

ПРИМЕНЕНИЕ ПОДХОДА «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ДВФУ

FLIPPED CLASSROOM TEACHING APPROACH TO THE ESL STUDENTS IN FEFU

*E. Uchaikina
V. Zhenchenko*

Summary: The paper tackles on the flipped class approach to teaching General English in blended learning environment. It refers to the results of the questionnaire analysis made within the target groups of the second-year students majoring in Economics and Management, FEFU. The article highlights the peculiarities in conducting flipped classes for the students with various language skills levels, the advantages and disadvantages of using the approach in different language aspects. The main stages of the flipped classroom approach are described, as well as the types of learning material introduction for self-study are stressed out. The article also provides the reader with the sample activities developing various language competences. The received data allow us to determine the practical use of implementing the flipped class approach within the blended learning process in the ESL classroom and to outline the further survey perspectives.

Keywords: flipped classroom, blended learning approach, questionnaire analysis, ESL target groups, self-study.

Учайкина Евгения Николаевна

*Кандидат филологических наук, Доцент,
Дальневосточный федеральный университет;
Восточный институт-Школа региональных и
международных исследований, Академический
департамент английского языка, г. Владивосток
uchaykina.en@dvfu.ru*

Женченко Виктория Владимировна

*Старший преподаватель, Дальневосточный
федеральный университет; Восточный институт-
Школа региональных и международных исследований,
Академический департамент английского языка,
г. Владивосток
zhenchenko.vv@dvfu.ru*

Аннотация: Статья освещает специфику применения «перевернутого класса» в преподавании иностранного языка в рамках внедрения технологии смешанного обучения. В ней представлен анализ результатов анкетирования целевой группы студентов ДВФУ второго курса направлений подготовки «Экономика» и «Менеджмент», где делается упор на особенности внедрения «перевернутого класса» на занятиях со студентами неязыковых специальностей с различным уровнем владения языком с акцентом на преимущества и недостатки применения данного подхода для обучения разным языковым аспектам. В статье этапы перевернутого класса описываются с упоминанием форм предоставления материалов для самоподготовки и примерами упражнений, применяемых в рамках данного подхода для формирования и развития разных языковых навыков. В работе перечислены основные перспективы дальнейшего исследования по проблематике.

Ключевые слова: перевернутый класс, подход смешанного обучения, анализ анкеты, неязыковые целевые группы, самостоятельное изучение.

В последнее время все чаще отмечается, что технологический прогресс стал неотъемлемой частью не только нашей повседневной жизни, но и образовательного процесса [17; 18]. Без него немыслимо проведение как практических, так и лекционных занятий в высшей школе и в средних учебных заведениях. В связи с этой тенденцией «blended learning approach» (подход смешанного обучения) становится все более актуальным и востребованным и реализуется в различных форматах. Одним из таких форматов является «перевернутый класс» (flipped classroom), разработанный изначально для нужд определенной студенческой аудитории и приобретающий все большую популярность в преподавании разных дисциплин и предметов.

Особо актуальным внедрение этого подхода нам представляется в ВУЗе, где наблюдается тенденция к

резкому сокращению аудиторных часов и увеличению объёма часов самостоятельной работы учащихся. Преподавателю в таких жестких условиях приходится искать альтернативные методы и примеры работы с учащимися. Вышесказанное обусловило необходимость обратиться к проблеме анализа и выявления специфики практического применения подхода «перевернутого класса» в условиях смешанного обучения английскому языку в ДВФУ посредством следующего комплекса теоретических и эмпирических методов: изучение и анализ научных источников; описательный метод; метод анкетирования; метод эксперимента.

В исторической ретроспективе в продвижение метода «перевернутого класса» внесли огромный вклад обычные учителя и преподаватели различных дисциплин, реализованных в европейских школах и универси-

тетях, Аарон Самс и Джонатан Бергман, Шерри Спарлок, Эрик Мазур, Салмон Кхан и др. [11; 12; 16].

Возникнув как альтернатива лекционным занятиям для отстающих студентов, данный метод все чаще стал применяться в качестве дополнительного средства при введении нового материала на практических занятиях по разным учебным дисциплинам, в том числе и по иностранному языку [11; 14; 17; 18 и др.].

Обратившись к вопросу внедрения «перевернутого класса», было выявлено, что в работах по проблеме нет универсального определения изучаемому феномену. Ряд исследователей относит его к модели обучения [2; 7; 18]. Другие рассматривают его как принцип [9], подход, метод [1; 3; 6; 13; 17] и технологию обучения [4; 14]. Третьи не проводят четкой дифференциации, употребляя различные термины в рамках своего исследования [5; 10].

Однако, несмотря на различия в терминологическом аппарате, все авторы сходятся во мнении, что он дает учащимся большой простор для самостоятельной работы, позволяет им моделировать свой учебный процесс, выбирая удобный для этого темп, формат и время.

На основе изученной литературы по проблематике мы предлагаем следующее определение данному термину: перевернутый класс – это одна из разновидностей подхода смешанного обучения, которая предполагает самостоятельное овладение студентами предлагаемым материалом и осуществление контроля и мониторинга преподавателем практического применения полученных в ходе изучения знаний.

При реализации «перевернутого обучения» является неоднозначным и выбор преподавателем формата подачи материала для самостоятельного изучения, чтобы при минимально затраченном времени увеличить эффективность усвоения предложенного студентам материала.

Несомненно, наибольшее предпочтение преподаватели, работающие в рамках «перевернутого класса», отдают цифровой записи, а именно, видеолекциям/урокам, аудиофайлам, либо презентациям, намеренно созданным преподавателем и соответствующим изучаемым в курсе темам. [8;10] Аудио- и видеофрагменты могут сопровождаться текстовым документом для дополнительного, более детального и внимательного ознакомления учащимися.

Следующей трудностью в применении описываемого выше подхода является соблюдение последовательности этапов его реализации и преемственности в подаче и отработке материала. Общеизвестно, процесс «перевернутого» обучения происходит в три этапа: 1) pre-class

preparation; 2) in-class activity; 3) post-class activity [15]. Необходимым условием является четкая логическая взаимосвязь заданий, выполняемых студентами на всех упомянутых выше этапах, в хорошо спланированном «перевернутом классе».

На стадии предварительной подготовки в задачу учащихся вне аудитории входит чтение или прослушивание заранее подготовленных преподавателем инструкций и нового материала на различных онлайн ресурсах. Проверка понимания нового материала осуществляется посредством комплекса специально созданных заданий.

На смену внеаудиторного этапа приходит этап применения и анализа полученных студентами знаний, но уже в условиях аудитории. Задача преподавателя заключается в выявлении трудностей и ошибок в понимании студентами нового контента и их преодоления посредством комплекса упражнений на отработку языковых структур и дополнительных примеров.

На финальной стадии проведения «перевернутого» класса студентам предлагается выполнить задания на оценивание, создание, прогнозирование, рефлексию, а также другие активности, требующие от студентов способностей более высокого уровня: креативное и критическое мышление. Учащиеся сами записывают видео и подкасты, участвуют в разного рода кейсах, дебатах, выступают с презентациями по заданной тематике, пишут эссе и т.д.

С учетом вышеописанной специфики этапов осуществления «перевернутого обучения» был проведен эксперимент по использованию подхода «перевернутого класса» в ходе занятий по английскому языку в Школе экономики и менеджмента, Дальневосточного Федерального университета (ДФУ). В эксперименте участвовали пять языковых групп студентов второго курса, обучающихся по программам 38.03.01 «Экономика», 38.03.02 «Менеджмент». Экспериментальные группы включали в себя студентов разных языковых уровней (A1-C1). Занятия с применением описываемого выше подхода проводились на протяжении двух учебных семестров (сентябрь 2020-июнь 2021 гг.). Учебный процесс в данных группах осуществлялся в разных форматах: очный, онлайн-формат, смешанный. Подход использовался как для развития рецептивных, так и продуктивных навыков и умений.

Для формирования и развития навыков и умений восприятия на слух, а также введения и отработки лексико-грамматических структур был разработан комплекс различных упражнений и заданий. Данные упражнения были применены в группах с разными языковыми уровнями в соответствии с последовательностью этапов реализации «перевернутого класса».

На завершающем этапе эксперимента студенты всех языковых уровней в рекомендательном порядке ответили на предложенный ряд вопросов в анкете, что послужило материалом для анализа специфики и эффективности применения подхода «перевернутый класс» для развития различных языковых навыков.

Студентам экспериментальной группы уровня elementary на развитие навыков аудирования на этапе 'pre-class activities' было предложено просмотреть видеофрагмент с субтитрами. После ознакомления с четкими инструкциями преподавателя в виде презентации и просмотра видеофрагмента студенты должны были дополнить пробелы в предложениях словами из видеофрагмента. Проверка понимания текста на слух проверялась в вопросно-ответной форме работы. Далее обучающиеся в письменной форме высказывали свое предположение относительно дальнейшего развития событий в видеофрагменте с опорой на вопросы.

В качестве заданий на отработку навыков восприятия на слух на этапе 'in-class' студентам предлагалось просмотреть уже полный видеоролик по данной теме и в мини-группах обсудить, насколько верны оказались их предположения. Затем они выполняли 'matching task', составляя коллокации по изучаемой теме, заполняли 'spidegram' при помощи составленных коллокаций, вводя недостающие предлоги.

Задания на этапе 'post-class' на самостоятельную отработку навыков аудирования заключались в прослушивании ряда предложений с уже имеющимися в активе словосочетаниями по теме и исправление ошибок в них.

В качестве финальной работы студентам предлагалось составление диалога с одним из одноклассников по изучаемой теме, где обязательным условием было использование коллокаций из просмотренного фрагмента.

Анализ результатов анкетирования всех групп зафиксировал позитивную динамику в развитии навыков восприятия на слух у экспериментальных групп студентов. Из 100% опрошенных 86,6% выполняли задание на аудирование самостоятельно, лишь 9,4% учащихся потребовалась помощь со стороны. 37,7% студентов отметили, что при самостоятельном прослушивании у них возникали трудности в понимании речи на слух и интерпретации услышанного материала, а также сложности в распознавании услышанного из-за акцента говорящего.

Необходимо отметить, что, невзирая на вышеперечисленные сложности, только 5,7% опрошенных не нашли каких-либо положительных моментов в самостоятельном прослушивании в рамках «перевернутого класса», 17% учащихся затруднялось ответить и 77,4% в качестве плюсов самостоятельной работы с аудировани-

ем отметили, что им стало гораздо проще воспринимать английскую речь, расширился словарный запас и развились навыки самоконтроля и самодисциплины.

Проведенный анализ показал, что очевиден положительный эффект применения вышеописанного подхода для развития навыков восприятия на слух у учащихся экспериментальных групп: они увереннее и продуктивнее работают на занятиях, подбирают комфортные для себя условия и темп работы с материалов для аудирования, не испытывают большого волнения в реальных условиях коммуникации, используя приобретенные в рамках «перевернутого класса» навыки и умения.

В ходе формирования и развития грамматических навыков и умений учащимся уровня upper-intermediate на этапе 'pre-class' студентам была дана достаточно подробная устная инструкция и ссылка на видеолекцию по изучаемой грамматической теме, после ознакомления с которой они должны были дополнить скрипт недостающими деталями и выполнить 'multiple choice task', выбирая правильную опцию для ответа на вопрос по просмотренному грамматическому материалу.

На этапе 'in-class' студенты экспериментальной группы должны были продемонстрировать полученные знания по изучаемой теме в вопросно-ответной форме и в ходе выполнения 'matching task'. Тем самым осуществлялось снятие сложностей в понимании нового грамматического материала и применении его на практике для формирования соответствующего навыка.

В качестве задания на этапе 'post-class' студенты создавали анкету-опросник для одноклассников по теме 'Superstitions', обязательным условием которой было включение изучаемой грамматической реалии. Это задание позволило преподавателю выявить, насколько корректно учащиеся способны самостоятельно применять данное грамматическое явление в повседневной речи.

Анализ полученных анкетных данных по этому разделу позволил прийти к выводу, что 82,5% учащихся были всецело увлечены процессом обучения в рамках вышеупомянутого подхода, обращая внимание на поаспектную его направленность. В то время, как только 3,7% студентов не разграничивали для себя выполняемые задания по аспектам языка.

В качестве основной трудности 32,5% учащихся выделили работу над теоретическим грамматическим материалом. Наименьшую же трудность (18,5%) у студентов вызвали задания на практическое закрепление материала. Было отмечено, что 63% студентов склонялись к тому, что нашли больше положительных моментов в самостоятельной работе с грамматическим материалом, тогда как лишь 9,3% учащихся негативно отзывались об этом процессе.

Подводя итог всему вышесказанному о формировании и развитии грамматических навыков и умений в рамках «перевернутого класса», отметим, что несомненно успешно прошла работа и с грамматикой, так как большая часть учащихся экспериментальной группы весьма продуктивно работала с грамматическими заданиями, как в аудитории, так и вне ее, с легкостью и без страха приступала к выполнению практически всех грамматических заданий, имея возможность проработать теоретический материал заранее, не ограничивая себя по времени и темпу.

Для развития и формирования лексических навыков и умений у студентов с языковым уровнем *pre-intermediate* на стадии '*pre-class preparation*' было предложено ознакомиться с новой лексикой и проработать ряд упражнений по теме '*Food and Containers*' в формате презентации на платформе Teams. Конечным продуктом данного вида работы являлся электронный словарь, составленный студентами самостоятельно с акцентом на коллокации и примеры их употребления. После этого изучаемый вокабуляр отрабатывался в ходе выполнения '*gap fill exercises*', которые в письменной форме отправлялись преподавателю на проверку до занятия с целью выявления трудностей в освоении учащимися новых лексических единиц. Кроме этого, обучающимся необходимо было подготовить ответы на ряд вопросов и быть готовым к их обсуждению в классе.

Сложности в понимании и употреблении новых слов разбирались и отрабатывались на новых примерах и упражнениях в классе при работе с текстом о вредных и здоровых привычках в еде, ответах на вопросы по нему, а также при выполнении ряда других практических коммуникативных заданий.

В качестве '*post-class activity*' учащиеся выполняли '*research work*' в формате опроса членов своей семьи (или соседей по комнате) о вредных и здоровых привычках в еде, хранении продуктов. Результаты проведенного сравнительного анализа полученных данных студенты представили в виде диаграмм и выступили с презентацией на последующем занятии, с использованием новой лексики. Таким образом, обучающиеся выполняли упражнения различной сложности, начиная с простой работы со словарем и заканчивая заданиями на креативное и критическое мышление.

В ходе анализа результатов анкетирования всех целевых групп мы выявили положительную динамику в формировании и развитии лексической компетенции у наших студентов. Из 100% опрошенных 90,6% выполняли лексические задание самостоятельно, при этом 62,3% респондентов справились с ними, в то время как 26,4% испытывали ряд трудностей с запоминанием новых слов, невозможностью получить консультацию в

реальном времени и толкованием смысла слов, которые встречались в изучаемом материале впервые.

Основываясь на проведенном анализе, можно говорить о положительном эффекте применения изучаемого подхода и для развития лексической компетенции у студентов экспериментальных групп: они чувствуют себя комфортно в условиях «перевернутого учебного пространства», лучше и в своем темпе разбираются в новом материале, умеют применить новые знания на практике в реальных условиях коммуникации.

Очевидно, что развитие различных навыков и умений у студентов с разным языковым уровнем имеет ряд особенностей, что проявляется в разной подаче как самого учебного материала, инструкций, так и комплекса упражнений, сопровождающего предлагаемый материал. Так, при формировании и развитии грамматических навыков и умений у студентов более слабого языкового уровня возникла необходимость в более подробных письменных инструкциях. В то время как студентам более продвинутого уровня достаточно было предоставить инструкции тезисно, обозначив ключевые моменты в выполнении заданий. На этапе '*pre-class activities*' для проверки понимания нового грамматического материала учащимся более высокого уровня владения языком было необходимо более детально и полно проработать '*skeleton of the lecture*'. Напротив, для студентов с более низким языковым уровнем достаточно было дополнить '*grammar web*' только ключевыми понятиями. Кроме этого, на этапе '*in-class activities*' учащимся данного уровня потребовался целый комплекс упражнений на '*drilling*' и снятия сложностей в понимании грамматического материала. В качестве *post-class activity* студентам было предложено в количестве десяти предложений изложить свой опыт путешественника, используя изучаемые грамматические конструкции. Группы с более высоким языковым уровнем разрабатывали анкету-опросник для коллективной работы по теме '*Superstitions*' с применением грамматической реалии '*tag-questions*'.

Итак, в ходе проведения экспериментального исследования и анализа полученных в результате него данных можно констатировать следующее:

1. Подход перевернутого класса в рамках ДВФУ у студентов разного уровня возможен, эффективен и дает положительные результаты. Благодаря ему, студенты разных языковых уровней одинаково комфортно чувствуют себя как на этапе самостоятельной проработки нового материала, так и на занятиях.
2. Независимо от различий в языковых уровнях экспериментальных групп, необходимым условием успешной реализации подхода перевернутого класса является сопровождение учебного материала и комплекса упражнений на его отработку

четкими инструкциями и соблюдения всех этапов его реализации. Однако, характер инструктажа и подачи учебного материала, а также комплекс сопровождающих его упражнений так или иначе зависит от уровня владения языком.

3. Применение данного подхода в равной степени удобно как для студентов, так и для преподавателей, пояснительная нагрузка которых в классе нивелируется за счет проделанной подготовительной работы.

Следовательно, несмотря на выявленные незна-

чительные недостатки, очевидно, что преимущество применения подхода «перевернутого класса» в рамках учебного процесса в ДВФУ не подвергается сомнению и требует дальнейшего исследования на предмет его эффективности при работе со студентами 1) разных направлений подготовки; 2) в условиях онлайн-формата и очной формы обучения; 3) в рамках автономного обучения студентов (для студентов, занимающих активную жизненную позицию и принимающих непосредственное участие в общественной жизни университета) (при котором преподаватель выступает лишь в роли тьютора).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абубакарова Е.В. Использование технологии «перевернутый класс» в учебном процессе по иностранному языку в неязыковом ВУЗе // Язык. Культура. Образование. - 2017. - № 2. С. 102-106.
2. Воронина, М.В. «Перевернутый» класс - инновационная модель обучения [Текст] / М.В. Воронина // Открытое образование. - 2018. - Т. 22. - № 5. С. 40-46.
3. Гилязова Д.Р. О возможностях метода «перевернутый класс» в обучении иностранному языку // Глобальный научный потенциал. - 2021. - № 5 (122). С. 117-119.
4. Дятлова Р.И. Роль преподавателя иностранного языка в неязыковом ВУЗе в организации работы студентов с применением технологии «перевернутый класс» // Перспективы науки. - 2021. - № 4 (139). С. 134-137.
5. Исаак М.А. Применение технологии смешанного обучения «Перевернутый класс» как средство повышения эффективности [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://infourok.ru/primeneniye-tehnologii-smeshannogoobucheniya-perevyornutiy-klass-kak-sredstvo-povisheniyaeffektivnosti-uroka-1607594.html>
6. Исупова Н.И., Нестерова Д.С. Технология «перевернутый класс»: преимущества и недостатки // Вопросы педагогики. - 2019. - № 6-2. С. 52-56.
7. Квашнина О.С., Ажель Ю.П. Анализ педагогической модели «перевернутый класс» в преподавании английского языка как иностранного в техническом ВУЗе // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2016. - № 6. С. 108-112.
8. Пясецкая И.Ш. Практический опыт применения смешанного обучения в условиях внедрения дистанционных образовательных технологий в ВУЗе // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2021- Т. 13. - № 3. С. 102-109
9. Таренко Л.Б. Формирование аналитических умений бакалавров посредством реализации принципа «перевернутый класс» // Глобальный научный потенциал. 2021. № 2 (119). С. 106-109.
10. Методические рекомендации по реализации современной технологии «Перевернутый класс» в дополнительном образовании. Сост. М.А. Тихова [Электронный ресурс] – СПб.: ГБУ ДО ДДЮТ «На Ленской» - 2017, 32 с. – Режим доступа: <http://innovation.na-lenskoj.ru/files/products/007.pdf>
11. Фролова Ю.В. История появления технологии «перевернутый класс»// [Электронный ресурс] Образовательная социальная сеть nsportal.ru–Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2018/09/07/istoriya-poyavleniya-tehnologii>
12. Eric Mazur. Peer Instruction: A User's Manual Series in Educational Innovation. / Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ/ - 1997.
13. Chen K., Monrouxe L., Lu Y., Jenq Ch, Chang Y., Chang Y., Yee-Chee Chai P. Academic outcomes of flipped classroom learning: a meta-analysis. [Электронный ресурс] Medical Education, 52, 910-924. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1111/medu.13616> - 25 June 2018.
14. Ismailova Sh.F. Flipped classroom method in teaching foreign languages // Pedagogical Science. - 2019. - № 2 (95). С. 36-37.
15. Reyna, J (2015). Active Learning and the Flipped Classrooms. Training & Development [Электронный ресурс] 42 (5), 30-31. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/311681438_Active_Learning_and_the_Flipped_Classroom_FC
16. Sams, Aaron; Bergmann, Jonathan (2013). Flip Your Students' Learning // Educational Leadership. - 2013. - V70 - № 6. - pp. 16-20.
17. Volchenkova K.N. Flipped classroom for doctoral students: evaluating the effectiveness. // Higher Education in Russia. - 2019. Т. 28. - № 5. С. 94-103.
18. Yaroslavova E.N., Kolegova I.A., Stavtseva I.V. Flipped classroom blended learning model for the development of students' foreign language communication competence // Perspectives of Science and Education. - 2020. - № 1 (43). С. 399-412.

© Учайкина Евгения Николаевна (uchaykina.en@dvvfu.ru), Женченко Виктория Владимировна (zhenchenko.vv@dvvfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»