

RU

Парадигмальная соотнесенность методов обучения в современной педагогике высшего образования

Деревянкина О. М.

Аннотация. Цель исследования – выявление и систематизация парадигмальной соотнесенности методов обучения для использования на практике современными педагогами в вузах. В статье выявлены и рассмотрены преобладающие педагогические парадигмы в современной образовательной среде, а именно: технократическая, лично-ориентированная и компетентностная, описаны особенности современных методов обучения в привязке к педагогическим парадигмам, даны рекомендации преподавателям вузов по осознанному выбору обучающих конструкторов для осуществления образовательного процесса. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предпринята попытка систематизировать и логически выстроить корреляцию методов обучения, применяемых преподавателями в вузах, с современными педагогическими парадигмами. В результате исследования определены более или менее жесткие парадигмальные связи современных обучающих конструкторов, причем одни методы обучения «привязаны» к одной, а другие – к двум педагогическим парадигмам.

EN

The paradigmatic correlation of teaching methods in contemporary higher education pedagogy

Derevyankina O. M.

Abstract. The aim of the study is to identify and systematize the paradigmatic correlation of teaching methods for practical use by modern educators in universities. The article identifies and examines the prevailing pedagogical paradigms in the contemporary educational environment, specifically the technocratic, person-centered, and competency-based paradigms. It describes the characteristics of modern teaching methods in relation to pedagogical paradigms and provides recommendations to university teachers on consciously choosing instructional constructs for the educational process. The scientific novelty of the research lies in attempting for the first time to systematize and logically structure the correlation of teaching methods used by university teachers with modern pedagogical paradigms. As a result of the study, more or less rigid paradigmatic connections of modern instructional constructs have been identified, with some teaching methods being "linked" to one paradigm, while others are associated with two pedagogical paradigms.

Введение

Актуальность данного исследования продиктована противоречием между существованием множества методов обучения, представленных в различной профессиональной педагогической литературе, и часто встречающейся бессознательностью выбора их применения на практике преподавателями вузов. При этом в современном образовательном пространстве активно обсуждается вопрос о полипарадигмальности педагогики и парадигмальной направленности профессионально-ценностных установок преподавателей (парадигмальной идентификации педагога). Таким образом, можно резюмировать, что в настоящее время сосуществуют различные педагогические парадигмы, оказывающие влияние на деятельность преподавателей, в том числе и в выборе обучающих методов. Также нужно отметить, что в профессиональной педагогической литературе отсутствуют исследования по взаимосвязи методов обучения и современных педагогических парадигм. Данная же работа восполняет этот пробел в науке, т. к. направлена на определение логической системности использования обучающих конструкторов на практике в соотнесении их с существующими педагогическими парадигмами. Исследования такого рода расширяют возможности осуществления образовательного процесса преподавателями вузов, обогащают их представления о практической деятельности, помогают в разработке образовательных продуктов и формировании заявленных компетенций у студентов.

Для достижения указанной цели нами были определены следующие задачи исследования:

- рассмотреть превалирующие педагогические парадигмы в современной образовательной среде;
- выявить соотнесенность современных методов обучения и педагогических парадигм;
- разработать рекомендации для преподавателей вузов по применению на практике выявленной соотнесенности при выборе методов обучения для осуществления образовательной деятельности.

Материалом для исследования послужили описания методов обучения, анализ сущности педагогических парадигм в современной педагогике и изречения современных педагогов-исследователей об их корреляции.

Теоретическую базу исследования составили труды об инновационных методах обучения таких исследователей, как Л. С. Выготский (2005), М. В. Кларин (2015; 2016), Г. К. Селевко (2006; 2016).

Сущностно-содержательный анализ господствующих педагогических парадигм проводился на основе изучения педагогических исследований Н. Г. Агаповой (2011), О. В. Володиной (2016), И. А. Колесниковой, М. П. Горчаковой-Сибирской (2005), Г. Б. Корнетова (2001), Л. В. Львова (2014), И. А. Маланова (2012), Т. Г. Макусовой (2013), Р. Е. Пономарева (2011), О. Г. Прикота (1995), О. Г. Стариковой (2011), Е. Н. Шиянова, Н. Б. Ромаевой (2005), посвященных целям, формам и методам образовательного процесса в корреляции с различными педагогическими парадигмами.

Для решения указанных задач были выбраны следующие методы исследования: сущностно-содержательный анализ педагогической и методической литературы по проблеме сосуществования различных педагогических парадигм, систематизация и обобщение результатов по определению господствующих парадигм в современной педагогике, научная обоснованность корреляции методов обучения и современных педагогических парадигм, практическая работа автора статьи со студентами вузов по применению различных методов обучения на занятиях.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования парадигмальной соотнесенности методов обучения для проектирования образовательных продуктов в высшей школе (общих образовательных программ, рабочих программ дисциплин и т. д.). Помимо этого, разработанные рекомендации для преподавателей могут стать основой в выборе обучающих конструктов и, соответственно, помочь разнообразить педагогическую деятельность.

Обсуждение и результаты

Прежде чем мы приступим к рассмотрению превалирующих педагогических парадигм, считаем важным остановиться на таких понятиях, как «парадигма» вообще и «педагогическая парадигма» в частности.

Термин «парадигма» с греческого языка имеет дословный перевод «шаблон, пример, образец». Английские философы Ф. Бэкон и Т. Гоббс ассоциировали парадигму с точными науками, такими как физика и геометрия. Современное же понятие «парадигма» получило известность благодаря немецкому философу Г. Бергману (1840-1904), который использовал его для сущностного анализа регулятивной методологии. При этом широкое распространение в науке это понятие получило с подачи американского историка и физика Томаса Куна. Само понятие парадигмы Т. Кун рассматривал так: «...принятая модель, эталон, образец» (1975, с. 17). Современные педагоги-исследователи (Микешина, 2005; Аршинов, 2004; Бельдей, 1996) чаще всего принимают за методологическую основу понятия «парадигма» именно определение Т. Куна. В. В. Краевский и Е. В. Бережнова, например, дают такое определение: «...парадигма – модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев» (2007, с. 23).

Перейдем к рассмотрению понятия «педагогическая парадигма». В национальной педагогической энциклопедии данный термин толкуется по-разному: и как «устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, модель – стандарт решения определенного класса педагогических задач», и как «совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем, определенный набор предписаний (регулятивов)», также как «совокупность идей, представляющая собой непротиворечивую систему, выстроенную в рамках определенной методологии, которая используется в качестве теоретического проекта, модели для разрешения педагогической задачи и ее реализации в практику образовательных учреждений» (Олешков, Уваров, 2006, с. 91).

Педагоги-исследователи А. С. Белкин и Е. В. Ткаченко рассматривают педагогическую парадигму как «тип педагогического мышления (мировидения), свойственный определенному периоду в истории образования» (2005, с. 226-227).

В. А. Тестов относит к педагогической парадигме «систему научно-педагогических взглядов, представляющую собой совокупность теоретических положений, методологических оснований, понятий и ценностных критериев педагогической деятельности» (2012, с. 10).

И. А. Колесникова определяет понятие «педагогическая парадигма» как «характеризующее типологические особенности и смысловые границы существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия» (2001, с. 28).

Г. Б. Корнетов считает, что это «совокупность устойчивых повторяющихся системообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и их взаимодействия в образовании, независимо от степени и форм рефлексии» (2001, с. 35-36).

Л. В. Львов толкует понятие педагогической парадигмы как «совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми

руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; определенный набор предписаний (регулятивов)» (2014, с. 17).

Можно умозаключить, что большинство исследователей относят педагогическую парадигму к общенаучным понятиям, основываясь на теории парадигмы Т. Куна. Нам представляется наиболее полным и комплексным описание понятия «педагогическая парадигма» Г. Б. Корнетова.

Рассмотрим, какие педагогические парадигмы преобладают в настоящее время.

В педагогическом пространстве сосуществуют множество классификаций современных педагогических парадигм. Сюда можно отнести и классификацию Е. А. Ямбурга (2004), основанную на исторической этапности и определяющую когнитивно-информационную, личностную, культурологическую и компетентностную парадигмы, и классификацию Ш. А. Амонашвили (2000), выделяющего две господствующие педагогические парадигмы (авторитарно-императивную и гуманную). Однако большинство авторов различают три преобладающие в настоящее время педагогические парадигмы – личностно-ориентированную, компетентностную и технократическую.

Каждая из указанных парадигм обладает определенными особенностями.

При изучении личностно-ориентированной педагогической парадигмы мы опирались на труды таких авторов, как Ш. А. Амонашвили (2000), В. В. Давыдов (1996), В. В. Сериков (2011). В рамках нашего исследования работы В. В. Серикова являются основополагающими, автор рассматривает в качестве цели личностно-ориентированного образования «создание условий для развития личностных функций индивида – его способностей действовать в различных жизненных ситуациях как личность» (2004, с. 95).

Сущностный анализ технократической педагогической парадигмы выстраивался на основании трудов Я. А. Коменского, который еще в XVII в. предпринимал попытки инструментировать учебный процесс при помощи разработки универсального метода обучения. Помимо этого, к основателям технократической парадигмы можно отнести И. Ф. Гербарта, который в XIX в. создал «формальные ступени обучения». Исследователями в данной области можно считать таких великих педагогов, как Э. Белл, Дж. Ланкастер, Т. Цимер, К. Стой, Ф. Дорпфельд, Т. Виге, Ч. Де Гармо, Ч. Макмерри. Технократическая педагогическая парадигма приобрела широкую популярность в профессиональном сообществе в XX в. в результате последствий научно-технического прогресса.

В России к последователям технократической парадигмы в образовании можно отнести педагогов П. Г. Щедровицкого (2021), В. Ф. Шаталова (1989). В настоящее время большой вклад в научные изыскания в данной области вносит педагог-исследователь И. А. Колесникова (2001).

При изучении компетентностной педагогической парадигмы мы рассматривали труды таких ученых, как И. А. Зимняя (2004), Т. А. Разуваева (2010). Данная парадигма в педагогике появилась в начале XX века в связи с переходом на новый исторический этап – в постиндустриальное общество, которое стало диктовать новые требования к образовательному процессу.

Итоги сущностного анализа преобладающих педагогических парадигм можно представить следующим образом.

Операциональные показатели современных преобладающих педагогических парадигм

Личностно-ориентированная парадигма:

- ограниченная формализация учебных процессов;
- преобладание качественных методов над количественными при оценивании учебных результатов;
- полноценное участие обучающихся в планировании процесса обучения;
- главенствующая роль ближайшего, ситуативного планирования;
- склонность к индивидуализации процесса обучения;
- субъективность как неотделимость планирования от субъекта.

Технократическая парадигма:

- тенденция к полной формализации всех процессов. Подразумевает обязательное наличие норматива, некоего эталона, необходимого для сравнения уровня подготовки, образованности и воспитанности, и вытекающие отсюда субъектно-объектные отношения между преподавателем и обучающимся. Эталоном при этом является педагог или обучающая машина;

- формирование объекта обучения, т. е. выпускника вуза, с заранее заданными показателями и характеристиками, являющимися лучшими в действительных существующих условиях. Внимание к адаптации к будущей профессиональной деятельности и выполнению значимых общественных функций;

- взаимодействия преподавателя и студентов рассматриваются как субъектно-объектные;

- акцент на воспитание законопослушных граждан, лояльных к государству;

- разработка и внедрение рейтингов, стандартов образования;

- цели обучения определяются извне. Преимущественное использование операционных (нестратегических) целей;

- приоритет количественного подхода над качественным. Тяготение к использованию количественных показателей, ориентированных на четкие конкретные критерии оценки деятельности обучающихся;

- тенденция к минимизации индивидуализации в обучении.

Компетентностная парадигма:

- акцент на инструментальную направленность и практическую ориентацию в целях обучения. В обучении преобладает формирование умелого и мобильного человека. При этом образовательные организации достаточно свободны в проектировании обучающих программ, так как все дисциплины делятся на обязательные и вариативные, т. е. на утвержденные образовательными стандартами и нет. Результатом образования

является сформированная способность студента осуществлять различную деятельность в проблемных ситуациях. Данная парадигма включает в себя освоение обучающимися умений, лично значимых как для них самих, так и для социума одновременно;

- по отношению к студентам преподаватель выстраивает активное взаимодействие. У преподавателя отсутствуют «права на обладание единственной, непреложной истиной», замена этому – организационные алгоритмы и методики действий в различных ситуациях. Роль педагога можно сравнить с менеджером, консультантом, советчиком и помощником;

- форма реализации компетентностной педагогической парадигмы заключается в изучении и анализе конкретных кейсов практической профессиональной деятельности. В процессе обучения превалирует проектная форма организации учебного процесса. У обучающихся формируется опыт самостоятельного решения различных проблем в осуществлении деятельности на основе применения социальной практики, выполнения познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных задач.

Прежде чем приступим к выявлению соотносительности современных методов обучения и педагогических парадигм, определимся, какие методы обучения можно считать современными. Можно предположить, что современные методы обучения в России начали зарождаться вместе с самой новой Россией, т. е. в 1990-е гг.

Отдельного внимания в этом ключе заслуживает классификация А. М. Смолкина (1991), согласно которой существуют имитационные методы активного обучения, т. е. когда познавательная деятельность обучающегося основывается на имитации реальной профессиональной деятельности. Все остальные методы автор относит к неимитационным. Имитационные методы, в свою очередь, подразделяются на игровые и неигровые. Игровые методы включают в себя проведение деловых игр, ситуации инсценирования практической деятельности и т. п., а неигровые – коллективную мыслительную деятельность, такую как анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и др.

В настоящее время педагоги-исследователи выделяют именно активные методы обучения как наиболее эффективные. Например, В. М. Климкина и Г. А. Кондратьева (2016) определяют в качестве современных методов обучения такие, как проблемное обучение, метод проектов, метод моделирования, ролевые игры, метод решения кейсов. А. Юданова (2017) считает современными методами обучения тренинг, модульное обучение, метод кейс-стади и др.

Изучив труды известных педагогов-дидактов (Выготский, 2005; Кларин, 2016; Селевко, 2016), можно сделать вывод, что к современным методам обучения в настоящее время относятся:

- Проблемное обучение, в том числе проблемно-модульное обучение.
- Модульное обучение.
- Кейс-метод.
- «Перевернутый класс» в рамках модели полного усвоения.
- Ролевые игры.
- Метод дискуссий.
- Технология интенсивного бизнес-обучения (тренинга).

Именно данные методы мы рассмотрим в соотносительности с превалирующими педагогическими парадигмами, опираясь при этом на мнения авторитетных педагогов-исследователей.

Историческим началом *проблемного обучения* можно считать эвристические беседы Сократа, школу Пифагора, работы французского философа Ж.-Ж. Руссо, английского ученого Ф. Бэкона и чешского педагога-дидакта Я. А. Коменского. В дореволюционной России идеи проблемного обучения поддерживал писатель и педагог К. Д. Ушинский, вслед за Сократом применявший метод последовательных вопросов своим ученикам для перевода их механических действий в осознанные. Большой вклад в формирование проблемного обучения в части исследовательского метода как его основы принадлежит американскому философу и педагогу Джону Дьюи. В СССР развитием и распространением проблемного обучения занимались такие педагоги, как А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, А. В. Хуторской. В этой связи также нужно отметить большой вклад в разработку теоретических основ проблемного обучения польского педагога В. Оконя. В настоящее время проблемное обучение входит в круг интересов педагогов-исследователей Г. К. Селевко (2016), Е. В. Клименко, Л. В. Пилипец (2014).

Рассмотрим сущность метода проблемного обучения.

М. И. Махмутов относит проблемное обучение к «дидактической системе развивающего обучения, обуславливающего общее интеллектуальное развитие школьника, которое обеспечивает прочность знаний и особый тип мышления, глубину убеждений и творческое применение знаний» (1985, с. 118).

А. М. Матюшкин основой проблемного обучения считает «создание особого вида мотивации, поэтому данный метод требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных заданий, создающих проблемные ситуации» (2008, с. 278).

В. Оконь, в свою очередь, определяет проблемное обучение как «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» (1968, с. 10).

В трактатке И. Я. Лернера проблемное обучение – это процесс, при котором «учащиеся под руководством учителя принимают участие в решении новых для них познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям современной школы» (1974, с. 9).

Г. К. Селевко пишет, что проблемное обучение – это «такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную

деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями и развитие мыслительных способностей» (2016, с. 66).

Можно констатировать, что при достаточно широкой вариативности трактовок метода проблемного обучения во всех определениях есть понятия «проблемная ситуация» или «проблема», решение которых инициирует самостоятельную познавательную-исследовательскую деятельность студентов.

Таким образом, проблемное обучение коррелируется с личностно-ориентированной педагогической парадигмой. М. В. Кларин (2016) также считает, что данный метод относится к поисково-исследовательскому подходу в педагогике, который, в свою очередь, реализуется в рамках личностно-ориентированной парадигмы.

Переходя к *модульному обучению*, нельзя не упомянуть о такой комбинированной форме, как проблемно-модульное обучение, которую предложил М. А. Чошанов (1996, с. 6).

Вообще, модульное обучение берет свое начало в вузах и институтах повышения квалификации США и странах Запада в 50-х гг. XX века. В России данный вид обучения стал применяться относительно недавно, с середины 2000-х гг. Несмотря на хорошую разработанность модульного обучения в современной педагогике, исследователи не единогласны в сущностном понимании модуля как содержательной единицы данного вида обучения. Зарубежные авторы Б. Гольдшмидт и М. Гольдшмидт определяют модуль как планируемую единицу учебной деятельности для достижения целей (Goldschmidt, Goldschmidt, 1972). Дж. Рассел сутью модуля считает «построение автономных порций учебного материала» (Russell, 1974, p. 5).

В нашей стране ощутимый вклад в формирование модульного обучения был внесен педагогами Г. К. Селевко, А. А. Вербицкий, П. А. Юцявичене, Т. И. Шамоной, М. А. Чошановым. П. А. Юцявичене считает модуль «функциональным узлом, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей» (1989, с. 38-39). Т. И. Шамова, в свою очередь, трактует понятие «модуль» как «целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и способы овладения этим содержанием» (1994, с. 30). Г. К. Селевко раскрывает понятие модуль как «логически выделенную в учебной информации часть, имеющую цельность и законченность в какой-либо логике и сопровождаемую контролем усвоения» (2006, с. 287). А. А. Вербицкий сформулировал определение «деятельностный модуль» как «единицу, задающую переход от профессиональной деятельности к учебной, от реальных задач и проблем к аудиторным» (1991, с. 74). По мнению М. А. Чошанова, модуль может быть представлен как «учебный элемент в форме стандартизированного буклета» (1996, с. 12), состоящего из определенных компонентов, таких как цель, оборудование, учебный материал и т. д.

Исходя из анализа представленных педагогических трудов, в которых модульное обучение рассматривается и как построенное на стандартизации, и как совместное с проблемным методом, данный вид обучения коррелируется как с личностно-ориентированной, так и с технократической педагогической парадигмой.

Проанализируем парадигмальную соотнесенность *кейс-метода*. Метод кейсов, или кейс-стади, – «система обучения, основывающаяся на анализе, обсуждении и решении как смоделированных, так и реальных ситуаций» (Деревянкина, 2019, с. 112). «Кейс-стади не имеет точного перевода на русский язык. Чаще всего используется либо английский термин, либо несколько русскоязычных аналогов: кейс-стади, бизнес-кейсы, кейс-метод, обучение на практических примерах, метод конкретных ситуаций, ситуационное обучение, ситуационные задачи» (Деревянкина, 2019, с. 112).

Кейс-метод берет свои истоки из европейских бизнес-школ. Слушателям предлагалось самостоятельно или коллективно найти решения практических ситуаций, основанных на реальной деятельности существующих организаций. «Основа данного метода заключается в критическом анализе и решении конкретных ситуаций и случаев (кейсов). Кейс – это описание практической проблемной ситуации, произошедшей в реальности и требующей решения» (Деревянкина, 2019, с. 112).

Из зарубежных авторов, внесших вклад в развитие метода кейсов, следует отметить профессора Манчестерского университета Соула Маклеода и таких педагогов, как Джордж Густафссон, Нерида Хайетт, Аманда Кенни и Вирджиния Диксон-Свифт.

В России прообразами метода кейсов можно считать деловые игры В. А. Платова. Необходимо отметить также таких авторов, как Г. А. Брянский, Ю. Ю. Екатеринославский, О. В. Козлова, Ю. Д. Красовский. В настоящее время метод кейсов входит в сферу профессиональных интересов педагогов С. Н. Макеевой (2016), Г. В. Сорокоумовой (2018). При этом большинство педагогов-исследователей отмечают определенные достоинства в использовании метода кейсов в педагогической практике:

- «– обретение студентами необходимого системного комплекса профессиональных знаний;
- подготовка энергичных специалистов, ориентированных на успех;
- поощрение конструктивного и критического мышления;
- ознакомление обучаемых с практической деятельностью предприятий;
- получение студентами практических навыков (принятие решений, наблюдение, анализ ситуаций) и развитие способностей (лидерских, коммуникационных), которые потребуются им в дальнейшей карьере;
- наращивание и активизация человеческого, интеллектуального и социального капиталов;
- формирование системы профессиональных, общечеловеческих, моральных, культурных и иных ценностей» (Багирова, Бурыхин, 2012, с. 122).

Авторы (С. Н. Макеева, Г. В. Сорокоумова, И. Х. Багирова, Б. С. Бурыхин) относят метод кейсов к компетентностной педагогической парадигме. М. В. Кларин (2016, с. 361-363), в свою очередь, считает, что кейс-метод коррелируется с поисково-исследовательским подходом в рамках личностно-ориентированной педагогической парадигмы.

Можно свидетельствовать, что метод кейсов соотносится как с личностно-ориентированной, так и с компетентностной педагогическими парадигмами.

Перейдем к анализу достаточно нового метода обучения – «перевернутый класс». Можно сказать, что зарождение данного инновационного метода обучения происходило в начале 90-х гг. XX столетия в стенах Гарвардского университета, где профессор Эрик Мазур экспериментировал с учебной работой студентов: в свободное от занятий время студенты смотрели заранее подготовленные для них видеоматериалы, анализировали рекомендованные им статьи и формировали вопросы для обсуждения. На основе вопросов студентов профессор корректировал учебный материал. Основоположниками современного метода обучения «перевернутый класс», или «перевернутое обучение» (английский вариант – “flipped class”), считаются учителя из Колорадо – Джонатан Бергман и Аарон Сэмс, в 2007 г. организовавшие предоставление лекционных материалов отсутствующим на занятиях студентам. В 2010 г. в американском городе Детройте появилась первая «перевернутая школа», где все занятия проводились с применением данного инновационного метода.

В настоящее время первоначальная модель проблемного обучения Дж. Бергмана и А. Сэмса (Bergmann, Sams, 2012), направленная на формирование и выкладку видеолекций, изменяется и дополняется: появляется проектная деятельность, взаимопомощь студентов, аналитическая работа студентов.

Отличия «перевернутого класса» от традиционного обучения заключаются в следующем.

В «перевернутом классе» по сравнению с классическим обучением практическая работа преподавателей со студентами в аудитории становится объемнее и продуктивнее за счет самостоятельного изучения обучающимися профессиональной литературы и материала по лекциям.

В нашей стране метод «перевернутый класс» пока не является популярным, при этом определенные педагоги-новаторы применяют данную методику в работе.

Российские авторы вслед за зарубежными тоже подтверждают весомые различия между традиционным и «перевернутым» обучением. Е. С. Кострова (2018, с. 2-3), например, такие отличия определяет следующим образом (Табл. 1).

Таблица 1. Отличия классического занятия от учебного занятия в формате «перевернутый класс»

Классическое занятие	«Перевернутый класс»
Преподаватель объясняет материал в аудитории. Дома студенты самостоятельно выполняют домашние задания, закрепляя тем самым теоретический материал. Проблема: студенты могут быть недостаточно сконцентрированными в аудитории, а дома уже нет возможности задать вопрос преподавателю. У студентов возникает тревога в аудитории, пропадает мотивация к учебе и т. п.	Преподаватель предлагает видеолекции как домашнюю работу, подробно объясняя формат работы. Студенты изучают видеоуроки дома, выполняют работу, необходимую для дальнейшей деятельности в аудитории.

Р. Р. Калимуллин (2016) отмечает такие отличительные черты метода «перевернутый класс», как:

- вовлеченность студентов в обучающий процесс;
- обучающие материалы в открытом доступе;
- время в аудитории для дискуссий и активной деятельности;
- контент – это начальная точка, а не ресурс;
- преподаватель-фасилитатор.

Н. В. Тихонова (2018, с. 74-75) в своем исследовании соотносит метод «перевернутый класс» с проблемно-ориентированным обучением, что соответствует личностно-ориентированной парадигме.

М. В. Кларин считает, что «перевернутое обучение» коррелируется с моделью полного усвоения в рамках технологического подхода в обучении, что, в свою очередь, соотносится с технократической педагогической парадигмой. Однако другие педагоги-исследователи (Тихонова, 2018; Калимуллин, 2016; Воронина, 2018) в своих трудах относят данный метод к личностно-ориентированной педагогической парадигме.

Таким образом, можно подытожить, что «перевернутое обучение» применяется педагогами в ракурсе двух парадигм (личностно-ориентированной и технократической).

При рассмотрении соотношенности основных методов обучения и современных педагогических парадигм необходимо остановиться на таком популярном методе, как *ролевая игра*. Данный метод обучения достаточно комплексно описан М. В. Клариным (2016), который относит его к поисково-исследовательскому подходу и именуется следующим образом: «модель обучения как игра». В эту группу автор относит такие конструкты, как дидактические игры, имитационно-моделирующие игры, геймификация, игры в виртуальной реальности, имитационные деловые игры, компьютерные игры-тренажеры.

М. В. Кларин (2016) определяет следующие этапы в проведении игр:

1. Ориентация. Преподаватель делает общее представление учебного материала, поясняет главные имитационные элементы, правила и ход игры.

2. Подготовка к проведению. Преподаватель анонсирует сценарий и задачи, правила, роли, оценочные критерии и возможные варианты решений предстоящей игры. Этот этап предназначен также и для предварительного проигрывания.

3. Основная часть. Организация педагогом самой игры и фиксация результатов студентов. В случае необходимости преподаватель направляет и помогает участникам.

4. Обсуждение игры. Педагог проводит дискуссию со студентами о том, что получилось и что нужно исправить. В обсуждении преподаватель соотносит имитационные и реальные действия участников.

Роли педагога в игре варьируются от инструктора, судьи-рефери, к тренеру и председателю-ведущему (Кларин, 2016, с. 259-261).

К дидактическим играм М. В. Кларин (2016, с. 262) относит ролевые учебные игры. Преимуществами в применении ролевых игр автор называет эмоциональность процесса обучения, активность всех участников, формирование умений и навыков (Кларин, 2016, с. 265).

Имитационно-моделирующими играми М. В. Кларин считает игры-упражнения, игры-иллюстрации, имитационные игры с моделированием социально-исторических условий. Данная группа игр выполняет иллюстративную функцию, дает возможность отработать умения и сформировать навыки (Кларин, 2016, с. 265).

Геймификацию автор рассматривает как «внесение игрового подхода в неигровые процессы» (Кларин, 2016, с. 281). Геймификация осуществляется посредством сценария-истории, «защитой» в игре, которая реализуется при помощи мини-сценариев, квестов (от английского слова “quest” – «приключение») (Кларин, 2016, с. 281-283).

Игры в виртуальной реальности также могут применяться в учебной практике. В США и странах Западной Европы разрабатываются игровые платформы для такого рода деятельности студентов (Кларин, 2016, с. 287-290).

Имитационные деловые игры направлены на постановку студентов в деловые условия и принятие нужного операционного решения (Кларин, 2016, с. 295).

Компьютерные игры-тренажеры преимущественно используются с целью формирования навыков управления (Кларин, 2016, с. 299-300).

Большинство современных педагогов-исследователей считают, что игровые методы обучения эффективны для педагогической деятельности в вузах. Например, педагог-исследователь Н. В. Сухенко пишет: «На занятиях по “Современной пресс-службе” могут использоваться ролевые игры “пресс-конференция”, “брифинг” и др., в которых отсутствуют жестко заданные элементы процесса» (2015, с. 48). В. Г. Василенко, описывая преимущества использования ролевых игр в вузе, выделяет, что «с их помощью можно формировать чрезвычайно широкий спектр умений, навыков и профессионально-значимых качеств личности будущего специалиста» (2014, с. 86). Педагоги Н. М. Козлова, Л. П. Ковалева, М. Ю. Кузьмин также позитивно оценивают применение данного метода в обучении студентов медицинских вузов, подмечая при этом: «...отношение к инновационным методам, в том числе к самому методу ролевой игры, у студентов значительно улучшилось. Это, в свою очередь, положительно отразилось на активности к изучению поднятой в ходе ролевой игры проблемы» (2010, с. 32).

Можно резюмировать, что игровые методы обучения широко применяются в подготовке студентов вузов, при этом одни педагоги (М. В. Кларин, Н. М. Козлова, Л. П. Ковалева, М. Ю. Кузьмин) рассматривают их в привязке к личностно-ориентированной парадигме, другие же (Н. В. Сухенко, В. Г. Василенко) – к компетентностной педагогической парадигме.

Следующий метод обучения, который мы проанализируем на предмет парадигмальной соотнесенности, – *метод дискуссий*.

Дискуссионные методы обучения зародились из сократовских диалогов, из основ «Великой дидактики» Я. А. Коменского, из «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо, из «критического мышления» Дж. Дьюи. Данные методы формировались и развивались в работах исследователей проблемного обучения. В современной педагогике дискуссии в обучении входят в круг интересов таких российских ученых, как М. В. Кларин, В. Ф. Петрова, В. Ю. Смольская.

М. В. Кларин рассматривает дискуссию как эффективный инструмент «для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций» (2015, с. 61).

В. Ф. Петрова определяет дискуссию как «средство развития критического мышления на семинарских занятиях, так как она позволяет задействовать весь арсенал мыслительных навыков студентов, при этом результатом дискуссии могут быть не только сформированные знания, но и убеждения, удовлетворенность совместной продуктивной деятельностью» (2013, с. 48). Автор выделяет две формы осуществления дискуссий – «совместного поиска», нацеленную на групповую кооперацию, и «перекрестную», ориентированную на высказывания противоположных мнений (Петрова, 2013, с. 48).

В. Ю. Смольская (2013) отмечает, что «в качестве объекта дискуссионного обсуждения могут выступать не только специально сформулированные проблемы, но и разнообразные открытые задания, не имеющие единственно верного решения».

Мы, в свою очередь, рассматриваем применение дискуссионных методов «для инициации познавательного процесса у студентов на практических занятиях, для поиска совместного решения в малых группах, для закрепления учебного материала на завершающем этапе изучения учебной темы» (Деревянкина, 2020, с. 127).

В профессиональной литературе педагоги (М. В. Кларин, В. Ф. Петрова, В. Ю. Смольская) соотносят дискуссионные методы с поисково-исследовательским подходом, что, в свою очередь, соответствует личностно-ориентированной педагогической парадигме.

В завершение рассмотрения соотнесенности методов обучения и педагогических парадигм проанализируем достаточно новый для современной педагогике конструкт обучения – *технология интенсивного бизнес-обучения (тренинга)*. Данный метод обучения достаточно подробно описан педагогом-исследователем Н. В. Жадько, которая определяет технологию интенсивного бизнес-обучения как «комплексную поэтапную

целенаправленную предсказуемую деятельность, предметом которой является формирование «мягкого» навыка с учетом динамики меняющегося контекста в условиях жестких лимитов времени на сам процесс обучения» (2012, с. 9). «Мягкими» навыками исследователь называет «такие индивидуальные характеристики, как ценности и стили мышления личности» (Жадько, 2010, с. 2). Данную технологию автор рассматривает как последовательность следующих компонентов: «...диагностика потребностей в обучении, предварительная концептуализация для определения (уточнения) задач и методов обучения, разработка программы обучения, проведение занятий в соответствии с программой, оценка результатов и эффективности обучения» (Жадько, 2010, с. 2). Сущность технологии бизнес-обучения (тренинга) Н. В. Жадько видит в «управляемости и предсказуемости формирования навыка» (2012, с. 19). Автор полагает также, что «проектный подход может выступать в качестве концептуальной основы технологии обучения» (Жадько, 2012, с. 19). Она разделяет принципы данного метода обучения на:

- общетехнологические принципы;
- специфические принципы;
- принципы профессиональной предметной деятельности» (Жадько, 2012, с. 21).

В рамках общетехнологических принципов автор определяет концептуальность, целостность, системность, алгоритмичность, управляемость, воспроизводимость, эффективность, заявляя, что именно концептуальные научные взгляды должны быть основой цели обучения. Изучая проектирование рассматриваемого метода обучения, Н. В. Жадько считает основой деятельности подход, при котором «обучение представлено как воспроизведение деятельности» (2012, с. 22).

Целостность в технологии интенсивного бизнес-обучения автор определяет как «предсказуемую завершенность, конечность всех действий» (Жадько, 2012, с. 22).

С позиции системного подхода технологию интенсивного бизнес-обучения (тренинга) с точки зрения исследователя можно считать «многоаспектной сложной и поэтапной последовательностью действий, направленной на формирование навыка в конкретном контексте», подчеркивая, что «на проектную технологию интенсивного обучения оказывает влияние то, что результаты всей системы больше суммы результатов ее отдельных элементов» (Жадько, 2012, с. 23). Алгоритмичность же автор трактует как «наличие определенной строгой последовательности всех действий» (Жадько, 2012, с. 24). Принцип управляемости в технологии интенсивного бизнес-обучения Н. В. Жадько рассматривает как «следование заявленной программе и минимизации импровизации в процессе обучения» (2012, с. 25). К воспроизводимости, или тиражируемости, автор относит «наличие типовых решений и возможности применения технологии для решения однотипных задач» (Жадько, 2012, с. 25).

Принцип эффективности исследователь определяет и как «требование соотношения затрат и полученных результатов обучения в условиях определенных лимитов времени», и как «целенаправленное технологичное решение поставленной задачи обучения» (Жадько, 2012, с. 25). Специфическими принципами проектного подхода в технологии интенсивного бизнес-обучения (тренинга) Н. В. Жадько считает «соответствие содержания и последовательности действий технологии интенсивного обучения задачам обучения» и «соответствие задач обучения заявленным условиям временных ограничений» (2012, с. 26). К принципам профессиональной предметной деятельности в технологии интенсивного бизнес-обучения (тренинга) автор относит «предметность содержания обучения, зависимость содержания обучения от профессионального контекста, технологичность каждой единицы отдельной технологии и технологичность связей между ними» (Жадько, 2012, с. 27).

Таким образом, технологию интенсивного бизнес-обучения (тренинга) Н. В. Жадько рассматривает в контексте технократической педагогической парадигмы, так как определяет технологию как «целостный комплекс методических требований и алгоритмов, обеспечивающий запланированные результаты обучения» (2010, с. 97).

В результате проведенного исследования была решена задача по выявлению соотношенности современных методов обучения и педагогических парадигм. Можно подытожить результаты по корреляции популярных методов обучения и господствующих парадигм:

- Проблемное обучение, в том числе проблемно-модульное обучение, соотносится с личностно-ориентированной педагогической парадигмой.
- Модульное обучение коррелируется как с личностно-ориентированной, так и с технократической педагогическими парадигмами.
- Кейс-метод – с личностно-ориентированной и компетентностной педагогическими парадигмами.
- «Перевернутый класс» в рамках модели полного усвоения – с личностно-ориентированной и технократической педагогическими парадигмами.
- Ролевые игры – с личностно-ориентированной и компетентностной педагогическими парадигмами.
- Метод дискуссий – с личностно-ориентированной педагогической парадигмой.
- Технология интенсивного бизнес-обучения (тренинга) – с технократической педагогической парадигмой.

Переходим к последней задаче нашего исследования – разработке рекомендаций для преподавателей вузов по применению на практике выявленной соотношенности при выборе методов для обучающей деятельности.

На наш взгляд, понимание соотношенности популярных современных методов обучения с господствующими педагогическими парадигмами очень важно для преподавателей вузов, т. к., во-первых, данные методы часто применяются в образовательных организациях для осуществления педагогической деятельности, и, во-вторых, осознавая свою парадигмальную идентификацию, педагоги могут выбирать методы обучения более вдумчиво и использовать их более эффективно. Парадигмальную идентификацию, или парадигмальное самоопределение педагога, трактуем как «понимание, осознание и применение на практике педагогом своих парадигмальных профессионально-ценностных установок» (Деревянкина, 2022, с. 92). Парадигмальную идентификацию, в свою очередь, каждый педагог может выявить различными методами: заполнить

заранее подготовленный опросник, стать участником индивидуального интервьюирования, принять участие в групповом методе фокус-группы и т. д. Автор статьи, например, предлагает это делать именно через анкетирование преподавателей (Деревянкина, 2022, с. 91).

В завершение нашего исследования представляем рекомендации преподавателям вузов по применению парадигмальной соотнесенности при выборе методов обучения. Формируя обучающие методы для осуществления образовательного процесса в вузе, рекомендуется:

1. Основываться на своей парадигмальной идентификации.
2. При разработке образовательных продуктов применять те методы обучения, которые прежде всего соответствуют индивидуальной парадигмальной идентификации.
3. Для профессионального развития выбирать те обучающие методы, которые, наоборот, в меньшей степени соответствуют индивидуальной парадигмальной идентификации.

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Изучив профессиональную литературу и мнения педагогов-исследователей, можно назвать превалирующие современные педагогические парадигмы: *лично-ориентированную, компетентностную и технократическую*. Рассмотрев популярные методы обучения, применяемые педагогами вузов (проблемное обучение, модульное обучение, кейс-метод, «перевернутый класс», ролевые игры, метод дискуссий, технология интенсивного бизнес-обучения (тренинга)), можно выявить парадигмальную соотнесенность между обучающими конструктами и превалирующими педагогическими парадигмами. Данную парадигмальную соотнесенность рекомендуется использовать для осознанного выбора преподавателями вузов метода обучения и для дальнейшего профессионального развития.

В качестве перспектив дальнейшего исследования в области парадигмальной соотнесенности можно назвать рассмотрение новых появляющихся в отечественной и зарубежной практике методов обучения для привязки их к определенным превалирующим педагогическим парадигмам.

Источники | References

1. Агапова Н. Г. Полипарадигмальность как характеристика образования в истории культуры // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2011. № 1 (30).
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М., 2000.
3. Аршинов В. И. На пути к синергетической картине мира // Стратегия динамического развития России: единство самоорганизации и управления: мат. 1-й междунар. науч.-практ. конф. М.: Проспект, 2004. Т. 3. Ч. 1.
4. Багирова И. Х., Бурьхин Б. С. Кейс-стади как интерактивный метод в образовании студентов-экономистов в процессе изучения дисциплины «Управление персоналом» // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2012. № 3 (19).
5. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике: опыт, проблемы, перспективы. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2005.
6. Бельдей В. А. Современные парадигмы субъективности: дисс. ... к. филос. н. СПб., 1996.
7. Василенко В. Г. Игровые методы проведения учебных занятий в высшей школе // Вестник Российской международной академии туризма. 2014. № 1.
8. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
9. Володина О. В. Полипарадигмальные обоснования современного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 7 (111).
10. Воронина М. В. «Перевернутый» класс – инновационная модель обучения // Открытое образование. 2018. № 5.
11. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ; Астрель; Люкс, 2005.
12. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
13. Деревянкина О. М. Влияние парадигмального самоопределения педагогов на образовательный процесс вуза // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_05_10
14. Деревянкина О. М. Применение дискуссии во время лекционных занятий в высшей школе // Вопросы педагогики. 2020. № 5-2.
15. Деревянкина О. М. Применение проблемно-полевых кейсов во время проведения лекционных занятий для студентов вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3.
16. Жадько Н. В. Технология интенсивного бизнес-обучения (тренинга): учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ун-та, 2012.
17. Жадько Н. В. Технология интенсификации групповой работы в процессе бизнес-обучения // Образование и наука. 2010. № 7 (75).
18. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
19. Калимуллин Р. Р. Технология «Перевернутый класс». 2016. <https://xn--80aqafgbagmva5b.xn--p1ai/uchitelskaya/tehnologiya-smeshannogo-obucheniya/tehnologiya-perevernutyij-klass.html>

20. Кларин М. В. Дискуссия в обучении: живая и виртуальная // Школьные технологии. 2015. № 1.
21. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2016.
22. Клименко Е. В., Пилипец Л. В. Проблемное обучение: информационные технологии при разрешении парадоксов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 39-1.
23. Климкина В. М., Кондратьева Г. А. Современные методы обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса в вузе // Огарёв-Online. 2016. № 10 (75).
24. Козлова Н. М., Ковалева Л. П., Кузьмин М. Ю. Ролевые игры как инновационный метод обучения студентов // Сибирский медицинский журнал. 2010. № 7.
25. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. СПб.: Детство-Пресс, 2001.
26. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2005.
27. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие. М.: УРАО, 2001.
28. Кострова Е. С. Формирование метапредметных результатов в старшей школе через внедрение технологии «Перевернутый класс» // Электронный научно-методический журнал Костромского областного института развития образования. 2018. № 48 (3).
29. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Парадигма науки и тенденции развития образования // Педагогика. 2007. № 1.
30. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1975.
31. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
32. Львов Л. В. Проектирование образовательных систем на полипарадигмальной основе: методологический аспект // Инновационное развитие профессионального образования. 2014. № 1 (05).
33. Макеева С. Н. Кейс-метод в исследовании методической компетенции учителя иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-3 (59).
34. Макусева Т. Г. Организационные подходы к обучению: полипарадигмальный подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 1.
35. Маланов И. А. Понятие «Образовательное пространство» как педагогическая категория // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2012. № 1.
36. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении // Психолого-педагогические основы современных отечественных дидактических систем: хрестоматия / сост. Е. А. Мухортова. М.: АНО ПЭБ, 2008.
37. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1985.
38. Микешина Л. А. Философия науки: современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие. М.: Прогресс-Традиция; МПСИ; Флинта, 2005.
39. Оконь В. Основы проблемного обучения / пер. с польск. М.: Просвещение, 1968.
40. Олешков М. Ю., Уваров В. М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины: краткий терминологический словарь / М-во образования Российской Федерации, Нижнетагильская гос. социально-пед. акад., каф. рус. яз., каф. методики технологии и предпринимательства. М.: Компания Спутник+, 2006.
41. Петрова В. Ф. Дискуссионные стратегии в системе персонифицированного обучения студентов // Образование и саморазвитие. 2013. № 4 (38).
42. Пономарев Р. Е. Образование и образовательное пространство // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2011. № 1.
43. Прикот О. Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб., 1995.
44. Разуваева Т. А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ // Вестник Костромского государственного университета. 2010. № 1.
45. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 2016.
46. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1.
47. Сериков В. В. Лекция 5. Личностно-развивающее образование: педагогическая теория и практика // Сериков В. В. Общая педагогика: избранные лекции. Волгоград: Перемена, 2004.
48. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 8.
49. Смолкин А. М. Методы активного обучения. М., 1991.
50. Смольская В. Ю. Применение дискуссионных методов обучения в вузе. 2013. <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/smolskaia.pdf>
51. Сорокоумова Г. В. Использование современных активных методов обучения на занятиях по психологическим дисциплинам // Современная образовательная среда: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 5 февраля 2018 г.) / редкол.: О. Н. Широков. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018.
52. Старикова О. Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход: автореф. дисс. ... д. пед. н. Краснодар, 2011.
53. Сухенко Н. В. Ролевая игра как метод обучения в вузе на примере дисциплины «Современная пресс-служба» // Вестник Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2015. № 4.

54. Тестов В. А. О понятии педагогической парадигмы // Образование и наука. 2012. № 9 (98).
55. Тихонова Н. В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. 2018. № 2 (127).
56. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. М.: Народное образование, 1996.
57. Шамова Т. И. Модульное обучение: сущность, технологии // Биология в школе. 1994. № 5.
58. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989.
59. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика. 2005. №
60. Щедровицкий П. Г. Материалы к программе разработки «Технологий мышления». М.: Буки Веди, 2021. Вып. 3.
61. Юданова А. О современных методах обучения. 2017. <https://pedsovet.org/article/o-sovremennyh-metodah-obucenia>
62. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989.
63. Ямбург Е. А. Управление развитием адаптивной школы: монография. М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2004.
64. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene – Alexandria: International Society for Technology in Education, 2012.
65. Goldschmidt B., Goldschmidt M. L. Modular Instruction in Higher Education: A Review. Montreal: McGill Univ., Center for Learning and Development, 1972.
66. Russell J. D. Modular Instruction: A Guide to the Design, Selection, Utilization, and Evaluation of Modular Materials. Minneapolis: BPC, 1974.

Информация об авторах | Author information



Деревянкина Ольга Михайловна¹
¹ Университет «Синергия», г. Москва



Derevyankina Olga Mikhailovna¹
¹ University “Synergy”, Moscow

¹ training@hr.com.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 05.02.2024; опубликовано online (published online): 22.03.2024.

Ключевые слова (keywords): педагогическая парадигма; парадигмальная идентификация педагога; метод обучения; операциональные показатели педагогических парадигм; pedagogical paradigm; teacher's paradigmatic identification; teaching method; operational indicators of pedagogical paradigms.