

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Д.Л. Агранат,
А.С. Львова,
О.А. Любченко

Видеопрактика как инновационная форма профессионального становления будущего педагога

Статья содержит описание образовательных эффектов использования видеопрактики в образовательном процессе педагогического вуза. Авторы дают всесторонний анализ того, как, не выводя студента из университетской аудитории, включить его в качестве активного наблюдателя в процесс профессиональной деятельности и как это влияет на процесс развития профессионально значимых личностных качеств, развитие профессиональных компетенций и формирование базовых трудовых функций.

Ключевые слова: профессиональное образование; личностные качества; профессиональные компетенции; трудовые функции.

Проблема развития у будущего педагога способности к осуществлению трудовых функций — важнейшая задача современного педагогического образования, которая решается множеством способов. Наш эксперимент показал, что одним из действенных путей ее решения является инновационная практическая подготовка в форме видеопрактики, реализуемая посредством кейс-технологии, что позволяет интенсифицировать процесс подготовки профессионала.

Исследование проводилось нами в Институте педагогики и психологии образования МГПУ с участием гимназии № 1529 г. Москвы. В опытно-экспериментальной работе участвовали тридцать студентов бакалавриата 3–4 курсов направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Кроме того, в исследовании участвовали восемь преподавателей разных кафедр института.

Смысл видеопрактики заключался в том, что будущие педагоги, находясь с преподавателем в университетской аудитории, имели возможность дистанционно наблюдать за проведением педагогом-профессионалом урока, занятия с детьми в школе. Кроме того, видеопрактика давала возможность студенту-практиканту, проводящему уроки в школе, проанализировать запись собственной педагогической деятельности, осуществить рефлекссию.

Наблюдения за деятельностью педагогов всегда считались важным методическим инструментом педагогической подготовки. Однако любому педагогу известно, что факт присутствия постороннего человека, даже подчеркнуто не вмешивающегося в процесс деятельности, деформирует взаимодействие педагога с учениками. В этих условиях начинают активно работать хорошо описанные в социальной психологии процессы социальной фасилитации и ингибиции.

Данные феномены характеризуют воздействие самого факта присутствия других людей на действия индивидуума, что неоднократно отмечено в исследованиях (Н. Триплет (1898); Ф. Оллпорт, Р. Зайонц (1965) и др). Говоря о социальной фасилитации и ингибиции, специалисты в области социальной психологии имеют в виду определенные последствия, вызываемые присутствием других людей вне зависимости от степени их активности.

Как свидетельствует история психологии, явление социальной фасилитации было впервые научно описано в исследованиях Нормана Триплета еще в конце XIX века. Проведя специальные исследования, Н. Триплет обнаружил, что велосипедисты увеличивают скорость движения в присутствии других велосипедистов. В дальнейшем изучению явления социальной фасилитации много внимания уделил известный английский психолог Ф. Оллпорт. Он положил начало выявлению и описанию психологических эффектов, возникающих в условиях такого взаимодействия между людьми.

В наше время явления социальной фасилитации/ингибиции относят к числу областей индивидуальной и социальной психологии, они изучаются очень интенсивно. Правда, применительно к педагогической психологии, а следовательно, и к обучению в школе и вузе о социальной фасилитации/ингибиции стали говорить лишь в последнее время. Например, в широко известной книге К. Роджерса и Дж. Фрейберга «Свобода учиться» в качестве фасилитатора выступает учитель, это характерно для большинства научных педагогических работ. В этом случае остается непонятным, почему фасилитатор — это только учитель, ведь очевидно, что все участники образовательного процесса оказывают воздействие друг на друга [3].

В социальной психологии в качестве естественного обстоятельства подчеркивается, что ситуации присутствия других людей неоднородны. Когда присутствующие выступают в роли пассивных зрителей, возникает так называемый публичный эффект влияния. Мы можем наблюдать его, когда нам приходится общаться с человеком в присутствии третьих лиц или, например,

выступать перед аудиторией. Интимное общение — «тет-а-тет» и общение этой же пары в присутствии третьих лиц будут существенно отличаться и по форме, и по содержанию, и по лексике. Выступление перед большой аудиторией также будет качественно иным в отличие от аналогичного сообщения, сделанного этим же человеком в условиях общения с собственным отражением в зеркале или в паре с близким знакомым.

А.И. Савенков отмечает: «С этим эффектом мы часто сталкиваемся в школьной практике. Так, любой учитель, какое бы внешнее безразличие он не демонстрировал по отношению к присутствию на своих уроках посторонних (в данном случае имеются в виду все люди, кроме его учеников), всегда будет учитывать это присутствие» [4: с. 45]. В итоге сознательно или интуитивно педагог будет менять стилистику и содержание собственной речи, жестикуляцию и поведение в целом. Школьник, отвечающий учителю индивидуально, и этот же школьник, излагающий тот же материал на уроке в присутствии одноклассников, будет говорить и вести себя по-разному. При этом не имеет существенного значения то, как мы квалифицируем поведение его одноклассников — как пассивное или как активное [4].

Наши наблюдения, дополненные результатами, полученными в ходе проведения специальным образом структурированного интервью с педагогами и учениками школ, участвующих в работе по видеопрактике, показали, что к присутствию камеры в классе они адаптируются довольно быстро и перестают ее замечать. Следовательно, можно утверждать, что видеопрактика, создавая для студента эффект реального присутствия на занятии педагога-профессионала, позволяет отключить неизбежно действующие при физическом присутствии студентов на занятиях, механизмы социальной фасилитации/ингибиции. В результате студент видит реальное занятие без явных или скрытых демонстративных элементов. Таким образом, видеопрактика позволяет студенту включиться в качестве активного наблюдателя с опорой на карты-наблюдения в профессиональную деятельность, не деформируя фактом своего присутствия образовательный процесс, и добиться особых образовательных результатов. К ним могут быть отнесены:

– освоение трудовых действий педагога-профессионала посредством декомпозиции обобщенных трудовых функций. Например: декомпозиция обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» на трудовые действия функций «Образование», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность». Важно отметить, что процесс освоения может протекать и в индивидуальной, и в групповой форме взаимодействия студентов различных направлений и профилей подготовки. Так, в процесс взаимодействия могут быть включены будущие учителя, психологи, педагоги дошкольного образования, социальные психологи и др.

- рефлексивное профессиональное саморазвитие будущих педагогов на основе анонимного наблюдения за живым образовательным процессом;
- формирование портфеля эффективных методов, приемов работы педагога с детьми на основе наблюдения и анализа динамики развития личности ребенка.

Достижение названных образовательных результатов будущим педагогом базируется на поэтапном усвоении материалов видеопрактики. Известный американский психолог Джером Брунер предложил рассматривать усвоение как три одновременно протекающих процесса: получение новой информации; преобразование (трансформация), приспособление информации к решению задач; проверка и контроль [1].

С.Л. Рубинштейн выделял следующие стадии усвоения детьми материала: первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в самом широком смысле слова; его осмысление; специальная работа по его закреплению; владение материалом (возможность оперировать им в различных условиях, применяя его на практике).

Данная схема может представлять собой общую стратегию усвоения обучающимися материалов видеопрактики. В ходе накопления опыта проведения видеопрактики определены этапы ее реализации. На подготовительном этапе педагог вуза и педагог-наставник совместно осуществляют проектирование предстоящих видов профессиональной деятельности студентов на базе образовательной организации. На этапе фиксации профессиональной деятельности происходит непосредственная видеосъемка урока или занятия на базе практики. Впоследствии каждый из видеуроков может декомпозироваться на составные элементы (этапы урока, методы и приемы обучения, демонстрацию трудовых действий и т. д.) и использоваться для коллективного обсуждения и рефлексии профессиональной деятельности как в рамках практики, так и при изучении теоретических курсов. Кроме того, этап анализа видеозаписи профессиональной деятельности позволяет обучающимся обнаружить дефицит подготовки и внести изменения в собственную профессиональную траекторию обучения.

Концептуальную основу видеопрактики с позиции функциональной модели профессиональной подготовки будущих педагогов составляют рефлексивно-деятельностный, компетентностный и системный подходы.

Рефлексивно-деятельностный подход позволяет рассматривать рефлексивность в качестве механизма профессионального развития обучающихся, при этом сама педагогическая деятельность является предметом рефлексии. Рефлексивно-деятельностный подход способствует формированию готовности студентов к профессиональному развитию, стимулирует профессиональный рост, способствует включению в рефлексивность собственного опыта и опыта своих коллег.

В условиях видеопрактики рефлексия профессиональной деятельности осуществляется с опорой на карты наблюдения. В сочетании с видеосюжетом

карты для анализа наблюдаемой профессиональной деятельности создают кейс. При этом параметры для наблюдения могут задаваться самими обучающимися, что служит основой для создания будущими педагогами набора практико-ориентированных профессиональных кейсов.

Приведем примеры разработанных студентами заданий к видеосюжетам.

1. Технологическая карта соответствия цели и содержания педагогического взаимодействия этапам реализации образовательной деятельности.

В процессе просмотра видеосюжета будущий педагог заполняет технологическую карту, в которой указывает относительно этапа организации образовательной деятельности (постановка учебных задач, совместное исследование проблемы, моделирование, конструирование нового способа действия, переход к этапу решения частных задач, применение общего способа действия для решения частных задач, контроль усвоения учебной темы) цель этапа, содержание деятельности учителя и учеников, прогнозируемые и выявленные на этапе контроля личностные, метапредметные и предметные результаты обучающихся.

2. Структурно-временной анализ учебного занятия.

Структурно-временной анализ нацелен на обучение будущих педагогов рациональному использованию дидактического времени, выраженного в:

- соотношении между отдельными элементами занятия;
- соразмерности каждого элемента;
- определении предикторов качественного использования времени при реализации каждого элемента занятия (метода и приема обучения);
- выявлении оптимального набора методов и приемов обучения для усвоения обучающимися содержания в заданный временной период.

Студенты предлагали следующие аналитические вопросы:

- Рационально ли педагог выделил время на опрос, психологическую подготовку к восприятию нового материала, его объяснение и закрепление?
- Какие элементы урока необходимо сократить по времени, какие увеличить и для чего именно?
- Сколько времени в целом было выделено на усвоение нового материала, в какое время занятия (начало, середина, конец) это происходило, как при этом проводилась психологическая подготовка к восприятию нового материала, его подача и закрепление?
- Сколько времени было уделено проверке задания для самостоятельной работы?
- Сколько времени на уроке отводилось групповой работе? Сколько длился монолог учителя?

3. Карта оценки деятельности обучающегося на уроке.

Для оценки видеосюжета урока истории будущими педагогами была предложена карта, заполнение которой позволило количественно охарактеризовать уровень достижения обучающимися образовательных результатов.

Личностные результаты: воспитание российской гражданской идентичности; формирование ответственного отношения к учению; формирование целостного мировоззрения; формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку; развитие морального сознания; формирование коммуникативной компетентности.

Метапредметные результаты: умение самостоятельно определять цели своего обучения; умение самостоятельно планировать пути достижения целей; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами; умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения; способность создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач; демонстрация смыслового чтения; умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность; умение осознанно использовать речевые средства; компетентность в области использования информационно-коммуникационных технологий.

Предметные результаты: сформированность основ самоидентификации; овладение базовыми историческими знаниями; умение применять исторические знания; сформированность миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества; умение искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способность определять и аргументировать свое отношение к ней; демонстрация уважения к историческому наследию народов России, восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном Российском государстве.

4. Схема наблюдения за взаимодействием педагога-профессионала и учащихся.

Для оценки реакции учеников на действия педагога студентами были предложены следующие компоненты схемы:

- 1) анализ отношения учащегося к занятию, уроку, который позволяет выявить позитивное или негативное отношение учащегося к учебному занятию, принимающую или отвергающую манеру восприятия урока;
- 2) анализ отношения учащегося к использованию учителем шуток, юмора.

С этой позиции оценивается доброжелательный, мягкий, снижающий напряжение характер шуток, юмора;

- 3) анализ отношения учащегося к оценке его работы на уроке, который позволяет определить применяемую на уроке качественную или количественную форму оценки;
- 4) анализ реакции учащегося на вопросы учителя;

С этой позиции будущий педагог оценивает характер вопросов учителя, их своевременность, реакцию учащегося на них;

- 5) анализ ответов учащегося на вопросы учителя, который позволяет описать форму и полноту ответов учащегося, оценить свободу выражения собственных взглядов, идей;
- 6) анализ отношения учащегося к критике, замечаниям.

Момент подобной оценки позволяет оценить доброжелательность, нейтральность, жесткость высказываний учителя, определить авторитарный или демократичный стиль педагогического общения.

5. Оценка здоровьесберегающих условий организации и проведения урока.

Будущими педагогами разрабатывались оценочные задания с опорой на исследования Э.Н. Вайнера. С позиции соблюдения здоровьесберегающих условий характеризовались действия учителя и учащихся на уроке: контроль готовности класса к началу урока; организация деятельности учеников с учетом их психофизического состояния после предыдущего занятия; активная включенность детей в учебную деятельность; корректировка позы учащихся, осанки; организация динамических пауз; снятие эмоционального напряжения учащихся; распределение учебной нагрузки, смена видов деятельности др.

6. Схема рефлексии будущим педагогом видеосюжета собственной профессиональной деятельности посредством анализа эффективности деятельности учащихся.

Перечислим элементы рефлексивного анализа.

Деятельность практиканта — будущего педагога	Деятельность учащихся
Концентрация внимания учащихся на организационном этапе	Переключение внимания на учебную деятельность
Формирование учебной мотивации	Осознание цели урока
Развитие познавательной активности	Реакция учащихся на правильные и неправильные ответы одноклассников, включенность в решение учебных задач

Компетентностный подход определяет основные группы общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, формируемых у студентов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов. Среди наиболее общих компетенций, формируемых у обучающихся по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», можно выделить:

— *мотивационные компетенции*: характеризуются стремлением педагога к осознанному преобразованию своей деятельности, собственного поведения, общения, что является необходимым условием динамики развития педагогической направленности;

— *когнитивные компетенции*: включают развитие интеллектуальных способностей, умений поиска информации, ее обобщения и анализа, формирование мотивации на образовательную деятельность;

– *диагностические компетенции*: выражаются в стремлении студентов к овладению диагностическими методами для изучения состояния личности и коллектива обучающихся, их интересов, потребностей, устремлений, ценностей, самодостаточности;

– *проектировочные компетенции*: предполагают освоение навыков целеполагания во внеурочной деятельности, определение направлений в воспитательной работе, отбор содержания, способов, форм; развитие ответственного отношения к собственной деятельности и результатам общего труда;

– *организаторские компетенции*: определяют способность педагога создавать условия для объединения индивидов и групп на основе общих задач и интересов; ставить цели перед собой и детьми; планировать деятельность с теми, кто будет ее осуществлять; использовать методы и средства стимулирования, оказывать доверие, предъявлять разумную требовательность;

– *исследовательские компетенции*: обнаруживают способность находиться в позиции исследователя по отношению к окружающему миру, умение распознать и разрешить проблемную ситуацию используя для этого различные теоретические и эмпирические источники информации; готовность своими силами продвигаться в усвоении и построении систем новых знаний;

– *коммуникативные компетенции*: направлены на установление контакта и взаимопонимания в групповой и коллективной деятельности, на формирование способности верить в возможности ребенка, корректировать межличностные отношения;

– *креативные компетенции*: обнаруживают стремление уйти от шаблона при решении педагогической задачи, создание условий для творческого развития учащихся;

– *рефлексивные компетенции*: дают возможность анализировать собственную деятельность на каждом этапе проектирования, находить противоречия и недостатки, видеть способы их преодоления, учить учащихся анализировать свою жизнь и деятельность.

Системно-деятельностный подход позволяет интегрировать видеопрактику в профессиональную подготовку будущих педагогов, смещать акценты знаниевой парадигмы образования на формирование необходимых профессиональных практических умений, профессиональное развитие и самосовершенствование студентов.

С позиции системно-деятельностного подхода основными принципами построения образовательных программ с применением видеопрактики являются:

– проектирование содержания образовательных программ от образовательных результатов с учетом требований профессиональных стандартов ФГОС НО (ОО, СО) и ФГОС ВО;

– рассмотрение модуля как способа построения содержания образовательной программы и технологий достижения образовательных результатов;

– обеспечение вариативности элементов образовательной программы в целях индивидуализации образовательной траектории обучающихся;

– достижение обучающимися образовательных результатов путем погружения в деятельность, как в рамках теоретической, так и в процессе практической подготовки, где деятельность является способом формирования образовательных результатов и способом их оценки;

– использование практической подготовки обучающихся в качестве интегрирующего элемента содержания образовательной программы, направленного на объединение всех видов деятельности обучающегося в целях достижения образовательного результата.

Анализ обобщенных результатов видеопрактики, проводимый педагогом вместе со студентами, позволил определить следующие преимущества такого вида практической подготовки:

1. *Легкость приобретения и ассоциирования нового профессионального опыта.* Видеопрактика — наиболее экономичный способ приобретения нового профессионального опыта, так как он представлен множеством детерминант: возрастными особенностями участников образовательного процесса, когнитивными способностями и личностными характеристиками педагогов и студентов, прошлым опытом индивидов и степенью их владения предметным содержанием.

2. *Полнота и системность усвоенного.* Полнота и системность — важные характеристики усвоения, которые обеспечиваются взаимодействием двух образовательных систем: школа – вуз.

3. *Легкость модификации усвоенного.* Усвоение нового профессионального опыта в рамках видеопрактики может произойти лишь при условии его модификации и при сопряжении с имеющимся опытом студента. Зная индивидуальные особенности студентов, общий уровень их профессиональной подготовки, преподаватель может весьма результативно модифицировать предлагаемый опыт.

4. *Прочность.* Прочность усвоенного традиционно рассматривается как одна из ключевых характеристик усвоения. Она в значительной мере зависит от когнитивных способностей обучающихся, их личностных характеристик, мотивации при освоении данного материала. Поскольку в случае применения видеопрактики мы имеем дело с открытым свободным обсуждением студентами под руководством преподавателя высокопрофессиональных сюжетов реальных занятий педагога с детьми, прочность усвоения профессионального опыта гарантирована.

5. *Способность переноса наблюдаемого опыта деятельности за границы его контекста.* К числу важнейших задач обучения и воспитания относится способность широко применять усвоенный опыт, выходя за границы контекста, в котором он был приобретен. Например, педагоги, обучающие ребенка математике или правилам грамматики, рассчитывают на то, что полученный им опыт будет использоваться в дальнейшем и за пределами занятий математикой и языком. Аналогично педагоги дисциплин художественного цикла,

акцентирующие внимание на эстетическом развитии личности средствами искусства, надеются на то, что полученный в художественной деятельности опыт будет трансформирован учащимся и найдет применение в разных видах деятельности.

При этом в обучении нередко наблюдается обратное. Многие люди с трудом переносят опыт, полученный в одном виде деятельности, в другие сферы. В психологии это явление интенсивно изучается в рамках психологии интеллекта, где обсуждается проблема «мышления в контексте» (Ж. Пиаже, Р. Стернберг и др.). Профессиональный опыт, полученный студентами в ходе видеопрактики, может быть трансформирован в другие сферы их профессиональных представлений за счет специальной работы преподавателя университета, подчеркивающего в ходе обсуждения общее и частное в наблюдаемом.

6. *Легкость применения усвоенного профессионального опыта.* Усвоенное должно легко воспроизводиться, иначе факт его существования недоказуем. Говоря об этом, мы должны помнить: специальные исследования показывают, что для вербальных ответов и применения усвоенного на практике требуются разные знания. Они разнятся по своему происхождению. Для вербальных ответов требуется опыт, усвоенный в ходе вербального научения, для практических действий — опыт, усвоенный на интуитивном уровне. Вербальные знания более подвержены забыванию, чем знания практические, усвоенные на интуитивном уровне.

Преимущества видеопрактики над обычными наблюдениями, проводимыми в ходе физического присутствия студента на занятиях педагогов с детьми, в том, что видеопрактика позволяет формировать у студента как декларативное, так и процедурное знание.

Изучение опыта применения видеопрактики в педагогическом университете как инновационной формы подготовки педагога свидетельствует о ее результативности, отсутствии при ее применении эффекта фасилитации/ингибции и относительной простоте применения.

Литература

1. Брунер Джером. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. С. 191–201.
2. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернатура как форма организации последиplomной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 2. С. 32–43.
3. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
4. Савенков А.И. Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2014. 360 с.
5. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А., Осипенко Л.Е. Деятельностный подход к подготовке будущих педагогов к руководству исследовательским и проектным обучением младших школьников // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 54–61.

Literatura

1. Bruner Dzhherom. Kul'tura obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 2006. S. 191–201.
2. Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Egorov I.V., Vachkova S.N. Internatura kak forma organizacii poslediplomnoj praktiki v sisteme vy'sshego professional'nogo obrazovaniya // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2013. № 2. S. 32–43.
3. Rodzhers K., Frejberg Dzh. Svoboda uchit'sya. M.: Smy'sl, 2002. 527 s.
4. Savenkov A.I. Psixodidaktika. M.: Nacional'ny'j knizhny'j centr, 2014. 360 s.
5. Savenkov A.I., L'vova A.S., Lyubchenko O.A., Osipenko L.E. Deyatel'nostny'j podhod k podgotovke budushhix pedagogov k rukovodstvu issledovatel'skim i proektny'm obucheniem mladshix shkol'nikov // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2016. № 2. S. 54–61.

D.L. Agranat,
A.S. Lvova,
O.A. Lyubchenko

**Video Practice as an Innovative form of Professional Formation
of the Future Teacher**

The article contains the description of educational effects of using video practice in the educational process in a teachers' training university. The authors give a comprehensive analysis of how to engage a student into professional activity process as an active observer without bringing him (her) from the university audience. The authors try to find out how this practice influences the process of development of professionally significant personal qualities, the development of professional competencies and the formation of basic labour functions.

Keywords: professional education; personal qualities; professional competencies; labour functions.