

Г. В. Мурзо

ВИДЕОТЕХНОЛОГИИ КАК ОДИН ИЗ ПРОГРЕССИВНЫХ ПРИЕМОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Под технологией мы понимаем приемы использования видео в контексте профессиональной подготовки студентов, а также видеоматериалы, созданные специально как средство обучения.

Начиная работу с видео более десяти лет назад, мы по-своему решили проблему оптимизации вузовского учебного процесса, который должен отвечать требованиям науки, техники, запросам общественной практики, интересам социального и культурного процесса.

Необходимость поиска путей повышения эффективности работы в методике преподавания, в частности, русского языка диктовалась, с одной стороны, задачей подготовки не только грамотного, но и оригинально мыслящего учителя, стремящегося к реализации своих возможностей, готового к восприятию нового и профессиональному совершенствованию; а с другой стороны, не всегда достаточно развитой способностью будущих учителей осознанно и целенаправленно формировать профессионально значимые умения, подчас формальным подходом к решению методических задач учебного характера, вялостью творческой инициативы, нередко низким уровнем рабочей культуры, в том числе и культуры общения с детской аудиторией. Последнее относилось отнюдь не к нерадивым студентам, а отмеченные недостатки имели вполне объективные причины, которые нельзя было не учитывать при планировании работы и ее результатов.

Главная из причин заключалась в трудности переноса накопленных студентами теоретических знаний (в том числе и знаний о способах деятельности) в живую ситуацию школьного урока, не статичную, а быстро меняющуюся, опре-

деляемую множеством разнообразных факторов и оцениваемую одновременно по многим параметрам. Ведь даже глубокие знания студент не может сразу наилучшим образом претворить в практическое действие, тем более, что не существует однозначных решений педагогических задач.

На предупреждение этой трудности традиционно была направлена вся система занятий по методике преподавания русского языка. Так, сообщая новую информацию *на лекции*, преподаватель уже исходил из типичной педагогической ситуации, стараясь поставить слушающих в положение учителя. Например, анализ особенностей отдельных методов объяснения нового материала сопровождался рассуждением о том, какие условия влияют на выбор того или иного метода и возможных приемов его реализации. Для максимальной убедительности алгоритм рассуждения «мыслящего учителя» воспроизводился преподавателем неоднократно, возбуждая мыслительную активность аудитории.

На практических занятиях педагогические ситуации задавались преподавателем или самими студентами, вводились элементы ролевой игры. Например, студент не только должен был разработать несколько вариантов проверки знаний на уроке по данной теме и в данном классе, но и провести эту часть урока в аудитории, предварительно обозначив особенности ситуации, в которой используется демонстрируемый вариант. Ролевая игра позволяла построить процесс обучения через моделирование различных видов деятельности ее участников, приводила к коллективному решению методической задачи, увеличивая дидактическую значимость занятия. Однако и

такие задания в целом трудности не решали, так как, планируя собственную деятельность, студент исходил из идеальных условий, а реакция на его действия товарищей, выступающих в роли учеников, не могла имитировать реакцию детской аудитории: не возникали моменты непонимания, нежелание слушать и т.д., требующие корректировки деятельности учителя непосредственно в ходе ее осуществления – педагогической импровизации. Часто игра превращалась в «декламацию». Преподавателю же трудно было проконтролировать и адекватно оценить становление у студентов умений, связанных с реализацией урока или его элементов.

Лабораторные занятия – посещение и анализ уроков учителя в школе – позволяли формировать у студентов умение характеризовать и оценивать урок на основе актуализации полученных знаний. Но и это умение не формировалось в той степени, которая давала бы возможность студенту в будущем предупреждать ошибки в планировании и проведении своих уроков, обобщать и правильно оценивать свой опыт. К тому же студентам трудно анализировать урок сразу по многим параметрам, так как они не умеют, особенно на первых порах, распределять внимание между анализом содержания урока и манерой его ведения учителем, между деятельностью учителя и учащимся, одного ученика и всего класса. А последующий аспектный анализ урока был затруднителен из-за невозможности повторить урок.

Педагогическая практика как основа и критерий становления профессиональных умений будущего учителя обнаруживала недостатки, а вместе с тем и трудности, которые не могли предупредить преподаватель и студенты в процессе организации и осуществления познавательно-практической деятельности на предварительных этапах обучения. В школе студент-практикант уже находился под сильным воздействием «формирующего опыта» учителя-методиста. Студент, как и в вузовской аудитории,

видел перед собой творческое лицо «другого», но еще не свое собственное. По сути он оставался объектом, а не субъектом практики: ответственная инициатива и навыки самоанализа практически не развивались.

Привлечение к работе по методике преподавания русского языка **видеоматериалов** (фрагментов урока и целых уроков, снятых на видеопленку) **мы рассматривали как еще не использованный резерв, как реальную возможность оптимизации процесса обучения** студентов основам методики и воспитания у них необходимых учителю качеств, важнейшие из которых – способность конструктивно-критического осмысления своего и чужого педагогического опыта с целью наиболее целесообразного и продуктивного его использования.

Планируя работу с видео, мы стремились к следующему:

1. Дополнить информационную деятельность преподавателя видеоматериалом в пределах времени, отведенного на изучение отдельных тем программы.

2. Приблизить студента, изучающего основы науки, к школе, сделать методику наглядной, впечатляюще и жизненно правдиво отражающей связь теории с практикой на конкретных документальных примерах, создать атмосферу, благоприятную для восприятия рабочего материала, атмосферу устойчивого интереса и активной познавательной деятельности.

3. Облегчить понимание трудных вопросов методики, включив их в живую ситуацию урока, позволяющую выявить внутренние закономерности, отношения и связи происходящего на уроке.

4. Учить анализировать и оценивать урок и его элементы как единое целое не только с точки зрения их соответствия структурно-содержательным стереотипам (такую возможность предоставляют и письменные образцы), но и с точки зрения эффективного общения.

5. Дать пример педагогического общения, сделать предметом наблюдения и оценки речь учителя, а также использование невербальных компонентов обще-

ния с классом (мимика, жесты), таким образом содействуя воспитанию речевой культуры будущего учителя и выработке индивидуального стиля педагогического общения.

6. Познакомить с опытом лучших учителей города и области, в том числе и выпускников вуза, способствовать пониманию назначения и возможностей учителя, его культурной значимости.

7. Обеспечить формирование адекватной самооценки – залога самосовершенствования профессиональных качеств и умений студентов, их педагогического мышления.

8. Продемонстрировать (одновременно и выработать) конкретные методические приемы использования видео на занятиях разных типов, вскрыть творческий потенциал применения данного дидактического средства, что, безусловно, представлялось важным и в собственно научном плане, и в плане заимствования практикой школы.

При создании дидактических видеоматериалов мы руководствовались такими критериями, как:

– относительная сложность вопроса и вызванное ею большое количество недочетов в практической деятельности студентов, ошибок в контрольных работах и экзаменационных ответах (например, повторительные упражнения на уроке; этапы объяснения нового материала; система упражнений по закреплению полученных знаний и способов деятельности; анализ текста и элементы работы по стилистике);

– определенное неудобство описания словами одновременных действий ученика и учителя, нескольких учеников, их речевого поведения, затрудняющее понимание сути вопроса (например, проведение уплотненного опроса, некоторых видов диктантов; устных высказываний на уроке, выявление особенностей и недостатков учебно-научной речи школьников);

– большая практическая значимость изучаемого материала (например, организация повторения на уроке, работы по обогащению активного словаря учащих-

ся, работы по развитию речи в связи с изучением грамматики и правописания; соблюдение структурной целостности урока, его целенаправленности; рациональное использование времени на уроке и др.).

Применяя видеоматериалы на занятиях всех типов, а также для организации самостоятельной работы студентов и подготовки их к педпрактике, для анализа ее результатов, мы стремились обеспечить необходимую систематичность, которая учитывала бы разнообразие и взаимосвязь отдельных заданий (групповых и индивидуальных), их постепенное усложнение при условии повышения доли самостоятельности выполняющих задания. Это выражалось в сочетании заданий, рассчитанных на подготовленное восприятие и оценку методического материала, на его критическое осмысление, и творческих заданий, требующих независимого решения методической задачи в предложенной ситуации (в измененной ситуации); в обращении к заданиям опережающего характера без опоры на предложенные модели поведения.

Включение в занятие видеофрагментов оказывало влияние на методику его проведения, требуя приемов работы, соответствующих основной задаче использования данного дидактического материала: для сообщения учебной информации или для осуществления контроля за ее усвоением, за становлением профессионально значимых умений.

На лекционных занятиях видеофрагменты, во-первых, применялись в качестве иллюстративного материала во время сообщения преподавателя, служа частным подтверждением уже высказанных общих положений; во-вторых, являлись и источником получения новых сведений – материалом для наблюдения, на основе которого делалось сообщение. Рассуждения преподавателя в этом случае становились одновременно и образцом анализа видеоматериала.

Целесообразным оказался и такой вариант видеоматериала, который предполагал использование дикторского текста. Так, при введении фрагмента «Уп-

лотненный опрос» дикторский текст включал проблемные вопросы: «*Оправдывает ли эта форма проверки знаний свое назначение?*», «*Правы ли те учителя, которые отдают предпочтение этой форме проверки знаний?*», «*Является ли уплотненный опрос рациональной формой проверки знаний?*». И если два первых вопроса требовали анализа видеоматериала с целью подтверждения положительного ответа, то третий был призван обратить внимание на то, что ожидаемая эффективность уплотненного опроса достигается верной и исключительно четкой его организацией. Дикторский текст в виде вопросов для наблюдения или попутных замечаний, которые накладывались на стоп-кадр, помогал увидеть наиболее важные детали, обеспечивая правильность понимания нового материала. Преподаватель при этом получал возможность контролировать деятельность аудитории в ходе демонстрации видеофрагмента. Например,

1) *Что объединяет задания работающих у доски учеников, и чем отличаются эти задания? Как согласуются они с заданием, данным всему классу? («...Заметьте, что задание работающих у доски аналогично тому, которое выполняет класс, а отличается...»);*

2) *Как осуществляется проверка индивидуальных заданий? Какие приемы активизации внимания класса использует учитель? («Запомните, в проверке выполненных на доске заданий участвует весь класс. Это достигается таким образом...»);*

3) *Как сочетается проверка знаний и проверка умений учащихся применить эти знания на практике? («...Подчеркнем, что добавочные вопросы учеников класса, адресованные работающим у доски, должны способствовать более глубокой проверке знаний отвечающих и одновременно свидетельствовать об осознании изучаемого материала учеником, задающим вопрос...»).*

Другим видом работы с видеоматериалом на лекции было **введение** вместе с ним и **элементов беседы в сообще-**

ние преподавателя. «Диалог» основывался на уже полученных знаниях (взявший слово студент анализировал видеофрагмент по вопросам преподавателя; выводы формулировались говорящим самостоятельно или при участии аудитории и записывались всеми). Примером может служить постановка вопросов перед просмотром видеофрагмента «Развернутый устный ответ ученика на уроке», иллюстрировавшего объяснение преподавателя:

1). *Соответствуют ли вопросы (основной и вспомогательный) учителя требованиям к речи учителя во время опроса учащихся?*

2). *Отвечает ли высказывание ученика требованиям, предъявляемым к содержанию и речевому оформлению ответа на уроке?*

3). *Является ли правильной и полной (убедительной) мотивировка оценки ответа ученика?*

Пример второго – эти же вопросы (несколько измененные, конкретизированные, содержащие указания на то, что важно отметить), поставленные после просмотра, которому не предшествовало объяснение:

1). *Можно ли сказать, что речь учителя грамотна и интонационно выразительна? Четко и сформулирован вопрос учителя?*

2). *Был ли правильным, полным и последовательным ответ ученика? Что в ответе свидетельствует: ученик понимает новый материал, а не просто механически воспроизводит его?*

3). *Что значит мотивировать поставленную отметку? Что делает мотивировку убедительной?*

В том и другом случае очевидна организующая мыслительную деятельность студентов роль преподавателя, но самостоятельность участвующих в общей работе, активность восприятия новой информации нарастает.

Максимальную степень самостоятельности добывания новых знаний студентами предполагали **творческие задания с привлечением видеофрагментов урока** (мы использовали и сопостави-

тельный анализ двух или нескольких вариантов сразу). Этот прием оказался уместен при знакомстве с методами объяснения нового материала на уроке (фрагменты «Сообщение учителя», «Эвристическая беседа», «Работа с учебником»). Выступая, студент становился солектором, что должно было благотворно влиять и на становление у него умения общаться с аудиторией во время передачи знаний.

На лекционных занятиях использовались видеофрагменты длительностью от 5 до 15 минут. Они не требовали сокращения объема сообщаемой информации, разнообразили источники и способы ее предъявления, были доступны вниманию аудитории и оставляли в памяти сведения в виде четких реальных представлений, обеспечивали глубокое раскрытие сущности изучаемого материала, а также помогали постепенно, с учетом перспективы, тренировать аналитические умения студентов. Не оставался без внимания и коммуникативный аспект их деятельности.

Совершенствуясь в подготовке видеоматериалов и разнообразя приемы их реализации, *мы не только решали задачи формирования у студентов внешне заданных профессиональных свойств и умений, но стремились осуществлять в целом лично-ориентированное обучение*. И здесь видео помогало нам создавать условия для творчества и самоактуализации личности обучающегося. Рассмотрим примеры использования видеоматериалов *на практических и лабораторных занятиях*. Отметим, что теперь это могли быть и минифрагменты (части урока), представленные в разных вариантах и разной последовательности, и значительные по объему материалы – целые уроки

Так, занятие на тему «Общие принципы обучения русскому языку» проводилось одновременно на основе анализа школьных программ и учебников по русскому языку с точки зрения полноты и особенностей реализации этих принципов составителями программ и авторами учебников и на основе анализа

видеоурока с позиции соответствия его содержания и организации деятельности субъектов этим принципам: научности, доступности, преемственности, перспективности, активизации мышления и речи, связи с жизнью и индивидуального подхода к учащимся. Происходили и визуализация понятийного материала, и вербализация зрительных впечатлений, требовавшая речевой импровизации, а не простого повторения основных положений учебной лекции, владения терминологией.

Комплексный или аспектный анализ видеоуроков с повторной демонстрацией и разбором отдельных его элементов позволял подготовить студентов к восприятию уроков в школе. Начать активную подготовку к практике помогало и **введение ситуативных заданий с использованием видеоматериала**, побуждающего студентов оценить сложившуюся на уроке ситуацию, а позже и попытаться найти выход из сложившегося на уроке положения. В этом случае предлагались не эталонные образцы, предполагавшие несомненную положительную оценку, как это было на лекционных занятиях; эти ситуативные задания предусматривали неоднозначность оценки и множество интерпретаций, давали возможность студенту выстраивать свой индивидуальный вариант взаимоотношений с материалом и самой объективной реальностью, обнаруженной на уроке (тема урока, форма урока, количество и качество упражнений, мера активности учащихся, манера их взаимодействия с учителем, друг с другом). Конкретные задания также могут быть разнообразны.

Например, видя на телеэкране детскую аудиторию, студенты учатся определять реакцию класса и отдельных учеников по их лицам, моторике и отвечают на вопрос: «*Что бы вы предприняли на месте учителя?*», *Какие приемы работы на данном этапе урока могли бы положительно изменить реакцию класса?*», «*Как бы вы продолжили работу с этим учеником?*» и др. Видеофрагменты, изображающие одновременно деятельность учителя и учащихся, позволяли

пронаблюдать их взаимодействия и взаимоотношения, оценить работу учителя в сложившейся на уроке ситуации, умение управлять ситуацией, обеспечивая необходимую реакцию класса и демонстрируя при этом этически грамотный вариант поведения. Студенты находили ошибки, просчеты, исправляли их, предлагая свои задания, мотивировки оценки, ответ на вопрос ученика и др. В ином случае выявляли несомненные достоинства в деятельности учителя, признаки интеллектуальной активности учеников, свидетельство их особого эмоционального настроения. После стоп-кадра студент (второй и третий) как бы продолжали работу в этом классе, реализуя в аудитории один из заранее подготовленных (домашнее задание) вариантов очередного этапа урока на заданную тему.

Таким образом, организованная деловая игра давала возможность осуществить коллективное обсуждение поставленных проблем, а смена позиций создавала условия для анализа и оценки собственной деятельности. Эмоционально окрашивая занятие, такая работа развивала интерес и стремление к творчеству, способствовала реализации своих вполне осознанных возможностей, способности и готовности к восприятию и созиданию нового. Такой студент приходил на практику не зависимым от опыта учителя-методиста существом, а человеком со сложившейся деятельностной моделью, расположенным к серьезному профессиональному общению, к «обмену» опытом.

Можно добавить, что **в период предпрактики видеозапись отдельных уроков** (2х или 3-х, интересно задуманных и своеобразно решенных) **становилась материалом для коллективного обсуждения**, в котором участвовали студенты-практиканты и учителя-методисты. Это должно было помогать выработке единых требований к уроку и утверждению единых критериев его оценки, способствовать столь необходимой связи аудиторной подготовки с работой в школе. Ядром профессионального педагогиче-

ского анализа и оценки являлись не только правильность отбора материала и построение урока, но и то, насколько удалось начинающему учителю организовать общение со школьниками; и тот факт, были ли созданы наилучшие условия для мотивации и творческого характера учебной деятельности – формирования креативной личности; сумел ли учитель обеспечить благоприятный для этого эмоциональный климат. Важно и то, что *студент*, чей урок был записан, *получал возможность увидеть себя со стороны*, оценить урок, собственную деятельность, работу класса, то есть реальный результат с точки зрения соответствия планируемому, сопоставить самооценку с оценкой товарищей и старших коллег.

Таким образом, описанный опыт, проверившийся годами, позволяет утверждать, **что привлечение видеоматериала, способствуя оперативному обновлению методики проведения всех видов вузовских занятий, интенсифицирует работу преподавателя и студентов, позволяет рационально соотносить элементы научно-теоретической и практической подготовки, более успешно осуществлять контроль за усвоением знаний и становлением умений, регулировать этот процесс.** Наличие исследовательских моментов в деятельности аудитории создает психологические и дидактические условия для проявления самостоятельности суждений, творческого мышления, развивает методическую любознательность, формирует индивидуальную педагогическую позицию.

Однако не менее важен и другой результат нашей работы, в известном смысле определяющий перспективу дальнейшего развития поиска в области эффективной методики.

Наблюдения показали, что чем больше мы экспериментировали с использованием видеоматериалов в качестве источника новой научной информации, тем больше размывались жанровые границы учебной лекции. За счет прямо-

го диалога и выступлений студентов по отдельным вопросам темы она превращалась в промежуточный тип занятия – род творческого семинара или коллоквиума с большой степенью заинтересованности участников, опережающей подготовкой выступающих и всей аудитории, с речевой активностью. Ведущим на таком занятии было выступление преподавателя, но слушатели получали его план или тезисы, а также вопросы для предварительного обдумывания, список обязательной и дополнительной литературы по теме. Эти приемы были рассчитаны на возбуждение памяти, обыденных представлений, например об уроке, по-разному оцениваемых, подсказываемых опытом картин и образов. На занятии факты жизни, актуализированные с помощью видеоматериала, становились предметом научного осмысления и концептуализации, новое включалось в систему уже имеющегося знания, закреплялось в процессе обобщения.

Измененные формы занятий не вытеснили традиционную лекцию. Сохранив ее как жанровую разновидность научного общения (она важна и для школьной практики), мы значительно сократили общее количество лекционных занятий, на которых стали рассматриваться базовые темы, содержащие постулаты методической науки («Общедидактические принципы обучения», «Типология уроков русского языка», «Система методов обучения», «Лингвистические основы работы по развитию речи» и др.). Лекции имели обзорный характер и сопровождалась минимумом видеоматериала в иллюстративной функции.

На семинары и коллоквиумы, напротив, выносились темы, содержащие информацию рекомендательного характера. Они требовали знакомства с опытом (в том числе и историческим) как основой для обоснованного выбора собственных действий. Видео на таких занятиях не только представляло впечатляющие образцы требуемой информации, но и давало повод для дискуссий. А защита собственной позиции и собственного проекта происходила у экрана на практи-

ческих и лабораторных занятиях. В порядке эксперимента мы использовали видео в зеркальной функции, что позволяло студентам увидеть и собственное «лицо».

Но нельзя было не понять, что и такая работа не исчерпывает потребностей эффективного обучения, максимально соответствующего поставленным задачам. Совершенствоваться с учетом собственных ошибок поможет соединенный с видео компьютер: он дает разнообразное множество решений методических задач на выбор или возможность менять по своему усмотрению ситуации и модели деятельности в виртуальном пространстве. **Подобный тренинг позволит из зоны образцов и стереотипов шагнуть в зону импровизации, что может стать не только залогом более успешного формирования профессиональных умений, но и шагом к профессиональному мастерству.**

В настоящее время соединение видеотехнологий с возможностями компьютера открывает перспективы для дальнейшего совершенствования методики преподавания в вузе, так как жизнь вновь напоминает: «учебный процесс должен отвечать требованиям науки, возможностям техники, интересам социального и культурного прогресса».