

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ**  
**УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»**  
**(КГПУ им. В.П. Астафьева)**

Институт социально-гуманитарных технологий  
Выпускающая кафедра социальной педагогики и социальной работы

**ШУРИКОВА АННА ВАЛЕРЬЕВНА**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Тема: Готовность учителей к организации школьного дистанционного обучения

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа Семейное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

д.п.н., профессор Фурьева Т.В.

04.06.21 Фурьева Т.В.  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.п.н., профессор Фурьева Т.В.

04.06.21 Фурьева Т.В.  
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Кунстман Е.П.

Кунстман Е.П.  
(дата, подпись)

Дата защиты 7.06.21

Обучающийся

Шурикова А.В.

Шурикова А.В.  
(дата, подпись)

Оценка

отлично  
(прописью)

Красноярск, 2021

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы изучения готовности педагогов к организации дистанционного обучения.....	7
1.1 Готовность педагогов к организации образовательного процесса как психолого-педагогическая проблема .....	7
1.2 Особенности готовности педагогов к организации образовательного процесса в период дистанционного обучения .....	16
Выводы по главе 1.....	29
Глава 2. Изучение готовности педагогов к организации дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 в школах города Красноярска.....	31
2.1 Качественное исследование готовности педагогов к организации дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 .....	31
2.2. Модель формирования готовности педагогов к организации школьного дистанционного обучения .....	55
Выводы по главе 2.....	66
Заключение .....	68
Библиография.....	71

## Введение

Пандемия коронавируса (COVID-19) запустила новую цифровую трансформацию образовательного процесса на всех уровнях образования. Трансформация происходила намного быстрее, чем это планировалось последние несколько лет в рамках различных национальных проектов. Жесткий карантин, выявил острую необходимость в изменении процесса обучения в современных условиях.

Закрытие школ и экстренный переход на дистанционное обучение школ сопряжены с очевидными проблемами, обусловленными главным образом недостаточным техническим оснащением (неготовность инфраструктуры массового дистанционного образования), отсутствием или слабой подготовкой педагогов к работе в новых условиях. Проблемы подготовки педагогов можно разделить на две подгруппы: проблемы, связанные с неумением организовать учебный процесс в дистанционном формате и проблемы, связанные с учебно-методическим обеспечением учебного процесса.

Выявление профессионально-личностных особенностей, определяющих готовность педагогов является основной проблемой данного исследования.

Готовность к профессиональной деятельности рассматривается теоретиками как: психическое состояние личности (Д.Н. Узнадзе, Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов и др.); устойчивая характеристика личности (качество), являющаяся результатом подготовленности к деятельности (В.А. Крутецкий, М.А. Кобзев и др.); объединяющая обе группы (М.И. Дьяченко, Л.В. Кандыбович).

Вопросами теории и практики дистанционного обучения занимались А. Андреев, В. Быков, Л. Брескина, Х. Венга, Н. Жевакина, С. Клашеникова и другие.

**Проблема** нашего исследования - Каковы особенности готовности педагогов к организации образовательного процесса в период дистанционного обучения.

**Цель исследования** – Выявить и охарактеризовать особенности готовности педагогов к организации образовательного процесса в период дистанционного обучения, теоретически обосновать условия по восполнению выявленных дефицитов

**Объект** – Готовность педагогов к организации образовательного процесса

**Предмет исследования** – Особенности готовности педагогов к организации образовательного процесса в период дистанционного обучения

Для достижения цели нами были сформулированы следующие **задачи**:

- Проанализировать педагогическую и психолого-педагогическую литературу по теме исследования
- Выявить сущность и особенности готовности педагогов к организации дистанционного обучения, разработать критерии готовности.
- Провести качественное исследование готовности педагогов к организации дистанционного обучения в период COVID-19
- Разработать, теоретически обосновать модель развития готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения

**Гипотеза исследования:**

1. Готовность педагогов к организации школьного дистанционного обучения недостаточна и характеризуется следующими особенностями:
  - сложностями в организации урока в дистанционном режиме;
  - затруднениями в подборе учебных и учебно-методических материалов, в том числе из цифровых образовательных ресурсов;
  - недостаточностью знаний о моделях дистанционного обучения;

- затруднениями, вызванными разницей во владении методами и средствами организации образовательного процесса в условиях традиционной и дистанционной форм его построения.

2. Повышению готовности педагогов к организации школьного дистанционного обучения будет способствовать разработанная структурно-содержательная модель формирования готовности педагогов к организации школьного дистанционного обучения, включающая гностический, проектировочный, конструктивный, организационный, коммуникативный, инновационный компоненты.

#### **Методы исследования:**

Теоретические – анализ научной литературы, интерпретации полученных данных, сравнения и обобщения информации, контент-анализ; моделирование.

Эмпирические – метод опроса (полуструктурированное интервью), комплексная оценка полученных результатов.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в научном анализе и уточнение таких понятий как: «готовность педагога», «дистанционное обучение», «готовность педагога к организации школьного дистанционного обучения». А также, в выявлении сущности процесса развития готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что была разработана модель развития готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения, включающая в себя программу повышения квалификации «Применение технологий дистанционного обучения в общеобразовательной школе»

#### **Основные этапы исследования**

1 этап. Подбор и анализ научной и научно-методической литературы по проблеме исследования; изучение особенностей готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения; определение объекта и предмета исследования, целей и задач, разработка гипотезы, выбор методов

исследования, изучение теоретических основ проблемы, определение базы исследования.

2 этап. Разработка интервью и проведение с учителями города Красноярска. Проведение анализа интервью. Составление профилей каждого учителя и объединение их в типы.

3 этап. Разработка модели развития готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения, в соответствии с выявленными трудностями и дефицитами учителей. Формулирование выводов. Оформление текста магистерской диссертации.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

## 1.1. Готовность педагогов к организации образовательного процесса как психолого-педагогическая проблема

Современное образование требует от подготовки высококвалифицированных кадров способности оперативно реагировать на новые условия, демонстрируя высокий профессионализм, востребованный на рынке труда. Именно профессиональное и личностное самоопределение необходимо принимать во внимание при оценке готовности педагогов к организации образовательного процесса. Выявление профессионально-личностных особенностей, определяющих готовность педагогов является основной проблемой данного исследования.

Проблемой готовности человека к любой деятельности занимались и нашли свое отражение в трудах К. А. Абульханова-Славской, Е. П. Ильина, М. И. Лукьяновой, А. В. Петровского и др. Разное понимание готовности к деятельности нашло свое отражение в трудах современных ученых.

М. И. Дьяченко, А. А. Кандыбовичем, А. Г. Ковалевым, А. Д. Сазоновым, В. Ф. Сахаровым и другими оно раскрывалось как качество личности.

К. М. Дугай-Новаковой, А. А. Деркачом, В. А. Крутецким, Н. Д. Левитовым, А. Ц. Пуни, Д. Н. Узнадзе и другими как состояние личности перед началом деятельности.

И.А. Зимняя полагает, что готовность к деятельности в рамках образовательного пространства предполагает строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкую убежденность человека, социально-значимую направленность личности. [18]

Готовность как способность к эффективно выполняемой профессиональной деятельности исследует также В.А. Сластенин. При этом в структуре готовности ученый выделяет психический, научнотеоретический и

практический компоненты. Он отмечает, что готовность является сложным, многоуровневым, разноплановым личностным 9 образованием человека; это та или иная степень подготовленности и настроенности духовных сил специалиста на решение поставленных задач в соответствующих условиях.[44]

Существуют различные научные подходы к структуре готовности. Так, в исследованиях Л.В. Кондрашевой представлены следующие структурные компоненты готовности к деятельности: мотивационный (профессиональные установки и интересы), нравственно-ориентированный (ценностные ориентации, профессиональная этика), познавательный-операционный (профессиональная направленность внимания, памяти), эмоционально-волевой (волевые процессы, обеспечивающие эффективность деятельности), ценностный (самооценка своей деятельности). [8]

А.И. Мищенко основными компонентами готовности считает познавательный (понимание задач деятельности), мотивационный (стремление к деятельности, потребность успешно выполнить обязанности), волевой (умение управлять собой, сосредоточение волевых сил на выполнении задач) и эмоциональный (чувство долга и личная ответственность за конечный результат). [33]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в педагогической теории понятие «готовность» рассматривается как особое состояние личности (К.М. Дугай-Новакова), как наличие определенных способностей (В.А. Сластенин), как системообразующая установка к деятельности с позитивным результатом и стремлением к решению педагогических задач (Т.Б. Гершкович, М.Т. Громкова)

Готовность как понятие представлено в Толковом словаре русского языка в следующих трактованиях: - согласие что-либо сделать; - состояние, при котором есть все для выполнения какого-либо действия. Другими словами, практический аспект профессионального становления должно



начинаться с возможности и желания заниматься определенной деятельностью, т. е. готовности к деятельности. [40]

Готовность к деятельности обусловлена совокупностью необходимого состава знаний, умений, навыков в определенной области и соответствием деятельности, профессиональной пригодностью к ней, что выражается в способностях заниматься ею, желании, развивающем мотивацию и сильную увлеченность. [28]

В. Т. Чичикин уточняет, что профессиональная готовность является социально обусловленным интегральным личностным образованием педагога. Автор определяет следующие инвариантные компоненты этой категории: мотивационный, информационный, операциональный. [64]

И. А. Зимней, А. И. Субетто, М. Д. Ильязовой и другими, которые исследуют в рамках компетентного подхода в профессиональном образовании, определяют готовность к деятельности в виде одной из характеристик компетентности человека в решении профессиональных и жизненных задач... [58]

Понятие «готовность к профессиональной деятельности» - психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей.

Понятие готовности к профессиональной деятельности нашло свое отражение в нескольких подходах к его изучению. В частности, Т. И. Шалавиной оно понимается как индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение. Автор определяет значимость создания в учебном процессе ситуаций, которые обеспечивают смыслотворческую деятельность, позволяющую субъективно присваивать содержание профессиональной подготовки и целостно-личностного развития

будущего педагога. Благодаря такой сложной педагогической деятельности достигается высокий уровень его подготовки. [65]

Тем самым, готовность рассматривается как интегративное профессионально значимое свойство личности, которое включает совокупность профессиональных знаний, практических умений и навыков, опыт личности, личностные профессионально значимые качества.

О. М. Краснорядцева определяет психологическую готовность к профессиональной деятельности в: форме установок, позволяющих проектировать прошлый опыт на ситуацию «здесь и сейчас», которые предшествуют любым психическим явлениям и проявлениям; форме мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира, что позволяет человеку осознать смысл и ценность того, что он делает); профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации. Автор, исследуя проблему готовности к профессиональной деятельности, предлагает ее рассмотреть в виде целостного проявления всех сторон личности специалиста, в основе которых лежат следующие компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, творческий и деятельностно-практический.[27][

Н.Е. Стеняковой особое внимание уделяется мотивационно-ценностному компоненту, включающему в себя такие структуры, как мотивы, соответствующие мотивам самореализующейся личности, и мотивы студентов реализоваться в учебной и профессиональной деятельности. [57]

Е. В. Шпилова описывает готовность как меняющееся явление, которое начинается в процессе обучения в вузе, затем оно постепенно меняется в поступательной динамике перехода от одного уровня к другому и позволяет педагогу продуктивно решать учебные и профессиональные задачи разной сложности и содержания (как репродуктивные, так и эвристические)..[66]

По мнению М.А. Морозовой, личностная готовность выступает в качестве необходимого условия успешной профессиональной самореализации педагога в профессиональной педагогической деятельности. [34]

В качестве компонентов общих профессиональных компетенций или готовностей следует выделить общепрофессиональные знания, умения, навыки, способности, а также готовность их актуализировать в профессиональной сфере. [22]

Проведенные исследования позволяют исследовать специфику готовности к профессиональной деятельности, заключающейся в организованности структур, согласовании основных компонентов личности профессионала, что способствует устойчивости, постоянству и преемственности их функционирования. При этом, готовность включает в себя признаки, указывающие о единстве, целостности личности профессионала, которые помогают ему осуществлять свою деятельность продуктивно. [7]

Тем самым, понятие готовности соотносится с категорией теории деятельности (состояние) и понимается, с одной стороны, как результат процесса подготовки, с другой - установки на объект, предмет. [2]

Готовность к деятельности можно понимать как целостное выражение личности, которое проявляется в виде особого личностного состояния, предполагающего наличие у специалиста образа структуры действия, который ориентирует сознание на его воплощение.

Совершенствование готовности является основанием для осознанного личностного и профессионального роста педагога.

Психологическими условиями, повышающими эффективность процесса развития готовности педагога к изменениям в системе образования, являются:

- самосовершенствование педагога, который готов: преобразовывать предметные знания в современных технологиях;
- осознавать и принимать задачи, установки деятельности на всех этапах ее осуществления;
- готовность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и

принятыми целями, с одной стороны, и осознанием пределов «собственной несвободы» — с другой;

- проявлять активную позицию личности, стремиться и уметь инициативно, критически и инновационно рефлексировать результаты деятельности и отношений;

- всегда быть направленным на саморазвитие;

- уметь самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность. [53]

Для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности педагогам важно развивать рефлексивность в условиях образовательной среды, к которым относятся: создание на уроках рефлексивной среды, способствующей пониманию обучающимися себя и своих возможностей в усвоении знаний. [26]

Профессиональная успешность педагогов в условиях длительного действия фактора повышенной напряженности, вызванной внедрением инноваций в системе образования, обеспечивается эффективной саморегуляцией. Процесс саморегуляции способствует выработке гармоничного поведения, на его основе развивается способность управлять собой сообразно реализации поставленной цели, направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни и профессиональными задачами и т. п. Таким образом, развитие психологической готовности педагога к реформированию системы образования возможно через осознание педагогом необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самореализации в педагогической деятельности. [37]

Формирование готовности педагога к организации образовательного процесса должно происходить при: взаимодействии с другими участниками образовательного процесса; актуализации ценностного отношения к деятельности в образовательном учреждении; развитии рефлексивно-оценочных умений и создании ситуаций реальной профессиональной деятельности с опорой на личностную и коллективную рефлексию. [17]

В контексте профессионализма готовность педагога складывается из: состояния мотивационной сферы (а именно мотивов, побуждающих человека, смыслового содержания профессиональная деятельность в его жизни, целеполагание, удовлетворенность трудом и т.д.) и состояния операциональной сферы, которая определяет возможности достижения поставленной цели как личностного, так и социального характера.

Ключевыми моментами в мотивационной сфере педагога можно считать:

- осознание направленности профессии на благо других людей и на решение профессиональных задач государственной и межгосударственной важности;

- мотивацию достижения высоких уровней в своем труде на базе здоровой конкуренции среди профессионалов выполняемой педагогической деятельности;

- стремление профессионального самосовершенствования, побуждения к профессиональному росту путем ознакомления с последними достижениями коллег в этой области профессиональной педагогической деятельности, обменом своими достижениями с коллегами на различных встречах, конференциях.

Состояние мотивационной и операциональной сферы готовности педагога представим в виде отдельных критериев, к которым относятся:

1. Объективные, выражающиеся в высокой производительности труда, надежности продукта труда, достижения определенного социального статуса в профессии, умении решать профессионально значимые задачи. Например, по нашему мнению, в труде педагога объективным критерием является его возможность донести необходимый учебный материал до обучаемого с помощью дистанционных технологий;

2. Результативные, определяющие возможности достижения педагогом социально ожидаемых результатов в своем труде. По нашему мнению, главными приоритетными результатами труда педагога позитивно

количественные изменения в усвоение новых знаний и выстраивании своего понимания предмета изучения с помощью дистанционных технологий;

3. Процессуальные, отражающие способности педагога использовать в своей работе социально приемлемые способы, приемы, технологии. К процессуальным критериям педагога можно отнести особенности организации своего рабочего места, использование профессиональных знаний и умений в целях оказания высокопрофессиональной помощи при дистанционном обучении.

4. Нормативные, связанные со степенью усвоения норм, правил, эталонов профессии и умение их воспроизводить на уровне мастерства с регламентацией общепринятыми и нормативно закрепленными ориентирами. Например, на наш взгляд для педагога важно обладать нормами общения.

Готовым к обучению с помощью дистанционных форм можно считать, по нашему мнению, такого педагога, который:

- успешен в решении педагогических задач обучения с использованием своего педагогического опыта и полученных знаний;
- понимает и достигает актуальных, на сегодняшний день, целей образования, которые ставит как общество в целом, так и система образования соответствующего уровня;
- имеет осознанную и сформированную личностную расположенность к профессии, четко мотивирован к качественному выполнению трудовых задач в ней, удовлетворен своей работой и видит перспективы личного и профессионального роста;
- использует наиболее эффективные педагогические технологии и приемы, которые были разработаны не только современными педагогами, но и классиками;
- достигает мастерства в профессии не только как профессионал, но и как человек, адаптирующий свои индивидуальные особенности для условий осуществления профессиональной деятельности;

- осознанно развивает свою индивидуальность средствами профессии, раскрывая свой потенциал через профессионально значимые навыки и умения, в которых прослеживается стиль и неповторимый характер профессионала;

- открыт для постоянного профессионального обучения, накопления опыта и вполне обучаем, то есть способен для усвоения нового опыта и знаний;

- в то же время обогащает опыт профессии за счет личного вклада, формируя личную позицию и обоснование собственного применения имеющегося опыта.

Иными словами, педагог как профессионал - это специалист, который обладает высокими показателями выполнения профессиональной деятельности, корректирующий свои профессиональные навыки и умения в процессе осуществления педагогической деятельности, внося свой индивидуальный вклад в профессию и повышающий престиж своей профессии в обществе.

## 1.2 Особенности готовности педагогов к организации образовательного процесса в период дистанционного обучения

Готовность педагога к организации образовательного процесса в период дистанционного обучения заключается в максимальном открытии перед обучающимися возможностей, которые помогут им в дальнейшем, во-первых, удовлетворить свои познавательные интересы, во-вторых, сформировать особый комплекс умений - культуру работы с собственным образованием, выстраивание личной траектории.

В письме Министерства просвещения Российской Федерации от 16 ноября 2020 г. № ГД-2072/03 даны адресные рекомендации для педагогов, которые реализуют образовательные программы начального, общего, основного, среднего образования с использованием дистанционных технологий.

Шведское национальное агентство по образованию (2018), рассматривает «адекватную цифровую компетенцию» педагогов в рамках четырех областей:

- 1) понимание влияния цифровизации на общество;
- 2) умение использовать и понимать цифровые инструменты и медиа;
- 3) разработка критического и ответственного подходов;
- 4) умение решать проблемы и воплощать идеи в действия. [69]

Б. Триллин, Ч.Фейдл считают, что главное назначение ИКТ и цифровых технологий постепенно персонализировать обучение. В связи с чем, авторы в качестве важнейших для жизни и работы навыков выделяют грамотность в области цифровых технологий; информационную грамотность; осведомленность в вопросах средств передачи информации; компетентность в вопросах ИКТ. [70]

Готовность педагогов к образовательной деятельности определяется в психологическом словаре готовность как: 1) вооруженность знаниями,



навыками и способностями; 2) готовность к экстренной реализации программы действий; 3) согласие, решимость совершить действие. [12]

Вопросами теории и практики дистанционного обучения занимались А. Андреев, В. Быков, Л. Брескина, Х. Венга, Н. Жевакина, С. Клашникова и другие.[21]

Пандемия 2020 года показала важность и значение одной из форм образования, а именно организацию дистанционного обучения с использованием современных технологий образовательного процесса. Сегодняшние педагоги должны быть готовы использовать педагогические практики организации образовательного процесса в дистанционной форме.

На основе анализа педагогической литературы под дистанционным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий, предполагающих использование информационно-телекоммуникационной инфраструктуры для передачи информации и опосредованного синхронного или асинхронного взаимодействия обучающихся и педагогических работников

Дистанционные технологии обучения позволяют внедрять в учебный процесс не только технические, но и дидактические инновации. Использование дистанционных образовательных технологий помогает свести к минимуму возможные психологические барьеры детей в общении со сверстниками.

Урок в рамках анализируемой формы обучения имеет свои специфические особенности, которые заключаются в: 1) нахождении учеников и педагога вне класса; 2) общение с обучающимся осуществляется с помощью Zoom или другой формы удаленной связи; 3) на протяжении всего урока, взаимодействие учитель-обучающийся активно благодаря онлайн форме (чат, видеосвязь).

С помощью дистанционного обучения интеллектуальная информация выражается в четкой форме, которая переводится на язык практических решений. Тем самым, обучающийся осваивает способы выполнения учебной

деятельности в определенной последовательности, усваивая логику действий и, в то же время, преобразуя эту деятельность.

Дистанционное обучение создает образовательную среду для обучающихся, которая отличается комфортностью и легкостью.

Развитие познавательной активности обучающихся является одной из целей, которые определяют способы и средства дистанционного обучения, облегчая деятельность педагогов, учеников, и сам процесс обучения.

На сегодняшний день все больше и больше учебных учреждений будут ориентироваться на перевод отдельных учащихся с особыми возможностями здоровья на дистанционную форму, которая позволит получать такой же уровень знаний, как и обычный ребенок.

На современном этапе развития образовательной практики актуализирована проблема поиска новых интенсивных форм организации учебного процесса, что требует интеграции информационных технологий в образовании и выделение среди них дистанционных образовательных технологий (далее - ДОТ). Нормативное закрепление востребованности дистанционной формы организации учебного процесса нашло свое отражение во включении в проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» статьи 66, которая регламентирует реализацию образовательных программ с использованием ДОТ. Пункт 3 статьи 66 содержит положение о возможности использования ДОТ общеобразовательными и профессиональными образовательными программами различных уровней и направленности при всех предусмотренных законодательством об образовании формах обучения или их сочетании, а пункт 5 статьи 66 указывает, что возможно частичная реализация основных образовательных программ с использованием ДОТ. Статья 49 проекта Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» содержит положение о праве педагогических работников на бесплатное пользование информационными ресурсами, на доступ к информационно-телекоммуникационным сетям и

базам данных, необходимых для педагогической деятельности в образовательном учреждении.

На сегодняшний день разрабатываются и реализуются проекты федерального и регионального уровней, ориентированных на внедрение информационно-коммуникационных, в том числе и дистанционных технологий в образовательный процесс для различных форм обучения. Для этого образовательные учреждения проводят социально значимые мероприятия, а именно разрабатывают нормативную базу дистанционного обучения школьников; разрабатывают комплекты учебно-методических материалов, используемых в обучении учащихся 10-11-х классов; проводятся экспериментальные обучения школьников.

Помимо этого, дистанционное обучение в общеобразовательной школе имеет большое значение для устранения пробелов в знаниях, вызванных вынужденными пропусками занятий учащимися. [19]

Проблемой подготовки учителей в условиях развития информационно-коммуникационных технологий занимается И. Н. Семенова. [52]

Профессиональную готовность педагога к реализации дистанционного обучения И. В. Роберт видит в единстве его теоретической и практической готовности к педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения. [46]

Исследователи изучают проблемы перспективности в России дистанционного обучения, акцентируя внимание на эффективности применения информационных и коммуникационных возможностей сети Интернет.

При этом, Е. С. Полат в своих трудах уделяет большое внимание на использованию информационных технологий для дистанционного обучения. В качестве критериев эффективности любого вида дистанционного образования следует считать:

- 1) качественное сотрудничество педагога и обучающегося; конструктивное взаимодействие обучающихся друг с другом в ходе развивающей творческой деятельности;
- 2) используемые педагогические технологии;
- 3) понятность и уровень методических материалов;
- 4) качество обратной связи. [41]

Проведенный анализ результатов зарубежных и отечественных исследований о практике реализации ИКТ и цифровых средств и описанный Н.П. Мурзиной, позволяет выделить компоненты информационной деятельности учителя освоения ИКТ и цифровых технологий в напряженной ситуации пандемии. [35]

Проблемы подготовки педагогов можно разделить на две подгруппы: проблемы, связанные с неумением организовать учебный процесс в дистанционном формате и проблемы, связанные с учебно-методическим обеспечением учебного процесса.

К первой группе проблем относятся обеспечение присутствия учеников на уроках в пространстве Интернет, сохранение возможности оперативного обмена информацией между всеми участниками образовательного процесса, организация гибкого графика обучения, контроль за выполнением самостоятельных и практических заданий, проблема дистанционного проведения контрольных и итоговых работ.

Ко второй группе относят проблемы переработки и адаптации материала в электронный формат. Переход на дистанционное обучение в школе требует переработки всех методических указаний. Тот материал, который педагог мог представить и объяснить обучающимся устно при очном присутствии в классе, при дистанционном обучении требует перенос в электронный вид. Для педагога это не редко вызывает сложность, ведь материал должен быть чётким, структурированным и понятным любому ученику. Также многие учебные и учебно-методические материалы требуют переноса в электронную среду.

Кроме того, существует ещё одна группа проблем связанная с тем, что не у каждого педагога и обучающегося имеется необходимая материально-техническая база для обеспечения непрерывного качественного процесса обучения. Если в очном обучении школы сами обеспечивали учеников и классы необходимыми техническими средствами, то при переходе на дистанционное обучение зачастую техника является устаревшей или вообще отсутствует у педагога или обучающегося.

Тем самым, чтобы применять информационные технологии важно учитывать компоненты информационной деятельности учителя, который выступает в качестве участника дистанционного образовательного процесса, включающие:

#### 1. Гностический.

- изучающий и анализирующий потенциал информационного ресурса и технологий дистанционного обучения;
- изучающий и анализирующий свою профессиональную деятельность в совокупности с деятельностью других участников дистанционного образовательного процесса;
- повышающий эффективность занятий, которые проводятся в условиях дистанционного обучения по показателям и критериям оценки эффективности дистанционного образования.

#### 2. Проектировочный.

- определяющий целесообразность использования технологий дистанционного обучения с учетом специфики занятий, содержания материала, возрастных особенностей и знаний обучающихся;
- помогающий выбору педагогически обоснованной модели обучения;
- планирующий индивидуальную и групповую работу с учащимися с использованием дистанционных форм обучения, которые стимулируют их активную познавательную деятельность;

- анализирующий программное обеспечение по критериям научности, доступности, адаптивности, а также эргономических и технических требований к проведению занятий в условиях дистанционного обучения.

### 3. Конструктивный.

- осуществляющий поиск учебно-методической информации из различных источников и позволяющий определить возможности ее применения для дистанционного обучения;

- выявляющий основные содержательные аспекты учебно-методического материала для адаптации его к использованию в условиях дистанционного обучения;

- накапливающий учебно-методическую информацию путем создания баз данных и подготавливающий учебные материалы для предоставления их в электронном виде для размещения на web-сервере.

### 4. Организационный.

- ориентированный на управление педагогическим процессом для получения положительного конечного результата;

- повышающий мотивацию к учению вовлечением обучающихся в различные виды деятельности; организующий индивидуальную и групповую работы;

- решающий проблемно-познавательные и творческие задачи с использованием технологий дистанционного обучения;

- определяющий оптимальное соотношение учебного материала, транслируемого из глобальной сети и традиционными методами обучения;

- организующий взаимодействие с педагогами, разработчиками цифровых образовательных ресурсов, администрацией;

- проводящей психолого-педагогическую диагностику уровня обученности, продвижения в обучении на базе компьютерных методик, ориентированных на выявление уровня интеллектуального потенциала обучающихся, контроль и оценку их знаний, умений и навыков;

- ведущего электронный документооборот школы, персональных баз данных, отражающих результаты продвижения в обучении.

#### 5. Коммуникативный.

- расширяющий профессиональные контакты путем сетевого взаимодействия;

- оценивание актуальности проблем и прогнозирование их масштабируемости для последующего коллективного обсуждения злободневных вопросов путем вовлечения большего числа субъектов;

- выбор способа сетевого взаимодействия (или их комбинации), наиболее соответствующего характеру проблемы для обеспечения оперативности ее решения.

#### 6. Инновационный.

- обозначающий участие в работе сетевого методического объединения преподавателей для обмена учебно-методическими материалами в электронном виде;

- обмен опытом по использованию дистанционных технологий в образовательном процессе;

- участие в теле-, видеоконференциях, дистанционных семинарах, вовлечение коллег в сетевые образовательные мероприятия (чаты, форумы, интернет-педсовет). [55]

Тем самым, анализ феномена готовности педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий выявляет ряд проблем, которые одновременно препятствуют формированию готовности. К таким проблемам относятся: низкий уровень внутренней сознательной мотивации для использования современных технологий и технических средств; боязнь их использования; низкий уровень морального удовлетворения от преподавания в системе дистанционного обучения; недовольство дистанционным обучением; неуверенность в обращении к сервисам оболочки дистанционного обучения; не умение использовать гаджеты и девайсы в разных областях

жизнедеятельности, что затрудняет перенос этого опыта в образовательную сферу.

По нашему мнению, исследователи, которые считают важным понимание педагогами рисков и ограничений, имеющих возможность появления в образовательном процессе. Принимая во внимание роль дистанционного обучения в современных условиях подходить к этой форме надо индивидуально, в зависимости от особенности обучающихся. Здесь важно учитывать не только характер обучающегося, но и темп усвоения им учебного материала, вдумчивость, готовность к взаимодействию без непосредственного психологического контакта и другое. При этом, большое значение имеют исследования режима работы школьников с компьютером.

Для педагогов также важно уметь индивидуально работать в дистанционной форме, уделяя внимание каждому ученику, не упуская каждого из поля своего внимания и суметь профессионально оценивать уровень усвоения пройденного материала.

Анализируя готовность педагогов к дистанционному обучению важно отметить роль перестройки педагогической деятельности в направлении персонализации обучения, активное освоение педагогами новых ИКТ, интернет-ресурсов, цифровых средств, что необходимо для непрерывного образовательного процесса. Педагоги, же, должны быть готовы ко всем перечисленным формам работы не только как профессионалы, но и как «продвинутые» пользователи интернет-ресурсов.

Для педагогов важно разобраться в целях использования ИКТ и цифровых средств, возможности их интеграции в образовательный процесс в дистанционной форме обучения, методы и приемы обучения детей ими пользоваться. Насколько успешно это будет сделано будет зависеть от профессиональной готовности педагога к освоению и использованию информационно-коммуникационных и цифровых средств в организации образовательной деятельности школьников дистанционно. Необходимо разрешить противоречие между потребностями в индивидуализации процесса



обучения на удаленном расстоянии в условиях напряженной ситуации, связанной с угрозой здоровью, и уровнем профессиональной готовности учителей к реализации дистанционного обучения с использованием информационных и цифровых технологий.

Вместе с тем, в образовательной среде при использовании дистанционных форм обучения могут возникать проблемы:

- недостаточное количество индивидуальных занятий, очень важных для учащихся, которые испытывают затруднения в учебе;

- отсутствие непосредственного взаимодействия между педагогом и учащимся, что исключает все моменты, связанные с индивидуальным подходом и воспитанием, а также отсутствие эмоциональной окраски процесса образования;

- основой дистанционного обучения является самодисциплина обучающегося, что подразумевает самостоятельность и сознательность обучающихся;

- постоянный доступ к источникам информации, что не для всех обучающихся возможно;

- расширение методического оснащения преподаваемых учебных предметов, для чего педагоги должны быть готовы к повышению своего предметного уровня знаний.

Проблемы дистанционного обучения в образовательном учреждении обусловлены тем, что обучающиеся должны быть замотивированы на самостоятельное изучение учебных предметов. Однако у большей части учеников это отсутствует, поэтому педагогам необходимо постоянно разрабатывать приемы стимулирования учащихся на дистанционном обучении.

Помимо этого, в качестве проблемы дистанционного обучения следует выделить физическое развитие обучающихся основного образования, что требует активности не только между занятиями, но и физкультминутки во

время уроков, которые, в данной форме обучения, достаточно сложно проконтролировать. [16]

Для решения выделенных проблем педагогам важно:

- повышать свой профессиональный уровень, учитывая особенности дистанционного обучения;
- понимать сущность и дидактические особенности дистанционного обучения, способных помочь обучающимся преодолевать психологический барьер, связанный с трудностями процесса сетевого обучения;
- расширять интерактивные возможности дистанционного обучения;
- мотивировать обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности.

Рассматривая различия между очным и дистанционным обучением следует отметить, что: дистанционное обучение помогает осуществлять организацию и контроль за совместной образовательной деятельностью обучающихся, которые находятся в удалении друг от друга, с целью получения ими новых знаний. Очное же обучение представляет собой традиционную форму получения знаний при обязательном присутствии на уроке и контроле учителя.

Преимуществами очной формы обучения являются:

1. Личный контакт учителя с учащимся позволяет получать помощь и поддержку во время урока и своевременно решать затруднительные ситуации.
2. Получаемые знания закрепляются совместно всеми учащимися, что регулирует их уровень знаний.
3. Если какой-то материал сложен для понимания или не получается найти нужную информацию, можно подойти с конкретным вопросом к учителю, а не искать ответы самостоятельно.

Недостатки традиционной формы обучения включают в себя:

1. Дисциплина и обязательность посещения уроков.

Сравнительный анализ дистанционного обучения, проводимого с помощью интернета

Преимущества такого формата учебы очевидны:

1. Получать новые знания можно из любой точки мира, где есть сеть, поэтому необязательно привязывать себя к одному месту.
2. Возможность самостоятельно распоряжаться временем и для урока использовать вспомогательные материалы, скрытые от глаз педагога.
3. Онлайн-обучение обычно занимает немного времени и не требует затрат на дорогу в школу, поэтому у учеников образуется время на дополнительное погружение в учебный предмет.

Вместе с тем, есть у дистанционного обучения и свои недостатки:

1. Отсутствие непосредственного контроля за усвоением новых знаний со стороны учителя ведет к тому, что многие ученики плохо усваивают материал.
2. Нет личного контакта между учащимся и педагогом, из-за чего многие вопросы учеников остаются без ответа, ученикам приходится искать их самостоятельно.
3. Процесс обучения индивидуальный, нет одноклассников, с кем бы можно было обсудить изучаемую тему, услышать разные мнения по исследуемой проблеме.
4. При удаленном обучении вся ответственность за усвоение информации лежит на самом учащемся, что требует сильной мотивации и самодисциплины.

Модель интеграции очных и дистанционных форм обучения в связи с активным развитием информационных технологий все чаще признается многими специалистами достаточно перспективной и зависит от предметной области, интенсивности обучения, конкретной учебной ситуации. Существует возможность снизить до минимума ряд недостатков дистанционного обучения (отсутствие практических знаний, строгая самодисциплина, отсутствие возможности публично излагать свои знания;

ряд индивидуально-психологических условий: отсутствие общения между преподавателем и обучающимся и др.), в то же время обогатить учебный процесс при очном обучении, развивая самостоятельную деятельность учащихся, воспитывая потребность к самообразованию и саморазвитию.[32]

Сравнивая две формы получения новых знаний в процессе обучения следует отметить, что и у очного, и у дистанционного обучения есть преимущества и недостатки. Так что умение обучаться на очной или дистанционной форме формируется не только самим учеником, но и при содействии профессионализма и педагогического такта самого педагога.

## Выводы по главе 1

Профессиональная деятельность педагога предъявляет к нему определенные требования как в виде профессионально-значимых умений, навыков и привычек, так и гармоничного сочетания таковых с социальными и личностными качествами и умениями.

Выявление профессионально-личностных особенностей, определяющих готовность педагогов является основной проблемой данного исследования.

Готовность к профессиональной деятельности рассматривается теоретиками как: психическое состояние личности (Д.Н. Узнадзе, Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов и др.); устойчивая характеристика личности (качество), являющаяся результатом подготовленности к деятельности (В.А. Крутецкий, М.А. Кобзев и др.); объединяющая обе группы (М.И. Дьяченко, Л.В. Кандыбович).

Готовность педагога к деятельности является целостным выражением личности, которое проявляется в виде особого личностного состояния, предполагающего наличие у педагога образа структуры действия, который ориентирует сознание на его воплощение.

Совершенствование готовности является основанием для осознанного личностного и профессионального роста педагога.

Формирование готовности педагога к организации образовательного процесса должно происходить при: взаимодействии с другими участниками образовательного процесса; актуализации ценностного отношения к деятельности в образовательном учреждении; развитии рефлексивно-оценочных умений и создании ситуаций реальной профессиональной деятельности с опорой на личностную и коллективную рефлексия.

В контексте профессионализма готовность педагога складывается из: состояния мотивационной сферы (а именно мотивов, побуждающих человека, смыслового содержания профессиональная деятельность в его жизни, целеполагание, удовлетворенность трудом и т.д.) и состояния

операциональной сферы, которая определяет возможности достижения поставленной цели как личностного, так и социального характера.

Готовность педагога к организации школьного дистанционного обучения заключается в максимальном открытии перед обучающимися возможностей, которые помогут им в дальнейшем, во-первых, удовлетворить свои познавательные интересы, во-вторых, сформировать особый комплекс умений - культуру работы с собственным образованием, выстраивание личной траектории.

На основе анализа педагогической литературы под дистанционным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий, предполагающих использование информационно-телекоммуникационной инфраструктуры для передачи информации и опосредованного синхронного или асинхронного взаимодействия обучающихся и педагогических работников

Вместе с тем, в образовательной среде при использовании дистанционных форм обучения могут возникать ряд проблем, которые будут рассмотрены в следующей главе.

## **ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 В ШКОЛАХ ГОРОДА КРАСНОЯРСКА**

### **2.1 Качественное исследование готовности педагогов к организации дистанционного обучения в период пандемии COVID-19**

Для проведения качественного исследования мы провели 16 интервью с учителями общеобразовательных школ города Красноярск. Интервью проводилось на платформе ZOOM и Skype

В интервью приняли участия: 2 учителя информатики, 3 учителя математики, 1 учитель химии, 3 учителя русского языка и литературы, 2 учителя физики, 2 учителя истории и обществознания, 1 учитель биологии, 2 учителя иностранного языка. Все учителя работали в дистанционном режиме с марта 2020 года по декабрь 2020 года. Дополнительно были опрошены 4 заместителя директора по учебно-воспитательной работе.

Мы выделили 6 компонентов, по которым оценили готовность педагогов:

1. Гностический компонент. Учитель изучает и анализирует новые образовательные ресурсы, анализирует свою профессиональную деятельность и деятельность других участников дистанционного обучения, для повышения эффективности занятий.

2. Проектировочный компонент. Педагог анализирует различные педагогические модели обучения и проектирует свой урок в соответствии с выбранной. Проектирует и успешно реализует на уроках, как индивидуальную, так и групповую работу. Определение целесообразности использования технологий дистанционного обучения с учетом цели занятий, содержания материала, возрастных особенностей, знаний и интересов учащихся;

3. Конструктивный компонент. Учитель самостоятельно подбирает учебно-методические материалы, в том числе из цифровых образовательных ресурсов, анализирует возможности их применения в дистанционном обучении. Педагог выявляет основные содержательные аспекты учебно-

методических материалов и адаптирует его к использованию в условиях дистанционного обучения. Также педагог накапливает базу данных преобразованных материалов в электронном виде.

4. Организационный компонент. Педагог организует урок, в котором у обучающихся повышается мотивация путем вовлечения учащихся в исследовательскую, проектную деятельность; организация индивидуальной и групповой работы; решение проблемно-познавательных и творческих задач с использованием технологий дистанционного обучения. Учитель способен самостоятельно определить оптимальное соотношение учебного материала, транслируемого из глобальной сети и традиционными методами, с учетом применяемой модели обучения.

5. Коммуникативный компонент. Педагог расширяет способы взаимодействия с участниками образовательного процесса посредством сетевого взаимодействия асинхронном и синхронном режимах, выбирает способ сетевого взаимодействия (или их комбинации), наиболее соответствующего характеру проблемы для обеспечения оперативности ее решения. Оценивает актуальность проблем и прогнозирование их масштабируемости с целью выноса на коллективное обсуждение злободневных вопросов для большего числа субъектов, участвующих в сетевом взаимодействии

6. Инновационный компонент. Учитель участвует в работе сетевого методического объединения преподавателей, обменивается учебно-методическими материалами в электронном виде через списки рассылок, создание общего или личного каталога данных по предмету, обмен опытом по использованию информационно-коммуникационных, в том числе дистанционных, технологий в образовательном процессе, публикация материалов с использованием сетевых сервисов, участие в обсуждении представленных коллегами материалов. Участвует в теле-, видеоконференциях, дистанционных семинарах, вовлекает коллег в сетевые образовательные мероприятия (чаты, форумы, интернет-педагогические).



По данным критериям мы составили профиль каждого участника интервью для дальнейшего объединения их в типы.

### 1. Учитель физики.

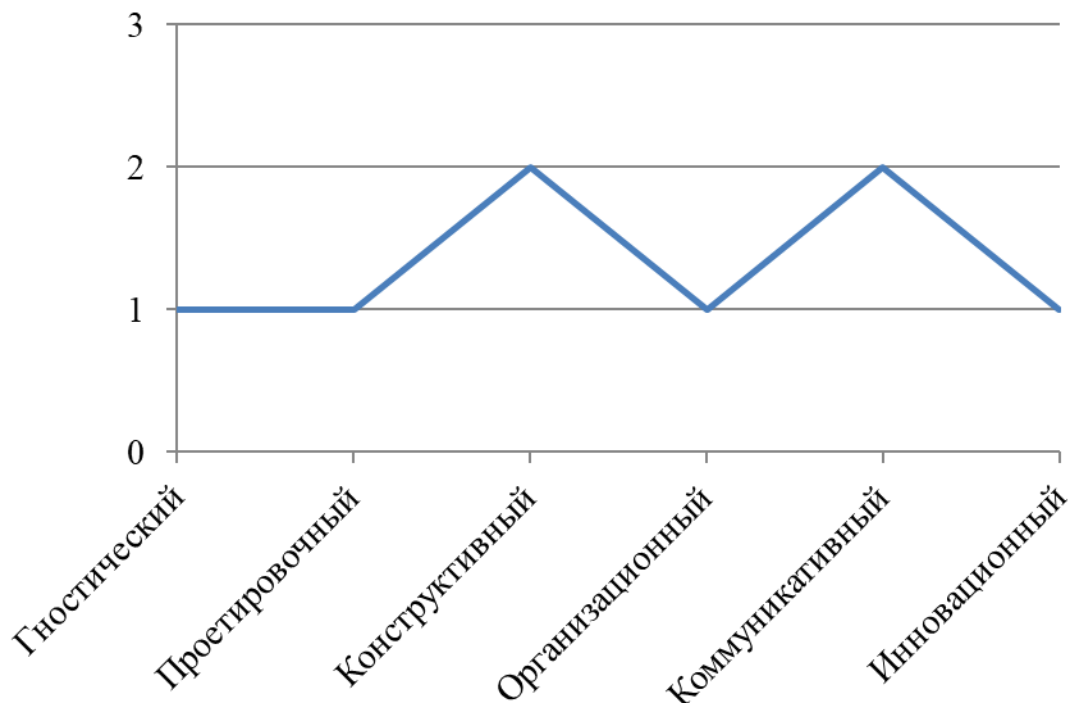


Рисунок 1 – Профиль учителя физики.

Учитель свои уроки проводил на платформе ZOOM. При возникновении затруднений у обучающихся, диалог велся через электронную почту. Все домашние задания и контрольные работы школьники также отправляли на электронную почту.

Педагог отмечает, что у него возникли трудности с привычной «работой у доски», детям было трудно писать мышкой на доске совместного доступа. Труднее стало и самому учителю объяснять многие темы, из-за чего приходилось задерживаться на одних и тех же темах дольше обычного. В дистанционном режиме оказалось невозможным проведение лабораторных работ. Электронные ресурсы, которые заменяют реальные приборы для лабораторных, были платные, поэтому учитель отказался от них. Многие темы пришлось отодвинуть на выход из дистанционного обучения.

Электронные ресурсы, которые заменяют реальные приборы для лабораторных, были платные, поэтому учитель отказался от них.

Учитель почти не изучала опыт коллег и редко участвовала в вебинарах, из-за нехватки времени. Для подготовки к урокам у него стало уходит больше времени.

## 2. Учитель математики.

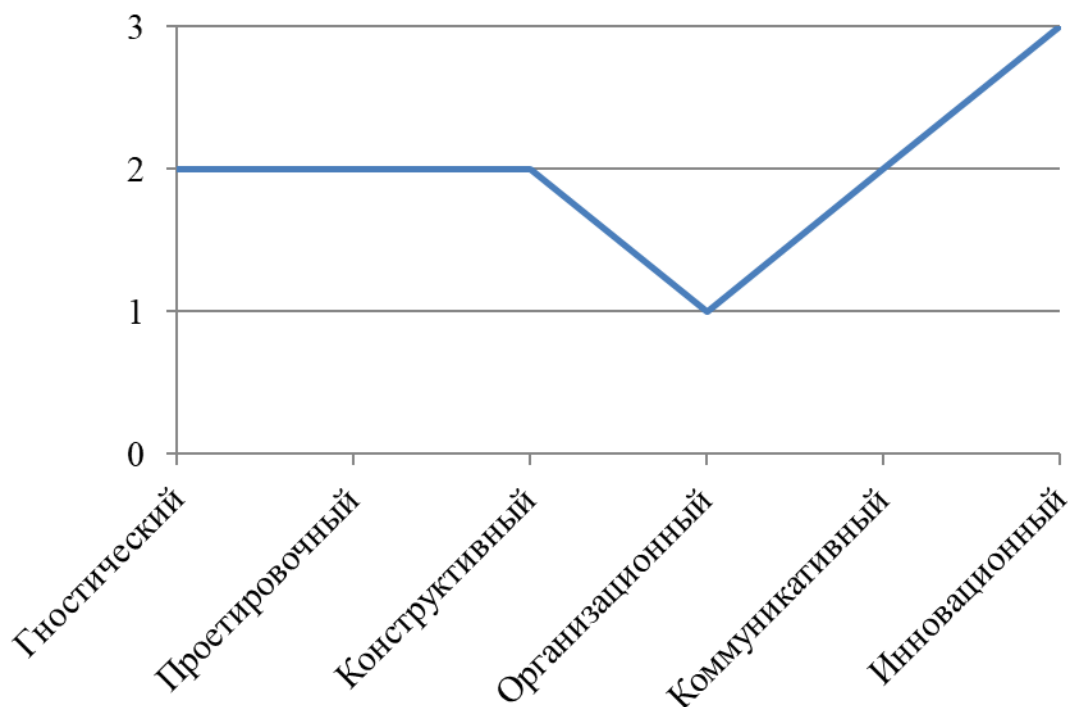


Рисунок 2 – Профиль учителя математики.

Педагог проводил занятия на платформе ZOOM и общался с обучающимися в социальной сети Вконтакте, домашние задания ученики отправляли туда же.

Для повышения эффективности урока, учитель пробовал различные модели обучения. На легких темах давал материалы для самостоятельного изучения. Но педагог отметил, что уроках ему приходилось заново объяснять материал, что занимало много времени, из-за этого изменился план построения урока. Оптимальную модель учитель не смог подобрать. В старших классах оказалось тяжелее объяснять сложные темы, адаптировать материалы для самостоятельных и контрольных работ.

После выхода из дистанционного обучения продолжил пользоваться отдельными средствами дистанционного обучения, например задания из интерактивной тетради Skysmart для домашних заданий.

Педагог активно посещал вебинары для того, чтобы узнать новые средства дистанционного обучения.

### 3. Учитель биологии.

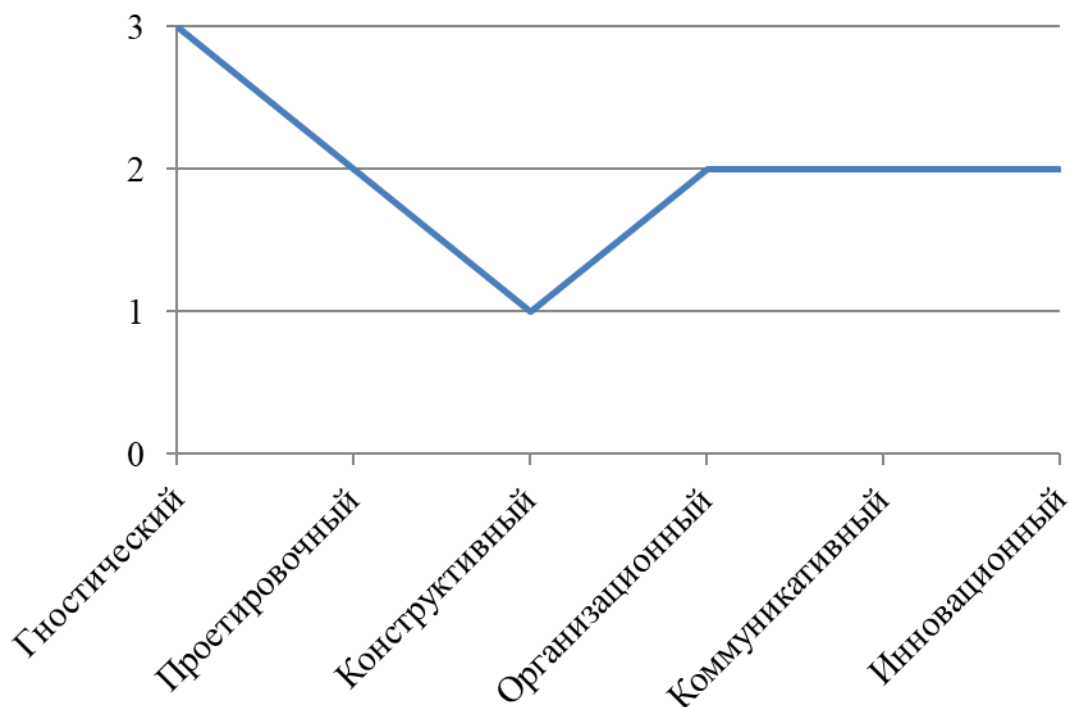


Рисунок 3 – Профиль учителя биологии.

Педагог проводил уроки в ZOOM. Домашние задания и контрольные, обучающиеся выполняли в тетради и фотографии отправляли в мессенджер WhatsApp.

Для педагога самым сложным стало адаптировать материал к урокам, чаще всего на уроках давались задания из учебника. Для повышения мотивации к уроку, обучающимся старших классов давались задания по разработки проектов по изучаемым темам. Также педагогом применялся метод, когда несколько обучающихся заранее самостоятельно изучали тему и на уроке рассказывали классу, учитель дополнял ответ и помогал ученикам.

Групповую работу на уроке педагогу не удалось организовать, много времени занимал переход из сессионных залов, поэтому не получалось уделить внимание всем обучающимся.

Учитель активно посещал занятия своих коллег и приглашал к себе на занятия для получения оценки со стороны.

#### 4. Учитель математики.

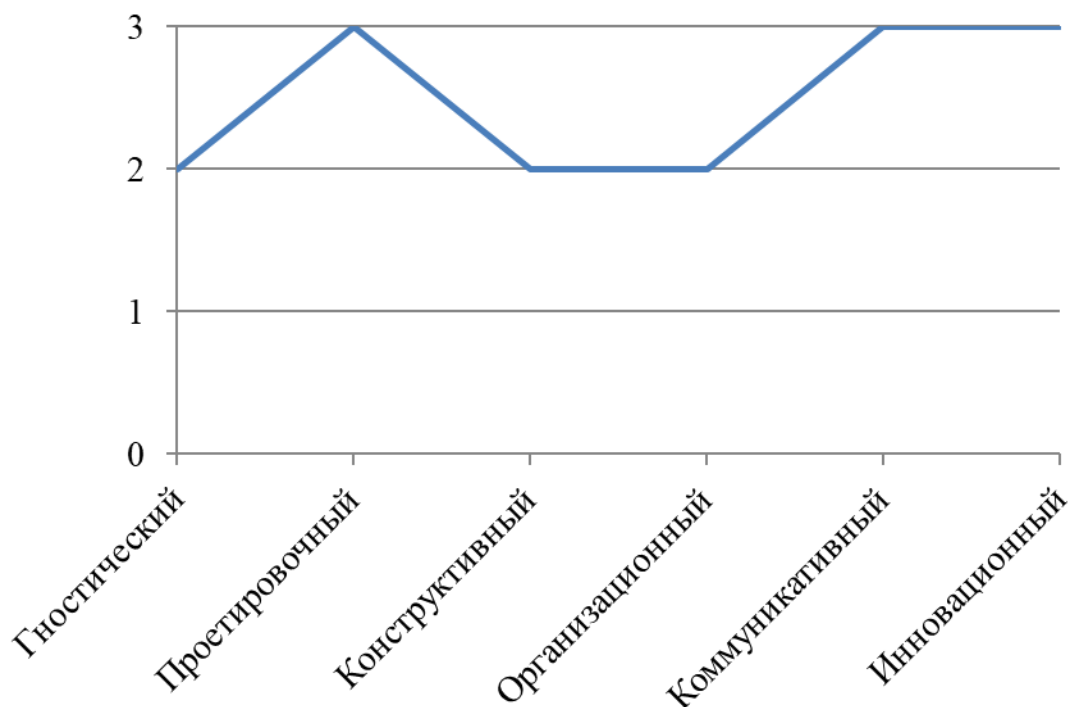


Рисунок 4 – Профиль учителя математики.

Педагог хорошо адаптировался к дистанционному обучению. Проводил уроки в ZOOM. Домашнее задания ученики выполняли на различных платформах. Самостоятельные и контрольные выполняли на различных платформах. Учитель вел диалог с учащимися в общей группе в социальной сети Вконтакте. Там же ученики отправляли работы, у которых необходимо было предоставить решение.

Дистанционное обучение не вызвало затруднения у учителя и учеников. В социальной сети ученики задавали вопросы, если что-либо было непонятно, учитель так же отвечал. Педагог ответил, что в основном общались голосовыми сообщениями, т.к. это ускоряет взаимодействие и помогает быстрее объяснить.

В дополнение к своим урокам, учитель записывал видео для учеников и выставлял на YouTube-канал, для того чтобы ученики в любой момент могли обратиться к материалам.

Учитель постоянно делился своим опытом на обучающих семинарах внутри школы. Для повышения квалификации постоянно участвовал в видео конференциях и вебинарах.

#### 5. Учитель химии.

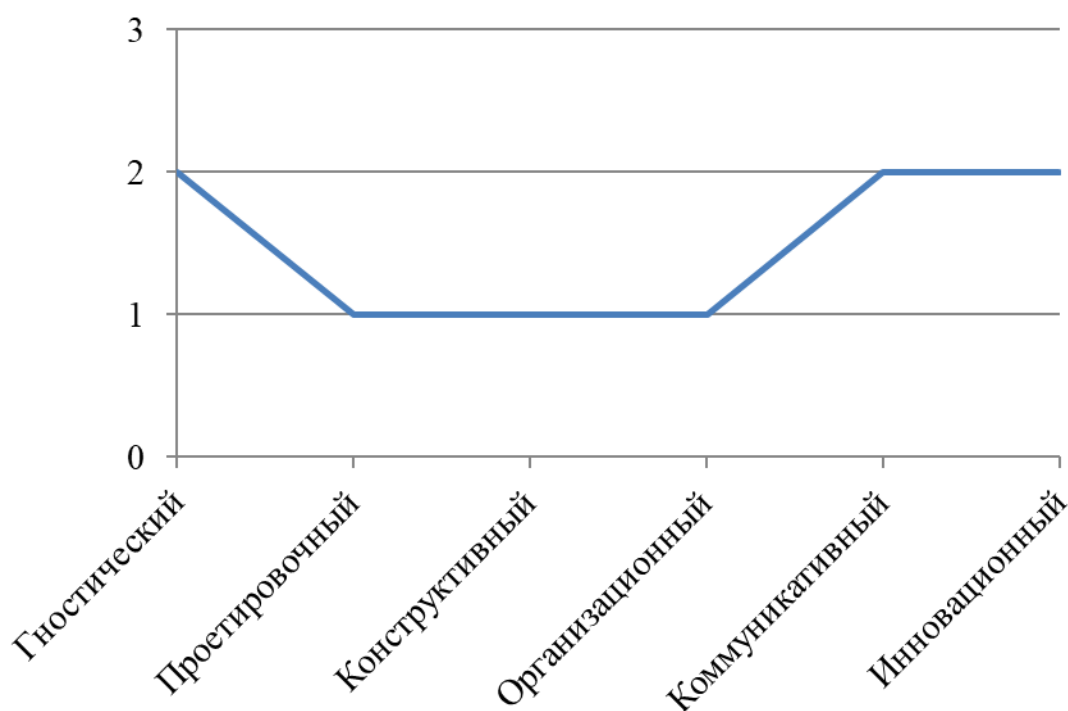


Рисунок 5 – Профиль учителя химии.

Педагог проводил занятия на платформе ZOOM. Самостоятельные работы проводились на платформе GOOGLE-forms. Домашние задания и контрольные работы отправлялись на электронную почту учителя.

Для педагога главной сложностью было невозможность проведение лабораторных работ, т.к. ко всем были необходимы приборы и реагенты. А также все лабораторные работы должны происходить под контролем педагога. Из-за этого педагог пропускал лабораторные и начинал следующую тему. Трудно было поддержать активность и мотивацию к обучению у учеников, особенно у старших классов. Педагог пробовал различные средства дистанционного обучения, часто использовал интерактивные

тетради Skysmart. Не всегда получалось оценить качественные знания обучающихся, многие задания выполнялись удаленно. Много времени от урока занимали технические трудности, которые не всегда удавалось решить.

Учитель участвовал в онлайн-конференциях о возможностях дистанционного обучения, но не все ресурсы оказались доступными и бесплатными.

#### 6. Учитель истории и общества.

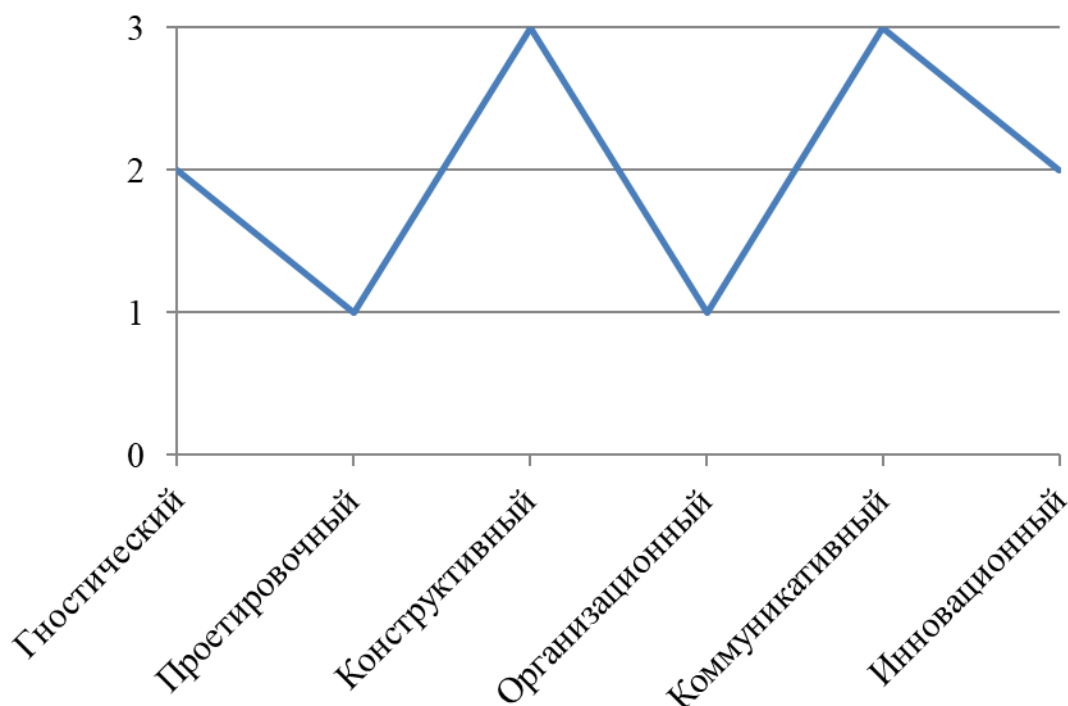


Рисунок 6 – Профиль учителя истории и общества.

Уроки учитель проводил на платформе ZOOM. Домашние задания ученики отправляли в социальной сети Вконтакте.

Во время уроков, педагог заметила сложность в проведении групповой работы и создании интерактивной работы. Учитель перешла в формат лекций, в отличии от организации урока в очном обучении. Сложность педагог испытывала в распределении обучающихся по сессионным залам на платформе ZOOM. Учитель отметил, что в классе она видит, как работают все группы, в ZOOM её приходилось заходить в каждый сессионный зал по отдельности, что бы ответить на вопросы учеников и проконтролировать их

деятельность. Поэтому учитель отказался от групповой работы. При адаптации материала у педагога не было сложности, потому что почти всё у неё было в электронном виде, показ презентаций, видеофрагментов и различных схем. Карты, которые были у учителя на бумажном носителе не сложно было найти в сети Интернет.

Педагог активно общалась в мессенджерах с обучающимися при возникновении затруднений.

#### 7. Учитель иностранного языка

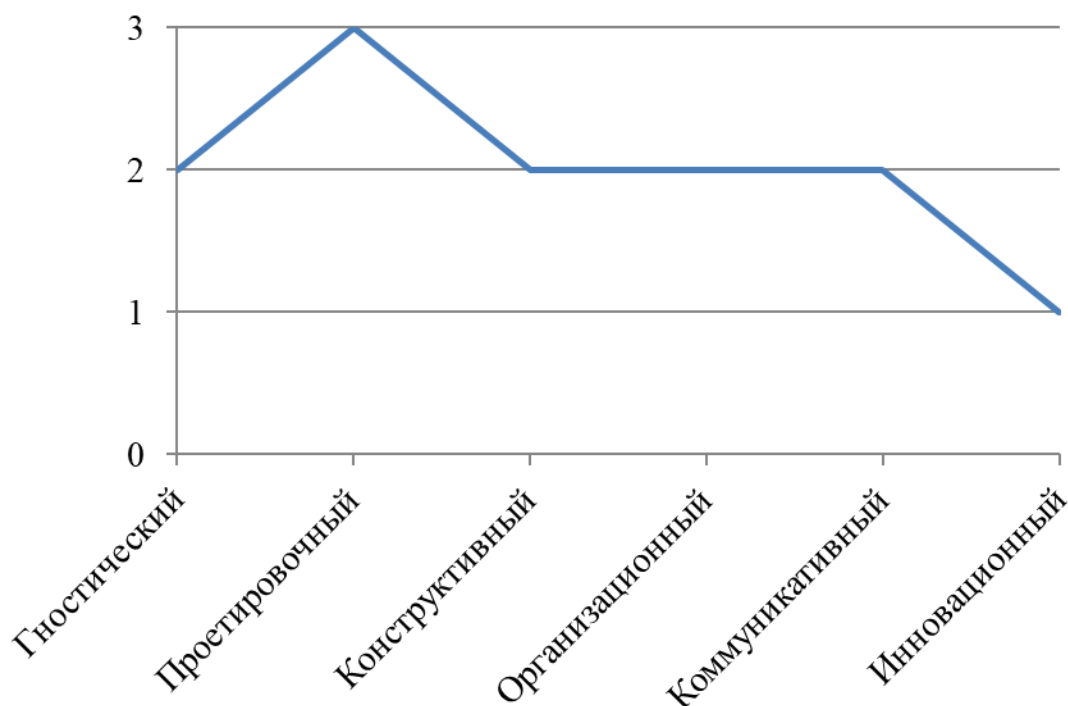


Рисунок 7 – Профиль учителя иностранного языка.

Учитель проводила все уроки на платформе Google Classroom (Гугл класс). Видеоконференции, задания и домашние задания выставлялись на данной платформе.

Педагог уже использовала этот сервис ранее я прикрепления домашних заданий учениками, что помогло ученикам лучше адаптироваться. В период дистанционного обучения все занятия проходили на этой платформе. Учитель отметил, что переход для неё не оказался стрессовым и прошел легко, адаптировать материал почти не приходилось. В электронном виде

давать дополнительные материалы стало намного проще. Для оперативной связи у педагога был создан чат, где ученики могли задать вопрос, там же им могли помочь одноклассники.

Учитель в дополнение использовал другие платформы, например доска для совместной работы Padlet.

Педагог выступал на внутришкольных обучающих семинарах. Видеоконференции и вебинары дополнительно не посещал из-за нехватки времени.

#### 8. Учитель математики.

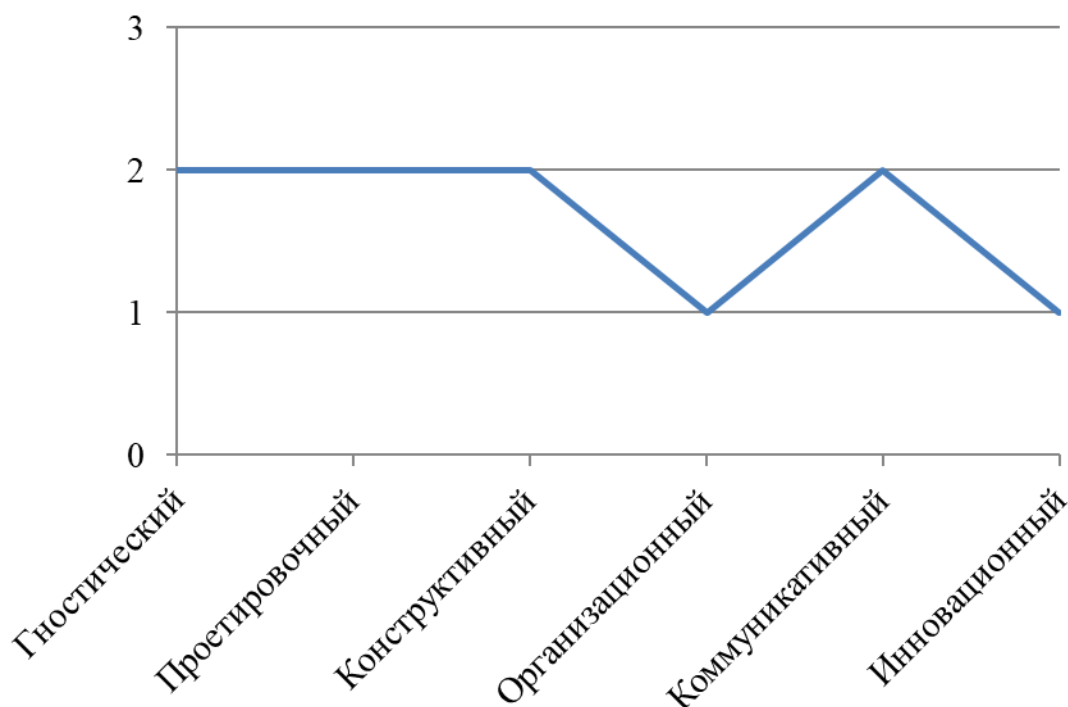


Рисунок 8 – Профиль учителя математики.

Педагог проводил уроки на платформе ZOOM. Домашние задания и самостоятельные работы отправлялись на электронную почту учителя.

Педагогу было сложно поддерживать мотивацию у обучающихся, для поддержания её учитель включал различные интерактивные задания во время урока, но не всегда технически это удавалось сделать. Также учитель отметил, что стало ученикам стало труднее совместно решать задачи. У многих не получалось писать на доске совместного доступа. Не всегда



возможно было проверить сам ученик выполнил задания или списал. Для проведения уроков педагог самостоятельно переделывал типовые задания.

Педагог не посещал дополнительные вебинары и конференции, но участвовал во внутришкольных семинарах для обмена опытом.

#### 9. Учитель информатики.

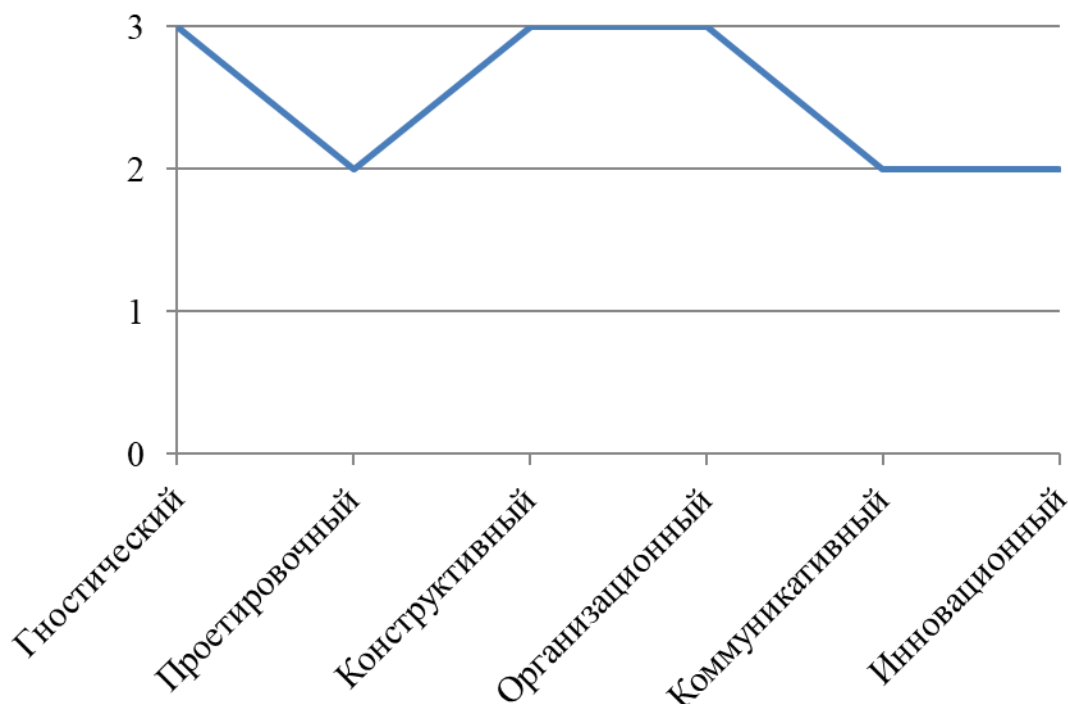


Рисунок 9 – Профиль учителя информатики.

Педагог проводила занятия на платформе Google Meet. Для общения у педагога были созданы чаты с учениками в мессенджере WhatsApp.

Для проведения урока педагог размещал ссылки на задания в Google Classroom. Обучающиеся работали в интерактивном режиме. Для активизации внимания и интереса, педагог использовал различные платформы, на которых обучающиеся учились работать совместно и индивидуально. Учитель отметил сложность только в том, что не у всех учеников была возможность подключаться с компьютера, поэтому необходимо было подбирать платформы, которые открываются с различных устройств (стационарный компьютер, планшет, телефон).

За время дистанционного обучения педагог не посещал дополнительно курсы и вебинары. Но на обучающих семинарах делился опытом с другими преподавателями.

#### 10. Учитель русского языка и литературы.

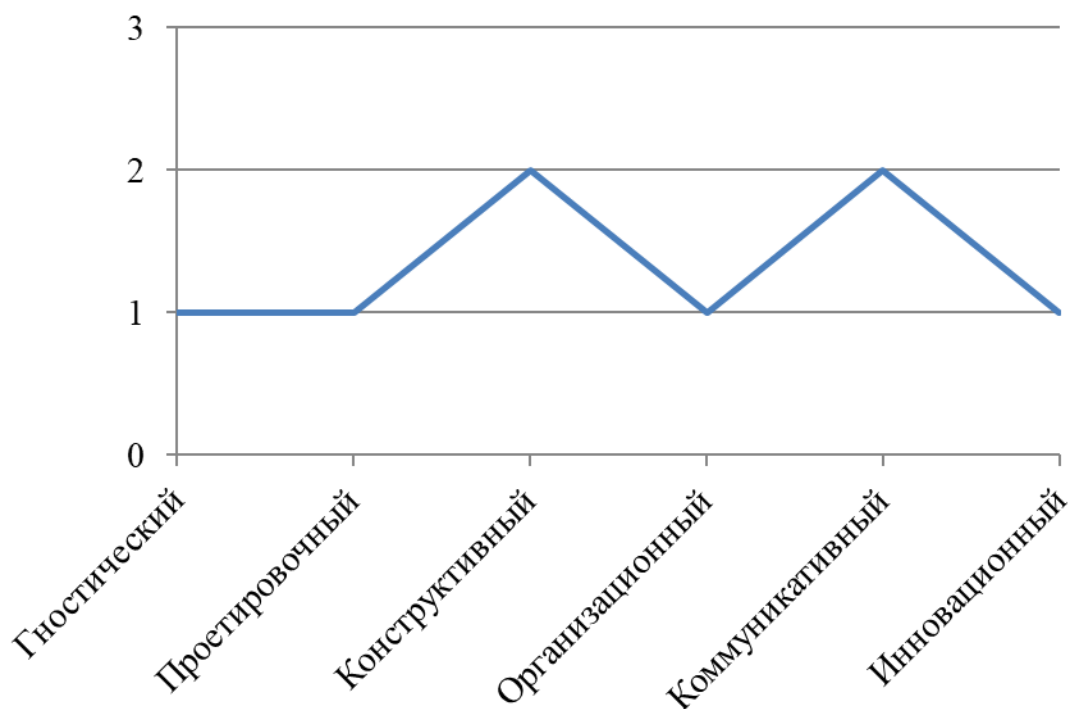


Рисунок 10– Профиль учителя русского языка и литературы.

Педагог проводила занятия на платформе ZOOM. Домашние задания ученики отправляли на электронную почту.

Для проведения срезов по отдельным темам педагог использовал задания из интерактивных тетрадей Skysmart, для обучающихся 5-7 классов на платформе Учи.ру. За время дистанционного обучения, учитель вел уроки лекционного типа, иногда задавая вопросы, чтобы уточнить кто из учеников присутствует. Во время урока отсутствовала индивидуальная или групповая работа. Педагог отмечал, сложность в построении контакта с обучающимися во время конференции.

В период дистанционного обучения, педагог не посещал вебинары и конференции, из-за нехватки времени.

## 11. Учитель физики.

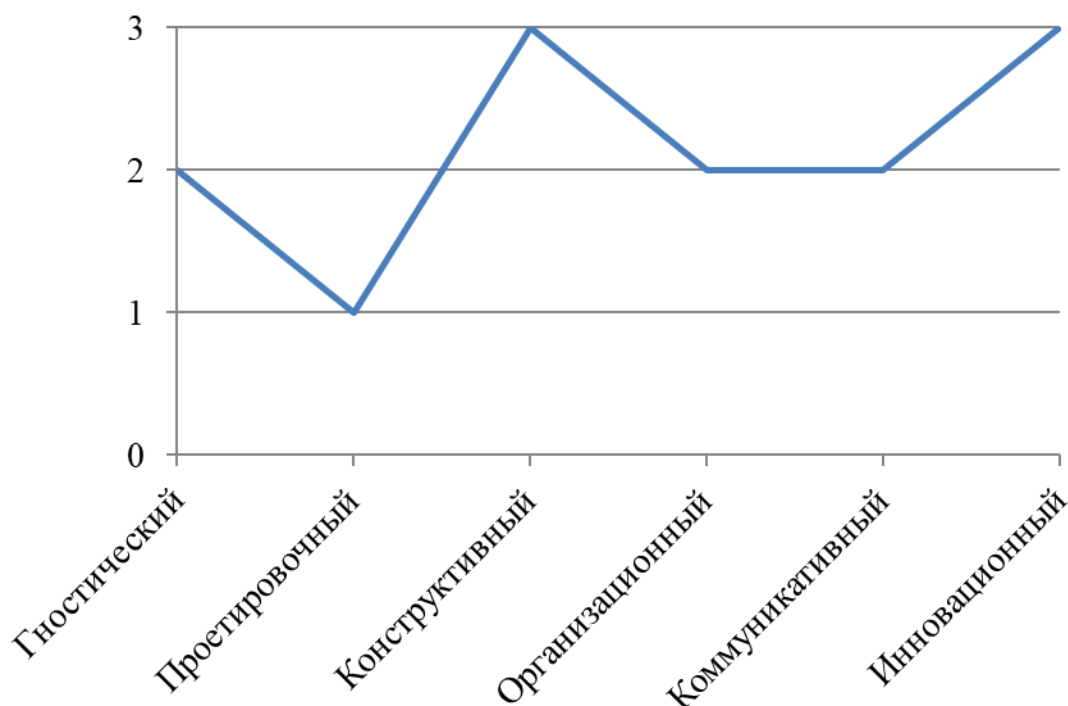


Рисунок 11– Профиль учителя физики.

Было сложно, но я пытался, смотрел разные вебинары где были показаны сайты для работы

Учитель проводил занятия на платформе ZOOM. Домашние задания ученики отправляли в мессенджере WhatsApp.

Педагог испытал трудности в организации групповой работы и проведения лабораторных работ у старших классов. Для обучающихся 7-8 класса учитель подбирал лабораторные, которые ученики смогут выполнить дома из подручных средств. Некоторые лабораторные пробовали провести во время урока.

Для повышения квалификации, педагог посещал конференции и прошел курсы повышения квалификации. Также педагог активно делился своим опытом с другими учителями.

## 12. Учитель иностранного языка.

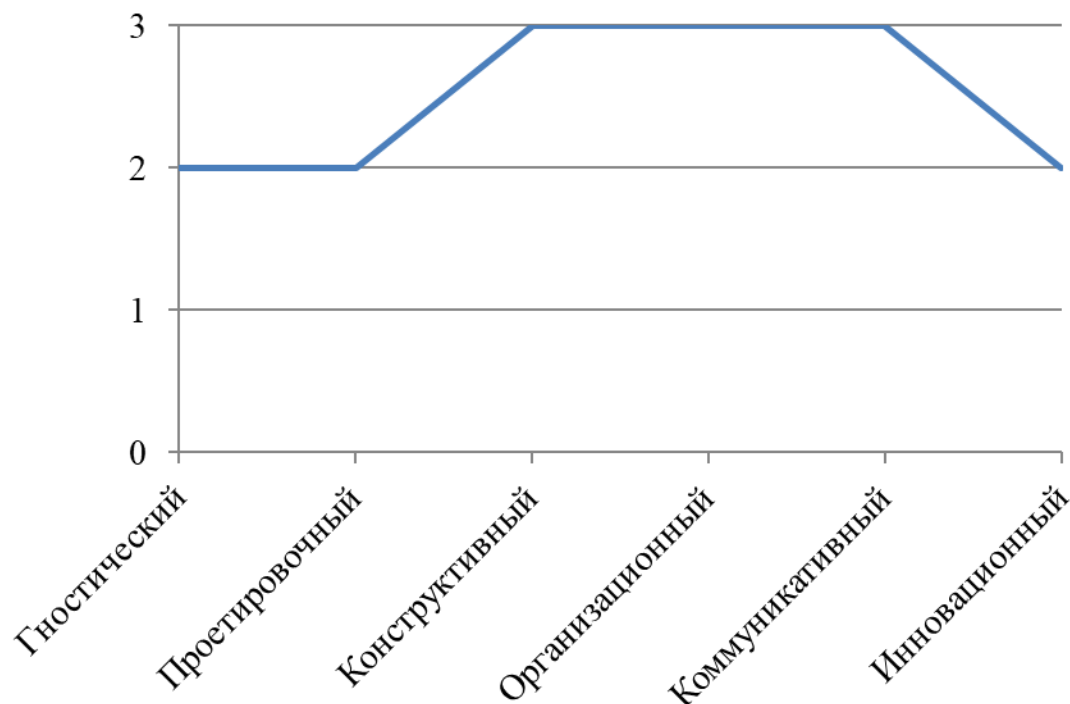


Рисунок 12– Профиль учителя иностранного языка.

Педагог проводила уроки на различных платформах, удобных для обучающихся (ZOOM, Google meet, Яндекс-телемост). Для общения с обучающимися, у учителя были различные группы в социальной сети Вконтакте.

Педагог давал материал для самостоятельного изучения, отправлял уже записанные видео с темами и на уроках материал только отрабатывался практическими заданиями.

Учитель не увидел значительных сложностей, при переходе в дистанционное обучение, кроме технических. У педагога уже была база различных учебно-1методических материалов, для проведения урока удаленно. В этом случае, в отличии от других учителей, педагог отметил, что свободного времени стало больше. Для учеников, которые изучают английский на профильном уровне проводилось больше занятий по инициативе учителя.

## 13. Учитель истории и общества.

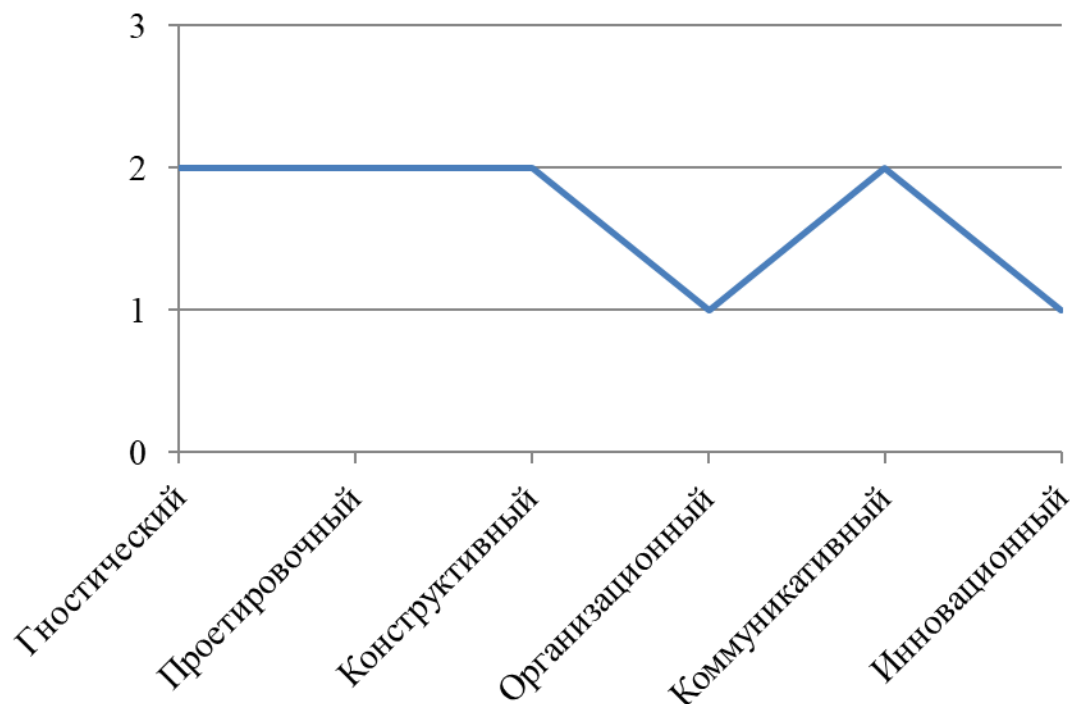


Рисунок 13– Профиль учителя истории и обществознания.

Педагог проводил занятия на платформе Google meet. Домашние задания, эссе и конспекты ученики загружали на Google-Диск каждый в свою папку.

В период дистанционного обучения, педагог стал чаще давать аналитические задания, пробовал проводить дискуссии во время уроков обществознания у старшеклассников. Педагог отмечал, что для подготовки к уроку стало уходить больше времени, т.к. в свободном доступе в сети Интернете были не все исторические тексты или описание событий. Также приходилось готовить много дополнительных материалов и комментариев к ним. Со временем педагог стал собирать базу данных материалов в электронном виде, для дальнейшего применения. Во внеучебное время учитель почти не общался с учениками, но они могли свободно писать ему в социальной сети Вконтакте.

Учитель посещал занятия других педагогов и приглашал к себе на открытые уроки, для получения стороннего мнения о качестве уроков.

## 14. Учитель информатики.

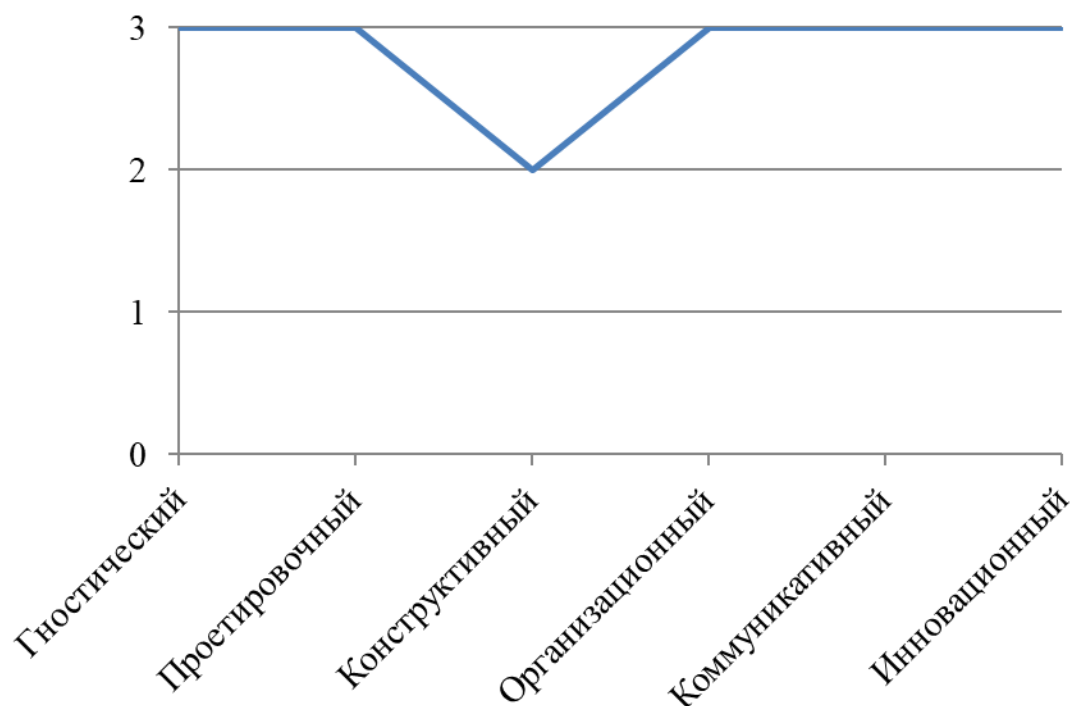


Рисунок 14– Профиль учителя информатики.

Педагог работал с обучающимися на платформе ZOOM, от домашнего задания педагог отказался, ученикам необходимо было только доработать задание, которые они не доделали на уроке.

Все задания педагог давал на электронных ресурсах. У педагога возникла трудность с адаптацией некоторых тем, из-за технических возможностей учеников, поэтому отдельные темы были пропущены. Педагог организовывал проектную и научно-исследовательскую деятельность на уроках у старших классов. С обучающимися у педагога были созданы чаты в мессенджерах Viber и WhatsApp.

Педагог самостоятельно проявлял инициативу для организации кураторства над педагогами, у которых возникают трудности в проведении уроков. Активно участвовал в конференциях с докладами о средствах дистанционного обучения в школе. Проводил открытые уроки для коллег, для демонстрации возможностей дистанционного обучения.

## 15. Учитель русского языка и литературы.

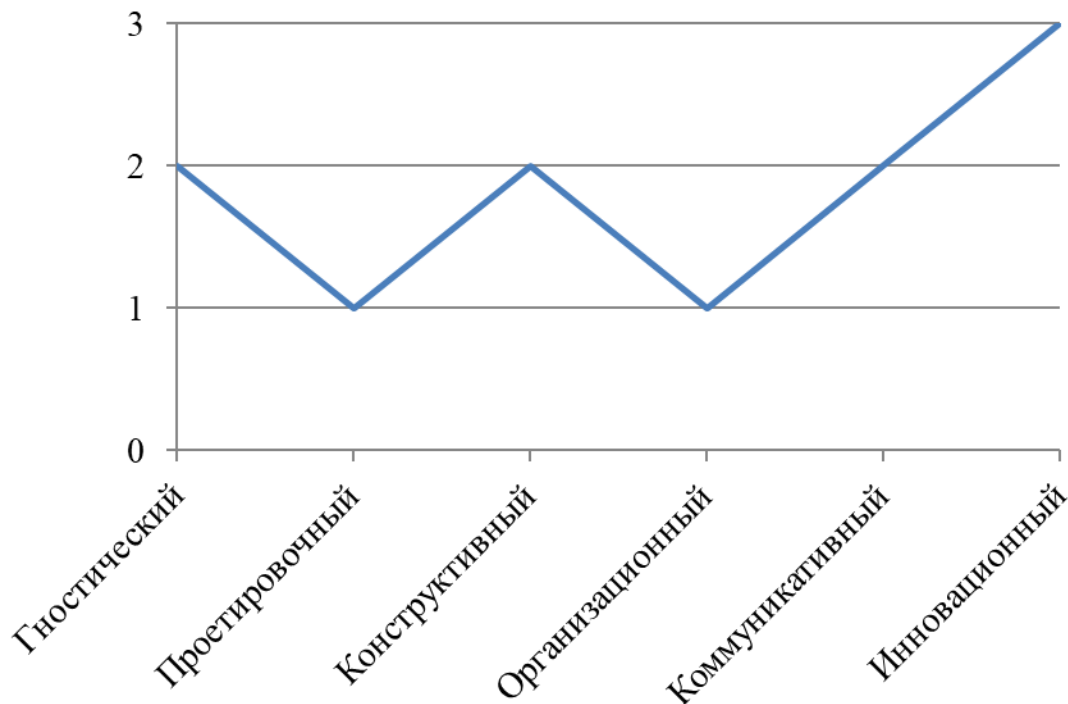


Рисунок 15– Профиль учителя русского языка и литературы

Педагог проводил уроки на платформе ZOOM. Домашние задания ученики отправляли на электронную почту учителя.

Учитель отметил, что труднее всего ему далось обучение учеников 5 и 6 класса. Они труднее адаптировались к электронной среде и новым информационным средствам. Также педагог испытал трудность в адаптации тестов, упражнений и самостоятельных работ в электронный вид. Для проведения контрольных срезов, педагог пользовался Google-forms.

С учениками педагог взаимодействовал по электронной почте и через электронный журнал, где оставлял дополнительные комментарии для родителей об успеваемости детей. Педагог посещал все семинары, организованные внутри школы, пробовал на новые платформы, но не мог реализовать их на практике с обучающимися.

## 16. Учитель русского языка и литературы

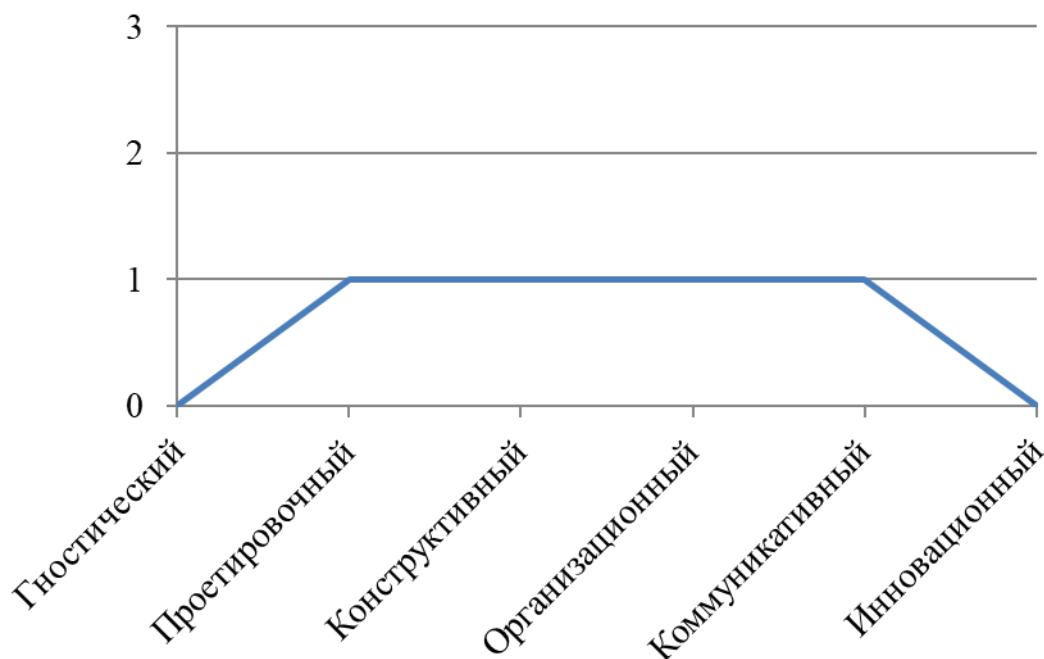


Рисунок 16– Профиль учителя русского языка и литературы

Учитель ведет уроки литературы у 5-8 классов. В связи с возрастом, учителю трудно было освоить многие платформы. Педагог начала проводить занятия на платформе ZOOM, только к концу октября. До этого она отправляла задания в родительский чат или чат с учениками в мессенджерах Viber или WhatsApp.

Учитель отправляла в мессенджере задания ученикам по прочтенным произведениям (сочинения или тестирования), там же ученики отправляли свои ответы. Если по программе необходимо выучить стихи, ученики записывали видео. После освоения платформы ZOOM, педагогу стало легче обсуждать с учениками произведения, но не всегда хватало времени, часто урок уходил на проверку домашнего задания.

Педагог не посещал вебинары и конференции, ссылаясь на нехватку времени.



Проведя анализ представленных выше профилей учителей. Мы объединили их в типы по сходным признакам.

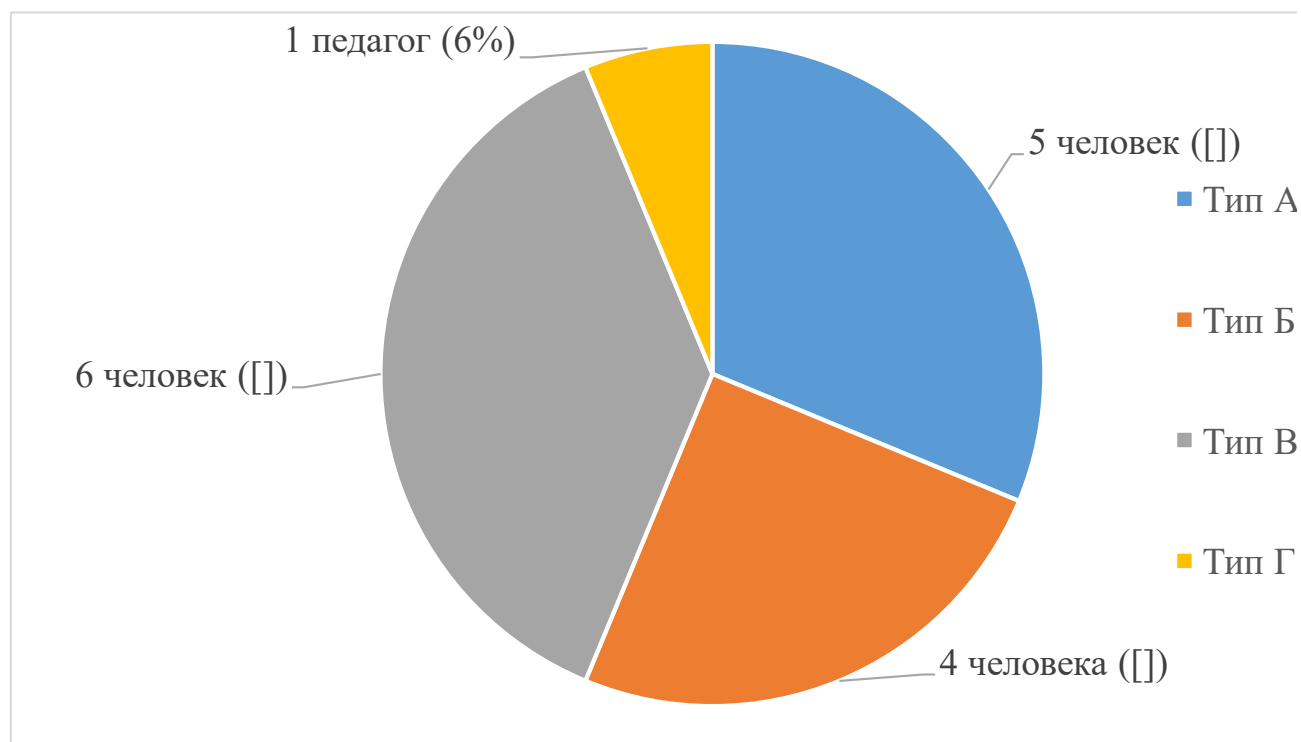


Рисунок 17 – Распределение учителей по типам.

Из 16 респондентов, к дистанционному обучению без значимых проблем смогли адаптироваться 5 человек. 10 человек адаптировались с затруднениями, из которых 6 человек испытывали трудность в планировании и организации урока. И 1 педагог не смог адаптироваться к дистанционному обучению.

Теперь рассмотрим более подробное описание каждого типа

Тип А.

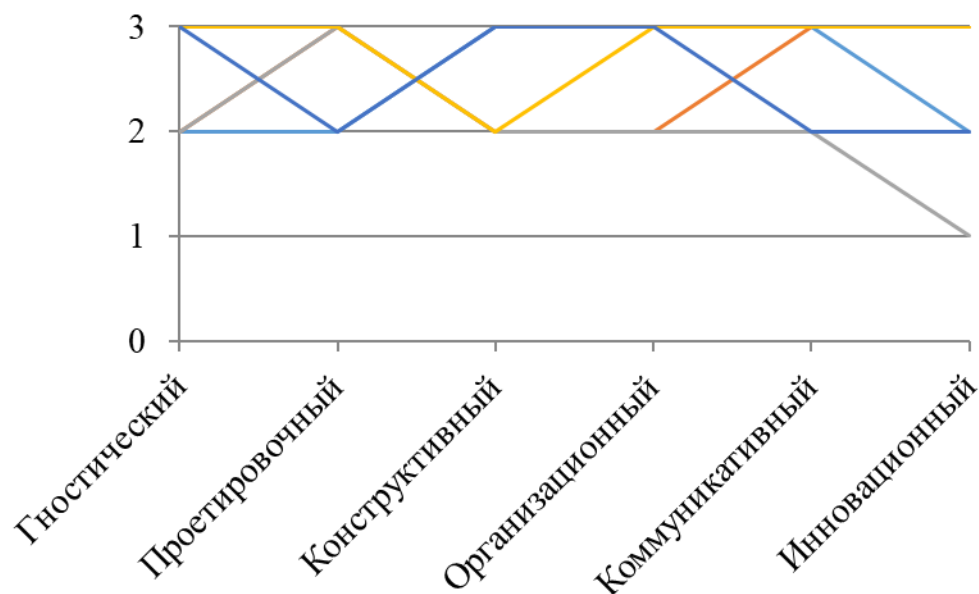


Рисунок 18 – Тип А.

В Тип А, вошло 5 педагогов, которые успешно адаптировались к дистанционному обучению. Такие педагоги активно анализировали свою педагогическую деятельность, а также деятельность других субъектов образовательного процесса. Самостоятельно проектировали уроки, анализировали средства дистанционного обучения, для применения их в процессе обучения. Учителям, входящим в Тип А, удалось реализовать на уроках как индивидуальную работу, так и групповую, что для многих стало невозможным. Педагоги подбирали учебные материалы с учетом особенностей каждого класса, адаптировали в различные интерактивные упражнения и задания. У педагогов не возникало трудностей с проведением самостоятельных и контрольных работ и оценкой качества полученных знаний. Педагоги активно взаимодействовали с обучающимися в различных социальных сетях и мессенджерах посредством сообщений, голосовых сообщений, видеозвонков. Учителя активно включались в обучающие семинары внутри школы, дистанционные собрания методических объединений, конференции и вебинары для повышения эффективности проведения уроков.

Тип Б.

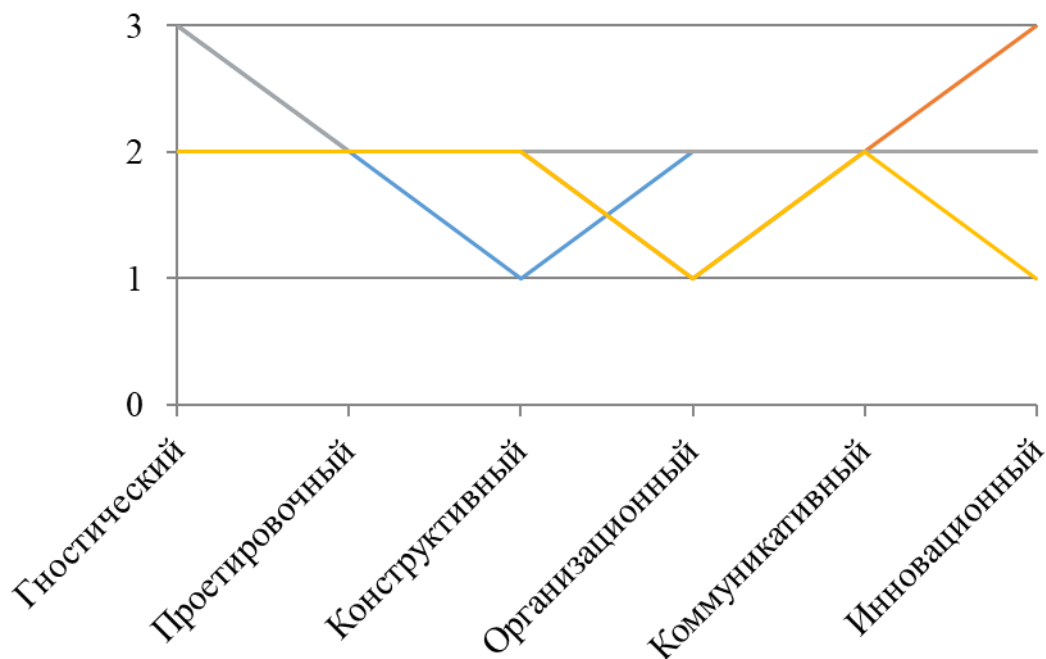


Рисунок 19 – Тип Б.

К Типу Б мы отнесли педагогов, которые адаптировались к дистанционному обучению, но имели ряд затруднений. В данный тип вошло 4 педагога.

Главные трудности у педагогов возникали в адаптации материала, контроле знаний обучающихся и технических трудностей. Учителя говорили о том, что для подготовки к занятиям стало уходить больше времени, чем обычно, что отразилось на качестве урока и здоровье самого учителя. Также учителя столкнулись с трудностью проведения групповой работы на уроке и организацией индивидуальной. Учителя данного типа пробовали различные формы проведения урока. Но после выбора одной менее трудозатратной формы, перестали стремиться к улучшению урока и все дистанционные занятия проводили примерно в одном режиме. Общение с учениками осуществлялось в основном в урочное время, изредка по средствам электронной почты и мессенджеров.

Трое из четырех педагогов данного типа, посещали обучающие семинары, но не изучали дополнительную литературу и не самостоятельно не

участвовали в конференциях и вебинарах по повышению эффективности проведения уроков.

Тип В.

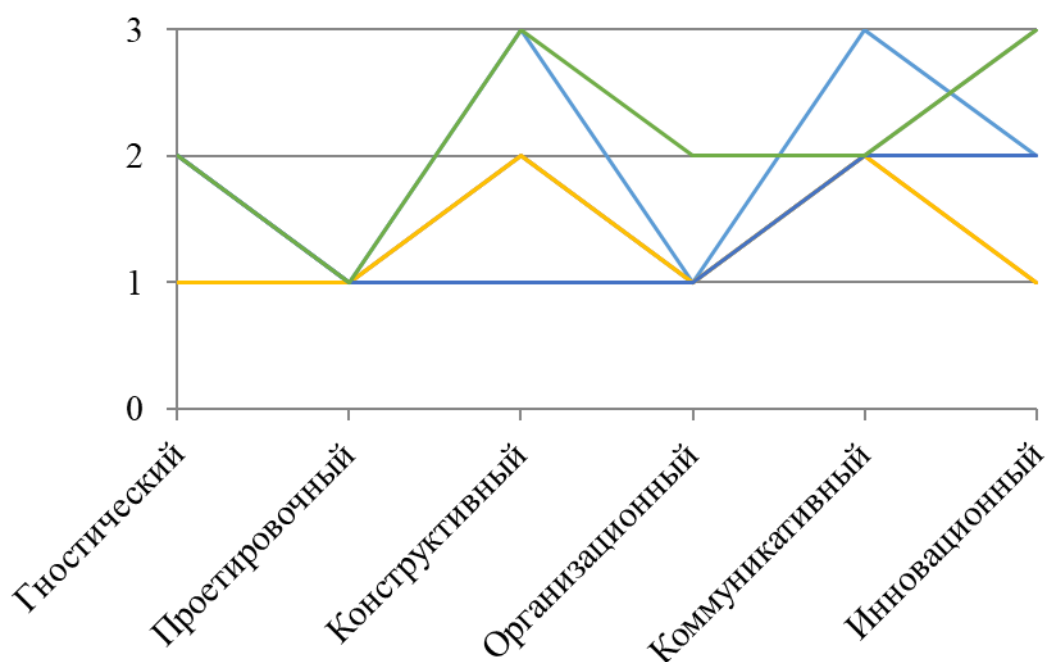


Рисунок 20 – Тип В.

Тип В оказался самым многочисленным, в него попало 6 человек. В данный Тип вошли педагоги, которые пробовали перенести традиционную модель обучения в дистанционный формат, либо уроки свелись к лекционному типу без совместной отработки материала на уроке.

У учителей возникли трудности с организацией групповой и индивидуальной работы на уроке, на уроках не проводилась проектная и научно-исследовательская деятельность. Многие темы были перенесены на выход из дистанционного обучения, из-за сложности адаптации материала или невозможности проведения тем без необходимых приборов. Поэтому в данный Тип вошли учителя, уроки которых состоят из множества лабораторных работ.

У педагогов данного Типа взаимодействие с обучающимися и другими субъектами образовательного процесса осталось на высоком уровне. Учителя создавали специальные группы в мессенджерах и социальных сетях, общались дополнительно во внеурочное время.

Педагоги из данной группы стремились к повышению квалификации, участвовали в обучающих семинарах, различных вебинарах и конференциях, но у педагогов не хватило опыта и навыков, чтобы включить полученные знания в процесс организации обучения.

Тип Г.

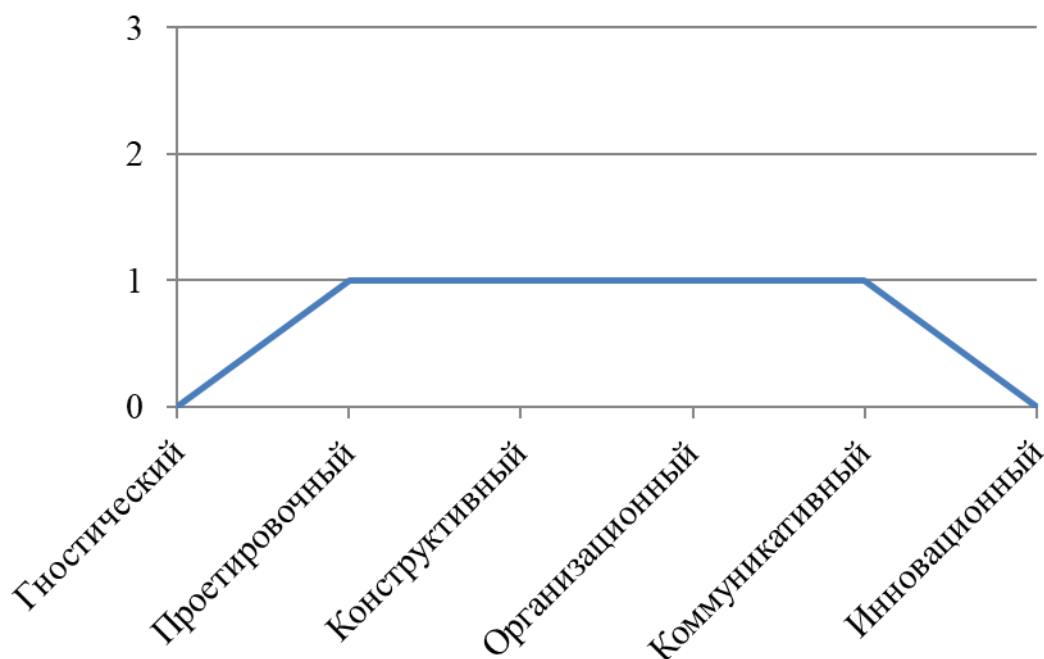


Рисунок 21 – Тип Г.

К Типу Г мы отнесли только одного педагога. Ему не удалось адаптироваться к дистанционному обучению. Не все уроки проходили по видеосвязи, долгое время педагог просто отправляла задания ученикам, а они отправляли фотографии с выполненными заданиями. Дополнительно педагог не общался с обучающимися во внеурочное время. Не анализировал образовательную деятельность у других учителей. Педагог не стремился к самосовершенствованию и познанию новых способов обучения. Учитель не проходил дополнительно курсы повышения квалификации, не участвовал в конференциях, вебинарах или обучающих семинарах.

Дополнительно нами было опрошены заместители директоров школ по учебно-воспитательной работе, чтобы узнать, как с их стороны было организовано кураторство над педагогами и какими приемами был

организован процесс обучения. Для таких учителей мы выделили отдельный Тип Д, который не стали соотносить с учителями.

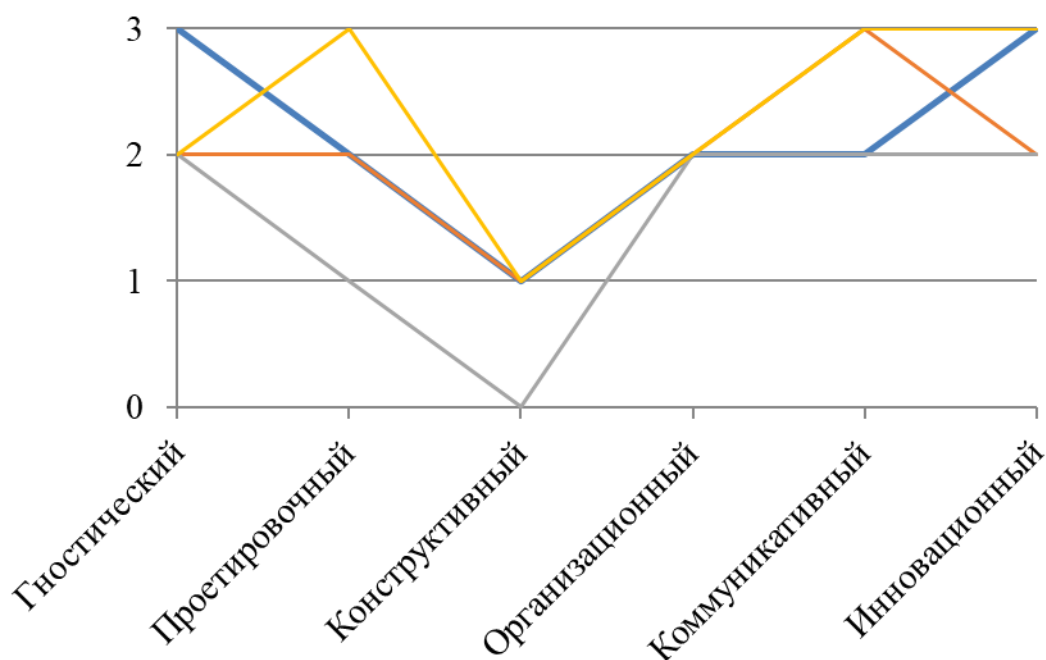


Рисунок 22 – Тип Д.

Для этого типа характерны высокие показатели по гностическому и инновационному компоненту. Все завучи говорили о том, что они посещали занятия у учителей, чтобы определить кому тяжелее адаптироваться к дистанционному обучению. Завучи помогали с выбором педагогических моделей обучения, для каждого учителя и рекомендовали различные средства дистанционного обучения. Все заместители директоров занимались поиском вебинаров для учителей и самостоятельно участвовали в них. На педагогических советах поднимали тему отстающих учеников и совместно с учителями выбирали путь преодоления проблемы. Конструктивный компонент на низком уровне, т.к. заместители директором не занимались педагогической деятельностью, но для помощи учителям изучали различные платформы, на которых педагоги могли бы давать задания.

Таким образом, у нас получилось 4 типа учителей, разделенных по степени их адаптации и готовности проводить обучение в дистанционном формате. И дополнительный тип – управленческий, в который попали заместители директоров по учебно-воспитательной работе.

## **2.2. Разработка модели развития готовности педагогов к организации школьного дистанционного обучения**

Современная российская система образования находится на стадии интенсивного развития. На первое место выходят не просто знания, но и умения применять эти знания в самых различных ситуациях. Развитие у педагогов готовности к организации дистанционного обучения на данный момент является одной из самых актуальных проблем образования. Резкий и неожиданный переход на дистанционное обучение в марте 2020 года в связи с пандемией COVID-19, показал, что большинство учителей не было готово переносить свою деятельность в Интернет-среду. Для преодоления дефицитов в готовности педагогов, нами была разработана модель, представленная в виде программы повышения квалификации «Применение технологий дистанционного обучения в общеобразовательной школе»

Бояринов Д.А. под моделью понимает «мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отображая либо воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте, а значит, и дальнейшие пути к деятельности».

Авторы социологического энциклопедического словаря определяют «модель, как формализованную теорию, на основе которой может быть сделан ряд предположений. Социальная философия понятие «модель» трактует как совокупность устойчивых и общезначимых норм, теорий, методов, схем научной деятельности, предполагающая единство в теории и практике научных исследований среды.

А.Н. Дахин под образовательной моделью понимает «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ».

Образовательная модель предполагает цель и схему образования, которая в свою очередь задает предмет познания, субъекты познания (обучающегося и обучающего), способы и методы образовательной деятельности.

Большое значение имеют модели организации образовательного процесса, отличающиеся формами и методами взаимодействия субъектов образовательного процесса; технологиями разработки, представления, хранения и передачи образовательного контента; способами формирования и закрепления знаний и практических навыков обучаемых. Прежде всего к ним относятся модели организации обучения как важнейшего средства образования.

Развитие готовности педагогов к организации школьного дистанционного обучения – это целенаправленный процесс изменения определенных способностей и педагогических компетентностей, направленных на повышение качества образования. Эффективность развития готовности учителей определяется наличием таких факторов, как: целей, принципов, средств, содержания, условий. Это позволило нам представить процесс готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения в виде модели, включающей целевой, организационно-содержательный и результативно-оценочный блоки. Схематично модель представлена на рисунке



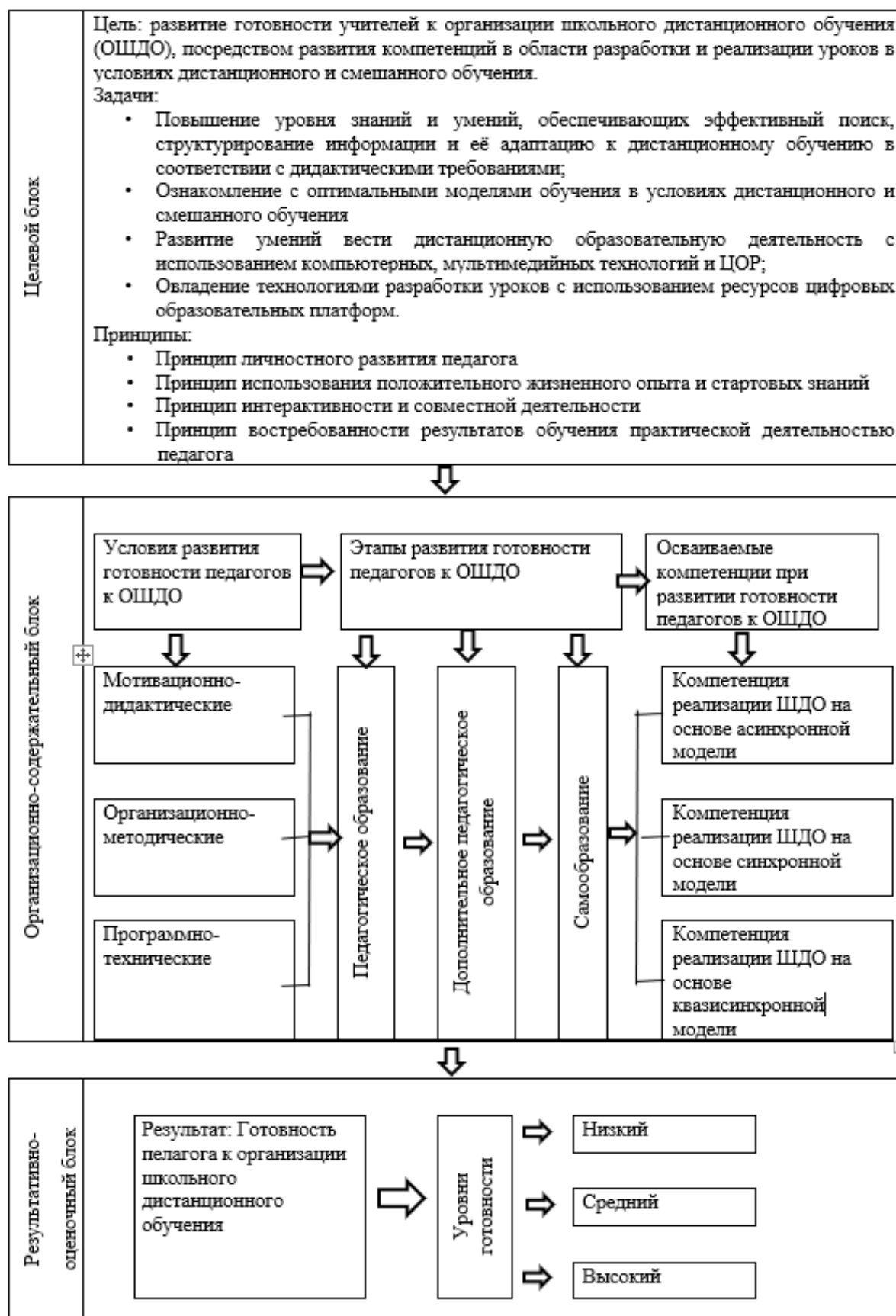


Рисунок 23 – Модель развития готовности педагогов к организации школьного дистанционного обучения

В целевом блоке указаны цель, задачи и принципы реализации программы.

Цель – развитие готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения, посредством развития компетенций в области разработки и реализации уроков в условиях дистанционного и смешанного обучения.

Задачи:

- Повышение уровня знаний и умений, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации и её адаптацию к дистанционному обучению в соответствии с дидактическими требованиями;
- Ознакомление с оптимальными моделями обучения в условиях дистанционного и смешанного обучения
- Развитие умений вести дистанционную образовательную деятельность с использованием компьютерных, мультимедийных технологий и ЦОР;
- Овладение технологиями разработки уроков с использованием ресурсов цифровых образовательных платформ.

Основные принципы развития готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения, определенные на основе «электронной педагогики» (А.А. Андреев):

- принцип личностного развития педагога;
- принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта и стартовых знаний;
- принцип регламентности обучения (регламентация процесса на основе планирования и контроля самостоятельной работы);
- принцип интерактивности и совместной деятельности;
- принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью педагога;

Организационно-содержательный блок содержит описание комплекса условий развития готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения, этапы ее формирования и осваиваемые в результате

образовательного процесса компетенции. Важным компонентом этого блока являются осваиваемые в процессе развития готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения компетенции, выступающие как цель и результат при определении содержания программ подготовки учителей к организации дистанционного обучения. Компетенции определены с учетом существующих пространственно-временных моделей компьютерно-опосредованной коммуникации (синхронной, асинхронной и квазисинхронной). Такой подход к определению содержания программ позволяет на деле реализовать принципы гибкости, индивидуализации и дифференциации.

В качественном исследовании нами было выявлено, что в готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения имеются дефициты по следующим компонентам:

1. Проектировочный компонент. У учителей недостаточные знания о моделях дистанционного обучения, уроки проектируются в соответствии с традиционной моделью обучения, в связи с чем качество знаний обучающихся ухудшается. Проектирование совместной и индивидуальной работы вызывает затруднение, т.к. учителя не знают средства и способы совместной работы в дистанционном обучении.

2. Конструктивный компонент. Учителя затрудняются в подборе учебных и учебно-методических материалов, в том числе из цифровых образовательных ресурсов. А также адаптация этих материалов к использованию в условиях дистанционного обучения. Учителя не накапливают базу данных имеющихся материалов, для дальнейшего использования.

3. Организационный компонент. У учителей возникает сложность в организации урока, в связи с этим у учеников снижается учебная мотивация и внимание. Учителя перестали использовать на уроках учебно-исследовательскую, проектную деятельность, решение проблемно-познавательных и творческих задач. Учитель затрудняется самостоятельно

определить оптимальное соотношение учебного материала, транслируемого из глобальной сети и традиционными методами, с учетом применяемой модели обучения.

Нами была разработана программа повышения квалификации (72 академических часа) направленная на устранение выявленных ранее дефицитов.

Таблица 1 – Учебно-тематический план обучения.

Наименование раздела	Всего часов	Лекции	Практические занятия	Самост. работа
Тема 1. Теория и практика дистанционного обучения	12	4	6	2
Тема 2. Трансформация образовательной деятельности в условиях цифровизации.	12	4	6	2
Тема 3. Цифровое обучение и онлайн-образование	12	4	6	2
Тема 4. Модели электронного обучения в школе	12	4	6	2
Тема 5. Технологии проектирования учебного процесса для дистанционного и смешанного обучения	12	4	6	2
Тема 6. Организация совместной проектно-исследовательской деятельности обучающихся в дистанционном обучении	12	4	6	2
Итоговая аттестация				
ИТОГО	72	24	36	12

Содержание основных разделов и тем.

*Тема 1. Теория и практика дистанционного обучения.*

Цель – формирование знаний о принципах дистанционного обучения, методах и технологиях, используемыми в учебном процессе. Приобретение практических навыков работы с программным обеспечением учебного процесса в дистанционном обучении.

Основные понятия раздела: Глобализация образования. Открытость и непрерывность образования. Педагогические возможности дистанционного образования. Модели и технологии дистанционного обучения. Структура

дистанционного курса. Особенности обучения в среде дистанционного образования.

*Тема 2. Трансформация образовательной деятельности в условиях цифровизации.*

Цель – формирование знаний о современных тенденциях в образовании, возможностях цифровых образовательных ресурсов и возможных способов организации урока с использованием компьютерных, мультимедийных технологий и ЦОР. Приобретение навыка создания визуальных материалов для урока.

Основные понятия раздела: Цифровой контент в образовательной деятельности. Интерактивность, мультимедийность и технологии визуализации учебной информации. Виды и дидактические возможности цифровых образовательных ресурсов. Организация учебно-познавательной деятельности при помощи интернет-сервисов и облачных технологий. Поисково-аналитические задания: виды и способы реализации. Продуктивные задания: разработка визуальных материалов (информационные плакаты, инфографика, цифровой сторителлинг, онлайн-презентации и публикации, интерактивные ленты времени, zoom-презентации). Технологии организации сетевой коллаборации: совместные ресурсы.

*Тема 3. Цифровое обучение и онлайн-образование.*

Цель – формирование знания об онлайн-образовании, видах учебно-познавательной деятельности.

Основные понятия раздела: Основные особенности цифрового образования в контексте профессиональной психолого-педагогической деятельности. Эволюция электронного обучения и современные технологии онлайн-образования. Понятие смарт-образования, обеспечение гибкости, вариативности, адаптивности и технологичности образовательного процесса. Способы реализации смарт-образования: формальные, неформальные и информальные виды учебно-познавательной деятельности. Современные

информационные системы обеспечения профессиональной деятельности в сфере образования. Электронные журналы и дневники.

*Тема 4. Модели электронного обучения в школе.*

Цель – формирование знаний о моделях дистанционного и смешанного обучения, содержаниях и способах организации отдельных моделей. Приобретение навыка проектирования и организации уроков с использованием ресурсов цифровых образовательных платформ.

Основные понятия раздела: Модели электронного обучения: обучение с веб-поддержкой, смешанное обучение, исключительно электронное или онлайн-обучение. Модели смешанного обучения: смена рабочих зон, смена классов (лабораторий), индивидуальный план, гибкий план, виртуальная модель перевернутый класс. Модель смешанного обучения «Перевернутый класс» Требования к реализации модели. Цели и содержание этапов реализации модели. Модель смешанного обучения «Ротация станций» Требования к реализации модели. Цели и содержание этапов реализации модели. Принципы деления обучающихся на группы. Модель смешанного обучения «Индивидуальный план» Требования к реализации модели. Цели и содержание этапов реализации модели. Проектирование электронной среды для реализации любой модели в среде Moodle Cloud.

*Тема 5. Технология проектирования учебного процесса для дистанционного и смешанного обучения.*

Цель – формирование навыков проектирования и организации учебного процесса для дистанционного и смешанного обучения,

Проектирование результатов обучения по дисциплине. Декомпозиция результатов обучения. Требования к результатам обучения: SMART-технология. Таксономия уровней познания Б. Блума. Разработка оценочных мероприятий. Специфика реализации учебного процесса в электронной среде. Разработка системы взаимодействия участников: «ученик-контент», «ученик-учитель», «ученик - ученик».

*Тема 6. Организация совместной проектно-исследовательской деятельности обучающихся.*

Цель – повышение уровня знания о проектно-исследовательской деятельности обучающихся. Формирование навыка организации совместной деятельности обучающихся в урочное и внеурочное время.

Основные понятия раздела: Технологии управления совместной деятельностью обучающихся. Цифровые инструменты для управления внеурочной совместной деятельностью обучающихся. Управление совместной работой над информационным проектом с использованием LMS Moodle и сервисов Google. Управление совместной работой над организацией мероприятия с использованием сервиса Miro и сервисов Google.

Таблица 2 – Методы и средства реализации программы.

Организация обучения педагогов			
Методы обучения	Формы обучения		Средства обучения
	Групповые	Индивидуальные	
Интерактивные, дискуссионные, проблемные, проективные,	Лекции, практические задания, дискуссии, мастер-классы, моделирование ситуаций, кейсы.	Самодиагностика, самоанализ, устный и письменный опрос, тестирование	Учебно-методические пособия, информационные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии.

В процессе освоения программы у учителей развиваются компетенции:

- Способность к реализации школьного дистанционного обучения на основе асинхронной модели. Учитель получает навыки создание мультимедийных и интерактивных материалов для самостоятельного изучения учениками; создание курсов на цифровых платформах; организации совместной деятельности обучающихся во внеурочное время.
- Способность к реализации школьного дистанционного обучения на основе синхронной модели. Учитель получает навыки ведения уроков в режиме реального времени; способы мотивации и активизации внимания

обучающихся; формирует знания о технологиях и приемах обучения при синхронном обучении.

- Способность к реализации школьного дистанционного обучения на основе квазисинхронной (смешанной) модели. Квазисинхронная модель включает в себя элементы синхронного и асинхронного обучения. Учитель получает развивает навык самостоятельно определить оптимальное соотношение учебного материала, транслируемого из глобальной сети и традиционными методами.

Результативно-оценочный блок модели отражает готовность учителя к педагогической коммуникации в Интернет-пространстве как совокупность взаимосвязанных и взаимоопределяющих компонентов, оценка сформированности которых определяется по трем уровням готовности (низкий, достаточный, высокий).

Таблица 3 – Ожидаемые результаты

Результат	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Повышение уровня знаний и умений, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации и её адаптацию к дистанционному обучению в соответствии с дидактическими требованиями;	Учитель самостоятельно подберет информацию и материалы для проведения урока, а также структурирует и адаптирует её к дистанционному обучению.	Учитель подбирает информацию и материалы для проведения урока, но структурирование и/или адаптация её к дистанционному обучению вызывает затруднения.	Учитель испытывает трудности или не может подобрать информацию и материалы для проведения урока, а также структурирует и адаптирует её к дистанционному обучению.
Ознакомление с оптимальными моделями обучения в условиях дистанционного и смешанного обучения.	Учитель знает возможные модели дистанционного и смешанного обучения, а также может проектировать и организовывать уроки по выбранным моделям.	Учитель имеет представления о моделях дистанционного и смешанного обучения, но затрудняется в проектировании и/или организации урока по выбранной модели.	Учитель не знает или имеет слабое представления о моделях дистанционного обучения, не умеет проектировать и организовывать урок по моделям дистанционного обучения.
Развитие умений вести	Учитель может самостоятельно на	Учитель организует	Учитель не может организовать



дистанционную образовательную деятельность с использованием компьютерных, мультимедийных технологий и ЦОР;	высоком уровне организовать образовательную деятельность с использованием компьютерных, мультимедийных технологий и ЦОР.	самостоятельно с затруднениями или с помощью других субъектов дистанционную образовательную деятельность с использованием компьютерных, мультимедийных технологий и ЦОР;	дистанционную образовательную деятельность с использованием компьютерных, мультимедийных технологий и ЦОР
Овладение технологиями разработки уроков с использованием ресурсов цифровых образовательных платформ.	Педагог на высоком уровне самостоятельно разрабатывает уроки на различных цифровых образовательных платформах.	Учитель разрабатывает самостоятельно с затруднениями или с помощью других субъектов уроков с использованием ресурсов цифровых образовательных платформ.	Учитель не может разработать урок с использованием ресурсов цифровых образовательных платформ.

Успешность освоения программы требует ряда условий:

- Непрерывное обучение
- Активное включение в изучение материала
- Проведение преподавателями консультаций по вопросам применения технологий.
- Наличие у учителя возможности постоянно повышать свои знания.

## Выводы по главе 2

Проведя качественное исследование, мы выявили дефициты у педагогов в организации.

С помощью интервью мы опросили 16 учителей общеобразовательной школы и 4 заместителя директоров общеобразовательных школ. Из 16 респондентов, к дистанционному обучению без значимых проблем смогли адаптироваться 5 человек. 10 человек адаптировались с затруднениями, из которых 6 человек испытывали трудность в планировании и организации урока. И 1 педагог не смог адаптироваться к дистанционному обучению. Тем самым педагоги разделились на 4 типа готовности к организации школьного дистанционного обучения.

К основным проблемам относятся:

- выбор модели обучения;
- проектирование урока с учетом особенностей класса;
- проведение на уроке групповой работы и индивидуальной;
- удержание внимания и мотивации учеников на уроках;
- применение на практике знаний полученные на вебинарах и обучающих семинарах;
- подбор учетных и учебно-методических материалов и адаптация их для дистанционного обучения;

Для преодоления этих проблем, нами была разработана модель развития готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения. Модель включает целевой, организационно-содержательный и результативно-оценочный блок. Организационно-содержательный блок представлен разработанной программой повышения квалификации педагогов, включающей тематику занятий, направленных на формирование тех компетенций, которые слабо проявились в практике дистанционного обучения. Программа содержит 6 тем:

- Теория и практика дистанционного обучения

- Трансформация образовательной деятельности в условиях цифровизации.
- Цифровое обучение и онлайн-образование
- Модели электронного обучения в школе
- Технологии проектирования учебного процесса для дистанционного и смешанного обучения
- Организация совместной проектно-исследовательской деятельности обучающихся в дистанционном обучении

## Заключение

Наше исследование было посвящено изучению готовности учителей к организации дистанционного обучения.

Содержание и актуальность проблемы исследования определяется закрытием школ и экстренный переход на дистанционное обучение школ в марте 2020 года, в связи с пандемией коронавируса (COVID-19). И вытекающими из этого проблемой: отсутствием или слабой подготовкой педагогов к работе в новых условиях. Проблемы подготовки педагогов можно разделить на две подгруппы: проблемы, связанные с неумением организовать учебный процесс в дистанционном формате и проблемы, связанные с учебно-методическим обеспечением учебного процесса.

В процессе изучения проблемы, нами были сформулированы следующие понятия:

Готовность педагога к профессиональной деятельности – качество личности специалиста, который обладает высокими показателями выполнения профессиональной деятельности, корректирующий свои профессиональные навыки и умения в процессе осуществления педагогической деятельности, внося свой индивидуальный вклад в профессию и повышающий престиж своей профессии в обществе.

Дистанционное обучение – организация образовательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий, предполагающих использование информационно-телекоммуникационной инфраструктуры для передачи информации и опосредованного синхронного или асинхронного взаимодействия обучающихся и педагогических работников.

Отличительными особенностями готовности педагога к организации школьного дистанционного обучения являются:

- умение индивидуально работать в дистанционной форме, уделяя внимание каждому ученику, не упуская каждого из поля своего внимания;
- умение профессионально оценивать уровень усвоения пройденного материала;

- перестройка педагогической деятельности в направлении персонализации обучения;

- активное освоение педагогом новых ИКТ, интернет-ресурсов, цифровых средств;

Для выявления типичных дефицитов у педагогов нами было проведено интервью с учителями города Красноярска. На каждого педагога был составлен отдельный профиль с индивидуальными трудностями и особенностями по следующим компонентам:

- Гностический
- Проектировочный
- Конструктивный
- Организационный
- Коммуникативный
- Инновационный

После этого профили были объединены по типичным ошибкам. Нами было выявлено 4 типа в которых:

Тип А – это педагоги, которые успешно перешли на дистанционное обучение. Трудностей в организации обучения у педагогов не было.

Тип Б – педагоги, которые адаптировались к дистанционному обучению, но с рядом затруднений. Главные трудности у педагогов возникали в адаптации материала, контроле знаний обучающихся и технических трудностей.

Тип В – педагоги, у которых переход происходил тяжелее. Сложность педагогов была в том, что педагоги пытались перенести традиционный урок, в дистанционный формат. У таких педагогов возникло много трудностей с организацией урока, проектированием индивидуальной и групповой работы. Полученные дополнительные знания о технологиях дистанционного обучения, они не могли перенести на свой урок.

Тип Г – педагоги, которые были не готовы к переходу на дистанционное обучение и не смогли адаптироваться. В нашем исследовании был только 1 такой педагог.

Дополнительно нами был выявлен Тип Д, для него были опрошены заместители директоров школ, все они отмечали, что педагогам приходилось помогать, курировать.

После выявления типичных ошибок учителей, нами была разработана модель развития готовности учителей к организации школьного дистанционного обучения.

## Библиография

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. – 1980.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] - СПб: Питер, 2012 - 276 с.
3. Андреев А.А. Вопросы методической поддержки дистанционного обучения через интернет [Электронный ресурс] // Электронное научное издание «Письма в Emissia Offline». - СПб., 2006, ART 1013. - URL : [http://www.emissia.org/offline/2006/1\\_013.html](http://www.emissia.org/offline/2006/1_013.html)
4. Андрияшина Л.М., Ломовцева Н.В., Садовникова Н.О., Коновалов А.А., Чебыкина И.В. Готовность педагогов профессионального образования к работе в условиях цифровой образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2.;URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30563>
5. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] : Метод, пособие. - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. -114 с.
6. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Внезапное дистанционное обучение: первый месяц аврала (по результатам экспресс-исследования и экс-пресс-опроса): в 2 ч //Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – №. 2 (41).
7. Бодров, В.А. Психология Профессиональной пригодности [Текст]. / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2014 – 511 с.
8. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект [Текст] / А.К. Болотова // Вопросы психологии. - 2016. - №.2. - С. 116-126.
9. Борисова Л.В. Специфика педагогической деятельности в системе дистанционного обучения: содержательный аспект [Текст] // Вектор науки ТГУ. - Тольятти, 2012. - № 1 (8).

10. В. П. Кулагин, Ю. М. Кузнецов и др. ; под ред. А. Н. Тихонова и др. М. : Московская типография № 2, 2008.

11. Григорьева М.В. Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии [Электронный ресурс]: Научная электронная библиотека «Киберленинка» / М.В. Григорьева // Ученые записки. Т.3. Сер. Психология. Педагогика. -2010. -№4(12). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/ponyatie-obrazovatel'naya-sreda-i-modeli-obrazovatelnyh-sred-v-sovremennoy-otechestvennoy-pedagogicheskoy-psihologii>

12. Давыдов В. В. Психологический словарь / В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

13. Даценко Е. Ю. Дистанционное обучение в основной общеобразовательной школе: перспективы и барьеры //Юность. Наука. Перспектива. – 2020. – С. 60-63.

14. Демидова А. В. НЕКОТОРЫЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ //Современная психология и педагогика: проблемы и решения. – 2021. – С. 34-39.

15. Евдошенко О. В. Традиционное и дистанционное обучение в условиях пандемии 2020 года //Наука и Образование. – 2020. – Т. 3. – №. 2.

16. Желудкова Л. И. Дистанционное образование как инновационная форма обучения / Л. И. Желудкова, Т. А. Высочина // Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013 – С. 35-37.

17. Загашев И. О. Психологическая готовность к инновациям как условие эффективности внедрения системы управления качеством // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. № 5(2). С. 418–420.

18. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – 1997. – С. 477.



19. Зубкова Д.В. Возможности дистанционного обучения и контроля знаний в школе// Наука, образование и культура. 2018. – С. 76-79.
20. Иванченко Д. А. Системный анализ дистанционного обучения : моногр. М. : Изд-во РГСУ «Союз», 2005. 192 с.
21. Иващенко, Н. В. Особенности подготовки педагогических работников для учреждений профессионального образования с использованием дистанционной формы обучения / Н. В. Иващенко, А. В. Игнатенко, С. В. Осадчий. // Молодой ученый. — 2014. — № 17 (76). — С. 483-486.
22. Исаева Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога: Психология профессионального образования [Текст] // Вопросы психологии - 2013, № 3 – С.78.
23. Исследование Высшей школы экономики «Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей» [Электронный ресурс] URL:<https://icef.hse.ru/data/2020/04/15/1556221517/Дистанционное%20обучение%20глазами%20учителей.pdf>
24. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – Издательский дом " Питер", 2008.
25. Ишниязова И. Х., Абитаванова М. С., Баймуханова В. С. ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ //ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ. – 2021. – С. 136-138.
26. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004.
27. Краснорядцева О.М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды// Вестник Томского государственного университета. 2012. - С. 152-154.

28. Крутецкий В. А. Педагогические способности как профессионально значимые качества личности в системе формирования социально активной личности учителя // Формирование социально активной личности учителя : сб. науч. тр. М. : МГПИ, 1983. С. 185–188.

29. Кузнецов И. Н. Дистанционные образовательные технологии – приоритетное направление школьного обучения в условиях современной образовательной парадигмы // Образование и наука в современных реалиях. – 2020. – С. 60-65.

30. Лукьянова М. И. Готовность учителя к реализации личностно-ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды. – 2004.

31. Лутфуллаев Г. У. и др. Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19 // Проблемы педагогики. – 2020. – №. 4 (49).

32. Миронова Е.В. Сравнительный анализ организации учебного процесса очного и дистанционного обучения // Ученые записки Орловского государственного университета. №5 (68), 2015. – С. 261-264.

33. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Моск. пед. ун-т. - Москва, 1992. - 32 с.

34. Морозова, М. А. Педагогическое руководство процессом самореализации студентов вуза / М. А. Морозова // Вузовская наука в современных условиях. – Ульяновск : 42 НТК, УлГТУ, 2008. – С. 60–66.

35. Мурзина Н.П. Профессиональная готовность учителей к дистанционному обучению в условиях напряженной ситуации в обществе и образовании // Гуманитарные исследования • 2020 • № 2 (27). – С. 152-156.

36. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований [Текст] / А.Я.Найн // Педагогика. - 1995. - № 5. - С. 44-49.

37. Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

38. Наумова С. Б. Методические особенности применения смешанного обучения в средней школе //наука, образование, инновации: актуальные вопросы и современные аспекты. – 2021. – С. 111-113.

39. Никуличева Н. В., Дьякова О. И., Глуховская О. С. Организация дистанционного обучения в школе, колледже, вузе //Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – №. 5.

40. Ожегов, Сергей Иванович. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. - 26-е изд., испр. и доп. - М.: Оникс [и др.], 2009. - 1359 с.

41. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.] ; под редакцией Е. С. Полат. — 3-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 392 с.

42. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н //Д: Издательство «Феникс». – 1996.

43. Попова М. Н., Барахсанова Е. А. Организация онлайн-урока в условиях дистанционного обучения //Педагогика. – 2020. – Т. 84. – №. 6. – С. 96-100.

44. Психологическое сопровождение семьи ребенка с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Текст]: методические рекомендации / Н.А. Крушная [и др.]. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 36 с.

45. Резниченко А. В., Жук И. А. Модель дистанционного образования и современные информационные технологии //Государственная служба. – 2017. – Т. 19. – №. 4 (108).

46. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М. : ИИО РАО, 2008.

47. Сапрыкина Д. И., Волохович А. А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей //Факты образования. – 2020. – №. 4 (29).

48. Сафонцева Н. Ю., Ольшанский В. В., Плотникова М. В. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОПЫТ, РИСКИ, ПУТИ РАЗВИТИЯ //Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №. 2 (87). – С. 389-393.

49. Семенова Г. В., Гусева Ю. Е., Поссель Ю. А. Структура психологической готовности к использованию дистанционных образовательных технологий у педагогов// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Выпуск 2 (39) 2019. – С. 71-75.

50. Севастьянова А. Д., Поначугин А. В. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ //Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2020. – №. 2. – С. 109-111.

51. Семаева О. В. Дистанционное обучение в контексте современных реалий //Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – №. 4.

52. Семенова И. Н. Развитие системы методов обучения студентов педвузов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий: монография / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2010.

53. Слостёнин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский журнал. 2007. № 1. С. 42–49.

54. Снегурова В.И. Модели дистанционного обучения в системе среднего образования

55. Современные педагогические технологии интернет-обучения : сб. статей / А. Н. Тихонов.

56. Соломатова А. Е. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ //Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации. – 2020. – С. 69-71.

57. Стенякова, Н. Е. Готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема / Н. Е. Стенякова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 15–17.

58. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. : М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001b/00121542-subetto.pdf> (дата обращения: 10.02.2021).

59. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. №3.

60. Толстобоков О. Н. Современные методы и технологии дистанционного обучения. – 2020.

61. Хабдиева С. Р. Организация модели смешанного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий //Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – №. 2. – С. 20-24.

62. Хавелова Н. А., Нерубенко С. В. Дистанционное обучение в условиях ФГОС в школе //Вестник научных конференций. – ООО Консалтинговая компания Юком, 2020. – №. 5-4. – С. 93-94.

63. Черняков М. К., Чернякова М. М. Модели дистанционного обучения //ББК 74.58 Т 384. – 2017. – С. 61.

64. Чичикин В. Т. Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры : моногр. Н. Новгород : Нижегород. ин-т развития образования, 2011. 256 с.

65. Шалавина Т. И. Особенности педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодежи// Профессиональное образование в России и за рубежом. Профессиональное образование в России и за рубежом. 3 (7) 2012. – С. 101-103.

66. Шипилова, Е. В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: Дис..к.психол.н. – М., 2007.

67. Шныпко В. С. Дистанционное обучение: уроки Covid //Школьные технологии. – 2021. – №. 1. – С. 14-18.

68. Щадная М. А. Дистанционное обучение в современной реальности //Наука, техника и образование. – 2020. – №. 5 (69).

69. Olofsson A. D., Fransson G., Lindberg J. O. A study of the use of digital technology and its conditions with a view to understanding what ‘adequate digital competence’ may mean in a national policy initiative // Educational Studies. 2019. Vol. 45, Iss. 2. URL: [https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/\(https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-gotovnost-uchiteley-k-distantionnomu-obucheniyu-v-usloviyah-napryazhennoy-situatsii-v-obschestve-i-obrazovanii/viewer\)](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/(https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-gotovnost-uchiteley-k-distantionnomu-obucheniyu-v-usloviyah-napryazhennoy-situatsii-v-obschestve-i-obrazovanii/viewer))

70. Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills: Learning forLife in Our Times. San Francisco : Jossey-Bass/Wiley, 2009.243 p. ([https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-gotovnost-uchiteley-k-distantionnomu-obucheniyu-v-usloviyah-napryazhennoy-situatsii-v-obschestve-i-obrazovanii/viewer\)](https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-gotovnost-uchiteley-k-distantionnomu-obucheniyu-v-usloviyah-napryazhennoy-situatsii-v-obschestve-i-obrazovanii/viewer)))