

УДК 378.147

В.Н. Кругликов

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Viktor N. Kruglikov

INTERACTIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Аннотация

В статье рассмотрены особенности подходов, реализуемых в рамках теорий интерактивного и активного обучения в свете новых требований федерального государственного образовательного стандарта по обязательному использованию форм интерактивного обучения при подготовке специалистов. Дан анализ существующей практики использования различных методов активного обучения как средства реализации концептуальных положений рассматриваемых теорий, а также перспектив широкого внедрения интерактивного обучения в практику обучения студентов.

Ключевые слова

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ, АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ, МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.

Abstract

The article discusses features of the approaches implemented within the framework of theories of interactivity and active learning in the light of new requirements on the mandatory use of the GEF as an interactive learning in training. The article also analyzes the current practice of using different methods of active learning, as a means of implementing the conceptual provisions of the theories and perspectives of a wide introduction of interactive learning in teaching students.

Keywords

INTERACTIVE EDUCATION, ACTIVE LEARNING; FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS, ACTIVE LEARNING METHODS.

Современная педагогика опирается на образовательную парадигму, которая отрицает понимание человека как пассивного объекта воспитательного воздействия, чей уровень освоения программы обучения обусловлен деятельностью субъектов образовательного процесса в лице преподавательского состава и управленческого звена образовательного учреждения. Традиционная практика обучения в вузе далеко не всегда соответствует этому требованию. Несмотря на то что активные методы обучения, направленные на активизацию учебной деятельности обучающихся, за последние десятилетия приобрели статус привычных, известных и в какой-то степени обыденных средств обучения, их использование носит не систематический характер. Этим вызвано включение в об-

разовательные стандарты третьего поколения обязательного требования по проведению не менее 25 % аудиторных занятий в бакалавриате и 40 % в магистратуре с использованием интерактивных форм обучения, а также введение дисциплины «Интерактивные формы профессионального обучения» в программу подготовки студентов по «психолого-педагогическому направлению».

В связи с тем, что введение данного требования для многих вузов оказалось полной неожиданностью, возникает вопрос о готовности вузов и профессорско-преподавательского состава к столь широкому использованию интерактивных форм обучения. Ответить на него можно, проанализировав особенности интерактивных методов и многолетнюю практику



использования интерактивного и других видов активного обучения в вузах. Целью данной статьи является анализ проблем массового внедрения интерактивного обучения в практику вузов на основе обобщения опыта работы профессорско-преподавательского состава кафедры инженерной педагогики и психологии Института гуманитарного образования СПбГПУ.

В свете исследуемых явлений уточним, **что следует понимать под интерактивным обучением.** Термин *интерактивное обучение* (ИО) в современном значении (как обучение, основанное на взаимодействии) появился в отечественной педагогике сравнительно недавно. Прежде под ИО понималось исключительно обучение, осуществляемое с использованием компьютерных технологий, дистанционное обучение, а также обучение с элементами виртуального присутствия и общения, основанное на целенаправленном внедрении в образовательный процесс таких технологий, как сетевые коммуникации, кабельное и спутниковое телевидение, видеоконференции, телефорумы, телемарафоны. В такой трактовке термин сохранил свое значение и используется как в отечественной, так и в зарубежной практике. Поэтому ИО следует рассматривать в двух ипостасях: во-первых, как обучение, основанное на непосредственном взаимодействии, диалоге, общении учащегося с социальным окружением в образовательной среде, во-вторых, как обучение, основанное на общении, опосредованном компьютером и другими телекоммуникационными средствами.

Нас в большей степени интересует первое название ИО. В основе теоретических подходов, которые сегодня используются в первую очередь для его описания, лежит представление о том, что существует несколько моделей обучения:

- *пассивная*, при которой ученик является объектом педагогического воздействия, пассивным приемником информации; от него не требуется проявления какой-либо активности, инициативы, творчества. Эта модель соответствует так называемой «школе памяти»;
- *активная*, характеризующаяся активной самостоятельной деятельностью ученика по освоению учебного материала;
- *интерактивная*, при которой приоритет отдается взаимодействию ученика и учителя, ученика и ученика, ученика и интерактивной обучающей системы.

Очевидно, что такая трактовка не совпадает с традиционным, сложившимся за последнее время представлением об активном обучении. В теории и практике активного обучения самостоятельная деятельность учащихся рассматривается как один из элементов, один из принципов организации обучения. В числе других базовых принципов – диалоговый подход, групповое обучение и т. д. [1, 2]. С позиций активного обучения ИО, используя весь багаж наработок активного обучения, в наибольшей степени акцентирует внимание на использовании указанных двух принципов активного обучения – диалогового подхода и группового обучения, не отрицая при этом и остальные принципы активного обучения. При этом теоретические подходы к ИО подкрепляются практикой с использованием всей гаммы методов и средств, разработанных ранее в русле теории активного обучения. К методам ИО относят все методы, за которыми давно закрепилось название *методов активного обучения* (МАО).

Таким образом, представляется логичным рассматривать ИО как одно из направлений, как одну из теорий семейства теорий, которые можно определить как теории активного обучения. Объединение их обусловлено использованием одних и тех же принципов, общих подходов и методов обучения. К этому семейству теорий помимо ИО мы относим также проблемное, программированное, игровое обучение и собственно активное обучение, реализуемое в рамках контекстного, мотивационно-деятельностного [2] и других подходов.

Повседневная жизнь высшей школы, конечно, в первую очередь связана не с теорией, а с практикой обучения. В рассматриваемой проблеме нас прежде всего интересует использование методов активного или интерактивного обучения, что одно и то же. Если проанализировать, **насколько распространено применение методов активного обучения**, кто из преподавателей вузов знает, слышал, может быть, когда-то использовал активные методы в своей деятельности, то можно с уверенностью сказать, что почти все о них знают. С практикой дело обстоит намного хуже. Опыт общения с преподавателями вузов на конференциях, на курсах повышения квалификации показывает следующее:

1. Четкого представления о том, что такое ИО, нет ни у кого! Это объясняется отсутстви-

ем глубоких теоретических разработок данного направления активного обучения.

2. Представление о МАО (деловые и дидактические игры, ролевые игры, тренинги) имеют многие преподаватели, но на практике их регулярно используют только гуманитарии, в первую очередь преподаватели психолого-педагогических направлений, для которых использование деловых игр и тренингов стало нормой деятельности.

3. Преподаватели технических дисциплин в подавляющем большинстве МАО не используют, интерактивными методиками не владеют и не видят в этом особого смысла.

4. Некоторые преподаватели (по опросу, проведенному на курсах повышения квалификации), в том числе гуманитарных направлений, отрицательно относятся к активному обучению и считают его никому не нужной и даже вредной выдумкой, а введение ИО в качестве обязательной формы проведения занятий – вредной инициативой. По мнению последних, обучение в вузе – это труд и обучающиеся должны трудиться, а использование игр, тренингов и других методов ИО только расслабляет и дезориентирует студентов.

Такое отношение к использованию МАО обусловлено несколькими хорошо известными причинами.

Во-первых, теории активного обучения, особенно ИО, пока не получили достаточно глубокой теоретической проработки и распространения, а его введение в практику вузов не было подготовлено ни информационно, ни практически и носило неожиданный характер.

Во-вторых, использование МАО требует от преподавателя изменения привычной позиции. Традиционную авторитарную позицию преподавателя, непререкаемого авторитета, излагающего некоторые истины, подлежащие запоминанию, но никак не обсуждению или оспариванию, необходимо сменить на позицию менеджера – организатора образовательного действия. Организатора, готового не только к любым ситуациям, изменению хода занятия, но и настолько подготовленного, что его не могут смутить любые, самые неожиданное и каверзные вопросы учащихся, как по теме занятия, так и не совпадающие с ней, готового использовать эти вопросы для достижения основной цели занятия – всестороннего рассмотрения темы и глубокого пони-

мания учащимися рассматриваемых проблем. Далеко не все преподаватели хотят и стремятся к такому изменению их роли, поскольку это трудоемко, требует приобретения новых навыков, это эмоционально более затратно. Не все преподаватели по своим качествам способны перейти на использование ИО.

В-третьих, применительно к преподавателям технических дисциплин, далеко не все преподаватели знают эти методы, понимают их значение и имеют навыки использования. В нашей стране до сих пор существует представление, что человек с высшим образованием, например инженер, может быть преподавателем вуза без какой-либо специальной подготовки. Несмотря на наличие курсов повышения квалификации, дисциплин психолого-педагогической направленности в рамках основного курса обучения по профессии, которые изучаются поверхностно, преподаватели технических дисциплин не получают необходимой педагогической подготовки. Большинство из них осваивает педагогику самостоятельно, на основе личного опыта и перенимая опыт старших товарищей, таких же преподавателей технических дисциплин. Регулярную переподготовку такие преподаватели традиционно проходят по специальности, а не по психолого-педагогической направленности, что лишает их возможности получения систематизированных современных знаний в этой области. Это порождает пренебрежительное отношение к теории и специализированным методам обучения, консервирует существующие подходы к подготовке специалистов технического профиля, препятствует введению любых изменений в процесс обучения. Очевидно, что это будет препятствовать и расширению использования ИО в обучении специалистов технического профиля.

Преподаватели вузов в своей практике используют различные методы активного обучения. **Какие из МАО наиболее популярны**, сказать трудно, все зависит от профиля подготовки, индивидуального опыта и склонностей преподавателей, некоторых внешних факторов. В общем случае преподаватели гуманитарных направлений используют практически весь спектр известных методов. Наибольшее распространение получили тренинги, деловые и дидактические игры, дискуссии и семинары, кейсы. Лекции проводятся преимущественно в



виде лекций-бесед, лекций-дискуссий, лекций с демонстрациями и экспериментами. На экономических факультетах чаще всего используются кейсы, бизнес-симуляции, ситуационные игры, анализ конкретных ситуаций.

Преподаватели технических дисциплин эпизодически используют элементы игрового проектирования, «мозговой штурм», семинары и дискуссии, проблемные лекции.

В практике бизнес-обучения используют тренинги, кейсы, бизнес-симуляции и деловые игры.

При этом следует оговориться: перечисляя используемые на практике методы, мы не учитывали, что каждый из методов может включать в себя другие методы, как мелкие, так и крупные, в качестве самостоятельных элементов.

Анализ теоретических предпочтений преподавателей, использующих MAO в своей практике, свидетельствует, что теории активного обучения нельзя отнести к числу популярных. Их пик популярности, видимо, уже прошел, и сегодня многие из этих теорий неоправданно забываются. Наиболее ярко это проявляется в отношении теории программированного обучения. Бум развития компьютерных технологий, дистанционного обучения практически не затронул теоретических разработок, представленных в рамках теории программированного обучения. Разработчики программного обеспечения для дистанционного обучения часто не знают и не учитывают результаты исследований, полученных в рамках данной теории, полученные эмпирические данные, иногда даже не знают, что такая теория существует.

Другие теории активного обучения также используются, по нашему мнению, недостаточно широко. При подготовке диссертационных работ кандидаты часто ограничиваются теми теориями, которые получили какое-то распространение в конкретном вузе, на конкретной кафедре, и не стремятся к глубокому анализу всего спектра разработок по исследуемому направлению. Ситуация усугубляется отсутствием современных разработок в области активного обучения, а старые работы часто недоступны. Поэтому развитие многих теорий активного обучения сегодня неоправданно прекратилось или приостановилось, а те работы, которые публикуются, не редко носят поверхностный характер.

Рассматривая вопросы активизации обучения, нельзя не учитывать, **как активное обучение согласуется с существующей организацией обучения.** Класно-урочная система на сегодня является основной, а по сути единственной формой организации обучения и в школе, и в техникуме, и в вузе. Будучи разработанной еще в XIX веке, она оказалась столь удачной, что сохранилась в большинстве стран мира до наших дней без существенных изменений, несмотря на смену властей, форм экономического и политического устройства стран, различие целей образования и изменения уровня преподавания. Система также практически не чувствительна к научным или техническим революциям. Спрашивается, насколько она пригодна сегодня и как согласуется с применением интерактивных форм обучения? Для ответа на эти вопросы нужно определить наиболее характерные особенности организации занятий интерактивного типа. К ним мы относим:

- групповую работу (диады, триады, команды) как основную форму организации взаимодействия учащихся;
- диалоговое общение (дискуссии, выступления, прения);
- непредсказуемость хода занятия, обусловленную активной, инициативной позицией учащихся;
- возможность изменения хода занятия в зависимости от текущей ситуации, что необходимо для достижения дидактических целей;
- снижение традиционного объема информации, выносимой на занятие, при значительно большей глубине ее изучения.

Указанные особенности MAO требуют определенной организации занятий, которая не всегда укладывается в традиции высшей школы: определенная численность учебных групп, строго установленная продолжительность занятий, оборудование учебных помещений. Самое, наверное, трудное – встроить интерактивное занятие в отведенные расписанием временные рамки. Продолжительность любого интерактивного, дискуссионного занятия (при условии полного и всестороннего рассмотрения его темы) зависит от многих факторов: численности участников, актуальности и значимости для них темы обсуждения, эмоционального состояния участников, умения преподавателя вести дискуссию, комплек-

са внешних факторов. Поэтому точно рассчитать, сколько продлится такое занятие, и четко уложиться в расписание сложно.

Еще одна трудность связана с организацией рабочего пространства. В аудиториях, где посадочные места жестко закреплены, т. е. их нельзя передвигать, или расположены амфитеатром, практически невозможно успешно проводить занятия в интерактивной форме, организовывать групповую работу, особенно предполагающую перемещение участников в ходе занятия. Весьма затруднительно проводить в них и дискуссионные занятия.

Большие проблемы в организации ИО связаны с численностью учащихся, присутствующих на занятии. Сегодня преподаватель не всегда может точно сказать, сколько студентов придет к нему на занятие. Следовательно, он не всегда может применить те или иные формы ИО, рассчитанные на более-менее определенное количество участников, и должен быть готов к тому, что численность учащихся может быть не оптимальной. В свете проходящей в нашей стране реформы системы образования наблюдается тенденция по увеличению численности студентов, приходящихся на одного преподавателя. Педагогическая теория и опыт использования как МАО, так и других форм обучения свидетельствуют, что оптимальная численность учащихся, присутствующих на занятии, 12–18 человек. Она позволяет преподавателю организовать занятие с применением любого из известных методов традиционного или активного обучения. Практика же организации обучения в вузе такова, что очень часто преподаватели проводят занятия в больших потоках, где численность студентов составляет 50–100 человек, или, наоборот, в маленьких группах по 6–12 человек. И в первом, и во втором случае проведение интерактивного занятия весьма затруднительно и неэффективно, а чаще всего невозможно.

Классно-урочная система обучения предполагает не только определенную организацию обучения, но и определенный методический подход. Всем известны постулаты, сформулированные еще Я.А. Коменским, но кроме них в практике вузовского образования сформировались и другие принципы, ставшие столь же обязательными и не подлежащими изменению. К их числу можно отнести неизменность пред-

ставления о приоритете теории над практикой. Это выражается в том, что студенту сначала «начитывается» теория, а только потом его допускают до практики, нередко после получения зачета об освоении теории. При этом и доля занятий, посвященных изучению теории, обычно выше, чем доля практических занятий. С точки зрения форм обучения приоритет соответственно отдается лекциям, которые считаются базовой основой всего курса обучения. Студенты вынуждены и год, и два изучать материал, не имея представления о том, какое место эти знания занимают в деятельности специалиста, где их можно будет применить и нужны ли они им вообще. От преподавателей студенты обычно получают неопределенное обоснование типа «учите – это вам в будущем пригодится». Ситуация усугубляется тем, что преподаватели, особенно общеобразовательных циклов, никак не корректируют, не изменяют читаемые курсы в зависимости от того, студентам какой специальности они преподают. Поэтому математику, химию, физику студентам технических специальностей читают по программам, как для математиков, химиков и физиков в университете.

При таком подходе основное значение в обучении отдается пресловутой «школе памяти», когда студенты изучают отдельные блоки знаний оторванно от практики, от собственного знания специальности, при отсутствии эмоционально-личностного отношения (по И.Я. Лернеру) к этим знаниям, что резко снижает эффективность их освоения, порождая безразличие студентов, а потом и преподавателей к учебному процессу и его конечному результату.

Очевидно, что без изменения отношения к организации учебного процесса переход от пассивного к действительно активному обучению будет невозможен. Все указанные организационные трудности преподаватели вузов, конечно, могут в какой-то степени преодолеть, но при условии, что управленческое звено вуза хотя бы иногда будет идти им навстречу и оказывать посильную помощь. Если этого не наблюдается, то желание использовать ИО в своей практике преподаватели постепенно теряют. Незаинтересованность, нередко психолого-педагогическая безграмотность и безразличие руководителей вузов, наряду с указанными трудностями, являются главной



причиной снижения интереса преподавателей к использованию активных методов.

Студенты обычно относятся к активному обучению положительно. Современный темп жизни, насыщенность информационного поля, объемы информации, обрабатываемые учащимися в единицу времени, многократно превышают аналогичные показатели совсем недалекого прошлого, когда еще не было компьютеров, мобильных средств связи и Интернета. В то же время процесс обучения за последние две сотни лет кардинально не изменился. Преподаватели тоже не научились читать лекции хотя бы в два раза быстрее. Такой диссонанс темпа отрицательным образом сказывается на процессе восприятия учебной информации студентами. Медленный темп традиционной лекции их просто усыпляет.

Практически все специалисты, а также данные различных опросов и исследований свидетельствуют, что рутинной лекционной практике студенты всегда предпочитают активные формы обучения. Тем более, что эти методы позволяют им не только глубже понять изучаемый материал, но и заглянуть в будущее – попробовать себя в роли специалиста, поэкспериментировать, сравнить себя с другими, показать себя. Активные формы обучения позволяют учащимся действовать в том темпе, который для них наиболее приемлем, к которому они готовы на данном этапе обучения, работать в той групповой роли, которая для них наиболее комфортна.

Но даже соответствие темпа изучения материала индивидуальным особенностям студентов не является определяющим в их отношении к изучаемому материалу. Определяющим является наличие четко осознаваемой значимой цели обучения. Абитуриент идет в вуз, чтобы получить свидетельство о высшем образовании. В принципе, это правильно. Вузы для того и созданы, чтобы готовить специалистов и выдавать им эти свидетельства. Но получение диплома не может рассматриваться студентами как самоцель, их целью должно быть приобретение профессиональных знаний. Сегодня ситуация другая: знания, полученные студентами в большинстве вузов, потеряли свою ценность, они не востребованы на рынке труда. Качество подготовки специалистов в вузе также оценивается не по уровню их подготовки, а по косвенным

критериям (учебная площадь на одного студента, число кандидатов и докторов наук, уровень достижений в научной сфере и др.). Даже такой показатель, как процент трудоустроившихся выпускников вуза, не является безупречным критерием. Поэтому и учебный процесс вуза чаще всего направлен не столько на повышение качества подготовки, сколько на экономию средств, поиск источников финансирования, развитие деловых отношений, получение грантов. Когда такое происходит, учащиеся это сразу понимают и также переходят на формальное освоение учебной программы, когда главное не в том, чтобы получить те или иные знания, освоить те или иные навыки, а в том, чтобы получить зачет, «спихнуть» экзамен, не «завалить» сессию и получить в итоге диплом, а где и кем потом работать – вопрос открытый.

В этих условиях использование ИО может сыграть важную роль в повышении качества подготовки специалистов, поскольку при использовании активных методов процесс обучения приобретает именно тот недостающий вектор целевой направленности, которого практически лишено традиционное обучение. Работая в режиме деловых и дидактических игр, ролевых игр и тренингов, дискуссий, студенты стремятся к решению поставленных задач, что достигается как раз через глубокое освоение учебного материала и освоение профессиональных навыков.

Введение форм ИО в качестве обязательного элемента обучения в вузе, безусловно, является положительным аспектом реформы высшего образования в нашей стране, но сама система образования пока не готова к переходу на новые принципы. Стремление использовать активное обучение вступает в острое противоречие с существующей схемой образовательного процесса, направленной на то, чтобы достичь определенных целей воспитания и обучения с минимальными затратами и в условиях, когда научное сопровождение образовательного процесса очевидным образом отстает от стремительного развития техники и технологий, когда повышения уровня образования, что диктуется требованиями времени, традиционно стараются достичь с помощью детально проработанных авторитарных по сути технологий и методик, которые вступают в противоречие не только с инновационной направленностью ак-

тивного обучения, но и с научным, творческим в своей основе характером педагогической деятельности, с субъективным характером познавательной деятельности обучающихся. Вузы по-прежнему не столько учат и вовлекают, заинтересовывают студентов процессом освоения будущей профессии, сколько принуждают к посещению занятий, заучиванию некоторого объема информации и сдаче зачетов и экзаменов, чтобы потом иметь моральное право выдать им дипломы – свидетельства о получении квалификации специалиста.

Сложившаяся сегодня ситуация в высшей школе не обещает успешного и быстрого продвижения по пути активизации учебного процесса и перехода на инновационный путь развития. Современный образовательный процесс

весьма консервативен и противоречив, так же как противоречива природа человека, и любое новшество с трудом пробивается через выстроенные веками барьеры. В сложившейся ситуации хотелось бы обратить внимание на отсутствие в высшей школе в последнее время заметных педагогических инноваций. Все эксперименты педагогической направленности носят локальный характер одной дисциплины, одной кафедры и обычно заканчиваются после успешной защиты диссертации, в то время как требование времени заключается в поиске новых подходов не только с точки зрения применения методов и технологий, но и с точки зрения революционных изменений в организации обучения с целью выведения его на современный технологический и методический уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

2. **Кругликов, В.Н.** Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности [Текст] / В.Н. Кругликов, Е.В. Платонов, Ю.А. Шаронов. – СПб.: Медный всадник, 2006.

REFERENCES

1. **Verbitskii A.A.** Aktivnoe obuchenie: kontekstnyi podkhod. Moscow, Vysshaya shkola, 1991. 207 p. (rus.)

2. **Kruglikov V.N., Platonov E.V., Sharonov Iu.A.** Delovye igry i drugie metody aktivizatsii poznavatel'noi deiatel'nosti. St. Petersburg, Mednyi vsadnik, 2006. (rus.)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / AUTHOR

КРУГЛИКОВ Виктор Николаевич – доцент кафедры инженерной педагогики и психологии Института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; доктор педагогических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29
kruvik@mail.ru

KRUGLIKOV Viktor N. – St. Petersburg State Polytechnical University.

Polytechnicheskaya str., 29, St. Petersburg, 195251, Russia
kruvik@mail.ru

© Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2013