

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07

*В. Н. Кругликов***ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ПРИНЦИПОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

КРУГЛИКОВ Виктор Николаевич – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. SPIN-код РИНЦ: 4906-2947. kruglikov_vn@spbstu.ru

KRUGLIKOV Viktor N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. kruglikov_vn@spbstu.ru

Аннотация. Главным требованием, предъявляемым к преподавателям высшей школы в течение последних десятилетий, стал переход на субъект-субъектные отношения в учебном процессе. Это требование отвечает запросам общества, инновационной экономики, государства и работодателей, нуждающихся в молодых кадрах, обладающих не только набором знаний, но и комплексом так называемых *мягких (soft)* компетенций, инициативных, творческих специалистов. Переход на субъект-субъектные отношения требует от преподавателя использования технологий активной педагогики, в частности, методов активного обучения (МАО). Однако внедрение этих методов, как показывают исследования, тормозится, в первую очередь, нежеланием или неумением преподавательского состава вузов. Еще одним из затруднений выступает слабая проработанность практически значимых подходов и принципов разработки занятий активного типа. Целью представленного исследования стала разработка научно-обоснованного перечня принципов активного обучения имеющих практическую направленность. Исследование включало опрос начинающих преподавателей, анализ разработанных ими методических указаний по проведению занятий с использованием МАО, а также результатов защиты подготовленных работ. В результате был выявлен ряд представлений, сформировавшихся в педагогической среде вследствие глобального доминирования в течение нескольких веков субъект-объектного подхода к обучению. Это позволило сформулировать принципы активного обучения практической направленности, которые могут рассматриваться как опора при разработке занятий с использованием методов активного обучения и в целом практико-ориентированных занятий.

Ключевые слова: АКТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА, ТРАДИЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ПРИНЦИПЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

Для цитирования: Кругликов В. Н. Практика применения психолого-педагогических принципов активного обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 2. С. 97–119. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07

PRACTICE OF APPLYING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ACTIVE LEARNING

Abstract: The main requirement for higher education teachers over the past decades has been the transition to subject-subject relationships in the educational process. This requirement meets the needs of society, the innovative economy, the state and employers who need young personnel having not only a set of knowledge, but also a complex of *soft* competences, to become initiative, creative specialists. The transition to subject-subject relationships requires the teacher to use active pedagogy technologies, in particular, active learning methods (ALM). However, the implementation of these methods, as research shows, is hampered, first of all, by the reluctance or inability of university teaching staff. Another difficulty is poor elaboration of practically significant approaches and principles for developing active-type classes. The purpose of the research was to develop a scientifically based list of principles of active learning with a practical orientation. The study included the survey of the beginning teachers, an analysis of the guidelines they developed for conducting classes using ALM, as well as the results of defending the works prepared by them. As a result, a number of ideas were identified that were formed in the pedagogical environment as a result of the global dominance of the subject-object approach to learning for several centuries. This made it possible to formulate the principles of active learning with a practical orientation, which can be considered as support in the development of classes using active learning methods and, in general, practice-oriented classes.

Keywords: ACTIVE PEDAGOGY, TRADITIONAL PEDAGOGY, ACTIVE LEARNING, INTERACTIVE LEARNING, PRINCIPLES OF ACTIVE LEARNING, ACTIVE LEARNING METHODS, SUBJECT-SUBJECT RELATIONSHIPS, PRACTICE-ORIENTED LEARNING, PROFESSIONAL CULTURE OF A TEACHER

For citation: Kruglikov V. N. Practice of applying psychological and pedagogical principles of active learning. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 2. P. 97–119. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.07

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024.

Введение. Мировая экономика, набирающая все более высокие темпы развития, все шире и быстрее внедряющая в производство научные достижения, поставила перед образованием сложные задачи по ее обеспечению кадрами нового формата. Традиционная система высшего образования очевидным образом оказалась не способна на быстрый и эффективный ответ. Вследствие чего, специалисты констатируют наличие затяжного кризиса системы образования во всем мире, который пока не преодолен и сроки его преодоления пока не ясны. Что касается инструментов, с помощью которых можно было бы решить эту непростую задачу, то в этом вопросе ясности больше. Можно считать общепризнанным, что главным средством подготовки кадров, которые будут отвечать современным

требованиям, выступает Активная педагогика. Под активной педагогикой мы понимаем совокупность организационных и дидактических аспектов образовательного процесса, реализующих субъект-субъектный подход в образовательной практике. Собственно дидактическая составляющая активной педагогики – это активное обучение (АО), которое отражает теорию и практику использования практико-ориентированных методов обучения, в первую очередь, методов активного обучения (МАО). МАО, в отличие от традиционной педагогики, позволяют развивать у выпускников вузов такие востребованные сегодня работодателями качества, как творческое мышление, инициативность, ответственность, навыки лидерства и командной деятельности и другие, так называемые мягкие компетенции.

Современная парадигма образования, провозгласив переход на субъект-субъектные отношения, тем самым объявила о необходимости перехода к АО. Однако, как отмечают и отечественные, и западные специалисты, провозгласить какие-либо изменения – это еще не значит их осуществить [1]. «Скорость принятия любых изменений будет зависеть не только от того, что это за изменения и как они представлены, но и от того, как они воспринимаются основными заинтересованными сторонами», отмечает N. Aksit [2]. В нашем случае такими сторонами являются в первую очередь преподаватели, а также студенты. На этом настаивает и А. А. Вербицкий [3]: «Подлинными субъектами принятия содержательных решений по основным направлениям реформы образования являются преподаватели вуза, факультета повышения квалификации, учителя школы». Следовательно, важнейшее значение приобретает то, как обе стороны воспринимают АО, пришло ли к ним осознание необходимости перехода на субъект-субъектные отношения и готовы ли они потратить силы и время на то, чтобы изменить себя, свой привычный стиль педагогической и познавательной деятельности. Стала ли активная педагогика частью профессиональной культуры педагогов и педагогического сообщества в целом [4].

Исследователи признают, что сопротивление переменам и мощное влияние образовательной традиции является важнейшим фактором, «самым большим барьером» препятствующим внедрению активного обучения в практику [5; 6; 7; 8]. Переход к АО для многих преподавателей, особенно старшего поколения, труден по ряду причин. В их числе: переполненные аудитории, необходимость переработки всех учебных курсов и отсутствие времени на подготовку, боязнь потери контроля над обучающимися и своей главной роли, пассивность обучающихся [9; 10]. А также отсутствие мотивации, стимулов преодолеть все это у педагогов. Несмотря на наличие научно-обоснованных концепций и подходов, сохраняется пренебрежение и даже полное отрицание педагогики высшей школы, как в среде преподавателей, так и у административного персонала вузов. В числе наиболее

значимых факторов выступают: некомпетентность педагогов [11; 12] и пассивность обучающихся [5]. При этом представляется очевидным, что «меры педагогического знания, в том числе педагогические знания, знание методов преподавания чаще всего влияют на эффективность обучения и часто оказывают даже более сильное влияние, чем предмет знаний» [12]. Следует также признать справедливым широко цитируемую идиому «Качество системы образования не может превышать качество работы учителей», поэтому многие исследователи делают вывод, что подготовка учителей является ключевым фактором успеха во внедрении активного обучения [11].

В процессе подготовки и переподготовки преподавателей, а также обучения студентов-педагогов также имеется ряд затруднений. Одно из затруднений, с которыми сталкиваются преподаватели курсов АО, является недостаточная проработанность теоретических и практических вопросов АО, в частности принципов АО. Очевидно, что главного принципа – субъект-субъектности отношений преподавателя и обучающегося, недостаточно для разработки занятий, когда нужно решать многочисленные вопросы: какой материал выносить на занятие, как организовать его изучение, как вести занятие в целом, как подводить итоги и т. д. Поэтому целью данного исследования стало выявление наиболее значимых принципов разработки и ведения занятий с использованием методов активного обучения.

Обзор литературных источников, в которых рассматриваются различные аспекты АП показывает, что четкого представления о принципах АО пока не сложилось. Зарубежные авторы на основе результатов исследований выделяют только его отдельные особенности. В частности Niemi [13], а также Zion и Slezak [14] отмечают, что АО часто называют самомотивированным, регулируемым, независимым, ответственным и рефлексивным. Бонвелл и Эйсон указывают на некоторые стратегии содействия активному обучению в классе: студенты не только слушают; меньше упор делается на передачу информации и больше на развитие навыков; студенты вовлечены в мышление высшего порядка [анализ, синтез и оценка]; студенты участвуют в деятельности [например, читать, обсуждать и писать]; и больше внимания уделяется исследованию своих собственных взглядов и ценностей [5]. Machemer и Crawford [15] считают работу в группе важным опытом АО.

Отечественные авторы наиболее часто в качестве принципов АО называют активность всех присутствующих на занятии, высокую мотивированность, диалогичность и рефлексивность. Так А. И. Жук, Н. Н. Кошель [16] отмечают следующие особенности активных форм и методов обучения: вынужденную активность мышления обучающихся; обеспечение постоянной вовлеченности обучаемых в учебный процесс; взаимодействие обучающихся и преподавателя в процессе диалоговой и полилоговой формы организации учебного процесса; проявление рефлексивной самоорганизации деятельности педагога и

обучаемых в учебной коммуникации». Более широкий перечень признаков предлагают белорусские специалисты Четет и Захарова [17]. Они к существенным признакам активных методов обучения относят: проблемность; соответствие учебно-познавательной деятельности характеру реальной (социальной, профессиональной) жизнедеятельности; взаимообучение и многонаправленную коммуникацию; высокий уровень мотивации обучающихся; творческий, продуктивный характер учебно-познавательной деятельности обучающихся; индивидуализацию и направленность на формирование коммуникативных и социально-профессиональных компетенций.

Все приведенные перечни могут быть подвергнуты обоснованной критике, поскольку в них наблюдается совмещение принципов АО с общедидактическими принципами, которые не отражают специфики АО. А также то, что принципы рассматриваются с результирующей позиции, то есть отражают результат полученный по итогам успешного занятия. В частности Колокольникова [18] приводит 13 принципов АО, предложенные А. А. Балаевым, который назвал их специфическими, но при этом включил в них: соответствие равновесия между содержанием обучения и методом; соответствие содержания и методов целям обучения, экономии времени и др., которые относятся к общедидактическим. А также такие принципы традиционной педагогики как: входного и выходного контроля. Многими авторами приводится перечень принципов, включающий принципы: индивидуализации, гибкости, элективности, сотрудничества [19], которые относятся к общей организации образовательного процесса [20].

С другой стороны, многие авторы справедливо обращают внимание на тот факт, что АО требует от преподавателя смены позиции главного действующего лица на занятии на роль модератора, организатора учебного процесса.

Наиболее последовательно, по нашему мнению, к выявлению «психолого-педагогических принципов активизации обучения» подошел А. А. Вербицкий [21]. Он выделил следующие принципы:

- имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства – основы методов активного обучения;

- игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, как необходимое условие учебной игры, несущей в себе обучающие функции;

- совместной деятельности, как основы всей игровой деятельности;

- диалогического общения. В диалоге порождается процесс мышления, только диалог способен породить поистине творческую работу.

- двуплановости, постановка перед обучающимся двоякого рода целей, отражающих реальный и игровой контексты в учебной деятельности.

- проблемности содержания имитационной модели и процесса ее развертывания в игровой деятельности.

Анализ предложенных принципов показывает, что они также не в полной мере отвечают современному состоянию теории и практики АО. Данные принципы были разработаны на основе опыта применения деловых игр в системе повышения квалификации и переподготовки руководящих кадров в 70–90-х годах XX века. Сегодня диапазон применения активного обучения значительно расширился, а применяемых методик стало во много раз больше. Если проанализировать представленный перечень по пунктам, то можно сделать следующие замечания.

Первый принцип – имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства, ограничивает применение активного обучения только производственной ситуацией, в то время как на практике методы АО используются шире. В арсенале современного преподавателя есть методы, направленные на освоение научно-теоретических вопросов, разработки конкретных документов и проектов из любой научной области, проведение научных исследований, не связанных с производством, тренинговые методики и др.

Принцип игрового моделирования также не охватывает всей палитры существующих методов АО и их назначения. В частности, такие методы АО как проектный метод, метод мозгового штурма, кейс-метод в своей основе не являются игровыми. Хотя они и могут быть преобразованы в игровые, например, с использованием технологий геймификации.

Не в полной мере соответствует реалиям и третий принцип – совместной деятельности. Достаточно упомянуть самостоятельную деятельность обучающихся, которая, безусловно, отвечает методологии активного обучения, но обычно не относится к групповой или совместной.

Сохраняется сегодня также значимость принципа диалогического общения, который в современном прочтении трактуется как интерактивность.

Принцип двуплановости безусловно играет важную роль, в первую очередь, в контексте использования игровых методов. Только четкое осознание игровых и дидактических целей обучающих игр выводит их из категории развлекательных в категорию наиболее эффективных обучающих технологий. В тоже время следует отметить, что любое игровое занятие носит многоплановый, многоцелевой характер, а особенностью игровых методик является актуализация всех аспектов игры вне зависимости от ориентиров, поставленных педагогом. Что ставит перед преподавателем, проводящим игровое занятие, сложную задачу учета этой многоплановости.

Значение принципа проблемности, как необходимого условия активизации учебно-познавательной, в первую очередь мыслительной деятельности обучающихся, сегодня не оспаривается. Но привязка принципа к «содержанию имитационной модели и процессу ее развертывания в игровой деятельности» ограничивает сферу его применения. Она не учитывает

использование тех методов активного обучения, в которых отсутствует модель профессиональной деятельности, например, при изучении общетеоретических вопросов. Или тех, где используется модель, которая не носит строго профессионального содержания.

В целом обзор литературных источников свидетельствует о том, что не все авторы имеют четкое представление о том, в чем заключаются особенности АО и чем оно отличается от традиционного, субъект-объектного. Ни один из представленных вариантов принципов АО нельзя считать полным, исчерпывающе обоснованным и актуальным. Кроме того, все они носят общетеоретический, субъективный характер и мало что дают в свете практического использования при разработке занятий с использованием методов АО.

Исходя из приведенного анализа, были сформулированы задачи исследования, которые заключаются в разработке научно-обоснованного и практикоориентированного перечня принципов АО.

Метод. Наиболее показательные примеры несоответствия требований активной педагогики и реальной практики образовательной деятельности преподавателей вузов можно найти в методических указаниях по проведению различных занятий. Поэтому в целях исследования нами были проанализированы работы, подготовленные начинающими преподавателями – аспирантами второго года обучения Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Аспиранты разрабатывали методические указания по проведению занятий с использованием игровых методов активного обучения (далее – методические указания) по тематике, соответствующей их профилю научно-педагогической деятельности, в виде отчетной работы по курсу «Методика преподавания специальных дисциплин» аспирантской подготовки. В рамках данного курса слушатели предварительно были ознакомлены с основами активного обучения, а разработку методических указаний курировали опытные преподаватели – руководители диссертационных исследований аспирантов. Таким образом, в работах нашли отражение не только взгляды начинающих преподавателей, но и взгляды их опытных наставников. Практически все преподаватели естественнонаучных и технических дисциплин, особенно старшего поколения, как известно, не имеют профессионального педагогического образования и часто скептически относятся к педагогике высшей школы в целом и методам АО в частности. Некоторые даже принципиально отрицают необходимость их использования [22, 23]. Поэтому наблюдалось столкновение взглядов консервативного, но опытного старшего поколения и молодых неопытных преподавателей, вынужденных в рамках поставленной учебной задачи разрабатывать занятия с использованием

этих методов. Предварительно отметим, что по результатам проведенных разными авторами опросов, большинство преподавателей вузов все-таки признает эффективность методов АО. По данным Авакян [24]: среди аспирантов – 41%, среди опытных преподавателей – 62 – 95%. Однако, данный результат свидетельствует только о признании эффективности, как установленного факта, и может рассматриваться, как желание респондентов дать нормативно правильный ответ, но не свидетельствует об убежденности педагогов в необходимости использования методов АО. По другим данным преподаватели весьма осторожно, относятся к применению методов АО. «Более половины (57.7%) считают, что лишь небольшая часть занятий должна быть в инновационных формах, а основная – в традиционных. Чуть более трети (37.9%) полагают, что сегодня уже большая часть занятий должна идти в активных и интерактивных формах. При этом только менее 5% опрошенных придерживаются крайних мнений, что все занятия нужно проводить в инновационных формах или их не нужно внедрять вовсе» [23]. Оценивая полученные исследователями результаты, следует также учитывать сложившиеся в исследуемых коллективах преподавателей традициях и учитывать наличие других мнений.

В ходе нашего исследования было проанализировано более 900 работ аспирантов во всем спектре научных направлений политехнического университета, представленных за период 2016-2022 годов. Дополнительно в 2023 году, в преддверии обучения по курсу «Методика преподавания специальных дисциплин», был проведен опрос аспирантов с целью выяснения их отношения к АО, понимания назначения и его принципиальных отличий, знания терминологии. В опросе приняли участие 82 аспиранта.

Основные результаты. Проведенный опрос показал, что аспиранты в целом объективно оценивают свои знания в области АО. 97% респондентов отметили, что методами активного обучения не владеют, в том числе: «не знают» (31%), «знают поверхностно» (56%) или «только по названию» (10%). Соответственно, в своей педагогической деятельности эти методы «не применяют» (35%) или «применяют редко» (28%), хотя и «стараются применять чаще» (28%). Показательны в связи с этим ответы на вопрос, «какие из методов АО можно отнести к *обучающим играм?*». К их числу респондентами были отнесены: КВН (17%), Конкурсы эрудитов (26%), Кроссворды (35%), Викторины (47%) – методы, которые по существу являются контрольными, а не обучающими. Обучающая игра предполагает самостоятельное овладение учениками изучаемым материалом в ходе игровой деятельности, что в приведенных методах не предполагается. Также были выбраны такие методы как Метод проектов (36%) и Мозговой

штурм (48%), хотя их нельзя отнести к игровым, если конечно не использовать дополнительно инструментарий геймификации.

По нашему мнению, результаты опроса свидетельствуют о том, что начинающие преподаватели рассматривают игровые методы АО в первую очередь как развлекательные и не акцентируют свое внимание на обучающем аспекте. Кроме того они плохо знают специфику и целевое назначение тех или иных методов АО. Тем не менее, стараются использовать в своей практике. В качестве дополнительного комментария, следует отметить, что некорректное использование некоторых терминов и методов АО носит массовый характер. В литературе можно найти множество работ, в которых терминологически *Мозговым штурмом* называют любое групповое или командное обсуждение, в том числе с обсуждением, критикой и оценкой выдвигаемых идей, *Деловой игрой* – практически любое игровое занятие, *Кейсом* – любую задачу.

Анализ методических работ начнем с принципа, который большинство специалистов отмечают в качестве основного признака АО: *активность студентов и участие в работе всех присутствующих на занятии*. Авторы не раскрывают его, но проблема обеспечения «активности всех на занятии» так заботит разработчиков, что в рассмотренных нами методических указаниях они стремились отразить это и вводили в систему оценивания работы обучающихся на занятии позицию «активность». Критерием обычно выступает субъективная оценка преподавателем видимой, моторной активности обучающегося, выражающейся в интенсивности участия в дискуссии, оппонировании, выдвижении гипотез, формулировании большого числа вопросов и т.п. Ради обеспечения такой активизации преподаватели не редко прибегают к принуждению студентов, заставляя их придумывать вопросы, выступать с критикой, вне зависимости от понимания ими рассматриваемых явлений, наличия и желания задавать вопросы. Требование задавать определенное количество вопросов выдвигается в качестве условия получения положительной оценки по итогам занятия.

Предоставленной возможностью проявления активности обычно пользуются наиболее склонные к этому студенты. Вдумчивые студенты часто не столь активны. Вербализация требований проявления активности носит массовый характер, но не соответствует принципам АО, поскольку характер, темперамент, текущее состояние и индивидуальный стиль учебной деятельности обучающегося при этом не учитываются, а сама активность не является гарантией эффективности освоения обсуждаемого учебного материала. Результаты опроса, показали, что начинающие преподаватели плохо осознают роль активности в игровом обучении. Только 17% опрошенных указали на то, что главным при активном

обучении является *достижение дидактических целей*. В то время как на приоритетную важность *формальной активности* участников и *участия всех присутствующих* указали 32% опрошенных. При ответе на вопрос, что главное в игровом обучении, *активность* указали 40%, а *достижение целей занятия* только 15%. На представление большинством преподавателей (60.2%) активности обучающихся как главном признаке и достоинстве МАО указывают и другие исследователи [23].

Поскольку интенсивность собственно мыслительной деятельности, направленной на освоение учебного материала, не имеет непосредственной связи с моторной активностью, при таком подходе она оказывается неоцененной. Целью такого занятия, становится не достижение дидактических целей, а организация некоторого мероприятия ради проявления активности как таковой. Занятие теряет эффективность и становится не обучающим, а развлекательным, еще раз подтверждая тот факт, что многие и не только молодые преподаватели понимают игровое АО как развлечение.

Еще одним показательным примером слабого знания преподавателями основ АО и педагогики в целом могут служить ситуации, когда разработчики занятий пытаются каким-то образом ввести в учебный процесс элементы активизации. При этом не редко, видимо как дань тематике подготовки по изучаемому курсу, используется не только педагогический, но и психологический инструментарий – элементы тренинга, психологические тесты и опросники. Назначение применяемых приемов, методов и процедур им чаще всего неизвестно, непонятно, но технологии кажутся простыми. Отсутствует понимание глубинной сущности применяемых методов. Единичное, вне тренинга, применение тренинговых упражнений и игр чаще всего не имеет никакого ни дидактического, ни психологического значения и оказывается бесполезной тратой учебного времени. Конечно, используемые опросники, предлагаемые после занятий, могут быть применены для выяснения того, как понравилось занятие, какие плюсы студенты видят в АО, но их применение никак не отвечает целям занятия, и уместно только в рамках специализированных курсов психологии и педагогики, поскольку психологический инструментарий требует профессиональных знаний и навыков, как при проведении, так и при анализе полученных результатов.

На основе приведенных данных можно вывести первые принципы АО, которые в определенной степени можно отнести к общедидактическим, но их выделение представляется необходимым в контексте субъект-субъектной парадигмы и наличия указанных ошибок при разработке занятий:

Активное обучение направлено на приоритетное достижение дидактических целей, игровые цели носят подчиненный характер. Игра

используется для мотивации учебно-познавательной деятельности, а не для развлечения или отдыха.

Активность обучающихся порождается невербальными организационными средствами и должна быть направлена на освоение учебного материала, а не на демонстрацию моторной активности.

Стремление начинающих преподавателей оценивать моторную активность обучающихся на занятии не имеет практического смысла и может использоваться только в качестве сопутствующего поощрения. Важно чтобы имела место учебно-познавательная, активность, которую можно оценить только по результату работы обучающихся на занятии: принятых решений, разработок, выдвинутых идей. При этом оценивать результативность учебной работы по итогам занятий можно по-разному. Многие преподаватели, используя групповые формы, при этом традиционно стремятся оценить работу каждого студента индивидуально, прибегая к оценке различных форм проявления активности, или тестированию. При этом не учитывается, что индивидуальное оценивание носит разрушающий характер в отношении к групповой, командной работе. Оно снижает эффективность группового взаимодействия, ставя участников в условия, которые подталкивают к тому, чтобы игнорировать командный результат в пользу личного. Активная педагогика не преследует цель обязательно оценить работу каждого, поскольку это идет в ущерб приобретению навыков командной деятельности. Индивидуальная оценка деятельности допустима только как вклад в общегрупповую работу, в групповую оценку.

Индивидуальное тестирование тоже не дает желаемого результата, поскольку ориентировано на оценку знаний, в то время как занятия, проводимые с использованием методов активного обучения, ориентированы, в первую очередь, на понимание процессов и явлений и развитие мягких компетенций. Выглядит парадоксально, но следует признать, что понимание этого тезиса присутствует, почти что, у каждого второго молодого преподавателя. 45% респондентов высказались за то, что преподаватель должен *добиваться глубокого осознания темы, а оценивать не обязательно*. Но при этом на практике авторы поступают прямо противоположно. Давление традиций в этом случае, видимо, оказывается сильнее внутренних убеждений, а также свидетельствует об отсутствии реального понимания роли и значения АО.

Необходимым и чрезвычайно важным этапом групповых занятий выступает итоговое обсуждение – рефлексия принятых обучающимися решений, предложений и выводов. Гадамер [25], называл подобные обсуждения языковыми играми и считал, что «Языковые игры и были ведь тем, в чем мы, студентия, возвышались до понимания мира». «Значение и

истина произведений искусства, текстов прошлого, традиции реализуются только в процессе понимания, которого мы достигаем лишь становясь непосредственными участниками «языковой игры» [26]. Но даже среди преподавателей гуманитарных дисциплин языковые игры (дискуссии, дебаты, обсуждения) использует только половина преподавателей [27].

Рефлексия, проводимая в конце занятий интерактивного типа, решает комплекс задач и выступает: как заключительный этап формирования у студентов представлений и понятий; как средство коррекции ошибочных суждений; как способ оценки принятых решений, а также как средство оценки эффективности занятия и мотивации самосовершенствования участников. Рефлексию следует считать необходимым и чрезвычайно важным элементом любого практико-ориентированного занятия. В рассмотренных методических указаниях этому элементу занятия обычно отводится недостаточно времени, либо он вовсе исключается. Вместо этого предполагается выступление преподавателя с экспертизой принятых решений или просто проводится оценивание без комментариев.

На основе сказанного сформулируем следующие принципы АО:

Методы активного обучения предполагают создание условий для проявления обучающимися инициативы, для формирования и реализации индивидуального стиля творческой и познавательной деятельности. Поэтому деятельность обучающихся в ходе занятия должна оцениваться по ее результатам.

Интерактивность хода занятий и рефлексивность подведения итогов. Подведение итогов, обсуждение принятых решений, рефлексия выступают отдельным самостоятельным этапом занятия, время которого регулируется не столько регламентом, сколько тем, как быстро участники придут к пониманию рассматриваемых явлений.

Использование игровой системы оценивания в целях мотивирования учебно-познавательной деятельности, отказ от сугубо индивидуального оценивания в условиях командных игр.

Обучение не ради отметки в журнале, а ради понимания, развития, осознания. Субъект-субъектная парадигма не предусматривает целью обучения поставить отметку в журнал. Цель АП – развитие обучающихся, поэтому важно дать экспертную оценку работе обучающихся, поддержать их и мотивировать на дальнейшую работу по освоению учебного материала, на проявление инициативы и творчества.

Естественным условием диалоговой организации учебного занятия служит способ подачи учебного материала и его содержание. При ориентации на готовые знания (субъект-объектный подход), необходимость обсуждения отпадает, делается акцент на запоминание, а понимания, осознания пытаются добиться посредством вербальных

требований. При АО учебный материал подается в соответствии с принципами проблемности, проблемного обучения. «Проблемность как принцип обучения не только требует (именно – требует) особым образом организовать содержание усваиваемых знаний, но и диктует особую методику его усвоения – через мыслительные действия обучаемого по поиску этого содержания» [28]. Не следует также забывать, что студенты приходят в вуз для того, чтобы осваивать профессию, а не просто изучать какие-то дисциплины и приобретать какие-то знания, которые по мнению кого-либо могут им понадобиться в будущем. Критичность, осознанность и мотивированность освоения материала студентами напрямую зависит от того понимают студенты или не понимают того, где и как они будут использовать предлагаемый для изучения материал. Осознанность будет выше, если преподаватель при его подготовке ориентируется на принципы контекстного обучения [29], то есть, когда занятия проходят в контексте реальной профессиональной деятельности и направлены на решение соответствующих этой деятельности проблем.

Проведенный опрос выявил положительную тенденцию, свидетельствующую о постепенном распространении идей активной педагогики. Тезис о *необходимости наращивания объемов информации* выносимой на занятие, что характерно для традиционного обучения, не получил поддержки у молодых преподавателей (1%). Очевидно, что в среде преподавателей приходит осознание того, что в современном мире, когда количество профессионально значимой информации нарастает в геометрической прогрессии, научить всему невозможно. Поэтому аспиранты в своей педагогической деятельности ориентируются на другие цели обучения: *понимание студентами ключевых проблем – 52%, развитие кругозора по рассматриваемой теме – 36%*, в меньшей степени на *изучение базовых основ – 22%*. Реализация этих целей, безусловно, требует более внимательного подхода к отбору учебного материала, выносимого на занятие.

Исходя из этого, можно считать, что в педагогической культуре вуза набирают сторонников такие принципы АО:

Лучше меньше, да лучше. Ориентация на понимание, применение, развитие. Важно не количество знаний, которые запомнил обучающийся, а глубина понимания проблемности важнейших аспектов профессиональной деятельности, умение приобретать необходимые знания и применять их для решения практических задач.

Реализация принципов проблемного и контекстного обучения, как необходимое условие развития критического и творческого мышления обучающихся, повышения уровня осознанности обучения, актуализации как учебной, так и профессиональной мотивации.

Переход на принципы АО в реальной образовательной практике весьма затруднен по ряду причин, одной из главных выступает необходимость ломки устоявшихся столетиями традиционных подходов. Одним из таких подходов является последовательность диады: теория – практика или лекции – практические занятия. Традиционные, информационные по своей сути, лекции в эпоху цифровизации очевидным образом теряют свою актуальность. Сегодня можно считать общепризнанным и эмпирически доказанным факт низкой эффективности лекций, самой низкой из всех существующих методов обучения. [30; 31; 32]. На лекции основной задачей студента является понимание и запоминание информации. Но в связи с особенностями работы мозговых структур человек успешно запоминает только ту информацию, которую он в последствие может использовать, то есть ту, которая носит персонифицированный характер. Это является серьезной помехой для запоминания лекционного материала в условиях, когда у слушателя нет четкого представления об условиях ее применения, отсутствует профессиональная идентичность с соответствующей деятельностью. В условиях традиционного обучения формирование профессиональной идентичности происходит стихийно и не всегда заканчивается на момент окончания учебы в вузе [33]. Иными словами, когда слушатель не имеет опыта работы и у него не сложилось ощущение себя как специалиста, учебный материал воспринимается им отвлеченно, как не имеющий для него конкретного значения. Практика показывает, что эффективность лекции достаточно высока при ее использовании в рамках курсов повышения квалификации. Когда слушают лекцию люди, имеющие опыт соответствующей деятельности, новые знания хорошо «ложатся» на внутреннее представление слушателей о том, где и как они могут эти знания использовать. Процесс обучения приобретает осознанность. То есть для обучения важен опыт слушателя. Студенты такого опыта лишены, поэтому и знания, которые дает лекция не становятся для них персонифицированными. Для того чтобы добиться усвоения материала, традиционная педагогика тратит много времени на заучивание, повторение, закрепление изученного. Вследствие устоявшихся традиций как опытные, так и молодые педагоги категорически не понимают, как можно проводить практические занятия, если не был «прочитан» и «изучен» теоретический материал на лекции. Поэтому перед началом практических занятий они считают необходимым осуществлять так называемую *актуализацию знаний*. В нашем опросе на ее необходимость указали 84% аспирантов, на *необходимость контроля знаний* перед практикой – 30%. Очевидно, что прибегая к «актуализации знаний» преподаватели тем самым признают низкую эффективность традиционных

лекций и слабость самостоятельной теоретической подготовки обучающихся к практическим занятиям. Но принимаемые ими дополнительные меры также нужного результата не дают.

Для того чтобы учебная информация усваивалась, процесс усвоения должен происходить осознанно, а этого можно достичь только тогда, когда у студента есть представление о рассматриваемой деятельности, то есть когда у него есть личный опыт этой деятельности. Приобретение такого опыта предусмотрено программами обучения в их практической части. Но поскольку неукоснительно соблюдается традиция: сначала теория, а потом практика, они этот опыт получают потом, когда теория уже «пройдена», но не осознана и уже во многом забыта. Можно ли сделать наоборот – начинать с практики, а потом давать теорию? Безусловно, можно, и многие преподаватели, сторонники активной педагогики, так и поступают. Более того, в условиях, когда традиционные лекции постепенно вытесняются лекциями интерактивного типа, правомерно поставить принципиальный вопрос о необходимости деления занятий на теоретические и практические. Экспириентивные методы изучения теории, позволяющие осваивать теоретические аспекты в ходе практических занятий, известны. Они в полной мере отвечают требованиям АО и могут быть освоены любым преподавателем [34]. Трудности, связанные с отказом от такого деления, очевидны: необходимость ограничения численности обучающихся на всех занятиях до 20–25 чел. и, соответственно, отказ от использования больших аудиторий для чтения традиционных лекций; пересмотр программ обучения; расширение свобод преподавателя в вопросах творческой, ситуативной коррекции учебных планов и хода занятий; психологическая неготовность большинства преподавателей и др. В настоящее время такой переход в государственной системе образования, ввиду его консерватизма, высокой степени формализованности и масштабности, недостаточного финансирования, маловероятен, но он уже имеет место в коммерческом образовании, где выступает одним из конкурентных преимуществ. Хотелось бы надеяться, что в недалеком будущем он станет реальностью повсеместно, поскольку соответствует субъект-субъектному подходу к обучению.

Если обучение начинается с практики, то при этом квазипрофессиональная деятельность студентов носит преимущественно концептуальный характер. Студенты, ввиду отсутствия опыта и знаний, решают профессионально-ориентированные задачи почти что «по наитию». Совершают ошибки, приобретают как позитивный, так и негативный опыт. Рожденные, добытые, нажитые в ходе проб и ошибок знания и начальный опыт решения профессиональных задач приобретают персонифицированный характер и порождают естественные вопросы о том, «а как надо делать

правильно?», «а как сделать лучше?», «в чем я ошибся?» и порождают соответствующий интерес к теоретическому материалу. Все это означает, что идет процесс профессиональной идентификации студентов, который возможен только в ходе самостоятельной деятельности. Преподаватель при этом меняет свою роль и становится модератором – организатором познавательной деятельности, консультантом, предоставляющим нужную для принятия решения информацию и экспертом, оценивающим проделанную студентами работу.

Отсюда можно вывести следующие принципы АО:

Первичность практико-ориентированного обучения. Обучение – это процесс приобретения и осмысления собственного опыта, начиная с практических проб преподаватель способствует формированию профессиональной идентичности и создает условия для осознания значимости рекомендаций и решений.

Эмпириентивный подход к изучению теории может рассматриваться как основа АО (субъект-субъектного подхода).

Роли преподавателя при АО: модератор, консультант, эксперт. Преподаватель не излагает материал, а организует процесс его поиска и освоения, консультирует, руководит рефлексией и дает экспертную оценку принятых решений.

Отличительной особенностью методических указаний по проведению занятий активного типа, в том числе традиционных практико-ориентированных занятий, разработанных аспирантами, является акцент на раскрытие содержательной стороны. Такие организационные вопросы как проведение разминки, формирование и переформирование в случае необходимости команд, организация обсуждения (в виде дискуссии, дебатов, рефлексии), взаимного рецензирования, взаимного оценивания, как правило, остаются без внимания и описываются одним предложением типа: «провожаю дискуссию» или «формирую команды». Несмотря на признание роли преподавателя, как организатора, модератора в ходе АО, начинающие преподаватели не продумывают эти аспекты занятия, не придают им значения и, в силу отсутствия опыта, не могут правильно рассчитать время проведения каждой процедуры. В итоге провести запланированное занятие по разработанным указаниям часто оказывается невозможно. Страдают от этого итоговые процедуры (рефлексия), которые преподавателю либо приходится сильно сокращать, либо вообще от них отказываться, тем самым значительно снижая эффективность занятия. Главная проблема при этом связана с непредсказуемостью хода занятия. Активная, творческая работа обучающихся с трудом поддается регламентации. На непредсказуемость, как признак методов АО, указывала М. М. Бирштейн – автор первой в мире деловой игры (1932 г.). По ее

мнению «Именно непредсказуемость деловой игры делает ее специфической формой познавательной деятельности» [35]. В связи с этим от преподавателя требуется внимательно следить за ходом такого занятия, умело управлять им, иметь навык педагогической импровизации.

Опытные преподаватели, использующие методы АО, всегда готовятся к тому, что занятие может протекать либо быстрее запланированного времени (если численность студентов мала или они не мотивированы), либо медленнее (при большой численности и высокой мотивации) и готовы предпринять необходимые шаги, чтобы уложиться в регламент. Начинающие преподаватели и преподаватели, сторонники традиционного обучения, во избежание подобной проблемы, при проведении практических занятий прибегают к использованию алгоритмизации действий студентов. Это можно трактовать как отказ от АО, превращение занятий, потенциально относящихся к АО в категорию репродуктивных, субъект-объектных. На таких занятиях студенты получают подробные, пошаговые инструкции, в которых четко указано, что и как нужно делать. Очевидно, что инициатива и творчество студентов при этом исключаются. Вся творческую часть работы преподаватель делает сам. Это позволяет ему точно рассчитать время, необходимое для проведения занятия и получения конечного результата. Причем необходимость получения результата рассматривается как приоритетная. Стремясь уложиться в отведенное время и выполнить программу занятия полностью, преподаватель снижает эффективность занятия, поскольку студент может выполнить задание ни о чем, не задумываясь, механически. В приоритете оказываются формальные аспекты образовательного процесса – выполнить программу, поставить отметки. А требуемый сегодня педагогический результат – развитие обучающихся, приобретение профессиональных компетенций, остается не достижимым.

При обсуждении современных подходов к совершенствованию обучения в высшей школе, большое внимание обращается на вопросы воспитания и формирования личностных компетенций. В рамках традиционного обучения формирование личностных компетенций в принципе сильно затруднено или даже невозможно, в целях воспитания прибегают к малоэффективным вербальным средствам. АО, напротив, способствует их формированию и развитию. Особенно таких компетенций, как командная работа и лидерство, коммуникативные навыки, различные формы диалогового общения, творческая работа, инициатива и ответственность. Активность студентов на занятиях позволяет также решать и воспитательные задачи. Осознавая необходимость этого, некоторые начинающие преподаватели пытаются формализовать этот процесс. Они предлагают, например, в начале занятия разрабатывать правила поведения, ведения дискуссии и т.п. Представляется, что такой

подход в ряде случаев возможен. Но с другой стороны, необходимо осознавать, что правила нравственного поведения необходимо соблюдать всегда, и на любом занятии, и в повседневной жизни. При использовании методов АО создается среда, которая позволяет и требует от преподавателя вне зависимости от целей конкретного занятия и наличия прописанных правил поведения, осуществлять воспитательное воздействие.

Поэтому к принципам АО можно отнести:

Непредсказуемость хода занятия, требующая от преподавателя навыков педагогической импровизации.

Особая значимость организационных вопросов, диктуемая непредсказуемостью хода занятий.

Формирование и использование среды, способствующей развитию личностных компетенций и позволяющей оказывать воспитательное воздействие.

Таким образом, на основе анализа практики применения методов активного обучения, по нашему мнению, представляется возможным сформулировать принципы активного обучения, которые в краткой формулировке составляют следующий перечень:

- обязательный приоритет дидактических целей над игровыми или организационными;
- активность обучающихся, порождаемая невербальными организационными средствами, и направленная на освоение учебного материала;
- создание условий для проявления инициативы, для формирования и реализации индивидуального стиля самостоятельной и групповой творческой и познавательной деятельности обучающихся;
- лучше меньше, да лучше. Снижение объемов информации в целях глубины ее изучения, понимания, осознания, применения;
- подача учебного материала на основе принципов проблемности и контекстного обучения;
- экспириентивный подход к изучению теории, первичность и приоритет практики перед теорией;
- интерактивность и рефлексивность занятий;
- особая роль планирования и организации занятия, в ходе которого преподаватель находится в роли: модератора, консультанта, эксперта;
- обучение не ради отметки в журнале, а ради понимания, осознания, развития, использование систем оценивания в целях мотивирования учебно-познавательной деятельности;
- формирование образовательной среды, способствующей развитию личностных компетенций и позволяющей оказывать воспитательное воздействие.

Заключение. Следует отметить, что консервативность взглядов профессорско-преподавательского состава вузов пока что весьма высока. В ходе занятий в рамках курсов повышения квалификации, посвященных изучению методов АО, преподаватели курсов не редко встречаются с жестким противодействием, нежеланием слушателей принимать во внимание требования новых подходов к обучению, с категоричным отрицанием необходимости внедрять методы АО в практику своей деятельности [27]. Удивляет позиция начинающих преподавателей, которые хотя и не имеют многолетнего опыта и находятся в начале своей педагогической деятельности, тем не менее, во многом занимают ту же консервативную позицию, что и их старшие коллеги. В этих условиях приведенный анализ методических разработок, по нашему мнению, достаточно ярко высветил те аспекты АО, которые пока плохо осознаются и еще хуже реализуются на практике. Когда существует понимание необходимости применения АО, но процесс затрудняется консервативностью и низким уровнем педагогической подготовки профессорско-педагогического состава вузов, конкретизация принципов разработки и проведения занятий активного типа представляется значимой, как с научной, так и в большей степени с практической точки зрения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Aksit F., Niemi H., Nevgi A.** Why is active learning so difficult to implement: The Turkish case. *Australian Journal of Teacher Education*. 2016. Vol. 41. No 4. Pp. 94-109. – ISSN: 0313-5373 – DOI: 0.14221/ajte.2016v41n4.6.
2. **Aksit N.** Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*. 2007. Vol. 27. No 2. Pp. 129-137. – ISSN: 0738-0593eISSN: 1873-4871– DOI: 10.1016/j.ijedudev.2006.07.011.
3. **Вербицкий А.А.** Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13-20. –ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459 – EDN RZPTWB.
4. **Bates R., Townsend T.** The Future of Teacher Education: Challenges and Opportunities /Townsend, T. & Bates, R. (Eds.)/Handbook of Teacher Education: Globalization, standards and professionalism in times of change. P.O. Box 17, 2007, 3300 AA Dordrecht, the Netherlands. ISBN-13: 9781402047725/ISBN-10: 140204772X.
5. **Charles C. Bonwell, James A. Eison.** Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports No 1. Washington DC: School of Education and Human Development. – ISBN: 1878380087, 9781878380081. – 121p.
6. **Gary M. Grossman, Margaret K. Sand.** Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*. 2008. Vol. 28. No 1. Pp.70-80. – ISSN: 0738-0593eISSN: 1873-4871– DOI: 10.1016/j.ijedudev.2007.07.005.
7. **Pellert Ada.** Organisational Development and Promoting Change: the Deeper Dimensions of the Bologna Process. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*, 2009, Pp.1-20.
8. **Pundak D., Rozner S.** Empowering engineering college staff to adopt active learning methods. *Journal of Science Education and Technology*. 2008. Vol.17. No 2. Pp. 152-163. – DOI: 10.1007/s10956-007-9057-3.

9. Heise B., Hymes D. The Course Council: An Example of Student-Centered Learning. *Journal of Nursing Education*. 2010. Vol.49. No 6. Pp. 343–345. – DOI: 10.3928/01484834-20100115-04.

10. Yilmaz K. Democracy through Learner-Centered Education: A Turkish Perspective. *International Review of Education*. 2009. Vol. 55. No 1. Pp. 21-37. – ISSN: 0020-8566eISSN: 1573-0638 – DOI: 10.1007/s11159-008-9112-1.

11. Судейская А. Что такое активное обучение и насколько оно эффективно. 2022. [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-aktivnoe-obuchenie-i-naskolko-ono-effektivno/?ysclid=lkyxweoyz0283730506> (дата обращения: 12.02.2024).

12. Darling-Hammond L. How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*. 2000. Vol. 51. No 3. Pp. 166-173. – DOI: 10.1177/0022487100051003002. – EDN JOCBYJ.

13. Niemi H. Active learning– a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*. 2002. Vol.18. No 7. Pp. 763–780. – ISSN: 0742-051X– DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00042-2.

14. Zion M., Slezak M. It takes two to tango: In dynamic inquiry, the self-directed student acts in association with the facilitating teacher. *Teaching and Teacher Education*. 2005. Vol. 21. No 7. Pp. 875 – 894. – ISSN: 0742-051X– DOI: 10.1016/j.tate.2005.05.016

15. Machemer P.L., Crawford P. Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom. *Active Learning in Higher Education*. 2007. Vol. 8. No1. Pp. 9-30. – DOI: 10.1177/1469787407074008.

16. Жук А.И., Кошель Н.Н. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения. – Минск : Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1994. – 96 с. – ISBN 985-6038-07-3. – EDN ZTGAIX.

17. Чечет В.В., Захарова С.Н. Активные методы обучения в педагогическом образовании : уч.-метод. пособие. – Минск : Белорусский государственный университет, 2015. – 127 с. – ISBN 978-985-566-222-9. – EDN CQPDGC.

18. Колокольникова З.У., Митросенко С.В. Технологии активного обучения: уч. пособие. – Красноярск-Лесосибирск : Сибирский федеральный университет, 2015. – 179 с. – ISBN 978-5-7638-3340-9. – EDN YJFQEQ.

19. Степанян Л.У. Активные методы обучения как способ повышения эффективности образовательного процесса. [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--dlabbusdciv.xn--plai/степанян-л-у-методы-обучения/?ysclid=lto4cvxfw934237844> (дата обращения 16.03.2024).

20. Кругликов В.Н., Оленникова М.В. Интерактивные образовательные технологии : учебник и практикум. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 353 с. – ISBN 978-5-534-02930-7. – EDN ZSXLLV.

21. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991, –ISBN 5-06-002079-7– С.127-138.

22. Котлярова И.О. Готовность преподавателей университета к использованию современных образовательных технологий // Образование и наука. 2015. № 1(120). С. 103-114. –ISSN: 1994-5639eISSN: 2310-5828– EDN TJYQGF.

23. Бурханова Ф.Б., Родионова С.Е. Внедрение инновационных активных и интерактивных методов обучения и образовательных технологий в российских вузах: современное состояние и проблемы // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 4. С. 1862-1875. –ISSN: 1998-4812 – EDN P XKMSV.

24. Авакян И.Б. К вопросу о готовности преподавателей высшей школы к внедрению интерактивных методов обучения в условиях инновационной деятельности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 4. С. 14-17. – ISSN: 1609-0721– EDN VSNMUK.

25. Гадамер Х.Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики : пер. с нем. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с. – ISBN 5010010356.

26. Медведев Н.В. Вингенштейн и Гадамер о "языковой игре" // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 5(121). С. 156-165. – ISSN 1810-0201–EDN QOKYNH.

27. Хасанова И.И., Котова С.С. Готовность участников образовательного процесса к применению интерактивных технологий в вузе // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2018. № 1. С. 86-89. – ISSN: 2587-6910 – EDN XVAIZN.

28. Курьянов М.А., Половцев В.С. Активные методы обучения : метод. пособие. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. – 80 с. – ISBN 978-5-8265-1033-9.

29. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999, – 75 с.

30. Gibbs G., Jenkins A. Teaching Large Classes in Higher Education: How to Maintain Quality with Reduced Resources. London: Kogan Page Publ., 1992, 170 p. – ISBN-13: 978-0749406004 .

31. Watters Natalie. An exploration of the concept and practice of active learning in higher education. Thesis of PhD dissertation (Social Science). Glasgow, University of Glasgow. July 2014. [Online]. URL: <http://theses.gla.ac.uk/5450/1/2014WattersPhd.pdf>.

32. Лютова-Робертс Е.К., Моница Г.Б. Применение активных методов обучения в высших и средних учебных заведениях. Анализ опыта англоязычных стран // Комплексные исследования детства. 2021. Т. 3. № 2. С. 109-114. – DOI 10.33910/2687-0223-2021-3-2-109-114. – EDN WXPNYD.

33. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. № 4. С. 39-51. –ISSN: 1814-2052eISSN: 2311-7273– EDN IJFODF.

34. Кругликов В.Н. Экспириентивные методы изучения теории в инженерном вузе // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 50-69. – DOI 10.17853/1994-5639-2018-6-50-69. – EDN XSBWWL.

35. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. – Рига : Авотс, 1989. – 304 с.

REFERENCES

1. Aksit F., Niemi H., Nevgi A. Why is active learning so difficult to implement: The Turkish case. Australian Journal of Teacher Education. 2016. Vol. 41. No 4. Pp. 94-109. – ISSN: 0313-5373 – DOI: 0.14221/ajte.2016v41n4.6.

2. Aksit N. Educational reform in Turkey. International Journal of Educational Development. 2007. Vol. 27. No 2. Pp. 129–137. – ISSN: 0738-0593eISSN: 1873-4871–DOI: 10.1016/j.ijedudev.2006.07.011.

3. Verbickij A.A. Prepodavatel – glavnyj subekt reformy obrazovaniya // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 4. S. 13-20. –ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459– EDN RZPTWB.

4. Bates R., Townsend T. The Future of Teacher Education: Challenges and Opportunities /Townsend, T. & Bates, R. (Eds.)/Handbook of Teacher Education: Globalization, standards and professionalism in times of change. P.O. Box 17, 2007, 3300 AA Dordrecht, the Netherlands. ISBN-13: 9781402047725/ISBN-10: 140204772X.

5. Charles C. Bonwell, James A. Eison. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports No 1. Washington DC: School of Education and Human Development. – ISBN: 1878380087, 9781878380081. – 121p.

6. Gary M. Grossman, Margaret K. Sand. Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*. 2008. Vol. 28. No 1. Pp.70-80. – ISSN: 0738-0593eISSN: 1873-4871– DOI: 10.1016/j.ijedudev.2007.07.005.

7. Pellert Ada. Organisational Development and Promoting Change: the Deeper Dimensions of the Bologna Process. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*, 2009, Pp.1-20.

8. Pundak D., Rozner S. Empowering engineering college staff to adopt active learning methods. *Journal of Science Education and Technology*. 2008. Vol.17. No 2. Pp. 152-163. – DOI: 10.1007/s10956-007-9057-3.

9. Heise B., Hymes D. The Course Council: An Example of Student-Centered Learning. *Journal of Nursing Education*. 2010. Vol.49. No 6. Pp. 343–345. – DOI: 10.3928/01484834-20100115-04.

10. Yilmaz K. Democracy through Learner-Centered Education: A Turkish Perspective. *International Review of Education*.2009. Vol. 55. No 1. Pp. 21-37. – ISSN: 0020-8566eISSN: 1573-0638 – DOI: 10.1007/s11159-008-9112-1.

11. Sudejskaya A. Chto takoe aktivnoe obuchenie i naskolko ono effektivno. 2022. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-aktivnoe-obuchenie-i-naskolko-ono-effektivno/?ysclid=lkyxweoyz0283730506> o (data obrasheniya: 12.02.2024).

12. Darling-Hammond L. How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*. 2000. Vol. 51. No 3. Pp. 166-173. – DOI: 10.1177/0022487100051003002. – EDN JOCBYJ.

13. Niemi H. Active learning– a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*. 2002. Vol.18. No 7. Pp. 763–780. – ISSN: 0742-051X– DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00042-2.

14. Zion M., Slezak M. It takes two to tango: In dynamic inquiry, the self-directed student acts in association with the facilitating teacher. *Teaching and Teacher Education*. 2005. Vol. 21. No 7. Pp. 875 – 894. – ISSN: 0742-051X– DOI: 10.1016/j.tate.2005.05.016.

15. Machemer P.L., Crawford P. Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom. *Active Learning in Higher Education*. 2007. Vol. 8. No1. Pp. 9-30. – DOI: 10.1177/1469787407074008.

16. Zhuk A.I., Koshel N.N. Deyatelnostnyj podhod v povyshenii kvalifikacii: aktivnye metody obucheniya. – Minsk : Institut povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki rukovodyashih rabotnikov i specialistov obrazovaniya, 1994. – 96 s. – ISBN 985-6038-07-3. – EDN ZTGAIX.

17. Chechet V.V., Zaharova S.N. Aktivnye metody obucheniya v pedagogicheskom obrazovanii : uch.-metod. posobie. – Minsk : Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2015. – 127 s. – ISBN 978-985-566-222-9. – EDN CQPDGC.

18. Kolokolnikova Z.U., Mitrosenko S.V. Tehnologii aktivnogo obucheniya: uch. posobie. – Krasnoyarsk-Lesosibirsk : Sibirskij federalnyj universitet, 2015. – 179 s. – ISBN 978-5-7638-3340-9. – EDN YJFQEQ.

19. Stepanyan L.U. Aktivnye metody obucheniya kak sposob povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo processa. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://xn--d1abbusdciv.xn--p1ai/stepanyan-l-u-metody-obucheniya/?ysclid=ltto4cvxfw934237844> (data obrasheniya 16.03.2024).

20. Kruglikov V.N., Olennikova M.V. Interaktivnye obrazovatelnye tehnologii : uchebnik i praktikum. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Yurajt, 2017. – 353 s. – ISBN 978-5-534-02930-7. – EDN ZSXLIV.

21. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. – M.: Vysshaya shkola, 1991, –ISBN 5-06-002079-7– S.127-138.

22. Kotlyarova I.O. Gotovnost prepodavatelej universiteta k ispolzovaniyu sovremennykh obrazovatelnykh tehnologij // *Obrazovanie i nauka*. 2015. № 1(120). S. 103-114. –ISSN: 1994-5639eISSN: 2310-5828– EDN TJYQGF.

23. Burhanova F.B., Rodionova S.E. Vnedrenie innovacionnykh aktivnykh i interaktivnykh metodov obucheniya i obrazovatelnykh tehnologij v rossijskikh vuzah: sovremennoe sostoyanie i problemy // *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012. T. 17. № 4. S. 1862-1875. –ISSN: 1998-4812 – EDN P XKMSV.

24. Avakyan I.B. K voprosu o gotovnosti prepodavatelej vysshej shkoly k vnedreniyu interaktivnykh metodov obucheniya v usloviyakh innovacionnoj deyatel'nosti // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018. № 4. S. 14-17. – ISSN: 1609-0721– EDN VSNMUK.

25. Gadamer H.G. Istina i metod : Osnovy filosofskoj germenevtiki : per. s nem. – M. : Progress, 1988. – 704 s. – ISBN 5010010356.

26. Medvedev N.V. Vingshtejn i Gadamer o "yazykovoj igre"// *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013. № 5(121). S. 156-165. – ISSN 1810-0201– EDN QOKYNH.

27. Hasanova I.I., Kotova S.S. Gotovnost uchastnikov obrazovatel'nogo processa k primeneniyu interaktivnykh tehnologij v vuze // *Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke*. 2018. № 1. S. 86-89. – ISSN: 2587-6910 – EDN XVAIZN.

28. Kuryanov M.A., Polovcev V.S. Aktivnye metody obucheniya : metod. posobie. – Tambov: Izd-vo FGBOU VPO «TGTU», 2011. – 80 s. – ISBN 978-5-8265-1033-9.

29. Verbickij A.A. Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie: monografiya. – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1999, – 75 s.

30. Gibbs G., Jenkins A. Teaching Large Classes in Higher Education: How to Maintain Quality with Reduced Resources. London: Kogan Page Publ., 1992, 170 p. – ISBN-13: 978-0749406004.

31. Watters Natalie. An exploration of the concept and practice of active learning in higher education. Thesis of PhD dissertation (Social Science). Glasgow, University of Glasgow. July 2014. [Online]. URL: <http://theses.gla.ac.uk/5450/1/2014WattersPhd.pdf>.

32. Lyutova-Roberts E.K., Monina G.B. Primenenie aktivnykh metodov obucheniya v vysshih i srednih uchebnykh zavedeniyah. Analiz opyta angloyazychnykh stran // *Kompleksnye issledovaniya detstva*. 2021. T. 3. № 2.S. 109-114. – DOI 10.33910/2687-0223-2021-3-2-109-114. – EDN WXPNYD.

33. Rodygina U.S. Psihologicheskie osobennosti professionalnoj identichnosti studentov // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2007. T. 12. № 4. S. 39-51. –ISSN: 1814-2052eISSN: 2311-7273– EDN IJFODF.

34. Kругликов V.N. Ekspirientivnye metody izucheniya teorii v inzhenernom vuze // *Obrazovanie i nauka*. 2018. T. 20. № 6. S. 50-69. – DOI 10.17853/1994-5639-2018-6-50-69. – EDN XSBWWL.

35. Belchikov Ya.M., Birshtejn M.M. Delovye igry. – Riga : Avots, 1989. – 304 s.

Статья поступила в редакцию 17.03.2024. Одобрена 18.06.2024. Принята 26.06.2024.

Received 17.03.2024. Approved 18.06.2024. Accepted 26.06.2024.