

2024, № 03 (март)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 241038

DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11038

УДК 378.147.31

**Интерактивная дискретная лекция:
методологические вопросы
структурно-методической организации**

**Interactive discrete lecture: methodological issues
of structural and methodical organization**

Автор статьи

Исаева Татьяна Евгеньевна,
доктор педагогических наук, профессор, заведующая
кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Ростов-
ский государственный университет путей сообще-
ния», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
isaeva.te@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-7338-9198

Author of the article

Tatiana E. Isaeva,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the
Department of Foreign Languages, Rostov State
Transport University, Rostov-on-Don, Russian Federation
isaeva.te@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-7338-9198

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Исаева Т. Е. Интерактивная дискретная лекция: мето-
дологические вопросы структурно-методической ор-
ганизации // Научно-методический электронный
журнал «Концепт». – 2024. – № 03. – С. 151–169. – URL:
<https://e-koncept.ru/2024/241038.htm>. DOI:
10.24412/2304-120X-2024-11038

For citation

T. E. Isaeva, Interactive discrete lecture: methodological
issues of structural and methodical organization // Scien-
tific-methodological electronic journal "Koncept". –
2024. – No. 03. – P. 151–169. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241038.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11038

Поступила в редакцию <i>Received</i>	05.01.24	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	28.02.24
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	28.02.24	Опубликована <i>Published</i>	31.03.24



Аннотация

Актуальность исследования обусловлена некоторым падением в последнее десятилетие престижа лекции как организационной формы обучения в высшем образовании и необходимостью поиска новых, более эффективных форм работы с сегодняшним поколением обучающихся. Несмотря на наличие в отечественной и зарубежной научной литературе достаточно большого слоя исследований, затрагивающих проблему лекции, большинство из них имеют практико-ориентированный характер и не содержат теоретического анализа предлагаемых решений. Поэтому, в соответствии с целью исследования – методологическим обоснованием лекции, имеющей модульно-дискретную структуру с использованием различных интерактивных и цифровых технологий, был проведен анализ педагогических исследований по рассматриваемой проблеме, выявлены основные недостатки традиционной лекции и намечены пути повышения эффективности данного вида занятий путем использования интерактивных методов обучения и цифровых технологий. Научная новизна исследования состоит в обосновании методологии использования интерактивной дискретной лекции в высшей школе, в основу которой заложены личностно ориентированный, компетентностный и системно-структурный подходы, а также в демонстрации ее возможностей в активизации познавательной деятельности слушателей, их интеллектуальном и профессиональном развитии. Теоретическая значимость заключается в разработке понятия «интерактивная дискретная лекция» и описании ее структурно-методических отличий от лекции традиционного типа. Кроме того, были определены основные теоретические направления изучения лекции в научно-педагогической литературе, в основу различия которых заложена специфика выбора предмета исследования. На основе принципов исторического и личностно ориентированного подходов удалось вычленил этапы развития лекции в образовательном процессе, сопровождающиеся использованием разных технических средств и цифровых технологий, а также изменением роли преподавателей в ее реализации и позиции обучающихся в восприятии материала. Проведенное эмпирическое исследование в ходе повышения квалификации преподавателей университета, в течение которого у них была возможность прослушать разные лекции – как по тематике, так и по структурно-методической организации, убедительно доказало, что современные преподаватели остро ощущают необходимость изменения методики проведения лекций, однако у них пока отсутствуют теоретические знания и методические рекомендации.

Ключевые слова

высшее образование, организационные формы обучения, лекция, электронная лекция, онлайн-лекция, дискретная лекция, университетский преподаватель, дистанционное обучение, интерактивное обучение, модульная структура, цифровые технологии обучения

Благодарности

Автор выражает благодарность лекторам и слушателям проекта повышения квалификации «PRO-Развитие», реализуемого в Ростовском государственном университете путей сообщения, за участие в эмпирическом исследовании.

Abstract

The relevance of the study is due to a certain decline in the prestige of the lecture as an organizational form of learning in higher education in the last decade and the need to find new, more effective forms of teaching today's generation of students. Despite the presence of a fairly large layer of research that concerns the problem of the lecture in the domestic and foreign scientific literature, most of them are practice-oriented and do not contain any theoretical analysis of the proposed solutions. Therefore, in accordance with the purpose of the study – the methodological justification of the lecture, which has a modular-discrete structure and uses various interactive and digital technologies, the analysis of pedagogical research on the problem under consideration was carried out, the main disadvantages of the traditional lecture were identified and ways to improve its efficiency were outlined by means of interactive teaching methods and digital technologies. The scientific novelty of the study lies in the substantiation of the methodology for using interactive discrete lectures in higher education, which are created on personality-centered, competence-based and system-structural approaches. The capabilities of this type of lecture are demonstrated in activating the cognitive activity of students, their intellectual and professional development. The theoretical significance lies in the development of the concept of “interactive discrete lecture” and the description of its structural and methodical differences from a traditional type of lecture. In addition, the main theoretical directions for studying lectures in scientific and pedagogical literature were identified, varying in the specific choice of the subject of research. Basing on the principles of historical and personality-centered approaches, it became possible to single out the stages of development of a lecture in the educational process, followed by the use of various technical means and digital technologies, as well as changes in the role of teachers in its implementation and the position of students in the perception of the material. An empirical study conducted during professional development course for university teachers, during which they had the opportunity to listen to different lectures in content and structure – convincingly proved that modern teachers are acutely aware of the need to change the methodology of delivering lectures, but they do not possess theoretical knowledge and methodological recommendations yet.

Key words

higher education, organizational forms of training, lecture, electronic lecture, online lecture, discrete lecture, university professor, distant learning, interactive learning, modular structure, digital learning technologies

Acknowledgements

The author expresses gratitude to the lecturers and students of the advanced training project “PRO-Development”, implemented at the Rostov State University of Transport, for their participation in the empirical study.

Введение / Introduction

Лекция как основная организационная форма обучения в высших учебных заведениях появилась более тысячи лет назад и продолжает оставаться неизменным

элементом образовательного процесса по сей день. Первоначально, ввиду крайне затрудненного доступа обучающихся к научной литературе – сперва из-за отсутствия полиграфической промышленности, а затем, уже в XIX–XX веках, из-за низких тиражей научных изданий, университетские преподаватели были вынуждены на своих занятиях зачитывать труды известных ученых или свои собственные монографии, что и было заложено в наименование этой формы обучения («лекция» от лат. *lectio* – чтение). Однако уже в эпоху Средневековья, как отмечает в своей известной монографии Брюс Макфарлейн [1], профессора начали осознавать, что их лекции должны быть не только информативными и высоконучными, насыщенными фактологическим материалом, но и популярными среди студентов, ибо от их мнения зависели карьера педагогов и их известность в академических кругах. Поэтому они использовали различные приемы ораторского искусства, блистали эрудицией и остроумием, создавая себе положительный имидж среди слушателей, как было отмечено в нашей предыдущей публикации [2].

Российские исследователи В. И. Качуровский [3], З. М. Парпиходжаева [4], а также их зарубежные коллеги Д. Л. Бэйкер и Б. Леонард [5] отмечают, что в течение всей долгой истории мирового высшего образования лекции оставались самым распространенным способом передачи научной информации студентам и краеугольным камнем педагогики высшей школы. Однако уже в начале XXI века стало понятно, что лекция как основная организационная форма учебного процесса в вузе должна претерпеть серьезные изменения. И вопрос состоял не только в том, что любые научные источники стали доступны широкому кругу читателей благодаря появлению сети Интернет. Проблема сегодня заключается в том, что, во-первых, в практику работы высшей школы вошли новые режимы обучения (смешанный, удаленный, дистанционный и др.); во-вторых, изменились ожидания аудитории, ее психологические особенности восприятия учебного материала. Новое поколение обучающихся, выросшее на просмотре боевиков, приключенческих фильмов и фэнтези, проводящее много времени в социальных сетях и чатах, привыкло к быстрой смене образов, ярким анимациям и просто не способно внимательно воспринимать серьезный материал и слушать лектора продолжительное время. И наконец, в-третьих, появились цифровые технологии, позволяющие повысить эффективность лекционных занятий через использование разнообразных каналов подачи информации, задействование эмоционально-психологических ресурсов обучающихся, проведение контроля понимания и степени вовлеченности студентов прямо «на месте», в аудитории, в процессе чтения лекции.

В последние годы среди научных публикаций иногда появляются исследования, в которых авторы, например Скотт Фриман и Сара Эдди [6], призывают отказаться от лекций как формы организации занятий в высшей школе и заменить их на другие виды активности, в ходе которых можно было бы использовать разные интерактивные методы, проектное обучение, технологию «перевернутого класса» и др. Поэтому настал момент, когда педагогическому сообществу необходимо принять решение: останется ли лекция – модернизированная, интерактивная, по-новому структурированная на базе цифровых технологий – основной формой обучения в высшей школе или следует отказаться от нее, сломав устоявшиеся стереотипы?

В связи с этим актуальность нашего исследования состоит в выявлении новых тенденций, имеющих в мировой педагогике, в организации лекционных занятий и позволяющих преодолеть отмеченные выше недостатки «традиционных» лекций.

В качестве цели исследования мы определяем методологическое обоснование нового типа лекции – имеющей модульно-дискретную структуру с использованием различных интерактивных и цифровых технологий, что в наибольшей степени соответствует современным задачам высшего образования и запросам сегодняшних обучающихся.

Для реализации поставленной цели, как нам представляется, целесообразно решить несколько задач:

- обобщить и систематизировать имеющийся научный материал о роли лекции в профессионально-личностном становлении обучающихся и на основе этого определить степень востребованности лекции как организационной формы занятия в современном университете;
- методологически обосновать природу организации и эффективность использования интерактивной дискретной лекции с целью повышения внимания аудитории, мотивации к изучению дисциплин, активизации мыслительной деятельности;
- опытно-экспериментальным путем выявить наиболее эффективные методы организации интерактивного обучения в ходе лекций.

Обзор литературы / Literature review

На протяжении более ста лет в педагогических исследованиях отмечается достаточно стабильный интерес к проблеме лекции как организационной формы обучения. Однако интенсивность этого интереса обычно возрастает в периоды, связанные с изменениями в производственной сфере, когда перед специалистами возникает дилемма: что более важно – теоретические знания или практические умения и компетенции, позволяющие специалисту справиться с новыми вызовами производства?

Впервые идея о сокращении часов лекционных занятий с целью увеличения доли практических занятий была высказана еще в середине XIX века, что было связано с развитием производства в те годы и ростом требований к профессиональной подготовленности специалистов с высшим образованием. Затем, на рубеже XIX–XX веков, в университетах проявилась острая оппозиция лекционной форме занятий в связи с якобы опережающими требованиями к практическим умениям по сравнению с «застоявшейся» теорией. Более того, как отмечает И. И. Юлчиев, в 1930-х годах в некоторых отечественных вузах вообще отказались от лекций, так как в те годы в вузах молодой советской республики ощущалась нехватка кадров высокой квалификации, зато народному хозяйству срочно требовались специалисты, обученные минимальным профессиональным навыкам. Однако затем эта идея была признана неэффективной, и лекции были восстановлены в учебных планах [7].

На современном этапе развития высшего образования опять раздаются голоса, ратующие об отмене лекций. По мнению Г. И. Ибрагимова и А. А. Калимуллиной, на этот раз негативное отношение к лекции как ведущей организационной форме обучения связано, во-первых, с внедрением компетентностного подхода, ориентированного не на получение разрозненных знаний, а на формирование заранее определенных компетенций, а также, во-вторых, с повсеместной цифровизацией экономики и производства, что сделало более свободным доступ к любой информации благодаря внедрению электронных библиотек, электронных учебных пособий и пр. [8]

С 2010 года, как отмечает О. П. Фесенко [9], и особенно в период пандемии, на чем акцентируют внимание Л. Робсон, Б. Гарднер, Э. Дж. Домметт [10], в высшей школе стала четко проявляться тенденция, свидетельствующая о снижении восприятия лекции как

основной организационной формы обучения в сознании как чиновников от образования, так и самих преподавателей и обучающихся. Эта тенденция проявилась:

- в повсеместном сокращении лекционных контактных часов в учебных планах и переносе ряда тем в самостоятельную работу: например, в соответствии с ФГОС третьего поколения доля лекций в учебных планах бакалавриата не должна превышать 40% аудиторной нагрузки, а в магистратуре – 20%;
- недооценке возможностей лекционного материала в профессиональной подготовке обучающихся;
- перемещении акцента с обсуждения теоретических вопросов в ходе лекции на самостоятельный поиск информации в Интернете;
- закреплении за лекцией понятия сложного, малопонятного для большинства студентов занятия, на котором они поставлены в положение «пассивных» слушателей, в результате чего они могут потерять всякий интерес к изучаемой дисциплине.

Как отмечают в своем исследовании И. М. Грицевская и Е. М. Шевяков, как среди российских, так и среди зарубежных педагогов не существует единства мнений по отношению к роли лекции в современном учебном процессе. В результате они занимают либо явную негативную позицию, утверждая, что лекция в своей традиционной форме умерла и должна покинуть стены университетов, либо компромиссную, предполагающую сочетание лекционных и практических занятий, либо открыто позитивную, состоящую в вере в возможности обновления лекции с акцентом на ее развивающие возможности по отношению как к обучающимся, так и преподавателю [11]. Фрэнк Ньюман и Джеми Скарри выявили у студентов высокую степень неудовлетворенности обучением с использованием традиционных лекций – 78,6% [12]. На полное несоответствие традиционной лекции как организационной формы целям и задачам компетентностного подхода указывает Годвин Гиймах, так как преподносимый лектором материал никак не используется на занятии для решения реальных жизненных проблем [13]. Эту точку зрения поддерживают также Хенк Г. Шмидт, С. Л. Вагенер и их соавторы, отмечая, что традиционная лекция не развивает критическое мышление, когнитивные способности и мотивированность в обучении [14].

Между тем, несмотря на имеющиеся в педагогической литературе публикации, требующие отмены лекций, интерес исследователей к роли лекции в учебном процессе не снижается; подтверждением могут служить данные, приводимые О. Л. Заболотневой и И. В. Кожуховой: с 2010 по 2020 год в Российском индексе научного цитирования было опубликовано 2040 работ, содержащих ключевое слово «лекция» [15]. Подавляющее большинство исследователей продолжают считать ее главным элементом учебного процесса (О. П. Фесенко [16]), основным индикатором мастерства педагога (И. И. Юлчиев [17]). При этом большинство авторов, ратующих за сохранение лекций, например И. П. Драчёна [18], В. Ф. Казаченко [19], Н. М. Кольшев, В. В. Семченко, Г. Г. Левкин, Е. В. Сосновская [20], А. Н. Лавренина и Н. Г. Леванова [21], настаивают на их модернизации на основе использования современных интерактивных и цифровых технологий, а также с учетом познавательных и психологических особенностей современных обучающихся.

Учитывая, настолько большое количество публикаций имеется по изучаемой теме, считаем необходимым выделить несколько основных направлений изучения лекции как организационной формы обучения.

1. Классификация лекций и определение критериев различения видов лекционных занятий. Чаще всего этими вопросами занимались ученые, составлявшие учебные пособия по педагогике высшей школы, например В. И. Качуровский [22],

В. Ф. Шарипов [23] и др. С учетом различий в подходах у разных авторов в наиболее общем виде лекции различаются:

- по ключевым целям (учебные, агитационные, воспитывающие, просветительные, развивающие);
- положению лекции в системе других занятий (вводная, обзорная, заключительная и др.);
- научному уровню (академическая, популярная);
- дидактическим задачам (заключительно-обобщающая, установочная, лекция-консультация, лекция-визуализация (с усиленным элементом наглядности) и др.);
- способу изложения материала (бинарная, лекция-дискуссия, проблемная, лекция-конференция и др.) и т. д.

2. Проведение лекций в различных режимах обучения: интернет-лекция (А. И. Матяшевская [24]); электронная лекция (Т. Е. Исаева [25]); онлайн-лекция (К. С. Осьмина [26]); записанная заранее видеолекция в рамках технологии «перевернутый класс» (Л. Робсон с соавторами [27]) и др.

3. Изменение главных функций лекции в современном образовательном пространстве. Например, по мнению О. П. Фесенко, основной функцией лекции в конце XX – начале XXI века становится научно-систематизирующая, т. е. подготовка специально отобранного из множества источников теоретического материала и его обработка (научная, лингвистическая, психологическая и пр.) для правильного восприятия аудитории. При этом лекции играют важную роль в повышении мотивации обучающихся, их заинтересованности в изучении конкретных дисциплин благодаря созданной лектором атмосферы «сотворчества», совместных открытий, радости и изумления от воспринимаемой информации [28].

В свою очередь, большая группа исследователей в качестве ведущей функции лекции провозглашает «транслирование личности преподавателя в педагогическом общении». По меткому замечанию Ф. В. Шарипова, «лекция очень эффективная форма систематического, живого, непосредственного контакта всего богатства личности преподавателя с внутренним миром студента» [29]. Позиции, что в содержании и методах изложения лекции всегда находят отражение личность преподавателя, его жизненные, научные и нравственные ценности, также придерживается З. М. Парпиходжаева [30]. Эта мысль находит продолжение у Брюса Г. Чарлтона, который отмечает, что лекция по своему значению выходит далеко за пределы просто организационной формы занятий и представляет собой формально структурированное социальное событие, которое затрагивает «природу человека» благодаря двустороннему коммуникативному и зрительному контактам между лектором и аудиторией и, таким образом, оказывает психологическое воздействие на слушателей в целях повышения результативности обучения [31]. Однако, как мы понимаем, чтобы стать средством «трансляции личности» педагога, затрагивающим не только интеллектуально-познавательную сферу студентов, но и их чувства, эмоции, имеющийся жизненный опыт, лекция должна изменить свое содержание таким образом, чтобы в нем могла найти отражение вся палитра современных интерактивных методов обучения.

4. Требования к преподавателю, его педагогическому мастерству в процессе подготовки лекционного занятия и выбора методов обучения, актерским и коммуникативным умениям, педагогическому такту и другим качествам. По мнению Н. М. Кольшева, В. В. Семченко, Г. Г. Левкина, Е. В. Сосновской [32], низкий уровень педаго-

гического мастерства, отсутствие актерских способностей у преподавателей, заикленность только на содержании в ущерб развивающим, интерактивным приемам в ходе занятия, превалирующая увлеченность проведением лекций только «классического» (информационного) типа приводят к тому, что студенты либо перестают посещать такие занятия, либо занимаются на лекции своими делами, не следя за ходом изложения. И наоборот, как верно подмечает О. П. Фесенко, педагог, который демонстрирует в ходе лекции свою увлеченность процессом познания, вовлеченность в научное исследование, стремление узнать, освоить новое, способен заразить своих слушателей этими эмоциями и вызвать у них ответную позитивную реакцию [33].

5. Методические вопросы организации лекции, отбора содержания и определения методов его изложения, а также активизации познавательной деятельности слушателей. Как считают И. А. Остапенко, И. Е. Кроливецкая, педагог должен знать основные требования к проведению лекции, виртуозно владеть разными методами ее организации, а также технологиями, повышающими активность слушателей [34].

Проведя анализ отечественных и зарубежных публикаций, в которых рассматриваются различные формы лекций и их значение для решения основных целей высшего образования, мы определили несколько исторических этапов развития лекции как организационной формы обучения в высшем учебном заведении (см. таблицу).

Этапы развития лекции как организационной формы обучения в высшем учебном заведении

<i>Тип лекций</i>	<i>Название этапа</i>	<i>Исторический период</i>	<i>Роль преподавателя</i>	<i>Роль обучающихся</i>	<i>Используемые средства и технологии</i>
Традиционные	Зачитывание научных трудов	С первых лет возникновения высшего образования и по 1930-е годы	Единственный носитель знаний, единственный обладатель научной литературы	Пассивное слушание. Записывание основного содержания трудов	Научные книги, записи под диктовку
	Повествующий	1930–1990-е годы	Преподаватель изучает и систематизирует научную информацию и агитирует студентов знакомиться с трудами в библиотеках	Пассивное слушание; ведение конспектов	Классная доска. Изредка диапроекторы, магнитофоны
Новые	Проблемно-ориентированный	1990-е – 2010-е годы	Преподаватель моделирует среду заинтересованного общения, совместного поиска ответов на научные вопросы	Предполагается, что студенты будут более мотивированы, если получат возможность активно общаться с педагогом	Диапроектор и магнитофон
	Визуальный	2005–2015 годы	Широкомасштабное внедрение различных средств наглядности (составление презентаций, выбор различных режимов,	Предполагается, что благодаря объединению слухового и визуального каналов восприятия информация будет более прочно усвоена слушателями.	Компьютер, мультимедийный проектор, экран, компьютерные презентации

			видеороликов и пр.)	Студентов привлекают к поиску и демонстрации видеоматериалов	
Инновационные	Визуальный с элементами интерактивности	С 2015 года по настоящее время	Поиск и внедрение различных форм вовлечения студентов в процесс запоминания информации, обобщения и применения результатов прямо на занятии	На отдельных этапах работы студенты получают возможность использовать данные интернет-ресурсов, мобильные приложения и т. д.	Компьютер, Интернет, мобильные приложения, компьютерные программы, подкасты, специальные серверы по составлению тестовых заданий, игровых форм контроля и др.
	Интерактивно-дискретный		Научно обоснованный подход к структуре лекции, в которой информирование перемежается с разного рода практическими и контрольными заданиями, предоставляющими моментальную обратную связь	Активные участники учебного процесса, знакомятся с материалами заранее, составляют различные опорные схемы, интеллектуальные карты и др.	

Учитывая тот факт, что развитие лекционных занятий проходило подобно пружине, т. е. если первый этап занял около 900 лет, а остальные этапы сменялись сначала через 50–60 лет, а потом все быстрее и быстрее, следуя в какой-то степени за развитием индустрии, старшему поколению преподавателей сегодняшних университетов удалось освоить каждую из этих форм на своем опыте. Действительно, в 1990-е годы весомым показателем педагогического мастерства и ораторского искусства были те редкие случаи, когда преподаватель был способен провести всю лекцию, не заглядывая в свои рукописные конспекты. По мере расширения фондов университетских библиотек студенты получали задания более глубоко изучать отдельные разделы, однако обсуждение выносилось на семинарские занятия. После начала перестройки в России, когда завершилась «эра молчания», весьма популярными стали лекции-пресс-конференции или лекции-семинары, на которых значительная часть времени отводилась проблемным вопросам. Со временем это стало нормой, но моменты, когда студенты получали право задать вопросы (по теме или даже выходящие за ее пределы), постепенно утратили свою остроту, ибо в этот период вся население страны было перенасыщено «горячими фактами», поступающими от СМИ. Однако в 2005–2010 годах начался новый этап повсеместной визуализации за счет разработки обязательных компьютерных презентаций (в основном в программе Power Point) для каждой лекции. Как отмечает Давид Робертс, за этим стремлением стояла совершенно правильная с точки зрения психологии восприятия убежденность, что студенты лучше запомнят материал, излагаемый лектором, если к слуховому каналу восприятия добавится зрительный. Процесс составления презентаций, а попутно с ним и познаний возможностей компьютерной программы, предлагающей анимацию, звуковое сопровождение, выбор различных шаблонов, настолько увлек преподавателей, что они иногда в гонке за увлекательными изображениями теряли чувство меры. Кроме того, ошибочный подход к составле-

нию презентации, в которой каждый слайд по текстовому наполнению просто дублировал страницы печатного издания, принес больше вреда, чем пользы [35]. Более того, яркая презентация не смогла превратить студентов в активных участников образовательного процесса: они с интересом реагировали на чередующиеся слайды, однако существенного улучшения ни в объеме знаний, ни в запоминании у них не отмечалось. Именно на этом этапе стало понятно, что необходимо провести дидактическое переосмысление лекции, выявить ее традиционные недостатки и попытаться найти такие формы проведения, чтобы, как метко заметили Хенк Шмидт, Стефани Вагенер и их соавторы, внимание студентов было сконцентрировано не на запоминании обрывочной информации, а на переносе наиболее актуальных знаний, почерпнутых из повествования, в основу их будущих компетенций [36].

Сильным импульсом к поиску путей трансформации современной лекции стал период удаленного обучения в 2020–2021 годах, когда преподаватели столкнулись с необходимостью более активно проводить лекционные занятия, используя при этом как синхронный режим взаимодействия посредством электронных коммуникационных платформ, так и асинхронный – через записанные заранее онлайн-лекции. В эти годы внимание ученых, например М. Томахив [37], Т. Е. Исаевой [38], было сосредоточено на исследовании дидактических особенностей «электронной лекции»/«е-лекции», в ходе которой, как отмечали в своих исследованиях С. И. Кузина, И. Г. Сагирян с соавторами [39], необходимо было менять всё: тайм-менеджмент, структуру изложения материала, используемые упражнения и формы контроля. В свою очередь Т. Е. Исаева и Е. Р. Горюнова сделали попытку выявить новые требования к организации коммуникации, использованию вербальных и невербальных средств педагогического общения, которое в этот сложный период было в определенной мере ориентировано не только на обучение, но и на социально-педагогическую поддержку [40], так как обучающиеся и их семьи столкнулись с разнообразными социальными, психологическими и экономическими сложностями. Вместе с тем исследователи еще до введения режима удаленного обучения указывали на многие эффективные моменты проведения онлайн-лекций: например, Т. Жадин, А. Грубер и их соавторы акцентировали внимание на возможностях саморазвития и самообразования для слушателей через открытые образовательные платформы, рост индивидуализации и доступности обучения и т. д. [41]

В течение двух первых десятилетий XXI века были предприняты значительные усилия в поиске путей повышения активности обучающихся в ходе лекционных занятий, активизации их мыслительной деятельности, организации условий для получения обратной связи, предоставляющей преподавателю информацию о степени усвоения новых фактов и вовлеченности студентов в образовательный процесс. Акцентируя внимание на необходимости системной трансформации лекции в условиях современного высшего образования, Г. И. Ибрагимов и А. А. Калимуллина обратили особое внимание на структурно-коммуникационный аспект модернизации, предполагающий «интеграцию в структуру лекции интерактивных приемов активизации познавательной и коммуникативной деятельности студентов на базе мобильных технологий» [42].

Представляется целесообразным выделить несколько направлений решения обозначенной проблемы, предлагаемых в научной литературе:

– разработка авторских методик проведения лекционных занятий: например, А. А. Германова предложила практико-ориентированную методику реализации проблемной лекции [43]; С. В. Титова и Т. Талмо описали основные условия, необходимые для проведения интерактивных лекций [44] и т. д.;

– поиск путей преодоления однообразного, монологического характера изложения лекционного материала: так, в исследовании И. А. Остапенко и И. Е. Кроливецкой перечислены требования к педагогическому мастерству преподавателя, позволяющие превратить лекцию в событийное явление [45];

– интеграция практических и лекционных занятий на основе имеющихся педагогических технологий: так, в исследованиях Е. С. Давиденко [46], Хенка Г. Шмидта и его соавторов [47] описаны возможности повышения эффективности модели «лекция-семинар» благодаря использованию технологии «перевернутый класс» (flipped classroom), которая не только предоставляет возможность студентам дважды воспринять новый материал – сначала в ходе самостоятельного изучения, а затем в процессе презентации обсуждаемой темы преподавателем в аудитории, но и сформировать у обучающихся некоторые практические умения путем решения мини-кейсов индивидуально или в малых группах;

– использование различных мобильных приложений и электронных программ (Kahoot!; Google Forms; Socrative, PollEverywhere, Xorro\$Q, Mentimeter, MbClick, The SMART; Student Response System (разработанная в Норвегии мобильная система голосования), SRS и др.), которые, по мнению Е. С. Давиденко [48], С. В. Титовой и Т. Талмо [49], позволяют осуществлять формирующий контроль в ходе лекции, определять степень усвоения материала, активизировать познавательную деятельность обучающихся, повышать мотивацию к изучаемому материалу за счет элементов игры, соревнования, геймификации.

Отмечая значительный рост интереса исследователей к вопросу совершенствования лекции в современной высшей школе, заметим, что в большинстве публикаций авторы ограничивались практическими рекомендациями и описанием отдельных элементов методики проведения. К сожалению, на сегодняшний день в научно-педагогической литературе пока еще не предложено методологическое обоснование новой структуры лекции модульного типа с использованием цифровых технологий.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологической базой данного исследования послужили труды российских и зарубежных ученых по теории личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. И. Данильчук, В. В. Зайцев, Е. А. Крюкова, В. В. Сериков и др.); компетентностного подхода (А. Г. Бермус, И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин и др.); социологической теории Р. Коллинза о роли непосредственных личных контактов в создании предпосылок для духовного творчества.

Теоретической основой исследования стали труды по интерактивным методам обучения (А. Е. Авдюкова, В. К. Дьяченко, Е. Я. Голант, О. А. Голубкова, В. В. Гузеев, М. В. Кларин, Т. С. Панин, А. Ю. Прилепо, И. Е. Уколова, Г. С. Харханов, С. Фриман, С. Л. Эдди и др.); по теории организации учебного процесса и проведению лекционных занятий (В. И. Качуровский, С. В. Титова, Т. Ф. Талмо, В. Шарипов, Б. Дж. Чарлтон и др.).

Научная новизна исследования состоит в обосновании методологии использования интерактивной дискретной лекции в высшей школе, в основу которой заложены личностно ориентированный, компетентностный и системно-структурный подходы, а также в демонстрации ее возможностей в активизации познавательной деятельности слушателей, их интеллектуальном и профессиональном развитии.

Теоретическая значимость заключается в разработке понятия «интерактивная дискретная лекция» и описании ее структурно-методических отличий от лекции традиционного типа. Кроме того, были определены основные теоретические направления изучения лекции в научно-педагогической литературе, в основу различия которых заложена специфика выбора предмета исследования: На основе принципов исторического и личностно ориентированного подходов удалось вычлениить этапы развития лекции в образовательном процессе, сопровождающиеся использованием разных технических средств и цифровых технологий, а также изменением роли преподавателей в ее реализации и позиции обучающихся в восприятии материала.

Этапы исследования:

- 1) изучение степени разработанности теоретических вопросов по проведению лекции и модернизации ее структуры в отечественной и зарубежной научной литературе;
- 2) систематизация материала по проведению дискретной/модульной лекции и ее сопровождению цифровыми технологиями;
- 3) методологическое обоснование эффективности интерактивной дискретной лекции в учебном процессе современной высшей школы;
- 4) эмпирическая проверка теоретических выводов в ходе реализации проекта повышения квалификации «PRO-Развитие».

В ходе исследования были использованы метод изучения и анализа теоретической и методической литературы по теме исследования, метод историко-культурного анализа, метод моделирования и научного прогнозирования, эмпирические методы (наблюдения, беседы, анализа эссе, анкетирования) и статистической обработки полученных результатов.

Результаты исследования / Research results

По нашему мнению, процесс методологического обоснования интерактивной дискретной лекции должен начинаться с выбора главенствующего подхода к обучению. Если мы, как преподаватели, заинтересованы в том, чтобы транслируемая нами в ходе лекции информация была усвоена студенческой аудиторией и в дальнейшем стала базой для формирования их профессиональных умений и компетенций, то следует рассматривать слушателей не как пассивных наблюдателей и просто людей, силою обстоятельств оказавшихся в заданное время в определенной аудитории, а как заинтересованных субъектов образовательного процесса, активно участвующих в обучении, сотворчестве, коллективном создании нового знания. Следовательно, вся структура лекции и используемые на ней методы должны предоставлять возможность обучающимся участвовать в процессе восприятия знаний, взаимодействовать с преподавателем и между собой при выполнении различных заданий.

Более того, преподаватель, читающий традиционную лекцию информационного типа (которую в зарубежной литературе принято называть “transmissive lecture”, где “transmissive” обозначает «передающая»), как бы отгорожен от студенческой аудитории: его цель состоит в изложении подготовленного материала в отведенное для этого время с той степенью педагогических умений, которыми он владеет. При этом его не сильно беспокоит, чем занимаются студенты, главное – чтобы все сидели тихо и не было явных нарушений дисциплины. После завершения занятия этот педагог не имеет представления, какая часть информации была усвоена, как новый материал был воспринят и понят слушателями и как они в дальнейшем будут использовать полученные знания в учебном процессе и своем профессиональном труде.

Естественно, если мы озабочены тем, чтобы полученная в ходе лекции информация стала базисом для обретения требуемых знаний, умений и компетенций, мы должны прямо на самом занятии создать условия для ее усвоения и закрепления в решении определенных задач.

Следовательно, при выборе методологических оснований, позволяющих повысить эффективность лекций, надлежит ориентироваться на личностно ориентированный (Е. В. Бондаревская, В. И. Данильчук, В. В. Зайцев, В. В. Сериков и др.) и компетентностный подходы (А. Г. Бермус, Т. Е. Исаева, А. В. Хуторской и др.), создающие все необходимые условия для обозначенного изменения позиции студентов в ходе лекционного занятия. В зарубежных изданиях авторы, разделяющие эту позицию, предлагают в качестве методологического основания подходы, более популярные в англоязычном научном сообществе, например, исследователь из США Фаиз Тума демонстрирует преимущества студенто-центрированного (*student-centred teaching*) подхода в повышении интерактивности лекционных занятий [50], а шведские ученые Колин Лофлин и Аса Линдберг-Санд ратуют за конструктивизм, который на сегодняшний день является основой зарубежной философии обучения, ориентирующей педагогов на создание условий, в которых обучающиеся самостоятельно могли бы конструировать свои знания для более глубокого понимания мира и овладения профессиональными умениями [51].

Проведенный анализ научных публикаций по проблеме поиска нового структурно-методического устройства лекции как ведущей организационной формы обучения убедительно доказал, что большинство ученых придерживаются мнения о необходимости преодоления традиционной модели, которая выражалась в непрерывном монологическом повествовании преподавателя, и замене ее «прерывистой», состоящей из модулей структурой. Наличие «пауз», «перерывов» между разделами лекции позволит преподавателю использовать задания, например вопросы проблемного характера, элементы контроля и опроса и т. д., что может обеспечить интерактивность педагогического взаимодействия, получение обратной связи от слушателей, формирование некоторых практических умений и компетенций одновременно с получением научных знаний.

Соответственно, использование системно-структурного подхода к анализу лекции также правомочно: подобную позицию к структурированию лекции мы встречаем в работе Е. С. Давиденко, в которой предлагается название «лекция с вкрапленными заданиями», а в качестве заданий перечисляются составление контрольных вопросов, аннотирование, командное составление интеллект-карт (*Mind Maps*), решение небольших ситуационных задач (*case study*), просмотр и разбор видеофрагментов по теме лекции, защита студенческих мини-проектов и др. [52] При этом если С. В. Титова и Т. Талмо предлагают членить лекцию на небольшие отрезки (по 5–6 слайдов презентации) и между ними вставлять SRS-тесты на четыре-пять вопросов [53], С. Фриман, С. Л. Эдди с соавторами отмечают, что задания для интерактивного обучения могут быть самыми разнообразными и различающимися по интенсивности использования, сложности, продолжительности, степени самостоятельности студентов при выполнении и другим факторам [54]. В свою очередь мы вслед за М. Е. Вайндорф-Сысоевой будем называть такой тип лекции «дискретной», т. е. «разделенной», «прерывистой». Однако если М. Е. Вайндорф-Сысоева предлагала расширять содержание каждого из фрагментов лекции за счет гиперссылок [55], мы считаем возможным использовать весь арсенал педагогических технологий интерактивного

обучения, геймификации и эдьютейнмента с привлечением возможностей цифровых приложений и платформ для проверки глубины и правильности понимания нового материала обучающимися, повышения их мыслительной активности и мотивированности к восприятию и запоминанию нового материала.

Мы полагаем, что именно такой тип лекций в наибольшей степени позволяет решать проблемы, стоящие сегодня перед преподавателем, приступающим к подготовке лекционного занятия. Для доказательства этой идеи рассмотрим, как реализуются некоторые из ведущих педагогических принципов обучения в ходе дискретной лекции:

1) принцип связи теории с практикой: именно сопряженные в рамках одного лекционного занятия поиск практического применения полученных теоретических знаний, а затем решение определенных мини-кейсов позволяют более прочно запомнить новую информацию, а главное – сформировать начальный опыт их практического применения;

2) принцип сознательности и активности: будучи вовлеченными в обсуждение проблемных вопросов по ходу лекции или пытаясь решить те или иные задания, студенты более глубоко погружаются в содержание изучаемой темы, в результате вместо пассивных слушателей они становятся активными участниками образовательного процесса, творчески подходят к выбору правильного решения;

3) принцип наглядности: создаваемые самими студентами в ходе дискретной лекции интеллект-карты, опорные схемы и конспекты становятся более действенным средством наглядности, чем подготовленная преподавателем компьютерная презентация.

Если вести речь об использовании элементов геймификации, эдьютейнмента, компьютерной визуализации (эмодзи, анимация, видео и другие ресурсы) в процессе изложения теоретического материала в ходе лекции, то благодаря оригинальности, яркости и запоминаемости образов эти виды работы способствуют формированию прочных образных ассоциаций.

Не менее важна в данном ключе концепция развития интеллекта Ж. Пиаже (cognitive development), ориентирующая обучение на развитие всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика. В этой связи включение между модулями лекции интеллектуальных заданий и активных форм организации занятия (поиск решения с элементами мозгового штурма, заполнение таблиц в ходе лекции, визуализация материала через составление графических кластеров, схем, интеллект-карт и т. д.), как считают О. С. Задорина [56] и Ю. Ю. Чикина [57], будет способствовать активизации внимания слушателей и формированию у них навыков критического и творческого мышления.

Этот аспект использования цифровых приложений особенно важен, когда стоит вопрос об обучении студентов, рожденных после 2000 года. Согласно данным современной психологии, обогатившей теорию поколений Н. Хоува и У. Штраусса, как отмечает в своем исследовании А. Б. Кулакова, представители поколения Z не способны подолгу заниматься монотонным трудом, им трудно произвольно концентрироваться на сложных заданиях, особенно если они не заинтересованы в своей деятельности. Однако при этом они могут быстро переключаться с одного вида деятельности на другой и действовать в условиях многозадачности. А особенности клипового мышления позволяют им надолго сохранять в памяти короткие яркие образы, которые в дальнейшем могут быть трансформированы в системное восприятие материала [58].

Кроме того, именно эти «цифровые аборигены», как еще называют это поколение, по словам С. М. Кащук [59], свободно владеют цифровыми технологиями, поэтому использование заранее записанных видеолекций и технологии «перевернутого

класса», компьютеров, смартфонов, QR-кодов, планшетов, облачных хранилищ, специализированных приложений для проведения тестирования или сетевой коммуникации вызывает у них неподдельный интерес и уважение к лектору, якобы «зашедшему на их территорию», как отмечают в своих исследованиях Ф. Тума [60] и группа ученых из Великобритании: Л. Робстон, Б. Гарднер и Э. Дж. Домметт [61].

Перечисленные теоретические выводы нашли подкрепление в ходе эмпирической опытно-экспериментальной работы, которая была проведена нами в 2023 году в процессе реализации культурно-образовательного проекта «PRO-Развитие». Данный проект был задуман и реализован ректоратом ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения» в целях повышения квалификации и развития общей культуры преподавателей технического вуза и обучающихся аспирантуры через посещение лекций ведущих ученых университета, работающих на разных кафедрах. В ходе знакомства с представленным лекторами материалом у слушателей была возможность оценить педагогическое мастерство и инновационность подачи информации через заполнение анкет на Google.Forms.

В течение 8 месяцев занятий (февраль – май 2023 года и сентябрь – декабрь 2023 года) было проведено 22 лекции и 3 вебинара. Слушателями являлись 62 человека. По итогам аттестации сертификаты о повышении квалификации были вручены 50 слушателям, успешно прошедшим обучение и аттестацию.

В процессе заполнения анкет после каждого занятия, а также в итоговом эссе, в котором слушателям предлагалось дать общую оценку эффективности проведенного обучения, преподаватели и аспиранты отметили, что наибольший интерес у них вызвали лекции дискретного типа. Однако к дискретным лекциям можно было отнести только 7 из 22, т. е. 31,82%. При этом все эти лекции были проведены сотрудниками гуманитарных кафедр.

В ходе этих лекций лекторы предлагали выполнить следующие задания в промежутках между модулями:

- 7 лекций: тестовые задания по содержанию прослушанного материала, которые можно было выполнить, войдя в компьютерное приложение через QR-код в мобильном телефоне; результаты выполнения тестирования затем демонстрировались на экране;
- 1 лекция: заполнение кроссворда, в котором необходимо было использовать терминологию по содержанию лекции; вход также осуществлялся через мобильные телефоны;
- 2 лекции: видеоклипы, перед просмотром которых были поставлены проблемные вопросы.

Что касается проблемных вопросов в ходе лекций, то они стали уже более привычным методом активизации мыслительной деятельности слушателей и использовались на 19 лекциях, т. е. на 86,4% занятий.

К сожалению, ни один лектор не давал задания, связанные с составлением интеллект-карт или опорных схем, аналогично не были использованы проектные технологии и технология «перевернутый класс». Очевидно, это объясняется необычным составом слушателей (преподаватели и аспиранты), а также тем, что лекторы читали только одну – максимум две лекции и не имели возможности установить коммуникацию со слушателями до занятия.

Слушатели также высказали следующие предложения по повышению эффективности занятий:

- 1) увеличить число лекторов по техническим дисциплинам, так как слушателям интересно, какими педагогическими технологиями пользуются их более опытные товарищи;

2) увеличить число занятий, ориентированных на повышение квалификации в области педагогического мастерства, особенно затрагивающих вопросы современных инновационных технологий обучения;

3) заранее рассылать в мессенджерах ссылки на задания при планировании использования мобильных телефонов, так как не все слушатели владеют устройствами, позволяющими считывать QR-код;

4) обратить больше внимания в содержании лекций на те изменения в российском высшем образовании, которые наметились после выхода нашей страны из Болонского соглашения.

С февраля 2024 года в нашем университете запланирован новый этап в рамках проекта «PRO-Развитие». Все лекторы, приглашенные к чтению лекций, ознакомлены с пожеланиями предыдущего потока слушателей и ориентированы на повышение квалификации коллег в трех областях: психолого-педагогическая компетентность, общая культура, современные достижения естественно-научных дисциплин. Мы полагаем, а анализ изученных эссе подтверждает наше предположение, что получаемый в ходе данного проекта опыт взаимодействия с такой подготовленной и опытной аудиторией слушателей, а также возможность посещать занятия ведущих ученых университета, обладающих прекрасными ораторскими умениями, великолепным чувством юмора, способными вести полемику на высоком уровне, стремящихся рассказать самое новое и интересное по своей дисциплине, является весьма полезным как слушателям, так и самим лекторам в подготовке будущих лекционных занятий.

Заключение / Conclusion

Проведя изучение большого количества отечественных и зарубежных публикаций по проблеме возможностей лекции в современном образовательном процессе, а также эмпирическое исследование, мы убедились, что она сохраняет за собой право оставаться основной организационной формой обучения в современной высшей школе. Однако новые требования обучения, ориентированные на формирование компетенций обучающихся, а также широкомасштабное использование цифровых технологий в учебном процессе делают необходимым пересмотр самой природы лекционного занятия, его структуры, функций, а также методов активизации интеллектуальной деятельности слушателей и их эмоциональной сферы.

В данной статье нами были изложены основные методологические основания введения в учебный процесс интерактивной дискретной лекции как наиболее эффективной формы, отвечающей запросам времени, сложности и объему подлежащего освоению материала и психологическим особенностям сегодняшних студентов.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило предположение о методической недостаточности традиционных лекционных занятий, все еще преобладающих в учебном процессе, а также востребованности внедрения интерактивных заданий в ходе лекций, в том числе и через цифровые средства обучения.

В дальнейшем планируется продолжение исследования в области разработки методики подготовки и проведения интерактивной дискретной лекции и определения критериев оценки деятельности преподавателя.

Ссылки на источники / References

1. Macfarlane B. Intellectual Leadership in Higher Education. – 1st ed. – London, 2012. – P. 34–39.
2. Исаева Т. Е. Цифровой имидж преподавателя высшей школы: теоретическое обоснование целесообразности создания // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 7. – С. 131. – URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2022.7.18>

3. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / В. И. Качуровский; Перм. гос. над. исслед. ун-т. -Пермь, 2015. – С. 60–61.
4. Парпиходжаева З. М. Современная лекция в высшем учебном заведении // Современная педагогика. – 2014. – № 5. – URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2014/05/2307>
5. Baker D. L., Leonard B. Neuroethics in Higher Education Policy, 2017. DOI: 10.1057/978-1-137-59020-6_2.
6. Freeman S., Eddy S. L., et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics // Psychological and Cognitive Sciences. – 2014. – 111 (23). – P. 8410–8415. – URL: <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.
7. Yulchiev I. I. The role and content of lectures in the system of higher education // Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching. – 2022. – Vol. 14. – P. 104.
8. Ибрагимов Г. И., Калимуллина А. А. Трансформация лекции в современной высшей школе России // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 7. – С. 96. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-96-112.
9. Фесенко О. П. Лекция в современном вузе: проблемы организации и восприятия // Инновационная экономика и общество. – 2022. – № 3(37). – С. 86–93.
10. Robson L., Gardner B., Domett E. J. The post-pandemic lecture: views from academic staff across the UK // Educ. Sci. – 2022. – 12. – P. 123. – URL: <https://doi.org/10.3390/educsci12020123>
11. Грицевская И. М., Шевяков Е. М. Лекция в современном вузе: интерактивный подход // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2019. – № 4. – С. 48–56. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-50-4-161>.
12. Newman F., Jamie S. E. Higher education and the digital rapids // International Higher Education. – 2015. – 26. – P. 13–14.
13. Gyimah G. Effectiveness of group investigation versus lecture-based instruction on students' concept mastery and transfer in social studies // The Journal of Social Studies Research. – 2022. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.05.001>
14. Schmidt H. G., Wagener S. L., Smeets G. A. et al. On the Use and Misuse of Lectures in Higher Education // Health Professions Education. – 2015. – Vol. 1. – Is. 1. – P. 12–18. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2015.11.010>
15. Заболотнева О. А., Кожухова И. В. Методический потенциал лекции: взгляд обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 6. – С. 28–41. DOI: 10.24411/2304-120X-2020-11043.
16. Фесенко О. П. Лекция в современном вузе: проблемы организации и восприятия.
17. Yulchiev I. I. The role and content of lectures in the system of higher education.
18. Драчёна И. П. Виды лекций и методика их подготовки и проведения в высшем профессиональном учебном заведении // Инновационные технологии в современном образовании: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. интернет-конф. – М.: Научный консультант, 2017. – С. 166–171.
19. Казаченко В. Ф. Методика подготовки и проведения лекций с использованием технических средств обучения // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2012. – № 1 (14). – С. 122–124.
20. Колышев Н. М., Семченко В. В., Левкин Г. Г., Сосновская Е. В. Лекция о лекции. – М.: DirectMedia, 2014. – 102 с.
21. Лавренина А. Н., Леванова Н. Г. Лекция в вузе: акцент на формирование системы знаний // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 4 (30). – С. 249–253.
22. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / В.И. Качуровский.
23. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – М.: Логос, 2012. – 448 с.
24. Матяшевская А. И. Интернет-лекция как особый жанр // Жанры речи. – 2020. – № 3 (27). – С. 238–245. DOI: 10.18500/2311-0740-2020-3-27-238-245.
25. Исаева Т. Е. Электронная лекция в дистанционном обучении: дидактический и методический аспекты // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 6. – С. 94–100. DOI: 10.24158/spp.2021.6.15.
26. Осьмина К. С. Внедрение онлайн-лекции в традиционное образование // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 4 (77). – С. 177–179.
27. Robson L., Gardner B., Domett E. J. The post-pandemic lecture: views from academic staff across the UK.
28. Фесенко О. П. Лекция в современном вузе: проблемы организации и восприятия. – С. 87.
29. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – С. 145.
30. Парпиходжаева З.М. Современная лекция в высшем учебном заведении.
31. Charlton B. G. Lectures are such an effective teaching method because they exploit evolved human psychology to improve learning // Medical Hypotheses. – 2006. – Vol. 67. – Is. 6. – P. 1261–1265. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2006.08.001>.
32. Колышев Н. М., Семченко В. В., Левкин Г. Г., Сосновская Е. В. Лекция о лекции.
33. Фесенко О. П. Лекция в современном вузе: проблемы организации и восприятия. – С. 87.
34. Остапенко И. А., Кроливецкая И. Е. Недостатки лекционной формы обучения и пути их преодоления // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 23. – С. 77–81. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56397.htm>
35. Roberts D. Higher education lectures: From passive to active learning via imagery? // Active Learning in Higher Education. – 2019. – Vol. 20(1). – P. 63–77. DOI: 10.1177/1469787417731198.

36. Schmidt H. G., Wagener S. L., Smeets G. A. et al. On the Use and Misuse of Lectures in Higher Education.
 37. Tomakhiv M. E-Lecture as a New Genre of Scholarly Discourse. *Science and Education a New Dimension* // Philology. – 2016. – IV (23). – Is. 100. – URL: <https://ru.scribd.com/document/322509805/Tomakhiv-M-Article>
 38. Исаева Т. Е. Электронная лекция в дистанционном обучении: дидактический и методический аспекты.
 39. Kuzina S. I., Sagiryan I. G., Krasnova E. A., Barashyan V. K. Modeling an online speaker's speech activity under the conditions of uncertainty // *ISC 2019, LNNS 198* / eds. E. G. Popkova, B. S. Sergi. – 2021. – P. 660–668. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-69415-9_76
 40. Isaeva T. E., Goryunova E. R. University teacher's speech and self-presentation in e-learning and distance professional communication // *E3S Web of Conferences* 273, 12147 (2021), INTERAGROMASH 2021. – URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312147>
 41. Jadin T., Gruber A., Batinic B. Learning with E-lectures: The Meaning of Learning Strategies // *Educational Technology & Society*. – 2009. – 12 (3). – P. 282–288. – URL: https://www.researchgate.net/publication/220374949_Learning_with_E-lectures_The_Meaning_of_Learning_Strategies
 42. Ибрагимов Г. И., Калимуллина А. А. Трансформация лекции в современной высшей школе России. – С. 105.
 43. Германова А. А. Методика проведения проблемных лекций // *Легкая атлетика: сб. науч.-метод. тр. / Национальный государ. ун-т физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург.* – СПб., 2018. – С. 138–143.
 44. Титова С. В., Талмо Т. Модель интерактивной лекции на базе мобильных технологий // *Высшее образование в России*. – 2015. – № 2. – С. 126–135.
 45. Остапенко И. А., Кроливецкая И. Е. Недостатки лекционной формы обучения и пути их преодоления.
 46. Давиденко Е. С. Активизация лекционной формы обучения в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. – 2019. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29179>
 47. Schmidt H. G., Wagener S. L., Smeets G. A. et al. On the Use and Misuse of Lectures in Higher Education.
 48. Давиденко Е. С. Активизация лекционной формы обучения в вузе.
 49. Титова С. В., Талмо Т. Модель интерактивной лекции на базе мобильных технологий.
 50. Tuma F. The use of educational technology for interactive teaching in lectures // *Annals of Medicine and Surgery*. – 2021. – 62. – P. 231–235. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.051>
 51. Loughlin C., Lindberg-Sand A. The use of lectures: effective pedagogy or seeds scattered on the wind? // *Higher Education*. – 2023. – 85. – P. 283–299. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00833-9>
 52. Давиденко Е. С. Активизация лекционной формы обучения в вузе.
 53. Титова С. В., Талмо Т. Модель интерактивной лекции на базе мобильных технологий. – С. 129.
 54. Freeman S., Eddy S. L., et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics.
 55. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2020. – С. 125.
 56. Задорина О. С. Вузовская лекция в контексте современной ситуации в образовании // *Педагогическое образование в России*. – 2012. – № 4. – С. 122.
 57. Чикина Ю. Ю. Особенности использования активных форм организации лекционных занятий с использованием информационных технологий // *Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки*. – 2013. – № 27 (170). – С. 204–210.
 58. Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект // *Вопросы территориального развития*. – 2018. – № 2 (42). – С. 4–5. DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6.
 59. Кашук С. М., Бервиаль Б. Особенности организации образовательного процесса в эпоху глобальной цифровизации: новые технологические вызовы и связанные с ними особенности обучения цифровых аборигенов // *Иностранные языки в школе*. – 2021. – № 9. – С. 4–11.
 60. Tuma F. The use of educational technology for interactive teaching in lectures. – P. 232.
 61. Robson L., Gardner B., Dommett E. J. The post-pandemic lecture: views from academic staff across the UK.
-
1. Macfarlane, B. (2012). *Intellectual Leadership in Higher Education*, 1st ed, London, pp. 34–39 (in English).
 2. Isaeva, T. E. (2022). "Cifrovoy imidzh prepodavatelya vysshej shkoly: teoreticheskoe obosnovanie celesoobraznosti sozdaniya" [Digital image of a higher school teacher: theoretical justification for the practicability of creation], *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, № 7, p. 131. Available at: <https://doi.org/10.24158/spp.2022.7.18> (in Russian).
 3. Kachurovskij, V. I. (2015). *Pedagogika vysshej shkoly [Higher school pedagogy]: ucheb. posobie*, Perm', pp. 60–61 (in Russian).
 4. Parpihodzhaeva, Z. M. (2014). "Sovremennaya lekciya v vysshem uchebnom zavedenii" [Modern lecture in a higher educational institution], *Sovremennaya pedagogika*, № 5. Available at: <https://pedagogika.snauka.ru/2014/05/2307> (in Russian).

5. Baker, D. L., & Leonard, B. (2017). *Neuroethics in Higher Education Policy*. DOI: 10.1057/978-1-137-59020-6_2 (in English).
6. Freeman, S., Eddy, S. L. et al. (2014). "Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics", *Psychological and Cognitive Sciences*, 111 (23), pp. 8410–8415. Available at: <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111> (in English).
7. Yulchiev, I. I. (2022). "The role and content of lectures in the system of higher education", *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*, vol. 14, p. 104 (in English).
8. Ibragimov, G. I., & Kalimullina, A. A. (2022). "Transformaciya lekcii v sovremennoj vysshej shkole Rossii" [Transformation of lectures in modern higher education in Russia], *Vysshee obrazovanie v Rossii*, t. 31, № 7, p. 96. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-96-112 (in Russian).
9. Fesenko, O. P. (2022). "Lekciya v sovremennom vuze: problemy organizacii i vospriyatiya" [Lecture in a modern university: issues of organization and perception], *Innovacionnaya ekonomika i obshchestvo*, № 3(37), pp. 86–93 (in Russian).
10. Robson, L., Gardner, B., & Dommett, E. J. (2022). "The post-pandemic lecture: views from academic staff across the UK", *Educ. Sci*, 12, p. 123. Available at: <https://doi.org/10.3390/educsci12020123> (in English).
11. Gricevskaya, I. M., & Shevyakov, E. M. (2019). "Lekciya v sovremennom vuze: interaktivnyj podhod" [Lecture in a modern university: an interactive approach], *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*, № 4, pp. 48–56. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-50-4-161> (in Russian).
12. Newman, F., & Jamie, S. E. (2015). "Higher education and the digital rapids", *International Higher Education*, 26, pp. 13–14 (in English).
13. Gyimah, G. (2022). "Effectiveness of group investigation versus lecture-based instruction on students' concept mastery and transfer in social studies", *The Journal of Social Studies Research*. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.05.001> (in English).
14. Schmidt, H. G., Wagener, S. L., Smeets, G. A. et al. (2015). "On the Use and Misuse of Lectures in Higher Education", *Health Professions Education*, vol. 1, is. 1, pp. 12–18. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2015.11.010> (in English).
15. Zabolotneva, O. A., & Kozhuhova, I. V. (2020). "Metodicheskij potencial lekcii: vzglyad obuchayushchih" [Methodological potential of lectures: learner's viewpoint], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 6, pp. 28–41. DOI: 10.24411/2304-120X-2020-11043 (in Russian).
16. Fesenko, O. P. (2022). Op. cit.
17. Yulchiev, I. I. (2022). Op. cit.
18. Drachyona, I. P. (2017). "Vidy lekcij i metodika ih podgotovki i provedeniya v vysshem professional'nom uchebnom zavedenii" [Types of lectures and methods of their preparation and delivery in a higher professional educational institution], *Innovacionnye tekhnologii v sovremennom obrazovanii: sb. materialov IV Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf*, Nauchnyj konsul'tant, Moscow, pp. 166–171 (in Russian).
19. Kazachenko, V. F. (2012). "Metodika podgotovki i provedeniya lekcij s ispol'zovaniem tekhnicheskikh sredstv obucheniya" [Methods of preparing and delivering lectures using technical teaching aids], *Vestnik Sankt-Peterburgskoj yuridicheskoy akademii*, № 1 (14), pp. 122–124 (in Russian).
20. Kolyshev, N. M., Semchenko, V. V., Levkin, G. G., & Sosnovskaya, E. V. (2014). *Lekciya o lekcii* [Lecture about lecture], DirectMedia, Moscow, 102 p. (in Russian).
21. Lavrenina, A. N., & Levanova, N. G. (2014). "Lekciya v vuze: akcent na formirovanie sistemy znanij" [Lecture at a university: emphasis on the formation of a knowledge system], *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 4 (30), pp. 249–253 (in Russian).
22. Kachurovskij, V. I. (2015). Op. cit.
23. Sharipov, F. V. (2012). *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly* [Pedagogy and psychology of higher education]: *ucheb. posobie*, Logos, Moscow, 448 p. (in Russian).
24. Matyashevskaya, A. I. (2020). "Internet-lekciya kak osobyj zhanr" [Internet lecture as a special genre], *Zhanny rechi*, № 3 (27), pp. 238–245. DOI: 10.18500/2311-0740-2020-3-27-238-245 (in Russian).
25. Isaeva, T. E. (2021). "Elektronnaya lekciya v distancionnom obuchenii: didakticheskij i metodicheskij aspekty" [Electronic lecture in distance learning: didactic and methodological aspects], *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, № 6, pp. 94–100. DOI: 10.24158/spp.2021.6.15 (in Russian).
26. Os'mina, K. S. (2019). "Vnedrenie onlajn-lekcii v tradicionnoe obrazovanie" [Introduction of online lectures into traditional education], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 4 (77), pp. 177–179 (in Russian).
27. Robson, L., Gardner, B., & Dommett, E. J. (2022). Op. cit.
28. Fesenko, O. P. (2022). Op. cit., p. 87.
29. Sharipov, F. V. (2012). Op. cit., p. 145.
30. Parpihodzhaeva, Z. M. (2014). Op. cit.
31. Charlton, B. G. (2006). "Lectures are such an effective teaching method because they exploit evolved human psychology to improve learning", *Medical Hypotheses*, vol. 67, is. 6, pp. 1261–1265. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2006.08.001> (in English).

32. Kolyshev, N. M., Semchenko, V. V., Levkin, G. G., & Sosnovskaya, E. V. (2014). Op. cit.
33. Fesenko, O. P. (2022). Op. cit., p. 87.
34. Ostapenko, I. A., & Kroliveckaya, I. E. (2016). "Nedostatki lekcionnoj formy obucheniya i puti ih preodoleniya" [Disadvantages of the lecture form of education and ways to overcome them], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, t. 23, pp. 77-81. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56397.htm> (in Russian).
35. Roberts, D. (2019). "Higher education lectures: From passive to active learning via imagery?", *Active Learning in Higher Education*, vol. 20(1), pp. 63–77. DOI: 10.1177/1469787417731198 (in English).
36. Schmidt, H. G., Wagener, S. L., Smeets, G. A. et al. (2015). Op. cit.
37. Tomakhiv, M. (2016). "E-Lecture as a New Genre of Scholarly Discourse. Science and Education a New Dimension", *Philology*, IV (23), is. 100. Available at: <https://ru.scribd.com/document/322509805/Tomakhiv-M-Article> (in English).
38. Isaeva, T. E. (2021). Op. cit.
39. Kuzina, S. I., Sagiryan, I. G., Krasnova, E. A., & Barashyan, V. K. (2021). "Modeling an online speaker's speech activity under the conditions of uncertainty", in E. G. Popkova and B. S. Sergi (eds.). *ISC 2019, LNNS 198*, pp. 660–668. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-030-69415-9_76 (in English).
40. Isaeva, T. E., & Goryunova, E. R. (2021). "University teacher's speech and self-presentation in e-learning and distance professional communication, E3S Web of Conferences 273, 12147 (2021)", *INTERAGROMASH*. Available at: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312147> (in English).
41. Jadin, T., Gruber, A., & Batinic, B. (2009). "Learning with E-lectures: The Meaning of Learning Strategies", *Educational Technology & Society*, 12 (3), pp. 282–288. Available at: https://www.researchgate.net/publication/220374949_Learning_with_E-lectures_The_Meaning_of_Learning_Strategies (in English).
42. Ibragimov, G. I., & Kalimullina, A. A. (2022). Op. cit., p. 105.
43. Germanova, A. A. (2018). "Metodika provedeniya problemnykh lekciy" [Methodology for delivering problem-based lectures], *Legkaya atletika: sb. nauch.-metod. tr.*, Nacional'nyj gosudar. un-t fizicheskoy kul'tury, sporta i zdorov'ya im. P. F. Lesgafta, St. Peterburg, pp. 138–143 (in Russian).
44. Titova, S. V., & Talmo, T. (2015). "Model' interaktivnoj lekicii na baze mobil'nykh tekhnologij" [Model of an interactive lecture based on mobile technologies], *Vysshee obrazovanie v Rossii*, № 2, pp. 126–135 (in Russian).
45. Ostapenko, I. A., & Kroliveckaya, I. E. (2016). Op. cit.
46. Davidenko, E. S. (2019). "Aktivizatsiya lekcionnoj formy obucheniya v vuze" [Revitalization of the lecture form of education at the university], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, № 5. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29179> (in Russian).
47. Schmidt, H. G., Wagener, S. L., Smeets, G. A. et al. (2015). Op. cit.
48. Davidenko, E. S. (2019). Op. cit.
49. Titova, S. V., & Talmo, T. (2015). Op. cit.
50. Tuma, F. (2021). "The use of educational technology for interactive teaching in lectures", *Annals of Medicine and Surgery*, 62, pp. 231–235. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.051> (in English).
51. Loughlin, C., & Lindberg-Sand, A. (2023). "The use of lectures: effective pedagogy or seeds scattered on the wind?", *Higher Education*, 85, pp. 283–299. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00833-9> (in English).
52. Davidenko, E. S. (2019). Op. cit.
53. Titova, S. V., & Talmo, T. (2015). Op. cit., p. 129.
54. Freeman, S., Eddy, S. L. et al. (2014). Op. cit.
55. Vajndorf-Sysoeva, M. E., Gryaznova, T. S., & Shitova, V.A. (2020). *Metodika distancionnogo obucheniya [Distance learning methodology]: ucheb. posobie dlya vuzov*, Yurajt, Moscow, p. 125.
56. Zadorina, O. S. (2012). "Vuzovskaya lekciya v kontekste sovremennoj situacii v obrazovanii" [University lecture in the context of the current situation in education], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, № 4, p. 122 (in Russian).
57. Chikina, Yu. Yu. (2013). "Osobennosti ispol'zovaniya aktivnykh form organizacii lekcionnykh zanyatij s ispol'zovaniem informacionnykh tekhnologij" [Specific features of using active forms of organizing lecture classes using information technology], *Nauchnye vedomosti BelGU. Seriya: Gumanitarnye nauki*, № 27 (170), pp. 204–210.
58. Kulakova, A. B. (2018). "Pokolenie Z: teoreticheskij aspekt" [Generation Z: theoretical aspect], *Voprosy territorial'nogo razvitiya*, № 2 (42), pp. 4–5. DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6 (in Russian).
59. Kashchuk, S. M., & Bervial', B. (2021). "Osobennosti organizacii obrazovatel'nogo processa v epohu global'noj cifrovizacii: novye tekhnologicheskie vyzovy i svyazannye s nimi osobennosti obucheniya cifrovyyh aborigenov" [Specificity of the organization of the educational process in the era of global digitalization: new technological challenges and related features of training digital natives], *Inostrannyye yazyki v shkole*, № 9, pp. 4–11 (in Russian).
60. Tuma, F. (2021). Op. cit., p. 232.
61. Robson, L., Gardner, B., & Dommett, E. J. (2022). Op. cit.