

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ «ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»  
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

На правах рукописи

Давлатова Мадина Асатуллоевна

Трансформации в профессиональной деятельности учителя в условиях смешанного  
обучения (на примере российских школ)

РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ  
на соискание учёной степени  
кандидата наук об образовании  
(PhD in Education)

Научный руководитель:  
Чернобай Елена Владимировна,  
доктор педагогических наук, профессор

ФИО соискателя	Давлатова Мадина Асатуллоевна
Тема	Трансформации в профессиональной деятельности учителя в условиях смешанного обучения (на примере российских школ)
Организация	НИУ ВШЭ, Институт образования
Научный руководитель	Чернобай Елена Владимировна, доктор педагогических наук, профессор Департамента образовательных программ, ведущий эксперт Лаборатории проектирования содержания образования Института образования НИУ ВШЭ
Список публикаций автора диссертации, в которых отражены основные научные результаты диссертации	<p>Статьи</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Давлатова М. А. О мотивации учеников к обучению в условиях смешанного обучения в современной российской школе // Мир психологии. 2023. №1 (112). С. 86-100.</li> <li>2. Давлатова М. А. Смешанное обучение в российской школе: как меняется проектирование образовательного процесса // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 34-54.</li> <li>3. Давлатова М. А. Как меняется деятельность учителя при проектировании урока в рамках смешанного обучения? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 5 (78). С. 124-140.</li> </ol> <p>Другие публикации по теме</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Чернобай Е. В., Ефимова Е. А., Корешникова Ю. Н., Давлатова М. А. Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка / Рук.: Е. В. Чернобай; науч. ред.: Е. В. Чернобай. Издательский дом НИУ ВШЭ, 2022.</li> <li>2. Чернобай Е. В., Давлатова М. А. Использование технологии смешанного обучения в современной школе: обзор отечественных и зарубежных моделей // Стандарты и мониторинг в образовании. 2018. Т. 6. № 1. С. 27-36.</li> </ol>
Список научных конференций, на которых были представлены результаты диссертационного исследования	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Доклад: Использование ИКТ в преподавании английского языка в условиях реализации модели «перевернутый класс» смешанного обучения II Международная конференция имени Е.Н. Солововой «Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения», Москва, Россия, 6 ноября 2020 (онлайн).</li> <li>2. Доклад: К вопросу о навыках и умениях, необходимых учителю для реализации моделей «ротация станций» и «перевернутый класс» смешанного обучения: взгляд учителей иностранных языков III Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой «Обучение иностранным языкам - современные проблемы и решения», Москва, Россия, 6 ноября 2021 (онлайн).</li> <li>3. Доклад: Трансформации в проективно-компоненте профессиональной деятельности учителей иностранных языков в условиях смешанного обучения</li> </ol>

	<p>II Международный конгресс «Языковая политика стран СНГ», Алматы, Казахстан, 26-28 октября 2021 (очно).</p> <p>4. Доклад: Как проводить уроки иностранного языка с использованием модели «ротация станций» смешанного обучения? HSE Language Education Development Conference, Москва, Россия, 3-4 декабря 2021 (онлайн).</p> <p>5. Доклад: Формирование читательской грамотности у современных школьников в условиях смешанного обучения XI Международная конференция «Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом», Беларусь, Минск, 2-4 декабря 2021 (очно).</p> <p>6. Доклад: Смешанное обучение оптимизирует профессиональную деятельность учителя или усложняет? Международная научно-практическая конференция «XII Ломоносовские чтения», посвященная Дню таджикской науки и 30-летию установления дипломатических отношений между Республикой Таджикистан и Российской Федерацией, Таджикистан, Душанбе, 29-30 апреля 2022 (онлайн).</p>
<p>Список выступлений на практико-ориентированных мероприятиях (мастер-классах, вебинарах)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Семинар «Современные методики преподавания русского языка» для преподавателей русского языка Азербайджана, Казахстана, Узбекистана 4-5 декабря 2021 (онлайн).</li> <li>2. Семинар «Современные методики преподавания русского языка» для преподавателей русского языка Республики Армения 8-9 декабря 2021 (очно).</li> <li>3. Семинар «Современные методики преподавания русского языка» для преподавателей русского языка Республики Абхазия 13-14 декабря 2021 (очно).</li> </ol>

## Оглавление

Ключевые понятия исследования и список сокращений .....	5
Введение.....	7
Актуальность и степень разработанности темы.....	7
Научный аппарат исследования.....	10
Теоретические основы исследования.....	16
Профессиональная деятельность учителя: подходы к определению и классификации компонентов.....	16
Смешанное обучение: подходы к определению и классификации моделей.....	18
Методология исследования и формирование выборки .....	22
Результаты исследования .....	26
Выводы .....	39
Список литературы .....	41

## **Ключевые понятия исследования и список сокращений**

**Индивидуализация обучения** – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются [Унт, 1990]

**Мотивация** – это сложная составляющая человеческой психологии и поведения, влияющая на то, как люди предпочитают проводить свое время, сколько энергии тратят на ту или иную задачу, что думают и чувствуют по поводу задачи, и как долго они прикладывают усилия для ее решения [Вакар, 2014].

**Перевернутый класс** – модель смешанного обучения, в рамках которой ученики занимаются онлайн независимо друг от друга дома или в школе, выполняя домашнее задание, т.ч. самостоятельно изучая учебный материал, разработанный учителем, и готовясь к очной встрече на уроке с учителем. Время в классе, ранее отведенное на объяснение учителя, тратится на закрепление заранее изученного материала посредством различных активных методов и приемов обучения. При необходимости учитель может помочь ученикам с восприятием материала, если учебный материал был непонятным/сложным или не был корректно усвоен учениками [Staker, Horn, 2012]

**Ротация станций** – модель смешанного обучения, в рамках которой учитель делит учеников на две или три группы по видам выполняемой учебной деятельности. Одна группа работает на станции онлайн-обучения, другая работает на станции самостоятельной работы, например, для выполнения группового проекта, а третья работает с учителем. В процессе урока группы занимают на станциях определенное количество времени и по истечении времени меняют свои станции — каждая группа учащихся работает на всех станциях [Staker, Horn, 2012]

**Проектировочный компонент профессиональной деятельности учителя** – компонент профессиональной деятельности учителя, предполагающий наличие у учителя предметно-методических знаний, умений определять цели и планируемые результаты обучения, разрабатывать план урока и т.д. [Danielson, 2011]

**Профессиональная деятельность учителя** – деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения [Коджаспирова, Коджаспиров, 2005]

**Смешанное обучение** – образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения [Staker, Horn, 2012]

**Средства обучения** – приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ].

**Трансформация** – модификация или изменение формы либо структуры чего-либо [Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013]

**Цифровые инструменты в образовании** – цифровые средства, которые могут быть использованы в целях обучения [Svendsen, 2021]

**Цифровые технологии в образовании** – это комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих обработку, передачу и отображение информации, направленных на повышение эффективности учебного процесса [Кязимов, 2020]

Список сокращений

ЕГЭ – Единый государственный экзамен

ИКТ – Информационно-коммуникационные технологии

МЦТОО – Мониторинг цифровой трансформации общеобразовательных организаций

МЭО – Мониторинг экономики образования

МЭШ – Московская электронная школа

ОГЭ – Основной государственный экзамен

РЭШ – Российская электронная школа

СОП – Студенческая оценка преподавания

УМК – Учебно-методический комплекс

ФГОС ОО – Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования

TALIS - Teaching and Learning International Survey

## Введение

### Актуальность и степень разработанности темы

В настоящее время российская школа переживает один из наиболее интенсивных периодов своего реформирования, что проявляется в принятии новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, в изменившихся требованиях к построению основных образовательных программ, в появлении новых групп образовательных результатов (личностных и метапредметных), в активной цифровизации российской школы (создание цифровой образовательной среды, использование ресурсов Московской электронной школы, Российской электронной школы и т.д.), расширяющей образовательное пространство и др. [Брижан, 2018; Каспржак и др., 2019; Леонидова и др., 2019; Афанасьев и др., 2019; Abylkassymova et al., 2019; Чернобай, Ташибаева, 2020; Босова, 2021; Кулагин и др., 2022]. В дополнение в последние годы обоснованная еще Яном Амосом Коменским классно-урочная система организации учебного процесса, несколько столетий успешно работавшая в школе, стала подвергаться острой и во многом справедливой критике [Полякова, 2019; Карпов, 2022; Černá, 2019; Sobirova, Karimova, 2021]. Конечно, по сравнению с XVII веком, когда она появилась, эта система претерпела очень много изменений. Появились новые компоненты, существенно развилась методика обучения, были созданы новые средства обучения, учебные оборудования и т.д. Наверное, если бы общество не выдвинуло принципиальных новых требований к подготовке в школе подрастающего поколения, традиционная система и среда обучения, постоянно совершенствуясь, могли бы еще послужить школе. Но формирующееся информационное общество, изменения требований социума к характеру и содержанию подготовки выпускника школы, образовательные запросы детей «цифрового» века, потребовали от школы достижения новых образовательных результатов и поставили вопрос о необходимости создания новой образовательной среды, новых организационных форм образовательного процесса. В этих условиях, исследования показывают, что современный учитель скорее растерян перед сложностью профессиональных задач, усложнением своей деятельности, чем знает ответы на основные вопросы, возникающие перед ним [Марина и др., 2016; Умеренков и др., 2018; Селихова, 2017; Ничагина, 2017]. Также следует принять во внимание еще одну общую специфику современного преподавания. Согласно докладу ЮНЕСКО «Reimagining Our Futures Together: a New Social Contract for Education by UNESCO», профессиональная деятельность учителей претерпевает изменения вне зависимости от опыта учителей под влиянием различных факторов, поскольку является сложной и многоаспектной профессией, реализующейся в условиях напряженности между социумом и личностью. По этой причине преподавание не должно ассоциироваться с активностью учителя и учеников в классе за закрытой дверью, так как современное преподавание расширяет образовательное пространство и предполагает сотрудничество учителя с другими учителями. Ориентир на расширение образовательного пространства и коллаборацию участников образовательного процесса для достижения образовательных результатов может подчеркнуть в определенной степени потребность выхода за рамки классно-урочной системы обучения, в которой превалирует субъектно-объектная модель, где ученик, как правило, выступает в качестве пассивного реципиента готовых знаний. Для реализации вышеуказанного в докладе обозначены четыре ключевых принципа, способствующих развитию учителей будущего [Reimagining Our Futures Together: a New Social Contract for Education by UNESCO, 2021]:

- Профессиональная деятельность учителя основана на сотрудничестве и командной работе, обеспечивающей поддержку учителей, качественное обучение в благоприятной среде, удовлетворяющей физические, социальные и эмоциональные потребности учащихся.
- Выработка новых знаний, рефлексия и исследования – неотъемлемая часть обучения. Учителей следует поддерживать и признавать как интеллектуально вовлеченных учащихся, которые выявляют новые области исследований и инноваций, формулируют исследовательские вопросы и создают новые педагогические практики.
- Поддержка автономии и свободы учителей. Следует поощрять сильную профессиональную идентичность учителей, обеспечивать постоянное профессиональное развитие.
- Возможность участия учителей в публичных дебатах и диалоге о будущем образования, т.е. участие учителей в совместных механизмах принятия решений, необходимых для совместного переосмысления образования.

Основываясь на данном докладе, мы можем предположить, что существует недостаток в сотрудничестве и командной работе учителя с другими учителями, а также потребность в расширении образовательного пространства, что актуализирует необходимость в поиске новых подходов к обучению, позволяющих учителям, с одной стороны, активно взаимодействовать с коллегами, с другой – выйти за пределы класса. Поиск и интеграция новых способов обучения может предполагать и готовность учителя к принятию инноваций в целом, поскольку подразумевают внедрение в профессиональную деятельность учителя инновационных практик. Так, результаты международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 в рамках российских школ подтверждают, что более 85% учителей открыты к инновациям в преподавании [Федеральный институт оценки качества образования, 2019]. Этот результат может подтвердить готовность российских учителей к использованию новых подходов к обучению.

Особенности профессиональной деятельности учителей активно изучались и изучаются российскими и зарубежными учеными [Митина, 2014; Выготский, 2005; Остапенко, 2013; Зимняя, 2000; Мандель, 2018; Никитина и др., 2002; Сластенин, 2002; Лавина, 2006; Hirst, 1971; Shumate, 1987; Squires, 2002; Clarke, 2002; 57. Sachs, 2003; Lampert, 2010; Opfer, 2011; Tasker, 2014; Rajagopalan, 2019, Kennedy, 2019; Hargreaves, 2019; и др.]. Важно подчеркнуть, что профессиональная деятельность учителя претерпевает постоянные изменения под влиянием не только социальных, но и политических, экономических, образовательных, эпидемиологических и т.д., обстановок и условий [Чернобай, Давлатова, 2020; Мухидинов, 2014; Буховцева, Мухортова, 2016; Fokkens-Bruinsma, Canrinus; 2012]. В качестве примера можно рассмотреть положение общества в условиях неблагоприятной эпидемиологической обстановки (Covid-19) и вынужденного массового перехода на дистанционное обучение, которые внесли изменения в профессиональную деятельность учителя, способы организации обучения и взаимодействия, средства формирования и удержания учебной мотивации учащихся и т.д. Экстренный массовый переход на дистанционное обучение потребовал не только отказаться от привычных форм и средств обучения, но и научиться пользоваться новыми средствами обучения и переосмыслить свою педагогическую деятельность в целом [Исаева и др., 2020; Петракова и др., 2021]. Опыт, полученный в этот период, в определенной степени способствовал формированию и/или развитию у учителей умений использования цифровых инструментов и определил виды деятельности, которые могли быть изменены или оптимизированы. Например, автоматизация процесса оценивания работ учащихся, индивидуализация обучения посредством различных ИКТ



и т.д. [Чернобай, Давлатова, 2020]. В поисках новых способов организации обучения в период распространения COVID-19 некоторые учителя начали применять модели «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения. В период полного дистанционного обучения учителя применяли модели, распределяя обучение преимущественно на синхронное и асинхронное, после возвращения на очное обучение придерживались основных принципов реализации моделей [Давлатова, 2022]. Под смешанным обучением подразумевается образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения [Staker, Horn, 2012]. Смешанное обучение реализуется в разных моделях: перевернутый класс, модели ротаций, гибкая модель и т.д., выделяется от 3 до 40 моделей [Андреева и др., 2016]. Модель «перевернутый класс» предполагает, что ученики занимаются онлайн независимо друг от друга дома или в школе, выполняя домашнее задание, т.ч. самостоятельно изучая учебный материал, разработанный учителем, и готовясь к очной встрече на уроке с учителем. Время в классе, ранее отведенное на объяснение учителя, тратится на закрепление заранее изученного материала посредством различных активных методов и приемов обучения. При необходимости учитель может помочь ученикам с восприятием материала, если учебный материал был непонятным/сложным или не был корректно усвоен учениками [Staker, Horn, 2012]. Модель «ротация станций» предполагает деление учеников на две или три группы по видам выполняемой учебной деятельности. Одна группа работает на станции онлайн-обучения, другая работает на станции самостоятельной работы, например, для выполнения группового проекта, а третья работает с учителем. В процессе урока группы занимаются на станциях определенное количество времени и по истечении времени меняют свои станции — каждая группа учащихся работает на всех станциях [Staker, Horn, 2012].

На данный момент проведено большое количество исследований, посвященных определению понятия «смешанное обучение», разработке моделей смешанного обучения, проблемам интеграции и использования моделей в учебный процесс. Также имеются отечественные и зарубежные исследования, направленные на выявление эффективности применения смешанного обучения. Одни исследования подтверждают эффективность использования смешанного обучения [Maskey, 2015; Bottge et al., 2014; Veres, 2013; Chirikov I. et al., 2020; и др.], другие имеют неоднозначные результаты об эффективности [Clark, 2015; Fazal, Bryant, 2019], третьи – отрицают, подтверждая эффективность традиционного очного обучения [Hein, 2014]. Опираясь на исследования, которые подтверждают эффективность применения смешанного обучения, мы обнаружили положительные результаты, например, связанные с повышением мотивации учеников к обучению. В 2013 году в России был реализован проект, в котором приняли участие 10 школ-лидеров (60 учителей, более 900 школьников) из таких городов, как Москва, Ижевск, Набережные Челны, Оренбург, Пермь, Тамбов, Хабаровск. По результатам проекта, было выявлено, что у учащихся мотивация к обучению возросла на 18% [Царегородцева, 2017]. Согласно результатам исследования, которое было проведено Evergreen Education Group совместно с Clayton Christensen Institute в 2015 году и в котором приняло участие более 30 американских школ, повысилась не только мотивация, но и посещаемость (на 3%) и образовательные результаты школьников улучшились (на 11%-19%) [Maskey, 2015]. Результаты исследования Wong K. и его коллег показали, что отсутствует существенная разница в академических достижениях учеников, однако наблюдается положительное влияние на самостоятельность и мотивацию учащихся в сравнении с традиционным обучением [Wong et al., 2020]. Однако в рамках исследования Sarala A. и ее коллег на примере изучения понятий

биологии было обнаружено, что смешанное обучение может значительно улучшить общую успеваемость учащихся особенно в когнитивной области [Sarala et al., 2022]. Эффективность использования смешанного обучения подтвердилась также в рамках исследования, проведенного Tambak S. и его коллегами [Tambak et al., 2022]. Необходимо рассмотреть результаты еще одного исследования, которое было направлено на определение влияния использования перевернутого класса на студентов и преподавателей в рамках проекта iFlipErasmus, в котором приняли участие 220 студентов и 96 преподавателей. Результаты исследования подтвердили повышение мотивации студентов к обучению в связи с использованием перевернутого класса, а у преподавателей повысилась нагрузка по подготовке материалов и возникли трудности с вовлечением студентов во внеклассную активность по изучению учениками материала [Лут, 2020]. Эти результаты также подтвердились в рамках нашего исследования.

Стоит отметить, что большинство исследований российских ученых рассматривает смешанное/дистанционное обучение через призму высшего образования, в то время как имеется также высокая потребность в исследованиях в рамках общего образования. Более того, отсутствуют комплексные работы, посвященные изучению профессиональной деятельности учителей в условиях смешанного обучения с учетом специфики российской общеобразовательной организации. Последнее определяет также научную значимость исследования, поскольку результаты позволят расширить имеющиеся знания о профессиональной деятельности учителей, дополнив их данными об особенностях этой деятельности в рамках смешанного обучения в современной российской школе.

Таким образом, обобщив вышеизложенное, можно выделить несколько факторов, обуславливающих **актуальность** данного исследования:

- неполное соответствие классно-урочной системы потребностям современных учителей и учеников,
- активная цифровизация школы, способствующая расширению образовательного пространства,
- опыт организации обучения в период распространения пандемии Covid-19,
- отсутствие комплексных исследований профессиональной деятельности учителя в условиях смешанного обучения.

## **Научный аппарат исследования**

**Объект исследования** – профессиональная деятельность учителя в условиях смешанного обучения.

**Предмет исследования** – трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителя в условиях применения моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения и взаимосвязь трансформаций с мотивацией учащихся к обучению.

В рамках исследования выделяются следующие **гипотезы**:

1. Использование моделей смешанного обучения вызывает трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей.
2. Факторы, способствующие использованию моделей смешанного обучения, связаны преимущественно с несоответствием классно-урочной системы потребностям учителей и учащихся и опытом преподавания в период распространения Covid-19.

3. Использование моделей смешанного обучения повышает мотивацию учащихся к обучению.

**Цель исследования** заключается в том, чтобы изучить и определить трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителя в условиях смешанного обучения, и выявить, как они связаны с мотивацией учащихся к обучению.

В рамках диссертационного исследования были поставлены следующие **исследовательские вопросы**:

- Какие факторы способствуют использованию учителями моделей смешанного обучения?
- Какие трансформации происходят в профессиональной деятельности учителей в условиях смешанного обучения?
- Как изменения в профессиональной деятельности учителей в условиях смешанного обучения связаны с мотивацией учеников к обучению?

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**:

1. Выявить подходы к определению понятия «профессиональная деятельность учителя» и классификации компонентов профессиональной деятельности учителя на основе анализа отечественной и зарубежной литературы.

2. Изучить особенности проектировочного компонента профессиональной деятельности учителя в условиях смешанного обучения.

3. Проанализировать имеющиеся в литературе подходы к определению понятия «смешанное обучение» и классификации моделей смешанного обучения. Изучить особенности реализации моделей «перевернутый класс» и «ротация станций».

4. Изучить ключевые этапы активного интереса в России и за рубежом к смешанному обучению и факторы, которые способствовали внедрению смешанного обучения в российские общеобразовательные организации.

5. Провести интервью с учителями российских школ с целью выявления трансформаций в проектировочном компоненте профессиональной деятельности при использовании моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения (полуструктурированные глубинные интервью).

6. Классифицировать выявленные трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителя в условиях применения моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения.

7. Провести опрос учащихся для выявления взаимосвязи между трансформациями в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей и мотивацией учеников к обучению (онлайн-опрос).

8. Разработать курс повышения квалификации для учителей, заинтересованных в применении моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения в школе, включая их сопровождение.

### **Теоретическая значимость и научная новизна исследования**

1. Проведен сравнительный анализ определений понятия «профессиональная деятельность учителя» и сформулированы основные подходы к определению данного понятия.

Также проведен сравнительно-сопоставительный анализ компонентов профессиональной деятельности учителя, предложенных российскими и зарубежными учеными, на основе обобщения которых были выделены три ключевых компонента (проектировочный компонент, компонент «преподавание», рефлексивный компонент).

2. Выделены основные подходы к определению понятия «смешанное обучение» и проведен сравнительно-сопоставительный анализ классификаций моделей смешанного обучения, разработанных российскими и зарубежными учеными на разных этапах развития смешанного обучения, включая современный. В результате были определены два подхода к классификации моделей смешанного обучения, преимущественно выделяемых на основе дидактических и организационных характеристик.

3. Внесен вклад в дискуссию об изучении проектировочного компонента профессиональной деятельности учителя в условиях смешанного обучения. В исследовании выявлены изменения в проектировочном компоненте, меняющие способы взаимодействия, средства и пространства обучения (группа изменений 1. Изменения в ответственности учителя и учеников за образовательный процесс и результаты; группа изменений 2. Изменения в отношениях между учителями и учениками; группа изменений 3. Изменения в организации образовательного процесса; группа изменений 4. Изменения в отборе средств и содержания обучения).

4. Определено, что модели «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения способствуют успешному достижению планируемых образовательных результатов обучения благодаря комбинированию в себе характеристик и преимуществ очного и онлайн обучения.

5. Установлена взаимосвязь между трансформациями в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителя и мотивацией учеников к обучению при наличии доброжелательной атмосферы (т.е. вежливость, уважение, внимательность учителя к ученикам, хорошее настроение, подбадривание учеников) в образовательном пространстве.

### **Практическая значимость исследования**

1. На основе проведенных интервью и запроса некоторых учителей выявлена потребность в обучении учителей применению моделей смешанного обучения.

2. На основе выявленных трансформаций в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителя разработаны программы повышения квалификации «Смешанное обучение в российской школе» и «Цифровые инструменты в профессиональной деятельности учителя» для учителей, заинтересованных в применении моделей смешанного обучения, включающие сопровождение учителей на начальном этапе.

3. Разработан опросник, направленный на определение отношения учащихся к смешанному обучению на примере моделей «перевернутый класс» и «ротация станций», который может быть использован в исследованиях, связанных с изучением профессиональной деятельности учителей в условиях смешанного обучения.

### **Теоретические рамки исследования**

В данном исследовании в качестве **теоретических рамок** были использованы теория гибридов (Theory of Hybrids) и теория социального конструктивизма.

Теория гибридов разработана представителями Института К. Кристенсена, Staker Н. и Horn М. Данная теория основана на теории подрывных инноваций (Theory of Disruptive Innovation) Christensen С. Теория гибридов предполагает сочетание новых подрывных технологий со старыми и является устойчивой инновацией по сравнению со старой технологией. Ключевым понятием теории является гибрид, имеющий 4 характеристики [Christensen et al., 2013]:

- Гибрид включает в себя как старую, так и новую технологию.
- Гибрид ориентирован на имеющуюся аудиторию.
- Гибрид выполняет работу существующей ранее технологии и увеличивает количество выполняемых функций.
- Гибрид не снижает уровень благосостояния и / или опыта, необходимых для его приобретения и использования.

Авторы в рамках теории гибридов выделяют модели «перевернутый класс», «ротация станций» и «ротация лабораторий», поскольку они являются гибридными инновациями и имеют указанные выше характеристики. [Christensen et al., 2013]. Гибридные инновации, в частности модели «перевернутый класс» и «ротация станций, изучаемые в рамках данного исследования, сочетают преимущества онлайн (новой подрывной технологии) и традиционного очного (старой технологии) обучения. Другие модели смешанного обучения реализуются в рамках теории подрывных инноваций. Теория гибридов была использована в качестве теоретической рамки в связи с тем, что она позволяет исследовать деятельность учителей и учащихся с учетом особенностей применения моделей «перевернутый класс» и «ротация станций».

В качестве второй теоретической рамки используется теория социального конструктивизма, основоположником которой является Л.С. Выготский, как одного из разновидностей теории конструктивизма. Термин «конструктивизм» впервые начал использоваться Ж. Пиаже в конце 1960-х гг. и далее приобрел распространение в 1980-е гг. для обозначения теоретических и методологических схем, акцентирующих роль прошлого опыта, категоризации, установок и схем в процессе восприятия, роль языка, дискурсов и других культурных практик в построении картины мира, роль социальных, исторических и культурных факторов в производстве научных знаний [Петрова, Свердлов, 2017]. Конструктивисты отмечают, что обучение — это процесс построения знания, смысла и понимания собственного опыта [Caffarella, Merriam, 1999]. С точки зрения конструктивизма, ученик играет активную роль в учебном процессе, может самостоятельно управлять процессом и опытом обучения, а учитель создает условия для формирования самостоятельности учащихся и выполняет функцию ментора [Amineh, Asl, 2015]. Как отмечает Е.В. Пискунова, «конструктивистское педагогическое мышление стимулирует учителя к тому, чтобы видеть в ребенке исследователя и выстраивать с ним субъект-субъектные отношения в образовательном процессе, рассматривая процесс преподавания как предоставление возможностей - научиться в совместном поиске решать учебные задачи и правильно выбрать стратегию обучения» [2018].

Социальный конструктивизм способствует более глубокому осознанию и структурированию учебной деятельности, формированию активной роли учащегося, развитию навыков самостоятельного изучения материала на основе предыдущего опыта, групповых активностей, рассуждений, самоанализа, рефлексии и т.д. Посредством теории социального конструктивизма анализируется деятельность учителя и учеников на основе концентрации на активной роли учащегося, неэффективности передачи знаний в готовом виде, сотрудничестве и самостоятельности в учении, что очень значимо при реализации моделей «перевернутый класс»

и «ротация станций». Использование теории социального конструктивизма и теории гибридов в качестве теоретических рамок исследования позволило изучить особенности проектировочного компонента профессиональной деятельности учителя, применяющего модели смешанного обучения «перевернутый класс» и «ротация станций», и особенности восприятия учениками обучения сквозь призму этих трансформаций. Материалы для проведения исследования (гайд интервью и онлайн-опросник) были разработаны на базе описанных теорий.

### **Методология и методы исследования**

Поскольку исследование предполагает сбор фактической информации о трансформациях в профессиональной деятельности учителей в условиях смешанного обучения и их взаимосвязи с мотивацией учащихся к обучению были применены качественный и количественный методы, а именно интервью и онлайн-опрос. Исследование проводилось с февраля по май 2021 года. Было проведено 28 полуструктурированных глубинных интервью с учителями иностранных языков Москвы, Балашихи, Йошкар-Олы, Екатеринбурга, Воронежа и Минеральных вод и онлайн-опрос 300 учеников 9-11 классов учителей, принявших участие в интервью. По типу выборка является оппортунистической (Convenience Sample). Поиск учителей осуществлялся посредством профессионального сообщества «Центр смешанного обучения», которое размещено в социальной сети «Facebook». С точки зрения портрета учителей, в исследовании приняли участие учителя с разным стажем преподавания и опытом применения моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» (больше половины начали применять модели в период распространения Covid-19, остальные учителя использовали модели в доковидный период). При отборе учителей мы придерживались трех основных критериев: использование моделей «перевернутый класс» и/или ротация станций, преподавание иностранных языков, преподавание ученикам, которые обучаются с 9 по 11 класс. После проведения интервью мы провели онлайн-опрос учеников для уточнения их отношения к обучению с использованием указанных моделей смешанного обучения, чтобы определить, нравится или не нравится им обучение с использованием указанных моделей и по какой причине.

При подготовке гайда интервью мы опирались на основные положения теории гибридов, теории социального конструктивизма, а также учитывали классификацию компонентов профессиональной деятельности учителя С. Danielson, предложенную в модели оценки преподавания. В частности, на содержание и критерии оценивания проектировочного компонента профессиональной деятельности учителя. Следовательно, сформулировали вопросы, связанные с личностным и профессиональным опытом учителя, т.ч. в сравнении особенностей проектирования обучения на базе традиционного подхода и моделей «перевернутый класс» и «ротация станций». Гайд содержит три ключевых этапа: знакомство и разогрев, фокусировка и погружение, завершение.

Определив содержание гайда интервью, мы приступили к разработке онлайн-опросника. За основу был взят опросник Huang Q., направленный на изучение восприятия учащихся использования смешанного обучения. Опросник представлен в статье «Learners' Perceptions of Blended Learning and the Roles and Interaction of f2f and Online Learning» [2016]. Однако опросник был нами значительно дополнен и адаптирован под российский контекст. Опросник включал в себя 18 вопросов открытого и закрытого типов, а также вопросы-оценки утверждения по шкале Ликерта. Вопросы представлены в 4 блоках: предпочтения учащихся в отношении различных форм обучения в смешанном курсе, доступность системы онлайн-обучения, взаимосвязь очного

и онлайн-обучения и роли очного и онлайн-обучения. Важно отметить, что при доработке опросника мы учитывали основные характеристики теории гибридов и теории социального конструктивизма, следовательно, в опросник были добавлены вопросы о специфике использования учителем различных средств обучения, об активных методах обучения, об активной и пассивной ролях учащихся, о отношении к самостоятельному обучению, о способах организации взаимодействия участников образовательного процесса, о степени включения учителя в процесс обучения и т.д. в рамках применения моделей «перевернутый класс» и «ротация станций». Онлайн-опросник содержит 40 вопросов. Были предложены следующие типы вопросов, требующие:

- ответы частично закрытого типа, где учащимся было нужно выбрать из предложенного списка или добавить/написать свой ответ,
- ответы открытого типа,
- оценку степени своего согласия или несогласия с предложенными утверждениями, от «полностью согласен» до «полностью не согласен» на основе шкалы Ликерта. Это позволяет нам в определенной степени выявить установку учащихся по конкретному компоненту обучения в рамках моделей «перевернутый класс» и «ротация станций».

Для анализа полученных данных интервью был использован метод тематического кодирования с помощью «заметок на полях», для анализа результатов онлайн-опроса был проведен корреляционный анализ в SPSS.

Исследование состояло из следующих **этапов**:

- Подготовительный этап, направленный на определение выборки информантов интервью и респондентов онлайн-опроса, подготовки гайда интервью и онлайн-опросника, проведения тестовых интервью и онлайн-опроса.
- Этап проведения исследования, в рамках которого были проведены интервью с учителями иностранных языков и онлайн-опрос с учениками 9-11 классов.
- Этап обработки и анализа данных и интерпретация полученных результатов.

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. При использовании моделей смешанного обучения возрастает значимость проектирования учебных материалов и ответственность учителя за разработанный материал, поскольку корректность разработки и планирования активностей во время проведения обучения связаны с продуктивностью самостоятельного изучения учебного материала учащимися.
2. Разнообразие средств и содержания обучения, форм взаимодействия и индивидуализация обучения как составляющие обучения с использованием моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» способствует формированию у учащихся более ответственного отношения к обучению и оказывает благоприятное влияние на интерес учеников к обучению при наличии доброжелательной атмосферы (т.е. вежливость, уважение, внимательность учителя к ученикам, хорошее настроение, подбадривание учеников) в образовательном пространстве.
3. Изменения в профессиональной деятельности учителей в условиях смешанного обучения предполагают не только методические трансформации, но и концептуальные, поскольку требуют изменений в видении/мышлении учителей и учеников в организации обучения.
4. Трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителя выражаются в ответственности учителя и учеников за образовательный процесс и результаты, в

отношениях между учителями и учениками, в организации образовательного процесса, в отборе средств и содержания обучения.

5. К факторам, способствующим применению учителями моделей «перевернутый класс» и «ротация станций», относятся несоответствие классно-урочной системы потребностям учителей и учащихся, опыт преподавания в период распространения Covid-19, участие школы в проектах, связанных с интеграцией цифровых инструментов, возможность развития умений самостоятельной работы у учащихся, индивидуализации обучения, повышение мотивации учащихся к обучению и др.

## **Теоретические основы исследования**

### **Профессиональная деятельность учителя: подходы к определению и классификации компонентов**

Теоретической основой исследования по профессиональной деятельности учителя стали труды В.А. Слостенина, Л.М. Митиной, Н.В. Кузьминой, И.А. Зимней, Л.С. Выготского, А.Н. Фоминой, Е.А. Друговой, Б.Р. Манделя, Н.Н. Никитиной, N. Shumate, I. Rajagopalan, G. Squires, P.H. Hirst и других.

При анализе литературы о профессиональной деятельности учителей мы обнаружили, что в отечественные и зарубежные ученые по-разному определяют статус профессиональной деятельности учителя. Например, в противопоставлении к отечественной науке, в зарубежной науке профессия учителя/преподавателя долгое время обсуждалась и подвергалась сомнению [Cline, 1948; Rowan, 1994; Hauge, 1994; Ingersoll, 1997; Robson, 1998; Shields, 2003; Hargreaves et al., 2007; Crowe, 2008; Ingersoll, Perda, 2008; Ballantine, Spade, 2011; Allen et al., 2019; Kasapoglu, 2020; Swennen, 2020; Meirkulova et al., 2022], что способствовало проведению ряда исследований для подтверждения или опровержения статуса профессии учителя посредством сравнительных анализов с другими профессиями.

Также стоит подчеркнуть, что профессиональная деятельность учителя в российской и зарубежной науке обозначается не одним термином. Необходимо отметить, что отечественные исследователи преимущественно используют термины «профессиональная деятельность учителя» [Митина, 2014; Фомина, 2013; Маркова, 1993; Морозова, 2005; Маслак, 2009; Козырева, 2020; Мухидова, 2020; Молчанова, 2020; Перевозный, 2021; Дмитренко, 2022; Скрипникова, 2022; и др.], «педагогическая деятельность» [Слостенин, 2002; Зимняя, 2000; Маркова, 1987, 1993; Мандель, 2018; Даутова, 2013, Гуров, 2021; и др.], а зарубежные исследователи преимущественно используют термин «teaching» (преподавание) [Squires, 2002; Lampert, 2010; Amidon, cited in Rajagopalan, 2019; Schlekhti, cited in Ababio, 2013; и др.]. В рамках исследования данные термины являются тождественными по значению и могут быть использованы как синонимы. Важно уточнить, что определение профессиональной деятельности учителя тоже разнообразное. Проанализировав дефиниции, мы выделили несколько подходов к определению профессиональной деятельности учителя:

- на основе ведущей цели деятельности: самообучение или обучение других.
- на основе многоаспектности: преподавание как компетентность, преподавание как искусство, преподавание как прикладная наука и т.д.
- на основе места реализации: в образовательной организации, вне образовательной организации.



В рамках исследования мы придерживаемся определения, предложенного Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировым «профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения» [2005].

С точки зрения классификации компонентов структуры профессиональной деятельности учителя предлагаются различные (см. Таблица 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ компонентов профессиональной (педагогической) деятельности учителя

Этапы	Теория педагогических систем Н.В. Кузьминой	Компоненты структуры педагогической деятельности и Л.М. Митиной	Компоненты структуры педагогической деятельности и А.К. Марковой	Модель оценки преподавания (The Framework for Teaching Evaluation Instrument) С. Danielson	Модель компетенций учителя, реализующего смешанное обучение (Blended Learning Teacher Competency Framework) А. Powell et al.	Компоненты, используемые в исследовании
До урока	Проектировочные умения	Педагогические цели и задачи	Постановка учителем педагогических целей и задач	Планирование и подготовка	Видение	Проектировочный
	Прогностический элемент		Выбор и применение средств воздействия на учащихся			
	Конструктивные умения					
На уроке	Организаторские умения	Педагогические средства и способы решения повседневных задач	Выбор и применение средств воздействия на учащихся	Преподавание	Технические навыки	Преподавание
	Оценочный элемент				Гибкие навыки	
	Коммуникативные умения			Образовательная среда	Технические навыки	
После урока	Гностические умения	Анализ и оценка	Контроль и оценка	Профессиональная	Качества	Рефлексивный

		педагогических действий учителя	учителем своих собственных педагогических действий	ответственность		
					Гибкие навыки	

Подробное описание компонентов профессиональной деятельности учителя, указанных в таблице 1, представлено в тексте диссертации.

В дополнение необходимо еще раз подчеркнуть, что несмотря на активное изучение профессиональной деятельности учителя, в настоящее время отсутствуют комплексные исследования этой деятельности в рамках смешанного обучения на примере российских школ. Это особенно значимо в связи с активной цифровизацией российской школы и расширением образовательного пространства посредством создания цифровой образовательной среды, использованием ресурсов МЭШ, РЭШ, развитием индивидуализации обучения, интересом к развитию умений самостоятельной работы учащихся и т.п. изучение данного вопроса позволит понять, в чем специфика деятельности учителя, применяющего модели смешанного обучения, и разработать рекомендации по проведению смешанного обучения с моделями «перевернутый класс» и «ротация станций».

### **Смешанное обучение: подходы к определению и классификации моделей**

Теоретической основой при изучении особенностей смешанного обучения послужили труды зарубежных и отечественных ученых [Staker, Horn, 2012; Bonk и др., 2002, 2012; Graham, 2009; Valiathan, 2002; Stewart, 2002; Cronje, 2020; Андреева и др., 2016; Андреева, 2019; Любомирская, 2019; Недогреева и др., 2021; Блинов и др., 2021, Казакова и др., 2018; Нагаева, 2016; Назаренко, 2014; Фандей, 2011, 2012; Фомина, 2014; Васильева и др., 2019]. Также следует принять во внимание, что имеются разные подходы к определению смешанного обучения и классификации моделей смешанного обучения.

В международном контексте можно условно выделить три ключевых периода активного интереса к смешанному обучению: в 2000-х гг. появляется понятие смешанного обучения [Cooney и др., 2000], в 2006 году появляется определение смешанного обучения [Bonk, Graham, 2012], в 2012 уточняется дефиниция смешанного обучения, проводящая разграничение между смешанным обучением и обучением с использованием с ИКТ [Staker, Horn, 2012] и период распространения коронавирусной пандемии. В России эти периоды немного отличаются: в 2013-2014 гг. смешанное обучение интегрируется в некоторые российские школы, в 2016-2017 гг. создаются и внедряются МЭШ и РЭШ как инновационные образовательные средства и пространства во все общеобразовательные школы России, в 2020 по настоящее время значительный интерес к смешанному обучению вызван экстренным массовым переходом на дистанционное обучение из-за распространения Covid-19. Вероятнее всего, будет еще один период «постковидный».

Смешанное обучение появилось в начале 2000 годов. Согласно Güzer В. и Caner Н., впервые данное понятие было введено Cooney М., Gupton Р., O’Laughlin М. в их совместном труде «Blurring the Lines of Play and Work to Create Blended Classroom Learning Experiences» [2014]. Однако Cooney М., Gupton Р., O’Laughlin М. рассматривали смешанное обучение в

качестве комбинации форм игры и работы при обучении учащихся дошкольных организаций [2000]. В 2002 году в исследовании Bonk С. и его коллег появляется другое понимание смешанного обучения: обучение, реализуемое на асинхронном и синхронном уровнях [2002]. Ученые при проведении курса повышения квалификации студентов-военных осуществляют обучение на трех стадиях: асинхронное обучение посредством интернета, синхронное при помощи виртуального совместного чата и очное обучение. В этом же году Stewart J. применяет понятие смешанного обучения как комбинацию онлайн обучения (опосредованного) и традиционного классно-урочного (непосредственного) обучения [Stewart, 2002]. Важно подчеркнуть, что понятие смешанного обучения было предложено исследователями в 2000 годах, однако в то время оно не имело точного определения.

К 2012 году содержание и понятие смешанного обучения расширилось благодаря исследованиям представителей Института К. Кристенсена. Они определили его, как «образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения» [Staker, Horn, 2012]. В настоящей работе автор вслед за представителями Института К. Кристенсена придерживается данного определения.

В настоящее время можно выделить три основных подхода к его определению [Bonk, Graham, 2012]:

1. Комбинация форм обучения или средств передачи информации, т.е. объединение различных технологий и видов деятельности.
2. Комбинация методов обучения, т.е. комбинирование различных педагогических подходов, например, бихейвиоризма, конструктивизма, когнитивизма и т.д., для достижения учебных целей без или с использованием технологий.
3. Комбинация онлайн и очного обучения (до 2012 года) с элементами самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения (с 2012 года).

Согласно представителям Института К. Кристенсена, выделяется от 3 до 40 моделей смешанного обучения [Андреева и др. 2016]. Рассмотрим подробнее классификации моделей, разработанные зарубежными и российскими исследователями.

P. Valiathan выделяет 3 модели на основе цели обучения [Valiathan, 2002]:

1. Модель обучения навыкам (Skill-Driven Learning), основывающаяся на самостоятельном обучении учащихся, в котором учитель играет роль инструктора или фасилитатора - управляющего процессом расширения необходимых знаний и развития умений и навыков у учеников.
2. Модель обучения поведению (Attitude-Driven Learning) – обучение, реализуемое посредством различных ситуаций и ИКТ, направлено на формирование определенного типа поведения.
3. Модель обучения компетенциям (Competency-Driven Learning) сочетает инструменты поддержки производительности, ресурсы управления знаниями и наставничество с целью развития профессиональной компетентности.

C. Graham выделяет модели смешанного обучения в высшей школе на основе 4 уровней [Graham, 2009]:

1. Деятельностный уровень (Activity-Level) реализуется при комбинировании очного и онлайн обучения или обучения, организованного при помощи ИКТ. В рамках данной модели могут быть использованы онлайн-форумы для обсуждения учебных тем и проблем, переписка

по электронной почте, видеоконференции, различные веб-инструменты для установления коммуникации и т.д.

2. Уровень курса (Course-Level). На данном уровне онлайн и очное обучение рассматриваются в качестве непосредственных составляющих курса. Обе формы обучения реализуются одновременно.

3. Уровень программы (Program-Level). На этом уровне также комбинируются очное и онлайн (дистанционное) обучение. Ярким примером реализации данной модели может выступать программа «Distant English Language Teacher Training», реализуемая в Турции. Два года обучения в программе проводится в очной форме, а затем сопровождается дистанционной.

4. Институциональный уровень (Institutional-Level). На данном уровне институты предъявляют требование объединять онлайн и очное обучение. На основе таких требований образовательные организации разрабатывают собственные модели смешанного обучения, которые соответствуют их конкретным потребностям.

Staker H., Horn M. выделяют 4 модели смешанного обучения: (1) модели ротаций (Rotation Model), включающая ротацию станций (Station-Rotation Model), ротацию лабораторий (Lab-Rotation Model), перевернутый класс (Flipped-Classroom Model) и индивидуальные ротации (Individual-Rotation Model); (2) гибкая модель (Flex Model); (3) «смешай сам» (Self-Blend Model); (4) модель обогащенного виртуального пространства (Enriched-Virtual Model) [Staker, Horn, 2012]. Рассмотрим модели «перевернутый класс» и «ротация станций» подробнее. Перевернутый класс – модель смешанного обучения, в рамках которой ученики занимаются онлайн независимо друг от друга дома или в школе, выполняя домашнее задание, т.ч. самостоятельно изучая учебный материал, разработанный учителем, и готовясь к очной встрече на уроке с учителем. Время в классе, ранее отведенное на объяснение учителя, тратится на закрепление заранее изученного материала посредством различных активных методов и приемов обучения. При необходимости учитель может помочь ученикам с восприятием материала, если учебный материал был непонятным/сложным или не был корректно усвоен учениками [Staker, Horn, 2012]. Особенность модели в том, что процесс обучения реализуется в синхронном и асинхронном режимах. Самостоятельное обучение реализуется асинхронно в удобное для учеников время, месте и темпе по заранее спроектированным учителем материалам, как правило, в виртуальном классе. Ротация станций – модель смешанного обучения, в рамках которой учитель делит учеников на две или три группы по видам выполняемой учебной деятельности. Одна группа работает на станции онлайн-обучения, другая работает на станции самостоятельной работы, например, для выполнения группового проекта, а третья работает с учителем. В процессе урока группы занимаются на станциях определенное количество времени и по истечении времени меняют свои станции — каждая группа учащихся работает на всех станциях [Staker, Horn, 2012]. Модель предполагает применение разных форм работы и активных методов обучения. В рамках модели оптимально сочетаются активные методы обучения на станциях онлайн-обучения и самостоятельной работы и традиционное обучение на станции работы с учителем.

В российской педагогической науке также активно исследуется смешанное обучение. Однако основное внимание учеными и практиками уделяется теоретическим и практическим проблемам, процессу интеграции смешанного обучения (или дистанционного обучения) в образовательный процесс в высшей школе (Богомолов А.Н., Капустин Ю.И., Корчажкина О.М., Нагаева И.А., Назаренко А.Л., Титова С.В., Фандей В.А., Фомина А.С. и др.). Однако также имеются работы, посвященные использованию смешанного обучения в школе. Довольно

интересной, на наш взгляд, является работа Н.В. Андреевой, Л.В. Рождественской, Б.Б. Ярмахова, в которой смешанное обучение представлено как образовательный подход. В этой работе рассмотрены модели смешанного обучения, рекомендации по их интеграции в учебный процесс, практики российских школ, которые применяют данный подход.

Следует отметить, что в российском профессиональном сообществе вслед за представителями Института К. Кристенсена под смешанным обучением понимают «образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения» [Staker, Horn, 2012].

Рассмотрим классификации моделей смешанного обучения, предлагаемые и используемые российскими исследователями. Вслед за представителями Института К. Кристенсена, Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов выделяют следующие модели: перевернутый класс, ротация станций, ротация лабораторий, гибкая модель, описание которых совпадает с описанием моделей, представленных в классификации Staker Н., Horn М.

Классификация моделей смешанного обучения, разработанная В.А. Фандей, кардинально отличается от вышеизложенных. Проанализировав зарубежные исследования, В.А. Фандей предлагает собственную обобщающую классификацию моделей смешанного обучения, основываясь на таких критериях, как изменение формата учебного курса, изменение начального содержания курса, изменение процентного соотношения времени, отведенного на аудиторские занятия, на самостоятельную работу и на контроль над ходом учебного процесса [Фандей, 2011]. Согласно В.А. Фандей, можно выделить три модели обучения: поддерживающая модель, замещающая модель, модель электронно-образовательного консультационного центра.

В связи с опытом преподавания в период коронавирусной пандемии В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина и И.С. Сергеев разработали авторские модели смешанного обучения, некоторые из которых аналогичны классификации Staker Н., Horn М. Исследователи предлагают классификацию из 12 моделей, исходя из организационных и дидактических характеристик [Блинов и др., 2021]: смешанный учебный план, автономный ИУП, смешанный ИУП, смешанный учебный предмет, онлайн-поддержка, онлайн-лаборатория, очное консультирование / очная сессия, автономная группа, объяснительный класс, перевернутый класс, смешанный урок, смешанный проект / смешанное исследование.

Мы провели сравнительный анализ существующих подходов к классификации моделей смешанного обучения представили в Таблице 2.

Таблица 2. Сравнительный анализ моделей смешанного обучения.

Модели С. Graham	Модели Staker Н., Horn М.	Модели В. Фандей	Модели В. Блинова и др.
------------------	---------------------------	------------------	-------------------------

Деятельностный уровень	Модели ротаций: - Ротация лабораторий - Перевернутый класс - Индивидуальные ротации - Гибкая модель	Поддерживающая модель Замещающая модель	- Онлайн-лаборатория - Онлайн-поддержка - Очное консультирование / очная сессия - Автономный ИУП - Объяснительный класс - Перевернутый класс - Смешанный урок
Уровень курса	Модели ротаций: - Ротация лабораторий - Перевернутый класс - Индивидуальные ротации - Гибкая модель	Поддерживающая модель Замещающая модель	- Смешанный учебный предмет - Онлайн-лаборатория - Онлайн-поддержка - Очное консультирование / очная сессия - Смешанный урок
Уровень программы	Смешай сам	Поддерживающая модель Замещающая модель	- Смешанный учебный план - Автономный ИУП - Смешанный ИУП - Смешанный проект / смешанное исследование
Институциональный уровень	Модель обогащенного виртуального пространства	Модель электронно-образовательного консультационного центра	Смешанный учебный план Автономный ИУП

### Методология исследования и формирование выборки

Исследование было проведено с февраля по май 2021 года. Поскольку исследование предполагает сбор фактической информации о трансформациях в профессиональной деятельности учителей в условиях смешанного обучения и их взаимосвязи с мотивацией учащихся были применены качественный и количественный методы, а именно интервью и онлайн-опрос. Было проведено 28 полуструктурированных глубинных интервью с учителями иностранных языков Москвы, Балашихи, Йошкар-Олы, Екатеринбурга, Воронежа и Минеральных вод и онлайн-опрос 300 учеников 9-11 классов учителей, принявших участие в интервью.

С точки зрения теоретического обоснования выборки, хотелось бы отметить, что выборка учителей для проведения интервью изначально формировалась на основе принципа снежного кома посредством поиска информантов через профессиональное сообщество «Центр смешанного обучения» в социальной сети Facebook. В ходе исследования тип выборки трансформировался в оппортунистический, т.е. выборка была основана на возможностях и корректировалась в процессе проведения исследования. Проведя корреляцию с результатами TALIS-2018, мы можем видеть, что соотношение учителей женского пола (85%) и мужского (25%) примерно такое же, как и в нашем исследовании, что в определенной степени подтверждает обоснованность нашей выборки [Федеральный институт оценки качества образования, 2019].

Основными критериями отбора учителей были:

- использование в преподавании моделей «перевернутый класс» и «ротация станций»,
- преподавание иностранных языков (мы сфокусировались только на иностранных языках с целью нахождения детальной информации об изменениях в деятельности учителей),
- преподавание в 9-11 классах.

Выборка учеников для онлайн-опроса связана с учителями, которые принимали участие в интервью. Единственным критерием для приглашения учеников к участию в онлайн-опросе был возраст, так как онлайн-опрос проходили учащиеся 9-11 классов, т.е. учащиеся 15 лет и старше, что не требовало подписания и сбора согласий на участие в онлайн-опросе. После интервью учителю отправлялась ссылка на онлайн-опросник, которая далее направлялась ученикам.

Поскольку участие в интервью анонимно, мы не можем провести корреляцию и определить точное количество учеников одного конкретного учителя. На основе полученных ответов мы можем предположить, что от каждого учителя приняло участие в онлайн-опросе по 7-11 учеников, что является обоснованным. Это связано с тем, что на основании положений о делении классов на группы и подгруппы при изучении отдельных предметов учебного плана различных общеобразовательных организаций уроки по иностранным языкам могут быть реализованы в подгруппах. В среднем в языковой группе обучаются от 7 до 15 учеников. Согласно этой численности учащихся в языковой группе, мы предполагаем, в онлайн-опросе участвовали ученики в количестве одной языковой группы от учителей.

Исследование состояло из следующих этапов:

- **Подготовительный этап**, направленный на определение выборки информантов интервью и респондентов онлайн-опроса, подготовки гайда интервью и онлайн-опросника, проведение тестовых интервью и онлайн-опроса.

При подготовке гайда интервью мы опирались на основные положения теории гибридов, теории социального конструктивизма, а также учитывали классификацию компонентов профессиональной деятельности учителя Danielson C., предложенную в модели оценки преподавания. В частности, на содержание и критерии оценивания проектировочного компонента профессиональной деятельности учителя. Следовательно, сформулировали вопросы, связанные с личностным и профессиональным опытом учителя в условиях смешанного обучения. Гайд содержит три ключевых этапа: знакомство и разогрев, фокусировка и погружение, завершение.

В первый этап включена информация об интервьюере и процедуре проведения интервью, а также вводные вопросы с целью формирования общего представления об информанте, о его личности и профессиональном опыте.

Второй этап более содержателен, так как в него включены несколько категорий вопросов:

- Знание и понимание смешанного обучения и его моделей
- Причина перехода/использования смешанного обучения
- Опыт и срок использования смешанного обучения
- Проектирование урока (вопросы на сравнение опыта проектирования традиционного и смешанного урока с целью выявления изменений в деятельности учителей)
- Рефлексия

Третий этап завершающий, позволяющий ответить на вопросы информанта при наличии.

По итогам разработки гайда интервью было проведено тестовое интервью с тремя преподавателями системы повышения квалификации учителей с целью выявления недостаточно понятных вопросов, их корректировки, удаления вопросов из гайда, определения продолжительности интервью и т.д.

Как было отмечено выше, выборка формировалась посредством поиска учителей через профессиональное сообщество «Центр смешанного обучения» в социальной сети Facebook. Мы ограничились областью иностранных языков с целью погружения в профессиональную деятельность учителей и выявления изменений в проектировочном компоненте деятельности на примере преподавания иностранных языков.

Интервью проводились преимущественно посредством использования видеоконференций в Zoom. Средняя продолжительность интервью составляла от 40 до 60 минут (максимальная продолжительность – 80 минут). В начале общения с учителями интервьюер уточнял разрешение у учителей о возможности записи интервью. После разрешения учителем записи приступали к вопросам интервью согласно вышерассмотренному гайду. Важно отметить, что не все вопросы гайда были использованы, так как в гайде был предложен избыточный список вопросов, позволяющий помочь учителю погрузиться в детали для обсуждения конкретного вопроса, при необходимости.

Онлайн-опросник был разработан на основе опросника Huang J., направленный на изучение восприятия учащихся использования смешанного обучения. Опросник представлен в статье «Learners' Perceptions of Blended Learning and the Roles and Interaction of f2f and Online Learning» [Huang, 2016]. Однако опросник был нами значительно дополнен и адаптирован под российский контекст. Опросник включал в себя 18 вопросов открытого и закрытого типов, а также вопросы-оценки утверждения по шкале Ликерта. Вопросы представлены в 4 блоках: предпочтения учащихся в отношении различных форм обучения в смешанном курсе, доступность системы онлайн-обучения, взаимосвязь онлайн и очного обучения и роли онлайн и очного обучения.

В дополнение важно отметить, что при доработке опросника мы учитывали основные характеристики теории гибридов и теории социального конструктивизма, следовательно, в опросник были добавлены вопросы о специфике использования учителем различных средств обучения, об активных методах обучения, об активной и пассивной ролях учащихся, о отношении к самостоятельному обучению, о способах организации взаимодействия участников образовательного процесса, о степени включения учителя в процесс обучения и т.д. В связи с доступностью и удобством использования для разработки и проведения опроса был использован инструмент «Google Forms». Опрос был направлен на определение отношения учеников к смешанному обучению. По типу вопросов были подготовлены вопросы, требующие:

- ответы частично закрытого типа, где учащимся было нужно выбрать из предложенного списка или добавить/написать свой ответ,
- ответы открытого типа,



- оценку степени своего согласия или несогласия с предложенными утверждениями, от «полностью согласен» до «полностью не согласен» на основе шкалы Ликерта. Это позволяет нам в определенной степени выявить установку учащихся по конкретному компоненту обучения в рамках моделей «перевернутый класс» и/или «ротация станций».

Онлайн-опросник содержит 40 вопросов, которые можно условно разделить на три группы, представленные ниже. Полная версия онлайн-опросника доступна по ссылке: <https://forms.gle/JWWdBjQavP5tdBa27>.

- Вопросы, направленные на формирование общего представления об опыте изучения иностранного языка учеником. Например:

- Какой иностранный язык изучаете?
- Как часто посещаете уроки иностранного языка?
- С какой целью изучаете иностранный язык?
- Нравится ли Вам изучать иностранный язык? и т.д.

- Вопросы, направленные на определение отношения учеников к смешанному обучению на примере уроков с использованием моделей «перевернутый класс» и «ротация станций». Например:

- Нравится ли Вам самостоятельно изучать новую тему дома и выполнять задания заранее, а в классе задавать вопросы, обсуждать, участвовать в разных формах работы, выполнять или проверять задания? Оцените, пожалуйста (0 - совсем не нравится, 1 - очень редко нравится, 2 - трудно сказать, нравится или не нравится, 3 - больше нравится, чем не нравится, 4 - нравится, 5 - очень нравится).

- Почему Вам нравится или не нравится учиться на разных станциях и постоянно менять средства обучения? Укажите степень согласия со следующими утверждениями (0 - совершенно не согласен, 1 - не согласен, 2 - трудно сказать, согласен или не согласен, 3 - частично согласен, 4 - больше согласен, чем не согласен, 5 - полностью согласен)

- Почему Вам нравится или не нравится, как учитель преподает иностранный язык в вашем классе? Укажите степень согласия со следующими утверждениями (0 - совершенно не согласен, 1 - не согласен, 2 - трудно сказать, согласен или не согласен, 3 - частично согласен, 4 - больше согласен, чем не согласен, 5 - полностью согласен)

- Общие вопросы:

- Выберите, пожалуйста, как бы Вы хотели учиться. Укажите степень согласия со следующими утверждениями (0 - совершенно не согласен, 1 - не согласен, 2 - трудно сказать, согласен или не согласен, 3 - частично согласен, 4 - больше согласен, чем не согласен, 5 - полностью согласен)

- Что такое идеальный урок для Вас?

- Пол

- Город и т.д.

Важно подчеркнуть, что участие учеников в онлайн-опросе было конфиденциально и осуществлялось по их желанию без принуждения с чьей-либо стороны. В онлайн-опроснике было только 3 обязательных вопроса, связанных с тем, в каком классе они обучаются, какой иностранный язык они изучают, и какой у них пол. Оставшаяся часть вопросов не имела технических ограничений по предоставлению ответов. Ученики могли отвечать на те вопросы, на которые они хотели отвечать. Ученики ответили, практически, на все вопросы.

- **Этап проведения исследования**, в рамках которого были проведены интервью с учителями иностранных языков и онлайн-опрос учеников 9-11 классов.

- **Этап обработки и анализа данных и интерпретация полученных результатов**

С целью обработки интервью был использован метод тематического кодирования с помощью заметок на полях [Strauss, 1990]. В процессе использования метода тематического кодирования ответы информантов были проанализированы последовательно двумя этапами с целью поиска тематических высказываний. На первом этапе мы прочитали весь скрипт интервью, чтобы сформировать общее понимание ответа информанта, а затем провели деконтекстуализацию, т.е. разделили текст интервью на более мелкие смысловые единицы. Под смысловыми единицами понимается совокупность предложений или абзацев, содержащих связанную друг с другом информацию. На втором этапе проводилось кодирование по заранее установленным категориям. Смысловые единицы были закодированы в категории и подкатегории, которые определялись в процессе анализа скриптов. Все последующие идеи сравнивались с предыдущими, и если они были похожи или подходили к какой-либо предыдущей, то им присваивался один из имеющихся кодов. В случае появления новой идеи присваивался новый код. Для иллюстрации и уточнения основных кодов были использованы цитаты из интервью.

Интервью получились довольно интересными, большинство учителей с воодушевлением делилось своим опытом преподавания в условиях смешанного обучения. Интервью были проведены дистанционно, преимущественно посредством Zoom. Продолжительность интервью составила от 30 до 80 минут в зависимости от интереса и возможностей учителей.

По итогам анализа интервью были выявлены группы трансформаций в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей, а именно изменения:

- в ответственности учителя и учеников за образовательный процесс и результаты,
- в отношениях между учителями и учениками,
- в организации образовательного процесса,
- в отборе средств и содержания обучения.

Анализ ответов учеников в рамках онлайн-опроса позволил определить факторы, способствующие изучению иностранных языков, установить взаимосвязь между изменениями в деятельности учителей, которые вызваны использованием моделей «перевернутый класс» и/или «ротация станций» смешанного обучения, и мотивацией учеников.

## **Результаты исследования**

Перед представлением и интерпретацией результатов интервью хотелось бы отметить, что полученные результаты обобщают опыт учителей в области применения моделей «перевернутый класс» и/или «ротация станций», поскольку некоторые учителя применяют преимущественно модель «перевернутый класс», другие – модель «ротация станций», третьи используют обе модели. В ходе интервью учителя описывали общий опыт применения моделей, поэтому результаты, в частности выявленные трансформации в профессиональной деятельности учителей, не могут быть представлены в привязке к конкретной модели. Результаты представлены в качестве обобщения опыта применения обеих моделей.

Описание результатов интервью представлено в следующей логике: в первую очередь, указан социально-демографический портрет учителей (возраст, стаж, преподаваемые иностранные языки), затем уточняются факторы, которые способствовали использованию смешанного обучения, барьеры, с которыми сталкиваются учителя при использовании моделей смешанного обучения, и выявленные группы трансформаций в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителя, далее описываются отдельные изменения каждой группы.

В начале представим социально-демографический портрет учителей, принявших участие в интервью. С точки зрения гендерных особенностей, 82% информантов относятся к женскому полу, 18% – к мужскому. Проведя корреляцию с результатами TALIS-2018, мы можем видеть, что соотношение учителей женского пола (85%) и мужского (15%) примерно такое же, что в определенной степени подтверждает обоснованность нашей выборки [Федеральный институт оценки качества образования, 2019].

Большая часть информантов (21,4%) относится к возрастной группе 40-44 года, 14,3% информантов – 25-29 лет, 14,3% относятся к группе 45-49 лет, 14,3% принадлежат к группе 55-59 лет, 11% относятся к группе 30-34 года, 11% учителей относятся к возрастной группе 35-39 лет, 7,14% - 50-54 года, 7,14% - 60-64 года.

По преподаваемому иностранному языку было определено, что 82% являются учителями английского языка, 19% респондентов преподают два иностранных языка, 4% - учителя французского языка, 18% занимают дополнительную административную должность.

Анализ стажа преподавания учителей показал, что большинство учителей (21,4%) преподают 10-15 лет, 17,9% учителей преподают 5-10 лет, 17,9% – 25-30 лет, 14,3% преподают 15-20 лет, 14,3% - 20-25 лет, 10,7% преподают 30-35 лет, 3,6% имеют стаж преподавания в объеме 3-5 лет.

Проанализировав интервью, были выявлены следующие факторы, способствовавшие использованию смешанного обучения:

- альтернативное решение в период распространения Covid-19,
- несоответствие традиционной формы и средств обучения потребностям учителей и учащихся,
- участие образовательной организации в проектах, связанных с интеграцией цифровых технологий,
- возможность развития умений самостоятельной работы у учащихся,
- возможность использования различных методов и средств обучения,
- смешанное обучение как способ индивидуализации обучения,
- смешанное обучение как способ мотивации учащихся к обучению,
- устранение или сокращение академического мошенничества и формирование сознательности к обучению,
- смешанное обучение как способ изменения ролей учителя и учеников (активные участники образовательного процесса).

Анализ интервью показал, что при интеграции моделей «перевернутый класс» и/или «ротация станций» в образовательный процесс учителя столкнулись с рядом барьеров, которые, с одной стороны, способствуют их профессиональному развитию и дальнейшему использованию, а с другой – отказу от использования в пользу «не усложнения» собственной деятельности. Следует отметить, что эти барьеры возникали преимущественно на начальных этапах внедрения и применения. Эти барьеры можно разделить на 4 группы:

Непринятие смешанного обучения:

- неготовность преподавательского коллектива школы принимать инновации,
- отсутствие поддержки со стороны администрации образовательной организации,
- непринятие новой формы взаимодействия и организации обучения учениками.

Самостоятельная работа:

- отсутствие мотивации учеников к самостоятельному изучению материала,
- недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы учеников,
- непринятие родителями учеников самостоятельного изучения учебного материала.

Нагрузка

- большая нагрузка при подготовке к смешанному уроку в сравнении с подготовкой к традиционному на начальных этапах использования,
- непривычность использования и несоответствие ожиданиям.

Техническая оснащенность и навыки использования цифровых образовательных инструментов:

- отсутствие / недостаточность материально-технического обеспечения в школе / дома у учеников и т.д.; данный барьер обнаружен также в рамках МЭО, проведенного в 2020-2021 году. Согласно исследованию, 44,7% учителей отметили отсутствие материально-технического обеспечения и Интернета.

- недостаточно сформированные навыки использования цифровых образовательных инструментов у учителей и учеников.

В связи с этим учителя сталкиваются с выбором продолжить оптимизацию деятельности, внедряя новшества, или вернуться к привычным и проверенным способам обучения, что позволяет им вернуться в зону комфорта. Это подчеркивает актуальную тему принятия или непринятия образовательных инноваций учителями. Как отмечает И.А. Зимняя, принятие инноваций – это сложный процесс, зависящий от состояния педагогического сознания, ценностной установки бытия учителя, определения целей и мотивов использования этого новшества [Зимняя, 2000].

Важно также отметить, что в ходе интервью большинство учителей выражало интерес к изучению курсов, связанных с развитием навыков применением моделей смешанного обучения и цифровых образовательных инструментов, а некоторые учителя обозначали как потребность. Учителя отмечали разные причины: самостоятельное изучение, как результат отсутствие системности знаний, небольшой опыт применения, желание пройти обучение по курсам повышения квалификации по данным темам и др.

Как отмечено выше, нами изучался опыт использования моделей «перевернутый класс» и «ротация станций», выделяемых в рамках теории гибридов и сочетающих преимущества очного и онлайн обучения. Анализ ответов учителей позволил выделить следующие группы трансформаций в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей (рис. 1):

Рис 1. Трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителя



Как отмечают учителя в интервью, при проектировании смешанного урока необходимо исходить из нескольких условий, вызывающих трансформации в проективном компоненте профессиональной деятельности, к числу которых относятся:

1. Изменения в ответственности учителя и учеников за образовательный процесс и результаты. При проектировании смешанного обучения меняется видение учителя о степени ответственности учеников и своей. Повышается уровень ответственности учителя за разработку материала, а у учеников - за достижение образовательных результатов.

- Академическое мошенничество и сознательность к обучению. Учителя в интервью отмечали, что использование моделей смешанного обучения способствует сокращению академического мошенничества и формированию сознательности к обучению.

«...оно закрывает проблему мотивации учеников, потому что при таком планировании ученики понимают, зачем они учатся, по крайней мере, учитель делает явные шаги ... даже если учитель, может быть, сам имеет трудности с тем, чтобы определить, зачем нужна та или иная тема, зачем нужен тот или иной образовательный опыт, мы все равно закладываем вот этот момент и обсуждаем с учениками. Зачем? Как вы [ученики] это сможете использовать в жизни?»

- Умение самостоятельно учиться. Учителя по-разному реагировали на вопросы, связанные с самостоятельностью, но подчеркивали, что смешанное обучение помогает им развивать у учеников умения самостоятельного обучения.

«Учителя, как правило, недооценивают учеников, поэтому боятся, мне кажется, дать им задание, или боятся, что родители вдруг будут говорить, что это за самостоятельное обучение. Нет, ученики очень любят [самостоятельное обучение], это же все происходит под руководством и мониторингом учителя. Когда ученики видят результат, что они так быстро запомнили что-то, или они могут сделать вот это, пусть даже с ошибками, то им хочется дальше изучать, а не просто так сдать. Оценки уже уходят на второй или третий план, наверно...»

- Повышение ответственности при разработке учебного материала

Использование моделей повышает ответственность учителей при разработке учебного материала и образовательного пространства. Если в процессе традиционного урока у учителя есть возможность корректировать материал и способ обучения, то в использовании указанных моделей смешанного обучения такая возможность отсутствует или имеется не всегда. Например,

на этапах до и после урока в перевернутом классе такая возможность отсутствует в связи с асинхронностью обучения, так как ученик может приступить к изучению материала в удобный ему момент. По этой причине особое внимание уделяется формулированию заданий и инструкций к их выполнению, логике, последовательности и принципам построения учебного материала.

«...нужно продумывать как задание, так и непосредственную инструкцию дать, буквально каждое слово нужно в инструкции продумать и узнать, правильно ли каждый из них понял, что я хочу от них. Если будет недопонимание, то все развалится»

- Отсутствие возможности полной импровизации и следование плану урока

«Я бы сказал, что планирование намного важнее, если ты даешь готовый массив информации, ты не можешь на уроке импровизировать, если что-то не планировал. Но сейчас, если я, например, сделал плохое упражнение, я могу прийти на урок и импровизировать, могу сказать, давайте найдем ошибки в этом упражнении. Если это перевернутый класс, это просто плохое упражнение. Ты не можешь никак с ним поработать, потому что дети просто получили неправильное задание. Ты не можешь никак варьировать формы взаимодействия, то есть на этапе планирования и на этапе создания материала у учителя намного больше работы, намного больше времени уходит на то, чтобы сделать хороший урок»

## 2. Изменения в отношениях между учителями и учениками

- Проектирование урока от ученика

Как отмечают учителя, при подготовке к традиционному уроку учителя в большей степени фокусировались на своей деятельности. При подготовке к смешанному уроку учителя исходят от деятельности ученика.

«Когда был традиционный урок, я фокусировалась больше, наверное, на моей деятельности, то есть я [концентрировалась на том, что] должна им очень понятно объяснить... Честно скажу, меньше думала о том, как они воспринимают то, что я объясняю... Мне казалось, что я понятно объясняю... Вот последнее время... действительно, стала очень интересоваться проблемами того, как воспринимает ребенок... Когда я готовлюсь к уроку, непроизвольно в голове начинают возникать вопросы, которые может задать ученик»

- Проектирование урока как способ изменения роли ученика

На традиционном уроке учитель в большей степени транслирует готовый материал, а ученик слушает и воспринимает его в качестве пассивного участника учебного процесса. В свою очередь, смешанный урок проектируется исходя из понимания, что каждый ученик — активный участник образовательного процесса, и требуется учитывать его интересы, способности и возможности. Важность изменения роли ученика, предоставления и учитывания его мнения также отмечает Е.Н. Соловова, профессионализм учителя и заключается в том, чтобы при обеспечении необходимой свободы выбора у учащихся твердой рукой вести их по нужному пути [Соловова, 2002].

«Очень здорово, когда уже и дети включаются в этот процесс... У меня была такая практика, когда старшие дети готовили для младших детей объяснение грамматического материала. Они записывали видеоролики... Здесь мы многие методические моменты реализуем, то есть повторение и отработка материала... Я стараюсь детей ставить в активную позицию в создании собственных ресурсов, то есть они могут создавать тесты, видеоролики, опросники, интерактивные задания. Возможность есть, главное – не лениться. Интерес подогревается, когда ребенок понимает свою значимость на уроке, что он разделяет ответственность с учителем»

## 3. Изменения в организации образовательного процесса

- Индивидуализация обучения

Как отмечают учителя, в условиях смешанного обучения особую значимость приобретает возможность индивидуализации обучения.

«Вот этот мальчик, он у меня сначала молчал... Но сейчас он болтает... Есть стандарт, есть higher. Я ему не дам higher. Зачем? Я оцениваю их по-разному абсолютно и задание всем тоже даю разное... Я работаю так: немного меняю задание или содержание текста для него. Не то, что я адаптирую для него статью, нет, конечно, но он работает с этой статьей по-другому, то есть ему надо найти, например, ту лексику, которую он абсолютно точно понял без словаря... Мне это даст возможность понять, над чем еще мне надо с ним поработать»

- Проектирование не урока, а модуля

Некоторые учителя отметили, что проектируют не урок, а учебный модуль, чтобы сформировать общее представление о траектории достижения образовательных целей, поскольку проектирование одного урока не позволяет выстроить целостный алгоритм формирования нужных компетенций у учеников.

«У меня обязательно есть карта учебного модуля. Когда я знаю, что через 6–7 уроков мои ученики смогут сделать то-то и то-то, а также применить полученный образовательный опыт для чего-то. Это я проверю через вот такое задание, по таким критериям я его оценю. Соответственно, внутри уже вот этого своего понимания, я выстраиваю уроки и обсуждаю обязательно их с учениками»

- Изменения в структуре урока

В отличие от традиционного урока смешанный урок не имеет строгой структуры и жестких этапов, которых необходимо придерживаться. Этапы смешанного урока могут варьироваться, дублироваться или исключаться из использования.

- Учет различных форм взаимодействия в классе и за его пределами. В смешанном обучении учителя используют различные формы взаимодействия, активно используют ресурсы виртуальных классов и мессенджеров.

«Если это закрепление материала, я очень люблю, когда ученики друг другу дают обратную связь по уже известным критериям... [Если контроль] самое главное мое правило заключается в том, что все, что контролируется должно быть где-то зафиксировано, то есть если человек выступает с монологом, то обязательно я прошу, чтобы он был записан. Если это диалог, то его можно записать на видео или с помощью приложения Flipgrid. Там мои ученики записывают иногда диалоги, а потом я их проверяю: это такая социальная сеть... Если это письмо, то [прошу зафиксировать] в Google документе и прикрепить в Google Classroom»

#### 4. Изменения в отборе средств и содержания обучения

- Изменения в организации образовательного пространства

В контексте смешанного обучения понимание образовательной среды меняется, расширяясь посредством образовательных онлайн-платформ (Google Classroom, Showbie, Moodle и др.). Учителя используют готовые ресурсы или создают виртуальные пространства, на которых размещают учебные материалы для самостоятельного изучения учениками и сопровождения учеников.

«Для создания видеороликов, например, я использую Explain everything... Затем я выкладываю это всё на YouTube... В принципе, у меня создан курс. Он, правда, не закончен, честно скажу, руки теперь не доходят в связи с новой должностью. В iTunes U есть наша школа... Что касается системы опроса, то это и Quizlet, и Kahoot, и Socrative, то есть огромное количество ресурсов, которое позволяет это реализовать»

- Оптимальное сочетание традиционных и цифровых средств обучения

Необходимо подчеркнуть, что в смешанном обучении учителя активно используют как традиционные средства обучения, так и новые цифровые средства. Онлайн-среда и цифровые средства не заменяют традиционные, а дополняют. Как правило, цифровой компонент применяется учителями с целью оптимизации своей деятельности и повышения мотивации учащихся к обучению.

«Учебник один неплохой Gateway... Кроме учебника я просто все время смотрю что-то и выискиваю то, что подходит для моей темы. Ну, во-первых, от TED Talk мы тоже потихонечку отходим, иногда используем. В основном, мы читаем что-то дополнительно, слушаем подкасты, смотрим какие-нибудь видео, лекции... Instagram используем активно, Twitter, правда, не используем, а Instagram по полной программе. Если кто-то что-то говорит в stories, то это мы тоже анализируем, чтобы живее было»

Обработав данные онлайн-опроса, мы получили следующие результаты. В онлайн-опросе приняли участие 300 учеников из указанных школ и городов. В связи с тем, что ученики могли технически отвечать или не отвечать на все вопросы, мы не можем в полном объеме и корректно определить количество учеников, обучающихся в определенных школах.

Распределение учеников на основе гендерных особенностей показало, что 65,4% учеников женского пола, а 34,6% - мужского.

С точки зрения изучаемых иностранных языков, было выявлено, при превалирует английский язык, но отдельные ученики изучают два иностранных языка.

С точки зрения посещаемости уроков, большая часть учеников отметила, что посещают все уроки (67%), небольшая часть учеников посещает большую часть уроков (31,3%), и несколько учеников посещает занятия редко (1,7%).

Анализ ответов учеников, связанных с тем, насколько им нравится посещать уроки иностранного языка, показал, что около половины учащихся очень нравится посещать уроки (47,6%), некоторым больше нравится, чем не нравится посещать уроки (34%), 11,6% - частично нравится посещать уроки, 4,3% - трудно определить, нравится посещать уроки или нет, 1,3% отметили, что им не нравится посещать уроки и 1% учащихся совершенно не нравится посещать уроки иностранного языка.

После определения того, насколько ученикам нравится посещать уроки иностранного языка мы попытались определить факторы, влияющие на мотивацию учеников к посещению уроков. Согласно ответам учеников, выяснилось, что есть ряд факторов, способствующих их желанию посещать уроки иностранного языка. Рассмотрим некоторые из них:

- желание знать иностранный язык и использовать его во время путешествий (средняя оценка 4,28, среднеквадратичное отклонение составляет 1,28)
- нравится, как учитель проводит уроки (средняя оценка 3,96, среднеквадратичное отклонение составляет 1,39)
- желание знать иностранный язык для просмотра фильмов в оригинале (средняя оценка 3,82, среднеквадратичное отклонение составляет 1,44)
- знание иностранного языка поможет завести новые знакомства (средняя оценка 3,75, среднеквадратичное отклонение составляет 1,5)
- нравится изучать иностранные языки (средняя оценка 3,73, среднеквадратичное отклонение составляет 1,44)



- выполнение заданий в разных формах: самостоятельно, индивидуально, в парах, группах и т.д. (средняя оценка 3,6, среднееквадратичное отклонение составляет 1,55)

В дополнение к перечисленным факторам, мотивацией к посещению уроков является желание учеников использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности. Также некоторые ученики отметили значимость уроков, на которых используются различные цифровые инструменты, активные методы обучения (дискуссии, общение на иностранном языке и т.д.) и предоставляется ученикам возможность самостоятельного изучения. Рассматривая указанные факторы, мотивирующие учеников посещать уроки по иностранному языку, мы можем видеть, что на мотивацию в большей степени влияют личные потребности учащихся, а не столько используемые приемы и средства обучения при проведении уроков.

Выяснив, насколько ученикам нравится посещать уроки иностранного языка и факторы, способствующие изучению, мы попытались также определить, имеется ли связь между тем, насколько нравится посещение уроков и использованием моделей перевернутый класс и ротация станций. Было выявлено, что имеется значимая связь между использованием модели «перевернутый класс» и тем, насколько нравится посещать уроки ( $r=0,290$ ;  $p=0,001$ ), а также между работой на разных станциях и тем, насколько нравится посещать уроки ( $r=0,194$ ;  $p=0,001$ ).

Согласно ответам учеников, мы обнаружили, что на уроках в рамках перевернутого класса чаще всего используются бумажные УМК, тетради, бумажные листы, ручки, смартфоны, планшеты, интерактивные доски, онлайн-приложения, видео уроки, обычная доска с мелом или фломастером в качестве основных средств обучения.

74% учеников отметили, что часто или постоянно используются бумажные УМК.

45% учеников отметили, что часто или постоянно используются электронные книги.

75% учеников указали, что используют часто или постоянно тетради, листы, ручки.

33% учеников ответили, что часто или постоянно используют обычную доску в классе, в то время как 44% учеников указали, что часто или постоянно пользуются интерактивной доской.

42% - отметили, что часто или постоянно используют онлайн-доски и интерактивные листы, 50% часто или постоянно используют различные онлайн-тесты и приложения.

19% учеников часто или постоянно используют на уроках ноутбуки/компьютеры, 57% - планшеты и смартфоны.

32% учеников отметили, что часто на уроках используют видеоуроки.

Вне урока ученики чаще всего используют также бумажные УМК, тетради, бумажные листы, ручки, раздаточные материалы, ноутбуки, планшеты, смартфоны, различные приложения. Некоторые ученики отметили, что при самостоятельной работе вне класса иногда могут использовать готовые домашние задания (ГДЗ).

65% учеников отметили, что часто или постоянно используются бумажные УМК дома для подготовки к уроку.

35% учеников отметили, что часто или постоянно используются электронные книги.

72% учеников указали, что используют часто или постоянно тетради, листы, ручки.

13% учеников ответили, что часто или постоянно используют также обычную доску вне класса, а 18% учеников указали, что часто или постоянно пользуются онлайн-доской и интерактивными листами.

24% часто или постоянно используют вне класса ноутбуки/компьютеры, 70% - планшеты и смартфоны.

32% учеников отметили, что часто на уроках используют видеоуроки, 44% часто или постоянно используют различные онлайн-тесты и приложения, 16% ресурсы МЭШ.

16% учеников указали, что при подготовке к уроку часто или постоянно пользуются ГДЗ.

Сравнив данные о частоте применения средств обучения в/вне класса, мы видим разницу в частоте использования указанных средств. Эти данные могут позволить нам предположить, что ученики преимущественно пользуются традиционными средствами обучения (УМК, тетради, доски и т.д.). Например, как отмечают более 70% учеников, в и вне класса они используют часто или постоянно бумажные УМК и тетради. Цифровые средства обучения интегрированы, но недостаточно широко. В частности, мы можем заметить, что в классе использование цифровых образовательных инструментов превалирует в сравнении с внеклассной деятельностью учеников. Например, в классе при реализации модели «перевернутый класс» учителя чаще используют электронные книги (45%), интерактивную доску (44%), онлайн-доски и интерактивные листы (42%), онлайн-тесты (50%), планшеты/смартфоны (57%), в то время как вне класса применение некоторых средств обучения реже: электронные книги (35%), онлайн-доски и интерактивные листы (18%), онлайн-тесты (44%). Однако вне класса планшеты/смартфоны используются чаще (70%).

На уроках с использованием модели «перевернутый класс», согласно ответам учеников, мы выявили, что преимущественно учениками выполняются следующие действия:

- 58% учеников часто или постоянно самостоятельно выполняют задания.
- 56% учеников часто или постоянно работают в парах или группах.
- 37% учеников часто или постоянно задают вопросы учителю по выполнению задания.
- 30% учеников задают вопросы по самостоятельно изученной теме, в то время как 36% учеников не задают или редко задают вопросы учителю по теме, если заранее самостоятельно ее изучили. Возможно, самостоятельное изучение материала способствует лучшему освоению темы и сокращает количество вопросов.
- 23% учеников отметили, что часто или постоянно испытывают трудности при самостоятельном изучении материала, в то время как 36% указали, что не испытывают или очень редко испытывают трудности.
- 22% учеников часто или постоянно осуществляют поиск объяснений новой темы в Интернете, что может свидетельствовать, с одной стороны, об интересе учеников к детальному изучению и/или закреплению темы, а с другой – о недостаточности материала, разработанного учителем для учеников.
- 41% учеников отметили, что часто или постоянно используют цифровые технологии на уроках, в то время как 55% учеников часто или постоянно используют дома.

Поскольку применение перевернутого класса предполагает высокую самостоятельную работу учеников, мы также уточнили у учеников, насколько им нравится самостоятельное изучение материала. Ученики также оценивали по пятибалльной шкале, где (0 - совсем не нравится, 1 - очень редко нравится, 2 - трудно сказать, нравится или не нравится, 3 - больше нравится, чем не нравится, 4 - нравится, 5 - очень нравится). Результаты опроса показали, что 44% нравится или очень нравится самостоятельная работа, 23% - больше нравится, чем не нравится, 25% - трудно ответить нравится или не нравится самостоятельная работа, 8% совершенно не нравится.

Определив, насколько ученикам нравится самостоятельная работа, мы попытались определить причины. Анализ ответов учеников позволил нам выявить, почему ученикам нравится или не нравится самостоятельное изучение материала. Так:

39% учеников отметили, что им нравится самостоятельная работа, потому что это способствует формированию более ответственного отношения к обучению.

37% это помогает лучше понимать тему.

44% отметили, что это позволяет им чувствовать себя более самостоятельными, а 45% чувствуют себя увереннее и комфортнее.

61% указали, что им нравится самостоятельное изучение материала, так как это позволяет контролировать темп изучения, делать при необходимости перерывы и отдыхать, 54% это позволяет выбирать удобное для них время изучения.

45% благодаря самостоятельному изучению могут разбирать ошибки и лучше запоминать материал.

37% отметили, что им нравится самостоятельная работа, так как после в классе они могут больше обсуждать, 49% участвовать в дебатах и других активностях.

50% указали, что им нравится самостоятельное изучение материала, так как благодаря самостоятельной работе они могут думать и изучать тему, и нет необходимости переписывать с доски выполненное задание одноклассником или учителем.

Однако есть и те ученики, которым не нравится самостоятельное изучение материала. Например:

22% учеников отметили, что им не нравится самостоятельное изучение материала из-за того, что они делают больше ошибок.

63% нравится, когда они изучают новый материал вместе с учителем.

52% нравится после изучения новой темы с учителем выполнять задания в классе, чтобы лучше понять тему.

19% учеников отметили, что им не нравится самостоятельная работа, так как они предпочитают переписывать с доски выполненное задание одноклассником или учителем, чем самостоятельно думать и делать.

Важно также подчеркнуть, что 77,6% учеников отметили, что им нравится учиться на разных станциях, в то время как 10,4% не нравится. На вопрос «Насколько влияет обучение на разных станциях на желание учеников посещать уроки?» 67,7% учеников ответили, что обучение на разных станциях влияет положительно.

Определив, насколько нравится ученикам реализация модели «ротация станций», мы уточнили у учеников, по какой причине им это нравится. Анализ ответов показал, что:

51,3% нравится из-за разнообразия видов работ и активностей.

56% – из-за использования разных средств обучения, из-за того, что интересно и не обычно.

44,6% – из-за использования разных средств обучения, поскольку ученики не устают.

51,3% – из-за того, что учатся управлять своим временем.

52,6% – из-за возможности работать на результат.

53,6% учеников отметили, что им нравится работать на разных станциях, потому что они считают эту активность полезной.

57% нравится из-за того, что используются как учебники, так и новые технологии.

54,3% нравится из-за возможности самостоятельной и групповой работы.

Далее ученикам необходимо было уточнить, насколько им нравится работать на каждой станции, и что именно им нравится в работе на каждой станции. Было выявлено, что на станции работы с учителем нравится учиться 80,4% из-за следующих причин:

60% учеников отметили, что им нравится из-за возможности получения новых знаний и взаимодействия с другими учениками.

54,3% нравится из-за быстрого погружения в тему.

45,6% нравится из-за того, что ограничение во времени помогает удерживать внимание и быстро изучить тему.

60% учеников отметили, что им нравится из-за возможности спросить, как правильно, обсудить и сформировать свое мнение.

62,3% нравится, потому что они могут ответить на вопросы других учеников и учителя, если потребуется.

50% отметили, что им нравится из-за возможности научиться пользоваться учебными материалами.

На станции онлайн-обучения нравится учиться 78,9% из-за следующих причин:

61,3% – из-за того, что им нравятся цифровые технологии.

61% – из-за необычных и интересных заданий.

58,3% учеников отметили, что им нравится из-за возможности смены активностей.

На станции самостоятельной работы нравится учиться 81,1% из-за следующих причин:

38,3% учеников отметили, что им нравится из-за возможности самостоятельного изучения темы и выполнения заданий, в то время как 19,6% не нравится заниматься на этой станции из-за этой причины.

52% – из-за возможность групповой работы, в то время как 32% учеников частично нравится, а 11% не нравится.

40% нравится учиться из-за возможности становится самостоятельными, 37,6% частично нравится, 16,6% не нравится.

44,6% нравится, потому что в дополнение к учебнику и онлайн-заданиям ученики лучше понимают тему, 33,6% частично нравится, 16% не нравится.

Проведя корреляцию между трансформациями в профессиональной деятельности учителей и мотивацией учеников к обучению, были обнаружены следующие.

Согласно ответам учителей, использование моделей смешанного обучения позволило им в определенной степени сократить академическое мошенничество и сформировать сознательность к обучению. Однако результаты онлайн-опроса не позволяют подтвердить валидность данного утверждения, так как 16% учеников отметили, что используют ГДЗ (готовые домашние задания) при подготовке к уроку, 41% учеников использует иногда, 43% учеников не используют, т.е. примерно половина учеников использует готовые ответы, половина старается самостоятельно выполнить задания. С другой стороны, как отметили некоторые ученики, смешанное обучение помогает им формировать сознательное отношение к обучению. 43% учащихся подчеркнули, что благодаря самостоятельному изучению материала они лучше понимают темы и ответственнее относятся к обучению. В этой связи также хотелось бы отметить, что корреляционный анализ переменных, связанных с ответственным отношением учеников к обучению и степенью усвоения темы учениками позволил выявить значимую связь ( $r=0,807$ ;

$p=0,001$ ), что позволяет нам сделать вывод о том, что более ответственное отношение ученика к обучению способствует лучшему усвоению материала. Значимая корреляция имеется также между самостоятельным обучением и формированием более ответственного отношения к обучению ( $r=0,757$ ;  $p=0,001$ ). Это позволяет сделать вывод, чем больше ученики будут самостоятельно изучать материал, тем лучше будут понимать изучаемый предмет и будут формировать более ответственное отношение к обучению в целом. Важно подчеркнуть, что около 40% учеников преимущественно использует предложенный учителем материал, и 32% учеников для понимания и закрепления материала изучают дополнительную информацию в интернете (Youtube, Tiktok и т.д.). Это может свидетельствовать о том, что в целом материалы, предложенные учителем, удовлетворяют интересам и потребностям учеников.

Как отмечали учителя, ключевое значение в смешанном обучении имеет наличие желания и навыков самостоятельной работы у учеников. Некоторые учителя подчеркивали, что у одних учеников отсутствует желание самостоятельной работы, а у других отсутствуют навыки самостоятельного изучения учебного материала, что является одним из барьеров в использовании моделей смешанного обучения. В свою очередь, мы обнаружили небольшое противоречие, поскольку 67% учеников отметили, что им нравится самостоятельное обучение в целом, и 70% учеников предпочли бы первичное самостоятельное изучение материала без учителя и обсуждение / закрепление с использованием активных методов обучения в классе с учителем.

Особое значение также приобретает изменение роли учащихся. Ученики перестают быть пассивными и становятся активными участниками учебного процесса. Таким образом, уделяется внимание деятельности ученика в учебном процессе. Например, учителя используют различные приемы и методы обучения, активизируя учеников, что способствует также развитию их мягких навыков. Согласно ответам учеников, 48% хотели бы, чтобы на уроках было больше активной работы, 61% учеников выразил желание менять активности в течение урока вместо традиционного восприятия готового материала от учителя, 64% нравится работать в группах и взаимодействовать друг с другом при изучении материала. При этом 62% учащихся отметили, что хотели бы, чтобы им объяснял учебный материал учитель. Как показывают ответы учеников, сохраняется потребность как в традиционных формах взаимодействия с учителем, так и в инновационных. Так, эта потребность еще больше подчеркивает актуальность использования модели «ротация станций», позволяющую оптимально сочетать и варьировать роли учеников и формы взаимодействия учителя и учеников в классе.

Как отмечали учителя, в зависимости от модели смешанного обучения они используют различные средства обучения и типы заданий. 63% учеников указали, что им нравится, когда учитель использует разные средства обучения, 64% учеников отметили, что им нравится использование ИКТ на уроках, а 11% не нравится использование ИКТ. 63% – нравится выполнение творческих заданий, 68% – нравится, когда задания позволяют думать и размышлять. Корреляционный анализ переменных, связанных с использованием цифровых средств обучения и интересными типами заданий, позволил выявить, что имеется значимая связь между цифровыми средствами обучения и интересными заданиями ( $r=0,571$ ;  $p=0,001$ ), что позволяет сделать вывод, что ученикам нравятся интересные задания с использованием ИКТ.

Необходимо подчеркнуть, что неизменными факторами, влияющими на интерес к обучению и желание учеников посещать занятия, остаются такие факторы, как атмосфера в классе, личность учителя и ощущение быть воспринятыми учителем в качестве личностей. Как показал корреляционный анализ, эффективность использования различных средств обучения и

типов заданий проявляется при наличии доброжелательной атмосферы на уроках ( $r=0,724$ ;  $p=0,001$ ). Также было выявлено, что использование различных средств обучения и типов заданий эффективно, когда ученики чувствуют себя хорошо на уроках ( $r=0,755$ ;  $p=0,001$ ), и когда на уроках можно думать и размышлять ( $r=0,711$ ;  $p=0,001$ ). Под доброжелательной атмосферой мы имеем в виду вежливость, уважение, внимательность учителя к ученикам, хорошее настроение, подбадривание учеников. Обобщая эти данные, мы можем отметить невысокую эффективность использования различных средств обучения и типов заданий в условиях отсутствия благоприятной и безопасной атмосферы обучения.

Таким образом, мы можем видеть, что использование перевернутого класса может помочь учителю индивидуализировать процесс обучения благодаря большому объему самостоятельной работы учеников. Однако, как отмечают ученики, значимым остается непосредственный контакт с учителем. Несмотря на положительное отношение к самостоятельному изучению материала, ученики подчеркивают потребность в непосредственной коммуникации с учителем, обсуждении с ним. Этот факт, в свою очередь, актуализирует необходимость внедрения в процесс обучения модели «ротация станций», которая позволяет применять разные типы взаимодействия с учениками на разных станциях: традиционное объяснение/закрепление/проверка учителем материала, самостоятельная групповая работа учеников с различными учебными материалами и самостоятельная/групповая работа с использованием цифровых образовательных инструментов.

По результатам исследования деятельности учителей в условиях смешанного обучения и запроса некоторых учителей в ходе интервью были разработаны курсы «Смешанное обучение в российской школе» и «Цифровые инструменты в профессиональной деятельности учителя».

Первый курс направлен на ознакомление слушателей с особенностями организации образовательного процесса с использованием моделей смешанного обучения. Курс содержит не только значимый теоретический материал, который способствует формированию представления о смешанном обучении и его моделях, но и прикладной компонент в виде семинарских занятий и индивидуального сопровождения внедрения и использования определенной модели смешанного обучения с учетом особенностей учащихся и ресурсов образовательной организации на начальном этапе. По окончании курса слушатели смогут самостоятельно применять в профессиональной деятельности модели смешанного обучения.

Второй курс направлен на формирование у студентов знаний, умений и навыков проектирования и проведения обучения, мониторинга и оценивания его результативности с использованием современных цифровых образовательных инструментов.

## Выводы

В заключение необходимо подчеркнуть, что задачи, поставленные в рамках исследования, были выполнены. Нами были выявлены подходы к определению понятия «профессиональная деятельность учителя» и к классификации компонентов профессиональной деятельности учителя на основе анализа отечественной и зарубежной литературы. Так, мы выделили три ключевых подхода к определению профессиональной деятельности учителя: на основе ведущей цели деятельности: самообучение или обучение других; на основе многоаспектности: преподавание как компетентность, преподавание как искусство, преподавание как прикладная наука и т.д.; на основе места реализации: в или вне образовательной организации.

На основе обобщения результатов сравнительно-сопоставительного анализа компонентов профессиональной деятельности учителя, предложенных российскими и зарубежными учеными, нами были выделены три ключевых компонента (проектировочный компонент, компонент «преподавание», рефлексивный компонент).

Также были изучены особенности проектировочного компонента профессиональной деятельности учителя в условиях смешанного обучения и проведены интервью с учителями иностранных языков. В результате были выделены четыре группы трансформаций: изменения в ответственности учителей и учеников за образовательный процесс и результаты обучения, изменения в отношении учителей к ученикам, изменения в организации учебного процесса, изменения в отборе средств и содержания обучения. Была установлена взаимосвязь между трансформациями в профессиональной деятельности учителей и мотивацией учащихся к обучению.

С точки зрения выражения трансформаций в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителя в его базовых действиях, резюмируя, мы можем отметить, что на уровне целей обучения – изменения не обнаружены, так как ключевая цель обучения иностранным языкам, формирование иноязычной коммуникативной компетенции, остается неизменной. Однако при формулировании целей обучения учителя, отталкиваясь от деятельности учеников, могут предлагать более конкретные формулировки. На уровне отбора содержания и средств обучения происходят трансформации, так как применение моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» предполагают оптимальное сочетание традиционных и цифровых образовательных инструментов, что влияет на форму и способ предъявления учебного материала. Распределение учебных заданий также отличается от традиционного, поскольку зависит от выбранной модели. Например, при реализации модели «ротация станций» тип учебной активности связан преимущественно со станцией, на которой обучается ученик. На станции онлайн-обучения может осуществляться индивидуальная или групповая работа, но с применением цифровых образовательных инструментов в виртуальном классе. Благодаря цифровым следам учеников и отчетам по выполнению заданий учитель сможет выявить трудности, с которыми сталкивается каждый ученик, и помочь ученикам их устранить. На станциях работы с учителем может проводиться урок в традиционном понимании, когда учитель помогает ученикам в изучении учебного материала, а на станции самостоятельной работы может быть индивидуализированное обучение, позволяющее каждому ученику сфокусироваться на устранении лагун в собственных знаниях. Это способствует лучшему усвоению и закреплению материала по принципу концентризма. В условиях этих моделей преобладает больше формирующее оценивание. Также нужно отметить, что оценивание автоматизируется, поскольку преимущественно проводится с использованием цифровых образовательных инструментов.

Следовательно, перечисленное требует от учителя проектировать обучение с учетом особенностей моделей смешанного обучения.

В дополнение были проанализированы имеющиеся в литературе подходы к определению понятия «смешанное обучение» и классификации моделей смешанного обучения и изучены ключевые этапы активного интереса в России и за рубежом к смешанному обучению и факторы, обуславливающие необходимость интеграции смешанного обучения в российские общеобразовательные организации. Два ключевых подхода к классификации моделей смешанного обучения были выделены (дидактический и организационный).

С целью устранения выявленных барьеров в интеграции и использовании моделей смешанного обучения и дефицитов в знаниях и умениях учителей в применении моделей разработаны два курса повышения квалификации для учителей, заинтересованных в применении моделей смешанного обучения в школе, включая их сопровождение. Первый курс «Смешанное обучение в российской школе», второй «Цифровые инструменты в профессиональной деятельности учителя».

Гипотезы исследования были подтверждены. В результате проверки гипотез исследования были сделаны следующие выводы:

1. При использовании моделей смешанного обучения возрастает значимость проектирования учебных материалов и ответственность учителя за разработанный материал, поскольку корректность разработки и планирования активностей во время проведения обучения связаны с продуктивностью самостоятельного изучения учебного материала учащимися.

2. Разнообразие средств и содержания обучения, форм взаимодействия и индивидуализация обучения как составляющие обучения с использованием моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» способствует формированию у учащихся более ответственного отношения к обучению и оказывает благоприятное влияние на интерес учеников к обучению при наличии доброжелательной атмосферы (т.е. вежливость, уважение, внимательность учителя к ученикам, хорошее настроение, подбадривание учеников) в образовательном пространстве.

3. Изменения в профессиональной деятельности учителей в условиях смешанного обучения предполагают не только методические трансформации, но и концептуальные, поскольку требуют изменений в видении/мышлении учителей и учеников в организации обучения.

4. Трансформации в проекторочном компоненте профессиональной деятельности учителя выражаются в ответственности учителя и учеников за образовательный процесс и результаты, в отношениях между учителями и учениками, в организации образовательного процесса, в отборе средств и содержания обучения.

5. К факторам, способствующим применению учителями моделей «перевернутый класс» и «ротация станций», относятся несоответствие классно-урочной системы потребностям учителей и учащихся, опыт преподавания в период распространения Covid-19, участие школы в проектах, связанных с интеграцией цифровых инструментов, возможность развития умений самостоятельной работы у учащихся, индивидуализации обучения, повышение мотивации учащихся к обучению и др.

На основе полученных результатов исследования были выделены следующие проблемы:

1. Учителя не готовы делить ответственность за изучение учебного материала и достижение образовательных результатов с учениками, несмотря на увеличение количества исследований, направленных на обсуждение роли самостоятельности в обучении.



2. Родители учащихся поддерживают традиционный подход к обучению, где ученики воспринимают готовую информацию от учителя, и не готовы принимать самостоятельное изучение материала, что становится дополнительным препятствием в интеграции моделей смешанного обучения.

3. У учителей сохраняется потребность в обучении, которое направлено на развитие навыков использования моделей смешанного обучения и цифровых образовательных инструментов.

Таким образом, в рамках диссертационной работы цель исследования – изучить и определить трансформации в профессиональной деятельности учителя в условиях смешанного обучения, и выявить, как они связаны с мотивацией учащихся к обучению – была достигнута в полном объеме.

Важной составляющей диссертационного исследования является разработка курсов, которые способствуют развитию навыков использования моделей смешанного обучения и цифровых инструментов и устранению некоторых обнаруженных барьеров. Стоит подчеркнуть, что курсы разработаны с учетом специфики профессиональной деятельности учителей российских школ. Преимуществом курсов является их комплексный характер, так как курсы содержат теоретический компонент и прикладной, что позволяет по окончании курсов иметь представление о смешанном обучении, особенностях педагогической деятельности и реализации моделей и цифровых инструментов, а также применять в собственной практике. Курсы не отрицают информативность существующих курсов повышения квалификации, а расширяют их благодаря комплексности.

Несмотря на достоинства исследования, имеются также ограничения. К числу ограничений диссертационного исследования можно отнести следующие:

1. В исследовании принимали участие только учителя иностранных языков. Изначально предполагалось сфокусироваться на одной области, чтобы выявить детальные трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей. Однако выявленные трансформации могут относиться не только к деятельности учителей иностранных языков, но и других предметов. Возможно, участие учителей других предметов расширили бы полученные результаты. Это может стать предметом будущих исследований.

2. Выборка учителей и учащихся, принявших участие в исследовании, является нерепрезентативной. В исследовании приняли участие представители школ Москвы, Балашихи, Екатеринбурга, Йошкар-Олы, Воронежа и Минеральных вод. Было бы хорошо увеличить количество регионов для формирования более расширенной информации о трансформациях в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей и выявить определенные региональные особенности (при наличии).

### Список литературы

1. Алипханова Ф.Н. Оптимизация педагогической деятельности как фактор эффективной профессиональной готовности будущего учителя // Вестник УРАО. 2010. №1. С. 145-149.
2. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди, 2016. 280 с.
3. Андреева Н. В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. – №. 3. – С. 8-20.

4. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология //Высшее образование в России. – 2021. – №. 5. – С. 44-64.
5. Босова Л.Л., Босова А.Ю. О профессиональной деятельности учителя информатики в условиях цифровой трансформации образования //Информатика в школе. – 2021. – №. 7. – С. 10-14.
6. Брижан М. А. Государственная политика в сфере общего образования //Концепт. – 2018. – №. V1. – С. 59-64.
7. Буховцева О.В., Мухортова К.Э. Педагогическое творчество как значимый компонент профессиональной деятельности учителя // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2016. №2 (23).
8. Васильева Ю. С., Родионова Е. В., Чичерина Н. В. Смешанное обучение: модели и реальные практики //Открытое и дистанционное образование. – 2019. – №. 1. – С. 73.
9. Выготский, Л. С. Педагогическая психология/ Лев Выготский; под ред. В. В. Давыдова. - М.: АСГ: Астрель: Люкс, 2005. С. 671.
10. Гуров В. Н., Малышко С. В., Каримов Ф. Ф. Преодоление трудностей в педагогической деятельности учителя: из опыта работы //Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №. 71-4. – С. 81-83.
11. Давлатова М.А. Как меняется деятельность учителя при проектировании урока в рамках смешанного обучения?//Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1. – №. 5. – С. 124-140.
12. Давлатова М. А. Смешанное обучение в российской школе: как меняется проектирование образовательного процесса // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 34-54.
13. Даутова О. Б. Педагогическая деятельность учителя в условиях перехода современной школы на новые образовательные стандарты //Человек и образование. – 2013. – №. 4 (37). – С. 10-15.
14. Дмитренко Т. Основы профессиональной деятельности учителя иностранного языка. – Litres, 2022.
15. Драндров Д. А., Драндров Г.Л. К проблеме содержания понятия «смешанное обучение» //Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. ИЯ Яковлева. – 2021. – №. 3 (112). – С. 156-160.
16. Другова Е. А., Велединская С. Б., Журавлева И. И. Развивая цифровую педагогику: вклад образовательного дизайна. Рецензия на книгу: Beetham H., Sharpe R.(2020) Rethinking Pedagogy for a Digital Age //Вопросы образования. – 2021. – №. 4. – С. 333-354.
17. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. С. 384.
18. Исаева Н.В., Каспржак А.Г., Кобцева А.А., Цатрян М.А. Школьный барометр. COVID-19: ситуация с учением и обучением в российских школах //Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире. – 2020. – №. 6. – С. 92-109.
19. Итоги проекта «Апробация комплексного электронного образовательного продукта «Мобильная Дистанционная Школа» [Электронный ресурс] // Образовательный ресурс «Мобильная электронная школа». — URL: [http://media.wix.com/ugd/c87fc5\\_3236328418364103a5b6d260336f9627.pdf](http://media.wix.com/ugd/c87fc5_3236328418364103a5b6d260336f9627.pdf)

20. Казакова А. Н. и др. Использование ЭОР библиотеки в моделях смешанного обучения: дис. – Белорусский государственный экономический университет, 2018.
21. Карпов А. О. Институализация классно-урочного образования // Педагогика. – 2022. – Т. 86. – №. 2. – С. 5-17.
22. Каспржак А. Г., Кобцева А. А., Бриткевич М. С. Кадровая политика общего образования города Москвы в условиях реформирования: первые результаты //Наука и школа. – 2019. – №. 1. – С. 94-106.
23. Козырева О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника //Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №. 2 (31). – С. 1.
24. Кулагин Д.Ю., Пустоваченко Н.Н. Особенности деятельности педагогов в цифровой образовательной среде на примере Калининградской области //Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2022. – №. 4 (16). – С. 4-19.
25. Кязимов К. Г. Цифровая образовательная среда как условие для применения цифровых образовательных технологий в УПО //Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10. – №. 1. – С. 3556-3565.
26. Леонидова Г., Головчин М., Соловьева Т. Учитель и образовательная реформа: взгляд из региона. – Litres, 2019.
27. Лут Д. Я. Влияние перевернутого класса как разновидности онлайн-обучения на преподавателей //Вопросы образования. – 2020. – №. 2. – С. 175-203.
28. Любомирская Н.В., Рудик Е.Л., Хоченкова Т.Е. Смешанное обучение как механизм формирования навыков проектной и исследовательской деятельности учащихся // Исследователь/Researcher. 2019. № 3 (27). С. 165 – 180.
29. Мандель Б.Р. Современные проблемы педагогической науки и образования. – Directmedia, 2018.
30. Марина А.В., Галкина Е. А., Макарова О. Б. Переход на ФГОС основного общего образования: проблемы в деятельности учителя биологии и пути их решения //Биология в школе. – 2016. – №. 1. – С. 17-24.
31. Маркова А.К. Психология труда учителя. – 1993.
32. Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя //Вопросы психологии. – 1987. – Т. 5. – С. 40-48.
33. Маслак А. А., Леус О. В., Данилов А. А. Методика измерения качества профессиональной деятельности учителя. – 2009.
34. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. — 376 с.
35. Молчанова Е. А., Сафонова Л. А., Сафонов В. И. Медиатехнологии в профессиональной деятельности учителя информатики //Гуманитарные науки и образование. – 2020. – Т. 11. – №. 1. – С. 85.
36. Морозова О. П. Особенности системогенеза профессиональной деятельности учителя //Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №. 2. – С. 12-23.
37. Мухидинов М.Г. Факторы, влияющие на развитие содержания компонентов профессиональной деятельности учителя информатики //Информатика и образование. – 2014. – №. 6. – С. 84-87.
38. Мухидова О.Н. Компетентностный подход к развитию профессиональной деятельности учителя //Вестник науки и образования. – 2020. – №. 19-2 (97). – С. 88-91.

39. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности //Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – №. 6 (33). – С. 56-68.
40. Назаренко А.Л. К вопросу о дидактическом потенциале смешанного обучения: единство содержания и формы интерактивной образовательной среды (из опыта развития ИКТ-компетенции учителей) //Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. – 2014. – С. 10-20.
41. Недогреева Н.Г., Голованова Д.А., Гнусарева М.И. Тенденция современного образования, развитие смешанного обучения //Паритеты, приоритеты и акценты в цифровом образовании. – 2021. – С. 96-103.
42. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. – М.: «Мастерство», 2002.
43. Ничагина А.В. Актуальные проблемы реализации ФГОС НОО учителем начальных классов //Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества. – 2017. – С. 125-128.
44. Остапенко А.А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия // Южно-российский журнал социальных наук. 2013. №4. С. 37-59.
45. Перевозный А.В. Становление и развитие профессиональной деятельности учителя как педагогический процесс //Инновации в образовании. – 2021. – №. 6. – С. 38-49.
46. Петракова А.В., Канонир Т.Н., Куликова А.А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 //Вопросы образования. – 2021. – №. 1. – С. 93-114.
47. Петрова Н.В., Свердлова А.В. Социальный конструктивизм как теоретическая основа технологии обучения созданию электронных курсов по иностранному языку //Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – Т. 5. – №. 3. – С. 21.
48. Пискунова Е. В. Социальный конструктивизм и современный процесс обучения / Е. В. Пискунова // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2018. – № 2. – С. 2592. – EDN UYIMGY.
49. Полякова М.А. Возникновение классно-урочной системы как инновации XVI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. №1 (61).
50. Селихова Т.Ю. Дидактические проблемы современного учителя в условиях введения ФГОС //Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия ИЯ Лернера. – 2017. – С. 142-149.
51. Скрипникова Т.И. Профессиональная деятельность учителя иностранного языка в свете современной интерпретации процесса обучения //Современное педагогическое образование. – 2022. – №. 1. – С. 153-159.
52. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
53. Собкин В.С. Трансформация целей и мотивации учебы школьников // СоцИс: Социол. исслед. —2006. — № 8. — С. 106–115.
54. Соловова Е. Н. Методика обучения ин. языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. С. 239.
55. Умеренков С.Ю., Умеренкова А.В. Современные проблемы и тенденции обучения иностранным языкам в свете реализации ФГОС//Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2018. – №. 8. – С. 28-28.

56. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.
57. Фандей В.А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения // Информатизация образования и науки. — 2011. — №. 12. — С. 115–125.
58. Фандей В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе //URL: <http://www.dissercat.com/content/teoretiko-pragmaticcheskie-osnovy-ispolzovaniya-formy-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-ang#ixzz49OqqIuuk> (дата обращения: 22.05. 2018). – 2012.
59. Фомина А. С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты //Теория и практика общественного развития. – 2014. – №. 21. – С. 272-279.
60. Фоминова А. Н., Шабанова Т. Л. Педагогическая психология //учеб. пособие: для студентов высш. пед. учеб. заведений/–2-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта: Наука, 2013. С. 333.
61. Федеральный институт оценки качества образования (2019) Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). <https://fioco.ru/talis>
62. Царегородцева С. В России начали использовать технологию смешанного обучения. Независимое педагогическое издание «Учительская газета» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.ug.ru/article/626> (дата обращения: 10.12.2017)
63. Чернобай Е. В., Давлатова М. А. Изменение профессиональных ролей учителя в условиях дистанционного обучения школьников: актуальный взгляд //Педагогика. – 2020. – Т. 84. – №. 11. – С. 100-108.
64. Чернобай Е. В., Давлатова М. А. Использование технологии смешанного обучения в современной школе: обзор отечественных и зарубежных моделей //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2018. – Т. 6. – №. 1. – С. 27-36.
65. Чернобай Е. В., Ташибаева Д. Н. Профессиональное развитие учителей в Российской Федерации и Республике Казахстан По результатам исследования TALIS-2018 //Вопросы образования. – 2020. – №. 4. – С. 141-164.
66. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. [Электронный ресурс]. — URL: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/18772/%D0%A2%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F](https://psychology_pedagogy.academic.ru/18772/%D0%A2%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F) (дата обращения: 10.12.2019)
67. Abylkassymova A. E., Ryzhakov M. V., Shishov S. E. A retrospective analysis of the reforms of the content of general secondary education: how they contribute to the consolidation of public consciousness //Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM). ISSN: 2251-6204.- Iran. – 2019. – Т. 9. – №. 1. – С. 331.
68. Afanasev N. V. et al. Reforms in the field of secondary and higher public education in the Russian Federation as a factor of modernization at the present stage //Amazonia Investiga. – 2019. – Т. 8. – №. 22. – С. 658-664.
69. Allen J., Rowan L., Singh P. Status of the teaching profession—attracting and retaining teachers //Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2019. – Т. 47. – №. 2. – С. 99-102.
70. Amineh R.J., Asl H.D. Review of constructivism and social constructivism //Journal of Social Sciences, Literature and Languages. – 2015. – Т. 1. – №. 1. – С. 9-16.

71. Ballantine J. H., Spade J. Z. (ed.). *Schools and society: A sociological approach to education*. – Pine Forge Press, 2011.
72. Bakar R. The effect of learning motivation on student's productive competencies in vocational high school, West Sumatra // *International Journal of Asian Social Science*. – 2014. – T. 4. – №. 6. – C. 722-732.
73. Bonk C.J. et al. Learning from focus groups: An examination of blended learning // *International Journal of E-Learning & Distance Education*. — 2002. — T. 17. — No. 3. — C. 97–118.
74. Bonk C.J., Graham C.R. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. — John Wiley & Sons, 2012.
75. Caffarella R.S., Merriam SB. Perspectives on adult learning: framing our research. In *40th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*. Northern Illinois University. 1999.
76. Černá M. Johann amos comenius and his legacy at the information age // *International Conference on Blended Learning*. – Springer, Cham, 2019. – C. 46-56.
77. Christensen C. M., Horn M. B., Staker H. Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids // *Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation*. – 2013. P. 48.
78. Clarke D., Hollingsworth H. Elaborating a model of teacher professional growth // *Teaching and teacher education*. – 2002. – T. 18. – №. 8. – C. 947-967.
79. Cline R. Teaching: A profession or a part-time job? // *Peabody Journal of Education*. – 1948. – T. 25. – №. 4. – C. 145-147.
80. Cooney M.H., Gupton P., O'Laughlin M. Blurring the lines of play and work to create blended classroom learning experiences // *Early Childhood Education Journal*. — 2000. — T. 27. — №. 3. — C. 165–171.
81. Cronje J. Towards a new definition of blended learning // *Electronic journal of e-Learning*. – 2020. – T. 18. – №. 2. – C. pp114-121-pp114-121.
82. Crowe E. Teaching as a profession: A bridge too far? // *Handbook of Research on Teacher Education*. – Routledge, 2008. – C. 988-999.
83. Danielson C. *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton: The Danielson Group, 2011. P. 104.
84. Fokkens-Bruinsma M., Canrinus E. T. The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. – 2012. – T. 40. – №. 3. – C. 249-269.
85. Graham C.R. Blended learning models // *Encyclopedia of Information Science and Technology, Second Edition*. — IGI Global, 2009. — C. 375–382.
86. Güzer B., Caner H. The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature // *Procedia-social and behavioral sciences*. — 2014. — T. 116. — C. 4596–4603.
87. Hargreaves A. Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects // *Teachers and Teaching*. – 2019. – T. 25. – №. 5. – C. 603-621.
88. Hargreaves L. et al. The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession // *Final Report of the Teacher Status Project*. The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge. – 2007.
89. Hauge T. E. Is Teacher Education a Profession in Decline? // *Journal of Education for Teaching*. – 1994. – T. 20. – №. 4. – C. 27-30.
90. Hirst P. H. What is teaching? // *Journal of Curriculum Studies*. – 1971. – T. 3. – №. 1. – C. 5-18.

91. Huang Q. Learners' Perceptions of Blended Learning and the Roles and Interaction of f2f and Online Learning //Ortesol Journal. – 2016. – Т. 33. – С. 14-33.
92. Ingersoll R. M. The Status of Teaching as a Profession: 1990-91. Statistical Analysis Report. – 1997.
93. Ingersoll R. M., Perda D. The status of teaching as a profession //Schools and society: A sociological approach to education. – 2008. – Т. 3. – С. 106-118.
94. Kasapoglu H. Status of teaching profession from the perspective of the teachers //Eurasian Journal of Educational Research. – 2020. – Т. 20. – №. 87. – С. 119-136.
95. Kennedy M.M. How we learn about teacher learning //Review of research in education. – 2019. – Т. 43. – №. 1. – С. 138-162.
96. Lampert M. Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? //Journal of teacher education. – 2010. – Т. 61. – №. 1-2. – С. 21-34
97. Mackey K. Proof Points: Blended learning success in school districts. District of Columbia public schools, Washington, D.C. Educational website «Christensen institute». — URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2015/05/DCPS.pdf> (дата обращения: 12.12.2017)
98. Meirkulova A., Gelişli Y. The Social Status of the Teaching Profession: Teachers' Views in Turkey and Kazakhstan //Hacettepe universitesi egitim fakultesi dergisi-hacettepe university journal of education. – 2022. – Т. 37. – №. 2.
99. Opfer V. D., Pedder D. Conceptualizing teacher professional learning //Review of educational research. – 2011. – Т. 81. – №. 3. – С. 376-407.
100. Rajagopalan I. Concept of Teaching //Shanlax International Journal of Education. – 2019. – Т. 7. – №. 2. – С. 5-8.
101. Reimagining our futures together: a new social contract for education by UNESCO. Paris. UNESCO. 2021. 186 pages.
102. Robson J. A profession in crisis: status, culture and identity in the further education college //Journal of Vocational Education and Training. – 1998. – Т. 50. – №. 4. – С. 585-607.
103. Rowan B. Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching //Educational Researcher. – 1994. – Т. 23. – №. 6. – С. 4-17.
104. Sachs J. Teacher professional standards: controlling or developing teaching? //Teachers and teaching. – 2003. – Т. 9. – №. 2. – С. 175-186.
105. Sarala A., Merlin Sasikala J. E. Effectiveness of blended learning strategies on learning biological concepts at higher secondary level //Psycho-technological approaches in heutagogy. – 2022. – С. 128.
106. Shields P. M. et al. Teaching and California's Future: The Status of the Teaching Profession 2003. Research Findings and Policy Recommendations //Center for the Future of Teaching and Learning. – 2003.
107. Shumate N. E. One teacher's profession //The Clearing House. – 1987. – Т. 60. – №. 9. – С. 409-410.
108. Sobirova S. U., Karimova R. Advantages and Disadvantages of Traditional and Non-Traditional Lessons, Goals, Objectives and Types //European Journal of Innovation in Nonformal Education. – 2021. – Т. 1. – №. 2. – С. 233-236.
109. Squires G. Teaching as a professional discipline: A multi-dimensional model. – Routledge, 2002.
110. Staker H., Horn M.B. Classifying K-12 blended learning // Innosight Institute. — 2012.

111. Stewart J.M. A blended e-learning approach to intercultural training // *Industrial and Commercial Training*. — 2002. — T. 34. — No. 7. — C. 269–271.
112. Strauss A., Corbin J. *Basics of qualitative research*. – Sage publications, 1990.
113. Svendsen J. T., Svendsen A. M. Not for free! An analysis of two digital tools recommended as learning resources for physical education in upper secondary schools in Denmark // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2021. – T. 65. – №. 2. – C. 331-344.
114. Swennen A., White E. Epilogue: Lessons from this book and next steps in developing the profession of teacher educators // *Being a Teacher Educator*. – Routledge, 2020. – C. 171-178.
115. Tambak S. et al. Effectiveness of Blended Learning Model Based on Problem-Based Learning in Islamic Studies Course // *International Journal of Instruction*. – 2022. – T. 15. – №. 2.
116. Tasker T. C. *Exploring EFL teacher professional development through lesson study: An activity theoretical approach*. – The Pennsylvania State University, 2014.
117. Valiathan P. Blended learning models // *Learning circuits*. — 2002. — V. 3. — I. 8. — Pp. 50–59.
118. Wiley & Sons, 2012. И Güzer B., Caner H. The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature // *Procedia-social and behavioral sciences*. — 2014. — T. 116. — C. 4596–4603.
119. Wong K. T. et al. Effects of blended learning pedagogical practices on students' motivation and autonomy for the teaching of short stories in upper secondary English // *Interactive Learning Environments*. – 2020. – T. 28. – №. 4. – C. 512-525.