
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

Е. Н. Селиверстова

ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС: МОДНЫЙ ВЫЗОВ ИЛИ ПОТРЕБНОСТЬ ВРЕМЕНИ?

В статье в процессе анализа педагогической литературы и практики школьного обучения сосредоточено внимание на обогащении представлений о педагогических возможностях перевернутого класса как модного подхода к организации обучения. Целесообразность подобного обогащения обосновывается необходимостью отказа от преимущественного рассмотрения перевернутого класса как способа разнообразия урока и перенос акцентов в его оценке на уровень дидактического осмысления вновь возникающих явлений практики обучения, которые обусловлены парадигмой субъектно-ориентированного образовательного процесса.

Ключевые слова: обучение, субъектно-ориентированное обучение, субъектная активность обучающегося в познании, субъектный опыт обучающихся в познании.

Сегодня вряд ли найдутся возражения против того, что одним из ярких инновационных трендов не только в вузовском, но и в школьном образовании по праву можно считать перевернутый класс. Идейними вдохновителями этого новшества XXI в. были Дж. Бергман и А. Самс (США), которые в начале 2000-х гг. предприняли попытку поменять местами занятия обучающихся в классе и их домашнюю самостоятельную работу так, чтобы первоначальное столкновение школьников с новой учебной информацией проходило не в классе, а дома. Тем самым авторы стремились обеспечить продуктивную деятельность обучающихся именно на уроке, в условиях непосредственного руководства со стороны учителя, в отличие от традиционного подхода, основанного на том, что в классе школьники

занимались восприятием информации, поступавшей от учителя, и пытались ее усвоить, следуя логике наставника, и не всегда успешно справлялись с этим в силу не только когнитивных, но и организационно-временных трудностей. Понятно, что именно это является источником многочисленных проблем, с которыми традиционно сталкиваются школьники при выполнении домашних заданий, как правило требующих гораздо больших не только когнитивных, но и мотивационных усилий, а также способности к самоорганизации своего познания.

Сегодня этот новый способ организации обучения превратился в своего рода модное направление инновационного развития школьной практики, интерес к которому значительно повысился в условиях пандемии COVID-19 в

2020 г. Практика перевернутого класса продемонстрировала свою безусловную целесообразность в условиях полностью дистанционного обучения, поскольку в этот период в силу объективной необходимости обучение основывалось на самостоятельном изучении школьниками учебно-методических материалов под руководством учителя, осуществляемом специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, вносящими интерактивность в учебный процесс.

Стабильно сохраняя свою востребованность у учителей-практиков, перевернутый класс все в большей степени завоевывает пространство школьного обучения. Вместе с тем среди ученых обнаруживаются разногласия в оценке его педагогических возможностей и степени эффективности применительно к школьному обучению. Большинство исследователей рассматривают перевернутый класс в качестве модели смешанного обучения, предполагающего интеграцию методов дистанционного и очного обучения, а потому и сочетание традиционной классно-урочной системы с использованием интернет-сервисов [1; 2; 7 и др.]. Вместе с тем встречаются подходы, в которых перевернутый класс понимается просто как способ разнообразия уроков и предоставления обучающимся нестандартных способов организации познавательной деятельности. Однако, как утверждают зарубежные [к примеру, 23] и отечественные [к примеру, 8; 6] исследователи, такая точка зрения все-таки не в полной мере соответствует реальному положению дел. И с ними нельзя не согласиться, понимая, что использование перевернутого класса, предполагающего доминанту

самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, не всегда способно оказывать серьезное влияние на развитие мотивационной сферы обучающихся, поскольку оно связано с гораздо большими трудностями как когнитивного порядка, так и в отношении самоорганизации школьниками своей познавательной деятельности.

Вместе с тем эти разногласия не касаются понимания сущности перевернутого класса. По мнению исследователей [1; 2; 3; 5; 7; 10; 12 и др.], сущность перевернутого класса заключается в том, что обучающимся предоставляется возможность предварительного опережающего знакомства с новым учебным материалом в условиях самостоятельной работы. Для этого в их распоряжении имеются видеуроки, видеоролики, созданные самими учителями или найденные в сети Интернет, электронные библиотеки, online учебники, журналы, энциклопедии, словари, научные статьи, печатные издания, а также самые разнообразные информационные источники, необходимые для самостоятельного изучения. Таким образом, на уроке в классе освобождается время для того, чтобы не предъявлять новую информацию, а помогать школьникам разбираться в сути изученного теоретического материала, отвечая на возникшие у них вопросы, включая их в решение практических задач, в выполнение исследовательских и проектных заданий. Теперь именно на уроке учитель может создать подходящие условия для глубокой проработки учебного содержания, включая обучающихся в ходе познавательной деятельности в деловое сотрудничество, во взаимодействие друг с другом, применение освоенного опыта в новой ситуаци

ции и создание нового учебного продукта, что, как известно, оказывается наиболее ценным и востребованным в условиях современного обучения. Однако для достижения аналогичных целей могут быть использованы и другие подходы к организации обучения, которые к тому же не требуют столь принципиальной трансформации учебного процесса и имеют гораздо более основательный теоретико-технологический фундамент. Речь идет о таких достаточно разработанных подходах с богатыми историческими корнями, как, к примеру, проблемное обучение или технология исследовательской деятельности обучающихся, которые до сих пор все еще сравнительно редко применяются в практике школьного обучения.

Вполне закономерно встает вопрос о том, в чем секрет столь быстрого распространения перевернутого класса, несмотря на наличие ряда осложняющих обстоятельств. Речь идет в первую очередь об отсутствии достаточно масштабных научных исследований (в том числе экспериментальных), по результатам которых могла быть изучена и доказана эффективность этого нового подхода и разработаны организационно-педагогические условия его успешного использования в практике. Не меньшее значение представляют и возникающие на сегодняшний день трудности с отсутствием полноценного методического сопровождения перевернутого класса, в результате чего учителям приходится самостоятельно создавать видеоуроки и разрабатывать необходимые методические материалы, которые по своему содержанию и способам конструирования существенно отличаются от традиционно принятых в школе. Наконец, не мень-

шие сложности, как неоднократно отмечают учителя, представляет и недостаток персональных компьютеров, которые находятся в распоряжении обучающихся в процессе выполнения ими домашних заданий.

Очевидно, поиск ответа на поставленный вопрос требует обратить внимание на специфику социокультурной ситуации XXI в. и те противоречия, которые возникают сегодня в практике школьного обучения. Жизнь современного человека в условиях перенасыщенности информационного пространства и повышенной доступности информации посредством тотального использования мобильных устройств, открывающих к ней доступ, фактически приводит к обесцениванию информационных аспектов школьного обучения, которые издавна выступали основой его содержания и составляли смысл познавательной деятельности школьников. Не секрет, что именно это в существенной степени снижает мотивацию учения современных школьников, усиливает формализацию проводимого ими познания, фактически обесценивая его в сознании обучающихся. Происходящее сегодня разрушение традиционных представлений о миссии обучения в жизни современного человека выдвигает требования, связанные с трансформацией его ценностно-целевых установок. В результате изменится взгляд на сущность обучения, расширится спектр его педагогических возможностей посредством выдвижения на первый план не столько собственно познавательной, сколько образовательной сущности. Поскольку ключевая ценность образования состоит не столько в освоении человеком знаний и умений, сколько в

готовности воспользоваться ими в целях жизненного и профессионального самоопределения, саморазвития и самосовершенствования, то и обучение сегодня не должно быть ограничено чисто когнитивными установками, а должно помогать школьнику, как образно определял А. С. Пушкин, усиливать свое «человеческое самостоянье», основанное на осознанном и саморегулируемом стремлении к творческому созиданию себя и мира вокруг себя.

Анализ результатов дидактических исследований последних десятилетий [19; 20; 22 и др.] позволяет осмыслить суть происходящих сегодня изменений в обучении в формате его субъектной ориентации. Выработка обновленных представлений о качестве современного школьного обучения, обусловленная требованиями ФГОС ООО, также проходит в соответствии с целевыми установками субъектно-ориентированного образования. Так, в качестве обязательных требований к результатам обучения кроме традиционно фиксируемых *предметных результатов*, ФГОС выделяет *личностные результаты*, которые характеризуют готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, способность ставить цели и строить жизненные планы, а также *метапредметные результаты*, которые включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные,

коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории.

Выход на передний план субъектности как главной характеристики обучения со всей очевидностью ставит вопрос о целесообразности осмысления педагогических возможностей перевёрнутого класса именно через призму этого феномена. Поскольку идея субъектности является ключевой для понимания сущности происходящих в обучении изменений и к тому же еще недостаточно освоенной на педагогическом уровне, остановимся на ее анализе более обстоятельно, не претендуя, однако, на его полноту и глубину, а рассчитывая лишь на возможность «схватить» специфику феномена *субъектности*.

Наиболее последовательно и приближенно к педагогическому контексту идея субъектности разрабатывается психологами. В современных психологических исследованиях в процессе изучения различных сторон субъектности вырабатывается понимание того, что она является центральной категорией психологии человека и используется, чтобы раскрыть «социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека; как самость субъектности есть очевидная и непосредственно данная форма само-бытия человека» [21, с. 372]. Так, с точки зрения О. А. Конопкина [9], понятием *субъектности* описывается специфически человеческое свойство и способность, которые опираются на осознанную саморегуляцию и самоорганизацию

человеком своей жизнедеятельности и проявляются в ощущении и реализации человеком свободы выбора поведения и способов жизнедеятельности независимо от влияющих на него сил внешнего окружения. В исследованиях А. К. Осницкого [13] субъектность предстает как целостная характеристика активности человека, которая подчеркивает интенциональность активности человека и выступает ее содержательно-действенной характеристикой. В ней раскрывается направленность сознания человека на какой-то объект, способность относиться к окружающим человека вещам, свойствам, ситуациям, быть заинтересованным в рассмотрении именно этих вещей, свойств, ситуаций, а не каких-то иных. А. К. Осницкий [14, с. 22 – 23] особо отмечает, что субъектный вид активности в психологии принято называть *авторской активностью* в отличие от вынужденной активности, которая стимулируется внешними обстоятельствами как природного, так и социального происхождения. Аналогичные подходы развиваются и Е. Н. Волковой [4], которая определяет субъектность через категорию «отношение», подчеркивая, что субъектность предполагает отношение человека к себе как к деятелю и связана с активностью, инициативностью, преобразующими возможностями человека относительно окружающей действительности, а также относительно себя самого, своего внутреннего мира.

Словом, *субъектность* толкуется психологами как интегративное качество личности, благодаря которому личность получает жизненную устойчивость и свободу проявления преобразовательных усилий. Центральным ме-

ханизмом субъектности выступают самоорганизация и саморегуляция в ситуациях выбора личностно значимых способов поведения и выполнения различных видов деятельности. Именно субъектность создает психологическую основу для проявления человеком самостоятельности как активности, порождаемой и инициируемой им самим. Понятием *субъектность* описывают такие свойства личности, которые обуславливают появление активности человека, но не всякой активности, а только такой, которую инициирует сам человек, ориентируясь на собственные возможности, и которая связана с превращением окружающего мира, событий, явлений и самого себя в объект целенаправленных преобразований. Чтобы человек получил возможность стать субъектом, необходимо освоение соответствующего опыта – *субъектного опыта*.

Дидактический срез постановки вопроса о сущности субъектного опыта вполне очевидно сопряжен с отнесенностью этого опыта прежде всего к деятельности обучающегося. Как известно, специфика обучения связана с включением школьников в познавательную деятельность, что обуславливает целесообразность при описании на языке дидактики субъектно-ориентированного обучения оперировать понятием *субъектный опыт в познании* [17]. Он понимается как аспект социального опыта, педагогическая интерпретация которого составляет содержание образования и определяет то, чему необходимо учить в процессе обучения (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский). Однако следует подчеркнуть, что, несмотря на востребованность понятия *субъектный опыт обучающихся в познании* для более глубокого осмыс-

ления инновационных явлений современного обучения, оно пока еще не получило должной теоретической разработки.

Вероятно, именно поэтому новые явления практики субъектно-ориентированного обучения описываются с помощью уже сложившихся в дидактике, но устаревших по отношению к обновляющимся реалиям обучения понятий. К примеру, при анализе качества познавательной деятельности школьников по-прежнему обращаются к понятию *познавательная активность*, выделяя репродуктивный и продуктивный уровни ее проявления. При этом за пределами внимания остается уточнение источников ее возникновения: является ли она авторской, инициируемой самим обучающимся (субъектной) или вынужденной, которая стимулируется преимущественно внешними обстоятельствами, обусловленными либо специальными побуждающими усилиями учителя, либо спонтанно возникающими ситуациями (например, недовольство родителей по поводу недостаточно высокой успеваемости ребенка и т. п.). Фактически при таком подходе утрачивается возможность оттенить значимые стороны познавательной деятельности школьников в обучении, которые отражают качество ее самоорганизации (субъектности) или полную зависимость от внешних организационных усилий учителя. В последнем случае целесообразно говорить об исполнительской позиции обучающегося, которая обусловлена отсутствием у него сформированного субъектного опыта в познании.

В противовес этому субъектная позиция школьника в познании свидетельствует о его познавательной инициативности, связанной с осознанием не

только результатов познания, но и используемыми при этом способами его организации, творчески-преобразовательной активности, самостоятельности, основанной на рефлексии хода и результатов познания с последующим выбором вариантов его корректировки и дальнейшего проектирования с ориентацией на собственные ценностно-смысловые установки. При этом важно, что качество такой познавательной самоорганизации может быть различным. В наших исследованиях [18] установлено, что целесообразно выделять три уровня, качественно неоднородных по своему содержанию. Минимальная степень самоорганизации в познании соотносится с 1-м уровнем субъектного опыта как *субъекта отдельных познавательных действий*, когда инициативность, самостоятельность и осознанность хода познания проявляются в выборе и реализации отдельных познавательных действий при заданной извне целевой установке. 2-й более высокий уровень субъектного опыта в познании как *субъекта целостной познавательной деятельности* характеризуется тем, что познание постепенно приобретает деятельностный характер, когда обучающийся демонстрирует готовность к инициативной постановке познавательных целей и разработке стратегий их достижения на основе овладения универсальными учебными умениями (умением учиться). На этом уровне обучающийся готов на началах самоорганизации проходить через все необходимые этапы познавательной деятельности, начиная от выделения познавательного противоречия и завершая проведением самоконтроля и самооценки хода и результатов осуществленного познания. Наконец, 3-й уровень субъектного опыта обучающе-

гося в познании как *субъекта отношения в познании* отличается готовностью к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познанием, предполагающей, что школьник не только самоуправляет открытием нового, но и при этом вырабатывает субъективно избирательное, рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию, с точки зрения которого последнее обретает личностный смысл, а само познание приобретает в силу этого форму самодеятельности, самосовершенствования и самообразования. Существенным оказывается то, что на этом уровне школьник в состоянии осуществить не только рефлексии действий и целостной познавательной деятельности, но и, что особенно важно, рефлексии смыслов, ради которых выполнялась познавательная деятельность, что, в свою очередь, позволяет оптимизировать способы познавательной деятельности, придавая им индивидуально неповторимый и субъектно-личностный характер. Мы полагаем, что в данном случае речь может идти о персонализированном обучении, основанном на приспособлении учебного процесса под каждого конкретного обучающегося, собственные цели, запросы и потребности которого выходят на первый план.

С учетом рассмотренного сделаем промежуточный вывод, связанный с тем, что именно качество субъектного опыта обучающегося в познании целесообразно выбирать в качестве основы для анализа причин столь выраженного интереса современной практики к использованию перевернутого класса, несмотря на недостаточную проработанность его теоретических, технологических и организационных аспектов. В этом отношении существенно, что

перевернутый класс создает благоприятные условия для решения одной из самых сложных задач, возникающих в условиях традиционного подхода к организации обучения, – включение обучающихся в процесс целеполагания. При традиционном подходе целевые установки для познавательной деятельности школьников формулируются учителем и предъявляются им в готовом виде, а если и доводятся до школьников, то только перед началом объяснения нового материала. Возникшая ситуация – серьезное препятствие к реализации познавательной активности школьников, которая имеет субъектно-деятельностный характер, поскольку, как известно, любая деятельность начинается с осознания ее цели. К тому же даже если предлагаемая школьникам в готовом виде цель будет доведена до их сознания и принята ими, она вряд ли будет отвечать ценностным установкам каждого отдельного обучающегося, а значит, не будет иметь для каждого личностного смысла. Именно это обстоятельство выступает в качестве главного затруднения в отношении реализации в современной школе полноценной стратегии субъектно-ориентированного обучения, зафиксированной в требованиях ФГОС, а перевернутый класс как раз обладает существенными преимуществами, что открывает возможность организовывать обучение на началах деятельностного и персонализированного подходов. Действительно, опережающее знакомство обучающихся с новым учебным материалом позволяет каждому школьнику занять такую познавательную позицию, которая актуализирует его познавательную инициативу в анализе учебного содержания в аспекте «знаю – не знаю», «понимаю –

не понимаю», «принимаю – не принимаю», и сформулировать вопросы, с которыми он может обратиться к учителю и одноклассникам на уроке в ходе совместного обсуждения той информации, с которой происходило знакомство дома. Таким образом, на уроке возникает атмосфера диалога, основанная на вовлеченности каждого в познавательную деятельность в ходе обмена различными вопросами, мнениями и точками зрения. При этом важно, что вариант включения в диалог обучающихся задается не учителем, а выстраивается самими обучающимися. В сложившихся условиях учитель оказывается уже не в позиции источника информации, а непосредственным участником обсуждения, поддерживающим субъектную познавательную позицию каждого школьника в разработке и реализации собственной познавательной тактики, которая обретает для него личностную значимость.

При таком подходе содержание урока претерпевает кардинальные изменения. Если традиционный урок основан на выделении структурных единиц учебного предмета, а отбор учебного материала проходит на основе движения от содержания предмета к обучающемуся, то в перевернутом классе в основе формирования содержания урока лежат актуальные компетенции и ценности школьников, с позиций которых они определяют границы своего незнания и формулируют вопросы, обсуждение которых на уроке и будет составлять его актуальное содержание. Можно сказать, что в этом случае мы имеем дело не с результативным, как при традиционном обучении, а с процессуальным подходом к отбору содержания урока, предполагающим, что

эта процедура исходит не из требований к тому, чем должны овладеть школьники, а из специфики используемых ими при этом способов познавательной деятельности, которые, собственно, и определяют степень их успешности в достижении планируемого результата. Следовательно, перевернутый класс использует принципиально иной подход к формированию содержания урока, который задается вектором «от ученика – к учебному предмету». При этом есть все основания утверждать, что такой подход носит персонализированный характер, поскольку каждый учащийся обнаруживает свои точки непонимания, выдвигая свои особые вопросы, с которыми он приходит на урок, чтобы обсудить их с учителем и другими школьниками. Тем самым, несмотря на многочисленный состав класса, обеспечивается не только активное, но и инициативное участие каждого ученика в формировании содержания урока, а также и возможность идти своим персональным путем, вырабатывая и укрепляя свое личностно-значимое отношение к познанию.

Понятно, что в таких условиях принципиальные изменения претерпевает и роль учителя. Педагог, который на традиционном уроке – источник новой учебной информации, организует условия для ее восприятия, осмысления и запоминания в ходе преимущественно репродуктивной познавательной деятельности, в перевернутом классе осваивает роль педагога-организатора образовательной среды. Он создает такие учебные ситуации, которые провоцируют обучающихся к самостоятельной работе с информацией, ее переработке, переформулированию и

творческому преобразованию не в процессе слушания, в процессе действия с ней. Именно это оказывается наиболее благоприятным для того, чтобы информация становилась достоянием сознания школьника, переходила в разряд его знаний и способствовала накоплению опыта познавательной самоорганизации уже в ходе овладения новым учебным материалом, предваряющим учительское объяснение.

Подчеркнем, что такой подход оказывается продуктивным не только в отношении достижения необходимой полноты, глубины и прочности знаний, а прежде всего в аспекте личностного развития школьников. Предварительное знакомство обучающихся с новым учебным материалом, нацеленность на выделение непонятого и формулирование соответствующих вопросов основано на возможности обдумывать изучаемое в индивидуально избираемом формате, что актуализирует рефлекссию смыслов, поскольку ориентирует обучающегося на выбор варианта обращения за помощью, необходимой именно

ему, в определенной жизненной и учебной ситуации, которая им по-особому переживается, а потому и определяет выбор такой стратегии познания, которая отражает его познавательные запросы, его индивидуальные познавательные предпочтения, обусловленные результатами проведенной самооценки хода и результатов своей познавательной деятельности, что является отражением субъектно-личностных характеристик развития обучающихся.

В качестве иллюстрации целесообразно обратиться к выводам М. Курвитс и Ю. Курвитс [11], которые, объясняя целесообразность использования перевернутого класса в условиях современного обучения, обратили внимание на таксономию целей обучения, разработанную Б. Блумом. Мы полагаем, что пирамида целей обучения Б. Блума, имеющая шесть уровней, последовательно отражает уровни результатов обучения, зафиксированные во ФГОС и соотносимые с описанными выше уровнями субъектного опыта в познании (см. таблицу).

Соотношение уровней пирамиды целей Б. Блума, уровней результатов обучения по ФГОС и уровней субъектного опыта школьников в познании

Уровень целей обучения по Б. Блуму	Уровень результатов обучения по ФГОС	Уровень субъектного опыта в познании
<i>Знание</i> (перечисляет, воссоздает, показывает, представляет, демонстрирует, вспоминает)	Предметные результаты	Субъект отдельных познавательных действий
<i>Понимание</i> (объясняет, описывает своими словами, обосновывает, приводит примеры)		
<i>Применение</i> (использует, решает, экспериментирует, делает прогноз)		
<i>Анализ</i> (анализирует, находит связь, классифицирует, упорядочивает, сравнивает, группирует, систематизирует)	Метапредметные результаты	Субъект целостной познавательной деятельности
<i>Синтез</i> (обобщает, конструирует, комбинирует, интегрирует, создает, выражает гипотезу)		
<i>Оценка</i> (критически оценивает, выбирает, тестирует, делает выводы, принимает решения)	Личностные результаты	Субъект отношений в познании

Проведенный анализ убеждает в том, что обнаруживающийся сегодня повышенный интерес практики школьного обучения к использованию перевернутого класса нельзя считать модным вызовом современности. Полагая, что стремление к более масштабному использованию перевернутого класса целесообразно оценивать как попытку «нащупать» и создать вариант новой организационной культуры школьного обучения. В ее основе лежит новый способ взаимодействия основных субъектов обучения – учителя и обучающихся, а именно способ, реализующий логику субъектной организации обучения. В отличие от традиционно существующего формата взаимодействия, основанного на доминанте учительских усилий по организации познавательной деятельности обучающихся, он предполагает перенос акцентов в сторону формирования у обучающихся зрелого опыта познавательной самоорганизации. В таких условиях школьники получают возможность переходить, по образному высказыванию М. В. Ворониной [5], от «пассивных (в смысле не самоорганизующихся. – Е. Н.) получателей информации к активным оценщикам и пользователям информации», которые способны, работая с информацией, восстанавливать из нее знания, превращая познавательную активность в осознанный, управляемый про-

цесс, который приобретает для них личностный смысл. Это в полной мере отражает доминантные характеристики современного обучения, когда на первый план выходит не его знаниевый (просветительский, когнитивный) аспект, а собственно образовательная сущность, для которой характерна направленность обучения не столько на усвоение готовых знаний и способов действия, сколько на раскрытие возможностей и способностей ученика, создание условий для его самореализации в ходе познавательной деятельности на основе выбора и самостоятельного принятия осмысленных познавательных решений. Приоритеты инициативности, самостоятельности, творческой и созидательности, приобретения школьниками опыта самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в ходе познания – это те индикаторы, которые отражают процесс развития представлений о современном обучении с позиций парадигмы субъектности, как ее применительно к образованию еще в конце XX в. представил В. А. Петровский [15]. Можно уверенно сказать, что перевернутый класс выступает в качестве яркой приметы нового педагогического мировоззрения, складывающегося сегодня нового педагогического мышления, которое отражает инновационное понимание смысла и способов организации школьного обучения в условиях информационного общества.

Литература

1. Абрамова Я. К. Смешанное обучение как инновационная образовательная технология // Перспективы развития информационных технологий. 2014. № 17. С. 115 – 119.
2. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. М. : Буки Веди, 2016. 280 с.
3. Богоряд Н. В., Лысунец Т. Б. Изменение роли преподавателей в концепции смешанного обучения // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 76 – 81.
4. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 42 с.

5. Воронина М. В. «Перевернутый класс» – инновационная модель обучения // Открытое образование. 2018. Т. 22. № 5. С. 40 – 51.
6. Годунова Е. Перевернутый класс как средство от скуки [Электронный ресурс]. URL: <https://newtonew.com/school/flipped-classroom-in-russia?ysclid=lahd1jxkor139706717> (дата обращения: 24.08.2022).
7. Запрудский Н. И. Современные школьные технологии. Минск : Сэр-Вит, 2017. 165 с.
8. Карпова Е. В. Мотивационные и антимотивационные факторы «перевернутого обучения» // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4. С. 8 – 15.
9. Конопкин О. А. Феномен субъектности в психологии личности // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 148 – 150.
10. Курвитс М. Что такое перевернутый класс и в чем его отличие от традиционного [Электронный ресурс]. URL: <https://marinakurvits.com/perevernuttii-klass/> (дата обращения: 24.08.2022).
11. Курвитс М., Курвитс Ю. Перевернутый класс как организация личностно-ориентированного подхода в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://prezi.com/ghqzf6hryi9n/presentation/> (дата обращения: 24.08.2022).
12. Логинова А. В. Особенности использования и принципы функционирования педагогической модели «перевернутый класс» [Электронный ресурс]. URL: <http://moluch.ru/archive/89/18143/> (дата обращения: 24.08.2022).
13. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5 – 19.
14. *Он же*. Психологические механизмы самостоятельности. М. : Психологический институт, 2010. 230 с.
15. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. № 3. С. 100 – 109.
16. Понятовская Ю. Учитель, ты готов к перевороту? [Электронный ресурс]. URL: <http://edcommunity.ru/communication/blogs/detail.php?page=post&blog=uliya-blog-s1&id=1529> (дата обращения: 17.08.2022).
17. Селиверстова Е. Н. Понятийная система отечественной дидактики в фокусе субъектной ориентации современного обучения [Электронный ресурс] // Педагогика и просвещение. 2021. № 4. С. 15 – 27. URL: <https://www.nbpublish.com/prmag/#37079> (дата обращения: 05.09.2022).
18. *Она же*. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации : монография. Владимир, 2006. 218 с.
19. *Она же*. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания // Педагогика. 2013. № 10. С. 25 – 33.
20. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия ВГПУ. 2011. № 8. С. 14 – 20.
21. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
22. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

23. Läg T., Sæle R. G. Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis // AERE Open. July-September 2019. Vol. 5. № 3. Pp. 1 – 17. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858419870489> (дата обращения: 17.08.2022).

References

1. Abramova Ya. K. Smeshannoe obuchenie kak innovacionnaya obrazovatel'naya texnologiya // Perspektivy razvitiya informacionnyx texnologij. 2014. № 17. S. 115 – 119.
2. Andreeva N. V., Rozhdestvenskaya L. V., Yarmaxov B. B. Shag shkoly v smeshannoe obuchenie. M. : Buki Vedi, 2016. 280 s.
3. Bogoryad N. V., Ly'sunecz T. B. Izmenenie roli prepodavatelej v koncepcii smeshannogo obucheniya // V mire nauchnyx otkrytij. 2014. № 3 (51). S. 76 – 81.
4. Volkova E. N. Sub`ektnost pedagoga: teoriya i praktika : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk. M., 1998. 42 s.
5. Voronina M. V. «Perevernutyj klass» – innovacionnaya model obucheniya // Otkrytoe obrazovanie. 2018. T. 22. № 5. S. 40 – 51.
6. Godunova E. Perevernutyj klass kak sredstvo ot skuki [E`lektronnyj resurs]. URL: <https://newtonew.com/school/flipped-classroom-in-russia?ysclid=lahd1jxkor139706717> (data obrashheniya: 24.08.2022).
7. Zaprudskij N. I. Sovremennye shkol'nye texnologii. Minsk : Se'r-Vit, 2017. 165 s.
8. Karpova E. V. Motivacionnye i antimotivacionnye faktory «perevernutogo obucheniya» // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 4. S. 8 – 15.
9. Konopkin O. A. Fenomen sub`ektnosti v psixologii lichnosti // Voprosy psixologii. 1994. № 6. S. 148 – 150.
10. Kurvits M. Chto takoe perevernutyj klass i v chem ego otlichie ot tradicionnogo [E`lektronnyj resurs]. URL: <https://marinakurvits.com/perevernutii-klass/> (data obrashheniya: 24.08.2022).
11. Kurvits M., Kurvits Yu. Perevernutyj klass kak organizaciya lichnostno-orientirovannogo podxoda v obrazovanii [E`lektronnyj resurs]. URL: <https://prezi.com/ghqzf6hryi9n/presentation/> (data obrashheniya: 24.08.2022).
12. Loginova A. V. Osobennosti ispol'zovaniya i principy funkcionirovaniya pedagogicheskoy modeli «perevernutyj klass» [E`lektronnyj resurs]. URL: <http://moluch.ru/archive/89/18143/> (data obrashheniya: 24.08.2022).
13. Osniczkiy A. K. Problemy issledovaniya sub`ektnoj aktivnosti // Voprosy psixologii. 1996. № 1. S. 5 – 19.
14. On zhe. Psixologicheskie mexanizmy samostoyatel'nosti. M. : Psixologicheskij institut, 2010. 230 s.
15. Petrovskij V. A. Sub`ektnost: novaya paradigma v obrazovanii // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. T. 1. № 3. S. 100 – 109.
16. Ponyatovskaya Yu. Uchitel', ty gotov k perevorotu? [E`lektronnyj resurs]. URL: <http://edcommunity.ru/communication/blogs/detail.php?page=post&blog=uliya-blog-s1&id=1529> (data obrashheniya: 17.08.2022).
17. Seliverstova E. N. Ponyatijnaya sistema otechestvennoj didaktiki v fokuse sub`ektnoj orientacii sovremennogo obucheniya [E`lektronnyj resurs] // Pedagogika i prosveshhenie. 2021. № 4. S. 15 – 27. URL: <https://www.nbpublish.com/ppmag/#37079> (data obrashheniya: 05.09.2022).

18. Seliverstova E. N. Razvivayushhaya funkciya obucheniya: opy`t didakticheskoy konceptualizacii : monografiya. Vladimir, 2006. 218 s.
19. Ona zhe. Sub`ektnost` kak princip sistematizacii sovremennogo didakticheskogo znaniya // Pedagogika. 2013. № 10. S. 25 – 33.
20. Serikov V. V. Lichnostno-razvivayushhee obrazovanie: dva desyatiletiya iskanij // Izvestiya VGPU. 2011. № 8. S. 14 – 20.
21. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy` psixologicheskoy antropologii. Psixologiya cheloveka: Vvedenie v psixologiyu sub`ektivnosti. M. : Shkola-Press, 1995. 384 s.
22. Xutorskoj A. V. Didakticheskaya e`vristika. Teoriya i texnologiya kreativnogo obucheniya. M. : Izd-vo MGU, 2003. 416 s.
23. Läg T., Sæle R. G. Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis // AERE Open. July-September 2019. Vol. 5. № 3. Pp. 1 – 17. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858419870489> (data obrashheniya: 17.08.2022).

E. N. Seliverstova

FLIPPED CLASSROOM: A FASHION CHALLENGE OR A NEED FOR TIME?

In the article, in the process of analysing pedagogical literature and school teaching practice, attention is focused on enriching the ideas about the pedagogical capabilities of the flipped classroom as a fashionable approach to the organization of education. The expediency of such enrichment is justified by the need to abandon the predominant consideration of the flipped classroom to diversify the lesson and shift the emphasis in its assessment to the level of didactic understanding of the newly emerging phenomena of teaching practice, which are conditioned by the paradigm of the subject-oriented educational process.

Key words: *flipped classroom, learning process, subject-oriented learning process, schoolchildren's subjective activity, schoolchildren's subjective experience in cognition.*

УДК 379.81

Р. И. Удалова

МАРШРУТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье поднимается актуальный вопрос о необходимости педагогического сопровождения школьников во внеурочной деятельности в процессе формирования гибких компетенций. Раскрывается необходимость владения навыками, которые, по мнению педагогов-практиков, ученых, современных работодателей, являются ключевыми компетенциями современного образования. В рамках проведенного исследования актуализируется практическая ценность гибких компетенций: умения выстраивать общение (коммуникацию), креативно выполнять определенные задачи, умения критически оценивать информацию и результативно взаимодействовать друг с другом, работая в команде.