

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ВОПРОСАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Дорохина Наталья Владимировна,
учитель английского языка МБОУ Школа № 120 г. о. Самара,
Юдин Владимир Иванович, к. п. н., доцент
кафедры современных технологий и качества образования
МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара*

Как известно, режим самоизоляции потребовал перевести процесс обучения на дистанционную форму работы. Урок, в сравнении с его привычным образом, стал другим. Распространённая в педагогической практике организация обучения как движение от учебного материала к сознанию ученика, предполагающее раскрытие учебного материала и разъяснение вариантов выполнения сопутствующих упражнений, показала очевидную неэффективность. Существенно изменилась учебная деятельность ученика. Ее результативность, несмотря на регулярность занятий и ориентацию изучаемого материала на требования учебных программ, в большей мере стала зависеть от умения учащихся работать самостоятельно.

Реализовать новые требования позволила такое *построение учебного процесса*, при которой усвоение учебного материала обеспечивалось иначе – *как движение от ученика, его знаний, особенностей учебной мотивации и опыта учебной деятельности к учебному материалу, открывающему новые возможности в выполнении учебных заданий*. Такое обучение создавало большие возможности в формировании навыков самостоятельной работы. Вместе с тем отдалённость от учащихся при дистанционном обучении требовала от учителя и умений, и определённых технических средств его поддержки. В частности, внимания к связям единиц усвоения в учебном материале и особенностям перехода от знакомого в нём к новому. По этой причине такая организация обучения в значительной мере зависит от того, насколько учитель владеет компетенциями и средствами поддержки учебной деятельности, именно в условиях дистанционного обучения.

Насколько неожиданной или в чём-либо новой оказалась такое обучение?

О возможности и необходимости объяснения нового учебного материала, строящегося в логике соответствующего преобразования исходных представлений учеников, сформированных предшествующими занятиями (как движение от знаний ученика к содержанию темы урока), говорил ещё в XIX веке наш выдающийся соотечественник К. Д. Ушинский. Различные составляющие такого подхода к изучению учебных предметов стали неотъемлемой частью развивающих моделей обучений, в частности Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Переход на дистанционную форму обучения лишь придал этому подходу ранее не всегда осознаваемую нами, учителями, актуальность. Сложнее дать оценку произошедшим изменениям в организации самого дистанционного обучения.

С одной стороны, это далеко не новая форма обучения. Например, давно освоено дистанционное обучение иностранным языкам через сеть Интернет. В частности, широко используются два его режима: оффлайн (асинхронное) и онлайн (синхронное, проходящее по расписанию). При обучении в режиме оффлайн обучаемый взаимодействует с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучаемых. При этом используются интерактивные базы данных; электронные журналы; компьютерные обучающие программы (электронные учебники, симуляторы программных и аппаратных систем). Онлайн-режим предполагает индивидуализированное обучение, реализующееся в основном посредством голосовой и электронной почты, социальных сетей, мессенджеров. По мнению многих разработчиков технологий такого обучения, его результативность зависит от четырех составляющих: эффективности

взаимодействия преподавателя и обучаемого; эффективности используемых педагогических технологий; эффективности разработанных методических материалов и способов их использования; эффективности обратной связи» [1]. Интересна в этом плане разработка технологии дистанционного обучения иностранному языку О. В. Львовой. Она позволяет одновременно передавать видеоизображение, звук, слайдовую, графическую информацию, тон, мимику, эмоции от преподавателя к обучаемому и обратно. Тем самым эта технология создает эффект очного занятия и позволяет достичь в дистанционном обучении результат, близкий к очному [4].

С другой стороны, доступные общеобразовательным школам в настоящее время версии технологий дистанционного обучения построены в логике раскрытия учебного материала и разъяснения вариантов выполнения сопутствующих упражнений, недостатки которой отмечены выше. Например, разработка О. В. Львовой ориентирована преимущественно на проведение занятий в форме интернет-видеоконференции. Она, несомненно, способна помочь учителям иностранного языка при подготовке учебного материала. Однако автор не учитывает многих нюансов организации его усвоения, прежде всего в части реализации вариантов учебной мотивации и управления вниманием обучающихся.

В свете данных обстоятельств и понимания важности их преодоления, нам удалось опытным путём выйти на представленный далее вариант дистанционного обучения. Высокие результаты усвоения младшими школьниками учебных программ, в частности английского языка, достигнутые на его основе и положительные отзывы их родителей свидетельствуют о том, что он обеспечивает необходимые условия усвоения учебного материала и возможности для непосредственного и эффективного контакта как с отдельным учеником, так и с группой учащихся.

Достижение таких результатов имеет несколько составляющих: организационную, процессуальную и контрольную.

Рамки статьи позволяют уделить внимание лишь одной из них, в данном случае первой. Кратко касаясь второй и третьей, считаем необходимым отметить следующее.

Процессуальная (вторая) составляющая достижения планируемых результатов обучения связана с особенностями самого осуществления дистанционного урока. В соответствии с полученным нами опытом, в том числе реализации рассматриваемого нами варианта его построения (как движения от ученика, его знаний, особенностей учебной мотивации и опыта к учебному материалу, открывающему новые возможности в выполнении учебных заданий), процессуальная составляющая может иметь традиционную структуру, поддерживающую структурные элементы учебной деятельности. Несколько отличающейся может быть его *третья – контрольная составляющая*. Современные мессенджеры позволяют достаточно активно обеспечивать здесь интерактивную связь с учащимися: как прямую (в этом случае они имеют возможность общаться друг с другом, с учителем, демонстрировать получаемые результаты) или косвенную (в этом случае на выполнение нужного учебного действия учитель даёт учащимся некоторое время и предлагает им самостоятельно убедиться в правильности полученных результатов, после чего демонстрирует им правильный ответ).

Более подробно можно остановиться на *первой составляющей* – организационной. Она включает *ряд компетентностей учителя* (в условиях карантина забота об их формировании в значительной мере ложится на плечи самого учителя):

1. Компетентность, связанная с реализацией возможностей и учётом особенностей сервисов для видеоконференций Skype и Zoom, а также инструментов для совместной письменной онлайн-работы Google Classroom и Google Docs. Компетентность в сфере данных ресурсов позволяет с их помощью раскрыть учебный материал занятия, управлять нужными действиями всех учащихся группы и конкретного ученика при его усвоении, дать каждому нужный совет, в том числе в использовании их собственной видеоаппаратуры, ответить на возникший вопрос. Большой популярностью у учителей иностранного языка пользуется, в частности, сервис Zoom. Он позволяет создать условия, максимально приближенные к обстановке в классе: дети устанавливают зрительный контакт с учителем и получают визуальную репрезентацию происходящего.

2. Компетентность, включающая умение пользоваться образовательными онлайн-платформами с готовым контентом, который можно давать детям для самостоятельной работы

дома. В первую очередь сервисами с теоретическим материалом – МЭШ, РЭШ, InternetUrok.ru и сервисами с практическими заданиями – «Яндекс.Учебник», «Учи.ру», «ЯКласс».

3. Компетентность в вопросах проявления и смысла педагогической поддержки самостоятельности учащихся, в частности младших школьников. Здесь важно, чтобы учитель не только грамотно использовал деятельностный подход, соответственно, доводил до сознания учеников ориентировочную, исполнительную и контрольную основу практической деятельности по содержанию изучаемой темы. Они должны видеть истоки тех правил и тех формулировок, которые составляют ориентировочную основу выполняемых ими действий. Точно так же им нужно помочь увидеть пространство возможных ситуаций, которые могут разрешаться на основе этих правил и теоретических формулировок, увидеть вытекающий из этого объём и последовательность практических упражнений или практической работы по теме занятия. Важно подвести учеников к необходимости и способам проверки правильности их выполнения, в том числе в условиях самостоятельной работы. Здесь, как показывает наш опыт, решающую роль играет ещё одна компетентность учителя – в вопросах управления вниманием ученика при объяснении материала урока.

4. Компетентность в вопросах управления вниманием ученика. Наблюдение за работой коллег не только по преподаванию иностранного языка (обсуждение работы, просмотр конкурсных видеоматериалов уроков) показало, что чаще всего средством актуализации внимания не только старших, но и младших школьников к элементам объясняемого материала выступает постановка задачи наблюдения (указания типа «обратите внимание на то, как изменяется...», «сравните следующие речевые высказывания...» и т. п.). При этом последующее сопровождение работы учащихся, даже в случае правильной формулировке таких задач, не всегда обходится без дополнительного разъяснения или направляющих подсказок учителя. И дело здесь не в том, что выполняемая работа может быть ещё не освоена учениками, для совместной работы учителя с учащимися это естественно. Наш опыт показывает, что причина этого явления чаще всего в недостаточном развитии у многих учащихся, в частности младших школьников, умения сосредотачиваться на предмете выполняемого действия. Соответственно, совершенствуя свою компетентность в вопросах управления вниманием учащихся учителю **важно иметь в виду**:

- Возрастные особенности внимания детей этого возраста. Здесь нужно учитывать его неустойчивость, ограниченный объём, требующий в условиях дистанционного обучения специальной поддержки, не только вербальной или интонационной (изменением силы голоса, темпа речи, использованием пауз во время объяснения материала, выразительностью речи), но и визуальной. Последняя может включать не только традиционное иллюстрирование элементов содержания учебного материала или привлекающий внимание контраст с другими элементами, но и ориентацию учащихся в пространстве возможных действий с этим материалом. Соответственно, объяснение темы урока может включать знакомство учащихся с типичными и нетипичными вариантами учебных заданий и ситуаций, основанных на использовании её содержания. Восполнению недостаточного объёма внимания младших школьников в условиях дистанционного обучения иностранному языку способствует также наглядное представление соответствующих алгоритмов практического использования изучаемого материала урока (в виде таблиц, структурно-логических схем и т. п.).

- Возрастные особенности развития эмоционально-волевой регуляции поведения и действий детей этого возраста. Несмотря на достаточно разнообразный опыт выполнения учебных действий с опорой на внешние ориентиры (указания учителя, содержание правил и т. п.), у младших школьников, даже второго-третьего классов, навыки такой регуляции ещё слабо развиты. Их активность в работе в значительной мере определяется действием механизмов произвольной регуляции (активны при изучении интересных им явлений, при пошаговом сопровождении выполняемых действий со стороны учителя, при проявлении необычного в содержании темы или выполнении учебных действий и т. п.). Соответственно, при выполнении рутинной или самостоятельной работы они не столь активны, не всегда могут сосредоточиться на важных для понимания, но не примечательных внешне, деталях объяснения или правила. В условиях дистанционного обучения это особенно отчётливо проявляется. Помочь детям в проявлении не-

обходимой сосредоточенности на объяснении учителя (связь единиц усвоения в учебном материале и особенностям перехода от знакомого в нём к новому и т. п.) помогает:

– использование отмеченных нами выше возможностей современных сервисов (Skype или Zoom). Они позволяют при необходимости обеспечить мультимедийное сопровождение описания любого изучаемого объекта и визуализировать динамику его изменения в соответствии с объяснением учителя (изменение структуры текста, предложений, значимой части слов и т. п.). Практика показывает, что это значительно повышает качество усвоения особенно тех учебных единиц, усвоение которых в дальнейшем предполагает не воспроизведение, а построение соответствующих учебных действий (построение предложений, согласование слов и т. п.);

– создание условий, способствующих развитию у детей навыков эмоционально-волевой регуляции. Наш опыт показывает, что недостаточность развития навыков эмоционально-волевой регуляции в действиях младших школьников можно не только компенсировать, но и исправлять, используя соответствующие условия её развития. Важные ориентиры в этой работе дают исследования Л. С. Выготского. Они показывают, что истоки любого произвольного поведения ребенка, как и сознания, нельзя искать в его самостоятельной, индивидуальной деятельности. Сам ребенок, в какие бы замечательные и комфортабельные условия его ни помещали, никогда не сможет научиться управлять собой и не овладеет своим поведением. Более того, он никогда не почувствует необходимости в этом, как и в том, чтобы осознать свои собственные действия, посмотреть на себя со стороны. Все это возникает сначала в совместной деятельности со взрослым, который дает ребенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка [2]. Здесь *процесс саморегуляции поведения школьника* понимается учёным как умение ориентироваться во множестве поведенческих реакций и действий в осуществляемой им деятельности и осознанно выбирать те реакции и действия, которые приведут к успешному результату [Там же]. Такой подход использован и в нашем опыте развития у младших школьников навыков эмоционально-волевой регуляции. В первую очередь на этом пути учителю нужно позаботиться о том, чтобы хотя бы на части дистанционно проводимых уроков произвольное выполнение учебных действий было для ученика привлекательным и только при этом – поддающимся исполнению. Это первое из **условий**, способствующих развитию у детей навыков эмоционально-волевой регуляции. При изучении иностранного языка хорошим подспорьем здесь может быть включение таких действий в контекст чем-либо примечательной для младших школьников игры или песни. Такой же эффект может давать включение в начало урока интересных им ситуаций или форм работы, участие в которых, с одной стороны, способно вызвать необходимую активность в работе, с другой – требует выполнения произвольных действий. Последнее представляет **второе условие** развития навыков эмоционально-волевой регуляции. **Третьим из условий** является соблюдение некоторой регулярности подобной актуализации выполнения произвольных действий. Соблюдение данных условий способствует замещению механизмов непроизвольной регуляции внимания и активности механизмами эмоционально-волевой их регуляции.

Наблюдение за работой младших школьников показывает, что даже за сравнительно непродолжительное время дистанционного проведения уроков иностранного языка во 2-м классе многие из них действительно стали проявлять ранее не свойственную способность сосредоточенно выполнять учебные действия, как и способность произвольно (в соответствии с целью выполняемой работы) соотносить выполняемое учебное действие с правилом его построения.

Литература

1. Ангелова М. Н. Дистанционное обучение иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Internet / М. Н. Ангелова, Ю. С. Дадоян // Инновационная наука. – 2015. – № 5-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-cherez-kompyuternye-telekommunikatsionnye-seti-internet> (дата обращения: 11.05.2020).
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – М.: Юрайт, 2017.
3. Кондратьева Т. А. Развитие лингвистических способностей учащихся в результате применения различных технологий // Вестник науки и образования. – 2020. – № 2-2 (80). – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lingvisticheskikh-sposobnostey-uchaschihsya-v-rezultate-primeneniya-razlichnyh-tehnologiy> (дата обращения: 12.05.2020).

4. Львова О. В. Дистанционное обучение иностранным языкам // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2011. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 12.05.2020).

5. Мережко Е. А. К проблеме дополнительного дистанционного обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2 (127). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-dopolnitelnogo-distantcionnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-sredney-obsheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 12.05.2020).

6. Щека О. Г. Практика использования интерактивного пространства в школе как условие повышения качества образования / О. Г. Щека, И. А. Блинова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 2 (49). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-ispolzovaniya-interaktivnogo-prostranstva-v-shkole-kak-uslovie-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 12.05.2020).