

**ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ОРГАНИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИИ В СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ
(НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ)**

© 2021

Байганова М.В., Калинкина М.В.

Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация)

Аннотация. В статье проводится анализ инновационных моделей организации учебного процесса на основе дистанционных технологий с применением сервисов ИКТ, их особенностей и дидактической ценности. Речь идет об основных моделях технологии смешанного обучения: смена рабочих зон, перевернутое обучение, автономная группа, индивидуальная траектория. Реализация каждой из моделей помогает достичь определенных целей: дифференциация и индивидуализация учебного процесса, развитие навыков самостоятельной работы и самоорганизации обучающихся, более рациональное распределение учебного времени на уроке, обеспечение гибкости учебного процесса и т.д. Анализ публикаций по данной теме показал, что исследователей интересует широкий спектр вопросов, связанных с реализацией моделей смешанного обучения на уроках по различным дисциплинам, таких как: использование различного инструментария, анализ эффективности моделей, использование электронных ресурсов, мотивация и оценивание обучающихся, роль учителя и т.д. Однако при этом мало внимания уделяется вопросам организации рефлексии. В статье анализируется роль рефлексии в процессе обучения, а также ее место на уроке в моделях перевернутого обучения и смены рабочих зон. Представлены примеры методик и инструментов организации рефлексии в рамках занятий по дисциплинам гуманитарного профиля.

Ключевые слова: смешанное обучение; перевернутое обучение; смена рабочих зон; автономная группа; индивидуальная траектория; гуманитарное образование; рефлексия; ситуативная рефлексия; ретроспективная рефлексия; проспективная рефлексия; метапредметные результаты; информационно-коммуникационные технологии.

**INSTRUMENTAL AND TECHNOLOGICAL APPROACHES
TO THE ORGANIZATION OF REFLECTION IN BLENDED LEARNING
(ON THE EXAMPLE OF HUMANITIES)**

© 2021

Baiganova M.V., Kalinkina M.V.

Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russian Federation)

Abstract. The paper analyzes innovative models of the educational process organization based on distance technologies with the ICT application services, their features and didactic value. It's about the main models of blended learning technology: station rotation, flipped classroom, lab rotation, individual rotation. The implementation of each model helps to achieve certain goals: differentiation and individualization of the educational process, development of students' skills for individual work and self-organization, a more rational distribution of educational time in the classroom, ensuring the flexibility of the educational process, etc. The analysis of publications on this topic showed that researchers are interested in a wide range of issues related to the implementation of blended learning models at the lessons by different disciplines, such as: the usage of various tools, the analysis of models effectiveness, the usage of electronic resources, students' motivation and evaluation, the role of the teacher, etc. However, little attention is paid to the organization of reflection. The paper analyzes the role of reflection in the learning process and its place at the lessons based on the models of flipped classroom and station rotation. The authors also give examples of methods and tools for organizing reflection at the lessons of humanities.

Keywords: blended learning; flipped classroom; station rotation; lab rotation; individual rotation; humanitarian education; reflection; situational reflection; retrospective reflection; prospective reflection; meta-subject results; information and communication technology.

Современное общество ставит перед педагогами и обучающимися новые задачи. Каждый новый этап развития общества, каждая новая проблема, с которой сталкивается человечество, становится вызовом, в том числе и для системы образования, определяет вектор движения ее участников. Информационные технологии для образования сегодня выступают ресурсом, инструментом, который не только позволяет

решать уже накопившиеся задачи, но и открывает новые возможности и перспективы. Именно средства и сервисы ИКТ позволили организовать процесс обучения школьников и студентов в период пандемии, и если раньше педагоги могли рассуждать об эффективности дистанционных технологий, используя их преимущественно с целью повышения квалификации, то сейчас мы оказались в совершенно иной ситуации.

Это позволило педагогам оценить формат онлайн-обучения с другой позиции (не участника, а организатора), его преимущества, искать новые формы и методы проведения занятий для того, чтобы нивелировать его недостатки. Важно то, что мы получили уникальный опыт, который можем использовать при организации занятий в стенах классной комнаты, например, в рамках реализации образовательной модели «смешанное обучение».

Смешанное обучение сегодня рассматривается как образовательный подход, в рамках которого происходит совмещение обучения с участием учителя с онлайн-обучением [1]. На сегодняшний день существует множество форм и способов организации смешанного обучения, так, например, Институтом Клейтона Кристенсена (Clayton Christensen Institute) выделено более 40 его моделей. Наиболее востребованными и эффективными среди них являются смена рабочих зон, перевернутый класс, автономная группа и индивидуальная траектория.

Смена рабочих зон подразумевает деление класса на несколько рабочих зон, в процессе занятия обучающиеся перемещаются от станции к станции, выполняя предложенные учителем задания. Важно отметить, что сама идея переходов между станциями не является инновационной. Новизна в случае модели смешанного обучения состоит в том, что деятельность на одной из станций предполагает онлайн-обучение. В рамках данной модели чередование станций происходит по фиксированному расписанию, помимо станции онлайн-обучения (где у каждого ученика появляется возможность для развития личной ответственности, а также навыков саморегуляции), каждая группа обучающихся должна выполнить задания на станции проектной деятельности (где открывается возможность применить знания и навыки в новых практических ситуациях), а также на станции работы с учителем (где основная цель – предоставить каждому ученику обратную связь).

В рамках перевернутого обучения происходит смена традиционного подхода к организации работы на уроке и домашней работы, а именно в рамках домашнего задания обучающиеся изучают теоретический материал, заранее выданный учителем, например, прослушивают лекции или смотрят познавательные видео в сети Интернет. В учебной аудитории работа происходит в интерактивной форме: обучающиеся включаются в активное обсуждение рассматриваемой темы, выполняют задания, тем самым актуализируя и закрепляя изученный материал, отрабатывая навыки его применения на практике. Таким образом, реализация данной модели позволяет уйти от фронтальной работы, более рационально и эффективно использовать время на уроке для совместного выполнения практических заданий. Важно отметить, что в данном случае учитель выступает в роли организатора учебного процесса, его функция не сводится лишь к трансляции знаний, теперь его задача заключается в том, чтобы реализовать интерактивные формы работы, создать проблемную ситуацию, что позволит ученикам включиться в познавательную и исследовательскую работу, реализовать соответствующий потенциал.

Модель «автономная группа» позволяет выделить группу обучающихся с особыми познавательными

потребностями и организовать их деятельность как в классе, так и во время консультаций (очных и дистанционных) [2]. Такая группа может быть организована как из обучающихся в одном классе, так и обучающихся в разных классах одной параллели, обучающихся в классах разных параллелей (например, в рамках проведения тренингов и реализации проектов; в рамках работы кружков, клубов, студий и т.п.). Как известно, успешность работы группы над продуктом напрямую зависит от уровня сформированности у ее участников определенных умений и навыков, а именно умений определять общую цель работы и шаги по ее достижению, распределять роли внутри группы, формулировать правила работы и выработать общую стратегию в соответствии с поставленной задачей и с учетом мнений участников группы. Таким образом, в рамках реализации данной модели смешанного обучения обучающиеся получают уникальный опыт организации групповой работы, а также своей собственной деятельности внутри группы.

Индивидуальная образовательная траектория – персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании [3]. В рамках реализации данной модели обучающийся осваивает некоторую элементарную единицу знаний, выполняет практические задания, рекомендованные ему, овладевая при этом конкретным навыком, самостоятельно контролирует процесс обучения в соответствии с гибким графиком (который, в свою очередь, не ограничивает количество времени, отводимое на тот или иной вид учебной деятельности). Все это открывает возможность для так называемой «гибкой организации» учебного процесса.

Сегодня говорят о реализации смешанного обучения в рамках различных предметных дисциплин: иностранный язык (Е.П. Чернобровкина [4], Я.В. Розанова [5], Т.П. Попова, Т.А. Ненашева [6]), математика (Г.А. Никольская, Г.П. Новоселова [7], Е.Б. Лученкова, М.В. Носков, В.А. Шершнева [8]), русский язык (И.И. Просвиркина, Т.А. Садретдинова, М.Д. Яхно, А.М. Фролова [9]), химия (Н.М. Литвинова, Т.В. Сажнева, Е.М. Баян [10]), МХК (М.Ю. Морсковых [11]), информатика (Я.О. Скоробогатов [12]). Однако подавляющая часть публикаций посвящена различным аспектам реализации смешанного обучения на ступени высшего образования (Т.Г. Бекишева [13]), Ю.А. Авдеева, А.А. Устиновская [14], Л.И. Печинская [15]).

Важно отметить, что во многих работах акцент сделан на инструментальное сопровождение смешанного обучения: авторы дают характеристику инструментарию (в качестве которого рассматривают средства и сервисы информационно-коммуникационных технологий), проводят анализ его эффективности (К.Г. Кречетников [16], В.С. Кашпарова, В.Ю. Синицын [17]). В силу того, что каждая модель смешанного обучения требует наличия теоретического и дидактического материала, доступного обучающимся онлайн, большое количество публикаций посвящено проблеме и перспективе использования электронных учебников (А.В. Демидова [18]), МООКов (В.А. Стародубцев [19]), возможностям различных образовательных платформ (А.А. Шкунова, М.П. Прохорова, А.В. Лабазова, К.В. Белоусова, А.Е. Булганина [20], Н.М. Виштак [21]) при реализации данного инновационного образовательного подхода.

Заслуживают внимания работы, посвященные роли педагога в смешанном обучении, так как для многих учителей «невидимая» позиция на уроке воспринимается как потеря статуса (М.С. Никитина [22]). Однако наибольший интерес представляют публикации, посвященные методической стороне вопроса: мотивации обучающихся (С.Л. Тимкин [23]), оцениванию их образовательных результатов (Н.Ф. Соколова [24]), организации самостоятельной работы в рамках реализации модели смешанного обучения (Л.В. Скокова, А.Б. Дамбуева [25]).

Тем не менее несмотря на то, что некоторые исследователи поднимают и рассматривают вопросы методического характера, по результатам проведенного анализа можно утверждать, что многие важнейшие методические аспекты реализации образовательной модели смешанное обучение не получили достаточного отражения в публикациях ученых-дидактов. Одним из таких аспектов является рефлексия.

Толковый словарь С.И. Ожегова дает следующее определение термина: «Рефлексия – размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ». В учебной деятельности мы можем определить рефлексия как процесс и результат фиксации обучающимися своего сознания и текущего состояния (в том числе эмоционального), уровня образовательных приращений, характера собственной деятельности, а также причинно-следственных связей между осуществляемой деятельностью и наблюдаемым результатом.

Многочисленные исследования педагогов и психологов подтверждают, что замедление и размышление над самим опытом обучения (процессом, характером деятельности и полученным результатом) помогают сформировать более глубокие связи с изученным материалом. Еще в начале XX века американский философ и педагог Джон Дьюи (John Dewey) в своем труде «Как мы думаем» («How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process») подчеркивал несомненную важность рефлексии в процессе обучения. Дьюи считал, что рефлексивное мышление освобождает нас от поверхностного подхода к обучению, который включает рутинную деятельность и неосознаваемые мыслительные процессы [26], такие как заучивание фактов, терминов и правил, шаблонное выполнение действий по строго заданному алгоритму и т.д. По его мнению, подобный (поверхностный) подход может привести лишь к снижению мотивации и самостоятельности обучающихся.

Стоит отметить, что рефлексия, несмотря на изначальное происхождение термина (от позднелат. *reflexio* – «обращение назад»), подразумевает не только анализ уже выполненной деятельности (ретроспективная рефлексия), но и размышления о предстоящей деятельности (проспективная рефлексия), что включает в себя постановку цели, выбор путей ее достижения, оценку текущих возможностей. Данный тип рефлексии также имеет глубокие связи с формированием мотивации, поскольку в ситуации, когда цели обучения не ясны или размыты, обучающимся трудно понять, достигают ли они этих целей и даже движутся ли они в правильном направлении. Отсутствие четко воспринимаемого прогресса в процессе обучения (фиксации образовательных приращений) может оказывать деморализующий эффект и снижать мотивацию школьников.

Важность формирования навыков рефлексии подтверждается и требованиями ФГОС ООО к образовательным (в частности, метапредметным) результатам, среди которых мы можем видеть следующие:

- умение самостоятельно определять цели своего обучения;
- умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные;
- умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата;
- умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;
- владение основами самоконтроля, самооценки [27].

Перечисленные выше регулятивные универсальные учебные действия могут быть сформированы у обучающихся исключительно в ходе рефлексивной деятельности различного характера.

Для того чтобы определить место рефлексии в различных моделях смешанного обучения, рассмотрим ее классификацию, а также конкретные приемы на примере дисциплин гуманитарного профиля.

Как уже упоминалось ранее, рефлексия может быть реализована в различные моменты времени относительно изучения нового материала. Она может быть: ситуативной, ретроспективной и проспективной.

Целью ситуативной рефлексии является обеспечение максимального погружения обучающихся в учебную ситуацию, непосредственный анализ происходящего. В ходе ситуативной рефлексии обучающимися осуществляется координация, контроль и оценка собственной деятельности в соответствии с текущей ситуацией [28].

Одним из методов ситуативной рефлексии может быть «4–3–2–1», подразумевающий размышления о содержании изученного материала, ходе деятельности, эмоциональном состоянии обучающегося и т.д. Например, данный метод рефлексии может быть реализован через завершение следующих фраз:

- 4 новых понятия, которые я узнал ...
- 3 вещи, которые меня впечатлили ...
- 2 вопроса, на которые я не получил ответа ...
- 1 самая важная мысль – ...

Еще одним эффективным приемом является «рефлексивная мишень». Обучающимся предлагается мишень с четырьмя секторами: в первом обучающиеся оценивают баллами содержание урока; второй сектор – оценка форм и методов взаимодействия; в третьем оценивается деятельность преподавателя, а в четвертом – собственная деятельность обучающихся [29].

Ретроспективная рефлексия реализуется с целью проанализировать деятельность и события, которые произошли в прошлом. В этом случае в ходе рефлексии выявляются мотивы деятельности (и отдельных ее этапов), анализируются условия и результаты. Данный вид рефлексии может быть успешно применен для выявления и анализа ошибок [28]. Для реализации ретроспективной рефлексии отлично подойдут такие инструменты, как «диаграмма Исикавы (фишбоун)», «шесть шляп мышления», SWOT-анализ, ведение рефлексивного дневника или блога.

В ходе проспективной рефлексии реализуются размышления о деятельности, которую обучающимся только предстоит выполнять. Она включает в себя анализ хода деятельности, планирование ее этапов,

выбор наиболее эффективных средств и инструментов, а также прогнозирование результатов [28]. Для ее реализации отлично подойдут такие инструменты, как графический планировщик «Знаю – Интересуюсь – Уже научился», SWOT-анализ и другие.

Кроме того, выделяют следующую классификацию рефлексии:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния;
- рефлексия деятельности;
- рефлексия содержания учебного материала.

Рефлексия настроения необходима для установки эмоционального контакта со школьниками, а также для формирования эмоциональных связей с изученным материалом через осмысление полученного опыта. Для реализации данного типа рефлексии подойдет метод «4–3–2–1», включающий вопросы на оценку эмоционального состояния обучающихся, а также «рефлексивная мишень». С.Ю. Казакова [30] предлагает в качестве одного из самых простых и быстрых вариантов реализации рефлексии настроения на уроках английского языка метод «Like/Dislike», в рамках которого обучающиеся должны выразить свое отношение к элементу урока (изучаемому материалу, способу деятельности, форме работы и т.д.) с помощью демонстрации большого пальца вверх (Like) или вниз (Dislike). Данный метод рефлексии может быть реализован и с помощью различных интернет-сервисов для голосований, которые позволяют зафиксировать и визуализировать результаты (рис. 1).



Рисунок 1 – Реализация метода Like/Dislike на сервисе Mentimeter

Рефлексия деятельности помогает осмыслить приемы работы с учебным материалом. Д.С. Миронова [31] предлагает использовать для контроля и коррекции деятельности в ходе всего учебного занятия прием «колесо гармонии». Данный прием похож на «рефлексивную мишень», но подразумевает оценку только деятельности обучающегося через разложение ее на отдельные компоненты.

Для рефлексии содержания учебного материала на уроках истории О.В. Седлова [32] предлагает использовать прием «акрослово». Для реализации данного приема необходимо выбрать ключевой термин в данной теме, для которого обучающиеся подбирают слова или словосочетания, характеризующие его. Важно, чтобы каждое слово (словосочетание) начиналось на одну из букв ключевого термина. Например, для подведения итогов на уроке истории России в 7 классе по теме «Внутренняя политика Ивана Грозного 60–70-х годов XVI в.» реализация приема «акрослово» может выглядеть следующим образом:

О – особый удел царя;
П – политика террора знати;
Р – репрессии, расправы, разруха;
И – Иван Грозный;
Ч – человеконенавистничество;
Н – насилие;
И – искоренение «измены»;
Н – неограниченная власть царя;
А – Александровская слобода.

Каково же место рефлексии на уроке? В классической модели обучения выделяют рефлексию на этапе организационного момента, на этапах актуализации знаний и в начале работы над темой урока, а также на завершающем этапе урока. Однако, когда речь идет о смешанном обучении, необходимо внести некоторые корректировки с поправкой на особенности рассмотренных выше моделей. Проанализируем задачу организации рефлексии в моделях смена рабочих зон и перевернутое обучение.

В модели смена рабочих зон четко выделены три этапа урока: организационный, работа групп в рабочих зонах и рефлексия. Этап рефлексии в данной модели может быть отведен для ситуативной (эмоциональной) или более глубокой ретроспективной рефлексии содержания учебного материала. Поскольку модель смена рабочих зон в силу ее специфики может быть реализована только на уроках закрепления и обобщения материала, на финальном этапе занятия рефлексия может проводиться в формате заполнения последнего столбца графического планировщика «З-И-У» или с использованием методики «4–3–2–1». Также интересен для завершения урока прием «синквейн», который подразумевает использование стихотворных форм.

Пример синквейна, построенного на уроке истории по теме «Возвышение Москвы. Умелая политика московских князей» в 6 классе:

*Иван Данилович
Хитрый, дипломатичный.
Соперничал, умиротворял, собирал.
Заложил основы могущества Москвы.
Калита [33].*

Однако в модели «смена рабочих зон» рефлексия может быть реализована не только в финале урока, но и во время работы школьников на станциях. Для этого каждой группе обучающихся может быть предложен «маршрутный лист» или «журнал продвижения», с помощью которого школьники в команде могут осуществлять ситуативную рефлексию деятельности и настроения с помощью любого удобного инструмента – например, «рефлексивная мишень» или «график успеха» (рис. 2).

Данный график может быть проанализирован школьниками с целью выявления корреляции между отмеченными показателями на заключительном этапе урока или в ходе домашней работы.

В случае организации рефлексии на каждой из станций важно, чтобы данная деятельность не отнимала много времени, поскольку при длительности урока в 40 минут обучающиеся находятся на станциях, как правило, не более 10 минут. Однако в случае спаренного урока (40 + 40 минут) можно предложить обучающимся на каждой станции задания для более глубокого анализа как собственной деятельности (в

том числе с выявлением причин успеха/неуспеха), так и содержания учебного материала.

Важными особенностями модели «перевернутое обучение» в контексте рассматриваемой темы является то, что:

– у обучающихся есть возможность изучить новый материал в своем темпе, в спокойной обстановке, как следует его осмыслить;

– благодаря использованию интернет-сервисов, учитель может еще до урока собрать обратную связь от школьников по изученной теме и скорректировать следующий урок с опорой на особенности восприятия материала конкретной группой.

Одним из наиболее эффективных инструментов рефлексии в данной модели может быть графический планировщик «З-И-У». Он может быть использован уже на этапе постановки домашнего задания. Рассмотрим вариант организации рефлексии при изуче-

нии темы «Предпринимательская деятельность» в курсе обществознания 8 класса в модели «перевернутое обучение». В конце предыдущего урока (на этапе постановки домашнего задания) школьники выполняют работу по заполнению первого столбца («Знаю») графического планировщика «З-И-У» (рис. 3).

В ходе домашней работы обучающиеся знакомятся с теорией по данной теме, выполняют упражнения на проверку понимания материала, а также заполняют второй столбец («Интересуюсь») графического планировщика. В финале следующего урока, после выполнения практических заданий или реализации различных дискуссионных форм, школьники заполняют последний столбец «З-И-У» («Узнал»), что позволяет им подвести итог изучения данной темы и сразу же оценить свои образовательные приращения, сверив записи во всех столбцах таблицы.

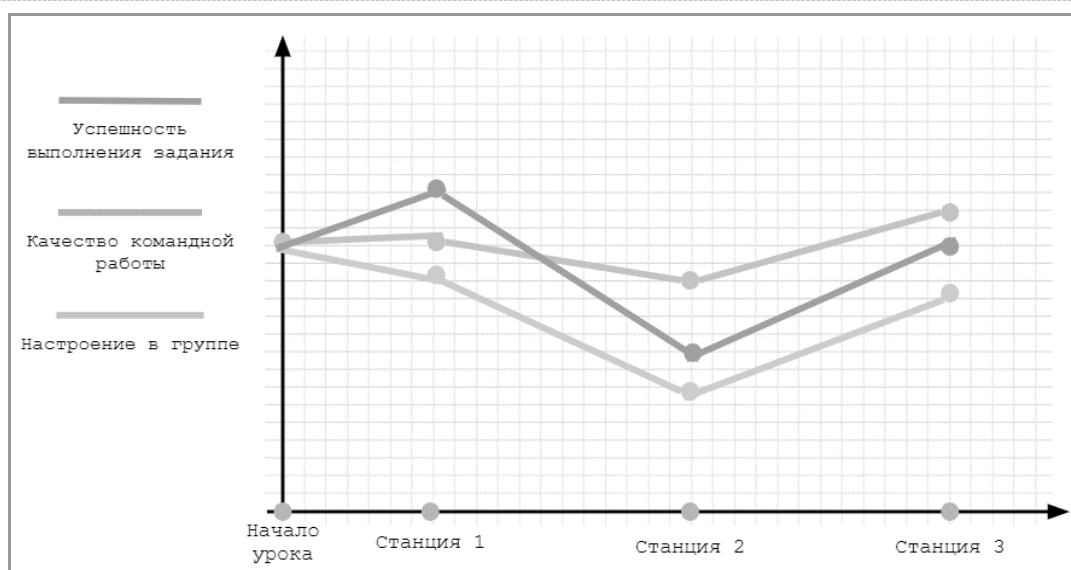


Рисунок 2 – Пример построения «графика успеха» одной из групп в модели «смена рабочих зон»

Тема: «Предпринимательская деятельность»			
Вопросы темы	Знаю	Интересуюсь	Узнал
Кто такой предприниматель?			
От чего зависит успех предпринимательской деятельности?			
Что такое малое предпринимательство? Какова его роль в экономике?			
Какие функции в обществе выполняет предпринимательство?			

Рисунок 3 – Пример шаблона графического планировщика «З-И-У» по теме «Предпринимательская деятельность»

Обратимся также к интернет-сервисам для реализации дистанционного этапа модели «перевернутое обучение» и проанализируем, какие возможности они предоставляют для организации рефлексии.

Одним из наиболее удобных инструментов для организации домашней работы по изучению нового материала в перевернутом обучении является сервис Google Формы. Он позволяет построить учебное видео прямо в опросную форму и разместить задания (в том числе тестового характера, с автоматической проверкой) на проверку понимания обучающимися нового материала. Помимо этого, в форму можно добавить вопросы открытого типа, носящие рефлексивный характер. Уместно в данном случае организовать именно рефлекссию содержания учебного материала, например с помощью метода «4–3–2–1». Подобным функционалом обладает и сервис Wizer.me, позволяющий создавать интерактивные рабочие листы со встроенным мультимедийным контентом и заданиями открытого и закрытого типа.

Еще одним популярным сервисом для реализации модели «перевернутое обучение» является TEDEd, который позволяет создавать интерактивные видеоуроки. Конструктор сервиса позволяет добавить к учебному видео такие разделы, как: Think (тестовые вопросы открытого и закрытого типа), Dig Deeper (дополнительный материал по теме для углубленного изучения), Discuss (дискуссия по конкретным вопросам), And finally (заключительные указания или дополнительные материалы). Интерес для организации рефлексии представляют разделы Think и Discuss. Причем если в первом случае через открытые вопросы можно организовать индивидуальную рефлекссию школьника, то раздел Discuss открывает возможности для реализации групповой рефлексии.

Серьезным преимуществом такого способа организации рефлексии в модели «перевернутое обучение» является то, что преподаватель сможет еще до урока ознакомиться с ответами школьников и при необходимости скорректировать ход занятия.

Смешанное обучение открывает новые возможности построения индивидуальных образовательных траекторий, позволяет обучающимся самостоятельно вести поиск необходимых знаний, глубже вникать в сущность познаваемых процессов и явлений, а также дает учителю возможность одновременно решать задачи личностно-ориентированного развития с учетом разнообразных способностей и потребностей учеников.

Использование элементов дистанционных технологий в смешанном обучении открывает новые возможности для рефлексивной деятельности школьников в учебном процессе.

Список литературы:

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди, 2016. 280 с.
2. Брыксина О.Ф., Пономарева Е.А. Смешанное обучение как тренд современной системы образования: обзор образовательных моделей // Научное отражение. 2017. № 5–6 (9–10). С. 36–37.
3. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. М.: Изд-во Владос-Пресс, 2005. 383 с.

4. Чернобровкина Е.П. Международный опыт смешанного обучения в преподавании иностранных языков // Евразийский союз ученых. 2015. № 10–4 (19). С. 114–116.

5. Розанова Я.В. Технология ротационной модели метода смешанного обучения в неязыковом вузе // Magister Dixit. 2014. № 2 (14). С. 70–76.

6. Попова Т.П., Ненашева Т.А. Информационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе (модель смешанного обучения) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 6/1. С. 218–226.

7. Никольская Г.А., Новоселова Г.П. Математика и смешанное обучение. Сохранилось ли качество обучения? // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5–4 (47). С. 77–79.

8. Лученкова Е.Б., Носков М.В., Шершнева В.А. Смешанное обучение математике: практика опередила теорию // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 54–59.

9. Просвиркина И.И., Садретдинова Т.А., Яхно М.Д., Фролова А.М. Использование моделей смешанного обучения при обучении говорению // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12–4 (78). С. 202–205.

10. Литвинова Н.М., Сажнева Т.В., Баян Е.М. Смешанное обучение химии в школе: от теории к практике // Образовательные технологии и общество. 2016. № 1. С. 377–388.

11. Морсковых М.Ю. Смешанное обучение в преподавании МХК в старшей школе // Вестник научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Stadia Historica Jenium. 2018. № 1 (14). С. 269–274.

12. Скоробогатов Я.О. Структура построения курсов обучения программированию школьников 7–11 классов в форме смешанного обучения // Педагогика и просвещение. 2017. № 2. С. 87–94.

13. Бекишева Т.Г. Смешанное обучение: современные тенденции в вузах // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. № 11–2 (67). С. 37–42.

14. Авдеева Ю.А., Устиновская А.А. Проблематика внедрения смешанного обучения в вузах // Управление образованием: теория и практика. 2018. № 2 (30). С. 34–39.

15. Печинская Л.И. Проблемы смешанного обучения в высшем образовании // Вопросы методики преподавания в вузе. 2012. № 1 (15). С. 79–83.

16. Кречетников К.Г. Информационные технологии при смешанном обучении в вузе // Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика. 2015. № 4. С. 93–97.

17. Кашпарова В.С., Сеницын В.Ю. О практике использования смешанного обучения // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 10. С. 89–92.

18. Демидова А.В. Электронный учебник в контексте технологии смешанного обучения // Школьные технологии. 2017. № 5. С. 89–92.

19. Стародубцев В.А. Персонализированные МООК в смешанном обучении // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 133–144.

20. Шкунова А.А., Прохорова М.П., Лабазова А.В., Белоусова К.В., Булганина А.Е. Реализация технологии смешанного обучения средствами LMS Moodle // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 108–115.

21. Виштак Н.М. Использование лекционного электронного комплекса в условиях смешанного обучения // Научные исследования в образовании. 2010. № 1. С. 18–22.

22. Никитина М.С. Преподаватель как субъект образовательного процесса в системе смешанного обучения // Научный журнал КубГАУ. 2013. № 86. С. 799–808.

23. Тимкин С.Л. Мотивация студента в модели смешанного обучения // Высшее образование в России. 2008. № 9. С. 116–119.

24. Соколова Н.Ф. Оценивание образовательных результатов обучающихся в условия смешанного обучения // Территория науки. 2018. № 4. С. 58–64.

25. Скокова Л.В., Дамбуева А.Б. Самостоятельная работа студентов в контексте смешанного обучения // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 4. С. 39–42.

26. Dewey J. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath, 1933. 301 с.

27. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. 46 с.

28. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 424 с.

29. Ермачкова С.О. Рефлексия в современном учебном процессе: значение применения и методика проведения её на уроках русского языка // Инновации. Наука. Образование. 2010. № 15. С. 455–465.

30. Казакова С.Ю. Методы рефлексии эмоционального состояния на уроках английского языка // Научно-методический журнал «Поиск». 2020. № 2 (70). С. 29–32.

31. Миронова Д.С. Использование приемов рефлексии на уроках русского языка и литературы // Профессионально-педагогическая культура: опыт прошлого – вызов современности: мат-лы VI междунар. науч.-практ. конф. Белгород: Издательский дом «Белгород», 2017. С. 71–73.

32. Седлова О.В. Формирование рефлексивных умений обучающихся на уроках истории и обществознания // Методология, теория и практика инновационного развития регионального образования: мат-лы всерос. с междунар. уч. науч.-практ. конф. М.: Издательство «Перо», 2019. С. 322–326.

33. Гунина О.В. Рефлексия как этап современного урока истории и обществознания в условиях ФГОС // Современный урок в условиях внедрения ФГОС: опыт, проблемы, перспективы: сб. ст. всерос. науч.-метод. конф. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2017. С. 80–81.

Работа подготовлена в рамках проекта № 073–00065–21–01 от 14.07.2021 государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации.

Информация об авторе(-ах):	Information about the author(-s):
<p>Байганова Мария Владимировна, старший преподаватель кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании; Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация). E-mail: bayganova@gmail.com.</p> <p>Калинкина Марина Викторовна, старший преподаватель кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании; Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация). E-mail: kalinkinamv@gmail.com.</p>	<p>Baiganova Mariia Vladimirovna, senior lecturer of Information and Communication Technologies in Education Department; Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russian Federation). E-mail: bayganova@gmail.com.</p> <p>Kalinkina Marina Viktorovna, senior lecturer of Information and Communication Technologies in Education Department; Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russian Federation). E-mail: kalinkinamv@gmail.com.</p>

Для цитирования:

Байганова М.В., Калинкина М.В. Инструментальные и технологические подходы к организации рефлексии в смешанном обучении (на примере дисциплин гуманитарного профиля) // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10, № 3. С. 208–214. DOI: 10.17816/snv2021103301.