

Отечественная и зарубежная педагогика

№5 (78) Т.1 2021

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



Отечественная и зарубежная педагогика

№ **5** (78) том 1
2021

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

<i>А. О. Полушкина, В. П. Поневаж, Л. Ю. Бедарева, Е. В. Ломтева</i>	Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников системы СПО: трудности и возможные пути решения 7
<i>И. Г. Сухин</i>	Риски в образовании: идеи и подходы к их устранению 29
<i>А. А. Корнеев</i>	Формирование тенденций правового регулирования цифровой образовательной среды как элемента реализации конституционного права на образование 43
<i>С. М. Кожевников</i>	Региональные практики распространения педагогических инноваций 52

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Дорена Кароли</i>	Поиск новых методологий истории образования и преимущества транснационального подхода 66
----------------------	--

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

<i>И. А. Тагунова, О. И. Долгая</i>	Тенденции в организации педагогического образования в странах — лидерах по качеству образования 78
<i>И. Н. Кошелева</i>	Основные принципы работы со спонтанным языком в процессе изучения английского языка: зарубежный опыт 93

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>М. А. Головчин</i>	Из опыта оценки читательской культуры школьников 106
-----------------------	--

<i>М. А. Давлатова</i>	Как меняется деятельность учителя при проектировании урока в рамках смешанного обучения?.....	124
------------------------	---	-----

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>И. Ю. Бартенева, М. С. Левина</i>	Использование профессионально ориентированных тестов в обучении французскому языку как языку специальности.....	141
--	---	-----

ОСОБОЕ МНЕНИЕ

<i>О. Д. Федоров, О. А. Баженов, Н. Р. Галявиев</i>	Постиндустриальная школа: педагогика, дидактика, методика	153
<i>Е. В. Чернобай, Ю. Н. Корешникова</i>	Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного?.....	177

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>О. Н. Шалифова, А. М. Ключина, Е. Ю. Макеева</i>	Профессиональное развитие преподавателя иностранных языков: VI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием (Обзор выступлений).....	191
---	--	-----

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

Памяти Я. С. Турбовского.....	201
Требования к оформлению статьи	202

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз.

Свободная цена

Верстка: А. В. Кошентаевский

Формат 60x90/16. Подписано в печать 20.10.2021 г.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 202 стр.

ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов, 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут
рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения
о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России»
и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК**Редакционный совет**

Бальхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон, Великобритания)

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Васкес Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)

Де Вогт Glenn, доктор филологических наук, профессор, Университет штата Калифорния (США)

Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, док-

тор экономических наук, профессор

Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор филологических наук, профессор

Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор

Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор

Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)

Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)

Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сулима Е. Н., доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент

Национальной академии педагогических наук Украины

Редакционная коллегия

Главный редактор

Выпускающий редактор

– **Иванова С. В.**, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

– **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., доктор педагогических наук

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М. А., член-корре-

спондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Мариносьян Т. Э., кандидат философских наук

Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пентин А. Ю., кандидат фи-

зико-математических наук, доцент

Пустьильник М. Л., кандидат химических наук

Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Zafer Bekirogullari, PhD (Psychology), President of the International Cognitive and Behavioural Psychotherapies Society, (London, UK)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Viktor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, Dr. Sc. (History), Professor of history of education, Alma Mater Studiorum, University of Bologna (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tat'yana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustynnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

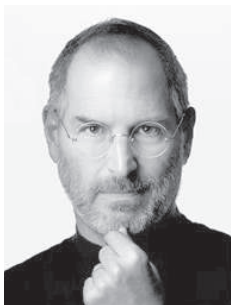
Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

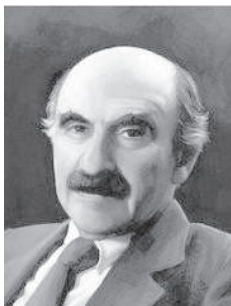
Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)



Нет смысла нанимать толковых людей, а затем указывать, что им делать.
Инновация отличает лидера от догоняющего.

Стив Джобс



Цель большей части нововведений — не инновации, а имитация.

Теодор Левитт

**М. А. Давлатова**

Аспирант, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: mdavlatova@hse.ru

Madina Davlatova
Postgraduate Student,
Institute of Education, HSE
University, Moscow, Russia

КАК МЕНЯЕТСЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ УРОКА В РАМКАХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ?

Профессиональная деятельность учителя постоянно претерпевает изменения под влиянием различных факторов. Одним из факторов, вызывающих изменения, является использование учителем модели «перевернутый класс» смешанного обучения. В статье проведен анализ понятий «смешанное обучение», «перевернутый класс», «профессиональная деятельность учителя», а также компонентов структуры профессиональной деятельности учителя на базе трудов отечественных и зарубежных ученых. В работе представлены результаты исследования, посвященного изучению опыта использования перевернутого класса и выявлению трансформаций в профессиональной деятельности учителя. В рамках исследования было проведено 28 глубинных полуструктурированных интервью с учителями иностранных языков из Москвы, Московской области, Екатеринбурга, Йошкар-Олы, Воронежа и Минеральных Вод. По результатам исследования были определены основные барьеры и трудности в интеграции и имплементации, к числу которых относятся неготовность преподавательского коллектива школы принимать инновации, большая нагрузка при подготовке к смешанному уроку в сравнении с подготовкой к традиционному, мотивация учеников и т. д. На основе данных интервью также был выявлен ряд изменений в деятельности учителя в условиях смешанного обучения на примере модели «перевернутый класс»: изменения в организации

Как цитировать статью: 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. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-78-124-140

образовательного пространства, изменение структуры урока, проектирование учебного модуля, а не урока и т.д. Проектирование данного типа обучения может способствовать постоянному развитию учителей, поскольку, сталкиваясь с различными методическими, организационными и техническими проблемами, учитель решает их посредством чтения специализированной литературы, поиска полезных материалов, прохождения курсов повышения квалификации и др.

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя, смешанное обучение, перевернутый класс, учитель, модели смешанного обучения, иностранный язык, проектирование урока, традиционный урок, смешанный урок.

Введение. В условиях пандемии COVID-19 и экстренного и массового перехода к дистанционному обучению актуальной образовательной технологией, применяемой учителями в современной российской школе, является смешанное обучение, реализуемое в различных моделях. Имплементация смешанного обучения предъявляет требования к деятельности учителя, меняя ее. В данной статье рассмотрим, какие изменения происходят в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей, использующих модель «перевернутый класс».

Цель статьи — представление результатов исследования, посвященного выявлению трансформаций в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей иностранных языков, обусловленных использованием модели «перевернутый класс» смешанного обучения. Гипотеза исследования: использование смешанного обучения (на примере перевернутого класса) вызывает трансформации в профессиональной деятельности учителей. Исследовательский вопрос, ответ на который планируется получить: какие трансформации происходят в профессиональной деятельности учителей в условиях смешанного обучения?

Определение ключевых понятий исследования. К ключевым понятиям исследования относятся смешанное обучение, перевернутый класс, профессиональная деятельность учителя, компоненты профессиональной деятельности учителя, проектировочный компонент профессиональной деятельности учителя.

Смешанное обучение на разных стадиях своего развития понималось по-разному. Согласно К. Дж. Бонку и Ч. Р. Грэхэму, можно выделить три ключевых подхода к его определению:

Как меняется деятельность учителя при проектировании урока ... |

С точки зрения первого подхода, под смешанным обучением понимается «комбинация форм обучения или средств передачи информации» [8, с. 29].

Согласно второму подходу, смешанное обучение — это «комбинация методов обучения/ подходов к обучению для достижения учебных целей без использования или с использованием технологий» [8, с. 29];

В соответствии с третьим подходом, смешанное обучение интерпретируется как «комбинация онлайн и очного обучения» [8, с. 29].

К 2011 году содержание и понятие смешанного обучения расширилось благодаря исследованиям представителей Института К. Кристенсена, определяющих его как «формальную образовательную программу, позволяющую учащемуся обучаться онлайн в удобное для него время, удобном темпе и месте и офлайн в аудитории лицом к лицу с учителем» [14, с. 3]. Автор придерживается определения представителей Института К. Кристенсена (М. Хорном и Х. Стейкер), согласно которому выделяется от трех до сорока моделей смешанного обучения. В статье рассматривается модель «перевернутый класс», являющаяся разновидностью моделей ротаций. Модель предполагает самостоятельное изучение учебного материала учащимися дома (вне класса) на онлайн-платформе. Благодаря предварительному знакомству с материалом сокращается время на его объяснение во время урока и уделяется больше внимания разрешению трудностей при изучении новой темы. К ключевым преимуществам модели относятся возможность индивидуализации образовательного процесса с учетом возможностей и способностей каждого ученика, предоставления учебной автономии, развития навыков самостоятельной работы, превращения пассивного ученика в активного, что позволяет организовать учебный процесс продуктивнее, и т.д. [7, с. 70] Такая логика обучения предполагает изменения в проектировании урока, что отражается на деятельности учителя. Учитель проектирует урок, учитывая субъектно-субъектные отношения, в которых ученик выступает в качестве равнозначного участника образовательного процесса, а не объекта, которому транслируется готовое знание.

Рассмотрим, что такое профессиональная деятельность учителя и из каких компонентов она состоит. А. Н. Фомина определяет ее как «профессиональную активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания» [6, с. 223]. И. А. Зимняя определяет ее как «воспитывающее и обу-

чающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования» [1, с. 263]. Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров интерпретируют ее как «деятельность, направленную на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения» [2]. Э. Амидон использует термин «обучение / преподавание» в значении педагогической деятельности и определяет его как «интерактивный процесс, направленный на вовлечение учеников в обсуждение в рамках определенного вида деятельности» [12, р. 6]. А. Шлехти также использует термин «обучение / преподавание» и интерпретирует его как «искусство побуждать (в т.ч. создавать условия) учеников к деятельности, ведущей к обучению» [9, с. 38].

Определяя структуру профессиональной деятельности учителя, А. Н. Фомина выделяет три компонента:

- постановка учителем педагогических целей и задач (компонент, включающий подготовительный этап к деятельности);
- выбор и применение педагогических действий (компонент, направленный на выполнение действий для достижения целей деятельности);
- контроль и оценка учителем своих собственных педагогических действий (педагогический самоанализ) [6, с. 223].

Н. В. Кузьмина в структуре профессиональной деятельности учителя выделяет семь компонентов:

- гностические умения (актуализация научной информации, анализ усвоения материала учащимися по окончании экзаменов, анализ реакций учащихся на изложение информации);
- проектировочные умения (обучение не только учебной программе, но использованию полученных знаний, навыков и умений в практике, проектирование систем упражнений и т.д.);
- конструктивные умения (конструирование учебного материала с целью привлечения учащихся к исследовательской мысли, формулирование познавательных задач, способствующих развитию самостоятельного мышления учащихся);
- коммуникативные умения (повышение заинтересованности учащихся в изучении предмета, формирование у учащихся уверенности в их творческих способностях к изучению преподаваемой дисциплины);

Как меняется деятельность учителя при проектировании урока ... |

- организаторские умения (организация занятия, деятельности учащихся по восприятию учебного материала, а также собственной деятельности в рамках проектирования урока);
- оценочный элемент (оценивание результата деятельности учащихся и собственной и определение факторов, способствующих полученным результатам);
- прогностический элемент (прогнозирование влияния результатов текущей деятельности учащихся на их дальнейшее обучение и саморазвитие) [4, с. 44].

Л. М. Митина выделяет три компонента профессиональной деятельности учителя:

1) Педагогические цели и задачи (учитель имеет систему целей и задач, охватывающую цели и задачи школы, системы образования, общества и повседневные).

2) Педагогические средства и способы решения повседневных задач (отбор средств и способов обучения происходит на основе четырех условий:

- учащийся — ключевая фигура обучения, средства обучения должны способствовать его интеллектуальному, нравственному и эмоциональному развитию и получению навыков самостоятельной работы);
- отбор педагогических средств и приемов позволяет учителю самореализоваться, выражать личностные возможности и способности в работе с учащимися;
- отбор и использование методов и форм взаимодействия учителя с учащимися позволяет создать позитивный эмоционально-психологический климат;
- имеется возможность перерабатывать учебный материал, использовать дополнительные ресурсы и т.д.).

3) Анализ и оценка педагогических действий учителя (осознание и коррекция учителем собственной деятельности, реализуемые посредством рефлексии учеников по окончании урока) [3, с. 24].

С точки зрения модели компетенций учителя, реализующего смешанное обучение (Blended Learning Teacher Competency Framework), разработанной в 2014 году Э. Пауэлл, Б. Рэббитт и К. Кеннеди, в его профессиональной деятельности выделяется четыре компонента [11, с. 7]:

- Образ мышления (Mindset) — наличие нового видения организации обучения, готовность изменить методы обучения к лучшему.
- Качества (Qualities) — постоянство, прозрачность (открытость

в принятии своих отрицательных и положительных результатов), навыки взаимодействия с коллегами и экспертами.

- Гибкие навыки (Adaptive Skills) — навыки рефлексии, готовность к постоянному совершенствованию и открытость к инновациям, умение коммуницировать.
- Технические навыки (Technical Skills) — анализ данных, методы обучения, управление опытом смешанного обучения, средства обучения.

Ш. Дэниэльсон в модели оценки преподавания (The Framework for Teaching Evaluation Instrument) также выделяет четыре компонента профессиональной деятельности учителя:

- Планирование и подготовка (Planning and Preparation): наличие у учителя предметно-методических знаний, умений определять цели и планируемые результаты обучения, разрабатывать план урока и т.д.) [11, с. 1–26].
- Образовательная среда (The Classroom Environment): физическое, эмоциональное и психологическое образовательное пространство, главными характеристиками которого являются уважение, поддержка, культура обучения и в котором учитель осуществляет управление классом) [11, с. 27–48].
- Обучение (Instruction): обучение учеников и взаимодействие учителя с ними [11, с. 49–70].
- Профессиональная ответственность (Professional Responsibilities): рефлексия по окончании урока, оценка и комментирование заданий учащихся, повышение квалификации и профессионализма и т.д. [11, с. 71–96]

В настоящей статье под проектировочным компонентом профессиональной деятельности учителя вслед за Ш. Дэниэльсон понимается наличие у учителя предметно-методических знаний, умений определять цели и планируемые результаты обучения, разрабатывать план урока и т.д. Как отмечает Е. Н. Соловова, для того чтобы качественно проектировать обучение, недостаточно быть «операционистом», необходимо понимать методические категории [5, с. 3].

Проведенный анализ компонентов структуры профессиональной деятельности можно представить в форме таблицы (Таблица 1), проведя корреляцию между различными компонентами на основе времени реализации, типов активностей и т.д.

Таблица 1

Сравнительный анализ компонентов профессиональной деятельности учителя

Этапы	Теория педагогических систем Н. В. Кузьминой	Компоненты структуры педагогической деятельности Л. М. Митиной	Модель оценки преподавания (The Framework for Teaching Evaluation Instrument) Ш. Дэниэльсон	Модель компетенций учителя, реализующего смешанное обучение (Blended Learning Teacher Competency Framework) Э. Пауэлл, Б. Рэббитт и К. Кеннеди
До урока	Проектировочные умения	Педагогические цели и задачи	Планирование и подготовка	Видение
	Прогностический элемент			
На уроке	Организаторские умения	Педагогические средства и способы решения повседневных задач	Обучение	Технические навыки
	Оценочный элемент			Гибкие навыки
	Коммуникативные умения		Образовательная среда	Технические навыки
	Конструктивные умения			
После урока	Гностические умения	Анализ и оценка педагогических действий учителя	Профессиональная ответственность	Качества / Гибкие навыки

Таким образом, несмотря на разные формулировки и подходы к клас-

сификации компонентов профессиональной деятельности учителя, содержательно они коррелируют друг с другом. Например, компонент «Планирование и подготовка», предлагаемый Ш. Дэниэльсон, по своему содержанию и цели пересекается с компонентами «Проектировочные умения» и «Прогностический элемент» Н. В. Кузьминой, компонентом «Педагогические цели и задачи» Л. М. Митиной, а также с компонентом «Видение» Э. Пауэлл, Б. Рэббитт и К. Кеннеди.

Методология исследования. Исследование было направлено на изучение профессиональной деятельности учителей при проектировании урока с использованием модели «перевернутый класс» и выявление изменений в деятельности в процессе проектирования урока или обучения. Теоретическими рамками исследования послужили теория гибридов и модель оценки преподавания. На их основе также был разработан список вопросов, гайд для проведения интервью с учителями.

Теория гибридов (Theory of Hybrids) разработана М. Хорном и Х. Стакер. Она вытекает из теории подрывных инноваций (Disruptive Innovation Theory), однако фокусируется на сочетании новых прорывных технологий со старыми и представляет собой устойчивую инновацию по сравнению со старой технологией. Применительно к школьному образованию гибридные инновации являются устойчивыми инновациями, поскольку объединяют преимущества онлайн- и традиционного (face-to-face) обучения, что приводит к смешанному обучению. Перевернутый класс реализуется в рамках теории гибридов. Исходя из содержания и характеристик гибрида, автором изучается деятельность учителя, использующего модель перевернутого класса.

Модель оценки преподавания (The Framework for Teaching Evaluation Instrument), разработанная Ш. Дэниэльсон, содержит компоненты деятельности учителя и инструменты для ее измерения в форме различных критериев и параметров оценки компонентов деятельности учителя без привязки к обучаемой предметной области. Использование этих инструментов позволит выявить потенциальные трансформации в деятельности учителей.

Исследование состояло из трех этапов:

- разработка гайда интервью и проведение тестового интервью с учителем и преподавателем английского языка, который не только проводит уроки по практическому курсу английского языка, но и преподаёт курсы по методике преподавания иностранных языков,

- проведение интервью с учителями иностранных языков,
- анализ и обработка полученных данных.

Выборка учителей была произведена по принципу снежного кома. Большинство респондентов было приглашено к участию в исследовании через страницу Центра смешанного обучения — профессионального сообщества учителей, использующих смешанное обучение, размещенной в социальной сети Facebook, а уже они пригласили остальных респондентов. Было проведено глубинное полуструктурированное интервью с 28 учителями иностранных языков из Москвы, Московской области, Екатеринбурга, Йошкар-Олы, Минеральных Вод и Воронежа. Все интервью были проведены посредством Zoom или общения по телефону. Средняя продолжительность интервью составила 40–50 минут.

Был разработан гайд интервью, включающий в себя вопросы общего характера и вопросы об особенностях проектирования смешанного урока:

а) Вопросы общего характера, направленные на знакомство, определение профессионального опыта респондентов и их подготовку к содержательным вопросам. Например, *Представьтесь, пожалуйста, и расскажите немного о своем профессиональном опыте. В каких классах Вы преподаете? Знакомы ли Вы со смешанным обучением? Почему Вы решили перейти на смешанное обучение?* и др.

б) Вопросы об особенностях проектирования смешанного урока: *Расскажите, пожалуйста, как Вы планируете смешанный урок? Какие средства обучения Вы используете? Чем Ваша деятельность при планировании смешанного урока отличается от деятельности при планировании урока традиционного?* и др.

Результаты исследования. Вначале представим общие характеристики респондентов: 82% из них женщины, 28% — мужчины; большая часть респондентов (22%) относится к возрастной группе 40–44 года, 14% респондентов — 25–29 лет, 11% — 30–34 года, 11% — 35–39 лет, 14% — 45–49 лет, 7% — 50–54 года, 14% — 55–59 лет, 7% — 60–64 года (см. Диаграмму № 1).

Преподавателями английского языка являются 68% респондентов, 14% учителей преподают два иностранных языка, 4% — учителя французского языка, 14% учителей преподают английский язык и дополнительно имеют административную должность. Анализ стажа преподавания учителей показал, что большинство учителей (21%) преподают 10–15 лет, 18%

учителей — 5–10 лет, 18% — 25–30 лет, 14% — 15–20 лет, 14% — 20–25 лет, 11% — 30–35 лет, 4% имеют стаж преподавания 3–5 лет (см. Диаграмму № 2).

Диаграмма № 1

Возраст респондентов

- 25-29 ■ 30-34
- 35-39 ■ 40-44
- 45-49 ■ 50-54
- 55-59 ■ 60-64

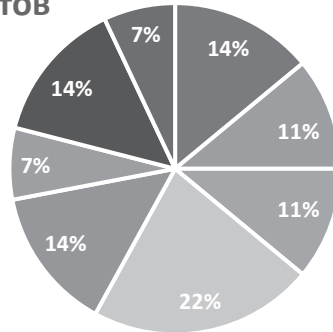
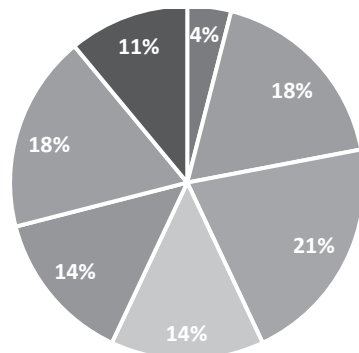


Диаграмма № 2

Педагогический стаж респондентов

- 3-5 лет ■ 5-10 лет
- 10-15 лет ■ 15-20 лет
- 20-25 лет ■ 25-30 лет
- 30-35 лет



Анализ интервью показал, что при интеграции модели перевернутого класса в образовательный процесс учителя столкнулись с рядом трудностей и барьеров, которые, с одной стороны, способствовали их профессиональному развитию и дальнейшему использованию перевернутого класса, а с другой — привели к отказу от использования перевернутого класса в пользу «неусложнения» собственной деятельности. К этим

трудностям / барьерам можно отнести:

- неготовность преподавательского коллектива школы принимать инновации,
- отсутствие поддержки со стороны администрации образовательного учреждения,
- непривычность использования модели «перевернутый класс» и несоответствие ожиданиям,
- большую нагрузку при подготовке к смешанному уроку в сравнении с подготовкой к традиционному,
- непринятие учениками новой формы взаимодействия и организации обучения,
- отсутствие у учеников мотивации к самостоятельному изучению материала,
- недостаточная сформированность у учеников навыков самостоятельной работы,
- непринятие родителями учеников самостоятельного изучения детьми учебного материала,
- отсутствие / недостаточность материально-технического обеспечения в школе / дома у учеников и т.д.

В связи с этим учителя сталкиваются с выбором: продолжить оптимизацию деятельности внедряя новшества, или возобновить привычные и проверенные способы обучения, что позволит им вернуться в зону комфорта. Это подчеркивает актуальную тему принятия или непринятия образовательных инноваций учителями.

С другой стороны, если учитель проходит период принятия инновации и продолжает использовать технологию перевернутого класса, то, как отмечают учителя, это способствует их личностному и профессиональному развитию и повышению интереса учеников к изучению их предмета. Например, в деятельности учителя это проявляется:

- в развитии навыков поиска информации в цифровой среде (благодаря постоянному поиску информации и отбору учебного материала);
- в развитии профессиональной и универсальной компетенций (благодаря чтению литературы, знакомству с актуальными исследованиями и методическими материалами, изучению новых средств и способов организации обучения, прохождению различных курсов повышения квалификации и др.),
- в развитии ИКТ-компетентности (так как учителя изучают циф-

ровые инструменты, отбирают необходимые для решения педагогических целей и задач),

- в объединении педагогического коллектива школы для достижения нужных образовательных результатов учащихся,
- в изменении их отношения к учащимся (поскольку ученики становятся активными участниками учебного процесса, учитель не просто транслирует знания). Как отмечает Е. Миллард, технология перевернутого класса повышает уровень вовлеченности учеников в процесс обучения [10, с. 388].

С точки зрения трансформаций (изменений) в профессиональной деятельности учителей в проектировочном компоненте, большинство учителей отметили, что изменения имеются и можно выделить следующие:

- **Изменения в организации образовательного пространства.** В контексте перевернутого класса 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 сопровождают их. В этом случае до прихода на урок учитель может иметь представление о степени усвоения учениками материала, что позволяет ему спрогнозировать и скорректировать урок с учетом данных в онлайн-классе. Важно, что онлайн-среда не заменяет традиционную, а дополняет.
- **Изменения в структуре урока.** В отличие от структуры традиционного урока структуру урока в перевернутом классе можно рассмотреть через этапы: до урока, на уроке, после урока. До урока ученики самостоятельно изучают материал, выполняют задания на онлайн-платформе для проверки понимания. На уроке учитель на основе уже полученных учениками знаний обобщает материал сам или эту функцию выполняет ученик, фокусируясь на испытанных учениками трудностях, закрепляет знания и умения по теме, применяет активные методы обучения для комплексного развития умений видов речевой деятельности на иностранном языке, проводит оценку знаний и т.п. После урока учитель обеспечивает учеников материалами для закрепления темы и плавного перехода к следующей теме, имея доступ к наблюдению за их прогрессом. Необходимо подчеркнуть, что у учеников до и после урока также

имеется возможность взаимодействовать с учителем, например задав интересующие вопросы на платформе, а учителя могут обеспечивать там же индивидуальную обратную связь. Это позволяет индивидуализировать и персонализировать процесс обучения.

«Этот Google-документ через Google classroom я отправляю ученикам, и, встретившись на следующем уроке, мы... все прорабатываем уже в речевых упражнениях. Занятие получается такое двухтактное. Когда самостоятельная работа учеников с материалом... пусть они делают ошибки, пусть им будет трудно: это нормально, это преодоление трудностей. Но встретившись на уроке, мы эти трудности быстренько разбираем и уже начинаем просто развивать речь...»

- **Проектирование урока как способ изменения роли ученика и индивидуализации обучения.** На традиционном уроке учитель в большей степени транслирует готовый материал, а ученик слушает и воспринимает его в качестве пассивного участника учебного процесса. В перевернутом классе урок проектируется исходя из понимания, что каждый ученик — активный участник образовательного процесса и требует учета своих интересов, способностей и возможностей. Ученик имеет возможность заранее самостоятельно изучить материал, при необходимости использовать дополнительные средства для улучшения понимания материала, выявить собственные лакуны, которые нужно заполнить. Это становится возможным, потому что он не ограничен рамками урока, не зависит от темпа работы группы при первичном изучении темы, может изучать в удобном или эмоционально благоприятном месте. После самостоятельного изучения материала ученики в классе в среднем имеют примерно одинаковый уровень подготовки. В случае отличия уровней у учителя есть возможность давать ученикам дифференцированные задания.

«Вот этот мальчик, он у меня сначала молчал, потому что он был в шоке в 10 классе... Но сейчас он болтает... Есть стандарт, есть higher, ну хотя бы так. Я ему не дам higher. Зачем? И оцениваю я их по-разному абсолютно и задание все тоже даю по-разному... Я работаю, скажем так: немножко 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... и мне это даст воз-

можность понять, над чем еще мне надо с ним поработать...»

Использование перевернутого класса также позволяет персонализировать обучение.

«Это единственная модель, которая может работать с людьми с дислексией... Потому что без индивидуального подхода ребенок просто сидит и гу-гу-гу, остальные все думают, что он плохо читает, буквы пропускает или писать не может, если у него дисграфия...»

- **Повышение ответственности при разработке учебного материала.** Использование модели «перевернутый класс» 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 на этапах до и после урока по методике перевернутого класса 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, инструкциям к их выполнению, логике, последовательности и принципам построения учебного материала.

«...нужно продумывать, как это задание дать — непосредственно инструкцию, буквально каждое слово нужно в инструкции продумывать и узнать, правильно ли каждый из них понял, что я хочу от них. Потому что если будет недопонимание, то все развалится, нужно обязательно, чтобы план „Б“ сразу был готов».

- **Отбор средств и содержания обучения.** Как отмечает А. Ридо, проектирование урока для учителей важно, так как включает отбор необходимого материала и средств обучения [14, с. 26]. В определенной степени изменения коснулись и отбора средств и содержания обучения. В перевернутом классе учителя не ограничиваются учебниками, пособиями или учебно-методическими комплексами, большинство учителей преимущественно используют различные ИКТ (образовательные онлайн-платформы, онлайн-доски, интерактивные листы, конструкторы для разработки тестов, видео, аудио, подкасты, ресурсы МЭШ, РЭШ, Учи.ру и т.д.) для отбора готового материала или создают учебный материал самостоятельно (скринкасты с объяснением материала, словарные сетки в Quizlet и т.д.).

«...для создания видеороликов, например, я использую приложение

Explain Everything. Educreator — приложение, которое позволяет ... создавать скетчи... Затем я выкладываю это все на YouTube».

- **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.

«Я считаю, что деятельность прежде всего отличается тем, что у меня есть карта учебных модулей по всему учебнику, то есть я ее стараюсь разработать где-то уже к концу августа, чтобы она у меня была на весь год».

Увеличение нагрузки на начальных этапах проектирования урока. Респонденты отметили, что на начальных этапах проектирования урока они имеют большую нагрузку. Это вызвано необходимостью подготовки учебного материала в письменной форме на онлайн-платформе, отсутствием заранее подготовленных учебных материалов, созданием, поиском, отбором и систематизацией материала и т.д.

«На начальном этапе, когда в арсенале учителя нет ничего, то приходится создавать. Я всегда за то, чтобы создавать свое... когда у тебя копилка цифровых ресурсов пополняется, ты уже потом ее, конечно, используешь. И она многогранная».

Заключение. Хотелось бы подчеркнуть, что проектирование урока в перевернутом классе вносит изменения в деятельность учителя, что может проявляться в создании расширенной образовательной экосистемы, в детальной разработке материала для самостоятельного изучения учеником, а именно в фокусировке на формулировках, инструкциях, логике и форме построения заданий, так как обучение проводится синхронно и асинхронно, и у учителя отсутствует возможность уточнения / корректировки, и от того, как разработан материал, зависит степень его усвоения учениками, их интерес к обучению и т.д. Проектирование такого обучения способствует постоянному развитию учителей, поскольку, формируя свою копилку, они сталкиваются с различными вызовами методического и технического характера, которые устраняются посредством чтения специализированной литературы, поиска полезных материалов, прохождения курсов повышения квалификации и т.д.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2005. 384 с.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике. 2005. URL: <http://surl.li/vjnw> (дата обращения: 19.05.2021).
3. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
4. Остапенко А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия // Южно-российский журнал социальных наук. 2013. № 4. С. 37–59.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
6. 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. 333 с.
7. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. М.: ED Crunch, 2016. 343 с.
8. 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.
9. Ababio B. T. Nature of teaching: What teachers need to know and do // International Journal of Innovation Education and Research. 2013. Vol. 1, No. 3. P. 37–48.
10. Ayçiçek B., Yanpar Yelken T. The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Classroom Engagement in Teaching English // International Journal of Instruction. 2018. Vol. 11, No.2. P. 385–398.
11. Danielson C. The framework for teaching evaluation instrument. Princeton: The Danielson Group, 2011. 104 p.
12. Powell A., Kennedy K., Rabbitt B. Blended Learning Teacher Competency Framework. Vienna: iNACOL, 2014. 21 p.
13. Rajagopalan I. Concept of Teaching // Shanlax International Journal of Education. 2019. Vol. 7, No. 2. P. 5–8.
14. Rido A. Why They Act The Way They Do?: Pedagogical Practices of Experienced Vocational English Language Teachers in Indonesia // International Journal of Language Education. 2020. Vol. 4, No.2. P. 24–37.
15. Staker H., Horn M. B. Classifying K-12 blended learning. Innosight Institute, 2012. 22 p.

HOW DOES TEACHING TRANSFORM WHEN DESIGNING A LESSON WITHIN BLENDED LEARNING?

The various factors constantly influence or change the professional activity of a teacher. One of the factors that changes teacher's activity is the use of flipped classroom (model of blended learning). The concepts of "blended learning", "flipped classroom", "teacher's professional activity"/ "teaching", as well as the components of the structure of the teacher's professional activity, are analyzed based on the studies of domestic and foreign scientists. The author presents the results of a study devoted to examining the experience of teachers of foreign languages who use the flipped classroom model. In addition, the identified transformations in the teacher's professional activity are indicated. Within the framework of research 28 semi-structured interviews with teachers of foreign languages from Moscow, the Moscow region, Yekaterinburg, Yoshkar-Ola, Voronezh and Mineralnye Vody were conducted. Based on the results of the study, the main difficulties in integration and implementation were identified, e.g., the unwillingness of the teaching staff of the school to accept educational innovations, a big load in preparing for a blended lesson in comparison with preparing for a traditional lesson, student motivation, etc.