

УДК 372.4

DOI 10.23951/2307-6127-2020-4-55-61

КАК УЧИТЬ СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

С. И. Поздеева

Томский государственный педагогический университет, Томск

Выделены профессиональные затруднения педагогов и учебные затруднения младших школьников, актуализированные режимом тотального дистанционного обучения, вызванного распространением COVID-19. Делается вывод о недостаточной сформированности у детей регулятивных и познавательных УУД, что повлекло за собой учебную беспомощность ребенка. Причина этого – отсутствие у педагогов фокусировки на формировании умения учиться и взаимосвязи между предметными и универсальными учебными действиями. Приводятся рассуждения о том, почему дистанционное обучение не может быть базовой формой в начальной школе: вредное влияние на здоровье ребенка, разрушение общекультурных навыков, технологические риски, разрушение живых контактов со взрослыми и другими детьми. Показано, как изменилась дидактическая схема урока и профессиональные функции учителя: с посреднической на организационно-методическую. Выделены главные особенности онлайн-урока и типичные ошибки учителей при его проведении. Раскрывается, как можно привлечь родителей к реализации разных моделей взаимодействия с ребенком в условиях домашнего обучения, как изменится традиционный урок благодаря получению педагогами опыта интенсивного дистанционного обучения в начальной школе, какие дидактические и методические аспекты станут актуальными.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, универсальные учебные действия, урок, начальная школа, взаимодействие.*

Ситуация резкого перехода общеобразовательной школы на тотальное дистанционное обучение, вызванная распространением COVID-19, с одной стороны, стала стрессовой ситуацией для всех участников образовательного процесса (педагогов, учащихся, их родителей), которые оказались к этому не готовы, с другой стороны, стала тотальной диагностической ситуацией для начальной школы по анализу того, как реализуется на практике системно-деятельностный подход, заявленный в ФГОС НОО, как формируется у детей умение учиться, т. е. базовая учебная компетенция, необходимая для личностного развития ребенка [1]. Трудности, возникающие в формате дистанционного обучения, показали следующее. Во-первых, у младших школьников не сформированы регулятивные УУД: школьник не знает, как организовать собственное учение (спланировать работу, распределить время, понять смысл задания, проверить правильность его выполнения и т. п.). Во-вторых, у детей слабо сформированы познавательные УУД: работать с информацией (находить ее, систематизировать, выбирать главное), работать с учебным текстом (находить ключевые слова, составлять план, схему, таблицу). В-третьих, учителя смогли убедиться, что недостаточно уделяют внимание формированию данных групп универсальных учебных действий [2]. Например, технологические карты уроков с «притянутыми за уши» УУД к каждому этапу урока показали свою полную методическую и дидактическую несостоятельность; педагоги до сих пор испытывают затруднения в способах формирования УУД, в том, как организовать формирование предметных и метапредметных действий на уроке. Чтобы убедиться в этом, предлагаем педагогу ответить на следующие очень простые вопросы:

1. Кто читает на уроке формулировку задания в учебнике или рабочей тетради, в том числе и текст как элемент учебного задания (вы или дети)?
2. Как часто вы предлагаете детям план урока (готовый, деформированный, совместно составленный) и подводите микроитоги после выполнения каждого пункта плана?
3. Как часто вы говорите детям, сколько времени им потребуется для выполнения конкретного задания, обсуждаете с ними причины, если они не уложились в установленное время; есть ли часы (настенные) в классе?
4. Как часто при проверке домашнего задания вы обсуждаете с детьми возникшие у них затруднения и способы их преодоления? Качество ответов на подобные вопросы дает учителю возможность проанализировать, держит ли он в фокусе своего внимания регулятивные УУД.

Приведем фрагмент размышления магистранта ТГПУ (профиль «Психология и педагогика начального образования») Н. С. Кравченко, в котором она, как родитель, диагностирует ситуацию «дистанционки» как проверку профессионализма учителя. «Я мама троих сыновей, младших школьников. Ситуация с выводом на дистанционное образование в школах в апреле-мае этого года существенно сказалась на укладе жизни нашей семьи. В этом ключе я хочу сравнить эмпирический и исследовательский педагогический подходы и их влияние на участников процесса образования. Педагог с эмпирическим подходом реализовал рекомендацию руководства по использованию максимального количества технологических платформ видеоконференций для проведения онлайн-уроков с детьми. Использовались три платформы (Zoom app., Yandex-учебник, сайт Учи.ру) попеременно. В результате для детей оказалось сложным восприятие разных интерфейсов, для родителей – сложно организовать сеансы связи, поэтому возникали вопросы, путаница с выбором платформы, опоздания, срыв конференций. И как следствие – недовольство участников образовательного процесса друг другом, несвоевременное выполнение заданий, дети потеряли самостоятельность, полностью зависели от родителей, что также значительно обременяло и родителей. Педагог с исследовательским подходом, напротив, выбрал всего одну платформу для взаимодействия (Zoom app.), предварительно опробовав ее на личном опыте. При этом для участников онлайн-уроков были оглашены новые правила, которые способствовали выработке распорядка (правила пользования именем, общим чатом, микрофоном, камерой и т. д.). В ходе всей четверти проводились уроки онлайн на этой платформе, на которой дети освоились и начали действовать самостоятельно. При этом также произошло перераспределение задач, так как оказалось, что неэффективно изучать новый материал с использованием онлайн-уроков, но при этом эффективность онлайн-урока выше, если материал уже прочитан самостоятельно по учебнику и выполнены базовые задания. При этом дети и родители чувствовали себя спокойно и уверенно, даже если урок срывался по какой-либо технической причине. Дети самостоятельно решали поставленные задачи и научились уверенно пользоваться платформой. Педагоги в данной реальной ситуации вынуждены были работать в проблемном поле, в ситуации неопределенности, действовать самостоятельно, конструировать новые приемы и способы обучения и анализировать их. На данном примере видно, что в современных условиях жизни сложившаяся нетривиальная ситуация вполне реальна, она уже произошла и возможно будет происходить вновь».

Ситуация тотального обязательного режима дистанционного обучения убедила нас в том, что, с одной стороны, оно необходимо, а с другой стороны, оно не может быть основной формой обучения в начальной школе, где должно преобладать живое контактное общение педагога с учащимися. Это объясняется следующими причинами. Во-первых, усиленный режим дистанционного обучения влечет за собой нарушение всех санитарно-гигиени-

ческих норм. Из-за кратного увеличения количества времени, которое ребенок вынужден проводить перед компьютером, фиксируется ухудшение зрения (синдром «сухого глаза»), нарушение осанки, гиподинамия, переутомление. Во-вторых, происходит разрушение общекультурных навыков, например, навык чтения трансформируется из-за того, что от чтения традиционной бумажной книги, как самой физиологичной и терапевтической, ребенок переходит к чтению с экрана, чтению электронных книг. В-третьих, трансформируются и мыслительные навыки. Учитель вынужден создавать яркий, визуализированный, занимательный контент для привлечения внимания ученика и облегчения самостоятельного изучения. Однако это приводит к тому, что мозг ученика возвращается на обеденной интеллектуальной диете, не хочет напрягаться и «прорубаться» к смыслу, предпочитая получить этот смысл сразу в готовом виде. В-четвертых, возможны и технологические риски, когда обучающие платформы (например, Zoom) становятся мишенью для домогательств и злоупотребления, предпринимаются попытки срыва видеоконференций. Установлено, что значительная часть зум-рейдеров – это студенты и старшеклассники, выражающие таким образом свой протест против дистанционного обучения. Значит, нужен разумный компромисс контактного и дистанционного обучения в виде смешанного обучения (blended learning).

Основной дефицит дистанционного обучения связан с разрушением живых взросло-детских и детских контактов: физических, эмоциональных, социальных [3]. Этот дефицит еще раз актуализировал мысль о том, что обучение – это взаимодействие, коммуникация, поэтому способы организации совместной деятельности очень важны [4, 5]. Привычная дидактическая схема заключается в том, что есть исходный учебный материал, который должен быть усвоен ребенком, а педагог является посредником между материалом и учеником. Методика работает, когда учебный материал упаковывается, систематизируется учителем, облекается в удобную для восприятия учеником форму. Затем, когда выстраивается взаимодействие между учителем и учеником, начинает работать педагогика и психология. Новая дидактическая схема, актуализированная дистанционным обучением, выглядит иначе: учитель перестает быть посредником между содержанием и учеником, так как последний должен освоить его самостоятельно (рисунок). Значит, основной функцией учителя становится организационно-методическая: он должен представить учебный материал в максимально понятном и точном формате, который может быть усвоен ребенком без помощи или с минимальной помощью педагога.

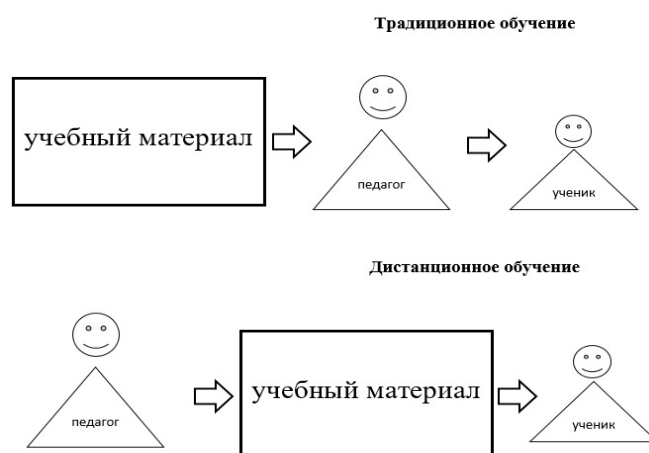


Рис. Дидактическая схема, актуализированная дистанционным обучением

Учителя пришли к пониманию, что новый онлайн-урок отличается от обычного урока не только продолжительностью. При его проведении важно выделить предметно-смысловое ядро, пропустив через «сито» все второстепенное, и именно вокруг этого ядра сконцентрировать все учебные задания. Кроме того, нужна максимальная четкость и краткость в формулировании заданий, оперативная обратная связь после выполнения каждого задания, а также максимальная вербальная точность и конкретность педагога (никакого пусто- и многословия). При объяснении нового учебного материала предпочтение стоит отдавать не локализованному, а поэлементному объяснению, когда подается небольшая порция материала и сразу закрепляется с помощью упражнений, потом следующая порция и т. д. Следовательно, организационно-методическая функция учителя, о которой мы писали выше, состоит в том, чтобы выделить содержательное ядро, разбить материал на несколько равных «порций», предусмотреть закрепление после каждой порции материала с мгновенной обратной связью. Методическая деятельность, по словам Г. П. Щедровицкого, начинает обслуживать практику обучения [6]. Можно отметить следующие ошибки, которые допускают педагоги в использовании слайдовой презентации на онлайн-уроке: отсутствие вводного слайда, на котором обозначается не только тема, но и план урока, а также его конечный результат (научимся, узнаем); некорректные и непонятные детям формулировки учебных заданий; наличие на слайде трудных с точки зрения лексического значения слов; отсутствие эталонов для самопроверки; неудачно составленные алгоритмы учебных действий; фактические ошибки.

С уверенностью можно сказать, что, пережив режим тотальной «дистанционки», педагоги теперь по-новому посмотрят на свои обычные уроки и в плане короткой самодиагностики зададут себе следующие вопросы. Первый вопрос: кто больше говорит на уроке: я или дети, всегда ли оправдано мое многословие, сколько раз я повторяю вопрос или задание; что реально я сделала для того, чтобы вовлечь детей в деятельность? Второй вопрос: как часто происходит на уроке смена видов деятельности с учетом: а) типов предметных заданий, например, списывание, диктант, творческое письмо; б) видов учебной деятельности (репродуктивная, конструктивная, творческая), например, сплошное списывание, списывание со вставкой пропущенных слов, списывание с продолжением текста; в) форм организации деятельности (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная)? Третий вопрос: какие вопросы я задаю детям и насколько они эффективны? Учитель задает в среднем 100 вопросов в час, при этом 60 % из них составляют репродуктивные вопросы, т. е. вопросы низшего порядка, и только 40 % – это вопросы высшего порядка (проблемные, операциональные, провокационные), направленные на освоение глубинных знаний. Четвертый вопрос: даю ли я детям реальную возможность учить друг друга, как часто использую групповое взаимодействие? Заметим, что взаимное обучение является мощным фактором, влияющим на учебную успешность детей. Кроме того, международные исследования показывают, что занятия в малых группах положительно влияют на всех учеников, т. е. на учеников с разным уровнем способностей. И главный вопрос: что сегодня на уроке я сделал такого, чему научил детей, что потом поможет школьнику обойтись без меня, т. е. учиться самостоятельно? Например, учил составлять алгоритм выполнения конкретного учебного задания, орфографическому самоконтролю, составлению кластера, краткому пересказу, работе с толковым словарем и т. п. Другими словами, тотальное дистанционное обучение стало серьезным вызовом профессиональному развитию современного педагога начальной школы [7, 8].

Дистанционное обучение, к сожалению, обедняет репертуар связей и отношений между педагогами и детьми и тем самым нивелирует очень важный фактор, влияющий на учеб-

ную успешность. «Доверительные отношения между учителем и учеником являются основой для успешного обучения» [9, с. 181]. Как правило, все взаимодействие в дистанционном режиме строится в авторитарной модели, в которой педагог выступает руководителем, а ученики – исполнителями предъявляемых им норм и требований. Это так называемое прямое обучение [9] или авторитарная модель организации совместной деятельности [10], которое характеризуется четкостью целей, внятным объяснением, проверкой понимания, управляемой практикой, подведением итога урока в виде резюмирования его ключевых положений. Лидерская и партнерская модели организации совместной деятельности блокированы [10], что отрицательно влияет на формирование коммуникативных УУД и личностное развитие ребенка. Однако можно перенести эти модели на формат домашнего обучения во взаимодействие родителей с ребенком. Кроме авторитарной модели (ты должен...), где ребенку предъявляются требования, взрослый может выстроить взаимодействие в лидерской модели, когда вступает в силу совместный договор. Например, взрослый договаривается с ребенком, что последний может обратиться к нему с вопросом (за помощью) не более трех раз во время выполнения домашнего задания. Когда ребенок подходит с обращением за помощью в третий раз, родитель говорит: «Ты помнишь, что это твоя последняя возможность? Может, все-таки попробуешь справиться сам?». В партнерской модели взрослый и ребенок меняются местами: ребенок начинает что-то объяснять неумелому, непонимающему взрослому: что такое падеж, как найти площадь, чем сказка отличается от рассказа и т. п. На наш взгляд, тот взрыв родительских возмущений, который произошел в первые недели дистанционного режима по поводу того, что дети перегружены, им очень много задают, они ничего не успевают, косвенно объясняется тем, что родители злоупотребляли только авторитарной моделью, загоняя себя и ребенка в стрессовую ситуацию. Родительская компетентность связана с умением взрослого строить разные модели взаимодействия с собственным ребенком. «Родителей следует знакомить с языком педагогики, чтобы ожидания семьи и школы в отношении ребенка совпали и ему не приходилось жить в двух мирах, практически не понимающих друг друга, – в мире школы и в мире семьи» [9, с. 105].

Пережив опыт дистанционного обучения, педагоги начальной школы приобрели новые профессиональные знания и умения. Теперь педагогу очень важно отразить: чему я научился, где и как я буду это использовать, какие новые вопросы появились и где на них искать ответы.

Список литературы

1. Воронцов А. Б. Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова / Из опыта работы ЭУК «Школа развития». М.: Развитие личности, 1998. 360 с.
2. Соколов В. Ю. Особенности программы формирования универсальных учебных действий в пространстве совместной деятельности (основная школа) // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. № 4 (10). С. 15–23.
3. Поздеева С. И. Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребенка. Томск, 2013. С. 90–104.
4. Plotnikova N. N., Pozdeeva S. I. Forms of organizing collective educational activity in primary school // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 5 December 2015. Vol. 214. P. 51–58.
5. Pozdeeva S. I. The collaborative teacher pupil activity as a condition of children communicative competence development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 206. P. 333–336.
6. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований: (Методологический анализ) // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1992. С. 16–200.
7. Pozdeeva S. I. Participation of Primary School Teachers in Educational Innovations as the Groundwork for Their Professional Development: Organization and Management // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2017. Vol. 677: Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations. P. 28–36.

8. Никитина Л. А. Влияние исследовательской компетентности на качество методической подготовки педагога. Барнаул: АлтГПА, 2009. 205 с.
9. Хэтти Джон А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / под ред. В. К. Загвоздкина, Е. А. Хамраевой. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.
10. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.

Поздеева Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,
Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия,
634061). E-mail: svetapozd@mail.ru

Материал поступил в редакцию 01.06.2020.

DOI 10.23951/2307-6127-2020-4-55-61

HOW TO TEACH A MODERN SCHOOL STUDENT

S. I. Pozdeeva

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

The professional difficulties of teachers and the educational difficulties of primary schoolchildren, updated by the regime of total distance learning caused by the spread of COVID-19, are highlighted. The author concludes that regulatory and cognitive UUD are insufficiently formed in children, which entailed the educational helplessness of the child. The reason for this is the lack of focus on educators on the formation of the ability to learn and the relationship between subject and universal educational activities. The author discusses why distance learning cannot be the basic form in elementary school: the harmful effects on children's health, the destruction of general cultural skills, technological risks, the destruction of living contacts with adults and other children. The author shows how the didactic scheme of the lesson and the professional functions of the teacher have changed: from intermediary to organizational and methodological. The main features of the online lesson and the typical mistakes of teachers during its conduct are highlighted. It is shown how it is possible to attract parents to the implementation of different models of interaction with the child in home schooling. The author predicts how the traditional lesson will change due to the teachers getting the experience of intensive distance learning in elementary school, which didactic and methodological aspects will become relevant.

Keywords: *distance learning, universal educational activities, lesson, elementary school (student), interaction.*

References

1. Vorontsov A. B. Praktika razvivayushchego obucheniya po sisteme D. B. El'konina – V. V. Davydova [The practice of developing training on Elkonin-Davydov system]. *Iz opyita raboty EUK «Shkola razvitiya»* [From the experience of the "Development School"]. Moscow, Razvitiye lichnosti Publ., 1998. 360 p. (in Russian).
2. Sokolov V. Y. Osobennosti programmy formirovaniya universal'nykh uchebnykh deystviy v prostranstve sovmestnoy deyatel'nosti (osnovnaya shkola) [Features of formation of universal educational actions in the field of joint activities (primary school)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2015, vol. 4 (10), pp. 15–23 (in Russian).
3. Pozdeeva S. I. *Innovatsionnoye razvitiye sovremennoy nachal'noy shkoly: postroeniye otkrytogo sovmestnogo deystviya pedagoga i rebenka* [Innovative development of modern elementary school: creation of open joint action of the teacher and child]. Tomsk, 2013. 168 p. (in Russian).

4. Plotnikova N. N., Pozdeeva S. I. Forms of organizing collective educational activity in primary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 51–58.
5. Pozdeeva S. I. The collaborative teacher pupil activity as a condition of children communicative competence development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 206, pp. 333–336.
6. Shchedrovitskiy G. P. Sistema pedagogicheskikh issledovaniy: (Metodologicheskii analiz). [Pedagogika i logika The system of pedagogical research: (Methodological analysis)]. *Pedagogika i logika* [Pedagogy and logic]. Moscow, Castal' Publ., 1992. Pp. 16–200 (in Russian).
7. Pozdeeva S. I. Participation of Primary School Teachers in Educational Innovations as the Groundwork for Their Professional Development: Organization and Management. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2017, vol. 677: Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations, (LKTI 2017), pp. 28–36.
8. Nikitina L. A. *Vliyaniye issledovatel'skoy kompetentnosti na kachestvo metodicheskoy podgotovki pedagoga* [The influence of research competence on the quality of teacher training]. Barnaul, AltGPA Publ., 2009. 205 p. (in Russian).
9. Hattie John A. S. *Vidimoye obucheniye: sintez rezul'tatov bolee 50 000 issledovaniy s okhvatom bolee 86 millionov shkol'nikov*. Pod red. V. K. Zagvozdina, E. A. Khamrayevoy [Visible learning: synthesizing the results of more than 50,000 studies covering more than 86 million students. Ed. V. K. Zagvozdkin, E. A. Khamrayeva] (in Russian).
10. Prozumentova G. N. *Shkola sovmestnoy deyatel'nosti. Eksperiment: razvitiye tseli vospitaniya i issledovatel'skoy deyatel'nosti pedagogov shkoly* [School of joint activities. Experiment: the development of objectives of education and research activities of school teachers]. Tomsk, 1994. 41 p. (in Russian).

Pozdeeva S. I., Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: svetapozd@mail.ru