

Сторителлинг и психолого-педагогические условия повышения эффективности лекционной работы

Габдулхаков В.Ф., Егорова З.Р., Павлова Л.Д.¹, Зиннурова А.Ф., Володин С.А.²

¹ ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 420008 Казань, ул. Кремлевская, 38, Российская Федерация

² ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», 420111, г. Казань, ул. Баумана, д. 20, Российская Федерация

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Аннотация

Цель статьи – определить психолого-педагогические условия повышения эффективности лекционной работы преподавателя вуза. Лекционная работа при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла в условиях дистанционного взаимодействия резко потеряла свою эффективность. Исследование проводилось на материале таких дисциплин, как детская практическая психология, дошкольная педагогика, теория и методика развития речи и др. В ходе наблюдений было установлено, что применяемый на лекциях видеоряд (презентации, промовидео, видеофрагменты, видеоролики), несмотря на внешний эффект и заметный интерес аудитории, не всегда отражает суть основного содержания лекции, то есть недостаточно влияет на освоение необходимых знаний, умений, навыков, на формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Инновационной формой в условиях дистанционного образования стала схема сторителлинга (рассказывания). Композиционная схема лекции обычно имеет три части: вступление (проблему), основную часть (раскрытие проблемы), заключение (выводы). Схема рассказа отличается от схемы лекции и имеет четыре части: завязку действия, развитие действия, кульминацию, развязку действия (и иногда мораль). Рассказ, фиксирующий внимание на действиях, является более увлекательной формой и воспринимается студентами лучше, чем традиционная лекция. Эксперименты показали, что после таких лекций студенты на экзамене набирали в среднем 80-90 баллов, после традиционных – 40-50 баллов. Сторителлинг (рассказ) в общих чертах отражает структуру деятельности, которая обычно имеет такие фазы, как: мотивация, анализ и упреждающий синтез, экстерииоризация и интерииоризация. Проведенное на базе Казанского федерального университета исследование показало, что схема сторителлинга становится достаточно эффективной, когда в образовательной практике реализуются следующие психолого-педагогические условия: 1) завязка действия синхронизируется с мотивацией; 2) развитие действия с анализом и упреждающим синтезом; 3) кульминация рассказа с коммуникативным ядром (с экстерииоризацией – переводом внутренних действий во внешние, то есть с активным говорением); 4) развязка действия с интерииоризацией (с трансформацией результатов обсуждения лекции в мысли, мораль, личностную позицию).

Ключевые слова: сторителлинг, лекция, рассказ, цифровое образование, вуз, студент, преподаватель, деятельность, психолого-педагогические условия.

Storytelling and Psychological and Pedagogical Conditions for Improving the Efficiency of Lecture Work

Gabdulkhakov V.F., Egorova Z.R., Pavlova L.D.¹, Zinnurova A.F., Volodin S.A.²

¹ Kazan (Volga Region) Federal University, 38 Kremlevskaya str., Kazan, 420008, Russian Federation

² Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, 420111, Kazan, Bauman str., 20, Russian Federation

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Abstract

The purpose of the article is to determine the psychological and pedagogical conditions for improving the effectiveness of the lecture work of a university teacher. Lecture work in the study of the disciplines of the psychological and pedagogical cycle in the conditions of remote interaction has sharply lost its effectiveness. The research was conducted

on the material of such disciplines as children's practical psychology, preschool pedagogy, theory and methodology of speech development, etc. During the observations, it was found that the video series used at lectures (presentations, promo videos, video clips, videos), despite the external effect and the noticeable interest of the audience, does not always reflect the essence of the main content of the lecture, that is, it does not sufficiently affect the development of the necessary knowledge, skills, skills, the formation of general cultural and professional competencies. The storytelling (storytelling) scheme has become an innovative form in the conditions of distance education. The compositional scheme of the lecture usually has three parts: introduction (problem), main part (disclosure of the problem), conclusion (conclusions). The scheme of the story differs from the scheme of the lecture and has four parts: the beginning of the action, the development of the action, the climax, the denouement of the action (and sometimes the moral). A story that fixes attention on actions is a more fascinating form and is perceived by students better than a traditional lecture. Experiments have shown that after such lectures, students scored an average of 80-90 points on the exam, after traditional ones – 40-50 points. Storytelling generally reflects the structure of the activity, which usually has such phases as: motivation, analysis and proactive synthesis, exteriorization and internalization. A study conducted on the basis of Kazan Federal University showed that the storytelling scheme becomes quite effective when the following psychological and pedagogical conditions are implemented in educational practice: 1) the initiation of an action is synchronized with motivation; 2) the development of an action with analysis and proactive synthesis; 3) the culmination of the story with a communicative core (with exteriorization – the translation of internal actions into external ones, that is, with active speaking); 4) the denouement of the action with interiorization (with the transformation of the results of the discussion of the lecture into thoughts, morality, personal position).

Keywords: storytelling, lecture, story, digital education, university, student, teacher, activity, psychological and pedagogical conditions.

Введение

Развивающееся цифровое образование спровоцировало актуализацию психолого-педагогических проблем повышения эффективности лекционной работы, особое внимание к сторителлингу как форме превращения лекции в увлекательный рассказ. Эта технология во многом опирается на познавательные психические состояния обучающихся, которые актуализируются, когда студент не слушает вступление, основную часть и заключение лекции, а входит в завязку действия, затем – в развитие действия, переживает кульминацию как коммуникативное ядро, а развязку – как катарсис [1, 2].

Такие состояния, с точки зрения активизации когнитивной саморегуляции и познавательного процесса, достаточно полно описаны в современной отечественной психологической [3, 4], психолого-педагогической [5, 6, 7], зарубежной литературе [8, 9, 10]. В зарубежной образовательной практике вопросы активизации познавательного процесса находят отражение в языковых стратегиях и программах [11, 12, 13].

Обзор источников показывает, что если раньше сторителлинг ассоциировался с проблемами устного монолога и диалога, экспрессивной модальности (воздействия на слушателей) и структурно-композиционной организации, то сейчас сторителлинг ставит много проблем в связи с его ещё не до конца изученной цифровой трансформацией: как читать лекцию, практически не видя слушателей; как организовывать мотивацию слушателей на восприятие рассказа, ведь интерес слушателей к его содержанию мы привыкли наблюдать по мимике, выражению глаз студентов, их репликам и разнообразным невербальным реакциям; как поддерживать интригу рассказа, если при таком опосредованном взаимодействии со слушателями (практически не видя их), трудно определить, что интригует их, а что нет.

Технические возможности школ и вузов не позволяют реализовать каналы TEAMS и ZOOM в широком полноэкранном формате. Преподаватели и студенты чаще используют ноутбук или телефон, у многих при этом работает только аудиосвязь.

Наверно, ситуация выглядела бы лучше, если бы при такой организации сторителлинга использовалась техника более высокого качества. К сожалению, она пока недоступна преподавателям и студентам, учителям и школьникам.

Анализ практики лекционной работы в вузах

В условиях дистанционного взаимодействия эффективность лекционной работы резко снизилась. Это стало заметно по итогам зимней сессии 2021 года: у многих студентов уровень знаний, умений, навыков, сформированных компетенций стал заметно ниже. Хотя официально статистика выглядела даже лучше, чем до пандемии.

Преподаватели знают, что в условиях дистанционного образования произошло вынужденное завышение оценок. Причин здесь несколько. Одни преподаватели, практикующие сторителлинг как технологию взаимодействия со студентами, превратили его в безличностный монолог. Другие попытались разнообразить сторителлинг эффектными презентациями и видеороликами. Третьи усилили ЦОР (цифровой образовательный ресурс), обогатив его автоматизированными ФОС (фондами оценочных средств – тестами, контрольными заданиями, кейсами, форумами и т.д.).

Если у первых сторителлинг был уже не сторителлинг, а обычная информационная лекция, то у вторых разработанный видеоряд (в том числе и с промовидео) превратился в альтернативный рассказу сюжет со своими ассоциациями и междисциплинарными связями. У третьих сделанные по рекомендуемым компетенциям фонды оценочных средств оказались настолько перегруженными и невыполнимыми, что преподаватели побоялись их использовать для проверки эффективности сторителлинга.

В связи с этим целью исследования стало определение психолого-педагогических условий повышения эффективности лекционной работы преподавателя вуза и места в этой работе сторителлинга.

Методы и процедура исследования

В ходе исследования использовались методы: педагогическое наблюдение, анкетирование преподавателей, тестирование знаний студентов (по экзаменационным вопросам), педагогические эксперименты, математическая обработка полученных данных.

Лекционная работа при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла в условиях дистанционного взаимодействия стала терять свою эффективность. Исследование

проводилось на материале таких дисциплин, как детская практическая психология, дошкольная педагогика, теория и методика развития речи и др.

Процедура исследования заключалась в построении и реализации следующих композиционных схем лекций:

- 1) лекции традиционного типа (ЛТ);
- 2) лекции с опорой на цифровые ресурсы (ЛЦР);
- 3) лекции в форме сторителлинга (ЛС).

Результаты исследования

Исследование проводилось на базе Казанского федерального университета в 2020-2022 гг. на материале дисциплин психолого-педагогического характера (детская практическая психология, дошкольная педагогика, теория и методика развития речи). Эксперимент длился один семестр, его содержание повторялось и корректировалось в течение 3-х лет.

Известно, что деятельность (коммуникативная, мыслительная, познавательная и др.) обычно рассматривается как поэтапная структура, включающая четыре фазы [14, 15, 16]:

Первая фаза – мотивация. В процессе обучения для того, чтобы активизировать какую-либо деятельность, необходимо сначала возбудить интерес к этой деятельности. Жанровая особенность рассказа заключается в том, что его первая часть является завязкой действия. Эта завязка тоже возбуждает интерес – интерес к действию, которое раскрывается в сюжете рассказа. Иначе говоря, трансформируя содержание учебной лекции в рассказ, мы мотивацию интегрируем с завязкой действия. При этом надо понимать, что превратить лекцию в рассказ – задача очень сложная: она требует определения главного героя рассказа (ученого, преподавателя, студента), определения интриги, разработки сюжетной линии с развитием действия, кульминацией и развязкой.

Вторая фаза – анализ и упреждающий синтез. Анализ происходит в подсознании обучающихся только тогда, когда их удалось мотивировать на деятельность (коммуникативную, мыслительную, познавательную и др.). Студенты подсознательно анализируют – расчленяют содержание поставленной проблемы, факты, связанные с её решением. В то же время работает механизм упреждающего синтеза – соединения расчлененных фрагментов содержания, фактов в новую мысль, высказывание, соответствующее поставленной преподавателем проблеме. В результате в подсознании студента уже готов правильный ответ. Осталось его проговорить (то есть внутреннее действие перевести во внешнее).

Однако сложность упреждающего синтеза [17] заключается в том, что он действует параллельно со скрытым механизмом речевого контроля. В психолингвистике речевой контроль (то есть контроль говорящего над своей речью) связывают с процедурами

экстериоризации (с процессом превращения внутренней речи во внешнюю речь, то есть с превращением мыслей в речь). В рассказе вторая часть – это развитие действия, то есть действие, излагаемое преподавателем, совпадает с процедурами подсознательной аналитической и синтезирующей деятельности студентов, она позволяет следить за интригой и решать проблемы, связанные с ней.

Третья фаза – экстериоризация (превращение внутренней речи во внешнюю речь, то есть превращение мысли в речь). На практике преподаватель часто стоит на страже речевого контроля – он контролирует, корректирует, исправляет и т.д., прерывая или останавливая речь студента. Тем самым усиливает контроль и, по сути, «стимулирует» появление у студентов новых ошибок. Преподаватели часто отказывают студентам в праве на ошибку и отбивают у них желание учиться, то есть расти в зоне ближайшего развития.

Для того чтобы решить, как нейтрализовать отрицательное влияние речевого контроля, надо вспомнить о том, что в рассказе третья часть – это кульминация, которая в учебной деятельности студента может быть совмещена (интегрирована) с механизмом коммуникативного ядра. Коммуникативное ядро – это не только центральная проблема лекции (дискуссии), это, по сути, кульминация общения [3]. Иначе говоря, кульминацию проблемного общения необходимо интегрировать с кульминацией интересного рассказывания. Коммуникативное ядро позволяет, максимально активизируя мыслительную, интеллектуальную деятельность студента, нейтрализовать (а иногда блокировать) отрицательное влияние механизма контроля.

Конечно, отказываться от контроля нельзя. Однако во время лекции у большинства преподавателей диалога со студентами практически нет, то есть нет возможности контролировать студента. Только некоторые в конце оставляют время на обсуждение. Поэтому важно, чтобы лекции и семинары были содержательно связаны между собой.

Интерииоризация связана с переводом внешней речи во внутреннюю, то с переводом слов, высказываний, порожденных внешней средой, в мысли. Экстериоризация и интерииоризация – параллельные механизмы. Поэтому они оба в одинаковой степени должны быть связаны с коммуникативным ядром. Эти механизмы в одинаковой степени испытывают пагубное влияние речевого контроля.

Интерииоризация как четвертая фаза носит условный характер, но она в большей степени связана с развязкой, когда собеседники погружаются в свои мысли и готовы сделать выводы.

В педагогическом эксперименте мы предположили, что сторителлинг (см. рис. 1) будет эффективным тогда, когда: завязка действия будет синхронизироваться с мотивацией познавательной деятельности; развитие действия – с анализом и упреждающим синтезом

деятельности; кульминация рассказа – с коммуникативным ядром (с экстерниоризацией – переводом внутренних действий во внешние, то есть с активным говорением); развязка действия с интериоризацией (с трансформацией результатов обсуждения лекции в мысли, мораль, личностную позицию).

Педагогический эксперимент проводился на базе Казанского федерального университета (2020-2022 гг.). В условиях дистанционного взаимодействия в одних группах (107 студентов) читались лекции традиционного типа (ЛТ); в других группах (110 студентов) читались лекции с опорой на цифровые ресурсы (ЛЦР); в третьих группах (109 студентов) читались лекции в форме сторителлинга (ЛС).

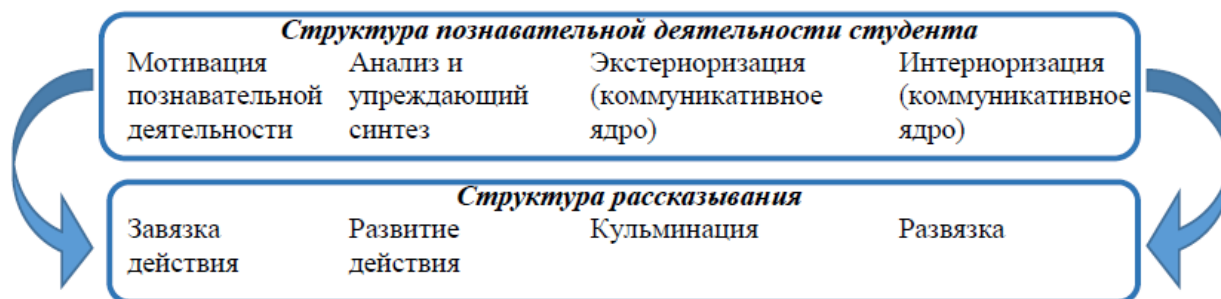


Рис. 1. Структура сторителлинга в условиях дистанционного образования

Продолжительность эксперимента составляла один семестр, однако его содержание повторялось и корректировалось в течение 3-х лет (2020-2022 гг.). Количество лекций во всех группах было примерно одинаковым.

Деятельность (познавательная, мыслительная, коммуникативная и др.) обычно имеет четыре фазы: мотивацию, анализ, упреждающий синтез, экстерниоризацию и интерниоризацию. Эффективность восприятия лекций проверялась при помощи тестов, адекватных содержанию лекций и экзаменационным вопросам.

Результаты представлены в таблице 1 (см. табл. 1). Как видим, в ходе исследования обнаружилось, что: 1) лекции традиционного типа (ЛТ) воспринимаются студентами слабо: в среднем они набирают 47 баллов; 2) применяемый в дистанционных условиях видеоряд (презентации, промовидео, видеофрагменты, видеоролики), несмотря на внешний эффект и заметный интерес слушателей, не всегда отражал суть содержания дисциплины, то есть недостаточно эффективно влиял на освоение необходимых знаний, умений, навыков, на формирование общекультурных и профессиональных компетенций. В среднем студенты, прослушав лекции (ЛЦ) с опорой на цифровые ресурсы, набирали 58 баллов; 3) лекции в форме сторителлинга (ЛС) оказались самыми результативными: прослушав их, студенты смогли набрать в среднем 86 баллов (см. табл. 1).

Таким образом, лекция в формате ЛС стала заметным исключением в условиях дистанционного взаимодействия. Схема сторителлинга (как рассказа), в котором была завязка действия, развитие действия, кульминация и развязка, лучше захватывала внимание студентов (см. рис. 1).

Таблица 1. Эффективность восприятия разных лекционных схем в 2020-2022 гг.

Лекции	ЛТ	ЛЦР	ЛС
Средний балл в 2020 г.	47	58	86
Средний балл в 2021 г.	45	56	84
Средний балл в 2022 г.	48	55	85

Полученные результаты стали доказательной основой для определения психолого-педагогических условий повышения эффективности лекционной работы, использования на лекциях элементов сторителлинга.

Обсуждение результатов

Такой дистанционный сторителлинг требовал большой подготовки, так как надо было: 1) профессионально моделировать и создавать в структуре ЛС интригу – «ситуацию ожидания эффекта неожиданного»; 2) вводить очередной результат коммуникативной (познавательной, мыслительной) деятельности в «ловушку памяти» студента; 3) синхронизировать компоненты ЛС с этапами коммуникативной и познавательной деятельности студента.

Было замечено, что при использовании ЛС очередной результат познавательной деятельности становился личным достоянием студента (то есть студент даже не осознавал, откуда у него появились знания, умения, навыки, компетенции).

Этот результат положительно отражался и на качестве профессиональной подготовки будущего специалиста: студенты лучше анализировали проблемные ситуации, лучше проектировали содержание научного материала и лучше решали профессиональные задачи.

Заключение

Проведенное на базе Казанского федерального университета исследование показало, что схема сторителлинга становится достаточно эффективной, когда в образовательной практике реализуются следующие психолого-педагогические условия:

- 1) завязка действия синхронизируется с мотивацией;
- 2) развитие действия с анализом и упреждающим синтезом;
- 3) кульминация рассказа с коммуникативным ядром (с экстерииоризацией – переводом внутренних действий во внешние, то есть с активным говорением);

4) развязка действия с интериоризацией (с трансформацией результатов обсуждения лекции в мысли, мораль, личностную позицию).

Наш опыт показывает, что сторителлинг как увлекательный рассказ лучше не прерывать комментариями, не сопровождать слайдами и не сочетать с видеороликами. Все эти сопутствующие материалы в условиях дистанционного взаимодействия можно использовать до или после сторителлинга. Восприятие сторителлинга должно быть целостным и персонафицированным.

Финансирование

Исследование выполнено за счет средств проекта «Приоритет-2030», реализуемого в Казанском (Приволжском) федеральном университете.

Список литературы

1. *Баянова Л.Ф.* Психология развития культурной конгруэнтности в образовательной среде. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 268 с.
2. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – М.: Смысл; Академия, 2006. – Том 2. – 432 с.
3. *Габдулхаков В.Ф.* Коммуникативное ядро в работе по развитию когнитивных и регуляторных функций дошкольников. // Вестник Университета Российской академии образования. - 2020. - № 5. - С. 15-27.
4. *Габдулхаков В.Ф.* Массовые открытые курсы: возможности, реальность, будущее. // Журнал «Педагогические технологии». - 2021. - № 4. - С. 43-49.
5. *Габдреев, Г.Ш., Юсупов М.Г.* Саморегуляция психических состояний: психологические технологии и диагностика. – Казань: Отечество, 2013. – 154 с.
6. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
7. *Юсупов М.Г.* Познавательные психические состояния: феноменология и закономерности. – Казань: Изд-во АН РТ, 2020. – 212 с.
8. *Ainley, M.* Being and feeling interested: Transient state, mood and disposition / In P. Schutz and R. Pekrun (Eds.) // *Emotion in Education*. – Burlington, MA: Academic Press, 2007. – Pp. 12-16.
9. *Bolton, G.* Reflective practice: Writing and professional development. – London: Sage Publications, 2010. – Pp. 25-60.
10. *Jirout, J., Klahr, D.* Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept // *Developmental Review*. – 2012. – № 32. – Pp. 125-160.
11. *Jang, Eunjee, and Janina Brutt-Griffler.* Language as a Bridge to Higher Education: A Large-Scale Empirical Study of Heritage Language Proficiency on Language Minority Students Academic Success. // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2019. - № 40 (4): Pp. 322–337. doi: <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1518451>
12. *Janina Brutt-Griffler & Eunjee Jang.* Dual language programs: an exploration of bilingual students' academic achievement, language proficiencies and engagement using a mixed methods approach. // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. - 2022. - Volume 22. – Pp. 1-22.
13. *Macaro, E., S. Curle, J. Pun, J. An, and J. Dearden.* A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education. // *Language Teaching*. - 2018. - № 51 (01). Pp. 36–76. doi:<https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>.
14. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Собрание сочинений. - Том 3. - М.: Педагогика, 2003. - 316 с.

15. *Львов М.Р.* Основы теории речи. - М: Академия, 2000. – 248 с.
16. *Рубинштейн С.П.* Основы общей психологии. - СПб.: «Питер», 2005. - 389 с.
17. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. - М: АПН, 1958. - 370 с.

© Габдулхаков В.Ф.,
Егорова З.Р, Павлова Л.Д., Зиннурова А.Ф., Володин С.А., 2022