



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А. И. ГЕРЦЕНА

**В. Н. Панферов, С. А. Безгодова
С. В. Васильева, А. В. Микляева**

**ЭФФЕКТИВНАЯ ВИДЕОЛЕКЦИЯ
В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Методические рекомендации для преподавателей,
участвующих в разработке и проведении
электронных учебных курсов**

Санкт-Петербург
РГПУ им. А. И. Герцена
2021

УДК 159.9+316.6

П16

Методические рекомендации подготовлены и изданы при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00412.

Рецензенты:

Горьковая Ирина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психосоматики и психотерапии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Анисимова Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии социального взаимодействия ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

П16 Панферов В. Н., Безгодова С. А., Васильева С. В., Микляева А. В. Эффективная видеолекция в современном высшем образовании: Методические рекомендации для преподавателей, участвующих в разработке и проведении электронных учебных курсов / В. Н. Панферов, С. А. Безгодова, С. В. Васильева, А. В. Микляева; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 28 с.

ISBN 978-5-8064-3162-3

В издании представлены методические рекомендации для преподавателей высших учебных заведений по созданию видеолекций, которые являются сегодня неотъемлемым элементом электронных учебных курсов. Предложенные рекомендации опираются на результаты собственных экспериментально-психологических исследований авторов, а также на обобщение отечественного и зарубежного опыта исследования социально-психологических факторов, которые вносят вклад в эффективность видеолекций.

УДК 159.9+316.6

ISBN 978-5-8064-3162-3

© В. Н. Панферов, С. А. Безгодова,
С. В. Васильева, А. В. Микляева, 2021
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021
© О. В. Гирдова, обложка, 2021

ВВЕДЕНИЕ

В современном высшем образовании все большее распространение получают электронные учебные курсы. Их популярность обусловлена целым рядом несомненных преимуществ, которые получают и студенты благодаря повышению доступности образования и возможности самостоятельно планировать свое время, и высшие учебные заведения, имеющие возможность таким образом экономить ресурсы материального и нематериального порядка. Широкому распространению электронных учебных курсов, без сомнения, способствовала и пандемия COVID-19, которая привела к повсеместному внедрению особой формы онлайн обучения – экстренного дистанционного обучения (emergency remote teaching) с применением цифровых образовательных технологий, позволившей получить опыт по созданию электронных учебных курсов широкому кругу преподавателей в вузах различной профессиональной направленности. Однако на фоне широкого распространения различных практик онлайн обучения актуализировались и приобрели широкий размах дискуссии об их эффективности, в частности, о том, возможно ли в этих условиях формирование компетенций, предусмотренных ФГОС, а также сохранять и укреплять мотивацию студентов. Помимо этого, остро встали вопросы о том, каким образом должны быть организованы онлайн курсы и отдельные материалы, включенные в их содержание, для того чтобы максимально эффективно использовать возможности данного образовательного формата, минимизируя при этом сопряженные с ним риски.

Нам представляется, что ответы на эти вопросы лежат в плоскости анализа результатов научных исследований, раскрывающих различия в психологических механизмах образовательной активности, осуществляемой в онлайн и офлайн форматах. Данные, важные для формулирования методических рекомендаций по разработке эффективных электронных учебных курсов, могут быть получены, прежде всего, в контексте экспериментальных исследований, в которых исследователи осуществляют целенаправленное управление различными характеристиками электронных учебных курсов в реальном или моделируемом процессе образовательной активности студентов, создавая тем самым возможности для сравнения эффективности различных организационных и содержательных характеристик учебного материала, освоение которого предполагается осуществлять в онлайн формате.

В данном учебном пособии в фокусе внимания авторов находится один из важнейших элементов электронных учебных курсов – видеолекция. Материал представлен в виде ответов на наиболее распространенные вопросы методического порядка:

- Сколько должна длиться видеолекция?
- Должен ли преподаватель присутствовать на видеозаписи?
- Должны ли на видеозаписи присутствовать студенты?

-
- Как вести себя преподавателю во время записи видеолекции?
 - Как организовать учебный материал видеолекции?

Ответы на эти вопросы сформулированы с опорой на собственные исследования авторов, а также на основе обобщения результатов экспериментальных исследований, полученных другими специалистами. В процессе подбора материалов, включенных в методические рекомендации, авторы отдавали предпочтение данным, полученным с применением экспериментальных методов, которые, несомненно, обладают большей доказательностью, в сравнении с методическими построениями, обобщающими профессионально-педагогический опыт отдельных специалистов. Для удобства читателей наиболее существенные методические выводы вынесены в начало каждого раздела, их обоснование представлено в следующем ниже тексте.

Разделы 1 и 2 подготовлены кандидатом психологических наук, доцентом, доцентом кафедры психологии социального взаимодействия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена С. В. Васильевой; разделы 3 и 4 – кандидатом психологических наук, доцентом, доцентом кафедры психологии социального взаимодействия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена С. А. Безгодовой; раздел 5 – доктором психологических наук, доцентом, профессором кафедры психологии человека Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена А. В. Микляевой; подготовка введения, а также общая научная редакция текста пособия осуществлена доктором психологических наук, профессором, профессором кафедры психологии человека Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена В. Н. Панферовым.

1. СКОЛЬКО ДОЛЖНА ДЛИТЬСЯ ВИДЕОЛЕКЦИЯ?

- *Продолжительность видеолекции (законченного смыслового фрагмента) не должна превышать 10–15 минут.*
- *Высокую эффективность показывает формат микроконтента (микромодуля) с длительностью видеоматериала от 2–3 до 7 минут.*

Под видеолекцией традиционно понимается тип лекции, учебного мероприятия, предназначенный для передачи обучающимся тематического содержания с целью формирования знаний с помощью видеоматериала, как правило, транслирующего на экран, мониторы компьютеров, экраны смартфонов или интерактивную доску.

Всем понятно, что традиционный временной формат академической лекции в 1,5 часа возможен только в случае записи в вузах в обычных аудиториях документальных (хроникальных) видеолекций с целью создания пособий для абитуриентов и студентов. Несмотря на относительную простоту и низкую стоимость создания, такой формат имеет множество недостатков: низкое качество звука и видеоизображения, неэффективная трата времени, неэстетичная картинка, подверженность студентов утомлению во время просмотра и др. Поэтому использование подобного формата в качестве замены традиционной лекции в аудитории является нецелесообразным, так как эффективность восприятия такого материала высока только в случае высокой мотивации обучающихся и в связи с возможностью неоднократного обращения к данному материалу, а также выделения в самой структуре лекции относительно законченных смысловых фрагментов, на которые при необходимости может быть «разбита» лекция самим обучающимся при её просмотре. Такие лекции могут «храниться» в музее образовательного учреждения или анализироваться преподавателями с целью улучшения качества чтения лекции (Лазаренко, Природова, Никишина и др. 2018).

Видеоматериалы, используемые в МООК (от англ. MOOC: Massive Open Online Courses) – массовых открытых онлайн курсах, а также в других видах электронных учебных курсов, существенно отличаются от документальных записей лекций: видеоролики длятся не более 10 минут, записываются в студии и тщательно обрабатываются.

Ограничение временной продолжительности видеоматериалов основано на особенностях функционирования познавательных процессов обучающихся.

Одной из аксиом общей психологии является утверждение о том, что внимание повышает уровень функционирования таких психических познавательных процессов, как восприятие, память, мышление, воображение, речь, актуализация которых является необходимым условием эффективности усвоения учебного материала.

Длительность подачи учебного материала напрямую взаимосвязана с особенностями таких свойств внимания, как устойчивость и концентрация.

Из возрастной психологии известно, что объекты, которым отдают предпочтение молодые люди – это не обязательно объекты, отличающиеся внешней яркостью, более важными являются их наполненность содержательным смыслом, интерес, который они вызывают. Помимо этого, молодые люди более внимательны к объяснению сложного материала, чем к тому, который кажется легким. В юношеском возрасте растет объем внимания, однако внимание ограничивается возбудимостью и впечатлительностью. Абсолютная устойчивость внимания также невозможна, устойчивость внимания имеет временные колебания (флуктуации). Макропериод устойчивости внимания равен 15–20 минутам, т. е. максимально эффективно удерживать внимание на одном объекте (в нашем случае на просмотре видеолекции) человек может в течение 15 минут. Микропериод устойчивого внимания равен 6–12 секундам, за которые должна смениться картинка (должен быть принесён взгляд на новый объект) или должны произойти изменения в интонации, громкости или темпе речи говорящего (лектора). (Димитрова 2021; Макарова 2013).

В юношеском возрасте происходят важные процессы, связанные с перестройкой памяти. Начинает активно развиваться произвольная, опосредованная и логическая память, замедляется развитие механической памяти. Юноши умеют сознательно применять приемы запоминания, повышается скорость и объем запоминания, лучше запоминается абстрактный материал по сравнению с конкретным (Волченко 2021).

Но исследования познавательных процессов современных студентов показало, что несмотря на существование индивидуальных различий, часто студент не готов к длительному удержанию внимания на одной проблеме или задаче, но готов к переключению и распределению внимания на разные виды деятельности, и поэтому преподавателю постоянно требуется менять типы, виды заданий, используемых на одном занятии. Необходимо учитывать и доказанный многочисленными исследованиями факт большей эффективности повторения, распределённого во времени, т. е. «давать» материал небольшими порциями, к просмотру которых можно вернуть через несколько часов или дней.

Для преодоления недостатков документальной видеолекции компании, занимающиеся разработкой учебного видео, предлагают преподавателям включать в учебный процесс различные виды видеоматериалов, каждый из которых имеет рекомендованную временную продолжительность:

- игровой видеокейс – ролик с ёмким представлением учебной ситуации, разыгранной профессиональными актерами (15–20 минут);
- мини-кейс – короткий игровой эпизод, демонстрирующий ситуацию, конфликт, характер героя и т. д. (5 минут);
- документальный видеокейс – ролик с ёмким представлением учебной ситуации с участием профессионалов (15–20 минут);
- дискуссионный фильм – видеофильм, сюжет которого основан на конфликте мнений экспертов по острым политическим, историческим и социальным вопросам, за короткое время позволяет показать ситуацию, увидеть реакцию героев, последствия ситуации и сделать выводы (15–21 минут);

- интерактивный практикум (учебный кинотеатр) – интерактивное видео со встроенными тестами (3–6 ак. час.) (Учебное видео...).

Но если мы всё же выбираем более традиционный формат видеолекции (минилекции, посвященной одной, сравнительно небольшой по объему теме продолжительностью 10–15 минут) для смешанного (очно-дистанционного) или полностью дистанционного обучения и записываем студийную лекцию, где лектор, оставаясь за столом практически неподвижным, излагает учебный материал, сопровождая свой рассказ показом презентации, графиков, схем, фотографий и т. д., то при разработке сценария лекции мы должны ориентироваться на требования, предъявляемые к современным видеоресурсам, главными из которых являются: экономия времени при записи видеолекции, которая достигается за счёт высокой «информационной» плотности материала, и исключение напрасных трат времени и отвлекающих моментов (что гарантирует уважение обучающегося).

Если видеолекция посвящена большой и сложной теме, то ее следует разбить на отдельные части с возможностью их повторного просмотра в любом порядке, т. е. необходимо предусмотреть способ навигации по содержательным частям лекции, и продолжительность отдельного законченного видеофрагмента также не должна превышать 10–15 минут. Смысловой единицей такой учебной видеозаписи является одна мысль (тезис и доказательство, опыт, пример, парадокс, проблема).

В педагогике и психологии есть правило «90/20/8», распространяющееся на очное обучение: 90 — максимальная комфортная длительность модуля очного обучения для публики; 20 — каждые двадцать минут должен меняться вид активности; 8 — каждые восемь минут необходимо вовлекать аудиторию (проводить опрос, голосование, задавать вопросы/выслушивать ответы). Считается, что в электронном обучении модули должны быть длительностью около трёх минут, при этом каждые 20 секунд рекомендована смена темпа повествования, что подтверждают результаты опроса студентов, обучающихся с использованием ДОТ (дистанционных образовательных технологий), который показал, что наиболее удобная для них длительность учебного модуля составляет интервал между двумя и восьмью минутами.

Ограничение по времени является несомненно значимым фактором при разработке сценарного плана лекции, но, важно не забывать, что основными критериями в определении продолжительности лекции являются тематические рамки, целостность и завершенность, и не нужно пренебрегать этим правилом, в попытках максимально сократить видеоматериал и «втиснуть» его в жёсткий временной регламент, экономя каждую секунду.

2. ДОЛЖЕН ЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПРИСУТСТВОВАТЬ НА ВИДЕОЗАПИСИ?

- *Персонафикация преподавателя повышает активацию процессов произвольного внимания и активного запоминания информации.*
- *Персонафикация преподавателя повышает эффективность усвоения содержания видеолекции.*
- *Внеаудиторная видеолекция с персонафикацией преподавателя оценивается студентами как более информативная.*

Для опытного преподавателя аксиомой повышения качества и интенсивности процесса обучения является активизация зрительного, слухового и моторного путей получения студентом информации. Известно, что эффективность усвоения студентом информации, полученной на слух, составляет 12%, визуализация (зрительное предъявление информации) повышает уровень усвоения информации до 25%, а интеграция услышанного и увиденного в форме видеолекции повышает объем усвоенной информации до 70%.

Объединить эти способы получения информации позволяет видеолекция.

Наиболее распространённым и экономически малозатратным вариантом видеолекций являются записанные в студии лекции (преподаватель, сидя или стоя, рассказывает материал, сопровождая свою речь презентацией) и слайд – лекции (показ слайдов сопровождается закадровым голосом лектора). Исследования эффективности усвоения материала 15-минутной видеолекции с присутствовавшим в записи преподавателем в сравнении со слайд-лекцией показало, что у обучающихся даже на психофизиологическом уровне персонафикация преподавателя приводит к снижению альфа-ритма при повышении тета-ритма мозговой активности, что в свою очередь свидетельствует об активации процессов произвольного внимания и активного запоминания полисенсорной информации, также было отмечено достоверное возрастание количества правильных ответов по результатам опроса студентов по изученному материалу (Лазаренко, Природова, Никишина и др. 2018).

Вопрос о целесообразности присутствия преподавателя на видеозаписи по-разному решается с позиции двух различных теорий: теории когнитивной нагрузки и теории социального присутствия. Согласно теории когнитивной нагрузки, присутствие на видеозаписи преподавателя приводит к необходимости обрабатывать дополнительную информацию, не связанную с содержанием лекции (например, интерпретация внешнего облика преподавателя), что может перегрузить слушателей и отвлечь их от содержания лекционного материала. Однако теория социального присутствия утверждает, что социальные сигналы, такие как зрительный контакт, выражения лица и жесты, могут способствовать повышению качества освоения материала. В целом, исследования показывают,

что студенты больше взаимодействуют с содержанием курса в результате присутствия преподавателя на видеозаписи (Guo, Kim, Rubin 2014).

Среди множества критериев оценки видеолекции отдельно выделяют группу критериев, связанных с коммуникативными качествами преподавателя: внешний вид лектора, расположение лектора в пространстве, владение вербальными средствами общения, владение невербальными средствами общения, приемы установления контакта в общении, владение техниками ассертивного поведения (Кузнецова, Никишина 2018).

В случае присутствия на видео преподавателя (а не только его голоса) можно говорить о ситуации взаимодействия «преподаватель – студент» и о социально-психологических характеристиках это взаимодействия, опосредованного применением информационных технологий, которые существенно отличаются от непосредственного общения.

В исследовании, посвящённом сравнительному анализу основных параметров вербального и невербального взаимодействия преподавателя со студенческой аудиторией в условиях публичной (видеозапись в присутствии студентов, слушающих лекцию) и внеаудиторной видеолекции (съёмка проходила в абсолютно пустой аудитории в отсутствии оператора) были выявлены значимые различия в параметрах невербальной самопрезентации, используемых преподавателями: преподаватели предпочитают читать лекцию стоя в ситуации непосредственного взаимодействия со студентами, чаще используют жесты-иллюстраторы, чаще улыбаются, меньший процент времени смотрят в камеру, реже используют закрытую позу и позу уверенности. Среди вербальных компонентов самопрезентации в ситуации публичной видеолекции преподаватели значимо чаще представляются студенческой аудитории и обозначают свою профессиональную принадлежность и специализацию, говорят быстрее, чаще используют в речи местоимения «Я» и «Мы». Также, взаимодействуя со студентами в аудитории, преподаватели значимо чаще обращаются к слушателям, к их жизненному опыту и будущей профессиональной деятельности. Таким образом, во время публичной видеолекции преподаватели шире используют возможности своего экспрессивного репертуара, чаще задействуют его динамические компоненты (жесты-иллюстраторы, перемещение по аудитории, быстрота говорения, активное взаимодействие со студенческой аудиторией). Обращает на себя внимание желание преподавателя создать и поддерживать позитивный эмоциональный контакт с аудиторией (количество улыбок, редкое использование закрытой позы, контакт взглядом с аудиторией), а также повышенную личностную включенность во время публичной видеолекции (представление, обозначение своей профессиональной принадлежности или области научных интересов, использование местоимения «Я»). Присутствие реальных слушателей делает излагаемую информацию более ориентированной на студенческую аудиторию, на личный опыт студентов (обращение к студентам во время лекции, использование в речи местоимения «Мы»), а также повышает

профессиональную ориентированность лекционного материала (количество обращений к будущей профессии) (Панферов, Микляева, Безгодова и др. 2020).

И несмотря на то, что имеются сведения о меньшей информативности публичной видеолекции, в сравнении с внеаудиторной видеолекцией (что, возможно, связано с более диалогичной позицией преподавателя, непосредственно взаимодействующего со слушателями, и большей ориентированностью студентов на просмотр информационно насыщенных видеолекций, в которых информация предлагается в концентрированной форме), использование преподавателями различных вербальных и невербальных приемов самопрезентации, релевантных характеристикам социального взаимодействия, указывает на чувствительность преподавателей к ситуации прочтения лекции и ориентации на установление контакта с аудиторией и получение обратной связи (Безгодова, Васильева, Микляева 2021).

На сегодняшний день ведущими разработчиками MOOK рекомендованы следующие общие требования к видеолекциям:

- 1) учет продолжительности лекции по времени (оптимальная длина видеоряда 5–7 минут);
- 2) речь лектора должна быть понятной, лаконичной и выразительной, для лучшего восприятия информации необходимо паузами разделять смысловые части лекции;
- 3) обращение лектора с вопросами к аудитории, стимулирующее активность слушателей, за счет чего создается ощущение личного общения;
- 4) одно видео должно отражать какой-то один главный сюжет или подтему;
- 5) необходимо заботиться о поддержании непроизвольного внимания слушателя, используя различные эффекты и приемы видеосъемки;
- 6) наглядность на видео призвана каждый раз акцентировать внимание на главном;
- 7) необходим анализ обратной связи от слушателей о качестве видео и оказанном эффекте (Макарова, Гайфуллина 2019).

Опрос студентов, обучающихся по курсу MOOK «Общая психология», расположенного на платформе Эдуардо – SaaS-проекта Лекториума показал, что студенты обращают внимание на следующие особенности курса, условно обозначенные как «лектор», «качество представленной информации» и «эффекты восприятия». Категория «лектор» включала в себя следующие параметры: поведение и эмоциональность педагога, обращенность его к слушателю, презентация себя через внешний вид, качество речи и ее темп. Категория «качество представленной информации» представлена в виде таких параметров как: последовательность и логика изложения, выделение главных мыслей, приведение примеров из жизни, простота изложения. Категория «эффекты восприятия» раскрывается через такие единицы как: наличие в кадре информации для зрительного восприятия, время видеолекции, цвет фона.

Слушателям нравилась живость в поведении и эмоциональность педагога. Особенно приветствовалась улыбка, доброжелательное отношение, приветствие, обращенное к слушателям, эмоциональная подача материала. Презентация себя

через внешний вид также прозвучала в ответах респондентов. Студентам важно положение лектора в кадре, его движения, жесты, мимика, а также цвет одежды, аккуратность внешнего вида. Не нравятся темные цвета, несмотря на то что одежда однотонная. В целом, лектор привлекает больше внимания респондентов, по сравнению с другими составляющими видеолекции, так как именно он является ключевой фигурой видео и транслирует информацию (Макарова, Гайфуллина 2019). Понятно, что без персонификации преподавателя в видеоряде лекции поддержание внимания и заинтересованности во время видеолекции достичь намного сложнее.

Поэтому с учетом вышеизложенного и достижений современных технологий разработчики образовательного контента предлагают новые и более эффективные по сравнению с форматом видеолекции «говорящая голова» приёмы для создания учебного видео (например, «Лекториум» (<https://www.lektorium.tv/>): натурная съёмка – съёмка под открытым небом при искусственном или естественном освещении или в интерьере при естественном освещении; съёмка с презентацией – видео (изображение лектора) и презентация (схемы, формулы, рисунки, графики) совмещаются на одном экране; компьютерная анимация, включающая векторную, растровую, фрактальную и 3D графику; художественное оформление – видео и другие объекты совмещаются на одном экране, причём стиль объектов несёт смысловую нагрузку (например, изображение докладчика – цветное, а дополнительные объекты – чёрно-белые); монтаж по заранее разработанному сценарию (натурного или студийного) видео с анимированными презентациями; скринка́ст (англ.: screencast) – видеозахват экрана, позволяющий задействовать сразу несколько каналов восприятия информации: зрительный, моторный и слуховой; технология «неоновая доска» (lightboard) – лектор, находясь лицом к аудитории, пишет «фломастером» на «стеклянной доске», не заслоняя собой написанное, и др. (Учебное видео...).

3. ДОЛЖНЫ ЛИ НА ВИДЕОЗАПИСИ ЛЕКЦИИ ПРИСУТСТВОВАТЬ СТУДЕНТЫ?

- *Присутствие студентов в видеолекции в большей степени эффективно для решения образовательных задач в ситуации постановочной видеолекции.*
- *В условиях видеозаписи лекции в реальной студенческой аудитории эффективность видеолекции снижается.*

Присутствие студентов при съемке видеолекции представляется неоднозначным для восприятия учебного контента: оно может как расширить, так и ограничить информационные возможности видеолекции. Рассмотрим несколько вариантов возможного присутствия студентов в процессе съемки видеолекции и его эффектов.

1. *Постановочная видеолекция.* Такой вариант видеолекции требует большой предварительной подготовки и снимается как короткометражный видеофильм. В процесс подготовки входит написание сценария, где каждый участник видеосъемки исполняет определенную роль с заранее подготовленным текстом. В процессе съемки необходимы общие и крупные планы, сложный монтаж, и иногда, последующие озвучивание с целью достижения необходимого качества звука. Съемки таких лекций являются трудоёмким и дорогостоящим процессом, требующим привлечения большого числа сторонних специалистов, прежде всего технического плана (Авдеева, Лацко, Пихота и др. 2019). В связи с обозначенными выше особенностями постановочной видеолекции закономерно возникает вопрос о цели ее съемок. Чаще всего постановочные видеолекции используются в качестве контента MOOC на ведущих образовательных платформах для привлечения большего числа слушателей. Ее формат сходен с популярными на данный момент развлекательными ресурсами видеохостингов, и, таким образом, для большинства молодых людей является привычным, поэтому они с легкостью воспринимают данный контент. В этом случае создатели мультимедийных курсов идут по пути, обеспечивающему привлекательность формы предъявления видеоряда и снятию перцептивных барьеров, связанных с отторжением непривычного формата предъявления информации. Так, создается привычная и комфортная ситуация для студента как основа восприятия им учебной информации. Безусловно, в современной литературе, посвященной проблемам образования, ведутся дискуссии о том, насколько необходимо создавать максимально комфортные условия для обучающихся, в том числе и при предъявлении учебного материала, однако западные ученые и разработчики образовательного контента и инструментов для его использования придерживаются мнения о приоритете комфорта учащегося в образовательном процессе (Williams, & Pence 2011).

В постановочных видеолекциях одним из привлекательных аспектов для обучающихся является наблюдение за процессом взаимодействия участников

видеофрагмента. Еще в середине XX века, в период создания телевидения, внедрения в СМИ передач образовательного и развлекательного характера было показано, что зритель с наибольшим интересом смотрит передачи, где ее участники ведут диалог и не являются статичными наблюдателями происходящего в студии. Это впоследствии обусловило появление ток-шоу и новостных передач, где участвуют два диктора, а также подключаются корреспонденты, что создает на экране определенное действие, за которым интересно наблюдать благодаря механизму эмоционального включения зрителя в процесс происходящего на экране взаимодействия. Очевидно, что смотрящий либо согласен, либо не согласен с позицией одного из говорящих, соответственно, в этот момент включается механизм идентификации себя с одной из сторон, что обеспечивает сосредоточение внимания и личную заинтересованность зрителя в действии, происходящем на экране. Таким образом, присутствие и участие студентов в постановочной видеолекции способствует лучшему запоминанию и осмыслению информации, полученной в ходе данного сюжета. Также диалоги, возникающие между участниками постановочной видеолекции, могут снизить монотонию, которая непременно появляется в условиях чтения лекции в формате монолога преподавателя. В некоторых случаях за счет переключения внимания с одного действующего лица постановочной лекции на другое обеспечивается более легкое восприятие предлагаемой в постановочной видеолекции информации, даже при условии увеличения длительности видеофрагмента до 20 минут.

Учитывая описанные психологические эффекты, которые могут возникнуть у обучающегося при предъявлении учебного материала в формате постановочной лекции, встает вопрос о ее содержании. Как правило, такой формат видеолекции связан с прояснением наиболее часто возникающих вопросов по курсу или информационному фрагменту. Очевидно, что роль студентов может быть определена как роль задающих вопросы, которые могут приводить к определенной дискуссии, что позволяет представлять учебный материал с различных позиций и служить поводом для размышлений, что особенно ценно в гуманитарных и социальных науках. Обратный вариант, когда студенту достается роль отвечающего на вопросы, не является выигрышным, поскольку учебная информация исходит от априори менее компетентного субъекта, что снижает доверие к ней. В постановочных видеолекциях, посвященных естественнонаучной тематике, студенты могут выступать как помощники-демонстраторы различных опытов и экспериментов, при этом их уточняющие вопросы и ошибочные действия могут послужить поводом для дополнительного разъяснения учебного материала.

В заключении стоит отметить, что злоупотреблять форматом постановочной лекции не стоит, поскольку это может нарушить целостность восприятия учебного материала, а также способствовать переходу образовательного контента в развлекательный.

2. *Съемки лекции в реальной студенческой аудитории.* Стоит отметить, что данный вариант съемок видеолекций с присутствием студентов является менее эффективным способом представления учебной информации.

Во-первых, снижается информативность лекции. Причиной данного эффекта служит особая форма организации учебного материала в условиях реального взаимодействия со слушателями: преподаватель достоверно чаще выбирает формат лекции-беседы в противоположность информационной лекции, которой отдается предпочтение при записи лекций в условиях отсутствия слушателей. Это подтверждается результатами исследований оценки информативности видеолекций, записанных разных условиях: видеолекции, записанные во внеаудиторном формате, превосходят публичные видеолекции по степени информативности, содержательности и полезности для будущей профессии (Соловьева, Никишина 2018). Основной причиной снижения информативности записанных публичных лекций является то, что часть лекционного времени уходит на поддержание контакта с аудиторией, который связан, прежде всего, с обращением к особенностям взаимодействия с присутствующей в аудитории студенческой группой, что не соответствует ожиданиям концентрированного получения информации студентами, смотрящих видеолекции (Graphagan, Kucsera, Kishi 2010).

Во-вторых, присутствие студентов создает определенную ситуативность в представлении учебного материала, поскольку он должен быть понят и усвоен именно студентами, присутствующими в аудитории. Это определяет характер приводимых примеров, которые, вероятно, понятны присутствующим в аудитории, но могут быть не ясны при просмотре сторонним обучающимся. Как правило, записанные публичные лекции содержат большое количество примеров, что повышает иллюстративность лекционного материала, дополнительно усиливая контакт с аудиторией, но снижая информативность лекции.

Уровень сложности изложения учебного материала также зависит от уровня подготовки находящихся в аудитории студентов. Как правило, преподаватели склонны в присутствии студентов давать в лекции больше терминов и точной информации, что повышает сложность ее восприятия, при этом играет важную роль в самопрезентации преподавателя как компетентного в своей области специалиста. Данный прием эффективен исключительно в ситуации лекции с присутствием студентов. В исследованиях показано, что высокие оценки публичных видеолекций обусловлены использованием преподавателем в лекции научной терминологии, иллюстраций на основе примеров научных исследований, а также собственного профессионального опыта. Соответственно, для повышения положительного эффекта от восприятия публичной видеолекции необходимо ее прочтение в академической манере, с примерами из научных исследований и личного профессионального опыта преподавателя (Микляева, Панферов, Безгодова и др. 2020).

Помимо этого, в формате публичной лекции преподаватель может давать информацию в более или менее развернутом виде, обращая внимание на

обратную связь от аудитории о понимании изложенного учебного материала. При просмотре видеолекции такая неравномерность изложения информации может не отвечать образовательным потребностям обучающегося и ведет к непониманию учебного материала.

В-третьих, контакт с аудиторией является неоднозначной характеристикой видеолекции с точки зрения обучающегося, воспринимающего видеозапись. В ситуации присутствия студентов на лекции преподаватель устанавливает с аудиторией зрительный контакт, использует мимику и жесты, которые характерны для публичных выступлений. Смотрящий видеолекцию оказывается вне психологического поля контакта с аудиторией, что негативно отражается на его психологической включенности в процесс освоения лекционного материала и снижает его заинтересованность в информации, а также происходящем взаимодействии преподавателя с аудиторией в процессе видеолекции. Учитывая личностный характер обращения к аудитории преподавателя, прояснение аудитории своей профессиональной позиции (Безгодова, Васильева, Микляева 2021), пассивное наблюдение приводит скорее к оценочным суждениям относительно профессионализма преподавателя и характеристик его личности, но не служит образовательным целям.

В заключении описания этого вида публичной видеолекции стоит отметить, что естественность процесса, происходящего в аудитории, также сказывается на технических характеристиках видео и звукового ряда, снижающих впечатление от воспринятого.

4. КАК ВЕСТИ СЕБЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВО ВРЕМЯ ЗАПИСИ ВИДЕОЛЕКЦИИ?

- *Основным качеством преподавателя, которое будет оценено студентами в процессе просмотра видеолекции, является профессионализм.*
- *Эффективные стратегии самопрезентации преподавателя различаются в разных форматах видеолекций – публичной и внеаудиторной.*

Основной задачей самопрезентации преподавателя в условиях видеолекции является демонстрация профессионализма (Микляева, Панферов, Безгодова и др., 2020). Самопрезентация – это процесс представления человеком собственного образа в социальном мире, характеризующийся намерением создать у окружающих определенное впечатление о себе. В самопрезентации выделяют два этапа: формирование первого впечатления о себе и управление впечатлением о себе. В формировании первого впечатления, в свою очередь, выделяют два компонента: внешний облик и установление контакта; управление впечатлением о себе реализуется за счет средств вербальной и невербальной коммуникации. Приемы и техники самопрезентации, эффективного установления контакта с аудиторией в процессе обычного лекционного занятия без съемок сходны с подобными технологиями публичного выступления. В ситуации публичной и внеаудиторной видеолекции не все они применимы и обладают той же эффективностью. Цель видеолекции в большей степени информационная, соответственно, задачами преподавателя является вызвать доверие к предлагаемой информации и подчеркнуть свой профессионализм. В публичной видеолекции, как правило, стоит цель донести свою авторскую позицию в изложении учебного материала для решения задач последующего взаимодействия, прежде всего, присутствующих студентов, что предполагает задачи установления контакта с аудиторией за счет межличностной привлекательности, оригинальной и одновременно профессиональной подачи информации. Таким образом, учитывая разные цели и задачи видеолекции, должны применяться и разные стратегии самопрезентации. Очевидно, что самопрезентация ориентирована на определенный результат, т. е. образ, который конструируется у аудитории на основе процессов межличностного восприятия. В реальном межличностном взаимодействии каждый человек ориентируется на особенности партнеров или аудитории, к которым обращается, и, исходя из представлений об их ожиданиях от взаимодействия, выстраивает стратегии самопрезентации. В ситуации внеаудиторной видеолекции преподаватель не знает, кто окажется его слушателем, поскольку сегодня образование и в особенности дистанционное, является доступным практически для всех. В связи с этим приемы самопрезентации имеют некоторые особенности, будучи ориентированными, прежде всего, на создание универсальных и нейтральных образов, не вызывающих негативных коннотаций в общепринятом понимании.

Одними из основных условий взаимодействия преподавателя с аудиторией является время и пространство. Короткий хронометраж внеаудиторной видеолекции вносит коррективы в процесс социальной перцепции: он оказывается более свернутым и характеризуется изменением действия эффектов межличностного восприятия: эффекта ореола, эффекта новизны и первичности, эффекта стереотипизации, эффекта проекции. Эффект ореола, т. е. информация известной воспринимающему о преподавателе, может действовать неоднозначно: чаще всего, это некоторая информация о профессиональных достижениях, распространяемая в профессиональном сообществе и СМИ. Что может быть известно о преподавателе слушателю, который с ним ни разу не встречался? Это информация о научной проблематике или практической деятельности, которой занимается преподаватель, об учебных изданиях, которые были изданы, видеолекции и количество их просмотров и проч. Эффект ореола может быть создан самим преподавателем в подкасте к лекции, где кратко может быть указан перечень его достижений, который будет свидетельствовать о его профессиональной состоятельности. Важно отметить, что перечисляемые заслуги должны соответствовать тематике предлагаемой лекции. В публичной лекции и видеолекции считается эффективным при представлении и озвучивании темы лекции обозначить свой вклад в разработку излагаемой проблематики. Основным отличием от лекции в знакомой аудитории является то, что студенты обладают информацией о личностных характеристиках преподавателя, о которых стараются узнать заранее из разных и не всегда достоверных источников, поэтому основным достоинством видеолекции в этом аспекте является, что слушатели не обладают этой информацией и не заинтересованы в ней.

В ситуации видеолекции усиливается эффект новизны или первичности, который заключается в том, что самой запоминающейся информацией о незнакомом человеке является та, которая получена при первом впечатлении, а об известной персоне та, которая поступила последней по времени. В этой связи важность произведенного первого впечатления в процессе видеолекции должна возрастать многократно. Как уже отмечалось, внешний облик и умение устанавливать контакт являются неотъемлемыми составляющими формирования первого впечатления. В ситуации публичной лекции и видеолекции внешний облик преподавателя в большей степени должен отражать характеристики его личности и взаимодействия с людьми. К примеру, строгий костюм, как правило, ассоциируется со следованием правилам, меньшей эмоциональностью, требовательностью и статусностью; свободный стиль одежды с демократичностью как во взглядах, так и в общении, креативностью и диалогичностью. В видеолекции эти аспекты чаще всего оказываются не особенно значимыми, поскольку информационные цели лекции исключают размышления о личности преподавателя и характеристиках взаимодействия, поскольку реального межличностного взаимодействия не происходит, более того, эти размышления отвлекали бы слушателя от учебной информации. В связи с этим оформление внешнего облика преподавателя подчиняется техническим

требованиям съемки. Цветовая гамма одежды должна контрастировать с фоном, при этом не приветствуются «бликующие», пестрые, излишне яркие и «веселые» фактуры, черно-белая гамма, предпочтение, как правило, отдается «спокойным» тонам одежды. В целом, целью подбора цветового ряда связана с исключением ситуации концентрации внимания студента на внешнем облике преподавателя, а сосредоточения его на учебной информации. Безусловно, на позитивный имидж преподавателя как в ситуации внеаудиторной, так и публичной видеолекции играет деловой стиль одежды, но при этом не консервативный. Деловой стиль в данном случае «работает» на демонстрацию профессионализма и статуса, а отсутствие консерватизма ассоциируется с готовностью идти на контакт с аудиторией, вероятно, оба эти фактора могут способствовать возникновению доверия слушателя к предлагаемой информации. Те же рекомендации касаются аксессуаров, косметики и прически, на которые, как правило, обращено основное внимание смотрящего. Исключение могут составлять видеолекции, связанные по тематике с искусством или дизайном, где демонстрация принадлежности к профессии может повлиять на выбор более экстремальных в визуальном плане способов самопрезентации. Также при съемках видеолекции можно сделать пробные кадры для того, чтобы понять удовлетворяет ли видеоизображение преподавателя, который читает лекцию. Прежде всего, это делается для повышения уверенности лектора, что происходящее в кадре соответствует его представлениям о том, как он должен выглядеть в кадре и поможет скорректировать ему то, что не вполне соответствует его представлению о себе как профессионале. Последнее, как правило, относится к невербальным и вербальным приемам установления контакта с аудиторией. К невербальным приемам относятся, прежде всего, мимика и жесты. Для обычной лекции в аудитории, как и при обычном выступлении, при обращении к аудитории рекомендуется уместно улыбаться для демонстрации дружелюбия, однако, в ситуации видеолекции данный прием уместен при приветствии и завершении лекции, а также в начале каждого смыслового фрагмента. Рекомендуется сдержанное проявление эмоций в мимике во время прочтения видеолекции во избежание сходства видеолекции с развлекательным контентом. Спокойное выражение лица, а также отсутствие напряжения в мимике являются наиболее эффективными для трансляции в условиях видеолекции образа профессионала. Экспрессивные движения, которые приветствуются в «живом» общении, в виду ограничения пространства студии и захвата камеры также рекомендуется применять не часто и сократить амплитуду движений. Наиболее сложно данным рекомендациям следовать в ситуации публичной видеолекции, где объем аудитории предполагает перемещения в пространстве и движения с большой амплитудой, необходимые для удержания внимания аудитории. Преимущественно привлекательными и демонстрирующими доброжелательность во всех случаях являются открытые позы, в ситуации чтения лекции наиболее удачной является демонстрация открытых ладоней и движения кистей небольшой амплитуды, в положении стоя руки лучше держать на уровне талии, а в положении сидя – на столе, если он есть, или чуть выше

талиии. Для создания имиджа профессионала эффективно использовать позы уверенности и жесты-иллюстраторы.

Важным коммуникативным приемом является контакт глаз, поэтому в ситуации видеолекции наиболее удачным является взгляд, направленный в камеру, который стоит удерживать до конца видеосъемки, даже после последних слов, наименее удачным для восприятия является чтение с листа, что интерпретируется воспринимающим как низкий уровень профессионализма. К вербальным приемам привлекательным для слушателя относятся употребление союза «мы», которое создает впечатление совместной деятельности по изучению учебного материала, «позитивных» слов: «развитие», «благополучие», «интересно», «хорошо» и т.д., ассоциирующихся с положительным эмоциональным фоном, а также обращение к слушателям. Известно, что в обычном общении позитивную атмосферу и эмоциональную разрядку создают шутки, однако, по результатам исследований выяснилось, что в процессе видеолекции этот прием демонстрирует обратную эффективность. Этот результат связан с тем, что многие шутки контекстны для определенной группы, в ситуации видеолекции такой группы не существует, поэтому шутки могут быть непонятны, вызвать отторжение и суждения о непрофессионализме преподавателя (Панферов, Безгодова, Васильева и др. 2020). К паралингвистическим особенностям вербальных средств коммуникации относятся темп, тембр, интонации, громкость и отчетливость речи. Отчетливость речи во всех случаях общения является позитивной характеристикой речи человека, правильность и четкость произношения положительно влияет на восприятие любого речевого контента, а в ситуации видеолекции «работает» на демонстрацию профессионализма говорящего. В ситуации обычного общения наиболее привлекательным является средний темп речи с некоторым ее ускорением, однако в видеолекции наиболее удачным является средний темп изложения с небольшим замедлением, что «работает» на усиление значимости произнесенного и статуса говорящего. Характеристики тембра – это природные данные, однако, если есть такая возможность, при чтении лекции лучше не использовать высокую тональность и стараться говорить в естественном диапазоне, поскольку высокий тембр голоса ассоциируется с детской и подростковой речью, что не согласуется с признаками высокого статуса, который необходимо демонстрировать. Интонирование является демонстрацией эмоционального состояния говорящего. В ситуации прочтения лекции, причем любого формата, наиболее приемлемыми являются уверенные и доброжелательные интонации, а также соответствующие цели высказывания. В ситуации видеолекции важны паузы, обозначающие конец смыслового фрагмента и переход к новому.

Многие описанные приемы сопряжены с эффектом стереотипизации, который в ситуации видеолекции возрастает в связи с недостатком информации о преподавателе. Стереотипы межличностного восприятия существуют во все времена и во всех обществах, при этом, как и все социальные явления, подвержены изменениям. К примеру, ношение очков в прошлом было признаком

интеллигентности и образованности, а сегодня в большей степени рассматривается как признак плохого зрения. Тем не менее, в социальных представлениях очки по сей день являются одним из атрибутов профессии преподавателя, поэтому, если преподаватель вынужден носить очки по предписанию врача, ему не стоит стремиться снимать их перед камерой, это может оказаться маркером профессии и статуса в соответствии с социальными стереотипами.

Эффект проекции проявляется в случае согласия или противопоставления себя говорящему. В целом, для восприятия информации в формате видеолекции этот эффект не характерен, за исключением постановочной видеолекции, где принимает участие не один человек, и может быть использован для эмоционального вовлечения в образовательный контент. Этот эффект основан на таком механизме социального влияния как сходство, обычно в публичных выступлениях он используется в части сходства интересов, ценностей, иногда элементов одежды и т.д. говорящего с аудиторией для повышения своей межличностной привлекательности для слушателей. В ситуации видеолекции преподаватель не знает особенностей аудитории и не может ориентироваться на них в своих высказываниях, тем более в атрибутах внешнего облика.

В заключение необходимо отметить, что содержание предлагаемого в ходе видеолекции учебного материала является наиболее значимым элементом самопрезентации преподавателя и может нивелировать шероховатости вербальных и невербальных средств его предъявления.

5. КАК ОРГАНИЗОВАТЬ УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ВИДЕОЛЕКЦИИ?

- *Видеолекция должна быть информационно насыщенной; видеолекции в формате информирования предпочтительнее, чем видеолекции в формате беседы*
- *Подготовка видеолекции требует от преподавателя проактивного подхода, предполагающего необходимость управления познавательной активностью слушателей путем грамотного сегментирования учебного материала и выбора способов организации материала внутри каждого видеофрагмента, а также дизайна видеофрагментов*
- *При подготовке видеолекции преподавателю важно учитывать возможности управления когнитивной нагрузкой, которую испытывают слушатели при знакомстве с лекционным материалом*

В силу особенностей видеолекции, прежде всего, выражающихся в специфических характеристиках взаимодействия в системе «преподаватель – студент», из всего многообразия видов лекционных занятий наиболее соответствующими возможностям и ограничениям лекционного видеоформата являются лекции, имеющие преимущественно информационную направленность и реализуемые в монологическом ключе, в то время как лекционные форматы, предполагающие активное вовлечение слушателей во взаимодействие с преподавателем (например, лекция-консультация или лекция-конференция), в видеоформате в полном объеме реализованы быть не могут.

Исследования показывают, что студенты предпочитают те видеолекции, которые являются информационно насыщенными и содержат конкретную информацию, соответствующую обозначенной лекционной теме, в сравнении с видеолекциями, которые выстраиваются в формате беседы. Студенты оказываются в большей степени готовыми принимать видеолекцию, в которой материал излагается в форме беседы, в случае если видеозапись осуществлялась в условиях взаимодействия преподавателя с реальной студенческой аудиторией, в сравнении с ситуацией внеаудиторной видеолекции, когда лекция начитана «на камеру», однако в обоих случаях при оценке содержательности и полезности видеолекции учитывают, в первую очередь, насыщенность лекции научной терминологией, а также примерами, иллюстрирующими основные положения, представленные в лекционном материале, которые позволяют лучше понять содержание лекции (Безгодова, Васильева, Микляева 2021). Учитывая, что в процессе подготовки видеолекции преподаватель имеет весьма смутные представления об аудитории слушателей, при подборе примеров необходимо уделять особое внимание их убедительности и универсальности (то есть соотносительности с интересами и опытом как можно более широкой целевой аудитории) (Crystal 2016). Для студентов инженерных специальностей дополнительным фактором, влияющим на качество усвоения материала видеолекции, является включение в нее примеров решения задач,

соответствующих тематике лекции (Sangle, Joshi, Pawar et al. 2021). В целом, понятность материала, изложенного в видеолекции – это зона ответственности преподавателя, который в процессе подготовки к видеозаписи решает задачу достижения баланса между информационной насыщенностью лекции и понятностью изложения материала для слушателей. В процессе подготовки видеолекции преподавателю целесообразно реализовывать проактивный подход, направленный на моделирование когнитивной активности потенциальных слушателей, адекватной задачам освоения лекционного материала, путем сегментирования учебного материала, его содержательной разработки, а также разработки дизайна видеолекции.

Сегментирование материала видеолекции является важным инструментом повышения ее эффективности. Как уже отмечалось ранее, наиболее эффективным форматом видеолекции являются относительно короткие видеозаписи, продолжительность которых не превышает 15, в крайнем случае 20 минут, поскольку при более продолжительном просмотре лекционного материала, представленного в видеоформате, студенты с большой долей вероятности сталкиваются с провалами во внимании, которые называются в педагогической психологии «снижением бдительности» (Risko, Anderson, Sarwal et al. 2012). Такое ограничение по времени вступает в противоречие с традиционной моделью организации офлайн лекций, длительность которых как минимум в 5-6 раз больше, в сравнении с рекомендованной продолжительностью видеолекции. Для решения этого противоречия материал, представленный в формате видеолекции, целесообразно представлять в отдельных сегментах, которые, с одной стороны, являются относительно законченными информационными фрагментами, но, с другой стороны, могут быть интегрированы друг с другом в единую систему знаний. Отмечается, что сегментация способствует снижению когнитивной нагрузки, позволяя слушателям обрабатывать информацию в собственном темпе (Doolittle, Bryant, Chittum 2015). По мнению некоторых исследователей, сегментирование лекционного материала значительно более релевантно особенностям современного нелинейного информационного поля и способствует актуализации у учащихся когнитивных и метакогнитивных процессов, обеспечивающих самостоятельное осмысление новых сведений путем их интеграции в систему знаний, имеющуюся к данному моменту (Schneps, Griswold, Finkelstein et al. 2010).

Результаты экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что более эффективными способами подачи учебного материала являются форматы, позволяющие сочетать аудиальную и визуальную информацию, причем визуальная информация в этом случае должна создавать зрительную опору, не отвлекая от аудиального ряда и тем более не вступая с ним в противоречие. Сугубо аудиальный формат видеолекции, когда студенты наблюдают на экране «говорящую голову», снижает надежность усвоения лекционного материала в сравнении с ситуациями, когда изложение материала поддержано визуальным рядом. Содержание визуального ряда, которое способствует наиболее

эффективному усвоению материала видеолекции – это тезисы, в сжатом виде отражающие основные идеи лекции. Тезисы в значительно большей степени способствуют надежному усвоению материала видеолекции, в сравнении с предоставлением студентам материала лекции дословно. Помимо этого, тезисы эффективнее картинок, которые, сопровождая изложение лекционного материала, могут способствовать повышению эмоциональной привлекательности лекции для студентов, но при этом не оказывают влияние на качество усвоения знаний (Риехакайнен, Скоробогатько 2021). Тезисы могут быть представлены как в виде текста, так и в виде опорных схем, иллюстрирующих логику организации лекционного материала.

В рамках когнитивной теории мультимедийного обучения (Clark, Mayer 2016) постулируется тезис о том, что дизайн видеолекции, включая изображения и голос преподавателя, а также текстовое или графическое сопровождение изложения лекционного материала, должен быть таким, чтобы обработка посторонней информации требовала как можно меньше когнитивных ресурсов. Другими словами, при просмотре видеолекции когнитивные ресурсы не должны тратиться на переработку той информации, которая не соответствует целям обучения, но актуализируется в силу непродуманного дизайна, отвлекающего внимание слушателей от основного содержания. Исследования, выполненные в рамках данной теории, показывают, что хорошо продуманный дизайн видеолекции позволяет управлять обработкой основной информации, направляя ресурсы рабочей памяти на усвоение учебной информации и поддерживая при этом мотивацию студентов к ее более глубокому осмыслению. Согласно результатам исследований Р. Майера и Р. Кларк, дизайн видеолекции, отвечающей этим требованиям, выстраивается с учетом следующих принципов:

1. Принцип мультимедийности, который заключается в том, что предоставление слов в сочетании с картинками, изображениями или другой графикой улучшает обучение по сравнению с материалами, которые содержат только слова.
2. Принцип модальности, согласно которому при сочетании вербального и визуального материала более эффективно использовать аудио, чем письменный текст; это означает, что видеолекции являются более эффективными, если видеоряд сочетается с устным изложением материала, в сравнении с использованием в видео письменного текста.
3. Принцип смежности, который отражает идею о том, что эффективность видеолекции повышается в том случае, когда слова преподавателя и сопровождающий их визуальный ряд связаны друг с другом понятными слушателям пространственно-временными связями, то есть последовательность их появления и расположение на экране отражают логику изложения материала, избранную преподавателем, и способствуют пониманию этой логики слушателями.
4. Принцип устранения избыточности, который требует исключения из видеолекции материалов, которые избыточны с точки зрения решаемой с ее помощью образовательной задачи, в частности, материалов, которые дублируют друг друга (например, представление на экране текстовой информации,

полностью повторяющей устное изложение материала преподавателем), или материалов, которые актуализируют ассоциации, не связанные напрямую с содержанием лекции.

5. Принцип согласованности, который предполагает смысловую соотнесенность аудио- и визуального контента таким образом, чтобы повествование преподавателя и сопровождающие визуальные опоры были связаны тесными смысловыми связями, позволяющими слушателям самостоятельно соотносить аудио- и визуальный контент; в этом контексте добавление ярких, но не несущих смысловой нагрузки иллюстраций в видеолекцию может отвлекать, снижать согласованность и тем самым сокращать эффективность обучения.

6. Принцип персонализации, который указывает на то, что использование разговорного стиля (например, в изложении лекционного материала) может быть более эффективным по сравнению с более формальным стилем презентации.

В качестве уточнения содержания принципа персонализации отметим, что, согласно экспериментальным данным, также значимым способом повышения степени «персонализированности» видеолекции является использование преподавателем примеров из собственного профессионального опыта, при этом примеры «из жизни», не связанные с профессиональной деятельностью, воспринимаются студентами как не вполне уместные (Безгодова и др., 2021).

БЛАГОДАРНОСТИ

Авторы благодарят Российский фонд фундаментальных исследований, поддержавший исследовательский проект «Социально-психологическая интерпретация личности преподавателя в условиях информационной образовательной среды», а также коллег, принявших непосредственное участие в его реализации – А. С. Иванова и Я. Ю. Вавилину.

Авторы искренне признательны коллегам и студентам, согласившимся принять участие в исследовании в качестве испытуемых, без помощи которых данный исследовательский проект не мог бы состояться.

Авторы выражают сердечную благодарность рецензентам, которые внесли существенный вклад в улучшение качества рукописи методических рекомендаций, а также всех коллег, принявших участие в обсуждении результатов исследования в рамках их презентации на научных и научно-практических конференциях.

ЛИТЕРАТУРА

- Авдеева, Е. Н., Лацко, Н. А., Пихота, О. В. и др. (сост.), *Разработка видеолекции: методические рекомендации*. Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2019. – 32 с.
- Безгодова, С. А., Васильева С. В., Микляева А. В. (2021) Организация учебного материала видеолекции: психологические критерии и факторы эффективности. *Вестник Кемеровского государственного университета*, т. 23, № 2(86), с. 415–426. DOI 10.21603/2078-8975-2021-23-2-415-426.
- Волченко, Н. С. (2021) Особенности внимания и памяти в юношеском возрасте. *Инновационные аспекты развития науки и техники*, № 2, с. 366–371.
- Димитрова, Е. А. (2021) Проблемы развития и поддержания свойств внимания студентов, получающих образование по юридическому профилю. *Международный научно-исследовательский журнал*, № 5 (107), ч. 4., с. 81–84. DOI: 10.23670/IRJ.2021.107.5.118
- Кузнецова, А. А., Никишина, В. Б. (2018) Видеолекция как самопрезентация преподавателя вуза в условиях электронного образовательного пространства. *Высшее образование в России*, №4, с. 149 – 155.
- Лазаренко, В. А., Природова, О. Ф., Никишина, В. Б. и др. (2018) Технология оценки эффективности видеолекции. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, №1 (29), с. 45–52.
- Макарова, Н. Г. (2013) Исследование у студентов свойств внимания: устойчивость, концентрация, распределение. *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*, № 6, с. 76–80.
- Макарова, О. А., Гайфуллина, Н. Г. (2019) Анализ видеолекций MOOK студентами заочного отделения. *Педагогический вестник*, № 9, с. 44–46.
- Микляева А. В., Панферов В. Н., Безгодова С. А. и др. (2020) Стратегии самопрезентации преподавателей как фактор восприятия их личности студентами в онлайн-взаимодействии (на примере медиалекции). *Вестник Кемеровского государственного университета*, т. 22, № 1, с. 175–184. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-1-175-184
- Никишина, В. Б., Запесоцкая, И. В., Кузнецова, А. А. (2017) Технология создания видеолекций: мифы и реальность. *Современные проблемы науки и образования*, № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26635> (дата обращения 11.11.2021).
- Панферов, В. Н., Безгодова, С. А., Васильева, С. В. И др. (2020) Интерпретация поведения преподавателя в условиях непосредственного и опосредованного взаимодействия со студентами. В кн.: Н. В. Борисова, М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев (ред.), *Индивидуальное, национальное и глобальное в сознании современного человека: новые идеи, проблемы, научные направления*. М.: Институт психологии РАН, с. 438–447. DOI 10.38098/univ.2020.55.72.032.
- Панферов, В. Н., Микляева, А. В., Безгодова, С. А. и др. (2020) Вербальная и невербальная самопрезентация преподавателей в условиях публичной и внеаудиторной медиалекции. В кн.: *Новые образовательные стратегии в*

современном информационном пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 09–25 марта 2020 года. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, с. 179–184.

- Риехакайнен, Е. И., Скоробогатько, Л. Л. (2021) Влияет ли формат представления информации на эффективность усвоения учебного материала при онлайн-обучении? Е. В. Печенкова, М. В. Фаликман, А. Я. Койфман (ред.), *Когнитивная наука в Москве: новые исследования*. М.: БукиВеди; Институт практической психологии и психоанализа, с. 369–374.
- Crystal, D. (2016) *The Gift of the Gab. How Eloquence Works*. New Haven and London: Yale University Press, 244 p.
- Соловьева, Н. А., Никишина, В. Б. (2018) Критерии информативности учебных видеолекций. *Коллекция гуманитарных исследований*, № 1, с. 6–10.
- Учебное видео и качество обучения в вузе [Электронный ресурс]. URL: <https://kai.ru/documents/683568/1374747/Video.pdf/e77fcdd9-a4eb-48b3-a3ff-22e9433e5d23> (дата обращения 14.11.2021).
- Clark, R.C., Mayer, R. E. (2016) *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 528 p.
- Doolittle, P. E., Bryant, L. H., Chittum, J. R. (2015) Effects of degree of segmentation and learner disposition on multimedia learning. *British Journal of Educational Technology*, vol. 46 (6), pp. 1333–1343.
- Guo, P. J., Kim, J., Rubin, R. (2014) How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In: *Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale Conference*, L@S '14. New York, USA: AMC, pp. 41–50. DOI: 10.1145/2556325.2566239
- Risko, E. F., Anderson, N., Sarwal, A., et al. (2012) Everyday attention: Variation in mind wandering and memory in a lecture. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 26 (2), pp. 234–242.
- Sangle, S., Joshi, A., Pawar, P., Nandurkar K. (2021) Improving Student Learning Performance during On-line Lectures. *Journal of Engineering Education Transformations*, vol. 34, special issue, pp. 236–242.
- Schneps, M. H., Griswold, A., Finkelstein, N. et al. (2010) Using video to build learning contexts online. *Science*, vol. 328 (5982), pp. 1119–1120.
- Traphagan, T., Kucsera, J. V., Kishi, K. (2010) Impact of class lecture webcasting on attendance and learning. *Educational Technology Research and Development*, vol. 58 (1), pp. 19–37. DOI: 10.1007/s11423-009-9128-7
- Williams, A. J., Pence, H. E. (2011) Smartphones, a powerful tool in the chemistry classroom. *Journal of Chemical Education*, vol. 88 (6), pp. 683–686. DOI:10.1021/ed200029p

**Панферов В. Н., Безгодова С. А.,
Васильева С. В., Микляева А. В.**

**Эффективная видеолекция в современном высшем образовании.
Методические рекомендации для преподавателей, участвующих в
разработке и проведении электронных учебных курсов**

Методические рекомендации для преподавателей

*Отпечатано с готового оригинал-макета,
предоставленного авторами,
в авторской редакции*

Подписано в печать 14.12.2021.
Формат 60 x 84 1/16. Объем 1,75 печ. л.
Бумага офсетная. Тираж 500 экз. Заказ № 500к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена,
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48