

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-34-54

М.А. Давлатова

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Смешанное обучение в российской школе: как меняется проектирование образовательного процесса

В настоящее время российская школа находится на этапе активной цифровизации. Одним из эффектов цифровизации школы стала интеграция смешанного обучения в образовательный процесс. Это, в свою очередь, предъявляет ряд требований к профессиональной деятельности учителя, изменяя ее. В связи с этим актуальным становится изучение особенностей профессиональной деятельности учителя в условиях смешанного обучения. Целью данного исследования является изучение изменений в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей и их связи с интересом учащихся к обучению. В статье представлены результаты анализа полуструктурированных глубинных интервью с учителями школ (Москвы, Балашихи, Йошкар-Олы, Екатеринбурга, Воронежа и Минеральных вод) и онлайн-опроса учеников 9–11 классов. Результаты исследования значимы, поскольку позволяют определить трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей и провести корреляцию между ними и интересом учеников. В результате исследования были выявлены 4 группы изменений в деятельности учителей и установлена связь изменений с интересом учеников. В дополнение, работа имеет как научную значимость в связи с отсутствием комплексных работ по данной проблеме, так и практическую, поскольку на основе выявленных изменений можно подготовить ряд рекомендаций по организации образовательного процесса в условиях имплементации моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения.

© Давлатова М.А., 2022

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Ключевые слова: смешанное обучение, профессиональная деятельность учителя, ИКТ в преподавании, дистанционное обучение, интерес к обучению

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Давлатова М.А. Смешанное обучение в российской школе: как меняется проектирование образовательного процесса // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 34 – 54. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-34-54

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-34-54

M.A. Davlatova

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Blended learning in the Russian secondary school: Changes in designing education process

Currently, the Russian school is at the stage of active digitalization. The integration of blended learning into the educational process is one of the consequences of digitalization. This, in turn, imposes a number of requirements on the professional activity of a teacher, changing it. In this regard, it becomes relevant to study the features of a teacher's professional activity within blended learning. The purpose of this research is to examine changes in the design component of teachers' professional activity as well as a correlation between these changes and students' interest in learning. The article presents the results of the analysis of semi-structured in-depth interviews with secondary school teachers (from Moscow, Balashikha, Yoshkar-Ola, Yekaterinburg, Voronezh, and Mineralnye Vody) and an online survey of K-9–K-11 students. The results of the study are significant because they allow us to determine the transformations in the design component of a teachers' professional activity and to correlate them with the interest of students. According to the research findings, four groups of changes in the teacher's professional activity were identified, and a correlation between changes and students' interest was established. In addition, the research has

both scientific significance due to the lack of comprehensive work on this problem, and practical one, since, on the basis of the identified changes it is possible to work out a number of recommendations on the organization of the educational process in the context of the implementation of the “flipped class” and “station rotation” models of blended learning.

Key words: blended learning, ICT in teaching, teacher’s professional activity, distance learning, teachers, interest in learning

CITATION: Davlatova M.A. Blended learning in the Russian secondary school: Changes in designing education process. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 34–54. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-34-54

Введение

Профессиональная деятельность учителей постоянно претерпевает изменения в связи с активной цифровизацией школьного образования и ряда других образовательных, экономических и эпидемиологических факторов, к числу которых относятся следующие.

1. Необходимость обеспечить конкурентоспособность российского образования с целью вхождения в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда», входящего в национальный проект «Образование», основная задача которого заключается в «создании современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» с 1 января 2019 г. по 31 декабря 2024 г. (<https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>).

2. Необходимость поддержки цифровой экономики, в соответствии со Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг. от 9 мая 2017 г. № 203 и программой «Цифровая экономика Российской Федерации» от 28 июля 2017 г. № 1632-р. Цифровая экономика требует сформировать и развить у каждого учащегося компетенции XXI в. (<http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>).

3. Необходимость навыков самообучения и использования цифровых средств в связи с постоянным изменением на рынке труда и высокой конкуренцией, что требует наличие учителей-наставников, фасилитаторов, которые могли бы вместо трансляции готовых знаний помочь ученикам научиться учиться: научить их самостоятельно получать знания, используя ИКТ и обработав определенный объем информации,

находить запрашиваемую информацию, развить автономность учащихся, использовать разные формы работы и взаимодействия, проектную деятельность и т.д. Все большую значимость приобретают индивидуализация и персонализация образовательного процесса, где учителя смогут восполнить недостатки в знаниях определенных учащихся и сформировать нужные компетенции. Цифровая школа в этой связи может помочь в достижении этих задач посредством «обновления планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося» [4, с. 56]. В цифровой школе ответственность за образовательные результаты лежит не только на учителе, но и учениках.

4. Необходимость осуществления образовательного процесса в период распространения коронавирусной пандемии и экстренного перехода на массовое дистанционное обучение. Условия обучения значительно отличались от привычных учителям и ученикам. Новые условия внесли изменения в отбор средств, приемов и форм обучения, и в целом повлияли на подходы к обучению. Опыт преподавания в этот период позволил определить преимущества и недостатки традиционной очной и дистанционной форм обучения (https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf).

Как следствие, в поисках эффективного способа организации образовательного процесса учителя изучили и применили различные средства обучения и подходы к обучению. Некоторые учителя интегрировали в преподавание модели «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения. В связи с этим актуальным становится изучение опыта преподавания в условиях смешанного обучения, выявление изменений в профессиональной деятельности учителей, а также определение положительной или отрицательной связи между изменениями в профессиональной деятельности учителей и интересом учеников к обучению. Изучение данного вопроса позволит в определенной степени понять, имеется ли необходимость в использовании моделей смешанного обучения, позволяет ли смешанное обучение оптимизировать деятельность учителя, или учителям эффективнее применять традиционные средства обучения и подходы к обучению в образовательном процессе.

Определение ключевых понятий исследования

Понятие «смешанное обучение» появилось в 2000 г., однако на начальных этапах не имело общепринятого определения [13]. Важно отметить, что смешанное обучение не эквивалентно гибридной форме обучения.

Смешанное обучение – это «формальная образовательная программа, позволяющая учащемуся обучаться офлайн в аудитории лицом к лицу с учителем и онлайн с возможностью контроля времени, темпа и места обучения» [18, с. 176]. Исследователи Института К. Кристенсена выделяют от 3 до 40 моделей смешанного обучения [1].

В связи с опытом преподавания в период распространения коронавирусной пандемии, В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина и И.С. Сергеев разработали авторские модели смешанного обучения с учетом существующих моделей. Исследователи предлагают 12 моделей смешанного обучения: 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 [2].

Рассмотрим модели «перевернутый класс» и «ротация станций», использованные в нашем исследовании, подробно. Модель «перевернутый класс» предполагает высокую степень самостоятельного обучения. Как правило, ученики самостоятельно изучают новую тему дома на онлайн-платформе, где учитель заранее разрабатывает и размещает учебные материалы и задания. Первичная попытка учеников самостоятельно изучить материал на онлайн-платформе помогает учителю проверить степень понимания темы учениками, сконцентрироваться на трудных моментах во время урока и т.д. [8].

Модель «ротация станций» предполагает регулярную смену активностей. Учитель делит учащихся, как правило, на три группы. Учащиеся работают в разных частях класса. Одна группа работает на онлайн-станции обучения (с использованием планшетов, ноутбуков и т.д.), другая – самостоятельно с использованием различных раздаточных материалов, а третья работает с учителем так же, как на традиционных очных уроках. Во время урока группы меняются местами по истечении определенного времени. В течение урока каждая группа работает на всех станциях [18].

Модели «перевернутый класс» и «ротация станций» выделяются в рамках теории гибридов (Theory of Hybrids), являющейся теоретической рамкой настоящего исследования. Теория гибридов разработана К. Кристенсеном, М. Хорном и Х. Стейкер и основана на теории прорывных инноваций (Theory of Disruptive Innovation) К. Кристенсена. Теория гибридов предполагает сочетание новых прорывных технологий со старыми и является устойчивой инновацией по сравнению со старой технологией. Ключевым понятием теории является гибрид, имеющий четыре характеристики: включает в себя как старую, так и новую технологию; ориентирован на имеющуюся аудиторию; выполняет работу

существующей ранее технологии и увеличивает количество выполняемых функций; не снижает уровень благосостояния и/или опыта, необходимых для его приобретения и использования [9].

Гибридная инновация, в частности модели «перевернутый класс» и «ротация станций», сочетает преимущества онлайн- (новой прорывной технологии) и традиционного очного (старой технологии) обучения.

Перед рассмотрением проектировочного компонента профессиональной деятельности учителя необходимо отметить, что статус деятельности учителя как профессии долгое время обсуждался и подвергался сомнению зарубежными исследователями [10; 15; 16]. В настоящее время существуют различные подходы к определению профессиональной деятельности учителя и предложены разнообразные классификации компонентов профессиональной деятельности учителей. Определяя педагогическую деятельность, В.А. Сластенин различает общепедагогическую и профессиональную. Под общепедагогической подразумевается деятельность, осуществляемая человеком по отношению к самому себе, например, самообразование и самовоспитание. Под профессиональной понимается деятельность «в специально организованных обществе образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки» [5, с. 608].

И.А. Зимняя отмечает, что педагогическая деятельность «представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования» [3, с. 384]. А.Н. Фомина определяет профессиональную деятельность учителя как «профессиональную активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания» [7, с. 333].

Зарубежные исследователи используют термин *teaching* в значении профессиональной деятельности учителя, и определяют ее в качестве многоаспектной деятельности. Э. Амидон определяет деятельность учителя как «интерактивный процесс, направленный на вовлечение учеников в обсуждение в рамках определенного вида деятельности» [14, р. 6]. М. Ламперт интерпретирует профессиональную деятельность учителя как деятельность по обучению в школе, где учитель несет ответственность за обучение группы учащихся в течение учебного года [13]. Дж. Сквearс рассматривает профессиональную деятельность учителя в качестве мультипарадигмальной науки и определяет ее сквозь призму семи парадигм: преподавание как общепедагогическая деятельность,

преподавание как искусство, преподавание как ремесло, преподавание как прикладная наука, преподавание как система, преподавание как рефлексивная практика, преподавание как компетенция [17].

В данной статье под проектировочным компонентом профессиональной деятельности учителя вслед за Ш. Дэниэльсон использует термин «планирование и подготовка» (Planning and Preparation) – наличие у учителя предметно-методических знаний, умений определять цели и планируемые результаты обучения, разрабатывать план урока, задания и т.д. [11]. Особый интерес к изучению данного компонента вызван изменяющимися условиями обучения и возможностями учителей.

Описание исследования и использованные методы

Исследование проводилось с марта по май 2021 г. Цель исследования заключалась в изучении и выявлении трансформаций в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей иностранных языков в условиях смешанного обучения на примере использования моделей «перевернутый класс» и «ротация станций», а также в определении взаимосвязи трансформаций с интересом учеников к обучению.

В рамках исследования были использованы два метода: интервью и онлайн-опрос. Было проведено 28 полуструктурированных глубинных интервью с учителями иностранных языков Москвы, Балашихи, Йошкар-Олы, Екатеринбург, Воронежа и Минеральных Вод и онлайн-опрос 300 учеников 9–11 классов общеобразовательных учреждений. С целью получения данных об изменениях в профессиональной деятельности учителей было использовано полуструктурированное глубинное интервью, т.к. оно позволяло не ограничивать информантов в рефлексии, получить более глубокие инсайты из практики применения, и в определенной степени разграничить социально ожидаемые ответы учителей и их фактические педагогические практики. Этапы реализации исследования представлены в табл. 1.

По типу выборка является оппортунистической, исследование проводилось только с теми учителями, которые хотели принять участие, что позволяет в определенной степени сократить количество социально значимых ответов. Поиск учителей реализовывался посредством профессионального сообщества «Смешанное обучение», размещенного в социальной сети Facebook (Meta) (признана экстремистской организацией и запрещена в РФ) и объединяющего учителей России и стран постсоветского пространства, использующих смешанное обучение. Выборка учеников для онлайн-опроса связана с учителями, поскольку ученики, прошедшие онлайн-опрос, являются учениками учителей, которые принимали участие в интервью. Единственным критерием при отборе учеников был класс, т.к. онлайн-опрос проходили учащиеся 9–11 классов.

**Этапы проведения исследования изменений
в проектировании обучения в условиях смешанного обучения**

Название этапа	Тип активности	Результат/продукт
Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> – Определение выборки информантов интервью и респондентов онлайн-опроса – Подготовка гайда для проведения интервью – Проведение тестового интервью и доработка гайда – Подготовка онлайн-опроса – Проведение тестового опроса и его доработка 	<ul style="list-style-type: none"> – Учителя иностранных языков и ученики 9–11 классов – Гайд интервью и онлайн-опросник
Проведение исследования	<ul style="list-style-type: none"> – Проведение интервью с учителями иностранных языков – Проведение онлайн-опроса учеников 9–11 классов 	Данные интервью и онлайн-опроса
Обработка и анализ данных и полученные результаты	<ul style="list-style-type: none"> – Обработка и анализ скриптов интервью – Обработка и анализ результатов онлайн-опроса 	<ul style="list-style-type: none"> – Подготовка скриптов интервью и анализ – Анализ ответов учащихся

Как отмечено выше, тип выборки оппортунистический, т.е. выборка была основана на возможностях и корректировалась в процессе проведения исследования. Изначально предполагалось провести интервью с 30 учителями и провести онлайн-опрос 900 учеников, однако в связи с различными факторами было проведено 28 интервью и 300 онлайн-опросов учеников. 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 учителя приняло участие в онлайн-опросе по 7–11 учеников.

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.

При анализе интервью были использованы такие методы, как обоснованная теория и контент-анализ, позволившие качественно обработать полученные данные.

Проанализировав литературу и исследования по смешанному обучению, мы подготовили гайд для проведения интервью с учителями и онлайн-опрос учеников. Гайд содержал:

- вопросы общего характера, направленные на знакомство, определение профессионального опыта респондентов и их подготовку к содержательным вопросам: 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.;
- вопросы об особенностях проектирования смешанного урока: Расскажите, пожалуйста, как вы планируете смешанный урок? Какие средства обучения вы используете? Как выбираете нужную модель смешанного обучения? Как планируете проводить объяснение нового материала? Чем ваша деятельность при планировании смешанного урока отличается от деятельности при планировании традиционного урока? и др.

Вопросы онлайн-опросника можно условно разделить на три группы:

- вопросы, направленные на формирование общего представления об опыте изучения иностранного языка учеником: 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»: 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 (по 5-балльной шкале); Почему вам нравится или не нравится учиться на разных станциях и постоянно менять средства обучения? и т.д.;
- общие вопросы: В какой форме вы хотели бы учиться? Что такое идеальный урок для вас? 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 ученики учатся, какой иностранный язык они изучают, какой у них пол. Оставшаяся часть вопросов не имела технических ограничений по предоставлению ответов. В целом ученики ответили на все вопросы.

Результаты исследования

Результаты интервью

Поскольку изучался опыт использования моделей «перевернутый класс» и «ротация станций», выделяемых в рамках теории гибридов и сочетающих преимущества очного и онлайн-обучения, можно выделить следующие группы изменений в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей (рис. 1).



Рис. 1. Изменения в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителя

Как отмечают учителя в интервью, при проектировании смешанного урока необходимо исходить из нескольких условий, вызывающих изменения в проектировочном компоненте профессиональной деятельности.

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.

1. 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?

2. 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...

3. 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, т.к. 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.

4. 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, т.е. на этапе планирования и на этапе создания материала у учителя намного больше работы, намного больше времени уходит на то, чтобы сделать хороший урок.

II. Изменения в отношениях между учителями и учениками.

1. 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, т.е. 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.

2. 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 заключается в обеспечении необходимой свободы выбора у учащихся твердой рукой вести их по нужному пути [6].

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, т.е. повторение и отработка материала... Я стараюсь детей ставить в активную позицию в создании собственных ресурсов, т.е. 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.

III. Изменения в организации образовательного процесса.

1. 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, т.е. 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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 другу 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, т.е. 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.

IV. Изменения в отборе средств и содержания обучения.

1. 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 все 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, т.е. огромное количество ресурсов, которое позволяет это реализовать.

2. Гармоничное 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 (признана экстремистской организацией и запрещена в РФ) используем активно, Twitter, правда, не использую... Если кто-то что-то говорит в stories, то это мы тоже анализируем, чтобы живее было.

Результаты онлайн-опроса.

Связь изменений в профессиональной деятельности учителей с интересом учеников к обучению

Обработав данные онлайн-опроса, мы получили следующие результаты. В онлайн-опросе приняли участие 300 учеников из указанных школ и городов. Рассмотрим описательную статистику на базе таких показателей, как город, класс и пол (табл. 2).

Распределение учеников на основе гендерных особенностей показало, что в исследовании приняли участие 65,3% учеников женского пола, а 34,6% – мужского.

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

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

Анализ ответов учеников, связанных с тем, насколько им нравится посещать уроки иностранного языка, показал, что 47,6% учащихся очень нравится посещать уроки, 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 выявить причины и факторы, влияющие на мотивацию учеников к посещению уроков. Основными причинами, которые мотивируют учеников посещать уроки иностранного языка, являются потребность в изучении иностранного языка для дальнейших путешествий, стиль обучения учителя, возможность знакомства с новыми людьми, возможность просмотра фильмов на иностранном языке, использование на уроках разных типов заданий. В дополнение к перечисленным факторам, мотивацией к посещению уроков является желание использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности. Также некоторые ученики отметили значимость уроков, на которых используются различные цифровые средства, активные методы обучения (дискуссии, общение на иностранном языке и т.д.) и предоставляется возможность самостоятельного изучения.

Таблица 2

Описательная статистика участников онлайн-опроса

№ города (усл.)	9 класс			10 класс			11 класс			Всего
	Девочки	Мальчики	Всего	Девочки	Мальчики	Всего	Девочки	Мальчики	Всего	
1	43	38	81	0	0	0	1	1	2	83
2	7	0	7	47	19	66	14	9	25	98
3	11	5	16	2	1	3	1	2	3	22
4	11	15	26	48	15	63	4	4	8	97
Общее количество	72	58	130	97	35	132	20	16	38	300

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, т.к. 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 имплементации моделей смешанного обучения. В свою очередь, мы обнаружили небольшое противоречие, поскольку 67,2% учеников отметили, что 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 гармонично 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 положительной 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 ($r = 0,711$; $p = 0,001$). Обобщая эти данные, мы можем отметить невысокую эффективность использования различных средств обучения и типов заданий в условиях отсутствия благоприятной и безопасной атмосферы обучения.

Выводы

В заключение необходимо отметить, что преподавание с использованием моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения вызывает трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей. Однако данные изменения не являются кардинальными. В ходе исследования были определены четыре группы изменений: 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. Необходимо подчеркнуть, что была выявлена значимая корреляция между самостоятельным обучением учеников и формированием более ответственного отношения к обучению, т.е. чем больше ученики будут самостоятельно изучать материал, тем лучше будут понимать изучаемый предмет и будут формировать более ответственное отношение к обучению. Использование моделей смешанного обучения предоставляет ученикам возможность развить навыки самостоятельной работы и сформировать ответственное отношение к обучению.

Важно отметить, что изменения в проектировочном компоненте предполагают не только методические модификации, но и концептуальные, поскольку требуют изменений в видении/мышлении учителей и учеников в организации обучения, где ученик выступает в качестве активного участника, ответственного за образовательные результаты и готового к самостоятельному изучению материала, а учитель – в качестве наставника по формированию и достижению образовательных результатов. Разнообразие средств и содержания обучения, форм взаимодействия и индивидуализация обучения оказывает благоприятное влияние на интерес учеников к обучению при наличии положительной атмосферы в образовательном пространстве.

Библиографический список / References

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М., 2016. [Andreeva N.V., Rozhdestvenskaja L.V., Jarmahov B.B. Shag shkoly v smeshannoe obuchenie [School's step into blended learning]. Moscow, 2016.]
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 44–64. [Blinov V.I., Esenina E.Ju., Sergeev I.S. Models of blended learning: organizational and didactic typology. *Higher Education in Russia*. 2021. No. 5. Pp. 44–64.]

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М., 2000. [Zimnjaja I.A. Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Textbook. Moscow, 2000.]
4. Разумова А.Б., Рицкова Т.И., Синицын И.С. Цифровая трансформация высшего образования: новый взгляд на конфигурацию образовательного процесса и взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 56–62. [Razumova A.B., Rickova T.I., Sinicyn I.S. Digital transformation of higher education: A new look at the configuration of the educational process and interaction. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020. No. 6 (117). Pp. 56–62. (In Rus.)]
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Под ред. В.А. Сластенина. 11-е изд., стер. М., 2012. [Slastenin V.A., Isaev I.F., Shijanov E.N. Pedagogika [Pedagogy]. Textbook. V.A. Slastenin (ed.). Moscow, 2012.]
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М., 2002. [Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs leksiy [Methods of teaching foreign languages: A basic course of lectures]. Manual for students of pedagogical universities and teachers. Moscow, 2002.]
7. Фомина А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2013. [Fominova A.N., Shabanova T.L. Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Textbook. Moscow, 2013.]
8. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. М, 2016. [Horn M., Staker H. Smeshannoe obuchenie. Ispolzovanie proryvnyh innovacij dlja uluchsheniya shkolnogo obrazovaniya [Blended learning: Using disruptive innovation to improve schools]. Transl. in Rus. Moscow, 2016.]
9. Christensen С.М., Horn М.В., Staker Н. Is K-12 Blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013.
10. Cline R. Teaching: A profession or a part-time job? *Peabody Journal of Education*. 1948. Vol. 25. No. 4. Pp. 145–147.
11. Danielson C. The framework for teaching evaluation instrument. Princeton, 2011.
12. Güzer B., Caner H. The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. Pp. 4596–4603.
13. Lampert M. Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*. 2010. Vol. 61. No. 1-2. Pp. 21–34.
14. Rajagopalan I. Concept of teaching. *Shanlax International Journal of Education*. 2019. Vol. 7. No. 2. Pp. 5–8.
15. Rowan B. Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher*. 1994. Vol. 23. No. 6. Pp. 4–17.
16. Schools and society: A sociological approach to education. J.H. Ballantine, J.Z. Spade, J.M. Stuber (eds.). Sage Publications, 2015.

17. Squires G. Teaching as a professional discipline: A multi-dimensional model. Routledge, 2002.
18. Staker H., Horn M. Classifying K-12 Blended learning. 2012. URL: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (accessed: 22.06.2021).

Статья поступила в редакцию 11.03.2022, принята к публикации 12.05.2022

The article was received on 11.03.2022, accepted for publication 12.05.2022

Сведения об авторе / About the author

Давлатова Мадина Асатуллоевна – аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Madina A. Davlatova – postgraduate student at the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: mdavlatova@hse.ru