

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-154-162

ПОТЕНЦИАЛ И СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОЙ ЛЕКЦИИ КАК ФОРМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Шевелев А.Н.

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
им. К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия*

san0966@mail.ru

*Статья поступила в редакцию 14.04.2025
Одобрена после рецензирования 29.04.2025
Принята к публикации 08.05.2025*

Аннотация. В статье рассматриваются исторические тенденции развития лекции как ведущей формы образовательного процесса и специфика её применения в системе высшего и постдипломного профессионального образования, а также в образовании взрослых. Выполнен сопоставительный анализ потенциальных возможностей и ограничений классической лекции и проблемной лекции. Обосновывается вывод о том, что эффективность лекционной формы сегодня обусловлена комплексом факторов, среди которых мотивация слушателей является системообразующим. Статья может быть полезна преподавателям высшей школы и учреждений постдипломного образования, учёным, специализирующимся в области истории образования и теории образовательных технологий.

Ключевые слова: классическая лекция, традиционная лекция, проблемная лекция, мотивация к обучению, традиции высшего и постдипломного образования.

Для цитирования: Шевелев А.Н. Потенциал и специфика современной лекции как формы образовательного процесса // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 154–162. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-154-162>

Original article

POTENTIAL AND SPECIFICITY OF USING MODERN LECTURE AS A FORM OF EDUCATIONAL PROCESS

A. Shevelev

*St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky,
St. Petersburg, Russia*

san0966@mail.ru

*The article was submitted on 14.04.2025
Approved after review on 29.04.2025
Accepted for publication on 08.05.2025*

Abstract. The article examines historical trends in the development of the lecture as a leading form of the educational process and the specifics of its application in the system of higher and postgraduate professional education and in the system of educational work in adult education. A comparative analysis of the potential

possibilities and limitations of classical and problem lectures as its main modern format is performed. The conclusion is substantiated that the effectiveness of the lecture form today is due to a complex of factors, among which the motivation of listeners is system-forming. The article may be useful for teachers of higher education and institutions of postgraduate education, scientists specializing in the history of education and educational technologies.

Keywords: classical lecture, traditional lecture, problem lecture, motivation for learning, traditions of higher and postgraduate education.

For citation: Shevelev, A.N. (2025). Potential and specificity of the application of modern lecture as a form of educational process. In: *Man and Education*, 2 (83), 154–162 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-154-162>

Введение

В настоящее время в большинстве работ по теме лекции как учебной формы используют термин «проблемная лекция», который противопоставляется традиционной (классической) лекции, понимаемой как монолог владеющего нужными знаниями специалиста, готового ими поделиться с заинтересованной аудиторией. Такой подход отражает поиск для лекции обновлённого её формата в условиях современности, попытку её сохранить, заявляя о принципиально новом характере современных лекций.

Отмечается разный контекст ситуации, в которой используется проблемная лекция: для исследовательской деятельности студентов (Т.Д. Молодцова, Л.И. Кобышева, С.Ю. Шалова [1]), как новый вид изложения учебного материала (Н.А. Ражова, А.С. Якимова, Е.В. Коробова) [2], в вузовском преподавании или в повышении квалификации (Р.Я. Касимов [3]; Л.В. Козловская, 2007 [4]; Г.А. Аронова, 2012, [5]). Логика указанных авторов состоит в том, что в современных условиях лекцию надо обновлять, поэтому проблемная лекция представляет собой принципиально новый шаг в развитии этого учебного жанра.

Лекция исторически своими корнями уходит в практику средневековых университетов как комментарий преподавателя к читавшемуся им тексту. В вузовской практике Нового времени этот формат уже представлял собой размышление преподавателя перед аудиторией по ключевым проблемам «читающей» дисциплины.

Признаком успешной университетской лекции в XIX веке стало гармоничное сочетание популярности у слушателей научной дисциплины, демонстрации рождения научной истины прямо в аудитории, ораторских способностей лектора и его авторитета в науке. Лекции стали сопровождаться демонстрациями опытов, наглядных пособий, картин, таблиц и рисунков, облегчавших понимание и усвоение слушателей.

XX век сделал доступными широко издаваемые учебные пособия и массовое высшее образование. Прежде сам лектор был носителем научного знания. По мере приближения к современности лекция постепенно сравнивалась по значению с учебником, превратившись в основной или дополняющий источник учебной информации. Конспекты лекций приобретали теперь большую важность, чем само очное присутствие на лекциях слушающего студента. Идеалом стало совмещение этих двух способов.

XX век создал по крайней мере четыре типа вузовского лектора: «оратор», «известный учёный», «популяризатор» и «систематизатор». Каждый из этих типажей абсолютизировал лишь одну из граней классической/традиционной лекции.

Публичные лекции в системе образования взрослых в дореволюционной России пользовались большой популярностью у лиц, не собиравшихся становиться специалистами в какой-либо области, но интересующихся темами «на злобу дня». Советские лекторы Общества «Знание» часто бывали не менее популярны, чем вузовская профессура, при том, что их

слушала слабо подготовленная к восприятию аудитория. Если отношения вузовского преподавателя и студентов во многом определяются как отношения подчинения и руководства, то успех просветительских лекций строится исключительно на способности лектора раскрыть тему доступно и ярко, снизив научность содержания до популярного, но вызвав интерес и отклик аудитории.

Популярность среди современной аудитории интернета лекций Т.В. Черниговской, А.И. Фурсова и других популярных спикеров никак не связана со сдачей сессии или получением сертификата об образовании. Вступление в век компьютеров не так уж сильно снизило популярность лекции как таковой. Вероятно, дело не в самом устаревшем и уходящем формате лекции, а в её качестве, которое достигается в одних случаях и не достигается в других.

В XXI веке появилось несколько новых тенденций, которые напрямую связаны с кризисом лекционного формата. Ещё в 1990-е годы многие школьные учителя широко практиковали уроки-лекции, одной из задач которых было развитие «метапредметной» подготовки к вузовскому обучению, с приобретением навыков длительного слушания, конспектирования, обсуждения через последующие вопросы.

Сегодня удерживать восприятие содержания лекции, по отзывам преподавателей СПбГУ, НИУ ВШЭ, где учатся достаточно подготовленные вчерашние школьники, нынешние студенты способны не более 15-20 минут [6, с. 31]. Это не только вопрос самодисциплины и способности к сосредоточенной интеллектуальной деятельности. Это проблема школы, противопоставляющей «интересное обучение» и «интеллектуальный учебный труд», проблема современной молодёжи, воспринимающей получаемое образование как оплачиваемое развлечение и услугу, и нежелание части преподавателей трансформировать лекцию под восприятие сегодняшних студентов. Таким образом, проблемой является общая слабая подготовленность школь-

ной и студенческой молодёжи к обучению. Вывод о том, что учить в вузе через лекции сегодня нельзя, представляется преждевременным и требует осмысления.

Давно известен принцип демократизации образования, понимаемый как исторически непрерывное расширение его доступности. Коннотация этого принципа исключительно положительная, иначе быть не должно. Но демократическое расширение доступа ко всё более высоким уровням образования неизбежно порождает проблему авторитета, освящаемого в истории религией для священника, наукой для учёного, властью для политика. Широкий доступ к образованию сделал доступным и ниспровержение авторитетов. Общество постмодерна формальных авторитетов не признаёт.

Это имеет к лекции прямое отношение. Лектор сегодня вынужден заново завоевывать авторитет аудитории, который в прошлом принадлежал ему просто в силу его права читать лекции. Аудитория не будет слушать лектора только потому, что перед ней обладатель учёной степени или звания. И чем более взрослая аудитория находится сегодня перед лектором, тем больше усилий придётся ему направлять на завоевание у неё авторитета.

В классических университетах XIX века наряду со штатным (ординарным) профессором лекционный курс по той же дисциплине читал и приват-доцент, присутствие на лекциях которого для студентов было необязательным. Создавалась конкуренция, стимулировавшая обоих преподавателей. Если студенты перетекали из аудитории ординарного профессора к приват-доценту, тот получал возможность обязательного преподавания у студентов, то есть кафедру [7, с. 345]. Таким образом, обязательность посещения лекций как принцип и условие их успешности подвергалось сомнению уже давно.

Лекция в условиях цифровизации

Стремительная цифровизация образования в качестве одного из главных последствий породила мечту об индиви-

дуальном образовании, получать которое каждый будет по-своему (ставя свои цели, выбирая содержание, удобные темп и формат). Однако любой вариант образовательной персонализации требует повышенной самостоятельности и личной ответственности за качество своего обучения. Нынешняя готовность любой группы обучающихся к переходу на регулируемое и поддерживаемое самообразование (например, дистанционное) оставляет мало надежд на успех. Готовность к самообразованию вырабатывается десятилетиями, если не веками, это педагогическая традиция, уникальная для каждой страны, а не просто переход от одной педагогической технологии к другой. По сути, это переход к другому обществу, отринувшему одни педагогические традиции и начавшему вырабатывать другие.

Исчезнет ли лекция при столкновении с «цифрой»? Да, все фиксируют на разный лад популярную «линейку аргументов», в которой усвоение учебного содержания на лекции составляет не более 5%, самостоятельная работа над таким содержанием приближается к 75–80% усвоения [8, с. 127]. В этой логике лекция представляется самой неэффективной формой обучения. Вебинары действительно нарушают в лекции важнейшее её условие: диалог лектора и аудитории, не обязательно озвучиваемый, но обязательно присутствующий. Работа «глаза в глаза», офлайн, лектор, даже не вступая в прямой диалог с аудиторией, вынужден реагировать на её восприятие, получая множественные, внешне малозаметные сигналы обратной связи: взгляды, шум или тишина с их особым характером, поднятая для вопроса рука, разговоры о постороннем. Корректировать свою онлайн-лекцию невозможно, отчего многие опытные лекторы испытывают первоначально сильный дискомфорт, преподавая «экранному зазеркалью». То, что происходит там, непонятно, обрыв обратной связи превращает лектора в диктора, комментирующего свою презентацию. Выход находят в том, чтобы перевести дистанционно читаемую лекцию в интервью, когда перед экраном двое.

Один задаёт вопросы лектору, второй, вроде бы отвечая на них, на самом деле идёт по плану лекции.

Важным аспектом в контексте использования лекций в вузе выступает вопрос об оптимальном применении систематических лекционных курсов, лекций как равноправного с другими форматами для общего учебного курса или редкого применения отдельных лекций в виде исключения. Для чего и когда оптимально применять лекцию как жанр? Вузовские лекции традиционно предназначены для систематизации материала и комментирования лектором его особых моментов (сложных для восприятия, особо значимых и требующих особой концентрации). В сочетании с семинарами (практическими учебными исследованиями) и экзаменами они и составляют основу традиционной вузовской системы, к которой всё чаще добавляются элементы неформального образования (конференции, конкурсы, практики). Самостоятельная работа студента представляет другую часть этой сбалансированной системы, в которой возможен перевес в ту или иную сторону.

Попробуем мысленно занять противоположную позицию, отрицающую лекцию вообще. Систематически курс может быть изложен в любом хорошем учебном пособии по дисциплине. Поэтому усердный студент или слушатель, повышающий квалификацию, должен лишь найти и освоить такое пособие (всё чаще электронное). Комментарии от разных преподавателей и даже консультирующих служб по сложным и важным местам курса можно получать в режиме очных и дистанционных консультаций. Остаётся взять учебник, электронные ресурсы и адреса консультантов – и получить желаемый результат.

В такой логике лекция перестаёт быть нужной, но лишь при условии, что студент или слушатель готов к самостоятельной учебной работе, к планированию такой деятельности, к поиску и отбору информации, к чтению большого количества источников информации, к их сопоставлению и восприятию, к конспектам и рефератам,

к волевым усилиям, организующим его учебную деятельность. Теперь вся ответственность за неё лежит на нём, это его выбор при отказе от лекций.

Насколько велик уровень готовности студента к такой самостоятельной учебной работе, если эту информацию придётся добывать и систематизировать самому, а потом ещё и делать на её основе выводы? Конечно, если учебник по курсу хорош, то мы, в лучшем случае, будем готовить студентов к репродуктивному воспроизведению его содержания: от фактов до выводов. И тогда выяснится, что на хорошей лекции происходит не столько передача информации, сколько сопоставление разных точек зрения, научных направлений, в конечном счёте, рождение лектором выводов (пусть и не единственно правильных по каждой теме) на глазах у студентов. Его пример учит рассуждать самостоятельно, а учебник, даже очень толковый, этому не научит, он лишь фиксирует научные достижения по изучаемой дисциплине.

Трансформация лекции происходит сегодня только в виде одной её функции: массовой передачи учебной информации. Для этого появились другие, более удобные формы и осталось только достичь достаточной готовности обучающихся к их самостоятельному использованию. Но если главная задача лекции заключается не в этом, а передача информации – лишь повод для развития способности студентов или слушателей к рассуждению по сложным вопросам, по которым современный фрилансер вряд ли начнёт рассуждать самостоятельно, картина получится уже несколько иной.

Лекция, как и школьный урок, может быть разной по жанрам исполнения, она многообразна и вовсе не обязательно направлена только на усвоение (воспроизводство) услышанного. Вопрос формы представления содержания не столь важен по сравнению с вопросом учебной мотивации. Мотивированные к обучению слушатели не упустят ничего из нужной им лекции, как и из читаемой книги или рефлексирова-

емого практического опыта деятельности. Низко мотивированные не будут учиться ни в лекционной форме, ни самостоятельно. Это зависит не от качества лекций, а от мотивации, от готовности к тому или иному виду учебной деятельности. И если считать уровень готовности к получению высшего образования сегодня недостаточно высоким, то сами упреки к лекции выглядят менее правомерными. Ведь не готовому учиться студенту не помогут ни дискуссии, ни электронные ресурсы, ни предоставленная самостоятельность.

Мотивация, готовность обучаться, оптимальные сегодня формы обучения. Такая линейка выстраивается при обсуждении причин и следствий «умирания» лекции в современном образовании. Очевидно, что, затрагивая эту тему, мы выходим на обсуждение гораздо более глубоких и сложных проблем, чем спор о преимуществах и недостатках лекционного формата. И сегодня лекция может быть «хорошей» и «плохой». Она может быть разной. Лекции могут выстраиваться как лекционный курс, представляя некую систему. Лекции могут быть отдельными элементами общего учебного курса, включёнными в него, наряду с другими формами и технологическими приёмами обучения. На отдельном учебном занятии может использоваться лекционный фрагмент (мини-лекция) как оптимальный вариант концентрированного и систематизированного содержания проводимого занятия. Наконец, лекция может быть популяризаторской, просветительской для неподготовленной специально и недостаточно мотивированной аудитории. Лекция для студентов и лекция для специалистов-практиков, повышающих свою профессиональную квалификацию, просветительская лекция для широких кругов населения будут разными и потребуют внимания к совершенно разным граням её подготовки.

Итак, что же представляет собой современная (проблемная) лекция как альтернатива лекции традиционной, классической? Для сравнения систематизируем понимание той и другой форм в таблице 1.

Таблица 1/ Table 1.

Сравнительная характеристика традиционной и современной лекции
Comparative characteristics of traditional and modern lectures

Традиционная лекция	Современная проблемная лекция
Цель – сообщение значительного массива систематизированной лектором, как авторитетным специалистом в теме, научной информации большой группе обучающихся для его последующего усвоения	Цель – организация и стимулирование лектором исследовательского поиска группой обучающихся в условиях информационной доступности. Главная цель лектора не в передаче информации, а в активизации обучающихся, их субъектной позиции
Задачи – информирование; систематизация; разъяснение сложного материала по теме; развитие способностей слушателей к восприятию, обобщению, систематизации и самообразованию по теме; воспитательный пример интеллектуальной работы учёного	Задачи – стимулирование поиска ответов по теме; достижение понимания её сложности и неоднозначности как дальнейшей самообразовательной перспективы; развитие способности слушателей к командной работе и обоснованию/аргументации собственной позиции по теме
Содержание – систематизированный массив информации по теме по выбору лектора (или программы)	Содержание – проблема, вопрос, ситуация, не имеющая пока в науке однозначного ответа; совместная (лектора и слушателей) постановка требующих исследования вопросов, поиск ответов на них
Ведущий формат – обучающий монолог лектора с возможными ответами на вопросы слушателей и диалогом (рассуждением) преподавателя с самим собой	Ведущий формат – диалог лектора и слушателей
Условия – большая группа обучающихся (поточные лекции, до 200 человек); удобная организация пространства и средств обучения; возможность представления материала в относительно короткое время. Дополнительные условия – способность лектора организовать не только монолог, но и диалог с аудиторией слушателей, особенно в условиях малой группы на спецкурсе	Условия – небольшая группа обучающихся (до 25 человек); более дорогое обучение из-за увеличения числа лекций (вместо потока – группы с удобным и технически более сложно оборудованным учебным пространством для диалога); большее количество времени на охват всех обучающихся. Дополнительные условия – способность лектора организовать подведение слушателей к самостоятельному поиску решений проблемы; большая сложность подготовки к лекции; акцент либо на проблемное раскрытие материала самим преподавателем, либо на решение проблем слушателями при участии/руководстве/координации лектора
Лектор – научный авторитет, специалист по теме, способный представить обучающимся диалог с самим собой по теме	Лектор – авторитетный специалист не только в теории, но и в анализе практики по рассматриваемой проблеме
Результативность – актуальность тематики для слушателей, их внутренняя мотивация на освоение подготовленной для них информации; популярность и риторика лектора	Результативность – актуальность проблемы для слушателей, их внутренняя мотивация на поиск решения проблемной ситуации; дидактическое качество подготовки лектором для слушателей рассматриваемой проблемы/темы

Таким образом, потенциал проблемной лекции как современной составляют:

- явное наличие постоянной обратной связи между аудиторией слушателей и лектором, позволяющей ему в дальнейшем оптимизировать содержание лекции и используемые приёмы;

- её поисковый характер для слушателей, позволяющий рассчитывать на развитие привычки к размышлению как главного эффекта проблемной лекции;

- навык командной поисковой деятельности, который в дальнейшем может быть переносён в другие ситуации;

– стимулирование последующего (после лекции) исследовательского поиска в виде самообразования, консультаций с преподавателем или обсуждения с другими обучающимися;

– превращение усвоенного на проблемной лекции в самостоятельные, интериоризованные убеждения, личностное неравнодушное отношение к теме, чем может достигаться воспитательный эффект занятия;

– прочное запоминание и возможная актуализация усвоенного в процессе активной лекционной деятельности (субъектная позиция обучающегося).

Вместе с тем, нельзя однозначно отказать в достижении аналогичных потенциальных эффектов и традиционной лекции. Её противопоставление с современной (проблемной) лекцией заключается в организационных преимуществах традиции (большие группы слушателей, меньшее время и стоимость такого учебного формата) или в большей вовлечённости обучающихся в процесс в случае проблемной лекции. Их субъектная позиция, выход из состояния пассивного слушания в непривычную для студента и взрослого, помнящего свои студенческие лекции, область демонстрации собственного аргументированного мнения по обсуждаемой теме, позволяет надеяться хотя бы на то, что таким образом организованные лекции найдут у слушателей больший интерес и запомнятся им.

Вместе с тем, можно констатировать, что привыкание к такой «необычной» лекции требует времени.

Ограничения и риски использования на занятиях проблемной лекции обусловлены:

– актуальностью для каждой аудитории обучающихся рассматриваемой проблемы, формой актуализации проблемы лектором;

– наличием у группы слушателей готовности рассматривать тему/проблему лекции всесторонне, достаточно глубоко и серьёзно, а не на уровне поспешных и мало обоснованных личных впечатлений (энергетика лектора и группы, наличие у группы опыта столкновения с проблемой, предполагаемый уровень имеющих в группе знаний о проблеме и поисковых умений, опыт уча-

ствия в диалоговых коммуникациях, сказывающийся на индивидуальной активности и активности каждой отдельной группы).

В любом случае проблемная лекция главным своим затруднением имеет «замыкание группы в себе» и дальнейшее нежелание работать вместе с лектором по решению проблемы. Чем более взрослая и профессионально опытная аудитория слушателей, тем вероятнее ситуация, когда группа будет замыкаться. Взрослому (особенно учителю) труднее признаться в незнании чего-либо, поэтому он отвечает тогда, когда уверен, что знает правильный ответ, или не отвечает вовсе, или агрессивно отстаивает своё, основанное на личном опыте, мнение. Поэтому взрослый зачастую предпочитает заочную и дистанционную форму обучения или самообразование, то есть те форматы, где его недостаточная компетентность вроде бы скрыта.

Заключение

Отметим необходимые условия для проведения успешной современной проблемной лекции:

– главным элементом такой лекции является проблемная ситуация, противоречие, требующее обсуждения и решения, например, между научными фактами и обыденными представлениями по какой-либо теме. Только наличие этого элемента делает лекцию по-настоящему проблемной. Поэтому отбор и дидактическая обработка до лекции проблемных вопросов, ситуаций, фактов, иллюстрирующих и актуализирующих рассматриваемую тему как проблему очень важно;

– главным инструментом проблемной лекции выступает диалог лектора с аудиторией, который в идеале перерастает в полилог, дополняясь внутренним диалогом лектора и слушателей с самими собой, между слушателями. Диалог лишь внешне делает лекцию чем-то другим. Фактически же лекция продолжает сохранять все свои задачи и основные атрибуты. Многие современные авторы, говоря о возможности разных видов лекций (лекций-дискуссий,

лекций-консультаций, лекций-интервью, лекций-конспектов наряду с привычными потоковыми и установочными лекциями), считают, что именно решаемые на таком занятии задачи сохраняют лекционную его направленность.

Принципиально иной на проблемной лекции становится позиция преподавателя-лектора, который уже выступает не руководителем и единоличным носителем знания, а собеседником, пришедшим «поделиться» со слушателями личностно значимым для него и для них содержанием. Такой преподаватель заинтересован именно в собственных суждениях слушателей, как индивидуальных, так и групповых. Полученное совместно на проблемной лекции знание не несёт характера абсолютной и непогрешимой истины, транслируемой авторитетом. Скорее, истинность его проверяется самим ходом и согласованностью совместных рассуждений/размышлений, которые могут привести (но могут и не привести) к созданию общей позиции по проблеме. Лектор в данной ситуации может успешно выступить в роли такого же стремящегося разобраться в проблеме рядового участника, как и его слушатели. А может занять позицию «истопника», подбрасывающего аудитории новые факты и стимулирующего дальнейший поиск.

Большое значение имеет предварительная подготовка проблемной лекции. Она включает формулировку и представление наиболее точных проблемных вопросов в таком виде, чтобы они затрагивали не только когнитивную, но и эмоциональную сферу слушателей. Эмоциональная сопричастность аудитории рассматриваемой на лекции теме, включённость слушателей в поиск, наличие у проблемной лекции когнитивного «нерва» как удовлетворения от познания и поиска, очень важны в этом случае.

Требуется предварительный анализ готовности аудитории к включению в рассматриваемую на лекции проблему: предположение наличия или отсутствия знаний и стереотипных представлений о

теме лекции, её проблеме, учёт возрастной и профессиональной характеристик аудитории слушателей, их возможных потребностей от обучения, удовлетворение или игнорирование которых может стать мотиватором или демотиватором для успешной лекции. Наиболее интересен и одновременно труден подбор средств, с помощью которых представляется проблема в её противоречивости (кейс из опыта работы, описание совокупности фактов, сопоставление тезисов и антитезисов, визуальный или аудиальный сюжет). Проблемные вопросы можно ставить прямо или неявно, прогнозируя предварительно варианты возможных ответов и дальнейших сценариев рассуждений в аудитории, используя наводящие и уточняющие вопросы при низкой активности слушателей. Но сами такие вопросы должны обязательно вызывать интеллектуальные трудности, будить мысль в аудитории и не иметь характера однозначных ответов. Особенно это важно для взрослой аудитории.

Приёмы для создания проблемной ситуации на лекции могут быть разными: от прямой постановки проблемы до явных и неявных проблемных вопросов, на которые обучающиеся должны ответить, прослушав информационную часть лекции. Возможно также использование информационного «пакета», содержащего необъяснимое лектором противоречие или «столкновение» противоположных мнений по теме, обращение внимания на жизненное или профессионально значимое явление, которое нужно объяснить, представление зафиксированных фактов, вызывающих недоумение или сопоставление обыденных жизненных представлений с научными.

В любом случае основными этапами проблемной лекции остаются осознание аудиторией проблемы, к которой подводит лектор; выдвижение предложений и совместный поиск вариантов решения с использованием фиксированной или постоянно пополняемой информации; совместное формулирование выводов аудиторией обучающихся и лектором.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Молодцова Т.Д., Шалова С.Ю., Кобышева Л.И. Проблемная лекция как средство формирования исследовательской компетентности будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4: [URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26554>] (дата обращения: 09.02.2025).
2. Ражова Н.А., Якимова А.С., Коробова Е.В. Проблемная лекция как один из видов изложения учебного материала // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 2: [URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/02/78881>] (дата обращения: 28.01.2025).
3. Касимов Р.Я. Подготовка проблемной лекции в вузе: метод. рекомендации. М.: Эксмо, 2015. 544 с.
4. Козловская Л.В. Лекция как технология. Учебное пособие. Красноярск, 2007: [URL: <https://e-koncept.ru/2016/56785.htm>] (дата обращения: 28.01.2025).
5. Аронова Г.А. Методика обучения взрослых: особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам / Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». 2012: [URL: <https://urok.1sept.ru/articles/513950>] (дата обращения: 09.02.2025).
6. Радаев В.В. Преподавание в кризисе. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2022. 220 с.
7. Любарский Г.Ю. Образование будущего. Университетский миф и структура мнений об образовании XXI века. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2020. 780 с.
8. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. СПб.: Изд-во Рус. Христианского гуманитар. ин-та, 2001. 511 с.

REFERENCES

1. Molodtsova, T.D., Shalova, S.Yu., Kobysheva, L.I. (2017) Problem-based lecture as a means of developing research competence in future teachers. Modern Problems of Science and Education, no. 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26554> (Accessed: 09 April 2025). (In Russ.)
2. Razhova, N.A., Yakimova, A.S., Korobova, E.V. (2017) Problem-based lecture as a type of presentation of educational material. Modern Scientific Research and Innovation, no. 2. Available at: <https://web.snauka.ru/issues/2017/02/78881> (Accessed: 28 January 2025). (In Russ.)
3. Kasimov, R.Ya. (2015) Preparation of a problem-based lecture at a university: method. recommendations. M.: Eksmo. (In Russ.)
4. Kozlovskaya, L.V. (2007) Lecture as a technology. Tutorial. Krasnoyarsk. Available at: <https://e-koncept.ru/2016/56785.htm> (Accessed: 28 January 2025). (In Russ.)
5. Aronova, G.A. (2012) Methods of teaching adults: features of the lecture form of presenting material on humanitarian disciplines. In: Festival of pedagogical ideas "Open Lesson". Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/513950> (Accessed: 09 April 2025). (In Russ.)
6. Radaev, V.V. (2022) Teaching in crisis. M.: Publishing house of the Higher School of Economics. (In Russ.)
7. Lyubarsky, G. Yu. (2020) Education of the future. University myth and the structure of opinions about education in the 21st century. M.: Partnership of scientific publications KMK. (In Russ.)
8. Bordovskaya, N.V. (2001) Dialectics of pedagogical research: logical and methodological problems. St. Petersburg: Publishing house of Russian Christian Humanitarian Instit. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Шевелев Александр Николаевич – доцент, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Alexander N. Shevelev – Doctor of pedagogical Sciences, Associate Prof., Head of the Department of Pedagogy and Andragogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D.Ushinsky, St. Petersburg