

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Москвин

Москвин Константин Михайлович

**СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК КОМПЛЕКСНОЕ УСЛОВИЕ
ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА ЮФО)**

5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
БЕРМУС А.Г.

**Ростов-на-Дону
2022**

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	22
1.1 Исторический опыт профилизации отечественного образования.....	22
1.2 Становление и перспективы развития смешанного обучения.....	41
1.3 Структурно-функциональная модель профилизации общего образования в условиях	58
смешанного обучения.....	58
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	90
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФИЛИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	94
2.1 Исследование инфраструктуры и запроса на реализацию профильного обучения в общеобразовательной организации.....	94
2.2 Эксперимент по профилизации старшей ступени общеобразовательной школы на основе технологий смешанного обучения.....	118
2.3 Комплексная оценка результативности профилизации на основе технологий смешанного обучения.....	127
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	137
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	140
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	145
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	168

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное состояние социально-политической, социально-экономической и социокультурной ситуаций в государстве показывает, что человек стоит перед новыми вызовами, в первую очередь социальными. Гражданское общество всегда чувствительно реагировало на изменения в социальной сфере: медицине, образовании и т.д. Так, с вступлением в силу 1 сентября 2013 г. Федерального Закона № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», и с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов¹ перед педагогами и обучающимися открываются такие возможности в области формирования и развития своих личностных качеств, как: выбор и регулирование моделей социального поведения; регулирование моделей и форм деятельности (образовательной, профессиональной, профессионально-педагогической, научно-исследовательской и др.). Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования (ФГОС ООО) и федеральные государственные образовательные стандарты среднего (полного) общего образования (ФГОС С(П)ОО) указывают на формирование выпускника с определенным набором компетенций в той или иной предметной области. В свою очередь Профессиональный стандарт педагога² также указывает на определенные компетенции, которыми должен владеть современный учитель-предметник. Таким образом, в современной компетентностно-деятельностной парадигме образования, педагог и

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 г. за № 413;

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. за № 1897.

² Профессиональный стандарт педагога. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. за № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность, в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Зарегистрировано в Минюсте России 6 декабря 2013 г. № 30550.

обучающийся, на наш взгляд, находятся в единой «деятельностной связке»: обогащаясь компетентностно, педагог способствует компетентностному обогащению обучающегося. И, что особенно важно отметить: в этих новых условиях для обучающихся возникает реальная возможность выбора и индивидуализации их образования с последующим приобретением того багажа компетенций, который прописан в ФГОС ООО и ФГОС С(П)ОО, а согласно стандартам современное образование должно быть индивидуализированным и эффективным.

Процессы индивидуализации образования в строгом смысле (некоторые исследователи (напр., И.М. Осмоловская) «смешивают» понятия «индивидуализация» и «дифференциация») неразрывно связаны с процессами его профилизации. Курс на профилизацию, взятый в начале 2000-х годов, по-прежнему актуален, так, в 2015 году на базе 28 общеобразовательных организаций г. Ростова-на-Дону были организованы базовые площадки с профильными педагогическими классами в рамках проекта «Образовательный кластер ЮФУ», который в 2017 г. реорганизовался в проект «Образовательный кластер ЮФО».

Если обратиться к проекту «Образовательный кластер ЮФО³», то можно отметить, что создание профильных педагогических классов должно способствовать: профессиональной ориентации, поддержке в поисках путей профессионального самоопределения обучающихся; выявлению творческих способностей обучающихся; обеспечению профессиональной и психологической адаптации к дальнейшему обучению и получению высшего образования.

В настоящее время образовательный процесс практически повсеместно осуществляется посредством информационно-коммуникационных

³ Соглашение о создании образовательного кластера ЮФУ было подписано 10.10.2015 г. ректором ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» М.А. Боровской и начальником управления образованием г. Ростова-на-Дону В.А. Чернышовой.

технологий (ИКТ). Как отмечает академик РАО, И.В. Роберт, готового рецепта насчёт сбалансированного использования ИКТ в образовательном процессе не существует [131, с. 20].

Особое внимание следует уделить широкому распространению технологий смешанного обучения. Под смешанными технологиями, как и Т.О. Сундукова, мы будем понимать комбинацию электронных форм обучения с традиционными формами обучения [145, с. 154-155]. Статья 16 Федерального Закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» регулирует вопросы применения технологий электронного обучения.

Развитие системы профильного обучения и разрешение вопроса внедрения новых образовательных технологий в процесс обучения документально закреплены в некоторых официальных государственных нормативно-правовых материалах: Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2024 г. и Прогноз социально-экономического развития РФ на период до 2036 г.

Разрешение вопросов профессиональной ориентации и профессиональной пробы находят отражение в положениях проекта «Билет в будущее» (реализация проекта рассчитана до 2024 г.) федеральной программы «Успех каждого ребёнка», которая является неотъемлемой частью национального проекта «Образование».

Введение профильного обучения, профориентационная работа и работа по профессиональному самоопределению обучающихся является одним из ключевых направлений реализации Стратегии социально-экономического развития г. Ростова-на-Дону до 2035 г⁴. Согласно этому документу адекватное сочетание профильного обучения, а также ресурсов системы дополнительного образования позволят сформировать прочные знания

⁴ Решение Ростовской-на-Дону городской Думы от 21 декабря 2018 г. №603 «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития города Ростова-на-Дону на период до 2035 года»

у обучающихся старших классов, а также будут способствовать их профессиональному самоопределению и становлению.

Стратегия социально-экономического развития г. Ростова-на-Дону на период до 2035 г. также декларирует рост развития «смешанной педагогики» и рост спроса на специалистов нового поколения, обладающих конкретным багажом компетенций, и, что современные образовательные программы не соответствуют выше перечисленным процессам.

Инновационная деятельность является основным механизмом развития современной системы, как общего, так и высшего образования, таким образом, будем считать, что применение технологий смешанного обучения позволит процессу профилизации осуществляться более динамично.

В результате вышесказанного, особую актуальность приобретает вопрос качества профилизации общего образования в условиях смешанного обучения на проекта «Образовательный кластер ЮФО».

Степень разработанности проблемы исследования. Вопросам индивидуализации образования посвящены работы таких исследователей, как: Е.А. Александрова (педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе реализации индивидуальных программ [6]), Н.В. Гердо (общие вопросы индивидуализации обучения старшеклассников [42]), А.А. Теров (индивидуализация обучения старшеклассников сельской школы [147]); С.В. Васильченко (реализация индивидуальных образовательных траекторий через формирование персональной образовательной среды [30]); Г.М. Кулешова (содержание и организация индивидуальной деятельности обучающихся в контексте дистанционного обучения [84]).

Среди работ, посвященных профилизации образования, выделим исследования: А.А. Романовой (рассмотрен вопрос управления процессом профилизации образования школьников) [132], С.В. Каменева (профилизация общеобразовательной школы средствами инновационной

деятельности) [69], Н.М. Андреева (профилизация общеобразовательной школы в системе профессиональной подготовки молодежи) [9], Н.П. Усковой (выявлены пути и обоснованы средства, способствующие профилизации школы в современных условиях) [149]. М.В. Морозова выявила организационно-педагогические условия реализации профильного обучения в США и России [107]; общеизвестно, что впервые идею профилизации и профессионального самоопределения стали продвигать, именно в США. Несмотря на то, что Концепция профильного обучения была одобрена в 2002 г., многие ученые-педагоги считают, что профильное обучение и профильная подготовка являются эффективным средством повышения качества обученности. В рамках нашего диссертационного исследования – основной постулат: что профильная подготовка в условиях смешанного обучения – эффективное средство повышения качества обученности, так как, по нашему мнению, является инновацией. Смешанное обучение будем рассматривать, как комплексное условие профилизации общего образования.

Среди зарубежных исследователей, которые занимались проблемой модернизации системы общего образования и его профилизацией, можно выделить, таких как: R. Arnove, L. Felder, Ch. Hansen, R. Pipers, L. Stachovsky, M. Cetron, M. Gayle, S. Marland, M. Miller, Y. Oliveira, C. Perkins и др.

Особенности применения технологий смешанного обучения в образовательном процессе преимущественно находят отражение в работах зарубежных авторов, таких как: Donald Clark, Bonk C.J, Rebecca Vaughan Frazee, Graham C.R., Roger Schank, Katherine Mackey, Valiathan Purnima, Allison Rossett. Частично особенности применения технологий смешанного обучения описаны в работах отечественных исследователей, таких как: М.С. Медведева (исследование, посвященное разработке модели, способствующей формированию готовности будущего учителя к использованию смешанного

обучения и технологий смешанного обучения в своей профессиональной деятельности [100]); М.Н. Мохова (исследование, направленное на изучение методов обучения, которые могут быть использованы в логике смешанного обучения [109]); М.С. Орлова (исследование, направленное на проектирование системы смешанного обучения программированию [115]); В.А. Фандей (исследование, посвященное научному обоснованию использования технологий смешанного обучения при изучении иностранных языков (на примере английского языка) [151]). Ю.И. Капустин (исследование, направленное на выявление организационно-педагогических условий сочетания очного обучения с дистанционными образовательными технологиями [70]). Реализация принципов смешанного обучения основывается на сохранении основ традиционного обучения и дистанционного с учетом соотношения асинхронного и синхронного дистанционного обучения.

Предлагаемые методики, как показал, анализ научно-педагогических исследований, не в полной мере учитывают возрастающей роли электронного обучения и обеспечивающих его поддержку специализированного методического обеспечения – электронных образовательных ресурсов. Таким образом, возникает необходимость разработки новых методических электронных ресурсов, новых моделей профилизации системы общего образования, способствующих повышению качества обученности в контексте смешанного обучения.

Кроме этого, в рассмотренных научно-методических и научно-педагогических исследованиях выявлено, что не в полной мере изучены вопросы профилизации образования. Анализ научно-исследовательской литературы также показал, что не существует работ, посвященных проектированию моделей профилизации системы общего образования в условиях смешанного обучения.

Вышеизложенное позволяет сформулировать **противоречия** между:

- общегосударственными требованиями к профилизации общего образования и недостаточной разработанностью научно-технологических и научно-методических основ ее реализации;
- существующим значительным потенциалом инновационных педагогических технологий и отсутствием консолидированной модели применения, в частности, технологий смешанного обучения к реализации процесса профилизации старшеклассников.
- формированием региональных образовательных систем (кластеров, инфраструктур) и неразработанностью моделей профилизации в них.

Данные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: каковы содержание и технологии профилизации в условиях регионального образовательного кластера (на примере Образовательного кластера ЮФО)?

Охарактеризованная проблема обусловила выбор **темы исследования**: «Смешанное обучение как комплексное условие профилизации общего образования (на примере проекта «Образовательный кластер ЮФО»)».

Объектом исследования: среднее профильное образование в условиях регионального образовательного кластера (на примере «Образовательный кластер ЮФО»).

Предмет исследования: технологическая инфраструктура смешанного обучения как инструмент профилизации общего образования.

Цель исследования: научно обосновать, разработать и апробировать структурно-функциональную модель профилизации общего образования на основе смешанного обучения в контексте регионального образовательного кластера (на примере «Образовательный кластер ЮФО»).

Гипотеза исследования: модель профилизация общего образования будет эффективной, если будут выполнены следующие условия:

- будут сформулированы концептуальные основы профилизации общего образования в условиях регионального образовательного кластера (на примере «Образовательного кластера ЮФО»);

- будет определена совокупность условий эффективности модели профилизации образования в условиях смешанного обучения;

- будет научно обоснована, разработана и апробирована структурно-функциональная модель профилизации общего образования в условиях смешанного обучения;

- будут определены критерии и показатели эффективной профилизации общего образования в условиях регионального образовательного кластера;

- будет составлена и апробирована программа (элективный курс), способствующая профилизации общего образования на основе смешанного обучения.

Определены следующие, конкретизирующие цель исследования и необходимые для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы исследования, **задачи исследования:**

1. Сформулировать концептуальные основы профилизации общего образования в условиях регионального образовательного кластера;

2. Определить совокупность условий эффективности модели профилизации общего образования на основе смешанного обучения;

3. Научно обосновать, разработать и апробировать структурно-функциональную модель профилизации общего образования в условиях смешанного обучения;

4. Разработать систему критериев и показателей качественной профилизации;

5. Составить и апробировать программу (элективный курс) профилизации старшеклассников на основе смешанного обучения.

Методологической основой исследования явились работы в области: теории компетентностного (В.А. Адольф, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, А.Ж. Жафьяров, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.Я. Коган, О.Е. Лебедев, Н.Д. Никандров, А.В. Хуторской и др.), деятельностного (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), системного (С.И. Архангельский, В.Г. Афанасьев, А.С. Батышев, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина и др.), личностно-ориентированного (В.П. Бедерханова, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), средового (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий) подходов.

Теоретическую основу исследования составили работы в области:

– педагогики и психологии (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, В.А. Сластенин и др.);

– теории и практики информатизации образования (А.И. Архипова, Я.А. Ваграменко, О.А. Козлов, Т.А. Лавина, И.В. Роберт, Л.В. Шелехова и др.);

– теории и методики обучения и воспитания (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Н.К. Сергеев, А.А. Остапенко и др.);

– теории индивидуализации обучения (С.В. Васильченко, Н.В. Гердо, В.В. Гузеев, А.А. Кузнецов, Г.М. Кулешова, П.С. Родичев, И.М. Осмоловская, А.А. Теров и др.);

– теории основ самоопределения и профессиональной ориентации личности (Е.А. Климов, П.С. Лернер, С.П. Грушевский, Е.С. Пряжников, А.В. Москвина, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, С. Н. Чистякова и др.);

– теории и практики непрерывного профессионального образования (С.Я. Батышев, В.П. Бедерханова, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.М.

Гребенникова, В.В. Лаптев, А.М. Новиков, Н.И. Рослякова, М.В.Шведский и др.);

– теории профилизации среднего общего образования (Н.М. Андреева, Л.В. Байбородова, С.В. Каменев, С.С. Кравцов, А.А. Остапенко, А.Г. Пекшева, Н.П. Ускова и др.);

– теории смешанного обучения и применения технологий смешанного обучения в образовании (Н.В. Андреева, Е.К. Васин, Н.В. Ломоносова, М.С. Медведева, М.Н. Мохова, М.С. Орлова, Bonk C.J, Graham C.R., Katherine Maskey, Valiathan Purnima и др.).

Методы исследования. *Теоретические:* изучение и теоретический анализ психолого-педагогической, научно-методической и учебно-методической литературы по проблеме исследования; анализ федеральных государственных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования и иных нормативно-правовых документов; обобщение педагогических теорий и концепций по теме исследования; метод моделирования. *Эмпирические:* наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование; педагогический эксперимент. *Математические:* математическая обработка экспериментальных данных и анализ результатов с использованием критерия Крамера-Уэлча.

Экспериментальная база исследования. Основная площадка для исследования – это Образовательный кластер ЮФО, резидентами которого являются 98 общеобразовательных организаций, 14 образовательных организаций системы среднего профессионального образования и 20 образовательных организаций системы высшего образования на правах вузов-партнёров. На базе резидентов проекта «Образовательный кластер ЮФО»: МАОУ «Лицей №27 им. А.В. Суворова» и МАОУ «Лицей экономический №14» г. Ростова-на-Дону проводились опросы педагогов, обучающихся и родителей обучающихся. Кроме этого, исследование

проводилось на базе Центра дополнительного образования детей Октябрьского района г. Ростова-на-Дону в соответствии с приказом Управления образованием г. Ростова-на-Дону от 31.10.2018 № УОПР-714 «О реализации образовательного проекта «Профильные классы». Аудиторные занятия проходили на базе МАОУ «Гимназия №52». В общей сложности в эксперименте участвовало 268 человек.

Этапы исследования:

Первый этап (2011 – 2018 гг.) включал анализ научно-педагогической, нормативно-правовой и учебно-методической литературы в области проектирования образовательного процесса в контексте его индивидуализации и в логике смешанного обучения; определение проблемы исследования, определение цели исследования и конкретизирующих данную цель задач исследования, определение объекта и предмета исследования, выдвижение гипотезы исследования.

Второй этап (2018-2019 гг.): предполагал уточнение рабочей гипотезы, цели, задач исследования; обоснование и формулирование принципов профилизации обучения старшеклассников в контексте смешанного обучения; выявление основных барьеров, затрудняющих организацию процесса профилизации в средней общеобразовательной школе; разработка структурно-функциональной модели профилизации среднего общего образования в условиях смешанного обучения; обоснование и формулирование системы критериев и показателей качества процесса профилизации.

Третий этап (2019-2020 гг.): заключался в экспериментальной проверке качества процесса профилизации обучающихся старших классов (психолого-педагогических классов) на базе проекта «Образовательный кластер ЮФО; обработка экспериментальных данных, оформление результатов

исследования; обобщение теоретических и практических материалов исследования; формулировка выводов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- сформулированы *Концептуальные основы профилизации общего образования в условиях регионального образовательного кластера*. Концептуальные основы профилизации общего образования в условиях регионального образовательного кластера составляют: смешанное обучение; категориальный аппарат (терминология); научно-методологические и теоретические подходы; структурно-функциональная модель профилизации общего образования в условиях смешанного обучения; совокупность условий, обеспечивающих эффективную реализацию структурно-функциональной модели профилизации общего образования в условиях смешанного обучения;

- определена совокупность условий (парциальные условия) эффективности модели профилизации общего образования на основе смешанного обучения: кадровые условия, программно-методические, институциональные, инфраструктурно-технологические. *Кадровые условия*: привлечение педагогических работников, готовых к осуществлению педагогической деятельности на профильном уровне старшей ступени средней (полной) школы в условиях применения технологий смешанного обучения. *Программно-методические условия*: наличие программ учебных дисциплин (профильных курсов), осваиваемых с применением технологий смешанного обучения, наличие методических разработок и рекомендаций. *Институциональные условия*: наличие плана профилизации с учётом применения технологий смешанного обучения. *Инфраструктурно-технологические условия*: наличие соответствующей инфраструктуры, необходимой для реализации профилизации, наличие физической образовательной среды (образовательные помещения и пространства),

наличие информационно-образовательной (локальные вычислительные сети, сетевое взаимодействие, система управления обучением), наличие инструментария (электронные образовательные ресурсы, репозитории, коллекции цифровых материалов).

- научно обоснована, разработана и апробирована структурно-функциональная модель профилизации общего образования в условиях смешанного обучения, включающая следующие компоненты: целевой (цель – профилизация общего образования в условиях смешанного обучения на примере образовательного кластера ЮФО), методологический (подходы: компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, системный, средовой; принципы: интерактивности, коммуникативности, инновационности, смыслопоисковой направленности, цифровой направленности), организационно-содержательный (компонент «структура процесса профилизации», компонент «пути профилизации»), процессуально-технологический (базисный), результативно-оценочный (критерии, показатели, уровни и результат – качество профилизации общего образования);

- разработана система критериев и показателей качества профилизации общего образования: личностные результаты (показатели: уровень мотивации к обучению и индекс способности к саморазвитию), метапредметные результаты (показатели: уровень развития рефлексивности и индекс коммуникативных способностей и умений), предметные результаты (показатель: уровень предметной обученности).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что выводы и результаты исследования приносят научный вклад в теорию педагогики и методологию образования: конкретизированы и уточнены понятия «*качество профилизации общего образования*», «*профилизация общего образования*», «*смешанное обучение*», «*образовательный кластер*».

Уточнение и конкретизация перечисленных понятий позволит обогатить теорию педагогики.

Впервые проведено исследование инфраструктуры и запроса на реализацию профильного обучения в общеобразовательной школе, что способствует адекватной оценке состояния современной профильной школы и востребованности профильного обучения у старшеклассников. Описана совокупность условий, необходимых для эффективной реализации модели профилизации общего образования на основе смешанного обучения (так называемые парциальные условия). Сформулирована система критериев и показателей качества процесса профилизации. Дано лексикографическое описание, разработанной структурно-функциональной модели профилизации общего образования в условиях смешанного обучения.

Практическая значимость исследования состоит в разработке: модульной структуры содержания обучения старшеклассников в системе профильной школы, а именно структуры содержания курса по выбору: «Введение в педагогическую профессию» (для обучающихся профильных педагогических классов); учебно-методического комплекса данного курса, обеспечивающего их методическую и организационную поддержку (рабочая программа, лекции, контрольно-измерительные материалы).

Предложенное учебно-методическое обеспечение может быть использовано в образовательном процессе средней профильной и высшей школы. Материалы курса «Введение в педагогическую профессию» зарегистрированы в Центре сертификации продукции, услуг в области технико-экономических и социальных систем и процедуры оценки соответствия уровням знаний и компетенций» (база данных зарегистрирована в Роспатенте 08 сентября 2017 г., №2017621009), регистрационный номер – 0313. Запатентованная система тестирования к курсу «Введение в педагогическую профессию» может быть использована работниками

педагогического образования. Сертификат о регистрации представлен в Приложении 1.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечены: описанными научно-методологическими подходами и принципами; использованием методов исследования адекватных научному аппарату исследования; репрезентативностью выборок исследования; математической обработкой экспериментальных данных; согласованностью задач и гипотетических положений исследования с выводами и результатами исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. С помощью теоретического анализа и контент-анализа были сформулированы Концептуальные основы профилизации общего образования в условиях регионального образовательного кластера, которые составляют: смешанное обучение как основу профилизации общего образования; категориальный аппарат, включающий базовые понятия (терминология: профилизация общего образования, качество профилизации общего образования, смешанное обучение, образовательный кластер); научно-методологические и теоретические подходы (компетентностный, деятельностный, системный, средовый, личностно-ориентированный); структурно-функциональная модель профилизации общего образования в условиях смешанного обучения; совокупность условий, обеспечивающих эффективную реализацию структурно-функциональной модели профилизации общего образования в условиях смешанного обучения. Базовые понятия в результате конкретизации сформулированы следующим образом:

- Образовательный кластер – это инфраструктурная модель взаимодействия образовательных организаций различных уровней и типов с целью создания условий для инновационной деятельности, в том числе,

повышения качества и востребованности образования, реализации вариативных образовательных программ и траекторий, профилизации общего образования;

- Профилизация общего образования – это модель дифференциации и индивидуализации образовательных программ среднего образования, обеспечивающая учет интересов, склонностей и способностей обучающихся а также формирование интереса к продолжению образования и получению современной профессии за счет использования технологий онлайн- и смешанного обучения в условиях открытой среды образовательного (научно-образовательного) кластера;

- Смешанное обучение – это с одной стороны современная педагогическая технология, а с другой стороны образовательный подход, который совмещает обучение с участием учителя (лицом к лицу) и онлайн-обучение. Модель смешанного обучения позволяет обеспечить эффективную интеграцию сред основного и дополнительного образования в условиях образовательного кластера, и дифференциацию образовательных траекторий обучающихся; предполагает элементы самостоятельного контроля учеником образовательного маршрута, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию офлайн и онлайн сессий;

- Качество профилизации общего образования – это интегральная характеристика, определяющая меру достижения образовательных целей (результатов) в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и степень удовлетворённости потребностей у обучающихся в профессиональном самоопределении. Аспектами качества профилизации общего образования в условиях образовательного кластера являются: качество образовательной инфраструктуры кластера; качество образовательных программ и процесса профильного обучения; качество профильной подготовки.

2. С помощью теоретического анализа определено, что для эффективной реализации модели профилизации общего образования на основе смешанного обучения необходимо создание условий, определяемых нами как *кадровые* (наличие специально подготовленных и готовых к соответствующей деятельности педагогических работников), *программно-методические* (наличие программ учебных дисциплин, осваиваемых с применением технологий смешанного обучения, методических разработок и рекомендаций), *институциональные* (наличие связей между организациями различных типов, сетевого взаимодействия, наличие согласий на взаимодействие), *инфраструктурно-технологические* (наличие соответствующей инфраструктуры, физической образовательной среды физической (образовательные помещения и пространства), информационно-образовательной (локальные вычислительные сети, сетевое взаимодействие, система управления обучением), наличие инструментария (электронные образовательные ресурсы, репозитории, коллекции цифровых материалов);

3. С помощью методов моделирования и проектирования нами установлена совокупность компонентов *структурно-функциональной модели профилизации общего образования в условиях смешанного обучения*, которые определяются как *целевой* (содержит цель, заключающуюся в профилизации общего образования в условиях смешанного обучения на примере образовательного кластера ЮФО), *методологический* (содержит научно-методологические подходы: компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, системный, средовый и принципы: интерактивности, коммуникативности, инновативности, смыслопоисковой направленности, цифровой направленности), *организационно-содержательный* (включает структуру процесса профилизации и пути профилизации), *процессуально-технологический* (включает в себя: формы (самостоятельная работа, тест, игра, тренинг, мультимедиа-презентация), систему смешанного обучения,

методы (частично-поисковый, поисковый, метод кейсов, ротационное обучение, перевёрнутое обучение), средства (учебные пособия, монографии, электронные тест-системы, видео-материалы), *результативно-оценочный* (содержит критерии, показатели, уровни и результат профилизации);

4. С помощью методов теоретического анализа и моделирования разработана система критериев и показателей, позволяющих определить качество осуществляемой профилизации. Системообразующим является критерий «качество результатов», который включает в себя личностные результаты (с показателями «уровень мотивации к обучению» и «индекс способности к саморазвитию»), метапредметные результаты (с показателями «уровень развития рефлексивности» и «индекс коммуникативных способностей и умений») и предметные результаты, которые измеряются посредством определения уровня предметной обученности.

5. Реализация программы курса «Введение в педагогическую профессию» и внедрение системы тестирования на основе данного курса позволили выявить качество результатов по критерию «предметные результаты» и оценить показатель критерия «уровень предметной обученности». Разработанная программа реализует профилизацию на основе смешанного обучения посредством применения технологии перевёрнутого обучения, гибкой модели и модели «Ротация станций».

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация результатов исследования проводилась на заседаниях кафедры образования и педагогических наук Южного федерального университета, на международных научно-практических и научно-методических конференциях и симпозиумах, всероссийских научно-практических конференциях и региональных научных конференциях: «Информатизация образования» (Кострома, Волгоград, Казань, 2010, 2014, 2015 гг.), «Информационные технологии в образовании» (Ростов-на-Дону, Архангельск, 2011 г.),

«Информационные ресурсы в образовании» (Нижевартовск, 2013 г.), «Информатизация непрерывного образования» (Москва, 2018 г.), «Информатизация образования и методика электронного обучения» (Красноярск, 2018 г.), «Электронное обучение: состояние, проблемы, перспективы» (Тула, 2018 г.), «Вызовы цифровой экономики: точки прорыва в социально-экономическом развитии России и ее регионов» (Ступино, 2019 г.), «Психолого-педагогические классы: опыт, проблемы, перспективы развития» (Ростов-на-Дону, 2019), I Научно-педагогические чтения памяти академика РАО Е.В. Бондаревской «Гуманитарная методология и практика современного образования» (Ростов-на-Дону, 2019 г.), 56-е Международные Евсевьевские педагогические чтения «Актуальные проблемы общего образования» (Саранск, 2020 г.), «Гуманитаристика в условиях современной социокультурной трансформации» (Липецк, 2021 г.). Результаты диссертационного исследования представлены в 22 публикациях, в том числе, представлены в 6 статьях, опубликованных в ведущих рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК МНиВО РФ.

Результаты диссертационного исследования внедрены и используются в образовательном процессе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», МАОУ «Лицей №27 им. А.В. Суворова», МАОУ «Лицей экономический №14», МБОУ ДОД «Центр дополнительного образования детей Октябрьского района города Ростова-на-Дону».

Структура диссертации:

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (188 единиц источников, из них 19 единиц иностранных источников) и приложений (6 единиц). В работе 12 таблиц, 13 рисунков.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1 Исторический опыт профилизации отечественного среднего общего образования

Современное состояние системы среднего (полного) общего образования таково, что оно непрерывно подвергается различным изменениям, связанным с социально-экономическим, социально-культурным положением в государстве. Среди актуальных процессов, которые влияют на систему образования, можно выделить процесс информатизации образования, как глобальный процесс, оказывающий общезначимое воздействие на образовательный процесс, на участников этого процесса. Следует отметить также такие мероприятия процесса информатизации образования как переход бюджетных образовательных организаций на свободно распространяемое программное обеспечение, на переход образовательных организаций на так называемую модель смешанного обучения (смешение традиционных форм обучения с технологиями электронного обучения).

Кроме того, среди актуальных процессов, которые являются основополагающими в общей системе модернизационных процессов системы среднего общего образования – это процессы профилизации общего образования (дошкольная профилизация, ранняя профилизация, предпрофилизация и собственно профилизация). Профилизацию системы общего образования можно охарактеризовать как процесс с одной стороны целостный, с другой – разрозненный (деление на различные этапы

профилизации по ступеням общего образования; недооценка целей и соотношения профильного обучения и профессионального; разрозненность в существующих моделях профилизации общего образования), что затрудняет, на наш взгляд, основную рабочую идею профилизации в ее осуществлении уже в системе непрерывного образования (школа-ВУЗ, школа-колледж-ВУЗ, школа-училище-колледж-ВУЗ). Тем не менее, по мнению Э.И. Данильянц, профильное обучение представляет собой необходимое приложение к современному среднему общему образованию [48, с. 18].

Несмотря на имеющиеся официальные документы [113], [119], [120], [121], [128], [129], [130], регламентирующие переход системы общего образования к системе общего профильного образования и попытки реализовать идею профильного обучения, она крайне сложно вписывается в современный отечественный контекст модернизации системы общего образования. Считаем, что без осмысления исторического опыта процесса профилизации (профильного обучения) в России, невозможно целостно представить современную систему профилизации общего образования в ее многообразии моделей. Поэтому, для того чтобы выявить внутренние противоречия, недостатки и малоисследованные вопросы в системе профильного обучения, предлагаем проанализировать опыт профилизации отечественной средней школы.

Л.В. Лисов выделяет пять исторических этапов становления профильного обучения [90, с. 414]: I. середина XVIII – конец XIX в. – зарождение реальной школы; II. конец XIX в. – 1917 г. – зарождение новых типов учебных заведений; III. 1917 г. – середина XX в. – становление предметной дифференциации; IV. середина XX – конец XX в. – становление уровневой дифференциации и развитие профессионального ориентирования среди обучающихся; V. Начало 2000 г. – настоящее время – закрепление профильного обучения официально в государственных документах.

Считаем, что первые элементы профилизации зародились во времена Древней Руси. Исторически, на Руси обучение грамоте проходило при монастырях, изучались в основном «науки словесные»: Закон Божий, Священное Писание, Жития святых, церковнославянский язык. Светские науки практически при монастырях не изучались, особенно во времена Древней Руси. Там же при монастырях обучали какому-то ремеслу: кузнечное дело, плотницкое дело и др. При монастырях обучали мальчиков. С появлением, специальных изб, дети смогли посещать эти первые «учебные заведения», которые называли «читальными избами», где также в основном изучали Закон Божий, учили читать на церковнославянском языке и писать. Девочки обучались на дому или в «читальных избах», девочек обучали мамы рукоделию или «женским ремеслам» (пряжа, шитье и др.). Элементом профилизации на Руси можно считать подготовку своими родителями, а при монастырях монахами-наставниками детей к конкретному ремеслу, как правило, тому, которым они сами и занимались.

В XVII-XVIII вв. в России складывается определенная система образования со школами при монастырях, школами-избами, школами-школами, появляются первые высшие учебные заведения (Славяно-греко-латинская Академия). Примечательно, что овладение навыкам какого-то ремесла красной нитью прослеживается, если говорить о всяком учебном заведении (как среднем, так и высшем, в том понимании, которое имеется для системы образования в Российской Империи). М.Ю. Мельник в статье: Сопровождение профессионального самоопределения личности: исторический аспект, отмечает [101], что еще В.Н. Татищев в инструкции: О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах, давал рекомендации в выборе ремесла для детей восьми лет.

В конце XIX - начале XX вв. вопросам выбора будущей профессии, вопросам самоопределения стало уделяться больше внимания. Появляются

работы таких авторов (психологов, педагогов), как: В.М. Бехтерев, В.П. Вахтеров, Н.А. Рыбников и др. Так, например, проф. Е.П. Ильин в предисловии к своей книге: Дифференциальная психология профессиональной деятельности, ссылается на статью Н.А. Рыбникова («На распутье», 1917) [66, с. 5], который делал акцент на требованиях, предъявляемых к различным видам профессиональной деятельности и соотношении этих требований к человеку, осуществляющему тот или иной вид профессиональной деятельности. Н.А. Рыбников в своей книге «Психология и выбор профессии» [135], обосновывает тезис о том, что молодому человеку в своё время необходимо помочь определиться с выбором будущей профессии, таким образом, чтобы этот выбор был свободным и осознанным для самого человека.

Следует отметить, что в Российской Империи в конце XIX в. появляется первое издание, направленное на всестороннюю помощь в выборе будущей профессии, на помощь в профессиональном самоопределении – журнал «Трудовая помощь» (1897 г.).

В 1899 г. выходит Циркуляр № 1612 за подписью министра народного просвещения Н.П. Боголепова, среди основных вызовов, стоящих перед системой среднего образования, в документе декларируется отсутствие профилизации обучающихся [35, с. 47]. В это же время, и далее, в начале XX в., появляются различные организации, способствующие определению склонностей к различным видам профессиональной деятельности, а также реальному трудоустройству (Городское посредническое бюро (Российская империя), лаборатория при Центральном институте труда (СССР), Бюро профконсультации (СССР)).

В 1918 г. с принятием Положения о единой трудовой школе, вводились элементы современной профильной школы. Были выделены следующие профили: гуманитарный, естественно-математический и технический [113].

В 1936 г. Центральный комитет Всероссийской коммунистической партии большевиков принял постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», тем самым работа по профориентации была прекращена вплоть до 60-х гг. XX в.

В 1957 г. Академия педагогических наук (АПН) СССР предложила проведение в средней школе на старшей ее ступени эксперимент по выделению трех направлений, согласно которым должна вестись особенно углубленная и профессионально-ориентированная подготовка обучающихся. Эта своего рода профильная подготовка в свою очередь, как предполагал эксперимент, была направлена на реализацию принципа непрерывности образования и прямой связи одного уровня образования с уровнем образования на порядок выше. В этом контексте отметим, что автор монографии «Образовательный потенциал Российской Империи» [137], Д.Л. Сапрыкин, говорит о том, что в начале XX в. была сформирована непрерывная система образования, начиная с 1900 г. и заканчивая 1916 г., во многом, благодаря графу Н.П. Игнатьеву, который впоследствии стал министром народного просвещения и приобрел известность своей образовательной реформой, которая и вошла в историю, как «игнатьевская реформа» (особенно активно открывались сельские школы, открывались учебные заведения сельскохозяйственной направленности, при школах вводили дополнительные классы с сельскохозяйственным уклоном). Таким образом, преемственность уровней образования была еще заложена в начале XX в., равно как и первые системные элементы профилизации (сельскохозяйственный уклон).

В 1958 г., спустя год, как АПН СССР запустила эксперимент по введению в среднюю школу «трехнаправленных профилей», Верховный Совет СССР принимает государственный закон, согласно которому, школа обязана была укреплять связи учеников с настоящей, трудовой жизнью.

Таким образом, система советского образования становится практико-ориентированной, ориентированной на народ, на рабочий народ и на тех, кто только планирует осваивать рабочие профессии. Именно с этого времени начинается рост вечерних и заочных учебных заведений, куда принимали уже работающую молодежь, а также тех, кто только планировал получить рабочую специальность, стать инженером.

В середине 60-х гг. XX в. получили распространение классы с углубленным изучением какого-либо предмета. Стали появляться специализированные школы с углубленным изучением предметов, изменилось содержание образования, как следствие появились новые учебные и учебно-методические пособия и учебники для школ с углубленным изучением предметов. Особое распространение стали приобретать факультативные занятия – необязательные к посещению учебные курсы, которые вошли в программу 8-10-х классов советской средней школы.

Такое состояние средней школы в контексте ее профилизации сохранялось до середины 80-х гг. XX в.

В 1984 г. началась государственная реформа образования, реформированию подверглись общеобразовательная и профессиональная школы. Основные направления реформирования системы образования: компьютеризация и информатизация образования (академик А.П. Ершов, введение в 1985 г. в программу учебного предмета «Основы информатики и вычислительной техники»), а также профориентация в системе образования (в программу вводят учебный курс «Выбор профессии», который сохраняется как курс по выбору до сих пор). Начиная с 90-х гг. некоторые средние учебные заведения заключают договора и соглашения с высшими учебными заведениями о проведении на их базе профориентационных мероприятий для старшеклассников.

В 1992 г. в «новой России» появляется Закон «Об образовании» (№ 3266-І, 10.07.1992 г.). Закон регламентировал осуществление образовательной деятельности различного типа образовательных учреждений, т.е. по сути, принцип вариативности реализовывался.

ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012 г.) также предусматривает вариативность образования. Кроме этого, ст. 19 регламентирует профессиональную подготовку обучающихся на базе предприятий, с которыми образовательная организация заключила соглашение. Профессиональная подготовка в рамках договоров между образовательными организациями и предприятиями может осуществляться в качестве дополнительных образовательных услуг, в том числе платных, при наличии соответствующей лицензии у образовательной организации. Кроме этого ст. 66 в пунктах 3 и 4 закрепляет поддержку профессионального самоопределения обучающихся, а также профилизацию общего образования. Приведем содержание п. 4, описывающего профильное обучение:

п. 4. Организация образовательной деятельности по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования может быть основана на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих углубленное изучение отдельных учебных предметов, предметных областей соответствующей образовательной программы (профильное обучение) [153].

Для группы авторов: В.В. Афанасьев, М.А. Васильева, С.М. Куницына, Т.С. Фещенко, профильное обучение представляется как форма дифференциации, учитывающей индивидуальные особенности и образовательные потребности обучающихся [15, с. 38].

Таким образом, и в настоящее время современные исследователи (В.П. Бедерханова, А.Н. Дёмин) говорят о том, что существует необходимость

плавного и в то же время эффективного вхождения современных молодых людей в выбранную ими профессию [19, с. 105].

Сергей Сергеевич Кравцов, в своей диссертационной работе: Теория и практика профильного обучения в школах Российской Федерации [79], выделяет три этапа становления российской профильной школы. Этапизация становления современной профильной школы, по мнению С.С. Кравцова связана с выходом официальных документов: «Концепция общего среднего образования» (1988 г.)⁵, «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.» (2010 г.), «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования» (2002 г.).

Согласно Концепции общего среднего образования (1988 г.), обучающиеся должны были получить профильное обучение. Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., п. 2, пп. 2.1, гласит: «...будет отрабатываться система специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда». Основной акцент в Концепции делается на повышение качества образования, одним из ключевых факторов, способствующих этому, является введение профильных классов на старшей ступени средней общеобразовательной школы.

⁵ 1 июня 1988 г. приказом председателя Государственного комитета СССР по народному образованию Г.А. Ягодина был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа», в который вошли ученые-педагоги, психологи, философы, социологи, экономисты, юристы, практические работники народного образования, учителя и директора школ. Представляемый документ разработан коллективом по заданию Гособразования СССР и опубликован в «Учительской газете» 16, 18 и 23 августа 1988 г.

Основные разработчики этих проектов: Э.Д. Днепров; В.М. Пивоваров; Ю.В. Крупнов; А.М. Абрамов; Б.М. Бим-Бад; О.С. Газман; Ю.В. Громыко; В.В. Давыдов; Д.Б. Дмитриев; В.П. Зинченко; И.И. Ильясов; Е.Б. Куркин; Б.М. Неменский; В.Б. Новичков; А.В. Петровский; Е.Ф. Сабуров; В.С. Собкин; В.И. Слободчиков; А.Н. Тубельский; В.В. Фирсов; А.М. Цирульников.

В 2003 г. начался эксперимент на федеральном уровне по введению профильных классов в среднюю общеобразовательную школу.⁶ Согласно Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, эксперимент должен был закончиться в 2007/2008 году.

Предпрофильная и профильная школы, согласно рекомендациям «Об организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях на 2003/2004 учебный год»⁷, а также Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования⁸, призваны помочь создать условия для свободного выбора дальнейшего профессионального пути в жизни подрастающего поколения.

Еще одним опытом введения предпрофильного и профильного обучения в систему общего образования, в 2003-2004 гг. было утверждение федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов.⁹ Федеральный базисный учебный план предлагал годовое распределение часов, построение учебного плана на принципах дифференциации и вариативности, а также устанавливал соотношение между федеральным компонентом, региональным компонентом и компонентом образовательного учреждения (образовательной организации). Для X-XI классов федеральный базисный учебный план давал возможность выбора для изучения предметов на одном из уровней: базовом либо профильном. Федеральный компонент разделил предметы для обязательного изучения на старшей ступени на

⁶ Постановление Правительства Российской Федерации от 09.06.2003 г. за № 334 «О проведении эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования»

⁷ Приложение к письму Министерства образования РФ от 20.08.2003 № 03-51-157ин/13-03

⁸ Приложение к приказу Министерства образования РФ от 18.07.2002 №2783. Одобрена на заседаниях Федерального координационного совета по общему образованию 24.04.2002 г. и 28.06.2002 г. Доработана по отзывам, поступившим из субъектов Российской Федерации (май-июнь 2002 г.), и результатам 2-го Всероссийского совещания по профильному обучению (28.06.2002 г.).

⁹ Приказ Минобрнауки РФ от 09.03.2004 № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования».

базовые общеобразовательные и профильные общеобразовательные предметы, которые конкретизируют и усиливают специализацию отдельно взятого профиля обучения. Кроме этого, в учебный план могут входить элективные курсы. Элективные курсы – это обязательные для изучения дисциплины, но по выбору обучающихся. Кроме этого, выделяют так называемый универсальный профиль, который подразумевает базовое изучение дисциплин. В свою очередь А.А. Остапенко и Т.В. Хагуров считают, что профиль не может быть универсальным, так как универсальное обучение – это суть непрофильное обучение [117, с. 11].

Отметим, что Министерством образования РФ было предложено несколько вариантов базисных учебных планов (БУП):

- базисный учебный план 1998 г. (БУП-98);
- базисный учебный план 2000 г. (БУП-2000);
- учебный план, в рамках Концепции профильного обучения;
- базисный учебный план 2003 г. (БУП-2003);
- базисный учебный план 2004 г. (БУП-2004).

БУП-2000 был разработан специально для экспериментальных школ в рамках апробации содержания образования в 12-летней средней школе. В 2000 г. в г. Ростове-на-Дону состоялась Всероссийская конференция на тему «Содержание образования в двенадцатилетней школе». За год до этой конференции Российской Академией Образования (РАО), в частности А.В. Хуторским, В.С. Ледневым была подготовлена монография, в которой описывались проблемы и перспективы развития среднего общего образования в контексте построения 12-летней школы [169]. РАО предложила модель построения 12-летней школы, основное отличие предложенной модели от существующей – максимально полная вариативность, дифференциация, профилизация. Основопологающим аргументом к переходу на двенадцатилетнее среднее (полное) общее

образование явился аргумент сохранения здоровья детей, далее – вариативность образовательных программ. В 2000 г. была разработана Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе), согласно которой необходимо «...обеспечить индивидуализацию образования, охрану здоровья и жизни детей», а процесс обучения должен строиться посредством индивидуализации и дифференциации процесса обучения [74]. Однако, введение двенадцатилетнего среднего (полного) образования затянулось. В Государственной Думе РФ переход к 12-летней школе под предлогом отсутствия финансирования решили отложить.

В 2010 г. выходит письмо Минобрнауки РФ «О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения», в приложении которого приводится рабочий учебный план сети школ (10-11 классы)¹⁰.

На наш взгляд, завершение перехода к профильному обучению в системе среднего (полного) общего образования, осложнилось, в том числе и предложенным многообразием вариантов базисных учебных планов, обсуждений этих вариантов, апробаций содержания обучения, что привело к дезориентации в вопросе теории и практики профилизации системы общего образования. При этом, отметим, что БУП как таковой, по мнению А.А. Кузнецова и Л.О. Филатовой, является одним из важнейших инструментов реализации профильного обучения [81, с. 170].

Завершение перехода к профильному обучению в системе среднего (полного) общего образования является одной из приоритетных мер в области модернизации образования, указанных в Основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации до 2018 г. [116]. Однако,

¹⁰ О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения. Письмо Минобрнауки РФ от 04.03.2010 № 03-412

утверждать, что переход к профильному обучению в системе среднего (полного) общего образования полностью завершён было бы ошибочно.

Переход к системе среднего профильного образования, помимо барьеров, описанных в п. 1.1., также затруднён, на наш взгляд, логикой централизации государственной образовательной политики. Как видно, из анализа опыта внедрения базисных учебных планов (см. п. 1.1), для центрального государственного аппарата эффективность управления образованием определяется тем, чтобы все реализовывали один и тот же учебный план, одну и ту же концепцию, и т.д. Считаем, что логика профилизации неотделима от логики регионализации, муниципализации, а также ориентации на отдельно взятые образовательные, научные и производственные организации. Так, Н.В. Таржуманян единое образовательное пространство рассматривает именно с позиции регионализации социокультурной образовательной среды [146, с. 9]. Разделяем мнение следующих авторов: В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, Т.С. Фещенко, М.А. Васильева выступают за децентрализацию процесса обучения, то есть, за региональный базис образования, в частности, за учитывание региональных рынков труда, учитывание сетевых и корпорационных взаимодействий, что способствовало бы эффективной профилизации подрастающего поколения. [14, с. 83]. Сетевая организация профильного педагогического образования описана А.А. Остапенко, В.С. Лукьяновой, Е.М. Шалиной, где выделяются следующие виды взаимодействия: вертикальное сетевое взаимодействие и горизонтальное сетевое взаимодействие, а также организация по видам договоренности: двусторонняя договоренность и многосторонняя договоренность [94, с. 86-90]. Проблема выбора социальных партнёров при организации профильного обучения описана О.В. Касько [72], что особенно важно при организации сетевой модели профилизации. Однако, как показал анализ научно-

методической литературы, наблюдается отсутствие возможности взаимодействия у некоторых образовательных организаций, на базе которых предполагается организация профильного обучения, с организациями дополнительного, начального профессионального, среднего профессионального, высшего образования, с научными организациями, а также с промышленно-производственными предприятиями. Не все общеобразовательные организации могут позволить себе переход к профильному обучению в рамках сетевого взаимодействия, что обусловлено состоянием материально-технической базы и ресурсов общеобразовательной организации. Отсутствие надлежащей материально-технической базы, позволяющей учесть все пожелания обучающихся при открытии конкретного профиля обучения.

Профильные классы открываются практически каждый год. По мнению Р.Д. Исмагилова формирование профильных классов способствует устойчивой профессиональной ориентации старшеклассников [67, с. 150]. Например, многие крупные университеты по соглашению открывают на базе средних общеобразовательных организаций профильные площадки, так в 2015 г. подписано соглашение между управлением образованием г. Ростова-на-Дону и Южным Федеральным университетом об организации на базе 28 общеобразовательных организаций города профильных педагогических классов (проект «Образовательный кластер «ЮФУ», который в 2017 г. был трансформирован в проект «Образовательный кластер ЮФО»):

1. МАОУ «Эврика-Развитие»;
2. МБОУ «Школа № 100»;
3. МАОУ «Классический лицей № 1»;
4. МАОУ «Юридическая гимназия № 9 имени М.М.Сперанского»;
5. МАОУ «Лицей экономический № 14»;
6. МБОУ «Школа № 67»;

7. МБОУ «Лицей № 2»;
8. МАОУ «Школа № 5»;
9. МАОУ «Лицей № 33»;
10. МБОУ «Гимназия № 35»;
11. МБОУ «Гимназия № 36»;
12. МБОУ «Лицей № 57»;
13. МБОУ «Гимназия № 25»;
14. МАОУ «Лицей № 27»;
15. МБОУ «Школа № 43»;
16. МБОУ «Лицей № 69»;
17. МБОУ «Лицей № 71»;
18. МБОУ «Школа № 18»;
19. МБОУ «Школа № 54»;
20. МБОУ «Школа № 84»;
21. МБОУ «Гимназия № 12»;
22. МБОУ «Школа № 22»;
23. МБОУ «Гимназия № 14»;
24. МБОУ «Лицей № 13»;
25. МБОУ «Лицей № 11»;
26. МБОУ «Школа № 60»;
27. МБОУ «Школа № 92»;
28. МБОУ «Лицей № 103».

В настоящее время резидентами проекта «Образовательный кластер ЮФО» являются 98 общеобразовательных организаций и 14 образовательных организаций системы среднего профессионального образования Южного федерального округа, а также 20 вузов, которые находятся в статусе партнёров образовательного кластера.

Среди основных целей создания образовательного кластера касательно вопросов профилизации общего образования и профильного обучения, отметим следующие:

- организация совместной деятельности по профессиональной ориентации, подготовке к обучению в высших учебных заведениях, комфортному вхождению первокурсников в образовательный процесс в ВУЗе;

- привлечение обучающихся к творческой, познавательной, проектной, исследовательской, поисковой, изобретательской деятельности под руководством ученых, аспирантов вузов г. Ростова-на-Дону, сотрудников научных учреждений, преподавателей школ, педагогов дополнительного образования и других специалистов.

В п. 1.3 соглашения о создании образовательного кластера, в ожидаемых результатах задекларирована позиция «решение задач молодежной политики, в т.ч. направленных на повышение эффективности планирования образования, карьеры и трудоустройства представителей молодежных сообществ с целью их успешной социализации».

В приложении к соглашению о создании образовательного кластера в п. 1 среди задач образовательного кластера находим следующую задачу: «профессиональная ориентация, поддержка в поисках путей профессионального самоопределения».

Ежегодно на базе образовательного кластера ЮФО проводятся проектные смены по всем направлениям и профилям. Смены организуют и проводят структурные подразделения ЮФУ, занятия проводятся по смешанному типу: аудиторно с применением традиционных форм и дистанционно с применением систем дистанционного обучения и специального программного обеспечения и электронных образовательных ресурсов. Создан реестр ведущих педагогов кластера. Проект

«Образовательный кластер ЮФО» получил одобрение Совета ректоров вузов юга России. На базе кластера функционирует на постоянной основе специально для старшеклассников Центр тестирования кластера, где обучающиеся могут пройти репетиционные мероприятия по основному государственному экзамену и по единому государственному экзамену по необходимой учебной дисциплине, кроме этого Центр тестирования предлагает консультации для обучающихся 8-11-х классов по вопросам профессионального выбора, помогает с выбором профиля для обучения предлагает пройти психологическое тестирование по специальной методике «Профориентир». Кластер взаимодействует с Центром карьеры ЮФУ.

По мнению М.Б. Флек профессионально-образовательные кластеры способствуют созиданию человеческого ресурса и капитала [155, с. 155]. Кластерные формы и модели в образовании находят широкое распространение за рубежом и носят международный характер, в то время как в РФ, кластеризация образования находится в состоянии становления и развития и носит региональный характер [134, с. 111].

Глубокий анализ трактовок понятия «образовательный кластер» принадлежит авторству Е.И. Соколовой, которая приводит определения понятий: «образовательный инновационный кластер», «научно-образовательный кластер» [143, с. 5]. Общим для этих понятий является то, что это объединение организаций и институций в единую сеть с единой целью. Приведем определение образовательного кластера в трактовке Н.Н. Анисцыной: образовательный кластер – это совместное взаимодействие работодателя и образовательных организаций посредством специальных программ [12]. В свою очередь М.Х. Абидов, С.Э. Савзиханова, Л.А. Борисова дают определение понятию «инновационно-образовательный кластер сетевого типа», под которым понимают совокупность коммерческих и некоммерческих организаций, объединенных общей идеей в единую сеть и в

результате инновационной деятельности такого объединения порождается новый конкурентный продукт (услуга) [1, с. 220-221].

Опираясь на исследования вышеперечисленных авторов, дадим уточняющее определение понятия «образовательный кластер» в логике данного исследования. *Под образовательным кластером будем понимать инфраструктурную модель взаимодействия образовательных организаций различных уровней и типов с целью создания условий для инновационной деятельности, в том числе, повышения качества и востребованности образования, реализации вариативных образовательных программ и траекторий, профилизации общего образования.*

Опираясь на исследования В.В. Афанасьева, М.А. Васильевой, Е.В. Ворониной, С.М. Кунициной, Л.В. Лисова, Т.С. Фещенко и учитывая вышеизложенное в настоящем параграфе, *под профилизацией общего образования будем понимать модель дифференциации и индивидуализации образовательных программ среднего образования, обеспечивающую учет интересов, склонностей и способностей обучающихся а также формирование интереса к продолжению образования и получению современной профессии за счет использования технологий онлайн- и смешанного обучения в условиях открытой среды образовательного (научно-образовательного) кластера.*

Отметим, что выделяют также «жесткую профилизацию» и «мягкую профилизацию» (Е.В. Воронина) [37, с.19]. Основное отличие этих моделей состоит в возможности выбора перечня дисциплин. В случае «жесткой профилизации» перечень дисциплин фиксирован, что в принципе нарушает идею самой профилизации, так как сводит принцип выбора и самопостроения индивидуальной образовательной траектории в рамках данной модели профилизации почти к нулю, при формальном сохранении общезначимых для профильной школы принципов. «Мягкая профилизация» позволяет

выбрать тот набор дисциплин, который необходим обучающемуся, тем самым предоставляется возможность построения не формальной, а реальной индивидуальной образовательной траектории. В настоящем диссертационном исследовании говоря «профилизация» будет понимать под этим термином «мягкую профилизацию». В связи с этим, дадим *определение профилизации с точки зрения индивидуализации обучения*: профилизация – динамический двусторонний процесс между единым учебным планом и программой с одной стороны и предельной индивидуальной образовательной программой с другой стороны.

Утверждение нового ФГОС С(П)ОО повлекло за собой поиск новых подходов к формированию учебных планов, в том числе учебных планов того или иного профиля. Рекомендательный перечень мер по формированию учебного плана профиля обучения в условиях реализации ФГОС С(П)ОО предлагает Е.А. Никодимова [111, с. 13-14], которая также описывает риски реализации сетевой модели профильного обучения в рамках муниципального управления образованием [там же, с. 26-30]. Модель профильного обучения, базирующаяся на основе индивидуального плана обучения, по мнению Н.И. Постниковой, позволяет повысить качество обученности, но при условии, если при этом используются современные педагогические технологии [123, с. 164].

Учитывая все вышеизложенное, можно утверждать, что переход на профильное обучение в полной мере не осуществлен, несмотря на почти двадцатилетний период введения идеи профилизации в систему общего образования. Среди основных барьеров, затрудняющих завершение процесса профилизации, на наш взгляд, отметим многообразие нормативно-правовой документации, регламентирующей введение профильного обучения, в том числе опыт введения базисных учебных планов и иных учебных планов. Таким образом, в ходе написания параграфа 1.1 нами можно сделать

следующие выводы: выявлены исторические этапы становления профильного обучения (приведены две классификации периодизации становления и развития профильного обучения); выявлены барьеры на пути перехода к профильному общему образованию (опыт создания базисных учебных планов, опыт перехода к 12-летней школе).

1.2 Становление и перспективы развития смешанного обучения

Первые идеи смешанного обучения стали появляться в публикациях в конце XX в. Термин «смешанное обучение» впервые официально появляется в отчете американского образовательного центра EPIC в 1999 г. [180]. Согласно приведенным данным в статье «The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature» (авторы: Bayram Güzer, Hamit Caner) [177], в период времени 1999-2002 гг. в наукометрической базе Google Scholar числилось 125 научных статей с пометкой «смешанное обучение» («blended learning»). Этот временной промежуток авторы статьи назвали «first attempts», что в переводе означает «первые попытки», имеется в виду первые упоминания и первые описания идей смешанного обучения в научных публикациях. Следующий временной период – «definition period» (период определения) – 2003-2006 гг. Этот период так назван, потому как связан с наибольшим количеством публикаций, которые в основном раскрывают суть понятия «смешанное обучение», многие авторы в этот период времени дают свои определения понятия «смешанное обучение» (Russel T. Osguthorpe, Charles R. Graham, Garrison, Kanuka и др.). Так, например, Bonk C.J. & Graham C.R дают следующие определения в справочнике [173]:

- процесс обучения, базирующийся на сочетании аудиторной и внеаудиторной работе с применением как традиционных форм обучения, так и инновационных, в частности, технологий электронного обучения;

- системный подход в организации образовательного процесса, выражающийся в сочетании очного и электронного обучения.

Далее наступает «popularity period» (2007-2009), в этот период увеличивается рост публикаций по тематике «blended learning» до 1460 в Google Scholar. Увеличивается количество исследований, посвященных вопросам эффективности смешанного обучения. В частности, одна из цитируемых работ, посвященных эффективности использования технологий смешанного обучения, это статья авторов Akyüz and Samsa, Hughes [170].

Авторы монографии «Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning», George Siemens, Dragan Gasevic, Shane Dawson, одной из немногих публикаций по истории становления дистанционного, смешанного и онлайн-обучения, приводят следующие соотношения очного обучения с обучением в онлайн-среде и ссылаются на авторов, придерживающихся таких цифр [184, p. 61]:

1. Allen & Seaman (2003, 2004); Allen, Seaman, & Garrett (2007); Means, Toyama, Murphy, Bakia, & Jones (2009); Means, Toyama, Murphy, & Bakia (2013) – считают, что смешанное обучение можно рассматривать как часть онлайн-обучения, где от 30% до 79% образовательного контента находится в онлайн-среде.

2. Bernard, Borokhovski, Schmid, Tamim, & Abrami (2014) – считают, что возможно сочетание 50% к 50%. Иными словами, примерно половина времени должна уходить на работу в аудитории и вторая половина – на работу в онлайн-среде.

В научно-методической литературе кроме самого понятия «смешанное обучение» существуют такие понятия как: «гибридное обучение» и

«комбинированное обучение». Отметим, что эти понятия, по мнению Graham & Dziuban (2008); Means et al. (2013) взаимозаменяемы [там же, р. 62]

George Siemens, Dragan Gasevic, Shane Dawson отмечают, что в исследовании, проводимом Ross, Morrison, & Lowther, 2010, качество обученности было выше тогда, когда смешанное обучение осуществлялось в онлайн-среде с некоторым дополнительным временем на очное обучение (обучение в аудитории), а также в том случае, когда большая часть общего времени отводится на очное обучение с некоторой долей времени на обучение в онлайн-среде. И неэффективным оказалось обучение, когда обучающимся предлагали только погружение в онлайн-среду или только занятия в аудитории с преподавателем [там же, р. 71]

В исследованиях Arbaugh, 2014; Halverson et al., 2014; Torrisi-Steele & Drew, 2013 отмечается, что внедрение технологий смешанного обучения в образовательный процесс – это преимущественно личная инициатива учителей, направленная на повышение качества обученности [там же, р. 81]

По мнению, Purnima Valiathan смешанное обучение представляет собой совокупность аудиторного обучения, т.е. classroom learning, онлайн-обучения, т.е. live e-learning и самообучения – self-paced learning [187]. Е.В. Костина в свою очередь определяет следующие три компонента смешанного обучения: очное обучение, оно же аудиторное обучение, т.е. face-to-face learning, самостоятельное обучение (не обязательно аудиторное самостоятельное, возможно домашнее внеаудиторное самостоятельное обучение), т.е. online self-study learning и совместное обучение – online collaborative learning [78, с. 142].

Существуют отдельные диссертационные исследования, посвященные вопросам теории и практики смешанного обучения в образовательном процессе. Основные зарубежные диссертационные исследования (2010-2017): «Blended learning: undergraduate students experiences of using technology to

support their learning», Amanda Lucille Joanne Jefferies [179, p. 277], «A design based research on the use of a blended learning environment», Nuray Gedik [176, p. 304], «Blended Learning and Educational Technology: Using An Online-Digital Curriculum To Support Student Learning», Jennifer Camilleri [174, p. 104], «Teacher + Technology = Blended Learning: How Important is the Teacher in this Equation?», Catherine A. Doom [175, p. 126], «Conceptualizing Blended Learning Engagement», Lisa R. Halverson [178, p. 137], «Blended learning: perspectives from first time high school instructors», Tammy Mann Parlier [182, p. 188].

Среди отечественных исследователей в области применения технологий смешанного обучения в системе общего, системе специального профессионального и высшего, а также в системе дополнительного образования, можно отметить, таких авторов, как: Т.О. Сундукова, С.Б. Велединская, Н.В. Ломоносова, И.Б. Доценко, М.С. Медведева, Е.К. Васин и др.

Отметим, что впервые в РФ о вопросах теории и практики смешанного обучения на официальном общественно-педагогическом уровне заговорили в 2007 г. на I Всероссийской конференции «Смешанное и корпоративное обучение», организованной Южным федеральным университетом (Педагогический институт), Академией информатизации образования и Северо-Кавказским отделением Академии педагогических наук. По разделу «Методология и методические основы смешанного и корпоративного обучения» было заявлено 35 статей и докладов, а по разделу «Смешанное обучение» – 55.

Приведем некоторые трактовки понятия «смешанное обучение» отечественными авторами. Так, В.А. Фандей под смешанным обучением понимает сочетание очного и дистанционного форматов обучения [151, с.

12.]. В свою очередь М.Ю. Чередилина утверждает, что смешанное обучение представляет собой специально организованную систему образовательной деятельности, которая состоит из обоснованного использования ресурсов электронного обучения при реализации таких форм обучения, как: очная, очно-заочная, заочная, семейная, самообразование [161, с. 328]. Евсеева А.М. определяет смешанное обучение, как оптимальную комбинацию традиционных форм обучения и электронных форм обучения [53]. Мишота И.Ю. в свою очередь под смешанным обучением подразумевает сочетание электронных форматов обучения в режиме реального времени и очных занятий и встреч с преподавателем обучающихся [104, с. 453].

М.С. Медведева смешанное обучение понимает как специально организованную систему преподавания, в которой осуществляются, следующие виды взаимодействия между педагогом и обучающимися: аудиторное взаимодействие, дистанционное взаимодействие и самообучение, это взаимодействие должно обязательно подкрепляться интерактивным двусторонним процессом [100, с. 10].

Как видно, из зарубежных источников и основываясь на работах отечественных исследователей, смешанное обучение в основном трактуется и рассматривается как сочетание традиционных форм обучения (подразумевается аудиторное очное обучение) с электронным обучением (обучение в онлайн-режиме в различных электронных средах).

Хортон У и Хортон К впервые классифицировали электронное обучение по видам [157].

Среди отечественных диссертационных исследований посвященных вопросам теории и практики смешанного обучения, большинство работ затрагивают использование форм смешанного обучения в образовательном процессе системы высшего образования. В настоящее время работ (диссертационных исследований), которые раскрывали бы особенности

организации смешанного обучения в системе среднего общего образования, практически не существует. Отдельные работы по проблематике смешанного обучения в системе среднего общего образования принадлежат авторству, таких исследователей, как: Е.К. Васин (вопросы использования смешанного обучения в разрезе предметной области «Технология», а также кластера естественно-научного дисциплин [31], [32], [33]), А.С. Остапенко (использование технологий смешанного обучения на уроках английского языка [118]), Е.А. Корнилова, А.А. Стрижаков (реализация моделей смешанного обучения в общеобразовательной школе в контексте системно-деятельностного подхода [76]), Н.В. Андреева (особенности организации эффективного смешанного обучения в общеобразовательной школе [10]).

Следующим этапом в становлении и развитии смешанного обучения, на наш взгляд, следует обозначить этап развития моделей смешанного обучения (2009-2010 – по н.в.). Авторы единственного учебного пособия по смешанному обучению «Шаг школы в смешанное обучение», Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов, выделяют следующие модели смешанного обучения (*отечественная классификация моделей смешанного обучения*): перевернутый класс, ротация (ротация станций, ротация лабораторий), гибкая модель. [11, с. 23-33]:

Модель «Перевернутый класс»: обучающиеся дома, имея доступ к Интернет, самостоятельно в онлайн-среде изучают порцию нового массива материала или же закрепляют ранее рассмотренный и изученный материал. На уроке, после этого организуется занятие таким образом, что обучающиеся излагают самостоятельно рассмотренный материал, закрепляют его, применяя полученные знания в результате решения практико-ориентированных задач.

Модель «Ротаций станций»: занятие организуется следующим образом: класс делится на части (станции), обучающиеся соответственно тоже, в

течение всего занятия осуществляется переход от одной станции к другой группой обучающихся. Станции, как правило, это: станция работы с учителем, станция работы в онлайн-среде, станция работы в группе (выполнение проекта). В отличие от модели «перевернутый класс», потребуются различные электронные устройства (планшеты, смартфоны и др.)

Модель «Ротаций лабораторий»: под лабораторией понимается компьютерный класс. Эта модель подразумевает организацию занятий в компьютерном классе 1-2 уроков в неделю либо одного отдельного класса, либо параллели классов. Педагоги параллели формируют единое образовательное пространство, обучающиеся работают в онлайн-среде по основным предметам по тем материалам, которые сформировали педагоги. Модель схожа с моделью «перевернутый класс», основное отличие – обучающиеся работают не дома.

Гибкая модель: рекомендуется применять эту модель обучения в старших классах. Для организации занятий в рамках данной модели каждому обучающемуся потребуется электронное средство. Для проведения занятий в условиях гибкой модели рекомендуется использовать аудиторию площадью более, чем усредненное классное помещение. Аудитория делится на несколько зон, например: зона дискуссий, зона групповой деятельности, зона работы в онлайн-среде, зона-лаборатория, зона социализации. Количество зон может быть разным в разных образовательных организациях. Гибкость модели заключается в нелимитированности времени, отводимого на тот или иной вид деятельности, а также в неограниченности временем урока в целом и даже тем уроков. Каждый ученик получает возможность, работая в рамках данной модели, регулировать свой личный образовательный маршрут.

В пособии «Шаг школы в смешанное обучение» авторы описывают:

- основные идеи смешанного обучения;

- управленческие аспекты перехода современной средней (полной) школы к смешанному обучению;
- организационные аспекты (коллективное взаимодействие в смешанном обучении, планирование в смешанном обучении и др.);
- информационно-образовательную среду, как для образовательной организации, так и для педагога в рамках реализации смешанного обучения;
- основные модели смешанного обучения.

Специалисты в области смешанного обучения мирового уровня, **Michael B. Horn и Heather Clayton Staker** предлагают свою **классификацию моделей смешанного обучения** (Институт прорывных инноваций Клейтона Кристенсена, США) [185]:

1. Rotation model (ротационная модель);
2. Flex model (гибкая модель);
3. Self-blend model (самосмешиваемая модель): подразумевает самостоятельную работу в онлайн-среде (онлайн-курсы, видеоуроки и др.) помимо аудиторной работы;
4. Enriched-virtual model (расширенная виртуальная модель): подразумевает самостоятельное освоение дисциплин и курсов в том месте, где это удобно обучающемуся с последующей очной доработкой с преподавателем в индивидуальном порядке.

Представим **классификацию моделей смешанного обучения по С. Твиггу (C. Twigg)** [186]:

1. Replacement model (модель замещения): подразумевает подавляющее использование электронных образовательных ресурсов наряду с онлайн-обучением по отношению к очному обучению;
2. Supplemental model (модель поддержания): подразумевает подавляющее использование традиционных форм обучения и лишь незначительное использование технологий электронного обучения;

3. Emporium model: подразумевает освоение материала с помощью систем дистанционного обучения дома или в аудиториях с доступом к соответствующему программному обеспечению и электронным образовательным ресурсам;

4. Buffet model: подразумевает, что обучающиеся самостоятельно будут выбирать пропорции использования технологий электронного обучения и традиционных формы обучения.

Классификация моделей смешанного обучения по А. Аламари (A. Alammary) [171]:

1. Низкий уровень использования blended learning: незначительное использование технологий электронного обучения и подавляющее аудиторное (очное) освоение материала традиционными способами;

2. Средний уровень использования blended learning: возможность замещения традиционных занятий полностью на дистанционное освоение материала, освоение материала с помощью онлайн-технологий и электронных образовательных ресурсов;

3. Высокий уровень использования blended learning: проектирование массива материала, дисциплины сразу для освоения в режиме смешанного обучения.

В целом, представленные классификации моделей смешанного обучения сходственны друг с другом: основное перекрестие – это описание пропорции использования электронных форм обучения по отношению к традиционным формам обучения и наоборот.

Опыт использования технологий смешанного обучения в системе среднего общего образования в нашей стране имеется в основном в крупных образовательных организациях таких городов, как Москва, Санкт-Петербург, Челябинск, Ростов-на-Дону, Таганрог и др. (см. табл. 1)

Имеющийся транслируемый опыт использования технологий смешанного обучения в системе среднего общего образования

Ф.И.О. педагога	Город, образовательная организация	Учебная дисциплина, предметная область	Используемая модель смешанного обучения
Шишкова Н.А.	Гимназия №1576, г. Москва	Физика	Перевернутый класс
Лозуткина М.М.	Гимназия №1576, г. Москва	Математика	Ротация станций
Лысикова А.Г.	Гимназия №1576, г. Москва	Биология	Ротация станций
Наумов А.Л.	Гимназия №1505, г. Москва	Иностранный язык (англ.)	Гибкая модель
Нечитайлова Е.В.	Лицей №1, г. Цимлянск (Ростовская область)	Химия	Ротация станций
Пономарёва Е.А.	Гимназия №9, г. Воронеж	Химия	Перевернутый класс
Шевчук Е.А.	Лицей №590, Г. Санкт-Петербург	Физика	Перевернутый класс
Воронина Е.В.	Школа №343, Г. Санкт-Петербург	Русский язык и литература	Перевернутый класс
Афонин С.Б.	Школа №1908, г. Москва	Информатика и ИКТ	Перевернутый класс
Кабанкова И.А.	Школа №12, г. Сергиев-Посад	Химия	Перевернутый класс
Кравченко Л.В.	Гуманитарно-юридический лицей, г. Ижевск	Физика	Перевернутый класс
Меньшина Е.С.	Гимназия №1505, г. Москва	История	Перевернутый класс
Неёлова М.В.	Алеховщинская средняя общеобразовательная школа-интернат, с. Алёховщина, Лодейнопольский район, Ленинградская область	История Обществознание	Ротация станций Перевернутый класс
Ягодова О.В.	Алеховщинская средняя общеобразовательная школа-интернат, с. Алёховщина,	Информатика и ИКТ	Перевернутый класс

	Лодейнопольский район, Ленинградская область		
Москвин К.М.	МАОУ «Лицей экономический №14», Г. Ростов-на-Дону	Математика	Перевернутый класс
Хоченкова Т.Е.	МАОУ «Лицей №4», Рязань	Физика	Перевернутый класс
Шоломицкая А.В.	ГБОУ «Школа №1788», Москва	История, Обществознание	Перевернутый класс, Ротация станций

Опыт перехода к школе смешанного обучения описывает педагог М.А. Смирнова, школа №777, г. Москва [11, с. 256-268]. Основная трудность, с которой, по мнению Марии Александровны, столкнулась их команда – это проблема готовности учителей к использованию инновационных педагогических технологий; решение нашли в повышении квалификации учителей.

В гимназии №23, г. Челябинск, активно использует технологии смешанного обучения учитель обществознания и экономики М.Н. Сониная. Среди основных результатов деятельности педагога – инновационный проект (2017), который предлагает решение проблемы аттестации старшеклассников по обществознанию с применением технологий смешанного обучения, который высоко оценен АПК и ПРО (г. Москва, А.С. Прутченкова, д. пед. н., профессор кафедры методики преподавания истории, социально-политических дисциплин и права).

Особого внимания заслуживает проект «Электронный класс университета» (совместный проект Центра довузовской подготовки Южного федерального университета и лицея №4 г. Таганрога). Авторы статьи «Смешанное обучение в средней школе», И.Б. Доценко и М.И. Коваленко, отмечают, что результаты ЕГЭ повысились и стали превышать средние баллы по всем уровням (город, регион, федерация) в диапазоне 20-45% [52, с. 80]. Также авторы делают замечание о том, что независимо от проекта

«Электронный класс университета» начало свою деятельность Некоммерческое партнерство «Телешкола» (НП «Телешкола») [там же, с. 77], которое разработало систему дистанционного обучения «Интернет-школа «Просвещение.ru» для системы среднего (полного) общего образования. Основная цель, проекта «Интернет-школа «Просвещение.ru» – повышение качества среднего образования, увеличение доступности получения среднего образования. Проект распространен почти на все субъекты РФ, а также реализуется в нескольких зарубежных странах. Основные модели смешанного обучения, на которые опирается в своей деятельности НП «Телешкола», это «Ротация станций», «Перевернутый класс».

Помимо транслируемого опыта использования смешанного обучения в общеобразовательных организациях РФ, представленного в табл. 1, следует отметить опыт использования смешанного обучения в частных общеобразовательных организациях. Современный отечественный опыт использования расширим следующими частными организациями: ЧОУ СОШ «Личность» (г. Новороссийск), ЧОУ СОШ «Общеобразовательный центр «Школа» (г. Тольятти), школа Le Sallay Диалог и др.

Многие авторы говорят об эффективности смешанного обучения. Например, Т.В. Долгова утверждает, что смешанное обучение является оптимальным вариантом взаимодействия субъектов образовательного процесса и как следствие, инструментом повышения качества обученности [51]. Ромахова Н.В., в свою очередь также утверждает об эффективности использования технологий смешанного обучения и при этом добавляет, что проблемы, возникающие при использовании технологий смешанного обучения связаны с вопросами организации смешанного обучения как такового [133, с. 146-147]. С.Р. Хаббиева утверждает, что такая модель смешанного обучения, как перевернутое обучение способствует формированию метапредметных навыков и развитию таких личностных

качеств, как самостоятельность, активность и др. [156]. Группа авторов: В.М. Гребенникова, М.Л. Шер, Л.В. Миронова модели смешанного обучения рассматривает как «наиболее перспективные», называют их «гибридными» и понимают под ними сочетание инструментов онлайн и офлайн-обучения [45, с. 157]. Опираясь на работу [44] умозаключим, что технологии смешанного обучения можно отнести к технологиям так называемого продвинутого обучения, под которыми В.М. Гребенникова и Т.В. Новикова понимают технологии, благодаря которым повышается качество процесса обучения [там же, с. 162].

Обратимся к имеющемуся зарубежному опыту реализации смешанного обучения в средней и высшей школе (США), данный опыт представляют организации The Evergreen Education Group и Clayton Christensen Institute [181] и Центр координации образовательных проектов Казанского федерального университета (2021 г.) [163]:

В округе Колумбия (Columbia), штат Вашингтон (Washington), на базе 17 школ реализуют смешанное обучение. С внедрением технологий смешанного обучения зафиксированы успехи обучающихся по математике и чтению, как на общереспубликанском уровне, так и в рамках Национальной оценки прогресса в области образования.

В округе Миддлтон (Middletown), штат Нью-Йорк (New York), начиная с 2013 г. реализуют обучение по смешанным программам. Как свидетельствует система оценок NWEA MAP, обучающиеся начальной школы показывают значительный рост успеваемости по математике и чтению, чем обучающиеся по традиционным формам.

В округе Гамильтон (Hamilton), штат Иллинойс (Illinois) процесс внедрения смешанного обучения в образовательный процесс осуществлялся в течение 2012-2013 учебного года в качестве эксперимента. Как показала система оценок NWEA MAP, обучающиеся классов на основе смешанного

обучения превосходили по уровню обученности обучающихся классов, где смешанное обучение не внедрялось.

Школы штата Южная Каролина (South Carolina), начали реализацию смешанной программы обучения осенью 2013 г., которая получила название Персонализированной программы цифрового обучения. С момента внедрения смешанной программы обучения успеваемость обучающихся средних школ штата улучшилась по математике и чтению.

В Северной Каролине (North Carolina) эксперимент по внедрению смешанного обучения проводился в 2013-2014 учебном году. Эксперимент позволил выяснить влияет ли использование смешанных технологий в образовательном процессе на улучшение качества и уровня обученности, а также влияет ли использование технологий смешанного обучения на повышение квалификации учителей.

В округе Рэндольф (Randolph), штат Нью-Йорк (New York), применяют технологии смешанного обучения в начальной школе, значительно улучшились показатели по математике.

Споканские государственные школы (Spokane Public Schools), штат Вашингтон (Washington), разработали и внедрили смешанное обучение в образовательный процесс с целью увеличения уровня обученности выпускников школ. Качество обученности, начиная с 2007 г. с 60% повысилось до 83% в 2014 г. по тем программам, на базе которых была предпринята попытка перехода от традиционных форм обучения к смешанным.

В штате Пенсильвания (Pennsylvania), в начальной школе используют модель смешанного обучения «Ротация» (Rotation), с момента внедрения программ смешанного обучения обучающиеся улучшили показатели обучения по математике и чтению.

Как видно, обучение по программам смешанного обучения способствует повышению качества обученности. Эксперимент в школах США в основном проводился в начальном звене по математике и чтению. Числовые данные о повышении качества имеются по старшей школе, а именно - Spokane Public Schools, Washington, с 60% в 2007 г. до 83% в 2014 г.

Успешный современный опыт использования смешанного обучения и технологий смешанного обучения (2019-2022 гг.) наблюдается также в образовательных организациях и учреждениях таких штатов США, как: Флорида (Florida): Орландо, Аризона (Arizona): территория Большой Финикс), Джорджия (Georgia): Атланта.

В аналитическом отчёте министерства образования Великобритании за 2021 год задекларирован положительный опыт использования смешанного обучения в образовательных и учебных заведениях Англии. Использование многих организаций технологий смешанного обучения, начиная с 2020 года, было связано с началом пандемии новой коронавирусной инфекции. В 2020-2021 учебном году смешанное обучение использовали, например, такие территории Англии как: Хаддерсфилд (Huddersfield), Манчестер (Manchester), где треть занятий проходила в дистанционном режиме или в режиме онлайн-обучения, а также с применением электронных образовательных ресурсов. Однако, начиная с 2021 года, с началом третьей волны пандемии, некоторые средние и высшие учебные заведения Великобритании, США, РФ, стран Азии начали учебный год исключительно с режима дистанционного обучения и онлайн-обучения, часть же с режима смешанного обучения: часть занятий – очно, часть – в режиме онлайн-обучения и дистанционного обучения. В свободном доступе пока не имеется данных, описывающих ситуацию численно и позволяющих проанализировать современный опыт использования технологий смешанного обучения.

Среди зарубежных электронных образовательных ресурсов, в том числе онлайн-ресурсов, следует отметить действующий и активно развивающийся портал «The Blended Learning Universe», что в переводе с английского языка означает «Вселенная смешанного обучения»: www.blendedlearning.org. Данный ресурс позиционирует себя как комплексный онлайн-хаб по всем вопросам, связанным со смешанным обучением и осуществляющий свою деятельность под эгидой Института Клейтона Кристенсена (The Clayton Christensen Institute).

Среди отечественных Интернет-ресурсов, поддерживающих и продвигающих идеологию смешанного обучения, хотелось бы отметить ресурс Центра смешанного обучения: <http://blendedlearning.pro/>. Как заявлено на портале, миссией Центра является: объединение усилий учителей и преподавателей, которые используют или намереваются использовать технологии смешанного обучения и, как следствие создание Ассоциации смешанного обучения. Центр смешанного обучения реализует проект «Смешанное обучение – карта школ», на 12.01.2022, согласно официальным данным сайта в Российской Федерации – 22 образовательных организации, в республике Беларусь – 3 образовательных организации, реализующие идеи смешанного обучения.

Активно внедряют и применяют технологии смешанного обучения не только в США и России. Так, Т.В. Азиатцева в своей научной статье [5, с. 177-183] описывает экспериментальный опыт внедрения и использования учебных курсов, спроектированных с применением технологий смешанного обучения. Автор приводит опыт таких университетов как: университет Гренады (Гренада, Испания), университет Южного Квинсленда (Тувумба, Австралия), Национальный Юньлинь университет науки и технологий (Тайвань, Китай), Национальный университет Ченг Кун (Тайвань, Китай). Кроме этого, технологии смешанного обучения применяют в Узбекистане

(Самаркандский государственный институт иностранных языков), Украине (Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»), Турции (университет Анадолу), Финляндии (университет г. Ювяскюля [150, с. 119]), Великобритании (Образовательный центр в Корнуолле, университет Хертфордшира [там же, с. 120]).

Таким образом, учитывая вышеизложенное, констатируем тот факт, что внедрение технологий смешанного обучения – это личная инициатива педагога, так как не существует конкретных нормативно-правовых актов, регламентирующих переход образовательных организаций на смешанное обучение. В связи с этим приходится руководствоваться теми документами, которые имеются на сегодняшний день по части использования технологий электронного обучения, а также свободой творчества педагога. Помимо нормативно-правовой базы в области применения технологий смешанного обучения в образовательном процессе как средней, так и высшей школы, не обнаружено диссертационных исследований, затрагивающих смешанное обучение в системе среднего общего образования, однако, как показал, анализ литературы, отдельный экспериментальный опыт внедрения технологий смешанного обучения в систему среднего общего образования всё-таки существует.

Опытно-экспериментальная работа зарубежных коллег по переходу на формы смешанного обучения, равно как и работа отечественных (И.Б. Доценко, М.В. Неёлова, О.В. Ягодова и др.) говорит об эффективности использования смешанного обучения, о чем свидетельствуют вышеприведённые числовые результаты, а также отзывы участников экспериментальной работы.

Кроме этого, важным считаем исследование *Ross, Morrison & Lowther (2010)*, согласно результатам которого, качество обученности выше тогда, когда смешанное обучение осуществляется как сочетание очного и онлайн-

обучения (пропорциональное соотношение не важно), нежели, если предлагать только очное или только онлайн-обучение. [183, р. 19]

Основываясь на анализе трактовки понятия «смешанное обучение» в отечественной и зарубежной литературе, проведенного в п. 1.2 (Bonk C.J & Graham C.R., Allen & Seaman, Purnima Valiathan, В.М. Гребенникова, А.М. Евсеева, Е.В. Костина, М.С. Медведева, Л.В. Миронова, И.Ю. Мишота, М.Ю. Чередилина, Л.М. Шер и др.) дадим консолидированное определение этого понятия. *Под смешанным обучением будем понимать с одной стороны современную педагогическую технологию, а с другой стороны образовательный подход, который совмещает обучение с участием учителя (лицом к лицу) и онлайн-обучение. Модель смешанного обучения позволяет обеспечить эффективную интеграцию сред основного и дополнительного образования в условиях образовательного кластера, и дифференциацию образовательных траекторий обучающихся; предполагает элементы самостоятельного контроля учеником образовательного маршрута, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию офлайн и онлайн сессий.*

С точки зрения смешанного обучения образовательный кластер позволяет регулировать процесс управления, осуществляемого в координации с образовательными организациями кластера. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что смешанное обучение рассматривается как инструмент, позволяющий повысить качество общего образования, и в частности, профильного образования; образовательный кластер рассматривается как среда, где осуществляется достижение искомой цели – профилизации общего образования в новом позитивном качестве.

Перспективными точками развития смешанного обучения в системе среднего общего образования, на наш взгляд, можно назвать следующие проблемы:

1. Внедрение технологий смешанного обучения применительно к отдельной какой-либо дисциплине или предметной области.

2. Внедрение технологий смешанного обучения на уровне «класс», «группа» и на уровне «образовательная организация», «сеть образовательных организаций» (определение уровня соотношения по целям, по инфраструктуре).

3. Внедрение технологий смешанного обучения в процесс профилизации системы среднего общего образования.

1.3 Структурно-функциональная модель профилизации общего образования в условиях смешанного обучения

В современных социально-экономических условиях общеобразовательная организация становится центром созидания и аккумуляции различных общезначимых идей, проектов, инициатив, который, кроме всего прочего выполняет основную свою функцию – обучение. Трансформация системы образования, как среднего, так и высшего, сопровождается процессами смены парадигмальности, в частности, традиционный подход претерпевает некоторый кризис, обусловленный развитием информационных технологий. Традиционной парадигме противопоставляется гуманистический подход с ученикоцентристской ориентацией в процессе обучения. Переход от традиционных форм обучения в чистом виде к электронным формам обучения, а также «смещению» очного аудиторного обучения с обучением в электронной среде свидетельствуют о новых практиках для педагогической науки. Описанный процесс подходит под определение инновационности, данное В.И. Загвязинским, который под инновационным процессом понимал процесс усовершенствования

образовательных программ, а также развитие образовательных систем путем изменения целей, содержания и средств обучения [59, с. 36-37]. Будем правомерно считать переход общеобразовательной организации к организации, реализующей смешанное обучение взамен (подразумевается частичная замена) традиционной классно-урочной системы – инновацией (равно как и переход отдельных групп и классов, возможно без перехода самой организации). Интеграция традиционного (авторитарного) обучения с разнообразием информационно-коммуникационных средств и инструментов позволяет говорить об обновлении образования. Введение новаций в систему образования, в частности систему среднего общего образования, не может не касаться всех процессов, так или иначе протекающих в этой системе: переход на свободно распространяемое программное обеспечение, информатизация и цифровизация образования, профилизация образования и др. В условиях кризиса классно-урочной системы, а также кризиса использования репродуктивных технологий в обучении, когда механическое воспроизведение параграфа отживает себя, технологии смешанного обучения позволяют видоизменить привычную образовательную деятельность за счет «оживления» процесса обучения новыми технологиями и формами. Тем самым смешанное обучение могло бы явиться одним из основополагающих (базисных) инструментов модернизации российского образования, в частности инструментом позволяющим осуществить переход к профильному обучению. В п. 1.1 описаны барьеры, препятствующие к переходу к профильному обучению в системе среднего общего образования, считаем, что технологии смешанного обучения позволяют безболезненно перейти к профильному обучению. Что именно способствует реализовать переход к профильному обучению? Возможности смешанного обучения, а именно: максимальная индивидуализация и дифференциация процесса обучения, мгновенная обратная связь независимо от пространственно-временных

рамок, автоматизированная управляемость процессом обучения, разнообразие новейших информационных технологий и др. Считаем, что вышеперечисленное не противоречит принципам оптимизации процесса обучения, а наоборот позволяют достичь в терминологии Бабанского Ю.К. [17] полноценных «дидактических отношений», только не между педагогом и обучающимся, а между педагогом, обучающимся и электронным ресурсом или онлайн-средой, это то, что Е.К. Васин называет «деятельностным треугольником» [33].

А.В. Могилёв и А.В. Силина рассматривают смешанное обучение как компоненту процесса профилизации образовательного пространства и считают, что смешанное обучение является необходимым условием перехода к профильному обучению [105]. Безусловно, смешанное обучение это необходимое условие профилизации системы среднего общего образования. Утверждать, что смешанное обучение – это необходимое и достаточное условие профилизации системы среднего общего образования некорректно. В свою очередь считаем, что смешанное обучение может выступить как комплексное условие профилизации системы среднего общего образования. Представим проект модели профилизации системы среднего общего образования в условиях смешанного обучения.

Вопросы моделирования в педагогической науке отражены в работах: В.П. Беспалько, А.Н. Дахина, В.В. Краевского, В.И. Снегирёвой, В.А. Тестова, М.В. Ядровской и др.

Приведём общепринятую в педагогике трактовку таких понятий, как: *«модель»*, *«моделирование»*, *«педагогическое моделирование»*.

Толковый словарь русского языка под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дает следующие толкования слову «модель» [114, с. 361]:

1) образец какого-нибудь изделия или образец для изготовления чего-нибудь, а также предмет, с которого воспроизводится изображение;

2) уменьшенное (или в натуральную величину) воспроизведение или макет чего-нибудь;

3) схема какого-нибудь физического объекта или явления.

В.А. Штофф под моделью понимает систему, которая создана мысленно или реально, и, которая в свою очередь создает объект исследования и при этом позволяет получать и извлекать информацию, в том числе новую информацию об этом объекте [166, с. 19].

А.Н. Дахин представляет модель, как специально созданный объект, который может быть сконструирован схематично, формульно или же знаково-символьно, при этом обязательно отображает строение и свойства реального объекта [50, с. 22].

Особенностью всякой модели, как считают В.В. Давыдов и А.У. Варданын, являются динамичность и опредмечивание содержания объекта [47, с. 141]. В исследованиях, направленных на изучение педагогических явлений и процессов, по мнению А.Н. Дахина, чаще используют динамические модели нежели статические. Динамическая модель состоит из модели структуры и модели функционирования педагогического явления или процесса [49, с. 16].

Наиболее общее определение понятия «моделирование», на наш взгляд, дают В.В. Давыдов и А.У. Варданын, при этом раскрывая соотношения между понятиями «модель» и «моделирование». Моделирование для них это процесс взаимодействия с моделями, благодаря которым происходит познание тех или иных качеств исследуемого объекта [47, с. 141].

С.Я. Батышев и А.М. Новиков выделяют три требования, предъявляемые к созданию модели [125, с. 297-298]:

- ингерентность модели – соответствие создаваемой модели той среде, в которой она должна будет функционировать;

- простота модели – «неизбежное свойство» модели;
- адекватность модели – в смысле точности, полноты, истинности.

Вслед за В.С. Безруковой под педагогическим моделированием будем понимать разработку главной (базовой) идеи порождения образовательной (педагогической) системы (систем), а также поиск пути (путей) реализации этой идеи [20, с. 107].

Построение модели профилизации общего образования в условиях смешанного обучения позволит получить новейшую информацию, как о структурных компонентах, так и о функциональных характеристиках такого педагогического явления как «профилизация общего образования в контексте использования технологий смешанного обучения».

При построении модели профилизации общего образования в условиях смешанного обучения будем опираться на следующие методологические подходы как основу педагогического моделирования: компетентностный подход, системный подход, деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, средовый подход.

Компетентностный подход. В системе образования в настоящее время основой построения процесса обучения является компетентностный подход, который также является базисом ФГОС. Основу компетентностного подхода с результативно-целевой точки зрения составляют компетенции (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя и др.). Переход от «знаниевой» парадигмы, результаты обучения, согласно которой представляют набор знаний, умений, навыков (так называемые ЗУНы), к парадигме компетентностной, по нашему мнению, не есть уход в историю педагогики. Знание, как таковое для нас суть причина зарождающейся (будущей) компетенции; формула результатов обучения трансформируется в следующую: Знания-Умения-Деятельность-Навыки-Опыт-Компетенции-Компетентность (от знаний к компетентности через деятельность). Считаем, что знания и умения приобретают статус

навыков, если их применять в процессе деятельности. Как видно, деятельностный подход связан и сопряжен с компетентностным, именно поэтому в литературе можно встретить термин «компетентностно-деятельностный подход».

Основная особенность компетентностного подхода – это развитие и совершенствование личностных качеств обучающегося. За счет деятельностной компоненты компетентностный подход характеризуется практической направленностью. Согласно рекомендациям, выработанным в рамках международной научно-практической конференции Компетентностно-деятельностный подход в системе современного образования (Горно-Алтайск, 2010г.) результатом обученности выступает не набор ЗУНов и не общий объем входной информации, а готовность человека адекватным способом принимать решения [73, с. 11]. Способность действовать – ключевое понятие компетентностного подхода, которое лежит в основе построения личности. Компетентностный подход несет в себе личностный окрас. Процесс становления и развития личностных качеств у обучающегося во многом зависит от мотивационного компонента, как внутренней побуждающей силы к самосовершенствованию. Впервые о включении мотивационной составляющей в компетентностную парадигму пишет White R.W. в своей работе [188].

В.Н. Будко [28, с. 168] считает, что сущность всего современного образовательного процесса – это создание специальных условий, благодаря которым произойдет формирование конкретной компетенции. А.А.Вербицкий применяет термин «профессионально-подобная» ситуация» [36, с. 36]. Как видно, немаловажная роль в становлении личности отводится «ситуации», разрешение которой составляет деятельностное наполнение в компетентностной парадигме. Через поиск способов мышления и способов действий происходит творческое возрастание личности, поиск себя.

Категориальной базой компетентного подхода являются понятия: «компетенция» и «компетентность». В научной и научно-методической литературе существуют различные трактовки этих понятий, можно выделить две позиции толкования категорий «компетенция» и «компетентность»: их отождествление и их разграничение.

Некоторые авторы отождествляют понятия «компетенция» и «компетентность», например, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, для которых компетенция является взаимосвязанным отношением между знаниями как таковыми и действиями в различных сферах жизнедеятельности человека [86, с. 59]. Компетентный подход в целом для этих авторов представляется как практико-ориентированный конструкт. Позиции отождествления категорий «компетенция» и «компетентность» придерживается и И.А. Зимняя, которая в некоторых случаях рассматривает их как *компетенция/компетентность*, определенное соотношение этих понятий и их определение задают и определенное содержание компетентного подхода [62].

Разделяют категории «компетенция» и «компетентность» следующие авторы: Н.Л. Гончарова, Н.Л. Московская, А.В. Хуторской и др. Так, опираясь на работу А.В. Хуторского [160, с. 110], дадим определения понятий «компетенция» и «компетентность» в понимании автора:

- компетенция – система личностных качеств, необходимых для разрешения проблемных ситуаций, возникающих в различных процессах и сферах деятельности человека, в том числе и в профессиональной за счет творческого подхода к принятию продуктивного решения;

- компетентность – владение человеком определенной компетенцией в зависимости от его сферы деятельности.

А.Ж. Жафяров на основе анализа подходов к определению категории «компетенция» таких авторов как: И.А. Зимняя, В.И. Звонников, В.В.

Краевский, Субетто А.И., А.В. Хуторской, Дж. Эрпенбек пришел к выводу, что все они сводятся к одному: *компетенция – это свойство личности* [56], [57]. А.Ж. Жафяров утверждает, что этот тезис является ошибочным, что он и доказывает с помощью контрпримеров и в результате приходит к выводу, что компетенция – это свойство присущее для всего человечества, компетентность же определяется, как свойство присущее человеку [57, с.11].

Общепринято деление компетенций на две большие группы: общие и профессиональные. Общие компетенции еще называют универсальными, ключевыми. В научно-методической литературе закрепилось понятие «ключевые компетенции». Ключевые компетенции – это компетенции общего, универсального характера, которые относятся не только к одной конкретной учебной дисциплине, но и к ряду учебных дисциплин, к различным проблемным ситуациям, к различным сферам человеческой деятельности и являются основополагающими в решении вопросов профессиональной и социальной направленности. Ключевые компетенции характеризуются междисциплинарностью, надпредметностью.

И.А. Зимняя выделяет три группы ключевых компетенций [62, с. 23], на основе которых описывает десять основных компетенций [там же, с. 23-25].

Андрей Викторович Хуторской определяет в свою очередь описывает семь базовых компетенций [159, с. 58-64].

Опираясь на перечень компетенций, представленных И.А. Зимней и А.В. Хуторским, можно отметить, что они (компетенции) являют собой тот минимальный набор, необходимый для:

- реализации социальных потребностей;
- реализации личностных потребностей и удовлетворения внутренних личностных запросов;
- реализации предметно-ориентированной деятельности через единство теории и практики;

- реализации контроля за качеством подготовки обучающихся.

Таким образом, тот перечень ключевых компетенций, который приводят И.А. Зимняя и А.В. Хуторской, можно разделить на: компетенции социальной направленности и компетенции профессиональной направленности.

Касаемо компетенций профессиональной направленности или кратко профессиональных компетенций, хотелось бы отметить точку зрения Н.Ф. Радионовой и А.П. Тряпицыной, представляющих РГПУ им. А.И. Герцена, согласно которой ключевые компетенции входят в состав профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность есть системная характеристика, включающая ключевую, базовую и специальную компетентности [127, с. 9]. Очевидно, что ключевые и базовые компетенции авторы статьи «Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход» разграничивают, подразумевая под ними отдельные группы компетенций, в частности: ключевые компетенции – компетенции, лежащие в основе любого вида деятельности, а базовые компетенции – компетенции, лежащие в основе отдельно взятого, конкретного вида деятельности [там же, с. 7-14]. В свою очередь общеизвестно мнение Э.Ф. Зеера, который предлагает не разделять эти понятия и ключевые компетенции называть базовыми в силу их первичности по отношению к другим компетенциям [61, с. 30].

Профессиональная компетентность преподавателя для нас представляется многомерным компонентом в общей модели педагога, со своей структурой. Существует различные трактовки понятия «профессиональная компетентность». Так, например, А.К. Маркова подобно А.П. Тряпицыной и Н.Ф. Радионовой под профессиональной компетентностью понимает совокупность различных «нужных» компетенций в той или иной деятельности, в отличие от последних А.К. Маркова

расширяет состав профессиональной компетентности такими компетенциями, как: личностная, социальная, индивидуальная [99].

Ю.В. Варданын профессиональную компетентность представляет как совокупность решений, поддерживающих профессиональную деятельность, на уровне теории и на уровне практики [34].

В целом, многие исследователи в теории и практике компетентностного подхода профессиональную компетентность педагога, в некоторых источниках встречается термин «профессионально-педагогическая компетентность», понимают как некий интегральный концепт, определяющий механизмы решения профессиональных задач в реальных условиях осуществления педагогической деятельности.

Существование различных подходов к изучению категориально-понятийного аппарата теории компетентностного подхода обусловлено в первую очередь, как мы считаем, принадлежностью авторов к той или иной концепции и теории обучения. Среди авторов-исследователей теории компетентностного подхода находятся общие точки, точки соприкосновения в вопросе толкования понятий. Разделим условно рассмотренные исследования на две группы по фамилиям их авторов (определение понятий «компетенция» и «компетентность»):

I – А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков и др.

II – А.Ж. Жафяров, Н.Л. Гончаров, Н.Л. Московская, А.В. Хуторской и др.

Системный подход. Системный подход в методологии современной науки позволяет рассматривать объект, в нашем случае педагогический объект, как отдельную, но в то же время цельную систему. Вслед за У.Р. Эшби под системой будем понимать систему взаимосвязанных и

расположенных в определенном иерархическом порядке элементов какого-либо целостного образования [167, с. 18].

Приложение системного подхода к педагогической науке находит отражение в работах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, А.С. Батышева, Т.А. Ильиной, Е.В. Мещеряковой, Н.Ф. Талызиной, Э.Г. Юдина и др.

В.Г. Афанасьев считает, что системный подход один среди всех научно-методологических подходов позволяет разрозненные проблемы интегрировать и представить как одну более сложную проблему [16, с. 12]. Об интегративности системного подхода в педагогике утверждает и В.Н. Садовский, который называл системный подход «междисциплинарным» и «обобщённым» [136, с. 56-57].

Согласно системному подходу, педагогический объект рассматривается как система, цельная, единая система со своими связями и функциональными приращениями. При этом, объект-система – это часть иной, не всегда родственной системы со своими системами. Таким образом, системный подход позволяет обнаружить системные характеристики у всех элементов и компонентов, из которых состоит система, как базисных, так и вспомогательных.

И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин в результате дискуссии с В.Н. Садовским (суть дискуссии – можно ли рассматривать системный подход как теорию или же это сумма принципов), приходят к выводу, что системный подход представляет собой совокупность методологических принципов [24, с. 84].

Основными принципами системного подхода (В.А. Губанов, В.В. Захаров, А.Н. Коваленко) являются следующие [приводится по 68, с. 15-16]: принцип конечной цели; принцип единства: рассмотрение системы как целого; принцип связности: рассмотрение любой части совместно с ее окружением; принцип модульного построения; принцип иерархии; принцип функциональности: совместное рассмотрение структуры и функции с

приоритетом функции над структурой; принцип развития: учет изменчивости системы; принцип децентрализации; принцип неопределенности: учет неопределенности и случайностей в системе.

Системный подход позволяет описать компоненты системы, в том числе исследовать составляющие педагогической системы. А.И. Жилина считает, что абсолютно в каждом научном исследовании педагогическую систему следует рассматривать как процесс [58, с. 18].

Солидаризируясь с Н.В. Кузьминой под педагогической системой, будем понимать множество взаимно связанных структурных, а также функциональных компонентов, которые подчинены общим целям воспитания, образования и обучения [103, с. 10]. Нина Васильевна Кузьмина структурные компоненты описывает как базовые характеристики педагогических систем, которые и формируют сами педагогические системы, а также отличают от других систем, которые не являются педагогическими. [83, с. 11]. Функциональные компоненты – это основные устойчивые связи среди структурных компонентов, порождающиеся в результате взаимодействия всех участников образовательного процесса и, от которых зависит динамичное изменение, а также усовершенствование педагогических систем и как следствие их стойкость к негативным воздействиям, как изнутри самой системы, так и извне [там же, с. 16].

В настоящем исследовании под структурными компонентами (объектами) мы будем понимать (касательно процесса обучения): цели, задачи, подходы, принципы; под функциональными компонентами (объектами) будем понимать: средства, условия организации информационно-обучающей, предметной среды и её функционирования.

Анализ научно-педагогической литературы (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова и др.) показал, что педагогическая система включает: цели обучения, воспитания, развития

обучающихся; содержание обучения, воспитания, развития; средства обучения, воспитания, развития; организационные формы обучения, организационные формы воспитания, организационные формы развития. В частности, В.И. Загвязинский и Т.А. Строкова утверждают, что педагогическая система включает: цели, содержание и средства влияния на обучающегося [60, с. 53]. Б.С. Гершунский в свою очередь утверждает, что всякая педагогическая система состоит из таких элементов, как цели обучения, содержание обучения, методы обучения, средства обучения формы обучения, воспитания, развития обучающихся [43, с. 63].

Построение системы профилизации среднего общего образования в условиях смешанного обучения, на наш взгляд, позволит достичь нового качества профильного обучения, достичь новых эффективных связей общего образования с профессиональным образованием и в дальнейшем с рынком труда. В условиях профильного обучения освоение дисциплин и курсов, равно как и представлений о будущей профессиональной деятельности у обучающихся должно происходить системно.

Деятельностный подход. Деятельность в педагогике выступает как явление основополагающее для достижения результата педагогического действия или воздействия. Являясь в первую очередь термином психологическим (так, например, утверждает В.В. Давыдов), деятельность претворяет внутреннее наполнение человека (имеются в виду мотивы, ценностные ориентации и др.) в поступки, действия, дела. Поэтому деятельностный подход зачастую рассматривают как личностно-деятельностный, в виду неразрывных связей человека («человеческая деятельность») как личности с деятельностью, так например, Б.Г. Ананьев вводит понятие «субъект деятельности» [8, с. 138].

Деятельностный подход как один из научно-методологических подходов получил своё развитие и переход из психологии в педагогическую

науку благодаря трудам, таких авторов, как: Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.

По С.Л. Рубинштейну, деятельность – это характеристика, направленная к цели. В нашем понимании, сама деятельность и деятельностный подход, «работают» согласно следующей схеме:

МОТИВ – ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ – ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ЦЕЛЬ – РЕЗУЛЬТАТ (ПРОДУКТ/ЭФФЕКТ)

Приведенная нами схема не противоречит одному из тезисов, выдвинутых Львом Семёновичем Выготским, о том, что деятельность должна создавать что-то новое [39, с. 235].

По мнению А.Н. Леонтьева, базис личности человека – совокупность отношений к миру, которые реализуются его деятельностью или совокупностью деятельностей [88, с. 15].

Существуют различные классификации деятельности: внешняя и внутренняя (А.Н. Леонтьев: внутренняя деятельность – дериват внешней деятельности [89, с. 244]); индивидуальная (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин) и коллективная (В.В. Давыдов); произвольная и произвольная (Геффдинг); деятельность в игре и серьёзная деятельность (Л.С. Выготский).

Основываясь на работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и вслед за Ю.Ф. Кузнецовым под деятельностным подходом будем понимать процесс организации обучения и воспитания, при котором обучающиеся выступают в роли активных субъектов познания, с устойчиво регулярными и целенаправленными формированиями новых умений и навыков, способностей и действий, а также с полным осознанием собственных целей обучения и воспитания, планированию, регуляции и оценке результатов своей деятельности [82].

Если говорить в логике современных ФГОС, то деятельностный подход является базой для формирования универсальных учебных действий (УУД).

Деятельность обучающегося «делает» самого обучающегося, создаёт нового человека и его личность, так как формирует и личностные качества, и УУД, и компетенции, и опыт, а всё перечисленное суть личностные характеристики.

В построении модели профилизации среднего общего образования в условиях смешанного обучения, деятельностный подход является одним из базовых инструментов, так как именно деятельность создает условия для самоактуализации, самоопределения и самореализации личности в результате педагогического взаимодействия. Следовательно, деятельностный подход способствует становлению личности единой и цельной, так как процесс профилизации как таковой, мы рассматриваем как развитие личности.

Профилизация общего образования в условиях смешанного обучения подразумевает развитие отдельно взятой личности в русле поиска, определения своих собственных профессионально значимых смыслов, перерождающихся впоследствии в устойчивые действия и жизнедеятельность человека. Весь этот процесс, по нашему мнению, будет достигать качества высокого уровня (качество профилизации, качество профильного обучения), если будет опираться на технологии смешанного обучения.

К обучению, в том числе профильному обучению, деятельностный подход базируется на принципах активности, принципах самодостаточности обучающегося (его постепенно возрастания); принципах исследования комплекса решаемых задач (с постепенным возрастанием уровня проблемности) [приводится по 99, с. 94].

Личностно-ориентированный подход. Базовая идея – в центре процесса обучения находится личность, с потребностью удовлетворения своих образовательных интересов и запросов (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, А.В.Хуторской, И.С. Якиманская и др.). Согласно базовой идее,

должно обеспечиваться личное участие обучающегося в процессе поиска решения теоретических и прикладных задач, следовательно, можно утверждать о творческой компоненте процесса обучения в логике личностно-ориентированного подхода.

Личностно-ориентированный подход в трудах различных авторов трактуется по-разному при едином сходстве – главное в образовании: сама личность. Так, в понимании В.В. Серикова личностно-ориентированный подход – это совокупность следующих принципиальных позиций [140, с. 19-20]:

- педагогика сотрудничества;
- свобода личности в образовательном процессе и вне его;
- индивидуализация образования;
- стимулирование развития и саморазвития личности.

В.В. Сериков вводит такое понятие, как «личностно-ориентированная педагогическая ситуация», здесь автор понимает специальный педагогический механизм, благодаря которому обучающийся поставляется в новые условия своей жизнедеятельности, и таким образом, требующие от обучающегося новых действий, нового поведения с предшествующим анализом ситуации [139, с. 89]. Ядром личностно-ориентированной ситуации является изменение личности, личное (собственное) изменение личности путем приобретения опыта и переосмысления самого себя как индивида. Основными или базовыми ситуациями, реализующими на деле личностно-ориентированный подход, по мнению В.В. Серикова – это ситуации диалога и игры [140, с. 79].

В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская говорят о личном (собственном) развитии ребенка, как индивида, однако Евгения Васильевна рассматривает образование с точки зрения культуры, а базовая идея концепции личностно-ориентированного подхода по Е.В. Бондаревской – это воспитание Человека

Культуры. Человек Культуры в понимании Евгении Васильевны Бондаревской, это такой тип личности, обладающий такими свойствами, которые определяют уровень свободы этой самой личности, ее духовности, творчества, гуманности [26, с. 14-15]. В основе становления человека культуры – принцип культуросообразности.

Очень важными считаем следующие тезисы, выдвинутые Е.В. Бондаревской, с точки зрения построения модели профилизации среднего общего образования в условиях смешанного обучения, а именно [там же, с. 26-27]:

- система культурологического личностно-ориентированного образования даёт возможность свободного самоопределения, свободного выбора образовательных программ;

- индивидуализация образовательных микросистем, их саморазвитие являются необходимыми условиями становления системы культурологического личностно-ориентированного образования в регионе.

Вышеперечисленные условия будем рассматривать параллельно с условиями, необходимыми для профилизации системы среднего общего образования (см. п. 1.1).

И. Л. Луцкая и В.В. Гура в качестве теоретико-методологического основания личностно-ориентированного образования предлагают диалоговую концепцию культуры [96, с. 37-47], которая, по их мнению, должна строиться на трёхаспектном понимании культуры в идеях Бахтина-Библера [там же, с. 39]:

- культура как общение личностей;
- культура как самодетерминация личностей;
- культура как открытие мира впервые.

В понимании И.С. Якиманской глубокая и всесторонняя реализация личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе

достигается за счет базирования на принципе субъектности. Под субъектностью исследователь понимает субъектный опыт обучающегося, то есть тот опыт, который приобретается самостоятельно и за пределами образовательной организации. Иными словами, Ираида Сергеевна, считает, что ребёнок – это носитель своего личного субъектного познавательного опыта, который необходимо использовать в процессе обучения, направив этот опыт в сторону «опредмечивания» [168, с. 26].

Рассмотрев основные положения учёных-исследователей в области личностно-ориентированной образовательной парадигмы, было сделано умозаключение, что личностно-ориентированный подход с точки зрения профилизации системы среднего общего образования в контексте смешанного обучения следует рассматривать как процесс самоидентификации и самодетерминации обучающегося с развитием личностнозначимых качеств, определяющих его индивидуальность и его запросы, интересы, предпочтения.

Средовый подход. Вопросы рассмотрения среды в широком смысле и узком в педагогической науке находят отражение в работах: Л.С. Выготского, В.Л. Глазычева, А.Р. Лурии, Ю.С. Мануйлова, В.И. Слободчикова, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и др.

Согласно определению Т.В. Менг, под средой понимается такое средство, которое позволяет изменять качественно различные характеристики процессов, объектов и субъектов [102, с. 76]. В этой же работе автор выделяет три этапа становления средового подхода в педагогической науке [там же, с. 73]: I. 1920-1990 гг.: среда как фактор воспитания; функция, в рамках которой рассматривается среда – адаптивная; II. 1990-2000 гг.: среда как фактор образования; функция – развивающая; III. 2000-настоящее время: среда как условие вхождения человека в культуру; функция – культуротворческая.

Ю.С. Мануйлов в своей научной статье: Средовый подход в свете педагогических идей Льва Семёновича Выготского [98], отмечает, что Л.С. Выготский не употреблял никаких эпитетов к слову «среда», не употреблял слово «среда» ни с каким другим, кроме как «среда ребёнка», «среда личности», такое большое значение он придавал педагогике среды, в частности, среды самого человека.

Л.С. Выготский считал, что развитие личности, это не только сочетание фактора «среда», как внешнего параметра и фактора «наследственность», как внутреннего параметра, но и считал, что развитие личности это есть переживание личностью чего-то и как-то в целом. Иными словами личность возвращается по Л.С. Выготскому тогда, когда переживает что-то, переживает как-то и переживает саму среду [38, с. 237-238].

Согласно определению О.Н. Протасовой и Г.Б. Паршуковой, под средовым подходом будем понимать организацию исследовательской, познавательной деятельности, таким образом, что происходит интеграция научно-методологических подходов к обучению и воспитанию [124, с. 110]. По мнению А.А. Попова реализация средового подхода заключается в создании специальных благоприятных условий для субъектов, участвующих в образовательном процессе [122, с. 19].

Анализ работ перечисленных выше авторов показал, что среда как таковая – это то, что способствует развитию личности, и это то, где развивается и формируется личность.

С точки зрения профилизации системы среднего общего образования в контексте смешанного обучения средовый подход имеет тройное значение.

Во-первых, вслед за Л.С. Выготским, во главу угла мы ставим, развитие личности, следовательно, говорим о «среде личности», «среде ребёнка», как о его личной, точнее – его личностной среде, с его переживаниями, интересами, болями, успехами и т.д. Профилизация – это личностная

категория, которая неразрывно связана с понятием «среда ребёнка» суть среда обучающегося (личная, личностная).

Во-вторых, речь идёт об информационно-образовательной среде, в контексте нашего исследования, мы вводим понятие *«информационно-образовательная среда смешанного обучения»*. Считаем, что для системы профильного обучения использование информационно-образовательной среды смешанного обучения будет способствовать формированию качественной профилизации обучающихся.

Определение понятия *«информационно-образовательная среда смешанного обучения»* было сформулировано на основе анализа работ таких авторов, как: М.С. Медведева [100], В.Н. Гуков [46], Н.В. Ломоносова [92], С.А. Назаров [110].

Под информационно-образовательной средой смешанного обучения будем понимать комплекс традиционных и инновационных технологий, моделей и электронных средств, обеспечивающих качественное обучение и облегчающих взаимодействие обучающего и обучающегося, а также способствующих формированию современной, социально-активной, творческой личности.

И, наконец, в-третьих, мы рассматриваем средовый подход с точки зрения физической среды, т.е. совокупности физического пространства, помещений, кабинетов и аудиторий. Одной из моделей смешанного обучения является ротационная модель, в частности «Смена рабочих зон», согласно которой аудитория или кабинет разбивается на определенные зоны. Вопрос трансформации образовательного (физического) пространства в научно-методической литературе стал освещаться всё чаще, таким авторами, как: И.А. Виноградова, Е.В. Иванова, О.В. Нестерова, М.В. Никитаева и др. Так, например, Е.В. Иванова и И.А. Виноградова предлагают для реализации общеобразовательными организациями, разработанную ими

многофункциональную модель школьного пространства, включающую следующие компоненты [64, с. 35-36]: объемно-пространственный, физический, предметный, информационно-интерьерный. Е.В. Иванова и М.В. Никитаева рассматривают трансформацию предметно-пространственной среды общеобразовательной школы как фактор для успешной организации исследовательской и проектной деятельности [65]. В свою очередь Майкл Берри (Berry Michle A.), в статье *Healthy school environment and enhanced educational performance the case of Charles Young elementary school* [172] приводит факты повышения мотивации и качества обученности по математике и чтению вслед за повышением качества школьной среды.

В рамках констатирующего этапа исследования нами были опрошены основные участники образовательного процесса по проблеме трансформации физического образовательного пространства профильной школы (обучающиеся – 105, родители – 68, педагоги – 95). Результаты данного опроса представлены на рис. 1

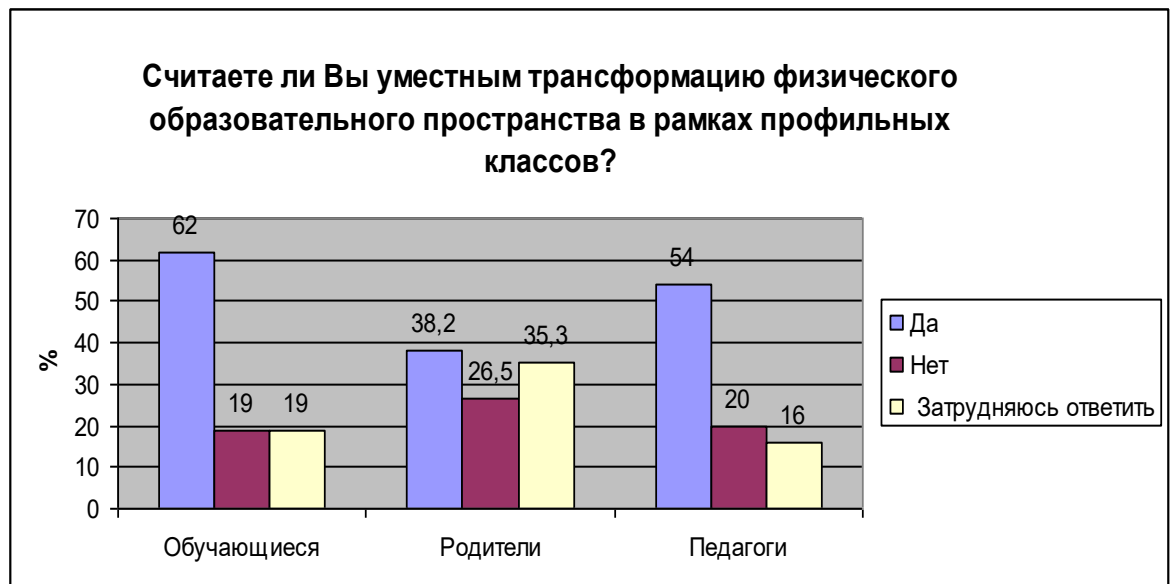


Рис. 1 Отношение участников образовательного процесса к возможной трансформации физического образовательного пространства в профильной школе
Как видно, из диаграммы большинство обучающихся высказались за трансформацию физического образовательного пространства (62%), педагоги

за изменение традиционной привычной физической образовательной среды также высказались также положительно, как и обучающиеся (54%). И только родители высказались скептически: за изменение традиционной физической образовательной среды 38,2%, против изменений физической образовательной среды высказались 26,5% и затруднились с ответом 35,3% родителей.

Основываясь на результатах опроса, посвященного выявлению отношения основных участников образовательного процесса к трансформации физического образовательного пространства, нами было разработано разбиение отдельно взятого помещения достаточно большей площади на специальные зоны. Таким образом, нами была реализована попытка трансформировать аудиторию большой площади сообразно новым тенденциям в системе образования относительно личностно-ориентированного и средового подходов.

Проект трансформации помещения площадью 60-70 кв.м. в инновационную учебную аудиторию с разбиением на зоны представлен на рис. 2

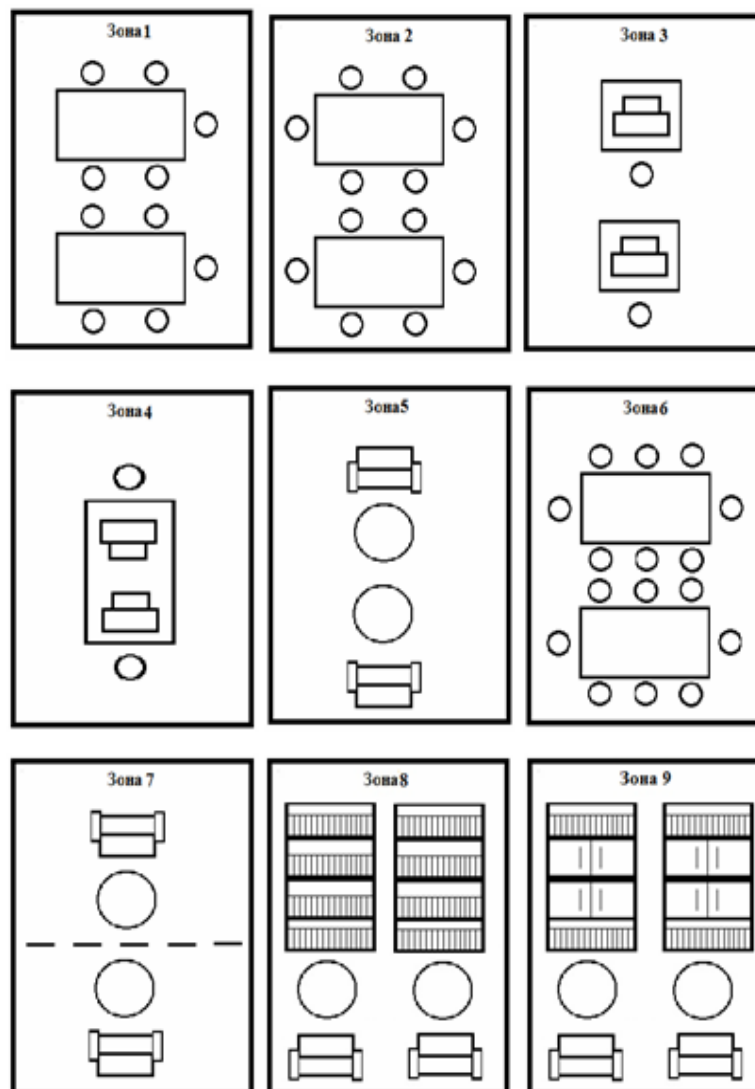


Рис. 2 Проект трансформации аудитории большой площади в инновационную учебную аудиторию

Как видно, на рис. 2 представлено 9 зон. Кратко опишем каждую зону.

Зона 1 – зона групповой деятельности (малая группа);

Зона 2 – зона общения и дискуссий;

Зона 3 – зона онлайн-обучения;

Зона 4 – зона для лабораторных работ и исследований;

Зона 5 – зона отдыха (тишины);

Зона 6 – зона групповой деятельности (большая группа);

Зона 7 – зона поддержки (помощь эксперта, помощь психолога);

Зона 8 – библиотечная зона;

Зона 9 – мастерская зона.

Выделим следующие принципы, на базе которых реализуются вышеуказанные научно-методологические подходы:

- *принцип интерактивности*, подразумевает активное взаимодействие между обучающим и обучающимися, как на расстоянии, так и в условиях аудиторного обучения.

- *принцип автономности*, подразумевает наличие мотивации и как следствие, конструирование личностно-направленного содержания образования, удовлетворяющего индивидуальным запросам и потребностям обучающегося.

- *принцип инновационности*, подразумевает открытую позицию, как обучающего, так и обучающихся; готовность к творческому порыву и сотворчеству.

- *принцип смыслопоисковой направленности*, подразумевает наличие условий, способствующих выработке у обучающихся значимых смыслов по отношению к образовательной деятельности.

- *принцип цифровой направленности*, подразумевает активное использование электронных образовательных и цифровых ресурсов.

Для эффективной реализации предлагаемой модели необходимо выполнение совокупности условий. Смешанное обучение в настоящей работе определяется само по себе как комплексное условие профилизации общего образования, однако, стоит отметить и дополнительные условия, которые носят частный характер, это так называемые *парциальные педагогические условия*, а именно: кадровые условия, программно-методические условия, институциональные условия, инфраструктурно-технологические условия. Кадровые условия: привлечение педагогических работников, готовых к осуществлению педагогической деятельности на профильном уровне

старшей ступени средней (полной) школы в условиях применения технологий смешанного обучения. Программно-методические условия: наличие программ учебных дисциплин (профильных курсов), осваиваемых с применением технологий смешанного обучения, наличие методических разработок и рекомендаций. Институциональные условия: наличие плана профилизации с учётом применения технологий смешанного обучения. Инфраструктурно-технологические условия: наличие соответствующей инфраструктуры, необходимой для реализации профилизации, наличие среды физической (образовательные помещения и пространства), наличие среды информационной (локальные вычислительные сети, сетевое взаимодействие, система управления обучением), наличие инструментария (электронные образовательные ресурсы, репозитории, коллекции цифровых материалов). Парциальные условия позволяют понять, каким образом смешанное обучение влияет на процесс профилизации общего образования. Некоторые из перечисленных выше условий описаны в работе К.М. Москвина [108]. Говоря языком математики, парциальные условия являются подмножеством множества «смешанное обучение», которое рассматриваем как обобщённое условие профилизации общего образования, иными словами, комплексное условие профилизации общего образования.

Немаловажным компонентом в предлагаемой структурно-функциональной модели является *педагогическая поддержка*, а именно педагогическая поддержка развития личности в контексте реализации профильного обучения на основе технологий смешанного обучения.

Понятие «педагогическая поддержка» впервые было сформулировано отечественным педагогом-исследователем, О.С. Газманом, который под педагогической поддержкой понимал такую деятельность специализированного персонала образовательной организации, которая проявлялась в оказании различного рода помощи обучающимся, помощи

всесторонней и по различным вопросам (вопросы в обучении, воспитании, индивидуальные вопросы, профессиональный выбор и др.) [41, с. 180].

О.С. Газман утверждает, что учитель должен не только обучать, учить, воспитывать, но и поддерживать ребенка, обучающегося.

В рамках проектируемой структурно-функциональной модели профилизации среднего общего образования в условиях смешанного обучения, будем различать следующие способы организации педагогической поддержки (с опорой на способы, предложенные К.О. Зинченко, А.Ю. Тимаковой, [63, с. 58-59]):

- по степени участия педагога: непосредственная («лицом к лицу», в аудитории, очно) и опосредованная (удаленно: мессенджеры, сотовая связь, электронная почта, чаты, Skype; заочно);

- по продолжительности оказания: единовременная (разовое оказание помощи, точечная помощь, адресная помощь), пролонгированная (устойчиво длительное оказание помощи с логической связкой «начало-конец») и дискретная (разовая повторяющаяся помощь, «порционная помощь»).

В логике смешанного обучения под педагогической поддержкой развития личности в рамках средней профильной школы будем понимать комплексную помощь обучающемуся в самопоиске:

1. Беседы, сотрудничество – ресурсы Интернет – корректировка смены и сочетания традиционных и электронных форм оказания помощи;

2. Корректировка смены и сочетания видов помощи по продолжительности оказания.

Отметим, что способность к самоопределению, как утверждает Е.С.Ермачкова, является неотъемлемым компонентом структуры личности [55, с. 210].

Считаем, что технологии смешанного обучения в полной мере позволяют оказать поддержку, а, следовательно, помощь обучающемуся и

непосредственно, и опосредованно, если говорить о степени участия педагога в помощи, также и по продолжительности оказания помощи.

Технологии смешанного обучения позволяют оказать помощь столько, сколько её необходимо, а средства и инструменты, которыми располагает blended learning, позволяют оказывать помощь тогда, когда это необходимо, в том числе и на опережение.

Следует также отметить, что педагогическая поддержка сама по себе не задаётся специальными алгоритмами и не определяется инструкциями, педагогическая поддержка возможно только в условиях предельной индивидуализации процесса обучения [75, с. 78].

В связи с вышесказанным заключим, что педагогическая поддержка развития личности в рамках профилизации среднего общего образования в условиях смешанного обучения – это процесс вдвойне, если не в квадрате индивидуализированный, так как профилизация не может осуществляться без индивидуализации образовательной деятельности. Следовательно, педагогическая поддержка, осуществляемая в профильном обучении – это индивидуализация более высокого уровня. Кроме этого, в качестве инструментов реализации педагогической поддержки в рамках проектируемой нами структурно-функциональной модели профилизации среднего общего образования в условиях смешанного обучения, может выступать само смешанное обучение, технологии смешанного обучения помимо классических средств и инструментов оказания педагогической поддержки.



Рис. 4 Структурно-функциональная модель профилизации общего образования в условиях смешанного обучения

В научно-методической литературе вопросы качества образования находят отражение в работах: А.Е. Бахмутского, А.Г. Бермуса, В.П. Беспалько, А.М. Моисеева, О.М. Моисеевой, М.М. Поташника, Т.А. Строковой, С.В. Хохловой и др.

Так, Т.А. Строкова под качеством образования понимает систему свойств, определяющих результат, условия и процесс (имеются в виду образовательные предметные результаты, условия обучения и процесс обучения) [144, с. 40]. Ю.А. Лях определяет такое понятие как «качество образования старших школьников» также как и Т.А. Строкова, как системную характеристику, включающую результаты и достижения обучающихся, соответствующие тем, которые фиксируются в федеральных государственных стандартах [97, с. 12-13]. О трехкомпонентной структуре качества образования, а именно: качество условий, качество образовательного процесса и качество результата, утверждают многие авторы, например, Л.Г. Буряк описывает критерии и индикаторы оценки качества образования под каждый компонент [29, с. 166-173]. В свою очередь, д.п.н., профессор, А.Г. Бермус определяет качество образования, как четырехкомпонентную структуру: качество результата, качество процесса, качество образовательных систем и качество управления образовательными системами [22, с. 6-7]. О четырехкомпонентной структуре качества образования утверждает и С.В. Хохлова, которая предлагает 4 группы критериев качества образования [158]:

1. Группа критериев результатов образования (критерий социокультурного развития обучающихся, критерий психического развития школьников и критерий физического развития школьников);

2. Группа критериев качества функционирования образовательного процесса (содержание образования; наличие образовательных технологий; организационный критерий);

3. Группа критериев качества условий (критерий учебно-методической обеспеченности; критерий качества кадров; критерий материально-технической обеспеченности; критерий санитарно-гигиенических условий);

4. Группа критериев престижа школы (критерий социального статуса школы; критерий удовлетворенности школой у обучающихся; критерий удовлетворенности школой у родителей обучающихся).

Л.А. Гаджиева предлагает проводить диагностику качества среднего общего образования по следующим критериям [40]:

1. Уровень учебных достижений;
2. Уровень интеллектуальных способностей;
3. Уровень готовности к профессиональному самоопределению.

А.Е. Бахмутский в свою очередь, предлагает осуществлять диагностику качества среднего общего образования по следующим трем критериям [18, с. 41-74]:

1. Уровень учебных достижений;
2. Уровень развития личности;
3. Уровень психологической комфортности.

По мнению А.Е. Бахмутского, главный критерий качества школьного образования – это критерий результатов, а именно «уровень и качество образования конкретных учеников» [там же, с. 13].

Опираясь на исследования А.Е. Бахмутского, А.Г. Бермуса, А.М. Моисеева, М.М. Поташника, Т.А. Строковой, С.В. Хохловой, дадим расширенное определение понятия «качество профилизации общего образования». *Качество профилизации общего образования – это интегральная характеристика, определяющая меру достижения образовательных целей (результатов) в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и степень удовлетворённости потребностей у обучающихся в профессиональном*

самоопределении. Аспектами качества профилизации общего образования в условиях образовательного кластера являются: качество образовательной инфраструктуры кластера; качество образовательных программ и процесса профильного обучения; качество профильной подготовки.

Опираясь на ФГОС С(П)ОО, мы предлагаем следующую систему качества среднего общего образования (в условиях профилизации): это система качества трех результатов, к которым образовательный стандарт предъявляет требования – это личностные результаты, метапредметные результаты и предметные результаты. Дадим краткую характеристику по каждому компоненту (критерию) системы качества среднего общего образования с точки зрения ФГОС С(П)ОО [151]:

Личностные результаты – это результаты освоения образовательной программы, относящиеся непосредственно к личности: сформированность мотивации к обучению и к познавательной деятельности; сформированность ценностно-смысловых установок; способность к саморазвитию, самоопределению, способность ставить цели.

Метапредметные результаты – это результаты, относящиеся к деятельности, в частности, должны включать универсальные учебные действия (УУД). Метапредметные результаты можно подразделить, согласно ФГОС С(П)ОО, на регулятивные, познавательные и коммуникативные. В контексте настоящего исследования будем опираться на определение, данное А.Г. Бермусом, который под метапредметными результатами понимает надпредметные образования, которые создают знания предметного характера, а также коммуникативные умения, методологические и др. [21].

Предметные результаты – это результаты, характеризующие конкретные знания, умения по конкретным предметным дисциплинам и областям, а также возможность преобразования уже полученных знаний в новых ситуациях.

По мнению Л.В. Лисова, качество предметного обучения – «критерий эффективности профильного обучения» [91, с. 12].

Более подробно диагностический инструментарий оценки качества результатов образования будет представлен в параграфе 2.1 Главы 2 настоящего исследования (см. Таблица 5).

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ текущего состояния профилизации отечественной общеобразовательной школы показал, что не в полной мере осуществлен переход к профильному обучению, согласно, Основных направлений деятельности Правительства РФ на период до 2018 этот переход должен был завершиться. Основные барьеры, затрудняющие осуществление профилизации: опыт создания базисных учебных планов, а также рост различных официальных документов, что на наш взгляд привело к некоторой разобщенности в главном – становлению средней школы школой профильной; опыт перехода к 12-летней школе; недостаточная материально-техническая база «на местах»; логика централизации образовательной политики.

Учитывая умозаключение об основных барьерах, затрудняющих переход общеобразовательной школы к профильной, мы пришли к умозаключению, о том, что профилизации с точки зрения образовательной политики способствовала бы регионализация и муниципализация моделей профильного обучения. Немаловажный вопрос, который необходимо также решать на государственном уровне – нехватка оборудования в школах и дома у детей.

Вышеописанные факты подтверждают затруднения в переходе к массовой профильной школе, связанные с отсутствием необходимой материально-технической базы, особенно, если речь идет о сетевой модели реализации профильного обучения.

С исторической точки зрения, опыт становления отечественной профильной школы целесообразно рассматривать с двух позиций: классификация этапов развития и становления профилизации общего

образования по Л.В. Лисову (базируется на требованиях и реалиях конкретного периода времени) и по С.С. Кравцову (базируется на официальных документах).

Анализ опыта использования технологий смешанного обучения показал, что смешанное обучение позволяет однозначно повысить качество образования.

Периодизация становления и развития смешанного обучения, на наш взгляд наиболее полно описана авторами Bayram Güzer, Hamit Caner, она состоит из трех этапов:

1. 1999-2002 – «первые попытки»;
2. 2003-2006 – период становления;
3. 2007-2009 – пик развития;

Мы дополнили предложенную периодизацию четвертым этапом:

4. 2010 – н.в. – развитие моделей и классификации моделей смешанного обучения.

Общепринятой отечественной классификацией моделей смешанного обучения является следующая: перевёрнутый класс, ротация станций, ротация лабораторий, гибкая модель (Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б). Общепринятая зарубежная классификация моделей смешанного обучения: ротационная модель (rotation model), гибкая модель (flex model), модель «на выбор» (self-blend model), расширенная виртуальная модель (enriched-virtual model) (Michael B. Horn, Heather Clayton Staker).

Анализ современного состояния теории и практики профилизации среднего общего образования, а также состояния смешанного обучения, позволил сделать вывод о необходимости разработки модели профилизации среднего общего образования в условиях смешанного обучения.

Уточнены и конкретизированы следующие понятия: *«профилизация общего образования»*, *«смешанное обучение»*, *«образовательный кластер»*, *«качество профилизации общего образования»*:

- Образовательный кластер – это инфраструктурная модель взаимодействия образовательных организаций различных уровней и типов с целью создания условий для инновационной деятельности, в том числе, повышения качества и востребованности образования, реализации вариативных образовательных программ и траекторий, профилизации общего образования;

- Профилизация общего образования – это модель дифференциации и индивидуализации образовательных программ среднего образования, обеспечивающая учет интересов, склонностей и способностей обучающихся а также формирование интереса к продолжению образования и получению современной профессии за счет использования технологий онлайн- и смешанного обучения в условиях открытой среды образовательного (научно-образовательного) кластера;

- Смешанное обучение – это с одной стороны современная педагогическая технология, а с другой стороны образовательный подход, который совмещает обучение с участием учителя (лицом к лицу) и онлайн-обучение. Смешанное обучение позволяет обеспечить эффективную интеграцию сред основного и дополнительного образования в условиях образовательного кластера, и дифференциацию образовательных траекторий обучающихся; предполагает элементы самостоятельного контроля учеником образовательного маршрута, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию офлайн и онлайн сессий;

- Качество профилизации общего образования – это интегральная характеристика, определяющая меру достижения образовательных целей (результатов) в соответствии с требованиями федеральных государственных

образовательных стандартов и степень удовлетворённости потребностей у обучающихся в профессиональном самоопределении. Аспектами качества профилизации общего образования в условиях образовательного кластера являются: качество образовательной инфраструктуры кластера; качество образовательных программ и процесса профильного обучения; качество профильной подготовки;

Научно-обоснована, разработана структурно-функциональная модель профилизации общего образования в условиях смешанного обучения. Модель включает в себя основные компоненты или блоки: целевой, методологический, организационно-содержательный, процессуально-технологический, результативно-оценочный. Предлагаемая модель определяется как *структурно-функциональная модель* (по Н.В. Кузьминой) *профилизации общего образования* и базируется на следующих научно-методологических подходах: компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный и средовой, а также на следующих принципах: интерактивности, автономности, инновационности, смыслопоисковой направленности, цифровой направленности.

Сформулированы и обоснованы основные критерии и показатели качества профилизации с опорой на требования ФГОС С(П)ОО, такие как:

- критерий «личностные результаты» / показатели «уровень мотивации к обучению» и «индекс потребности к саморазвитию»;
- критерий «метапредметные результаты» / показатели «уровень рефлексивности» и «индекс коммуникативных способностей и умений»;
- критерий «предметные результаты» / базовый показатель «уровень предметной обученности».

Анализ научно-методической литературы, посвященной проблемам измерения качества образования, позволил умозаключить, что качество профилизации определяется как качество результатов, а именно, качество

личностных, метапредметных и предметных результатов, как одно из основополагающих требований ФГОС С(П)ОО.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФИЛИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1 Исследование запроса на реализацию профильного обучения в общеобразовательной школе

На *констатирующем этапе исследования* ставим своей *целью* выявить особенности реализации профильного обучения в средней школе в контексте использования технологий смешанного обучения.

Задачи:

1. Исследовать инфраструктуру и степень запроса на организацию и реализацию профильного обучения в современной средней школе;
2. Выявить запрос у основных участников образовательных отношений на внедрение технологий смешанного обучения в образовательный процесс средней профильной школы;
3. Выявить материально-техническое состояние базовых организаций исследования: МАОУ «Лицей экономический №14», МАОУ «Лицей №27 им. А.В. Суворова», МАОУ «Гимназия №52», г. Ростов-на-Дону
4. Разработать критерии, показатели и уровни качественной профилизации образовательной среды в средней школе на основе технологий смешанного обучения.

5. Выявить количественные и качественные показатели особенностей организации и реализации профильного обучения в контексте технологий смешанного обучения;

6. Представить результаты исследований в виде структурированного текста, рисунков, таблиц.

Согласно анализу перспектив развития образования по 12 ключевым направлениям через реализацию национальных проектов, первой мерой стоит развитие системы профильного обучения в *каждой* общеобразовательной школе страны [77, с. 242].

В свою очередь, согласно аналитическим материалам «Российская школа: начало XXI века» (НИУ «Высшая школа экономики», 2019), в Российской Федерации выбран путь «трекинга» при реализации образовательных маршрутов, т.е. разделение на две линии – академическую и прикладную, «внутри академической линии (продолжающейся в старшей школе) не удалось выстроить систему профилизации» [там же, с. 56]. Авторский коллектив вышеупомянутых аналитических материалов констатирует, что наблюдается некоторого рода недоступность у обучающихся к различным моделям профильного обучения [там же, с. 86] и приводят следующие данные по охвату профильным обучением современных старшеклассников: 58,9% обучающихся старших классов в городских поселениях и 31,3% – на селе [там же, с. 56].

Для реализации профильного обучения необходима соответствующая инфраструктура в современной общеобразовательной школе, а если реализация будет осуществляться в контексте сочетания традиционных моделей обучения с электронными, то требования к инфраструктуре процесса профилизации возрастают. Опираясь на материалы монографии «Российская школа: начало XXI века», мы выделили следующие базовые инфраструктурные позиции в рамках реализации процесса профилизации в

контексте смешанного обучения: наличие достаточных площадей помещений в расчете на одного обучающегося; наличие самих помещений, т.е. специализированных кабинетов; подключение к сети Интернет и наличие его высокой скорости; наличие специализированных программных средств образовательного характера и обеспечение доступа к данным средствам; наличие специализированного оборудования, а также компьютерного и информационного оборудования.

Результаты мониторинга системы образования (МСО), который проводится с 2013 года, в 2017 г. показали, что среднее значение по стране площади помещений государственных (муниципальных) общеобразовательных организаций в расчете на одного обучающегося – 10,78 м² [там же, с. 36]. Что касается оборудованных кабинетов и помещений, то в [там же, с. 52] отмечен недостаток специализированных кабинетов, который «делает невозможным реализацию мер, связанных с развитием профильного обучения», так например, по данным Минобрнауки России, доля школ, имеющих специализированные оборудованные кабинеты информатики и вычислительной техники – 82,3% (самый высокий показатель) [там же, с. 51]. Нехватка в специализированных кабинетах и помещениях провоцирует развитие иных форм получения образования в рамках профильной школы, таких как: дистанционное обучение, сетевые формы, электронное обучение. Доля обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий в 2017 г. составила – 2,5% от общего количества обучающихся, с применением электронного обучения – 13,6% (Росстат и Минобрнауки России) [там же, с.60].

Доля образовательных организаций, использующих инновационные педагогические технологии не на много выше, чем обучающихся с применением данных технологий: в системе среднего общего образования

применяют электронное обучение – 14,9% организаций, а дистанционные образовательные технологии – 12,3%.

На рис. 3 представлено количество компьютерного и информационного оборудования в единицах, в расчете на 100 обучающихся по данным на 2017 г. и не факт, что используемого в образовательном процессе. Согласно приведенным данным наибольший показатель по персональным компьютерам. Кроме этого, в кабинетах информатики в среднем по России насчитывалось 15 посадочных мест, оборудованных персональным компьютером, на каждое из которых приходилось 28 школьников [там же, с. 83], в среднем на каждую общеобразовательную организацию в 2017 г. приходилось 8 мультимедийных проекторов, а также 4 интерактивные доски [там же, с 77].

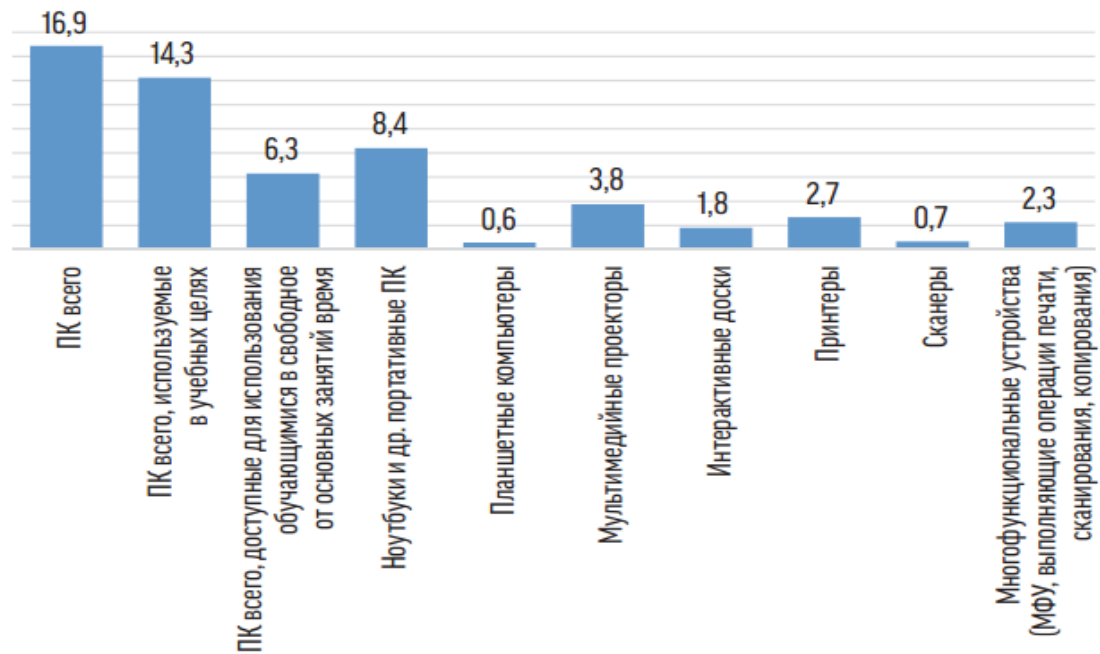


Рис. 3 Количество компьютерного и информационного оборудования в школах России в расчете на 100 обучающихся (ед.), 2017 [77, с. 66]



Рис. 4 Ответы учителей на вопрос: «Какие из следующих технических средств вы использовали в работе в этой школе?», 2016 г. (%ответивших) [77, с. 84]

Результаты мониторинга экономики образования (НИУ «Высшая школа экономики, 2016 г.) по используемому учителями оборудованию и техническим средствам приведены на рис. 4: был проведен опрос учителей средних общеобразовательных организаций, который также показал, что наиболее применяемы в образовательном процессе персональные компьютеры, ноутбуки и мультимедийные проекторы. Такие же средства, как цифровые лаборатории, индивидуальные малые компьютеры и др. используются реже.

Следует отметить, что согласно последнему исследованию, проведенному в апреле 2020 г. лабораторией медиакоммуникаций в образовании НИУ «Высшая школа экономики» [138], более 75% учителей столкнулись с проблемами в проведении онлайн-занятий, связанными с отсутствием у обучающихся технических средств (компьютеров, ноутбуков, веб-камер и др.).

Доля школ, имеющих специальное программное обеспечение и доступность к нему представлены на рис. 5



Рис. 5 Доля школ, имеющих специальные программные средства, 2017 г. (%) [77, с. 80]

Касаемо подключения средних общеобразовательных организаций к сети Интернет, то показатель подключения в целом по стране на 2017 г. был достаточно высок – 99% от общего количества организаций [там же, с. 74], однако скорость соединения нельзя назвать высокой: у пяти из шести общеобразовательных организаций скорость составляла меньше 30 Мбит/с [там же, с. 75].

По последним актуальным данным [112, с. 106] имеющимся в свободном доступе доля общеобразовательных организаций, имеющих оборудованные специализированные кабинеты информатики и вычислительной техники составляют 91,7% от общего количества (2019 г.). Обеспеченность персональными компьютерами общеобразовательных

организаций в расчёте на 100 единиц обучающихся составила в 2019 году: в составе локальных сетей – 8,1 и с доступом к сети Интернет – 11,1 [там же, с. 111]. Общеобразовательных организаций, которые обеспечивают использование передачу данных через сеть Интернет со скоростью от 30 до 49,9 Мбит/с – 9,5% от общего количества организаций, со скоростью 50-99,9 Мбит/с – 17,4% и со скоростью 100 Мбит/с и выше составило 14,6% [там же, с. 112]. Доля школ, имеющих специальное программное обеспечение и доступность к нему представлены на рис. 6 (данные 2018-2019 гг).



Рис. 6 Доля школ, имеющих специальные программные средства, 2018-2019 гг. (%) [112, с. 113]

Доля обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий в 2020-2021 учебном году составила – 15,5% от общего количества обучающихся, с применением электронного обучения – 18,3% [там же, с. 116].

Таким образом, анализ показал, что реализация профильного обучения из обозначенных выше позиций, осуществляется не в полной мере. Несмотря на прирост показателей по всем рассматриваемым нами позициям,

касающимся реализации профильного обучения за период 2016-2021 гг. наблюдается недостаток специализированных кабинетов, однако эта проблема решается за счёт перехода к дистанционным и сетевым формам работы, что подтверждается статистическими данными. Предположим, что с начала пандемийного периода показатели, рассматриваемые нами, покажут рост в последующих отчётах Министерства просвещения РФ и в аналитических записках.

Материально-техническое состояние базовых площадок, где осуществлялась опытно-экспериментальная работа в целом можно охарактеризовать, как достаточное для реализации процесса обучения профильной направленности с применением современных педагогических технологий, в частности технологий смешанного обучения.

Охарактеризуем материально-техническое состояние МАОУ «Лицей экономический №14». На базе лицея функционирует 1 аудитория, предназначенная для проведения занятий по информатике и информационно-коммуникационным технологиям (информатике и основам вычислительной техники), в аудитории установлено 22 моноблока. В организации имеется передвижной мобильный класс, который насчитывает 15 портативных компьютеров (ноутбуков). Всего в организации насчитывается 25 интерактивных досок, а в каждой аудитории имеется компьютер, стационарный персональный или же ноутбук. В организации имеется киноаудитория, где можно посмотреть видео в формате 3D. Кроме этого, в организации имеется методический кабинет, в котором установлена панель со встроенным специализированным программным обеспечением TichTach, необходимое для проведения видеоконференций. Библиотека медиа ресурсов организации насчитывает 200 единиц специальных электронных образовательных ресурсов для проведения занятий по всем предметам. В

организации функционирует локальная вычислительная сеть. Имеется доступ к сети Интернет, скорость передачи данных составляет 30 Мб/с.

На базе МАОУ «Лицей №27 им. А.В. Суворова» имеется 2 компьютерных класса, общее количество персональных компьютеров – 209. В организации насчитывается 33 мультимедийных комплекса, 15 интерактивных досок, 15 телевизоров, 4 сканера. В организации функционирует локальная вычислительная система. Имеется доступ к сети Интернет, а скорость передачи данных составляет порядка 30 Мб/с.

На базе МАОУ «Гимназия №52» имеется 1 компьютерный класс, общее количество персональных компьютеров – 102, интерактивных досок – 7. Также в организации имеется мультимедийный лекционный зал, где проходила основная часть опытно-экспериментальной работы. В организации имеется 2 мобильных класса, функционирует локальная вычислительная сеть, имеется доступ в сеть Интернет, скорость передачи данных составляет порядка 30 Мб/с.

Констатирующий этап педагогического эксперимента проходил с 2018 по 2019 гг. За это время помимо анализа материалов различных отчетов, мониторингов, были проведены опросы основных участников образовательных отношений: обучающихся, педагогов и родителей обучающихся на предмет выявления их отношения к смешанному обучению/технологиям смешанного обучения. Было опрошено 268 респондентов: обучающихся – 105; родителей обучающихся – 95; педагогов – 68. Для педагогов было предложено два опросных листа (Опросный лист №1, см. Приложение 2.1, Опросный лист №2, см. Приложение 2.2), для родителей обучающихся был предложен один опросный лист (Опросный лист №2, см. Приложение 2.2), для обучающихся также был предложен один опросный лист (Опросный лист №3, см. Приложение 2.3). Основные вопросы, которые предлагались всем категориям участников:

1: «Считаете ли Вы, что технологии смешанного обучения можно эффективно применять в профильных классах средней школы?»;

2: «Считаете ли Вы возможным разработку и внедрение в образовательный процесс профильной школы элективных курсов посредством систем управления обучением (например, системы дистанционного обучения Moodle)?»;

3: «Готовы ли Вы к тому, чтобы изучать материал «заранее» (технология перевёрнутого обучения, когда новое изучается дома)?»;

Результаты опросов представлены в виде диаграмм на рисунках 8-10:

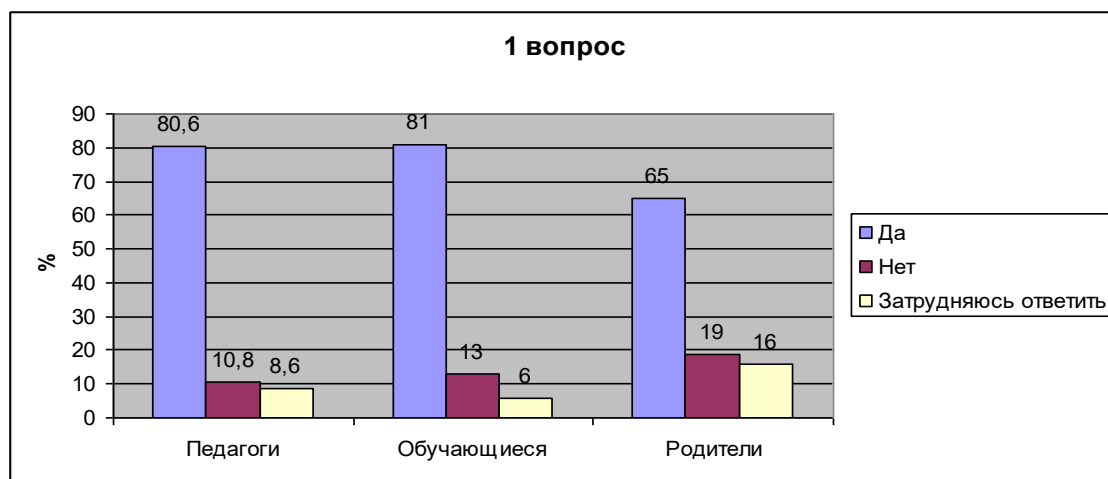


Рис. 7 Отношение участников образовательного процесса к технологиям смешанного обучения как к средству, которое могло бы эффективно применяться в профильной школе

Как видно из рис. 7, почти абсолютное большинство положительных ответов по вопросу использования технологий смешанного обучения в образовательном процессе средней профильной школы у педагогов и обучающихся, в целом не против использования технологий смешанного обучения и родители (65% высказались положительно).

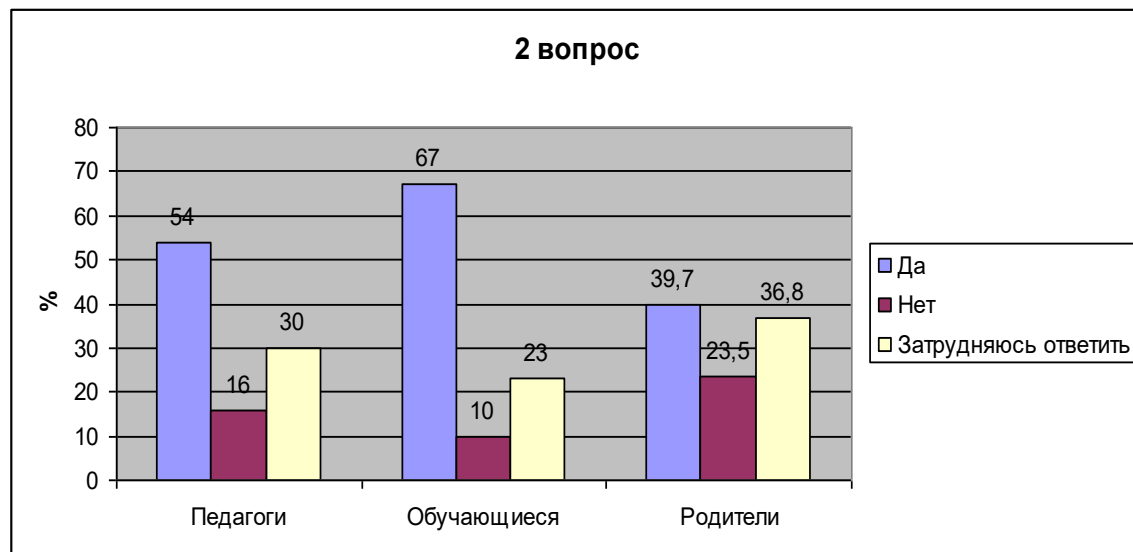


Рис. 8 Мнение участников образовательных отношений о возможности освоения элективных курсов посредством систем дистанционного обучения

Рис. 8 показывает, что изучение элективных курсов посредством систем дистанционного обучения в образовательном процессе средней профильной поддерживает и рассматривает большинство обучающихся (67%). Чуть более половины педагогов также высказались за такой формат освоения дисциплин в профильной школе (54%), в то время как родители обучающихся отметили свою неуверенность в применении систем дистанционного обучения в качестве инструмента освоения элективных курсов в профильной школе.

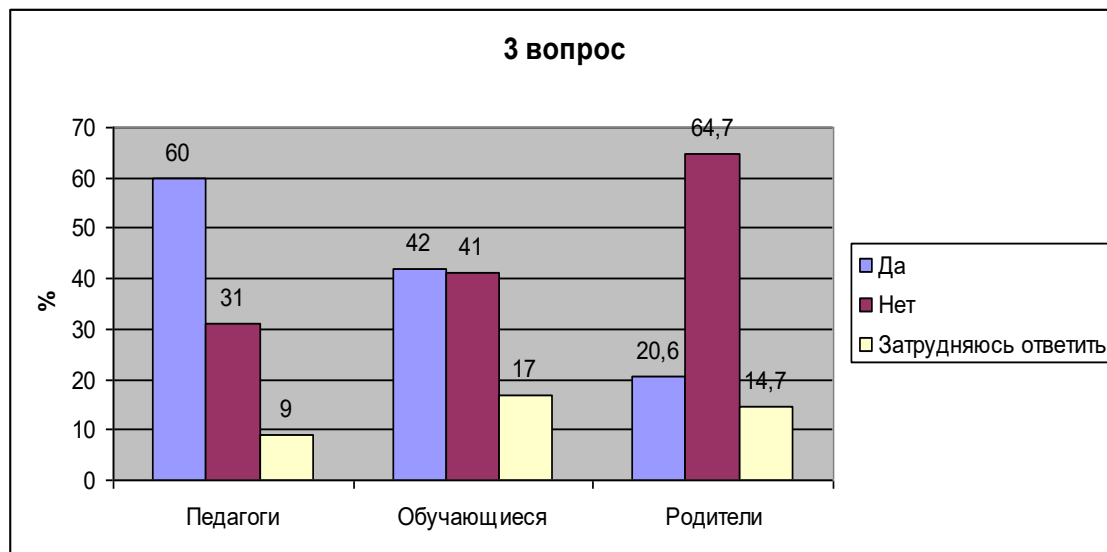


Рис. 9 Мнение участников образовательных отношений о готовности применять технологии перевёрнутого обучения в профильной школе

Рис. 9 показывает, что к использованию одной из самых употребляемых технологий смешанного обучения в образовательном процессе среднего общего образования (как показал, наш анализ в первой главе) – технологии перевёрнутого обучения, готовы только педагоги (60% высказали положительно об использовании данной технологии и готовы использовать ее в своей практике). Как видно, отрицательно высказались родители (порядка 65% родителей ответили «нет») и неоднозначные ответы дали сами обучающиеся.

Таким образом, по данным, представленным на рисунках 7-9, можно констатировать, что в целом отношение участников образовательных отношений к смешанному обучению – положительное. Рис. 9 отражает отношение и запрос к одной из самых распространенных технологий смешанного обучения – технологии перевёрнутого обучения. Мы намеренно включили вопрос в опросный лист, направленный на выявление готовности использовать данную модель в рамках профильной школы, зная опыт

учителей О.В. Ягодовой и М.В. Неёловой, где родители в начале эксперимента проявили настороженность, непонимание и неприятие.

Так, педагогами Алёховщинской средней общеобразовательной школы, М.В. Неёловой и О.В. Ягодовой, был проведен эксперимент, который заключался в проверке качества обученности при переходе с традиционных форм обучения на смешанное обучение по обществознанию и истории. Эксперимент проводился в течение трёх лет. С 2013 г. по 2016 г. процент качества увеличился с 59,2 до 67,2 по обществознанию и с 51,2 до 62,3 по истории соответственно. Приведём отзыв О.В. Ягодовой о совместной работе с М.В. Неёловой в рамках эксперимента (см. рис. 10). Как отмечают О.В. Ягодова и М.В. Неёлова, к проведению экспериментальной работы осторожно отнеслись родители, спустя некоторое время отношение родителей к новым формам обучения и взаимодействия с педагогами и образовательной организацией изменилось с настороженного на стабильно положительное.

Приведем некоторые отзывы обучающихся о занятиях с использованием технологий смешанного обучения в рамках эксперимента О.В. Ягодовой и М.В. Неёловой [142]:

- «можно несколько раз делать одно задание»;
- «легче пользоваться, стало интереснее, можно делать многое самостоятельно»;
- «мне понравилось то, что не нужно открывать скучные учебники и что-то писать в тетрадь. Еще иногда, когда ты отвечаешь (с помощью учебника), тебя могут в чем-то ограничить, а когда ты пишешь на клавиатуре, тебя ни в чем не ограничивают, и ты, находясь, будто в своем мире, можешь написать все, что угодно».

Когда Марина Викторовна предложила вместе поработать над новой моделью "Перевернутого класса" меня сначала одолевали сомнения: а нужно ли мне это?... Это дополнительное время, которого и так не всегда хватает...а справлюсь ли я?...Но когда я более подробно изучила те небольшие материалы, которые нашла в интернете, то сомнений не осталось - я буду работать в этом направлении! Во-первых, эта технология активно привлекает ресурсы интернета для своей реализации, что мне как учителю информатики очень импонирует. Во-вторых, это ещё сравнительно новое направление, есть возможность сказать своё слово, создать что-то новое, реализовать своё "Я". В-третьих, что самое важное, это привлекает учеников, заставляет их работать. А в наше непростое время это тоже немаловажно. Вообще, я согласилась и теперь ничуть не жалею. Мы создали свой сайт, для отражения результатов своей работы и стало ещё интереснее. Появились друзья-единомышленники, с которыми было приятно делиться опытом, общаться. Надеюсь, что результаты нашей работы кто-то будет использовать в своей деятельности, кому-то они помогут обрести себя. Мы в свою очередь поможем каждому, кто хочет освоить эту методику и советом, и своими наработанными материалами.

Учитель информатики  Ягодова О.В.

Рис. 10 Отзыв о совместной работе учителя информатики Алеховщинской общеобразовательной школы-итерната О.В. Ягодовой и учителя обществознания и истории М.В. Неёловой¹¹.

Результаты опроса, проведенного нами, показали, что родители не готовы к тому, чтобы их дети заранее, дома изучали учебный материал (64,7%), обучающиеся высказались неоднозначно (ответы «да» и «нет» разделились почти поровну), только педагоги выразили готовность к применению данной технологии однозначно (60%).

В каждом опросном листе предлагалось также расставить в порядке приоритетности, те инструменты, которые, по мнению самого респондента, могли бы способствовать качественной профилизации и профессиональной ориентации. Можно было дописать инструменты к уже имеющимся в списке

¹¹ Источник: Смешанное обучение на уроках обществознания, истории и информатики как условие формирования метапредметных результатов. [Электронный ресурс] // Учительский портал. – URL: <https://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-7275> (дата обращения: 03.03.2022)

на свое усмотрение. В данном диагностическом мероприятии приняли участие: 101 обучающийся, 45 родителей обучающихся и 67 педагогов. Результаты представлены в таблицах 2-4 (в ячейке количество голосов):

Таблица 2

Результаты ранжирования инструментов профилизации и профессиональной ориентации с точки зрения педагогов

ПЕДАГОГИ	Индивидуализация образовательных программ	Смешанное обучение	Обучение в системе дополнительного образования	Проектная деятельность	Заочные школы	Ничего не представлено на данную позицию (место)	Вписано не то, что относится к вопросу	Технологии игрового обучения
1 место	19	25	7	10	1	1	4	0
2 место	19	16	5	17	2	6	2	0
3 место	15	12	15	15	2	7	1	0
4 место	3	9	21	13	7	17	0	0
5 место	4	2	6	1	30	23	0	1
6 место	1	0	1	0	3	62	0	0
7 место	0	1	0	0	2	64	0	0

Таблица 2 показывает, что педагоги на первое место в качестве одного из инструментов профилизации ставят «смешанное обучение» и далее в порядке убывания: «индивидуализация образовательных программ», которая, к слову, может осуществляться за счет использования технологий смешанного обучения; третью строчку разделили «обучение в системе дополнительного образования», «проектная деятельность» и опять же – «индивидуализация образовательных программ».

Таблица 3

Результаты ранжирования инструментов профилизации и профессиональной ориентации с точки зрения обучающихся старших классов

ОБУЧАЮЩИЕСЯ	Индивидуализация образовательных программ	Смешанное обучение	Обучение в системе дополнительного образования	Проектная деятельность	Заочные школы	Ничего не представлено на данную позицию (место)	Вписано не то, что относится к вопросу
1 место	58	21	14	4	1	3	0
2 место	14	22	37	17	8	2	1
3 место	16	26	19	23	7	10	0
4 место	4	20	22	26	21	8	0
5 место	4	8	5	24	43	16	1
6 место	1	2	1	3	9	82	3
7 место	0	0	0	2	3	99	1

С точки зрения обучающихся старших классов, на первую позицию в качестве инструмента профилизации выносится «индивидуализация образовательных программ», далее «обучение в системе дополнительного образования» и на третью позицию обучающиеся выносят «смешанное обучение».

Таблица 4

Результаты ранжирования инструментов профилизации и профессиональной ориентации с точки зрения родителей обучающихся

РОДИТЕЛИ	Индивидуализация образовательных программ	Смешанное обучение	Обучение в системе дополнительного образования	Проектная деятельность	Заочные школы	Ничего не представлено на данную позицию (место)	Смешанное обучение в системе дополнительного образования
1 место	20	15	5	4	0	1	0
2 место	11	14	13	4	1	2	0
3 место	5	7	20	8	1	3	1
4 место	2	5	4	20	6	8	0
5 место	3	0	0	3	23	16	0
6 место	0	1	0	0	0	44	0
7 место	0	0	0	0	1	44	0

Родители обучающихся, как видно по данным таблицы 4, на первую позицию поставили инструмент «индивидуализация образовательных

программ», на вторую – «смешанное обучение» и на третью – «обучение в системе дополнительного образования».

Таким образом, по данным таблиц 2-4, обучающиеся поставили смешанное обучение на третье место (III), родители – на второе место (II), педагоги – на первое место (I).

Известно, что за качество обученности и образования отвечают педагоги, которые вправе отбирать и применять те модели и технологии обучения, которые считают наиболее эффективными. Результаты опросов показали выше, что педагоги определяют смешанное обучение как основной инструмент качественной профилизации старшеклассников, поэтому нами были заданы несколько вопросов открытого типа для педагогов. Основная цель проведения опроса среди учителей с использованием вопросов, подразумевающих развёрнутый ответ: выявление не только отношения к рассматриваемой проблематике, но и наблюдение аргументации респондентов относительно рассматриваемого вопроса.

Наиболее важные, на наш взгляд, ответы на вопрос «Каково Ваше отношение к процессу перехода с традиционных форм обучения на смешанные и электронные технологии обучения?» представлены в Приложении 3.1 в отсканированном виде.

Развёрнутые ответы на вопросы: «Каково Ваше отношение к использованию технологий смешанного обучения в рамках средней профильной школы?» и «Считаете ли Вы уместным использование технологий смешанного обучения в средней профильной школе?», представлены в Приложении 3.2.

Аргументированное мнение педагогов показало, что подавляющее большинство учительского сообщества «за» использование технологий смешанного обучения в средней профильной школе (как показал опрос, некоторые учителя уже применяют технологии смешанного обучения).

Проанализировав инфраструктурное состояние современной общеобразовательной школы по части профильного обучения, нами было сделано умозаключение о том, что практически по всем исследуемым нами позициям, система профилизации общего образования не может быть выстроена в полной мере.

Анализ показал, что наблюдается запрос на профилизацию системы российского общего образования, равно как и общемировой запрос¹². Для того, чтобы конструкт системы профилизации общего образования состоялся как таковой, необходимо принять ряд мер:

- увеличение числа специализированных кабинетов с наличием в них специализированного оборудования;

- увеличение компьютерного и информационного оборудования в кабинетах;

- доведение скоростей соединения сети Интернет до высоких и обеспечение доступа к сети Интернет всех общеобразовательных школ;

- увеличение числа специализированных программных средств образовательного назначения и обеспечение доступа к ним для обучающихся;

- увеличение числа посадочных мест за персональный компьютер, у которого имеется доступ в сеть Интернет.

Следующей задачей констатирующего этапа настоящего исследования была задача «разработать критерии, показатели и уровни качественной профилизации образовательной среды в средней школе на основе технологий смешанного обучения». Как мы уже отмечали в п. 1.4, главным критерием качества образования, как считает А.Е. Бахмутский, является критерий результатов, так же считает и А.М. Моисеев, который под качеством

¹² см. Коллективная монография: Российская школа: начало XXI века (2019 г.), с.55

образованию, понимает в первую очередь результаты обучения, то есть предметные характеристики уровня обученности [106, с. 3-13]. Представим диагностический инструментарий оценки качества процесса профилизации с позиции качества результатов образования по трем критериям, согласно требований ФГОС С(П)ООО: личностные результаты, метапредметные результаты и предметные результаты (см. Таблица 5).

Таблица 5

Критерии, показатели и диагностический материал оценки качества профилизации общего образования

Критерии	Показатели	Методика, ее цель
Личностные результаты	Уровень мотивации к обучению	Диагностическая методика М.И. Лукьяновой. Цель: выявить уровень мотивации у обучающихся к образовательной деятельности
	Индекс способности к саморазвитию	Диагностическая методика Н.П. Фетискина, В.В. Козлова и Г.М. Мануйлова. Цель: выявить уровень потребности к саморазвитию
Метапредметные результаты	Уровень развития рефлексивности	Диагностическая методика А.В. Карпова. Цель: выявить уровень развития рефлексивности личности
	Индекс коммуникативных способностей и умений	Диагностическая методика А.А. Карелина. Цель: выявить уровень развития коммуникативных умений
Предметные результаты	Уровень обученности	Методика оценки усвоения знаний В.П. Беспалько; Тестовая технология контроля знаний (В.С. Аванесов). Цель: выявить уровень усвоения знаний и оценить качество обученности

Нами было сформировано две группы обучающихся, одна группа в количественном составе 39 человек (экспериментальная группа – сокр. ЭГ) и вторая группа в количественном составе 42 человека (контрольная группа –

сокр. КГ). В экспериментальную группу вошли обучающиеся городского клуба «Педагогический класс» на базе Центра дополнительного образования детей Октябрьского района г. Ростова-на-Дону и обучающиеся тех организаций, которые являются резидентами проекта «Образовательный кластер ЮФО». В контрольную группу мы включили обучающихся МАОУ «Лицей №27 им. А.В. Суворова» и МАОУ «Лицей экономический №14», данные площадки являются резидентами Образовательного кластера ЮФО. Таким образом, и со стороны ЭГ, и со стороны КГ присутствуют обучающиеся базовых площадок Образовательного кластера ЮФО.

На констатирующем этапе было проведено несколько диагностических мероприятий с участниками каждой из групп, а именно, проведена оценка показателей по критериям: личностные результаты и метапредметные результаты, предметные результаты.

Для критерия «личностные результаты» определено два показателя: «уровень мотивации к обучению» и «индекс способности к саморазвитию». Для оценки уровня мотивации к обучению была выбрана диагностическая методика М.И. Лукьяновой [95]. Отметим, как утверждает А.В. Бобырёв, построение процесса педагогической профилизации должно осуществляться исключительно с помощью упора на мотивационную составляющую [25, с. 17]. Индекс способности к саморазвитию определялся по методике Н.П. Фетискина, В.В. Козлова и Г.М. Мануйлова [154, с. 421].

Для критерия «метапредметные результаты» также определено два показателя: «уровень развития рефлексивности» и «индекс коммуникативных способностей и умений». Для оценки уровня развития рефлексивности выбрана методика А.В. Карпова [71, с. 45-57]. Индекс коммуникативных способностей и умений определялся по методике А.А. Карелина [126, с. 50-53]. Объединенные результаты диагностических мероприятий по критериям: личностные результаты и метапредметные результаты на констатирующем

этапе исследования представлены в табл. 6. Показатели критериев: личностные результаты и метапредметные результаты, кратко обозначены следующим образом: уровень мотивации к обучению – МОТИВ; индекс способности к саморазвитию – САМОП; уровень развития рефлексивности – РЕФЛ; индекс коммуникативных способностей и умений – КОММ. Уровни обозначены кратко следующим образом: Н – низкий уровень; С – средний уровень; В – высокий уровень.

Таблица 6

Результаты диагностики на констатирующем этапе исследования по критериям: личностные результаты и метапредметные результаты

	ЭГ (n = 39)				КГ (n = 42)			
Уровень	МОТИВ	САМОП	РЕФЛ	КОММ	МОТИВ	САМОП	РЕФЛ	КОММ
Н	13 (33%)	8 (21%)	11 (28%)	12 (30,8%)	10 (24%)	6 (14%)	10 (23,8%)	9 (21%)
С	18 (46%)	22 (56%)	20 (51%)	19 (48,7%)	17 (40%)	25 (60%)	20 (47,6%)	20 (48%)
В	8 (21%)	9 (23 %)	8 (21%)	8 (20,5%)	15 (36%)	11 (26%)	12 (28,6%)	13 (31%)

Результаты диагностики по критерию «предметные результаты» на констатирующем этапе представлены в отдельной таблице (см. табл. 7). Показателем критерия «предметные результаты» является уровень обученности. Оценку уровня обученности на констатирующем, как и на контрольном этапах исследования проводили, полагаясь на тестовую технологию.

Оценка уровня обученности, знаний, умений и опыта рассматриваются в исследованиях таких авторов, как: Аванесов В.С., Беспалько В.П., Матрос Д.Ш., Сердюков В.И. и др. Многие авторы едины в том, что основными показателями обученности являются: качество знаний, умений, навыков, активная самостоятельная деятельность. Под уровнем обученности будем

понимать уровень сформированности компетенции, то есть уровень знаний, умений, навыков, опыта, способностей.

Более широким понятием является термин «педагогическая диагностика». По мнению Аванесова В.С., педагогическая диагностика представляет собой совокупность специальных действий и мер педагогов, направленных на измерение результатов обученности, воспитания и образования [3]. Существует родственное понятие понятию «педагогическая диагностика» - «педагогическое измерение». Основной предмет педагогических измерений по Аванесову В.С. – это определение уровня подготовки обучающихся с помощью специально разработанных тестов [4, с. 3-28]. В теории педагогических измерений принято употреблять термин «испытуемые». С выше обозначенными понятиями связано понятие «педагогическое тестирование». Многие исследователи в качестве диагностики уровня знаний, умений, контроля знаний предлагают применять тестирование (Аванесов В.С., Блинов Г.Н., Мамонтов М.Ю., Матрос Д.Ш. и др.). Качественный тест позволяет достаточно точно оценить уровень знаний обучающихся, провести контроль знаний, как текущий, так и итоговый, однако качество тестирования зависит от соблюдения некоторых факторов, таких например как: количество предлагаемых вопросов, формы представления вопросов, учет процесса квантования¹³ учебного текста, учет дистракторов¹⁴ в тесте, валидность¹⁵ самого теста и др. Кроме вышеперечисленных факторов, В.И. Сердюков В.И. и Сердюкова Н.А. отмечают следующие:

- вопросы должны формулироваться строго по тому материалу, который изучался обеими группами;

¹³ Квантование – деление учебного текста на короткие части

¹⁴ Дистрактор – неправильный, правдоподобный ответ

¹⁵ Валидность – пригодность теста для тех целей, для которых он изначально предназначается

- задания из выборки заданий должны определяться, как репрезентативные;

- задания из выборки заданий должны характеризоваться, как однородные [141, с. 89].

В процессе формирования КГ и ЭГ было проведено диагностическое тестирование, которое включало в себя 30 тестовых заданий (вопросы входят в итоговое тестирование рабочей программы курса, см. Приложение 4, на входное тестирование выносились следующие номера вопросов: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16, 19, 25, 26, 27, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48). Оценка каждого задания диагностической работы производилась согласно дихотомической шкале (0;1), то есть правильно/не правильно, таким образом, вся работа оценивалась по 30-бальной шкале.

Выделены низкий, средний и высокий уровни знаний и умений. Высокий уровень 80%-100% (20-30 баллов) – достаточно для обучения, средний уровень 51-79% (16-19 баллов) – соответственно, недостаточно для обучения.

Таблица 7

Результаты входного диагностического тестирования

№ п/п	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	27	24
2	22	23
3	24	24
4	25	27
5	23	21
6	21	20
7	28	18
8	25	22
9	26	24
10	29	21
11	21	26
12	18	25

13	24	29
14	19	28
15	27	25
16	23	21
17	22	25
18	20	28
19	23	23
20	30	30
21	17	29
22	20	20
23	16	24
24	21	26
25	20	21
26	28	27
27	22	20
28	25	18
29	26	19
30	26	22
31	17	16
32	18	17
33	29	22
34	24	28
35	27	17
36	23	26
37	28	19
38	19	23
39	21	22
40	24	
41	22	
42	19	

Результаты входной диагностической работы для наглядности представлены на диаграмме (см. Рис. 11). На диаграмме показано количество правильно выполненных тестовых заданий обучающимися контрольной и экспериментальной групп.

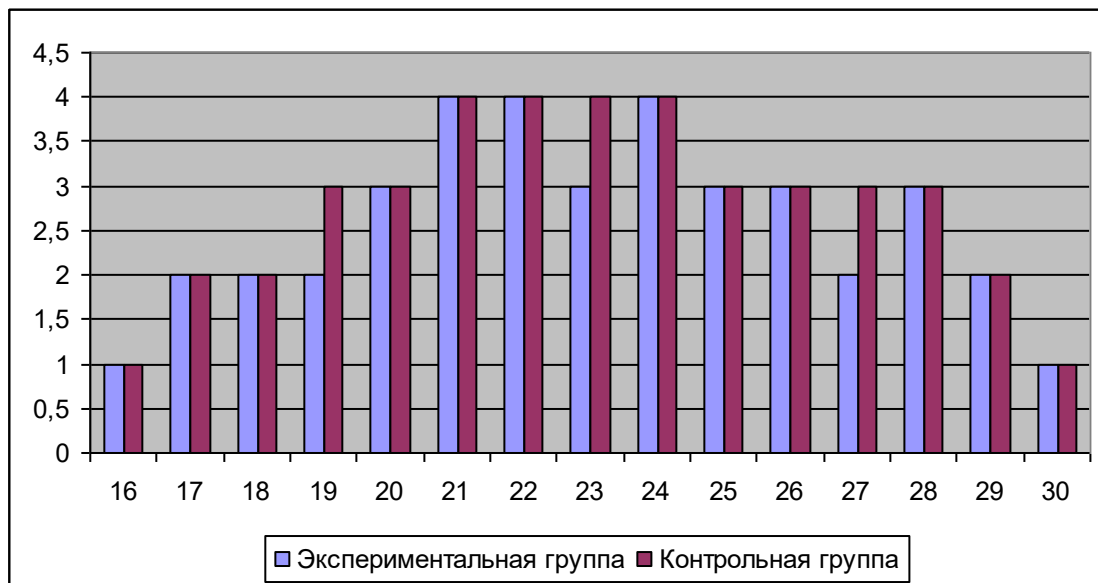


Рис. 11. Результаты входной диагностической работы

На рисунке видно, что обучающиеся имеют примерно одинаковый уровень начальных знаний и представлений о педагогической профессии, следовательно, группы готовы к освоению элективного курса «Введение в педагогическую профессию».

2.2. Эксперимент по профилизации старшей ступени общеобразовательной школы на основе технологий смешанного обучения

Целью формирующего этапа педагогического эксперимента было выявить эффективность апробации структурно-функциональной модели профилизации образовательной среды средней школы на основе технологий смешанного обучения.

Задачи:

- экспериментально проверить эффективность выявленных педагогических условий, необходимых для реализации структурно-

функциональной модели профилизации общего образования на основе технологий смешанного обучения;

- разработать и внедрить в образовательную программу экспериментальной группы авторскую программу элективного курса «Введение в педагогическую профессию» с применением технологий смешанного обучения.

Элективные курсы – это курсы по выбору обучающихся, обязательные к освоению. Таким образом, курсы по выбору представляют собой профессионально ориентированное рождение нового знания, умений, навыков, компетенций.

Для обучающихся средних школ курсы по выбору являются средством, способствующим реализации их познавательных, исследовательских предпочтений. С появлением новых образовательных институций: предпрофилизация обучающихся (8-9 классы) и профилизация (10-11 классы), обучающиеся получили возможность переходить на индивидуальную образовательную траекторию, необходимую для дальнейшего освоения профессии. Согласно Концепции профильного обучения содержание образования в старших классах средней школы должно формироваться из следующих компонентов: базовые (общеобразовательные) курсы, профильные курсы и элективные курсы (курсы по выбору). Такая модель профилизации общего образования ориентирована, в-первую очередь, на запросы и интересы самих обучающихся.

Проведем анализ существующих подходов к формированию содержания обучения и обоснуем принципы отбора материала в содержание разработанного нами курса по выбору «Введение в педагогическую профессию», а также обоснуем и приведем основные принципы педагогического дизайна.

Под педагогическим дизайном вслед за Е.В. Абызовой, мы понимаем такой раздел педагогической науки, который занимается разработкой специальных условий, а также современных образовательных материалов, соответствующих компетентностно-деятельностной парадигме, а также процессам информатизации и цифровизации в системе образования [2, с. 15].

Е.В. Абызова выделяет следующие принципы педагогического дизайна [там же, с. 15]:

- принцип научности: отбор материала осуществляется с опорой и с учетом последних достижений в современной науке;

- принцип наглядности: использование максимального количества вариантов представления подаваемого материала в зависимости от доминанты восприятия того, что преподносится;

- принцип непрерывности и последовательности: сохранение последовательности в подаче и изложении материала, а также согласованность между модулями курса;

- доступности: построение курса в целом и отдельных его модулей осуществляется в соответствии с нормами эргономического¹⁶ восприятия материала.

Проблематика проектирования содержания учебного материала, принципы и критерии его отбора находят отражение в работах Архангельского С.И., Бабанского Ю.К., Загвязинского В.И., Краевского В.В., А.М. Пышкало и др.

Многие авторы утверждают, что процесс конструирования содержания обучения не должен противоречить социальному заказу, а также процессу

¹⁶ Эргономика (от греч. *ergon* – работа и *nomos* – закон) – область научно-прикладных исследований, разрабатывающая проблемы проектирования, оценки и модернизации систем «человек-техника-среда». Определение приводится по словарю терминов (стр. 391) теории профессионального образования, содержания обучения и воспитания: Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

стандартизации подготовки квалифицированных кадров, иными словами федеральным стандартам образования.

Отметим также, что следует различать принципы отбора содержания образования и содержания обучения, однако при этом находятся позиции, которые «сходятся» в формулировании принципов.

В теории отбора содержания учебного предмета широко известно положение Беспалько В.П., который предлагает выделять из той или иной науки (раздела науки) фундаментальные знания о предметах, явлениях, процессах и проч. Совокупность, выделенных фундаментальных знаний и составляет содержание обучения, содержание учебного предмета. [23, с. 51].

Лернер И.Я. дополняет содержание учебного предмета за счет введения «вспомогательных знаний», под которыми подразумевает разъясняющий материал, дополнительные комментарии и пояснения педагога, а также различных форм организации обучения и общения (коммуникативная деятельность) [87, с. 19-20].

С учетом рассмотренных подходов к отбору содержания обучения, сформулируем принципы формирования содержания элективного курса «Введение в педагогическую профессию»:

1. *Принцип обеспечения межпредметных связей* и интеграции содержания курса в части материала, относящегося к психологии и части материала, относящегося к педагогике.

2. *Принцип соответствия* учебного материала основным требованиям к результатам образовательной деятельности, изложенным в ФГОС С(П)ОО.

3. *Принцип профессиональной направленности*, согласно которому содержание курса должно соответствовать интеграции образовательной деятельности в профессиональную.

4. *Принцип обеспечения требуемого уровня владения информационными технологиями*, достаточного для дальнейшего их использования в профессиональной деятельности.

5. *Принцип научности*, обеспечивающий соответствие содержания курса достижениям науки, техники и технологий.

6. *Принцип доступности*, обеспечивающий соответствие форм обучения, методов обучения и средств обучения возрастным и когнитивным особенностям обучаемых.

7. *Принцип модульности обучения*, обеспечивающий модульную структуризацию учебного материала.

8. *Принцип полноты*, согласно которому в содержание элективного курса должны входить все необходимые для обучения компоненты и при этом курс не должен быть перегружен информацией.

10. *Принцип социально-воспитательного подхода*, обеспечивает реализацию воспитательной составляющей учебного курса, направленную на формирование гражданственности и таких личностных качеств, как добросовестность, ответственность.

Построение элективного курса осуществлялось на основе сформулированных принципов к отбору содержания обучения и базируясь на современные педагогические теории и концепции:

Концепция личностно-ориентированного обучения (Бондаревская Е.В., Сериков В.В., Хуторской А.В., Якиманская И.С. и др.), согласно которой должно обеспечиваться личное участие обучающегося в процессе поиска решения теоретических и прикладных задач, следовательно, можно утверждать о творческой компоненте процесса обучения, что не противоречит идеям разработанного нами курса «Введение в педагогическую профессию».

Концепция индивидуализации обучения (Лернер И.Я., Талызина Н.Ф., Хуторской А.В. и др.) опирается на личностно-ориентированный подход, потому как в центре процесса обучения находится личность, с потребностью удовлетворения своих образовательных интересов и запросов. Среди способов и средств индивидуализации обучения в рамках предлагаемого курса выделим такие виды деятельности, как выполнение заданий в парах, выполнение исследовательских заданий, а также организацию самостоятельной деятельности с помощью технологий смешанного обучения.

Концепция адаптивного (формирующего) обучения (Беспалько В.П., Гальперин П.Я. и др.) подразумевает реализацию принципов вариативности по отношению, как к формам обучения, образовательному контенту, так и к требованиям обучающего. Адаптивная модель обучения подразумевает разработку материалов на модульной основе. Следовательно, в основе предлагаемого учебного курса лежит и так называемая *концепция модульного обучения* (Третьяков П.И., Чошанов М.А., Шамова Т.И. и др.). По мнению авторитетной литовской исследовательницы в области блочно-модульного обучения Юцявичене П.А., модуль представляет собой законченный информационный блок, содержащий алгоритм достижения дидактических целей [приводится по 79, с. 108].

Реализация профильного обучения, по мнению И.А. Арендачук, должна осуществляться по тем предметам и курсам, которые являются основными для конкретно взятого профиля [13, с. 209]. В свою очередь Т.И. Черноусенко утверждает, что для старшеклассников, которые приходят в систему среднего общего профильного образования важным является получить всестороннее и углубленное изучение тех дисциплин, предметов и курсов, которые составляют основу выбранного профильного направления [162, с. 12]. Соответственно, в рамках психолого-педагогического направления, в частности, если речь идёт о профильных педагогических

классах, то особая роль отводится на наш взгляд, отводится вводным курсам, которые знакомят ребят с самой профессией педагога. Поэтому мы и предлагаем для изучения элективный курс «Введение в педагогическую профессию», как один из возможных курсов, изучаемых в профильных педагогических классах и группах.

Существует общепринятая модель дидактической подготовки содержания учебного предмета, над которой работали Лаптев В.В. и Швецкий М.В. Модель представлена в докторской диссертации Швецкого М.В. [165], а также в их совместном труде [85]. Опираясь на эту модель, а также на работу Ломтевой Т.Н. и Вендиной О.В. [93], мы предлагаем вариант построения содержания элективного курса «Введение в педагогическую профессию»:

- построение логической схемы науки, раздела науки (педагогика);
- анализ ФГОС С(П)ОО;
- формулирование принципов отбора содержания обучения науке, разделу науки;
- отбор, модульное структурирование и оптимизация содержания учебного материала;
- изложение учебной информации с учетом основных дидактических принципов преподавания;
- определение форм обучения, методов обучения и средств обучения;
- разработка тестов, заданий для контроля и самоконтроля по всем «учебным элементам» (термин Беспалько В.П.) структуры предмета (по всем модулям).

Элективный курс «Введение в педагогическую профессию» представлен шестью модулями.

На основе Профессионального стандарта педагога и ФГОС С(П)ОО составлено обоснование содержания курса в виде матрицы содержания курса и целей (Табл. 8).

Таблица 8

**Матрица соответствия содержания курса
«Введение в педагогическую профессию» базовым целям,
зафиксированным в официальных государственных образовательных
документах**

Модуль	Базовые цели (по ФГОС С(П)ОО и Профстандарту педагога)
История и теория педагогики	Знать историю, теорию, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем; Знать основные принципы деятельностного подхода и др.
Основы педагогического проектирования	Владеть формами и методами обучения, в том числе: проектная деятельность; Проектирование и реализация воспитательных программ; Проектирование ситуаций, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребёнка; Проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды; Разрабатывать программы индивидуального развития ребёнка и индивидуальные образовательные маршруты; Формирование опыта применения технологий и форм организации проектной деятельности
Основы педагогического общения	Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся; Уметь общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; Уметь управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность; Поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу; Формирование образцов позитивного поликультурного общения; Владеть методами убеждения; Формирование коммуникативных универсальных учебных действий
Педагогические технологии	Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии; Владеть ИКТ-компетентностями; Знать виды и приёмы современных педагогических технологий;
Основы педагогического мастерства	Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся; Уметь управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-

	познавательную деятельность; Поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу; Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся
--	--

В основе всякого учебного курса лежит система форм обучения, методов обучения и средств обучения. Уточним каждый из компонентов этой системы применительно к курсу «Введение в педагогическую профессию»:

Формы обучения: лекция, семинар, консультации (в том числе в онлайн-формате).

Методы обучения: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский.

Средства обучения: ФГОС ООО и ФГОС С(П)ОО, учебники (печатные и электронные), в том числе учебные пособия, ресурсы электронного характера из сети Интернет и цифровых репозиториев.

Полное содержание курса представлено в Приложении 4.

Опытно-экспериментальная работа по выявлению эффективности разработанной нами модели профилизации системы среднего общего образования (на примере Образовательного кластера ЮФО, в частности, на примере психолого-педагогических групп и классов г. Ростова-на-Дону) проводилась поэтапно: I. констатирующий этап (2017-2018 гг.); II. формирующий этап (2018-2019 гг.); III. контрольный этап (2019-2020 гг.).

В целом, на всех этапах опытно-экспериментальной работы было задействовано 268 человек: обучающихся – 105; родителей обучающихся – 95; педагогов – 68. Опытно-экспериментальная работа экспериментальной группе осуществлялась посредством разработанного элективного курса «Введение в педагогическую профессию», внедрение которого проходило с использованием технологий смешанного обучения. Развитие личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся рассматривалось

нами как ключевое условие эффективности разработанной нами структурно-функциональной модели профилизации обучающихся старших классов согласно требованиям ФГОС С(П)ОО. При этом в контрольной группе обучение осуществлялось по традиционным методикам.

2.3 Комплексная оценка результативности профилизации на основе технологий смешанного обучения

Педагогический эксперимент подразумевает проведение исследовательской работы с обработкой данных, на констатирующем этапе, формирующем и контрольном. Статистические методы обработки экспериментальных данных позволяют определить эмпирические значения критериев, которые и позволяют сделать вывод об эффективности той или иной экспериментальной методики. Среди критериев выделяют следующие: критерий Крамера-Уэлча, критерий Вилкоксона-Манна-Уитни, критерий Пирсона, критерий Фишера и др.

В настоящем исследовании, для проверки статистической значимости, рассматриваемые выборки сравнивались с помощью критерия Крамера-Уэлча, это непараметрический критерий, который без потерь позволяет оценить две выборки разного объема.

Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча находят по формуле:

$$T_{\text{эмп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{D_x}{n_x} + \frac{D_y}{n_y}}}$$

Смысл критерия такой [27, с. 153]: «разность выборочных средних арифметических выборок X и Y делится на естественную оценку среднего квадратического отклонения этой разности. Естественность указанной

оценки состоит в том, что неизвестные (в исследовании) дисперсии заменены их выборочными оценками».

Правило определения достоверности различий сравниваемых выборок с помощью критерия Крамера-Уэлча будет выглядеть следующим образом:

1. если $T_{ЭМП} \leq T_{кр}$, то характеристики сравниваемых выборок совпадают, а значит, рассматриваемые объекты однородны;

2. если $T_{ЭМП} > T_{кр}$, то характеристики сравниваемых выборок не совпадают, делается вывод о неоднородности рассматриваемых объектов, иными словами, выборки различимы.

Отметим, что за уровень значимости принимается $\alpha = 0,05$.

Целью контрольного этапа настоящего исследования являлась обработка экспериментальных данных, полученных в результате проведения диагностирования уровня мотивации к обучению, уровня потребности в саморазвитии, уровня рефлексивности, уровня коммуникативных умений и способностей, уровня предметной обученности. Обработка экспериментальных данных на данном этапе является комплексной, так как качество профилизации представляет собой системную характеристику, включающую вышеперечисленные показатели качества.

Приведем результаты диагностики уровня мотивации к обучению на контрольном этапе в сравнении с результатами, которые были получены на констатирующем этапе для контрольной и экспериментальной групп (табл. 9)

Динамика изменений показателя «уровень мотивации к обучению»

Уровни	ЭГ ($n = 39$)		КГ ($n = 42$)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Н	13 (33%)	6 (15%)	10 (24%)	12 (28,6%)
С	18 (46%)	17 (44%)	17 (40%)	18 (42,8%)
В	8 (21%)	16 (41%)	15 (36%)	12 (28,6%)

Подсчеты $T_{эмп}$ проводились на основе компьютерной программы Microsoft Office Excel-2003. Скриншоты Excel-листов с расчетами представлены в Приложениях 5.1-5.4. Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча на констатирующем этапе для КГ и ЭГ составило с точностью до миллионных: 0,705699 при критическом значении 1,959964. Так как $T_{эмп} < T_{кр}$, то это позволяет сделать вывод об однородности групп на данном этапе исследования.

Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча в КГ на конст./контр. этапах составило 0,832241. Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча после эксперимента – 2,278415. Таким образом, $T_{эмп} > T_{кр}$ в ЭГ на конст./контр. этапах, что позволяет утверждать о достоверности различий характеристик сравниваемых выборок на уровне 95% (уровень значимости для критерия Крамера-Уэлча: $\alpha = 0,05$).

Рассмотрим динамику развития показателя «индекс способности к саморазвитию» (табл. 10)

Динамика изменений показателя «индекс способности к саморазвитию»

Уровни	ЭГ ($n = 39$)		КГ ($n = 42$)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Н	8 (21%)	2 (5%)	6 (14%)	7 (17%)
С	22 (56%)	10 (26%)	25 (60%)	19 (45%)
В	9 (23%)	27 (69%)	11 (26%)	16 (38%)

Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча на констатирующем этапе для КГ и ЭГ составило с точностью до миллионных: 0,794258 при критическом значении 1,959964. Так как $T_{эмп} < T_{кр}$, то это позволяет сделать вывод об однородности групп на данном этапе исследования.

Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча в КГ на конст./контр. этапах составило 1,052187. Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча после эксперимента – 1,970649. Таким образом, $T_{эмп} > T_{кр}$ в ЭГ на конст./контр. этапах, что позволяет утверждать о достоверности различий характеристик сравниваемых выборок на уровне 95% (уровень значимости для критерия Крамера-Уэлча: $\alpha = 0,05$).

В таблице 11 представим динамику развития показателя «уровень развития рефлексивности».

Динамика изменений показателя «уровень развития рефлексивности»

Уровни	ЭГ ($n = 39$)		КГ ($n = 42$)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Н	11 (28%)	4 (10%)	10 (23,8%)	8 (19%)
С	20 (51%)	18 (46%)	20 (47,6%)	17 (40,5%)
В	8 (21%)	17 (44%)	12 (28,6%)	17 (40,5%)

Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча на констатирующем этапе для КГ и ЭГ составило с точностью до миллионных: 0,821003 при критическом значении 1,959964. Так как $T_{эмп} < T_{кр}$, то это позволяет сделать вывод об однородности групп на данном этапе исследования.

Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча в КГ на конст./контр. этапах составило 0,903088. Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча после эксперимента – 2,879075. Таким образом, $T_{эмп} > T_{кр}$ в ЭГ на конст./контр. этапах, что позволяет утверждать о достоверности различий характеристик сравниваемых выборок на уровне 95% (уровень значимости для критерия Крамера-Уэлча: $\alpha = 0,05$). Различимость выборок подтверждает закономерный характер параметров, подвергшихся в ходе исследования качественным изменениям.

Рассмотрим динамику изменений относительно показателя «индекс коммуникативных способностей и умений» в сравнении с данными полученными на констатирующем этапе и с данными на контрольном этапе исследования. Показатель «индекс коммуникативных способностей и умений», это еще один показатель, относящий к критерию «метапредметные результаты» (табл. 12).

Динамика изменений показателя «индекс коммуникативных способностей и умений»

Уровни	ЭГ ($n = 39$)		КГ ($n = 42$)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Н	12 (30,8%)	3 (8%)	9 (21%)	8 (19%)
С	19 (48,7%)	21 (54%)	20 (48%)	18 (43%)
В	8 (20,5%)	15 (38%)	13 (31%)	16 (38%)

Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча на констатирующем этапе для КГ и ЭГ составило с точностью до миллионных: 0,705699 при критическом значении 1,959964. Так как $T_{эмп} < T_{кр}$, то это позволяет сделать вывод об однородности групп на данном этапе исследования.

Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча в КГ на конст./контр. этапах составило 0,832241. Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча после эксперимента – 2,278415. Таким образом, $T_{эмп} > T_{кр}$ в ЭГ на констат./контр. этапах, что позволяет утверждать о достоверности различий характеристик сравниваемых выборок на уровне 95% (уровень значимости для критерия Крамера-Уэлча: $\alpha = 0,05$).

Как видно, изменения в параметрах, характерных для критериев качества профилизации: личностные результаты и метапредметные результаты, проявляются в положительно качественную сторону, что подтверждается математической обработкой данных.

Проведём оценку предметных результатов с помощью тестирования, то есть степень обученности старшеклассников и охарактеризуем её четырьмя уровнями (Беспалько В.П.): репродуктивный, адаптивный, эвристический и

творческий. Репродуктивный уровень будем рассматривать как низкий, адаптивный и эвристический – как средний, а творческий – как высокий.

Тест содержал 50 вопросов, выполнение каждого из которых оценивалось в соответствии с дихотомической шкалой, таким образом, тестирование оценивалось согласно 50-бальной шкале, которая в свою очередь была разбита на четыре отрезка: [0;26], [27;37], [38;44], [45;50].

Таблица 13

Динамика изменений показателя «уровень предметной обученности»

Уровни	ЭГ ($n = 39$)		КГ ($n = 42$)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Н		3 (8%)		11 (26%)
С	6 (15%)	15 (38%)	6 (14%)	12 (29%)
В	33 (85%)	21 (54%)	36 (86%)	19 (45%)

Анализ оценки показателя «уровень предметной обученности» выявил качественные изменения сразу в двух рассматриваемых группах (см. Приложение 5.5).

Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча на контрольном этапе исследования в контрольной группе составило 7,31143, что превышает критическое значение критерия Крамера-Уэлча, принятое за 1,959964.

Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе составило 7,833795, что превышает критическое значение критерия Крамера-Уэлча, принятое за 1,959964.

Как видно, изменения происходят в обеих группах, в экспериментальной группе изменения интенсивнее. Таким образом, можно

утверждать о том, что различия в обеих группах носят статистически значимый характер.

На рисунках 12 и 13 исследуемый показатель «уровень предметной обученности» кратко обозначен, как ПРЕДМ, о сокращенном именовании остальных показателей мы говорили ранее (Глава 2, п. 2.1).

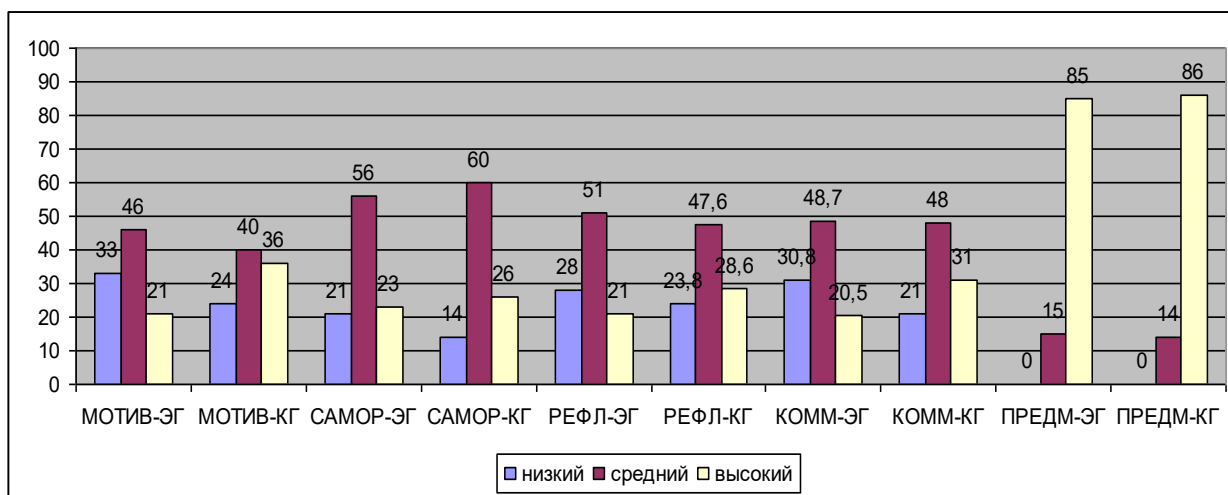


Рис. 12 Результаты оценки основных показателей качества социализации на констатирующем этапе исследования

На диаграмме отчетливо видно, что по уровню предметной обученности на констатирующем этапе, обучающиеся показали средний и высокий уровни, что явилось предпосылкой для дальнейшего обучения по предлагаемому авторскому курсу, разработанному специально для проведения опытно-экспериментальной работы на формирующем этапе исследования.

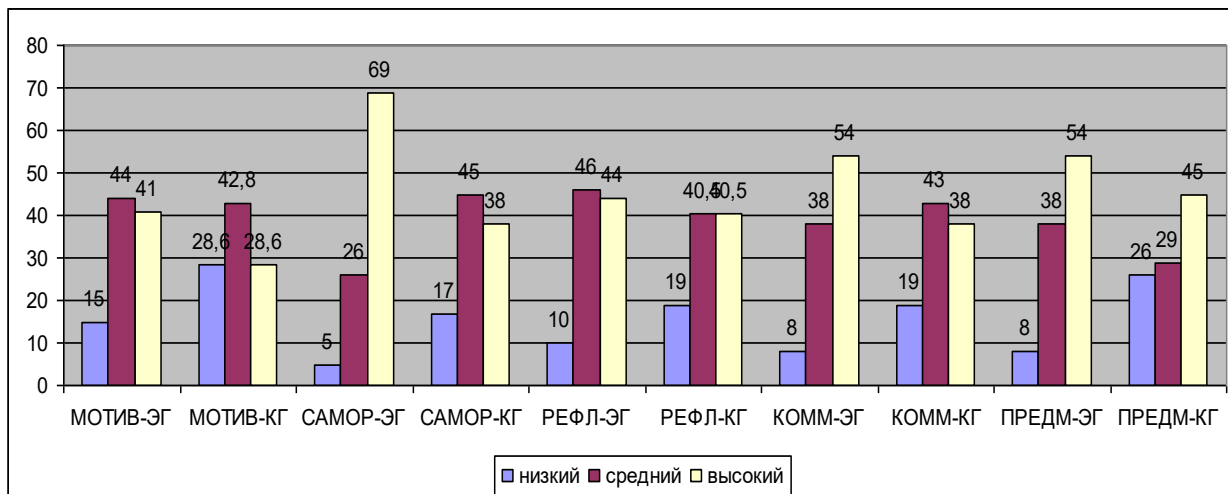


Рис. 13 Результаты оценки основных показателей качества профилизации на контрольном этапе исследования

Статистически значимые различия между исследуемыми выборками были выявлены по каждому из показателей качества профилизации в экспериментальной группе по сравнению с результатами в контрольной группе. Это позволяет умозаключить, что обнаруженные изменения не носят случайного характера, а являются следствием педагогического эксперимента. Следовательно, можно утверждать о состоятельности разработанной модели профилизации среднего общего образования в условиях смешанного обучения.

Одним из компонентов аттестации по разработанному элективному курсу «Введение в педагогическую профессию» наряду с итоговым тестированием было разработка и защита проекта. Л.М. Шагиахметова считает, что защита проектов представляет собой активную форму аттестации по курсам по выбору (по элективным курсам) [164, с. 16]. В свою очередь Х.А. Алижанова, утверждает, что самым главным результатом профильного обучения является погружение обучающихся старших классов в исследовательскую работу и деятельность, то есть привлечение к работе над различного рода исследовательскими проектами [7, с. 18]. Существует

мнение (А.М.Егорова, [54, с. 176]), что аттестация по курсам по выбору должна проводиться по системе «зачтено/не зачтено» или по баллам. Мы придерживаемся несколько компонентной аттестации, включающей в себя и разработку и защиту исследовательских проектов, и выполнение тестов заданий, возможно, также включение разбор различных ситуаций (кейсов), написание рефератов, эссе и т.д.

В качестве примера приведем проект на тему «Диагностика профессиональных предпочтений старшеклассников с помощью сервисов онлайн-опросов», разработанный обучающимися городского проекта «Педагогический класс» Воскобойниковой М.Г. и Мишиной Н.А. (Приложение 6).

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В результате работы над второй главой исследования можно констатировать следующие выводы:

Исследование инфраструктуры, необходимой для реализации профильного обучения по следующим позициям: наличие достаточных площадей помещений в расчете на одного обучающегося; наличие самих помещений, т.е. специализированных кабинетов; подключение к сети Интернет и наличие его высокой скорости; наличие специализированных программных средств образовательного характера и обеспечение доступа к данным средствам; наличие специализированного оборудования, а также компьютерного и информационного оборудования, в сравнительном описании за 2016-2020 гг. показало небольшой прирост почти по каждой перечисленной выше позиции, что позволяет умозаключить, что материально-техническое оснащение отечественных средних школ в целом обеспечивает процесс реализации профильного обучения.

Анализ запроса на востребованность профильного обучения у старшеклассников, а также отношение к современным методам, моделям и технологиям обучения показал, что большинство старшеклассников предпочитают продолжить обучение в профильных классах и в целом положительно высказались за применение современных образовательных технологий, как и педагоги, и родители.

Анализ материально-технического обеспечения общеобразовательных организаций (МАОУ «Лицей экономический №14», МАОУ «Лицей им. А.В. Суворова, г. Ростова-на-Дону», МАОУ «Гимназия №52»), которые выступили базовыми площадками для проведения опытно-экспериментальной работы показал положительное состояние, что позволило

комфортно и в соответствии с планом исследования провести намеченную работу.

Описан диагностический инструментарий: по каждому критерию и соответствующему ему показателям определены методики, позволяющие оценить исследуемые изменения. По критерию «личностные результаты» применялась диагностическая методика М.И. Лукьяновой, позволяющая оценить уровень мотивации к обучению, а также диагностическая методика Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова, определяющая индекс способности к саморазвитию. По критерию «метапредметные результаты» применялась диагностическая методика А.К. Карпова, оценивающая уровень развития рефлексивности, а также диагностическая методика А.А. Карелина, позволяющая оценить уровень коммуникативных способностей и умений. По критерию «предметные результаты» за основу взята методика оценки усвоения знаний В.П. Беспалько, а также тестовая технология контроля знаний В.С. Аванесова.

Обоснованы концептуальные основы проектирования учебно-методических материалов к элективному курсу «Введение в педагогическую профессию» на основе технологий смешанного обучения.

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы создавались специальные условия, которые мы называем парциальными и, которые дополняют обобщенное условие, иначе комплексное – «смешанное обучение». В качестве парциальных условий определены: кадровые условия, инфраструктурно-технологические, программно-методические, институциональные.

Подробно описана опытно-экспериментальная работа, а именно: основные этапы, эмпирическая база исследования, цели экспериментальной работы и задачи по каждому этапу исследования. Приведена математическая обработка данных. Обработка данных проводилась с помощью

математического непараметрического критерия Крамера-Уэлча. В целом в ходе опытно-экспериментальной работы по всем показателям качества профилизации различия выборок оказались статистически значимыми в экспериментальной группе, что доказывает эффективность спроектированной, научно обоснованной и апробированной структурно-функциональной модели профилизации общего образования в условиях смешанного обучения. Результаты обработки экспериментальных данных интерпретированы в виде таблиц и диаграмм.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изменения в социальной сфере порождают изменения во всех ее областях и секторах, в том числе и в системе общего образования. Социальная востребованность на профильное обучение, сегодня представляет собой общемировой запрос. Удовлетворение профессиональных интересов и установок у подрастающего поколения является государственной задачей о чём свидетельствуют официальные документы, в которых также закреплено внедрение в образовательный процесс организаций начального, общего и среднего образования новых методов обучения, моделей и технологий обучения.

Необходимость повышения качества профилизации общего образования продиктована социальной и профессиональной востребованностью у старшеклассников и является актуальной проблемой.

Анализируя выводы и положения, проведенного диссертационного исследования, направленного на научное обоснование, разработку и апробацию структурно-функциональной модели профилизации общего образования в условиях смешанного обучения, мы резюмируем следующее:

1. Уточнены и конкретизированы понятия: «профилизация общего образования», «качество профилизации общего образования», «смешанное обучение», «образовательный кластер»:

- Профилизация общего образования – это модель дифференциации и индивидуализации образовательных программ среднего образования, обеспечивающая учет интересов, склонностей и способностей обучающихся а также формирование интереса к продолжению образования и получению современной профессии за счет использования технологий онлайн- и смешанного обучения в условиях открытой среды образовательного (научно-образовательного) кластера;

- Качество профилизации общего образования – это интегральная характеристика, определяющая меру достижения образовательных целей (результатов) в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и степень удовлетворённости потребностей у обучающихся в профессиональном самоопределении. Аспектами качества профилизации общего образования в условиях образовательного кластера являются: качество образовательной инфраструктуры кластера; качество образовательных программ и процесса профильного обучения; качество профильной подготовки;

- Смешанное обучение – это с одной стороны современная педагогическая технология, а с другой стороны образовательный подход, который совмещает обучение с участием учителя (лицом к лицу) и онлайн-обучение. Смешанное обучение позволяет обеспечить эффективную интеграцию сред основного и дополнительного образования в условиях образовательного кластера, и дифференциацию образовательных траекторий обучающихся; предполагает элементы самостоятельного контроля учеником образовательного маршрута, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию офлайн и онлайн сессий;

- Образовательный кластер – это инфраструктурная модель взаимодействия образовательных организаций различных уровней и типов с целью создания условий для инновационной деятельности, в том числе, повышения качества и востребованности образования, реализации вариативных образовательных программ и траекторий, профилизации общего образования;

2. Совокупность условий, необходимых для эффективной реализации модели профилизации общего образования на основе смешанного обучения (парциальные условия): кадровые условия, программно-методические условия, институциональные условия, инфраструктурно-технологические

условия. *Кадровые условия*: привлечение педагогических работников, готовых к осуществлению педагогической деятельности на профильном уровне старшей ступени средней (полной) школы в условиях применения технологий смешанного обучения. *Программно-методические условия*: наличие программ учебных дисциплин (профильных курсов), осваиваемых с применением технологий смешанного обучения, наличие методических разработок и рекомендаций, наличие плана профилизации. *Институциональные условия*: наличие связей между организациями различных типов, в том числе наличие сетевого взаимодействия, а также наличие согласий на взаимодействие, подкрепляющих межинституциональные связи. *Инфраструктурно-технологические условия*: наличие соответствующей инфраструктуры, необходимой для реализации профилизации, наличие среды физической (образовательные помещения и пространства), наличие среды информационной (локальные вычислительные сети, сетевое взаимодействие, система управления обучением), наличие инструментария (электронные образовательные ресурсы, репозитории и коллекции цифровых материалов).

3. *Структурно-функциональная модель профилизации системы общего образования в условиях смешанного обучения* включает следующие компоненты: целевой, методологический, организационно-содержательный, процессуально-технологический, результативно-оценочный. *Целевой* компонент содержит цель, заключающуюся в профилизации общего образования в условиях смешанного обучения на примере образовательного кластера ЮФО. *Методологический* компонент содержит научно-методологические подходы: компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, системный, средовой и принципы: интерактивности, коммуникативности, инновативности, смыслопоисковой направленности, цифровой направленности. *Организационно-содержательный* компонент

включает структуру процесса профилизации и пути профилизации. *Процессуально-технологический* компонент включает в себя: формы (самостоятельная работа, тест, игра, тренинг, мультимедиа-презентация), система смешанного обучения, методы (частично-поисковый, поисковый, метод кейсов, ротационное обучение, перевёрнутое обучение), средства (учебные пособия, монографии, электронные тест-системы, видео-материалы). *Результативно-оценочный* компонент содержит критерии, показатели, уровни и результат. Результат – новое качество профилизации общего образования в условиях смешанного обучения.

4. Системообразующим критерием является критерий «качество результатов», который включает в себя: личностные результаты, метапредметные результаты и предметные результаты. Личностные результаты имеют показатели: уровень мотивации к обучению и индекс способности к саморазвитию), метапредметные результаты – показатели: уровень развития рефлексивности и индекс коммуникативных способностей и умений, предметные результаты – показатель: уровень предметной обученности.

5. Реализация программы курса «Введение в педагогическую профессию» и внедрение системы тестирования на основе данного курса позволяют выявить качество результатов по критерию «предметные результаты» и оценить показатель критерия «уровень предметной обученности». Структура курса организована с помощью модульной технологии. Курс состоит из пяти модулей: история и теория педагогики, основы педагогического проектирования, основы педагогического общения, педагогические технологии, основы педагогического мастерства. Предлагаемый курс базируется на современных педагогических теориях и концепциях, а именно:

Концепция личностно-ориентированного обучения (Бондаревская Е.В., Сериков В.В., Хуторской А.В., Якиманская И.С. и др.), согласно которой должно обеспечиваться личное участие обучающегося в процессе поиска решения теоретических и прикладных задач;

Концепция индивидуализации обучения (Лернер И.Я., Талызина Н.Ф., Хуторской А.В. и др.) опирается на личностно-ориентированный подход, потому как в центре процесса обучения находится личность, с потребностью удовлетворения своих образовательных интересов и запросов;

Концепция адаптивного (формирующего) обучения (Беспалько В.П., Гальперин П.Я. и др.) подразумевает реализацию принципов вариативности по отношению, как к формам обучения, образовательному контенту, так и к требованиям обучающегося;

Концепция модульного обучения (Третьяков П.И., Чошанов М.А., Шамова Т.И., Юцявичене П.А. и др.). подразумевает блочно-модульное построение структуры учебного материала или помодульное.

6. Экспериментальная обработка данных позволила подтвердить правдоподобность выдвинутой гипотезы, в качестве математического инструмента обработки данных использовался непараметрический критерий Крамера-Уэлча. Таким образом, математически доказано, что воздействие на процесс профилизации имело неслучайный характер, тем самым состоятельность предлагаемой модели профилизации общего образования в условиях смешанного обучения подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абидов, М.Х. Формирование сетевого инновационно-образовательного кластера макрорегиона (СКФО) [Текст] / М.Х. Абидов, С.Э. Савзиханова, Л.А. Борисова // Инженерное образование. – №21. – 2017. – С. 220-227
2. Абызова, Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории [Текст] / Е.В. Абызова // Вестн. Вят. гос. ун-та. – №3. – 2010 – С. 12-16.
3. Аванесов, В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики [Текст] / В. С. Аванесов // Педагогическая диагностика. – №1. – 2002. – С. 41-44
4. Аванесов, В.С. Проблема качества педагогических измерений [Текст] / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – №2. – 2004. – С. 3-28
5. Азиатцева, Т.В. Обзор существующих за рубежом курсов, созданных с применением технологии смешанного обучения [Текст] / Т.В. Азиатцева // Преподаватель XXI век. – №2. – 2016. – С.177-183
6. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 375 с.
7. Алижанова, Х.А. Экономическая подготовка старшеклассников в условиях профильного обучения [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Х.А. Алижанова. – Махачкала, 2012. – 415 с.
8. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – Т. I. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
9. Андреев, Н.М. Профилизация общеобразовательной школы в системе профессиональной подготовки молодежи (на примере подготовки

специалистов в области автосервиса) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.М. Андреев. – Чебоксары, 2009. – 195 с.

10. Андреева, Н.В. Практика смешанного обучения: история одного эксперимента [Текст] / Н.В. Андреева // Психологическая наука и образование. – №3. – 2018. – С. 20-29

11. Андреева, Н.В. Шаг школы в смешанное обучение [Текст] / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. – М.: Буки Веди, 2017. – 280 с.

12. Анисцына, Н.Н. Кластеризация сознания. Инновационный научно-образовательный кластер как способ организации инновационной деятельности в вузе [Текст] / Н.Н. Анисцына // Креативная экономика. – №4(40). – 2010. – С. 91-97

13. Арендачук, И.В. Особенности профессионального самоопределения учащихся на этапе подготовки к профильному обучению [Текст] / И.В. Арендачук // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – Т. 7, вып. 3 (27). – 2018. – С. 204-211.

14. Афанасьев, В.В. К вопросу о профильном обучении в общеобразовательных организациях города Москвы: современное состояние, проблемы, направления развития [Текст] / В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, Т.С. Фещенко, М.А. Васильева // Вестн. Моск. городск. пед. ун-та. Сер. Педагогика и Психология. – №2(40). – 2017. – С. 83-97

15. Афанасьев, В.В., Принципы организации системы профильного обучения [Текст] / В.В. Афанасьев, М.А. Васильева, С.М. Куницына, Т.С. Фещенко // Образование и наука в современных условиях: матер. VIII Межд. науч.-практ. конф. / ред. кол. О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». – №3(8). – 2016. – С. 35-43.

16. Афанасьев, В.Г. Системность и общество [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 356 с.

17. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
18. Бахмутский, А.Е. Мониторинг в школе: интерпретация и использование результатов [Текст] / А.Е. Бахмутский. – СПб.: Книжный Дом, 2008. – 176 с.
19. Бедерханова, В.П. Вопросы взаимодействия общеобразовательной школы и производства [Текст] / В.П. Бедерханова, А.Н. Дёмин // Психология. Экономика. Право. – №2. – 2013. – С. 99-107
20. Безрукова, В.С. Педагогика: Учеб. для инж.-пед. спец. [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Екатеринбургский обл. ин-т развития регионального образования, 1994. – 344 с.
21. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Эйдос. – №4. – 2005. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 11.03.2022)
22. Бермус, А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.Г. Бермус. – Ростов н/Д, 2002. – 421 с.
23. Беспалько, В.П. Теория учебника: дидактический аспект [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
24. Блауберг, И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 274 с.
25. Бобырев, А.В. Организационно-педагогические основы профильного обучения учащихся педагогического лицея [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Бобырев. – Ростов н/Д, 2007. – 21 с.
26. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа [Текст] / Е.В. Бондаревская // Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. – с. 11-27

27. Бондарчук, С.С., Бондарчук И.С. Статобработка экспериментальных данных в MS Excel: учеб. пос. [Текст] / С.С. Бондарчук, И.С. Бондарчук. – Томск: Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2018. – 433 с.
28. Будко, В.Н. Формирование образовательных компетенций в системе «профильная школа – вуз» [Текст] / В.Н. Будко // Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвып. Педагогика. – №7. – 2006. – С. 163-168
29. Буряк, Л.Г. Критерии и диагностический инструментарий внутришкольной оценки качества образования [Текст] / Л.Г. Буряк // Человек и образование. – №2(34). – 2014. – С. 166-173
30. Васильченко, С.Х. Формирование персональной образовательной среды на основе информационных технологий для реализации индивидуальных траекторий обучения: на примере корпоративного обучения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Х. Васильченко. – Москва, 2012. – 173 с.
31. Васин, Е.К. Методическая система смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника, реализуемая в естественно-научном кластере дисциплин общеобразовательной школы: моногр. [Текст] / Е.К. Васин. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 361 с.
32. Васин, Е.К. Смешанное обучение на основе информационных технологий как форма реализации учебного процесса в общеобразовательной школе [Текст] / Е.К. Васин // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – Т.21., №2(154). – 2016. – С. 33-41
33. Васин, Е.К. О смешанном обучении на основе функционирования деятельностного треугольника [Текст] / Е.К. Васин // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). – №1. – 2016. – С. 39-54
34. Варданян, Ю. В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и

- психолога) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Варданян. – М., 1999. – 38 с.
35. Ватник, Н.С. «Школьный вопрос» и правительственное реформаторство в России начала XX века (1900-1907 годы) [Текст] / Н.С. Ватник // Вестн. Моск. городск. пед. ун-та. Сер. Исторические науки. – №1. – 2012. – С. 46-55
36. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования [Текст] / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – № 5. – 2010. – С. 32-37
37. Воронина, Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение [Текст] / Е.В. Воронина. – М.: 5 за знания, 2006. – 256 с.
38. Выготский, Л.С. Кризис семи лет [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6-ти т. – Т. 4: Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
39. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 1136 с.
40. Гаджиева, Л.А. Мониторинг качества образования учащихся в условиях профильного обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.А. Гаджиева. – Пермь, 2003. – 28 с.
41. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст] / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
42. Гердо, Н.В. Индивидуализация обучения учащихся старших классов в современной общеобразовательной школе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Гердо. – Чебоксары, 2012. – 253с.
43. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентиров. образоват. концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.

44. Гребенникова, В.М. К вопросу о цифровизации образования [Текст] / В.М. Гребенникова, Т.В. Новикова // Историческая и социально-образовательная мысль. – Т. 11, №5. – 2019. – С. 158-165
45. Гребенникова, В.М. Онлайн-образование / В.М. Гребенникова, М.Л. Шер, Л.В. Миронова // Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: моногр. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 174 с.). – Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10'
46. Гуров, В.Н. Информационно-образовательная среда современной инновационной школы в контексте повышения качества образования / В.Н. Гуров, Н.А. Иванцова // Современные проблемы науки и образования. – №2-3. – 2015. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24002> (дата обращения: 11.03.2022).
47. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование [Текст] / В.В. Давыдов, А.У. Варданян. – Ереван: Луйс, 1981. – 220 с.
48. Данильянц, Э. И. Формирование экономических представлений старшеклассников в условиях профильного обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Э.И. Данильянц. – Махачкала, 2020. – 23 с.
49. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике [Текст] / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – №1(3). – Т.2 – 2010. – С. 11-20
50. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность [Текст] / А.Н. Дахин // Педагогика. – № 4. – 2003 – С. 21-26
51. Долгова, Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века [Текст] / Т.В. Долгова // Интерактивное образование. – №5. – 2017. – С. 2-9

52. Доценко, И.Б. Смешанное обучение в старшей школе [Текст] / И.Б. Доценко, М.И. Коваленко // Открытое и дистанционное образование. – 2№3(59). – 2015. – С. 77-83
53. Евсеева, А. М. Смешанное обучение как форма организации учебного процесса по иностранному языку в техническом вузе / А.М. Евсеева // Современные проблемы науки и образования. – № 6. – 2014. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16980> (дата обращения: 14.03.2022).
54. Егорова, А. М. Профильное обучение и элективные курсы в средней школе [Текст] / А.М. Егорова // Теория и практика образования в современном мире : мат-лы I Межд. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Т. 1. – СПб: Реноме, 2012. – С. 173-179.
55. Ермачкова, Е.С. Психолого-педагогическая поддержка процесса профессионального самоопределения учащихся [Текст] / Е.С. Ермачкова // Вестн. Астр. гос. техн. ун-та. – №4(45). – 2008. – С. 210-214
56. Жафяров, А.Ж. Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики [Текст] / А.Ж. Жафяров // Сибир. пед. журн. – №3. – 2012. – С. 192-201
57. Жафяров, А.Ж. Философско-методологические аспекты компетентностного подхода в образовании [Текст] / А.Ж. Жафяров // Актуальные проблемы обучения информатике в высшей и средней школе: матер. Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. И.А. Дудковская, ред. И.В. Ижденева, А.Б. Шахматова. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2011. – С. 7-15
58. Жилина, А.И. Системный подход как методология педагогического исследования [Текст] / А.И. Жилина // Человек и образование. – №10-11. – 2007. – С. 15-20

59. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
60. Загвязинский, В.И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: моногр. [Текст] / В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2011. – 176 с.
61. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию [Текст] / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – № 3(33). – 2005. – С. 27-35
62. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская сер. [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
63. Зинченко, К.О. Способы организации педагогической поддержки [Текст] / К.О. Зинченко, А.Ю. Тимакова // Молодежь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. – №2. – 2017. – С. 55-60
64. Иванова, Е.В. Разработка многофункциональной модели школьного пространства [Текст] / Е.В. Иванова, И.А. Виноградова // Методист. – №6. – 2017. – С. 32-36
65. Иванова Е.В. Трансформация предметно-пространственной среды школы для организации проектной и исследовательской деятельности [Текст] / Е.В. Иванова, М.В. Никитаева // Вестн. Моск. городск. пед. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – №2(32). – 2015. – С. 117-121
66. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности [Текст] / Е.П. Ильин. – Спб.: Питер, 2009. – 561 с.
67. Исмагилов, Р. Д. Место и роль предпрофильной подготовки и профильного обучения в процессе профессионального самоопределения школьников [Текст] / Р.Д. Исмагилов // Казан. пед. журн. – № 4(117). – 2016. – С. 147–150.

68. Камалеева, А.Р. Системный подход в педагогике // Научно-педагогическое обозрение. - №3(9). – 2015. – С. 13-23
69. Каменев, С.В Профилизация общеобразовательной школы средствами инновационной деятельности (на примере создания ГОУ "Лицей милиции" имени Героя России Ф. Кузьмина при ГУВД Пермского края) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Каменев. – Пермь, 2006. – 217 с.
70. Капустин, Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и технологий дистанционного образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.И. Капустин. – Москва, 2007. – 40 с.
71. Карпов, А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики [Текст] / А.В. Карпов // Психологический журнал. – №5. – Т.24. – 2003. – С. 45-57
72. Касько, О.В. Социальное партнерство как стратегия развития профильного обучения [Текст] / О.В. Касько // Предпрофильная подготовка и профильное обучение как факторы обеспечения качественного доступного образования (методические материалы) / Под научной ред. Н.Н. Сабельниковой-Бегашвили, к.б.н. – Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИ РО ПК и ПРО, 2012. – С. 108-112.
73. Компетнтностно-деятельностный подход в системе современного образования: рекомендации международной научно-практической конференции [Текст] / Горно-Алтайск: РМНКО, 2010. – 35 с.
74. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) // На пути к 12-летней школе: Сбор. науч. трудов [Текст] / М.: ИОСО РАО, 2000. – С. 9-20
75. Корнетов, Г.Б. 80 лет со дня рождения Олега Семеновича Газмана [Текст] / Г.Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – №2. – 2016. – С. 67-79

76. Корнилова, Е.А. Смешанное обучение как средство реализации системно-деятельностного подхода в школе [Текст] / Е.А. Корнилова, А.А. Стрижакова // Вестн. Моск. гос. област. ун-та. Сер. Педагогика. – №4. – 2016. – С. 110-118
77. Косарецкий, С.Г. Российская школа: начало XXI века [Текст] / С. Г. Косарецкий, К. А. Баранников, А. А. Беликов и др.; под ред. С. Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 432 с.
78. Костина, Е.В. Модель смешанного обучения (blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков [Текст] / Е.В. Костина // Известия вузов. Сер. Гуманитарные науки. – №1(2). – 2010. – С. 141-144
79. Кравцов, С.С. Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.С. Кравцов. – Москва, 2007. – 57 с.
80. Крылова, Г.В. Реализация технологии модульного обучения в общеобразовательной школе [Текст] / Г.В. Крылова // Мир науки, культуры, образования. – №1(4). – 2007. – С. 107-110
81. Кузнецов, А.А. Базисный учебный план старшего звена школы в условиях введения профильного обучения [Текст] / А.А. Кузнецов, О.Л. Филатов // Вопросы образования. – №3. – 2004. – С. 162-191
82. Кузнецов, Ю.Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики [Текст] / Ю.Ф. Кузнецов // Специальное образование. – №6. – 2006. – С. 29-38
83. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки [Текст] / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – С. 11-20
84. Кулешова, Г.М. Содержание и организация индивидуальной деятельности учащихся в дистанционном обучении [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.М. Кулешова. – Москва, 2009. – 240 с.

85. Лаптев, В.В. Методическая система фундаментальной подготовки в области информатики: теория и практика многоуровневого педагогического университетского образования [Текст] / В.В. Лаптев, М.В. Швецкий. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 508 с.
86. Леднев, В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст] / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков. – М.: МОДЭК; МПСИ, 2002. – 384 с.
87. Лернер, И.Я. Учебный предмет, тема, урок. [Текст] / И.Я. Лернер – М.: Знание, 1988. – 80 с.
88. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. – Т. I. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
89. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. – Т. II. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
90. Лисов, Л.В. Анализ проблемы профильной подготовки учащихся в контексте региональных особенностей развития образования в России [Текст] / Л.В. Лисов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – №60. – 2008. – С. 412-419
91. Лисов, Л.В. Организация профильного обучения на основе реализации сетевой модели в условиях локальной системы среднего образования: на примере г. Димитровграда [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Л.В. Лисов. – Ульяновск, 2010. – 27 с.
92. Ломоносова, Н.В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Ломоносова. – Москва, 2018. – 191 с.
93. Ломтева, Т.Н. Теоретико-методологические аспекты проектирования содержания учебной дисциплины на компетентностной основе в свете перехода на ГОС ВПО III-го поколения [Текст] / Т.Н. Ломтева, О.В. Вендина // Вестн. Ставроп. гос. ун-та. – №72. – 2011. – С. 118-125

94. Лукьянова, В.С. Сетевая организация профильного педагогического образования [Текст] / В.С. Лукьянова, А.А. Остапенко, Е.М. Шалина // Сельская школа Кубани: пути преобразований. Вып. 2. Профильное обучение на селе / Под ред. А.А. Остапенко. – Краснодар: Перспективы образования. – 2003. – С. 86-90
95. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии и диагностика [Текст] / М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 208 с.
96. Луцкая, И.Л. Диалоговая концепция культуры как теоретико-методологическое основание личностно-ориентированного образования [Текст] / И.Л. Луцкая, В.В. Гура // Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. – С. 37-47
97. Лях, Ю.А. Тьюторские технологии педагогического мониторинга качества образования старших школьников в условиях профильного обучения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Лях. – Великий Новгород, 2013. – 47 с.
98. Мануйлов, Ю.С. Средовый подход в свете педагогических идей Льва Семёновича Выготского [Текст] / Ю.С. Мануйлов // Вестн. Костр. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – №4. – 2016. – С. 315-319
99. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Межд. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
100. Медведева, М.С. Формирование готовности будущего учителя к работе в условиях смешанного обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.С. Медведева. – Нижний Новгород, 2015. – 31 с.
101. Мельник, М. Ю. Сопровождение профессионального самоопределения личности: исторический аспект [Текст] / М.Ю.Мельник // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – № 34-1. – 2013. – С. 61-68.

102. Менг, Т.В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе [Текст] / Т.В. Менг // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – №52. – 2008. – С. 70-82
103. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
104. Мишота, И. Ю. Применение «смешанного» обучения (“blended learning”) в образовательном процессе в ВУЗах [Текст] / И.Ю. Мишота // Сборник трудов Историкоархивного института: реценз. сборн. науч. трудов. – Т.39. – 2012. – С. 452-456.
105. Могилёв, А.В. Смешанное обучение как составляющая технологии профилизации образовательного пространства [Текст] / А.В. Могилёв, А.В. Силина // Вестн. Ворон. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. – №2. – 2006. – С. 79-84
106. Моисеев, А.М. Управление качеством образования в школе: подход с позиций стратегического менеджмента [Текст] / А.М. Моисеев // Академический вестник. – 1(3). – 2011. – С. 3-13
107. Морозова, М.В. Организационно-педагогические условия реализации профильного обучения в системе общего образования США и России [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.В. Морозова. – Томск, 2010. – 209 с.
108. Москвин, К.М. Организационно-педагогические условия реализации смешанного обучения [Текст] / К.М. Москвин // Школьные технологии. – №1. – 2018. – С. 35-41.
109. Мохова, М.Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.Н. Мохова. – Москва, 2005. – 23 с.
110. Назаров, С.А. Педагогические основы проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза

[Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Назаров. – Ростов н/Д, 2006. – 28 с.

111. Никодимова, Е.А. Подготовка к введению профильного обучения: методические рекомендации [Текст] / Е.А. Никодимова. – Вологда: ВИРО, 2016. – 52 с.

112. Образование в цифрах: 2020: краткий статистический сборник [Текст] / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шугаль. – Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 120 с.

113. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 18.07.2002 г. № 2783 // Официальные документы в образовании. – 2002. – №27. – С. 12-34.

114. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

115. Орлова, М.С. Система смешанного обучения программированию, ориентированная на формирование профессиональной коммуникативной компетентности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.С. Орлова. – Москва, 2010. – 143 с.

116. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года (утв. Правительством РФ 14 мая 2015 г.)

117. Остапенко, А.А. Качество образования: как повлияли на него реформы школы [Текст] / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров // Сельская школа. – №6. – 2003. – С. 3-12

118. Остапенко, А. С. Гибридное обучение: новые возможности при обучении иностранному языку в школе [Текст] / А.С. Остапенко // Вестн.

Тюм. гос. ун-та. Сер. Гум. ис-ния. Humanitates. – Том 3. – № 1. – 2017. – С. 270-279.

119. Письмо Минобрнауки РФ от 04 марта 2010 г. № 03-412 «О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения»

120. Приказ Министерства образования РФ от 11 февраля 2002 г. № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»

121. Приказ Минобрнауки РФ и Российской академии образования от 5 декабря 2003 г. № 4509/49 «О реализации решения коллегии Минобрнауки России и президиума Российской академии образования от 28 октября 2003 г. № 15-1/10 «О мероприятиях по введению профильного обучения»

122. Попов, А.А. Организационно-педагогические условия профессионально-ориентированного образования в системе «школа-вуз» [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Попов. – Самара, 2017. – 24 с.

123. Постникова, Н.И. Профильное обучение школьников по индивидуальным учебным планам [Текст] / Н.И. Постникова // Народное образование. – №4. – 2012. – С. 161-166.

124. Протасова, О.Н. Средовой подход к формированию электронной среды обучения [Текст] / О.Н. Протасова, Г.Б. Паршукова // Сиб. пед. журн. – №15. – 2008. – С. 106-112

125. Профессиональная педагогика: Учеб. для студ., обуч. по пед. сп-циям и направлениям; под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова [Текст] / М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

126. Психологические тесты: под ред. А.А. Карелина: В 2 т. – Т. 2 [Текст] / М.: ВЛАДОС, 2003. – 248с.

127. Радионова, Н.Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход [Текст] / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – № 4,5. – 2006. – С. 7-14

128. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 27 декабря 2019 г. № Р-154 «Об утверждении методических рекомендаций по механизмам вовлечения общественно-деловых объединений и участия представителей работодателей в принятии решений по вопросам управления развитием образовательной организации, в том числе в обновлении образовательных программ»

129. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года»

130. Распоряжение Правительства РФ от 3 декабря 2012 г. № 2237-р «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013 - 2020 годы».

131. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования [Текст] / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

132. Романова, А.А. Управление процессом профилизации образования школьников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Романова – М., 2003. – 189 с.

133. Ромахова, Н.В. Смешанные технологии в профильном обучении [Текст] / Н.В. Ромахова // Смешанное и корпоративное обучение: проблемы и решения в сфере подготовки выпускников ВУЗов для реального сектора экономики (СКО-2009): Труды III Межд. науч.-прак. конф. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – С. 146-147

134. Русецкая, М.Н. кластерный подход в организации образовательных процессов системы непрерывного профессионального образования [Текст] / М.Н. Русецкая, Д.К. Бартош // Педагогика и психология образования. – №2. – 2019. – С. 109-120

135. Рыбников, Н.А. Психология и выбор профессии [Текст] / Н.А. Рыбников. – Орел: Госиздат, 1922. – 76 с.
136. Садовский, В. Н. Основание общей теории систем [Текст] / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
137. Сапрыкин, Д.Л. Образовательный потенциал Российской Империи [Текст] / Д.Л. Сапрыкин. – М.: ИИЕТ РАН, 2009. – 176 с.
138. Сапрыкина, Д.И. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей / Д.И. Сапрыкина, А.А. Волохович // Лаборатория медиакоммуникаций в образовании НИУ ВШЭ. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://icef.hse.ru/data/2020/04/15/1556221517/%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D0%BC%D0%B8%20%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B8%CC%86.pdf> (дата обращения: 11.03.2022)
139. Сериков, В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: моногр. [Текст] / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.
140. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272с.
141. Сердюков, В.И. Актуальные вопросы организации и проведения педагогического эксперимента и пути их решения [Текст] / В.И. Сердюков, Н.А. Сердюкова // Педагогическое образование в России. – № 6. – 2013. – С. 84-90
142. Смешанное обучение на уроках обществознания, истории и информатики как условие формирования метапредметных результатов //

Учительский портал. – [Электронный ресурс] – URL: <https://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-7275> (дата обращения: 03.03.2022)

143. Соколова, Е.И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики [Текст] / Е.И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. – №2(6). – 2014. – С. 153-160

144. Строкова, Т.А. Качество образования: сущность и критерии мониторинговой оценки [Текст] / Т.А. Строкова // Образование и наука. – №4(61). – 2009. – С. 36-47

145. Сундукова, Т.О. Использование электронного обучения в процессе подготовки студентов в области информационных систем [Текст] / Т.О. Сундукова // Смешанное и корпоративное обучение: труды всерос. науч.-метод. симп. «СКО-2007». – Ростов н/Д; Дивноморское, 2007. – С. 153-158

146. Таржуманян, Н.В. Социально-педагогическое сопровождение профессиональной ориентации старшеклассников в едином образовательном пространстве [Текст] : автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Таржуманян. – М., 2015. – 27 с.

147. Теров, А.А. Педагогические условия индивидуализации образовательного процесса в старших классах сельской школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Теров. – М., 2009. – 182 с.

148. Уваров, А.Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования [Текст] / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

149. Ускова, Н.П. Пути и средства профилизации школы в современных условиях [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.П. Ускова. – Рязань, 2007. – 220 с.

150. Фандей, В. А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения [Текст] / В.А.

Фандей // Информатизация образования и науки. – № 4(12). – 2011. – С. 115–125.

151. Фандей, В. А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.А. Фандей. – М., 2012. – 214 с.

152. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 г. за № 413

153. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. – М.: Омега-Л, 2013. – 134 с. – (Законы Российской Федерации).

154. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

155. Флек, М. Б. Профессионально-образовательный кластер как экосистема: развитие в условиях цифровой трансформации [Текст] / М.Б. Флек, Е.А. Угнич // Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). – 2018. – Том 9. – № 4. – С. 146-159.

156. Хабдиева, С.Р. Организация модели смешанного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] / С.Р. Хабдиева. – URL: <http://www.apkpro.ru/doc/03%20Hablievoi.pdf> (дата обращения: 11.03.2022)

157. Электронное обучение: инструменты и технологии [Текст] / Уильям Хортон, Кэтрин Хортон; [пер. с англ. Ю. В. Алабина]. – М.: Кудиц-Образ, 2005. – 638 с.

158. Хохлова, С.В. Мониторинг качества школьного образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Хохлова. – Тюмень, 2003. – 24 с.

159. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – № 2. – 2003. – С. 58-64
160. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб. пос. [Текст] / А.В. Хуторской – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
161. Чередилина, М. Ю. К теории смешанного обучения [Текст] / М.Ю. Чередилина // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – № 4 (37). – 2016. – С. 325–330
162. Черноусенко, Т.И. Ценности и смыслы профилизации современной школы [Текст] / Т.И. Черноусенко // Предпрофильная подготовка и профильное обучение как факторы обеспечения качественного доступного образования (методические материалы)/ Под науч. ред. Н.Н. Сабельниковой-Бегашвили, к.б.н. – Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИ РО ПК и ПРО, 2012. – С. 7-16.
163. Что такое смешанное обучение? // Центр координации образовательных проектов Казанского федерального университета. – [Электронный ресурс] – URL:
https://kpfu.ru/portal/docs/F1827481577/Chto.takoe.BlendedLearning._smeshannoe.obuchenie_.pdf (дата обращения: 23.03.2022)
164. Шагиахметова, Л.М. Организация профильного обучения школьников: уч.-метод. пос. [Текст] / Л.М. Шагиахметова, Д.К. Абдимоминова. – Костанай: изд-во КГПУ, 2019. – 106 с.
165. Швецкий, М.В. Методическая система фундаментальной подготовки будущих учителей информатики в педагогическом вузе в условиях двухступенчатого образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М.В. Швецкий. – СПб, 1994. – 480 с.
166. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – М.-Л.: Наука, 1966. – 302 с.

167. Эшби, У.Р. Общая теория систем [Текст] / У.Р. Эшби. – М.: Изд-во иностран. лит., 1966. – 432 с.
168. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
169. 12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования: Сб. науч. трудов; под ред. В.С.Леднева, Ю.И.Дика, А.В.Хуторского [Текст] / М.: ИОСО РАО, 1999. – 266 с.
170. Akyüz, H.İ. The effects of blended learning environment on the critical thinking skills of students [Текст] / H.İ. Akyüz, S. Samsa // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2009. – Vol .1(1). – P. 1744-1748
171. Alammary, A. Blended learning in higher education: Three different design approaches [Текст] / A. Alammary, J. Sheard, A. Caebone // Australasian Journal of Educational Technology. – Vol. 30 (4). – 2014. – P. 440-454.
172. Berry, M.A. Healthy school environment and enhanced educational performance the case of Charles Young elementary school. Prepared for the Carpet and Rug Institute [Текст] / M.A. Berry. – Washington, 2002. – 30 p.
173. Bonk, C.J. Handbook of blended learning: Global Perspectives, Local Designs [Текст] / C.J. Bonk, C.R. Graham. – San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2005. – 624 p.
174. Camilleri, Jennifer. Blended Learning and Educational Technology: Using An Online-Digital Curriculum To Support Student Learning [Текст] : Phd dissertation (Education in Educational Leadership) / Jennifer Camilleri. – National Louis University, 2016. – 104 p.
175. Doom, Catherine A. Teacher + Technology = Blended Learning: How Important is the Teacher in this Equation? [Текст] : Phd dissertation (Education) / Catherine A. Doom. – Lincoln, Nebraska, 2016. –126 p.
176. Gedik, Nuray. A design based research on the use of a blended learning environment [Текст] : Phd dissertation (Philosophy in computer education and

instructional technology) / Nuray Gedik. – Middle East Technical University, 2010. – 287 p.

177. Güzer, B. The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature [Text] / B. Güzer, H. Caner // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol .116. – P. 4596-4603

178. Halverson, Lisa R. Conceptualizing Blended Learning Engagement [Text] : Phd dissertation (Philosophy) / Lisa R. Halverson. – Brigham Young University, 2016. –137 p.

179. Jefferies, Amanda Lucille Joanne. Blended Learning: Undergraduate Students' Experiences of Using Technology to Support Their Learning [Text] : Doctoral dissertation / Amanda Lucille Joanne Jefferies. – University of Hertfordshire, 2011. – 277 p.

180. MacDonald, J. Blended Learning and Online Tutoring [Text] / J. MacDonald. – Aldershot, England, 2006. – 191 p.

181. Mackey, Katherine. Proof points: Blended learning success in school districts [Site] / Katherine Mackey // Christensen Institute. – URL: <https://www.christenseninstitute.org/publications/proof-points/> (accessed 19.03.2022)

182. Parlier, Tammy Mann. Blended learning: perspectives from first time high school instructors [Text] : Phd dissertation (Education) / Tammy Mann Parlier. – Liberty University, 2016. – 188 p.

183. Ross, S. M. Educational technology researchtpast and present: Balancing rigor and relevance to impact school learning [Text] / S. M. Ross, G. R. Morrison, D. L. Lowther // Contemporary Educational Technology. – Vol. 1(1). – 2010. – P. 17-35

184. Siemens, G. Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning [Text] / G. Siemens, D.

Gasevic, Sh. Dawson. – Athabasca AB Canada: Athabasca University, 2015. – 234 p.

185. Staker, H. Classifying K-12 Blended Learning. [Site] / H. Staker, M. Horn // Mountain View, CA: Innosight Institute. – URL: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (accessed: 14.03.2022)

186. Twigg, C. A. Improving Learning and Reducing Costs: New Models for Online Learning [Text] / C. A. Twigg // EDUCAUSE Review. – Vol. 38 (5). – 2003. – P. 29-38.

187. Valiathan, P. Blended Learning Models [Site] // American Society for Training & Development. – URL: www.purnimavaliathan.com/readings/Blended-Learning-Models-2002ASTD.pdf (accessed 19.03.2022)

188. White R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence [Text] / R.W. White // Psychological review. – Vol. 66. – 1959. – P. 279-333

ПРИЛОЖЕНИЯ


 Система добровольной сертификации
«Центр сертификации продукции, услуг в области технико-экономических и социальных систем и процедуры оценки соответствия уровням знаний и компетенций»
 www.gost.nkras.ru

Зарегистрирована в Едином реестре систем добровольной сертификации
 Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии
 (Росстандарт)
Регистрационный № РОСС RU.31618.04ПХНО

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о регистрации электронного образовательного ресурса

№ 0313 **Дата регистрации 12.05.2020**

Наименование электронного ресурса:

**Электронная система тестовых заданий по курсу
"Введение в педагогическую профессию"**

Разработчик(и): **Бермус Александр Григорьевич,
Москвин Константин Михайлович**

Область применения: **образовательные организации общего образования**

Сведения об организации-разработчике:
ФГАОУ ВО "Южный федеральный университет"

Успешно прошел экспертизу качества и включен в Реестр Центра сертификации продукции, услуг в области технико-экономических и социальных систем и процедуры оценки соответствия уровням знаний и компетенций (базы данных зарегистрирована в Роспатенте 08 сентября 2017 г. №2017621009).
 Протокол заседания Научно-методического экспертного Совета
 № 0313/12-05 от 12 мая 2020 г.

Руководитель Центра <hr/> подпись  Я.А. Максимов <hr/> инициалы, фамилия		Руководитель Депозитария <hr/> подпись  К.А. Коробцева <hr/> инициалы, фамилия
---	---	---

ЗАРЕГИСТРИРОВАНО В РЕЕСТРЕ СИСТЕМЫ
 № ЦСПУПОС.СВ313-20 от 12.05.2020 г.

Опросные листы

Приложение 2.1

Опросный лист № 1 «Отношение к использованию технологий смешанного и электронного обучения в образовательном процессе»

Инструкция: Вам предлагается опросник, посвященный теме выявления текущего состояния по использованию технологий смешанного и электронного обучения в образовательном процессе. Просьба на предложенный вопрос дать развернутый ответ, отражающий Вашу точку зрения.

1. Каково Ваше отношение к процессу перехода с традиционных форм обучения на смешанные и электронные технологии обучения?

2. Используете ли Вы при подготовке к занятиям и на занятиях технологии смешанного или электронного обучения? Если используете, то, какие именно и как?

3. Какие программные продукты Вы используете чаще всего на занятиях (если используете, перечислите названия программ)?

4. Каково Ваше отношение к использованию технологий смешанного и электронного обучения в рамках средней профильной школы? Считаете ли Вы уместным использование технологий смешанного обучения в средней профильной школе?

5. Оцените навыки своего владения информационно-коммуникационными технологиями в пятибалльной системе оценок

6. Каковы Ваши предложения по выработке системы перехода с традиционного на смешанное обучение?

Приложение 2.2

Опросный лист №2 «Целесообразность использования технологий смешанного обучения в образовательном процессе средней профильной школы»

Инструкция: Ответьте на предложенные 10 вопросов галочкой.

1	Считаете ли Вы, что использование технологий смешанного и электронного обучения будет способствовать повышению качества обученности? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
2	Считаете ли Вы, что уровень ИКТ-компетентности у современных учителей в области использования программного обеспечения высоким? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
3	Согласны ли Вы с тем, что внедрение в образовательный процесс технологий смешанного обучения затрудняется отсутствием учебно-методических материалов по их использованию? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
4	Считаете ли Вы, что технологии смешанного обучения можно эффективно применять в профильных классах средней школы? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
5	Считаете ли Вы возможным разработку и внедрение в образовательный процесс профильной школы элективных курсов посредством систем управления обучением (например, системы дистанционного обучения Moodle)? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
6	Считаете ли Вы уместным трансформацию физического образовательного пространства в рамках профильных классов? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
7	Готовы ли Вы к тому, чтобы изучать материал «заранее» (технология перевёрнутого обучения, когда новое изучается дома)? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
8	Согласны ли Вы с тем, что в качестве системы оценивания в профильной школе целесообразно использовать портфолио? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
9	Согласны ли Вы с тем, что в качестве системы оценивания в профильной школе целесообразно использовать рейтинговую систему оценки? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
10	Согласны ли Вы с тем, что в качестве системы оценивания в профильной школе целесообразно использовать рейтинговую систему оценки+портфолио <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить

Расставьте в порядке приоритетности инструменты профессиональной ориентации: индивидуализация программ школьного обучения, смешанное обучение и использование технологий смешанного обучения, обучение в системе дополнительного образования, проектная деятельность, заочные школы и т.д.

- 1.
- 2.

Приложение 2.3

Опросный лист №3 «Целесообразность использования технологий смешанного обучения в образовательном процессе средней профильной школы»

Инструкция: Ответьте на предложенные вопросы галочкой

1	Считаете ли Вы, что технологии смешанного обучения можно эффективно применять в профильных классах средней школы? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
2	Считаете ли Вы возможным разработку и внедрение в образовательный процесс профильной школы элективных курсов посредством систем управления обучением (например, системы дистанционного обучения Moodle)? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
3	Считаете ли Вы уместным трансформацию физического образовательного пространства в рамках профильных классов? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
4	Готовы ли Вы к тому, чтобы изучать материал «заранее» (технология перевёрнутого обучения, когда новое изучается дома)? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
5	Согласны ли Вы с тем, что в качестве системы оценивания в профильной школе целесообразно использовать портфолио? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
6	Согласны ли Вы с тем, что в качестве системы оценивания в профильной школе целесообразно использовать рейтинговую систему оценки? <input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Затрудняюсь ответить
7	Согласны ли Вы с тем, что в качестве системы оценивания в профильной школе целесообразно использовать рейтинговую систему оценки+портфолио

Расставьте в порядке приоритетности инструменты профессиональной ориентации: индивидуализация программ школьного обучения, смешанное обучение и использование технологий смешанного обучения, обучение в системе дополнительного образования, проектная деятельность, заочные школы и т.д. (можно самому дописать те инструменты, которые не указаны).

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

Развёрнутые ответы и высказывания учителей на предмет использования технологий смешанного обучения в средней профильной школе

Приложение 3.1

- Положительное. Удивляет, что до сих пор то же среда Moodle не используется хотя бы на уроках информатики.
- Позитивное т.к. смешанное обучение действует во многих направлениях информатизации образования.
- При наличии достаточной техники возможен и переход.
- Моё отношение положительное. И.к. это комплексный подход к обучению, который помогает ученику лучше освоить урок, знания.
- Положительное, и.к. даёт ученику возможность самостоятельно развиваться.
- Отношение - положительное. Дети понимают, что компьютер нужен не только для игр; учатся находить информацию, выделять необходимое и пользоваться полученными знаниями.
- Отрицательное, поскольку у обучающихся и младшего, и среднего и старшего школьного возраста отсутствует набор самоконтроля

Приложение 3.2

В рамках средней профильной школы — конечно, да. Дети в профильных классах имеют высокую мотивацию и, как следствие, нацелены на самообучение, элемент дистанционного обучения.

В средней профильной школе — наиболее естественно. Позволяет обучающимся расширить пространство поддержки преподавателя.

Это позволяет расширить возможности учащихся и поможет им лучше выжить в узком профиле.

частично, элемент дистанционного

да. Это позволит сделать процесс обучения более прозрачным и объективным в системе оценивания, повысить мотивацию к обучению учащихся.

Я считаю уместным внедрение смешанной обучения на любой ступени образования.

Мое отношение положительное. И считаю уместным, но в разумных пределах.

**МБОУ ДОД Центр дополнительного образования
Октябрьского района
города Ростова-на-Дону**

Рабочая программа
элективного курса
«Введение в педагогическую профессию»

Срок реализации: 1 год
Возраст обучающихся: 8-11 класс

Программа составлена:
Москвин К.М.,
аспирант
Академии психологии и педагогики ЮФУ,
Бермус А.Г., профессор, д.п.н.

Ростов-на-Дону
2018

СОДЕРЖАНИЕ

1. Пояснительная записка
2. Тематическое планирование
3. Содержание программы
4. Итоговая аттестация
5. Рекомендуемые источники
6. Дополнительная литература

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Рабочая программа элективного курса «Введение в педагогическую профессию» для обучающихся 8-11 классов (психолого-педагогические классы) составлена на 1 год и разработана в соответствии с:

- локальным актом ДОО ЦДОД г. Ростова-на-Дону «Положение о рабочей программе»;

- приказом Управления образованием г. Ростова-на-Дону от 31.10.2018 № УОПР-714 «О реализации образовательного проекта «Профильные классы»;

- учебными пособиями:

1. Бермус А.Г. Введение в педагогическую деятельность. Учебное пособие: изд-во Педагогического института ЮФУ. – Ростов-на-Дону. – 2012. – с. 108

2. Бермус А.Г. Практическая педагогика. Учебное пособие: изд-во Педагогического института ЮФУ. – Ростов-на-Дону. – 2011. – с. 87

Актуальность курса в том, что он представляет собой один из инструментов решения проблемы нехватки профессиональных педагогов в г. Ростове-на-Дону (по данным администрации города на 01 сентября 2018 г. не хватало 100 единиц учителей-предметников).

Направленность курса: профильная и профориентационная.

Педагогическая целесообразность и новизна курса: данный курс позволит старшеклассникам осмыслить систему непрерывного образования и интегрироваться в нее со своими профессиональными потребностями и ценностными установками.

Цель курса: формирование у обучающихся устойчивого положительного отношения к педагогической деятельности, как к своей будущей профессии.

Задачи курса:

- развитие устойчивого интереса у обучающихся к педагогической деятельности;

- помощь обучающимся в выявлении значимых компетенций, необходимых педагогу;

- формирование целостного представления о педагогической профессии у обучающихся;

- знакомство со спецификой педагогической деятельности;

- создание условий, способствующих развитию у обучающихся навыков педагогического общения, педагогического поведения;

- осознанный выбор профессиональной линии и дальнейшее

движение по данной траектории.

Технологии реализации курса: смешанное обучение (blended learning)

Предполагаемые результаты освоения программы: в результате освоения курса «Введение в педагогическую профессию» у обучающихся должны быть сформированы следующие *компетенции*:

- способность к проведению психолого-педагогического сопровождения процессов воспитания и обучения;
- способность использовать современные модели и технологии обучения;
- способность использовать современные диагностические методики;
- готовность осуществлять педагогическую и психолого-педагогическую поддержку обучающихся;
- готовность к педагогическому взаимодействию со всеми участниками образовательных отношений;
- способность проектировать собственную образовательную траекторию и иметь представление о своем дальнейшем профессиональном развитии;

По окончании изучения курса «Введение в педагогическую профессию» предполагается, что обучающиеся достигнут следующих результатов:

Предметные результаты:

- знание и понимание общественно-исторической значимости профессии педагога;
- понимание механизмов психолого-педагогической и педагогической поддержки;
- представление о профессии педагога;
- представление о специфике педагогического взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений.

Личностные результаты:

- формирование целостной картины мира;
- формирование способности к самообразованию в течение всей жизни.

Метапредметные результаты:

- умение составлять планы;
- умение взаимодействовать в совместной деятельности (учёт позиции другого, разрешение конфликтов);
- умение ориентироваться в различных источниках информации (критическое оценивание и интерпретация);
- владение навыками рефлексии.

Форма подведения итогов реализации программы: итоговая аттестация проводится в форме творческого зачета.

Творческий зачет включает в себя следующие три компонента:

первый компонент – защита проекта (исследование в результате, которого был получен, разработан определенный продукт, решающий или способствующий решению конкретной педагогической или психолого-педагогической проблемы);

второй компонент – теоретический (тестирование): необходимо дать ответы на вопросы, представленные в тесте;

третий компонент – case study: это проверка на умение анализировать и разрешать различные, в том числе сложные и трудные педагогические ситуации (по билетам).

Итоговая оценка выставляется по формуле «зачет-незачет».

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

№ п\п	Модуль	Количество часов		
		Общее кол-во Часов	Теория	Практика
1.	История и теория педагогики	6	5	1
2.	Основы педагогического проектирования	18	8	10
3.	Основы педагогического общения	14	6	8
4.	Педагогические технологии	20	8	12
5.	Основы педагогического мастерства	8	2	6
6.	Итоговая аттестация	2	0	2
	Итого	68	29	39

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Модуль 1. История и теория педагогики

Основные этапы развития современных представлений о педагогике. Методология педагогической деятельности. Деятельностный подход. Системный подход. Личностно-ориентированный подход. Средовой подход. Компетентностный подход.

Модуль 2. Основы педагогического проектирования

Проект. Проектирование. Педагогическое проектирование. Теоретические и методологические основы педагогического проектирования. Таксономийный подход к педагогическому проектированию. Agile и Scrum подходы к проектированию в образовании.

Модуль 3. Основы педагогического общения.

Что такое общение? Проблема общения учителя в профессиональной деятельности. Сущность педагогического общения. Барьеры в педагогическом общении. Конфликт. Разрешение конфликтов. Стили педагогического общения. Критерии оптимальности педагогического общения.

Модуль 4. Педагогические технологии

Понятие «педагогическая технология». Классификация современных педагогических технологий. Технологии сотрудничества. Развивающие технологии. Проектные технологии. Технологии и модели смешанного обучения (blended learning). Коммуникативные технологии: игровые технологии и case study. Технологии педагогических измерений.

Модуль 5. Основы педагогического мастерства

Сущность педагогического мастерства. Уровни и структура педагогического мастерства. Личностно-деятельностный подход. Культурологический подход. Акмеологический подход.

Модуль 6. Итоговая аттестация

ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ

Итоговое тестирование

1. Педагогическое знание является противопоставлением опыту в виде:
 1. Эмпирическая педагогика
 2. Прикладная педагогика
 3. Теоретическая педагогика
 4. Инновационная педагогика

2. Интеграционными свойствами обладает следующий научно-методологический подход:
 1. Системный
 2. Компетентностный
 3. Личностный
 4. Функциональный

3. Деятельностный подход в педагогике представлен следующими основными категориями:
 1. Индивид, субъект, личность
 2. Культура, практика, мышление
 3. Социум, агент, практика
 4. Субъект, предмет, метод

4. Системный подход предполагает рассмотрение любого субъекта с точки зрения:
 1. Функций, идей, смыслов
 2. Целостности, дополнительности соответствия
 3. Предметов, методов и функций
 4. Коммуникации и субъекта

5. Какого компонента НЕТ в педагогической деятельности:
 1. Организационного
 2. Социального
 3. Коммуникативного
 4. Мотивационного

6. Чем отличается деятельность от активности?
 1. Ситуативностью
 2. Целенаправленностью
 3. Длительностью

4. Социальностью

7. Как может быть определен высший уровень профессиональной готовности к педагогической деятельности?
 1. Обученность
 2. Мастерство
 3. Превосходство
 4. Уникальность

8. Проектированием – называется вид деятельности, связанный с формированием опережающего ... будущего педагогического процесса
 1. Отражения
 2. Образа
 3. Смысла
 4. Организации

9. Что из нижеперечисленного НЕ может быть предметом педагогического проектирования?
 1. Востребованность образования
 2. Педагогические цели
 3. Содержание образования
 4. Критерии оценки результатов

10. Подберите наиболее точный синоним выражению «таксономия целей обучения в когнитивной области»
 1. требования к знаниям обучающихся
 2. требования к образованности
 3. требования к познавательной деятельности обучающихся
 4. требования к самостоятельности обучающихся

11. Как соотносится педагогическая коммуникация с педагогическим общением?
 1. Никак
 2. Содержательная характеристика – с формальной
 3. Как часть целого с другой частью целого
 4. Как единое целое с разделенным на части целым

12. Как называется стойкое собрание обучающихся, базирующееся на совместном общении, совместных целях, и совместной деятельности?
 1. Собрание

2. Аудитория
 3. Коллективом
 4. Класс
13. Чем характеризуется профессионально-педагогическое общение по отношению к бытовому?
1. Ничем не характеризуется
 2. Целенаправленностью
 3. Стилистикой
 4. Темпоритмом
14. Какие качества педагога не относятся к его профессиональным личностным качествам?
1. Гностические
 2. Эстетические
 3. Этические
 4. Организационные
15. Диалог отличается от дискуссии:
1. Направленностью на выявление различных точек зрения
 2. Количеством участников
 3. Интеллигентностью
 4. Повышенной критичностью собеседников
16. Организаторские способности учителя проявляются в:
1. Готовности к самоорганизации
 2. Готовности научно организовать свой труд
 3. Готовности к общению и взаимодействию с детьми
 4. Готовности управлять детским коллективом
17. Что из перечисленного НЕ может быть самостоятельной причиной психологического барьера между учителем и учащимися?
1. Различия в жизненном опыте
 2. Различия в стиле деятельности
 3. Различия в мировоззрении
 4. Различия в способах разрешения конфликтов
18. Кто является автором теории о гуманистических установках учителя?
1. Маршак С.Я.
 2. Ушинский К.Д.

3. Роджерс К.
 4. Кьеркегор С.
19. Что из представленного является характеристикой личности творческой?
1. Яркая индивидуальность и потребность в самореализации
 2. Желание действовать свободно, невзирая на законы государства и принципы морали и нравственности
 3. Опыт
 4. Способность разрешать трудности
20. Выберите полное определение для понятия «педагогическая технология»:
1. Модель процесса достижения заранее установленных целей образования
 2. Система средства обучения
 3. Методическая система обучения
 4. Передовой опыт обучения
21. Какой из критериев НЕ используется для классификации образовательных технологий?
1. По философским основаниям
 2. По теоретической концепции усвоения знаний
 3. По именам авторов-разработчиков
 4. По психологическим особенностям учителя
22. Педагогические технологии по ведущему фактору развития личности делятся на:
1. Социогенные и психогенные
 2. Биогенные и психогенные
 3. Биогенные и социогенные
 4. Биогенные, социогенные и психогенные
23. Педагогические технологии по уровню общности подразделяются на:
1. Общепредметные, предметные и локальные
 2. Модульные и частнометодические
 3. Предметные и локальные
 4. Общепредметные и предметные
24. Основное отличие педагогической технологии от методики

заключается в:

1. Предсказуемости результата
2. Наличии автора
3. Научном обосновании
4. Опытном-экспериментальном обосновании

25. Основным отличием проблемного обучения от развивающего является его:

1. Ориентация на личность
2. Ориентация на личность учителя
3. Ориентация на решение практических задач
4. Ориентация на учебную ситуацию и ситуацию развития

26. Понятия «технология обучения», «образовательная технология» и «педагогическая технология» являются:

1. Синонимами
2. Атонимами
3. Онтонимами
4. Частично перекрывающимися понятиями

27. Как связаны понятие «инновационные процессы в образовании» и «педагогика сотрудничества»

1. Это синонимы
2. Это несвязанные объекты
3. Первое – часть второго
4. Второе – часть первого

28. Что такое Scrum-доска?

1. Интерактивная доска
2. Двусторонняя прозрачная электронная доска
3. Маркерная доска
4. Доска с размеченными столбцами: «по плану», «в процессе», «выполнено»

29. Принципы Agile подхода:

1. Обучающиеся и взаимодействие важнее процессов и инструментов
2. Значимое обучение важнее измерения обучения
3. Готовность к внесению изменений важнее следованию первоначального плана
4. Все перечисленное верно

30. Что собой представляет Agile технология?
1. Методика управления проектами
 2. Методика гибкого управления проектами
 3. Новейшая методика разработки проектов
 4. Методика гибкого управления проектами для разработки сложных продуктов
31. Что собой представляет Scrum технология?
1. Техника обучения с четко прописанными этапами процесса обучения
 2. Система обучения, в которой обучающемуся предоставляется право самому выбирать, что учить, а что не учить
 3. Система обучения, в которой учитель может применять различные приемы и методы обучения
 4. Система обучения, в которой ответственность за то, как осуществляется образовательный процесс, как достигаются образовательные результаты и какими они будут, частично или полностью передается от учителя обучающимся
32. Что собой представляет смешанное обучение (blended leaning)
1. Сочетание традиционных форм обучения с электронными формами
 2. Обучение девочек и мальчиков одновременно в одной группе
 3. Сочетание аудиторного обучения с внеаудиторным обучением
 4. Чередование обучения за компьютером и обучения с бумажными учебником (бумажными учебными пособиями)
33. Что из перечисленного является моделью смешанного обучения
1. Модель «Смена рабочих зон»
 2. Гибкая модель
 3. Модель «Перевёрнутый класс»
 4. Все перечисленное является
34. Каково отличие понятия педагогического профессионализма от и педагогического мастерства?
1. Отличия не существует
 2. Мастерство характерно для мастера, а профессионализм у профессионала
 3. Мастерство у учителей было в советскую эпоху, а профессионализм характерен для учителей современности

4. Педагогическое мастерство индивидуально, а профессионализм – типичен
35. Какой из компонентов НЕ входит в структуру педагогического мастерства?
1. Мастерство передачи знаний и формирования представлений
 2. Мастерство интриги
 3. Мастерство организации индивидуальной и коллективной работы
 4. Мастерство формирования творческой деятельности
36. Личностно-деятельностный подход к формированию педагогического мастерства связывают с:
1. Формированием личностных качеств педагога
 2. Формированием нравственных качеств педагога
 3. Созданием вариативной деятельностной среды
 4. Формированием профессиональных качеств педагога
37. Культурологический подход к формированию педагогического мастерства связывают с:
1. Изучением передового педагогического опыта
 2. Изучением специальных курсов по культурологии
 3. Дифференциацией культурных практик
 4. Созданием культуросозидательной среды
38. Акмеологический подход к формированию педагогического мастерства связывают с:
1. Стимулированием индивидуально-личностного самоопределения и саморазвития
 2. Стимулированием развития личности с точки зрения ее базовых качеств
 3. Изучением работ учёных-педагогов в области акмеологии
 4. Изучением работ учёных-педагогов в области педологии
39. Какая черта личности не позволит ее обладателю работать консультантом?
1. Критичность
 2. Асоциальность
 3. Рефлексивность
 4. Индивидуализм

40. Чем достигается педагогическое мастерство:
1. Наследственностью и генетикой
 2. Политической ситуацией
 3. Личностными качествами
 4. Множеством факторов
41. Что из представленного является характеристикой личности творческой?
1. Яркая индивидуальность и потребность в самореализации
 2. Желание действовать свободно, невзирая на законы государства и принципы морали и нравственности
 3. Опыт
 4. Способность разрешать трудности
42. Что является проявлением высокого уровня процесса самовоспитания?
1. Подстраиваясь под изменения в обществе, выполнять его требования
 2. Действия, продиктованные общими моральными принципами
 3. Внутренняя потребность личности
 4. Внешние факторы, исходящие стороны государства и общества
43. Что такое педагогический такт?
1. Система методов, позволяющая оптимизировать организацию образовательного процесса
 2. Устойчивые качества личности педагога
 3. Мера педагогического воздействия учителя на учеников, умение устанавливать продуктивный стиль общения
 4. Умение вежливо общаться со всеми участниками образовательных отношений
44. Чем характеризуется авторитарный стиль педагога:
1. Безразличием к проблемам класса и группы
 2. Проявлением действий к нахождению решений проблем общими усилиями
 3. Единоличным принятием решений, всеобъемлющим контролем, слабым интересом к личности ученика
 4. Жесткостью и строгостью со стороны учителя
45. Какая педагогика уравнивает педагога и обучающегося?

1. Демократическая
 2. Гуманистическая
 3. Авторитарная
 4. Личностно-ориентированная
46. Что является адекватным поведением в процессе общения сторон?
1. Симпатия
 2. Эмпатия
 3. Коммуникативная культура общения
 4. Альтруизм
47. Что собой представляет профессиограмма учителя?
1. Иллюстрация знаний, умений, навыков педагога
 2. Иллюстрация компетенций педагога
 3. Описание социальных и психологических требований к педагогу
 4. График основных характеристик, присущих личности учителя
48. Какой характер имеют профессиональные деформации?
1. Нейтральный, т.к. внешне практически не проявляется
 2. Положительный, т.к. могут повлиять на смену профессии и предоставят возможность проявить себя в другой деятельности
 3. Отрицательный, т.к. нарушают целостность личности, ее адаптивность
 4. Нет верного ответа
49. О каких профессиональных педагогических умениях идет речь: «четкое представление в сознании учителя цели своей деятельности в виде предвидимого им результата»:
1. Коммуникативные умения
 2. Прогностические умения
 3. Креативные умения
 4. Нет верного ответа
50. Конфликт – это:
1. отсутствие согласия между двумя или более сторонами
 2. столкновение желаний, мнений, интересов двух или более сторон
 3. противоборство между двумя или более сторонами
 4. все варианты верны

Ключи к заданиям:

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
От	1	1	4	2	2	2	2	2	1	3	2	3	2	2	1
№	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
От	4	1	3	1	1	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4
№	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
От	4	1	4	4	2	3	4	1	2	4	1	3	3	3	2
№	46	47	48	49	50										
От	3	3	3	2	1										

Оценивание выполнения теста:

42-61% - «3» (21-31 верн. от.)

62-84% - «4» (32-42 верн. от.)

85-100% - «5» (43-50 верн. от.)

Аттестация по третьему компоненту – решение педагогических ситуаций и задач (case study)

В качестве педагогических задач и ситуаций можно использовать задачи и ситуации, представленные в пособии: 105 кейсов по педагогике. Педагогические задачи и ситуации: Учеб. пособие/В.А. Бейзеров: Флинта; Москва; 2014 ISBN 978-5-9765-2079-0

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ИСТОЧНИКИ

1. Годник С.М. Характеристика своеобразной сущности педагогической деятельности // Страницы современной педагогики: диалог теории и практики / Под ред. СМ. Годника. - Воронеж, ВОИПКРО, 1998. - с.37-58.
2. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. - М.: РАУ, 1993. - 32 с
3. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. - СПб., 1995.
4. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности. СПб.: Питер, 2004.
5. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М.: Магистр, 1997. - 308 с.

Приложение 5

**Расчеты в Microsoft Office Excel-2003 по основным показателям
качества профилизации**

Приложение 5.1

**Расчеты в Microsoft Office Excel-2003 по показателю «уровень
мотивации к обучению»**

ЭГ до (констатирующий этап)					КГ до (констатирующий этап)					alfa	0,05		
29	57	46	37	41	23	54	44	30	40				
42	22	68	77	47	42	48	41	49	51	КГ	42		
48	76	40	51	80	74	57	42	60	27	ЭГ	39		
24	54	44	34	43	52	25	50	33	50	КГ до / ЭГ до		КГ до / КГ после	
50	41	42	83	53	69	46	53	58	78	КГ срзнач	49,88095	КГ до срзн	49,88095
52	59	10	33	35	40	74	32	72	65	ЭГ срзнач	47,4359	КГ по срзн	51,54762
35	67	39	50	44	66	29	82	36	50				
42	48	53	54		35	81	45	44	52	КГ дисп	238,7416	КГ до дисп	238,7416
					49	47				ЭГ дисп	245,5155	КГ по дисп	316,3513
ЭГ после (контрольный этап)					КГ после (контрольный этап)								
51	43	67	80	64	24	66	76	22	59	Тэмп	0,706427	Тэмп	0,458448
56	78	19	49	81	81	43	16	55	73	Ткрит	1,959964	Ткрит	1,959964
51	47	78	79	38	37	51	46	69	45				
50	69	54	84	65	80	40	52	27	47				
40	53	25	50	50	39	29	35	51	82				
42	37	52	83	33	79	47	50	23	77				
56	50	55	46	78	44	84	52	64	61				
44	45	52	66		45	44	52	51	55				
					44	48							
										КГ после / ЭГ после		ЭГ до / ЭГ после	
										КГ срзнач	51,54762	ЭГ до срзн	49,29032
										ЭГ срзнач	55,38462	ЭГ по срзн	57,09677
										КГ дисп	316,3513	ЭГ до дисп	269,7462
										ЭГ дисп	266,1903	ЭГ по дисп	313,6903
										Тэмп	1,01263	Тэмп	2,018316
										Ткрит	1,959964	Ткрит	1,959964

Приложение 5.2

Расчеты в Microsoft Office Excel-2003 по показателю «индекс способности к саморазвитию»

ЭГ до (констатирующий этап)					КГ до (констатирующий этап)						alfa	0,05		
17	38	60	59	52	68	27	70	73	30					
57	58	66	42	44	37	50	56	51	43					
39	52	24	60	42	44	17	59	34	49	КГ	42			
55	49	53	69	49	69	49	52	54	52	ЭГ	39			
41	19	53	35	51	59	38	24	36	41					
50	58	52	48	47	51	31	42	59	37	КГ до / ЭГ до		КГ до / КГ после		
52	45	52	48	42	46	38	47	50	50	КГ срзнач	47,88095	КГдо срзн	47,88095	
21	30	33	15		52	43	71	49	43	ЭГ срзнач	45,5641	КГпо срзн	51,09524	
					58	62								
ЭГ после (контрольный этап)					КГ после (контрольный этап)						КГ дисп	167,6196	КГдо дисп	167,6196
					18	74	70	28	22	ЭГ дисп	176,1997	КГ по дисп	224,3322	
69	34	48	52	58	57	40	55	52	75					
37	58	51	72	67	39	70	50	49	64	Тэмп	0,794258	Тэмп	1,052187	
73	30	70	58	51	49	65	29	57	34	Ткрит	1,959964	Ткрит	1,959964	
39	64	56	53	59	44	42	57	48	44					
56	49	70	63	69	50	30	54	73	38			ЭГ до / ЭГ после		
56	69	59	74	72	69	48	75	51	40			ЭГдо срзн	45,5641	
65	37	52	68	58	52	60	50	33	65			ЭГпо срзн	58,5641	
72	67	57	72		72	54						ЭГдо дисп	176,1997	
												ЭГпо дисп	138,6734	
												Тэмп	1,970649	
												Ткрит	1,959964	

Приложение 5.3

Расчеты в Microsoft Office Excel-2003 по показателю «уровень развития рефлексивности»

ЭГ до (констатирующий этап)					КГ до (констатирующий этап)								
98	119	118	135	104	90	139	152	130	133	alfa	0,05		
115	130	111	122	132	114	135	95	132	100				
114	145	124	126	137	123	144	130	113	135	КГ	42		
140	117	138	100	112	144	125	126	142	150	ЭГ	39		
146	107	129	148	118	133	121	149	124	123				
103	144	129	131	136	95	104	122	111	99	КГ до / ЭГ до		КГ до / КГ после	
153	99	149	150	108	127	148	138	145	147	КГ срзнач	127,5476	КГдо срзн	127,5476
133	105	126	105		134	137	149	104	140	ЭГ срзнач	124,5128	КГпо срзн	130,9286
					143	112							
ЭГ после (контрольный этап)					КГ после (контрольный этап)								
					152	135	149	152	95	КГ дисп	295,1318	КГдо дисп	295,1318
98	139	140	138	142	114	127	120	132	138	ЭГ дисп	258,8354	КГ по дисп	293,5314
144	147	138	134	120	140	122	124	137	147				
140	133	140	106	144	134	100	110	131	145	Тэмп	0,821003	Тэмп	0,903088
119	149	135	123	130	105	115	148	126	152	Ткрит	1,959964	Ткрит	1,959964
125	124	132	143	135	125	150	107	145	113				
145	148	149	121	110	99	118	130	153	133	ЭГ до / ЭГ после			
130	126	126	148	115	146	144	148	144	143	ЭГдо срзн	124,5128	ЭГпо срзн	134,1282
152	153	140	150		148	103				ЭГдо дисп	258,8354	ЭГпо дисп	176,1673
										Тэмп	2,879075		
										Ткрит	1,959964		

Приложение 5.4

Расчеты в Microsoft Office Excel-2003 по показателю «индекс коммуникативных способностей и умений»

ЭГ до (констатирующий этап)					КГ до (констатирующий этап)								
1	15	5	2	4	19	15	24	1	3	alfa	0,05		
1	18	8	14	6	23	2	19	7	20				
16	3	24	18	15	1	17	23	11	13	КГ	42		
19	2	2	11	14	25	3	6	11	4	ЭГ	39		
24	17	16	21	9	2	16	24	9	21				
25	3	2	19	24	8	12	23	14	16	КГ до / ЭГ до		КГ до / КГ после	
13	2	3	25	7	12	7	3	8	18	КГ срзнач	12,5	КГдо срзн	12,5
1	12	3	15		3	9	2	21	19	ЭГ срзнач	11,25641	КГпо срзн	13,95238
					9	22							
ЭГ после (контрольный этап)					КГ после (контрольный этап)								
					25	16	24	3	22	КГ дисп	60,15854	КГдо дисп	60,15854
19	17	19	23	3	5	3	6	4	25	ЭГ дисп	65,24831	КГ по дисп	67,75377
12	24	22	21	11	9	19	22	3	19	Тэмп	0,705699	Тэмп	0,832241
18	9	8	15	24	15	24	24	6	3	Ткрит	1,959964	Ткрит	1,959964
3	11	19	25	15	18	2	13	25	18				
25	6	9	18	14	2	1	23	8	19	ЭГ до / ЭГ после			
24	3	20	20	5	9	22	17	19	13	ЭГдо срзн	11,25641		
9	14	10	14	16	24	13	12	14	24	ЭГпо срзн	15,15385		
24	25	13	4		11	2							
										ЭГдо дисп	65,24831		
										ЭГпо дисп	48,87045		
										Тэмп	2,278415		
										Ткрит	1,959964		

Приложение 5.5

Расчеты в Microsoft Office Excel-2003 по показателю «уровень предметной обученности»

ЭГ до (констатирующий этап)					КГ до (констатирующий этап)										
17	26	27	26	24	23	16	24	21	30	alfa	0,05				
20	18	26	21	26	23	22	19	27	20						
16	23	24	18	25	16	24	23	21	23	КГ	42				
19	25	22	20	24	25	23	26	21	24	ЭГ	39				
24	24	16	21	29	22	16	24	29	21						
25	29	22	20	24	28	22	23	30	16	КГ до / ЭГ до		КГ до / КГ после			
22	24	21	25	27	17	27	23	28	28	КГ срзнач	23,33333	КГ до срзн	23,33333		
21	30	28	25		23	29	22	21	29	ЭГ срзнач	23,17949	КГ по срзн	35,95122		
					29	22									
ЭГ после (контрольный этап)					КГ после (контрольный этап)					КГ дисп	15,69106	КГ до дисп	15,69106		
					25	36	24	49	50	ЭГ дисп	12,78273	КГ по дисп	109,3976		
39	37	29	47	33	35	45	46	45	45						
42	45	46	46	41	45	39	22	48	49	Тэмп	0,183703	Тэмп	7,31143		
18	29	28	15	49	35	24	24	36	48	Ткрит	1,959964	Ткрит	1,959964		
43	31	46	25	15	28	25	45	26	28						
25	46	49	18	46	47	41	47	48	15			ЭГ до / ЭГ после			
24	43	45	48	35	29	22	26	39	43			ЭГ до срзн	23,17949		
45	48	50	44	36	24	26	46	21				ЭГ по срзн	37,38462		
24	50	33	45		46	32									
												ЭГ до дисп	12,78273		
												ЭГ по дисп	115,4534		
												Тэмп	7,833795		
												Ткрит	1,959964		

Управление образованием города Ростова-на-Дону

Муниципальный образовательный проект «Профильные классы»

направление «Педкласс»

Городской педагогический класс на базе МБУ ДО Центр дополнительного образования детей Октябрьского района города Ростова-на-Дону

Тема: «Диагностика профессиональных предпочтений старшеклассников с помощью сервисов онлайн-опросов»

Авторы работы:
Воскобойникова Мария, 10 кл.,
МАОУ Гимназия № 95,
г. Ростов-на-Дону;
Мишина Наталья, 10 кл.,
МАОУ Гимназия № 95,
г. Ростов-на-Дону

Руководитель:
Москвин Константин Михайлович,
аспирант ФГАОУ ВО ЮФУ,
г. Ростов-на-Дону

г. Ростов-на-Дону
2019 год

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Основная часть.....	5
Выводы.....	12
Литература.....	12

Введение.

Вопросы профессиональной ориентации старшеклассников, профессионального самоопределения и выбора профессионального пути, не теряют своей актуальности вот уже продолжительное время. Еще в конце XIX в. стали появляться работы, в которых говорилось о проблеме выбора будущей профессии молодыми людьми. Так, в 1897 г. в регулярную печать выходит специализированный журнал «Трудовая помощь».

В настоящее время все также остро стоит вопрос об определении профессионального пути старшеклассниками. Во многом эта проблема стала решаться за счет учреждения таких институтов в систему среднего общего образования, как предпрофильное и профильное обучение в начале 2000-х гг.

Вопросы профессионального самоопределения старшеклассников и профориентационной работы находят отражение в работах следующих авторов: Е.А. Климов, М.С. Пряжников, Г.В. Резапкина, Л.Д. Столяренко, С.Н. Чистякова и др.

Под профессиональным самоопределением, вслед за Б.К. Утемуратовой, будем понимать активный и долгое время, длящийся процесс акта выбора профессии, а также психологические основания данного процесса и его результат [5, с. 5].

Одной из основных задач в области профориентационной работы, является выявление профессиональных предпочтений школьника, выявление сферы и области деятельности, к которой у него имеется наибольшая склонность.

В психологической науке профессиональное самоопределение определяют как «личностный выбор». Многим современным старшеклассникам этот личностный выбор дается с трудом, многие старшеклассники, как утверждает Т.Н. Ретунская, находятся в состоянии неопределенности [3, с. 5].

О.М. Саевец отмечает, что у современных старшеклассников недостаточно сформирована компетентность в области профессионального самоопределения, а также констатируется низкий уровень знаний о мире профессий [4, с. 2], этот же тезис (о недостаточной информированности о мире профессий) декларирует О.Б. Ильина [1, с. 3].

А.А. Огерчук в работе: Профессиональная ориентация старших школьников в условиях профильного обучения (автореферат Оренбург 2009, с. 22) описывает следующие условия, благодаря которым происходит успешная профориентация:

- организация мероприятий для обучающихся старших классов,

направленных на обогащение знаниями о мире профессий, востребованности профессий;

- создание и осуществление таких видов деятельности для обучающихся старших классов, способствующих выработке потребности в самоопределении;

- организация процесса корректировки вышеперечисленных мероприятий [2, сс. 9-10].

Отметим, что в марте 2019 г. Федеральная служба по труду и занятости Российской Федерации (Роструд) официально запустила проект по профориентации, а именно тестирование по двум методикам. В частности, это методика «Карта интересов А.Е. Голомштока» и методика: Определение профессиональной направленности личности тест Дж. Холланда (<https://trudvsem.ru/information/testing>).

Таким образом, возникает необходимость в разработке специальных систем опросов, направленных на выявление профессиональных предпочтений старшеклассников и реализуемых в онлайн-режиме. Данная необходимость и определила **цель исследования.**

Задачи исследования:

1. Проанализировать основные онлайн-сервисы для проведения опросов, преимущественно работающие в режиме и для регистрации учетной записи – бесплатно, составить таблицу;

2. Выбрать и обосновать выбор сервиса для проведения онлайн-опросов на основе проведенного анализа;

3. Проанализировать основные распространенные в практике профориентационной работы методики и диагностики выявления профессиональных предпочтений старшеклассников, составить таблицу;

4. Выбрать и обосновать выбор методики выявления профессиональных предпочтений старшеклассников;

5. Интегрировать выбранную методику в среду выбранного сервиса для проведения онлайн-опросов;

6. Провести онлайн-опрос по выявлению профессиональных предпочтений среди своих сверстников (10-11 кл.) и обработать результаты.

Предмет исследования: влияние онлайн-технологий на вовлеченность респондентов в процесс опрашивания, в частности на предмет профессиональных предпочтений

Методы исследования: поисковый, анализа, сравнения, обобщения,

Гипотеза исследования: использование онлайн-сервисов

позволит обеспечить оперативной и качественной информацией процесс профессиональной ориентации и профессионального выбора старшеклассников.

Основная часть.

Развитие информационных технологий позволяет облегчить человеку, человеку-профессионалу некоторый функционал его обязанностей. Педагогу, психологу, по нашему мнению для проведения диагностического мероприятия, направленного на выявление профессиональных предпочтений и склонностей современных старшеклассников, было бы намного удобнее и комфортнее использовать современные средства опроса, в частности, сервисы опросов, позволяющие осуществлять сбор и обработку информации и данных в режиме онлайн.

1.1 Выбор сервиса для проведения онлайн-опросов и обоснование выбора.

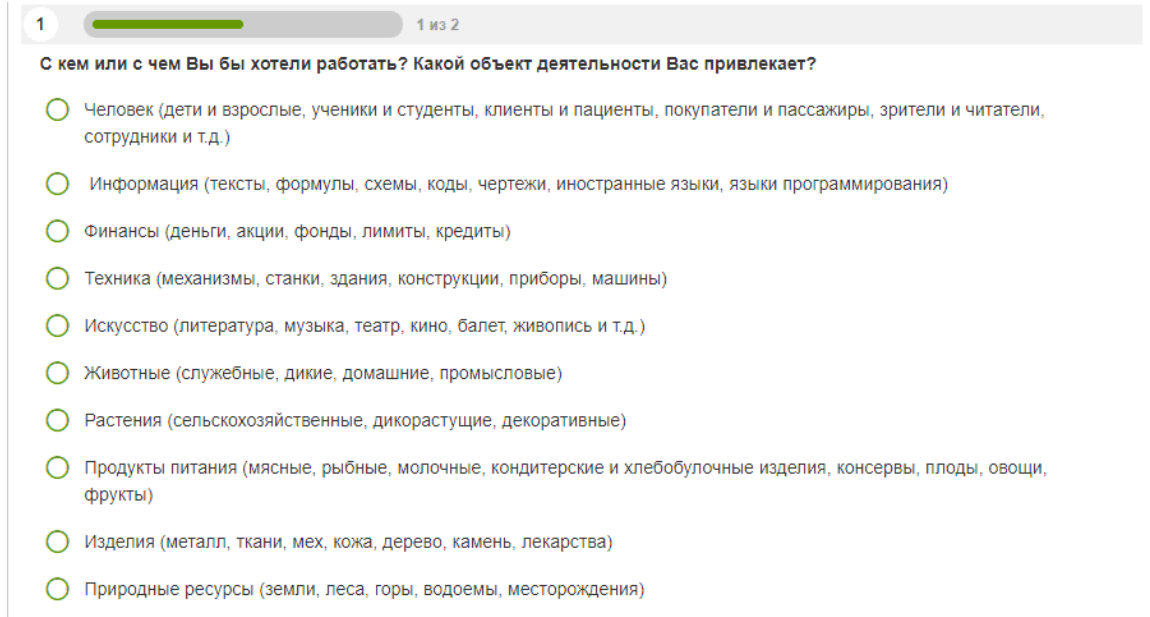
Для выявления наиболее оптимального с нашей точки зрения сервиса для проведения опросов в режиме онлайн, мы определили для начала основные параметры и характеристики, которыми должен обладать сервис: в первую очередь это бесплатность продукта, далее регистрация, оптимизация с мобильными устройствами, возможность поделиться результатами с респондентами и др. Для анализа было отобрано 12 сервисов:

1. Virtalex;
2. Anketolog;
3. Simpoll;
4. Online Test Pad;
5. Webanketa;
6. Survio;
7. Sociotrix;
8. PollService.ru
9. JotForm;
10. Google Forms
11. Яндекс Формы
12. Независимый сервис для проведения опросов и голосований.

Результаты анализа, выбранных нами сервисов для проведения опросов в режиме онлайн представлены в Табл. 1

Для проведения тестирования мы отдали предпочтение ресурсу Online Test Pad. Это бесплатный, удобный и многофункциональный сайт для создания тестов и опросов. В нем нас привлекли приятный минималистичный дизайн, интуитивно понятная панель управления, а так же широкий выбор типов вопросов и видов предоставления

результатов (см. Рис.1). Сайт так же оптимизирован для мобильных устройств и не требует регистрации для прохождения тестирования, что делает его комфортным для участников исследования.



1 1 из 2

С кем или с чем Вы бы хотели работать? Какой объект деятельности Вас привлекает?

- Человек (дети и взрослые, ученики и студенты, клиенты и пациенты, покупатели и пассажиры, зрители и читатели, сотрудники и т.д.)
- Информация (тексты, формулы, схемы, коды, чертежи, иностранные языки, языки программирования)
- Финансы (деньги, акции, фонды, лимиты, кредиты)
- Техника (механизмы, станки, здания, конструкции, приборы, машины)
- Искусство (литература, музыка, театр, кино, балет, живопись и т.д.)
- Животные (служебные, дикие, домашние, промысловые)
- Растения (сельскохозяйственные, дикорастущие, декоративные)
- Продукты питания (мясные, рыбные, молочные, кондитерские и хлебобулочные изделия, консервы, плоды, овощи, фрукты)
- Изделия (металл, ткани, мех, кожа, дерево, камень, лекарства)
- Природные ресурсы (земли, леса, горы, водоемы, месторождения)

Рис. 1 Интерфейс среды сервиса Online Test Pad

Сравнительная таблица сервисов для проведения онлайн-опросов

Характеристики Сервис	Бесплатность продукта	Оптимизация с мобильными устройствами	Возможность поделиться результатами с респондентами	В каком виде будут результаты?
Virtualexs	Да	Да	Да	Нет данных
Anketolog	Да (требуется платить респондентам)	Да	Да	В форматах PDF, Word, Excel, SPSS. Данные в виде графиков и диаграмм.
Simpoll	Да (ограниченно)	Да	Да	Графики, PDF, таблицы Macrosoft Excel.
Online Test Pad	Да	Да	Да	Таблица, статистика
Яндекс.Формы	Да	Да	Да	XLSX и CSV
Webanketa	Бесплатная версия, платная версия от 17\$	Да	Да	Excel, SPSS
Survio	Бесплатно, платно.	Да	Да	Графики, PDF-отчеты
Sociotrix	Бесплатно		Да	
Независимый сервис для проведения опросов и голосований	+	+	+	+
PollService.ru	Да	Да	Да	Диаграммы
JotForm	Да(ограниченно)	Да	Да	
Google Forms				Таблицы, диаграммы

Сравнительная таблица сервисов для проведения онлайн-опросов

Характеристики Сервис	В какой форме можно задать вопросы?	Требуется ли регистрация на сайте сервиса или в среде сервиса	Количество опросов	Количество вопросов в одном опросе
Virtualexs	Выбор ответа(ов), вписать ответ самому	Да (не обязательно)	∞	∞
Anketolog	Выбор ответа(ов), вписать ответ самому.	Да	Нет данных	20
Simpoll	Выбор ответа(ов), вписать ответ самому.	Нет	3	10
Online Test Pad	10 типов вопросов	Да	∞	∞
Яндекс.Формы	Выбор ответа(ов), вписать ответы самому	Да	∞	10
Webanketa	Выбор ответа(ов), вписать ответ самому	Да	∞	∞
Survio	Выбор ответа(ов), вписать ответ самому, выбор картинки	Да	∞	∞
Sociotrix	Один/несколько вариантов ответа	Да		
Независимый сервис для проведения опросов и голосований	С выбором ответа	Нет	1	1
PollService.ru	Выбор ответа(ов),вписать ответ самому.	Да (не обязательно)	∞	∞
JotForm		Да (не обязательно)		
Google Forms	Выбор ответа(ов),вписать ответ самому.			

1.2 Выбор и обоснование выбора методики выявления профессиональных предпочтений и склонностей старшеклассников.

Существует множество методик и диагностик, направленных на выявление тех или иных профессиональных предпочтений и склонностей у старшеклассников и современной молодежи. Наибольшее распространение в области профессионального консультирования, профессионального самоопределения получили методики следующих авторов: Климов Е.А., Кабордова О.В., Дж. Голланд, А.Е. Голомшток, Л.А. Йовайши и др. Анализ методик и диагностик выявления профессиональных предпочтений старшеклассников различных авторов представлен в Табл. 2

Таблица 2

Анализ основных методик по выявлению профессиональных предпочтений и склонностей у старшеклассников

№	Название методики	Цель	Автор	Источник информации	Стимульный материал
1	Карта интересов Климова	Определение профессиональных склонностей подростков	Е.А. Климов	Шапкарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов. Ростов-на-Дону «Феникс», 2006	144 вопроса
2	ОПГ (опросник профессиональной готовности)	Определение профессиональных склонностей подростков	О.В. Кабордова	Шапкарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов. Ростов-на-Дону «Феникс», 2006	50 вопросов
3	Опросник «Якоря карьеры»	Оценка карьерных ориентаций	Э. Шейн	Сайт http://testoteka.narod.ru/prof/0.html	41 вопрос

4	Методика "Мотивы выбора профессии"	Предназначена для определения, какие мотивы являются ведущими при выборе профессии: внутренние индивидуально значимые или внутренние социально значимые.	Р.В. Овчарова	Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. М: Творческий Центр Сфера, 2001 г.	20 вопросов
5	Тест Дж.Голланда	Предназначен для диагностики типа личности в зависимости от способностей, желаний, увлечений, интересов	Дж. Голланд	Е.П. Ильин. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. Питер, 2011, с. 211	42 выбора
6	Методика Л.А. Йовайши.	Определение склонностей к профессиональному выбору	Л.А. Йовайши	Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации. – Магнитогорск. МаГУ, 2004, 80 с. (с. 13-17)	30 вопросов

7	Диагностика структуры сигнальных систем	На основе относительного преобладания у человека первой или второй сигнальной системы определяются специфические типы высшей нервной деятельности	Э.Ф. Зеер и др.	Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Проф-ориентология: Теория и практика: учеб.пособ.для высшей школы.-М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. - 192 с. (с. 138 - 144)	56 вопросов
8	Карта интересов	Исходя из структуры ответов определяется степень выраженности интереса к определенному виду профессиональной деятельности	А. Е. Голомшток	Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Проф-ориентология: Теория и практика: учеб. пособ. для высшей школы. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2004. - 192 с. (с.99-106)	174 вопроса
9	Матрица выбора профессии	Выявление профессии наиболее близкой интересам и склонностям опрашиваемого	Г.В. Резапкина	Сайт http://testoteka.narod.ru/prof/0.html	2 вопроса

Для диагностики профессиональных предпочтений старшеклассников мы решили выбрать «Матрицу выбора профессий» Г.В. Резапкиной, разработанную совместно с Московским областным центром профориентации молодежи. Известно, что подростки и молодые люди не любят тратить много времени на скучные и абстрактные вещи, как и долго концентрироваться на чем-либо. Поэтому данная методика выгодно отличается своей краткостью и лаконичностью: всего два вопроса, а так же конкретные примеры подходящих профессий. Минимум усилий и максимум результата.

Выводы и результаты:

1. Проанализировано 12 сервисов, с помощью которых можно проводить опросы, анкетирования и тестирования в режиме онлайн;

2. В качестве рабочего сервиса для проведения опроса был выбран сервис Online Test Pad и данный выбор был обоснован;

3. Проанализировано 9 наиболее распространенных методик, предназначенных на выявление профессиональных предпочтений и склонностей старшеклассников;

4. В ходе анализа был обоснован выбор методики «Матрица выбора профессии», автор Галина Владимировна Резапкина;

5. Вопросы методики «Матрица выбора профессии» интегрированы в среду сервиса Online Test Pad (см. Рис.1);

6. Проведен опрос, среди старшеклассников МАОУ «Гимназия №95», который показал следующие результаты (см. Рис.2), в порядке убывания:

(25%) Менеджер по персоналу, администратор;

(20%) Врач, медсестра, тренер;

(12%) Художник, писатель, композитор;

(8%) Экономист, аудитор, аналитик;

(8%) Режиссер, артист, музыкант;

(8%) Продавец, парикмахер, официант;

(8%) Программист, редактор, web-дизайнер;

(4%) Учитель, воспитатель, социальный педагог;

(4%) Маркетолог, диспетчер, статистик;

(4%) Менеджер по проектам, продюсер.

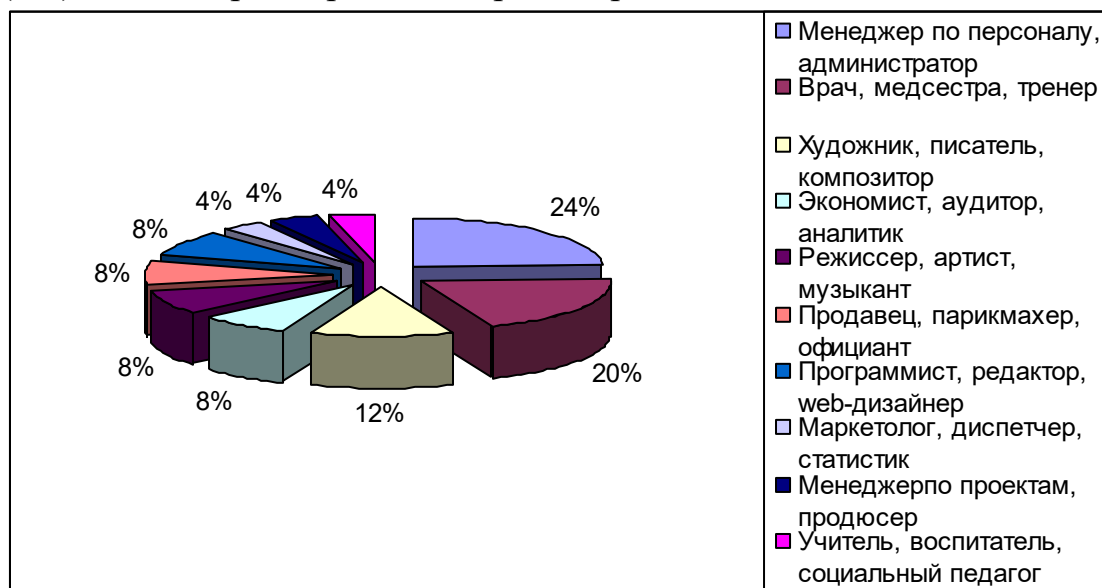


Рис. 2 Результаты опроса старшеклассников МАОУ «Гимназия №95» по выявлению профессиональных предпочтений

Литература:

1. Ильина О.Б. Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Ilyina.phtml> (дата обращения: 01.02.2019)
2. Огерчук А.А. Профессиональная ориентация старших школьников в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2009. – 22 с.
3. Ретунская Т.Н. Выбор профессии как психологический феномен // Высшее образование в России. – 2012. – №8-9 – с. 126-130
4. Саевец О.М. Профессиональное самоопределение старшеклассников // Сацьяльна-педагагічная работа. – 2009. – №7. – с. 33-37
5. Утемуратова Б.К. Формирование профессионального самоопределения старшеклассников в ресурсном центре: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2014. – 30 с.