

О ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Тараненко И.А.¹, Учайкина Е.Н.¹, Фомина Н.И.¹

¹ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», Владивосток, e-mail: taranenko.ia@dvfu.ru

В рамках данной статьи авторы обращаются к проблеме цифровой компетентности преподавателей иностранного языка и роли цифровых технологий в их профессиональной деятельности. Делается обзор научно-методической литературы о моделях цифровой компетентности педагогов (DigCompEdu, TPACK, модель ЮНЕСКО). Под цифровой компетентностью авторы понимают уровень владения цифровыми компетенциями, которые представляют собой знания, умения и навыки, а также готовность к ведению образовательного процесса в цифровой среде. Приводятся результаты анкетирования преподавателей иностранного языка Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток). Данные, полученные в результате анкетирования, анализируются с помощью разработанной авторами модели цифровой компетентности преподавателя иностранного языка, состоящей из инструментального, креативного, организационного и коммуникативного блоков. В ходе своего исследования авторы приходят к выводу о том, что преподаватели обладают разной степенью готовности к работе в цифровой образовательной среде, поскольку использование цифровых технологий не является на данном этапе обязательным условием работы преподавателя. Кроме того, отсутствует системность в использовании ими цифровых инструментов в учебном процессе. Для решения данной проблемы должна быть разработана методика соответствующей профессиональной подготовки. В качестве факторов развития цифровой компетентности преподавателя иностранного языка авторы предлагают перечень внешних и внутренних условий.

Ключевые слова: цифровые технологии, модель цифровой компетентности педагогов, анкетирование преподавателей иностранного языка, профессиональная деятельность, цифровая среда.

ABOUT THE PROFESSIONAL READINESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Taranenko I.A.¹, Uchaikina E.N.¹, Fomina N.I.¹

¹Far-Eastern Federal University, Vladivostok, e-mail: taranenko.ia@dvfu.ru

In the article the authors tackle the problem of the digital competence of foreign language teachers and the role of digital technologies in their professional activities. The overview of the scientific and methodological literature about digital competence models (DigCompEdu, TPACK, model by UNESCO) is given. The authors of the article consider the digital competence to be the level of knowledge of digital competencies (knowledge, skills and readiness to conduct the educational process in the digital environment). The results of the survey of the foreign language teachers of the Far-Eastern Federal University are presented. The survey outcomes are analyzed with the help of the digital competence model of a foreign language teacher developed by the authors, consisting of instrumental, creative, organizational and communicative blocks. In their research, the authors come to the conclusion that the teachers are ready to work in the digital educational environment in different ways and to a various extent, and there is no consistency in the use of digital technologies in their professional activities. This is due to the fact that using digital technologies is not obligatory for teachers at present. For solving this problem, the authors of the article suggest developing a special methodology for the relevant professional training. The authors also propose a number of external and internal conditions as the factors of the digital competence development of a foreign language teacher.

Keywords: digital technologies, digital competence model, survey of foreign language teachers, professional activities, digital environment.

Современную жизнь уже более двух десятков лет нельзя представить без цифровых технологий. Не обошла стороной цифровизация и систему высшего образования. Преподаватели вузов, в том числе и преподаватели иностранного языка, применяют

мессенджеры для коммуникации со студентами и обмена информацией с коллегами, создают упражнения и тесты на сайтах-генераторах электронных заданий, проводят виртуальные квизы, записывают учебные видеоролики, обращаются за помощью к искусственному интеллекту и т.д. Однако развитие цифровой компетентности преподавателя иностранного языка происходит в основном бессистемно, «по наитию». У некоторых преподавателей отсутствуют ориентиры правильного выбора и эффективного использования тех или иных цифровых технологий, нет ясности относительно того, как стоит сочетать традиционные методы обучения с использованием онлайн-инструментов и т.д. Кроме того, количество и функционал новых технологий растет настолько быстро, что преподавателям не хватает времени на их освоение. Недостаточно времени и на разработку заданий в цифровой среде. О данных проблемах свидетельствует и опрос, проведенный в 2022/23 учебном году среди преподавателей иностранного языка Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Цель исследования – проанализировать степень готовности преподавателей иностранного языка к работе в цифровой образовательной среде.

Материал и методы исследования. Теоретические и эмпирические методы исследования составили методологическую базу данной работы. В результате теоретического обзора работ по проблеме проведен обзор основных моделей цифровой компетентности педагогов и сформулировано определение цифровой компетентности. Степень цифровой компетентности преподавателей иностранного языка установлена с помощью анкетирования и анализа его результатов. Основываясь на собственных наблюдениях и выводах, авторы предлагают перечень внешних и внутренних условий для благоприятного развития цифровой компетентности преподавателей иностранного языка.

Результаты исследования и их обсуждение. В анкетировании приняло участие 50 человек разных возрастных категорий. Целью анкеты было выявить степень готовности преподавателей иностранного языка к использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности. 48 человек из 50 (т.е. подавляющее большинство) признают пользу применения цифровых технологий в учебном процессе. Среди преимуществ их использования называются следующие:

1. Ускоряется процесс обучения.
2. Формы подачи учебного материала становятся более разнообразными, а занятия - интерактивными, творческими и интересными, что способствует улучшению мотивации обучающихся.
3. Облегчается коммуникация со студентами.
4. Проще становится управлять командной работой.

5. Появляются возможности для персонализированного обучения.
6. Можно эффективнее организовать самостоятельную работу студентов.
7. Легче становится создавать учебные материалы.

Преподаватели озвучили и основные трудности в применении цифровых технологий. 15 человек одним из главных затруднений видят нехватку времени на знакомство с новыми цифровыми технологиями и разработку заданий в цифровой среде. 9 человек считают самым большим препятствием ограниченные технические возможности учебного заведения. О недостатке знаний и опыта использования цифровых технологий написали 8 человек. Кроме того, было заявлено об отсутствии единого формата консистентного применения цифровых технологий в учебном процессе. Преподаватели указали и на недостаточный бесплатный функционал некоторых ресурсов, а также санкции, введенные против России, вследствие которых некоторые технологии оказались закрытыми для россиян. Один из преподавателей отметил недостаточный уровень цифровой компетентности студентов для работы с цифровыми технологиями.

Для того чтобы понимать, в каком направлении может развиваться преподаватель иностранного языка в цифровом контексте профессиональной деятельности, обратимся к существующим моделям цифровой компетентности педагогов. Под «цифровой компетентностью» мы рассматриваем уровень владения цифровыми компетенциями, которые представляют собой знания, умения и навыки, а также готовность к ведению образовательного процесса в цифровой среде. Мы провели анализ разных моделей цифровой компетентности педагогов, в том числе моделей цифровой компетентности преподавателей иностранного языка [1; 2], и остановили свой выбор на самых, на наш взгляд, фундаментальных моделях.

Рассмотрим три такие модели. Модель цифровой компетентности работников образования DigCompEdu, разработанная «Объединенным исследовательским центром Европейской комиссии», насчитывает 22 компетенции, которые делятся на шесть групп: 1) компетенции, относящиеся к коммуникации в целях коллаборации и обмена опытом, а также непрерывному профессиональному развитию; 2) компетенции, касающиеся выбора, создания и управления цифровым контентом; 3) компетенции организации самостоятельной работы обучающихся в цифровой среде и обеспечения педагогического сопровождения; 4) компетенции формирующего и итогового оценивания с помощью цифровых технологий; 5) компетенции обеспечения возможностей обучения на разных уровнях в соответствии с индивидуальной траекторией развития и индивидуальными целями обучающихся; 6) компетенции подготовки обучающихся к эффективному и ответственному использованию цифровых технологий, а также формирования у них навыков решения технических проблем [3, с. 15-17].

В модель цифровой компетентности педагогов, разработанную ЮНЕСКО, входят 18 компетенций, структурированных в соответствии с тремя уровнями обучения: получение знаний, освоение знаний и создание знаний. Данные компетенции также поделены на шесть групп в соответствии с аспектами педагогической деятельности: 1) компетенции применения цифровых технологий в образовании в соответствии с образовательной политикой государства; 2) компетенции применения цифровых технологий в учебной программе и для оценивания знаний; 3) компетенции интеграции цифровых технологий в традиционные методы обучения; 4) компетенции выбора цифровых технологий для выполнения тех или иных задач; 5) компетенции организации образовательного процесса в цифровой образовательной среде и управления им; 6) компетенции профессионального развития педагогов на протяжении всей жизни [4, с. 13].

В 2006 г. была опубликована модель ТРАСК (Technological Pedagogical Content Knowledge), представляющая собой теоретическую основу для понимания знаний и компетенций, необходимых преподавателю для эффективной интеграции технологий в образовательную деятельность. Главными компонентами модели являются знание преподаваемого предмета (дисциплины), знание педагогики и знание технологий. На пересечении этих трех видов знания находится интуитивное понимание преподавателем содержания процесса обучения с применением соответствующих педагогических методов и технологий [5, с. 123-125]. Всего модель ТРАСК включает в себя 7 компонентов, к которым относятся: 1) знание различных технологий, начиная с карандаша и бумаги и заканчивая цифровыми технологиями (программное обеспечение, цифровое видео, Интернет, интерактивные доски); 2) знание преподаваемого предмета (дисциплины); 3) знание методов и процессов обучения, принципов управления учебным коллективом, оценивания, разработки планов занятий и того, как осуществляется процесс учения; 4) знание, сочетающее знание предмета (дисциплины) и знание педагогики, помогающее разрабатывать эффективные методы обучения в отдельных предметных областях; 5) знание способов подачи материала с помощью технологий, благодаря которым материал лучше воспринимается и усваивается обучающимися; 6) знание методов использования технологий, изменяющих способ преподавания/обучения; 7) знание, необходимое преподавателям для интеграции технологий в профессиональную деятельность в любой предметной области. В процессе преподавания различных дисциплин с использованием соответствующих педагогических методов и технологий преподаватели демонстрируют интуитивное понимание сложного взаимодействия между тремя базовыми компонентами модели. Модель ТРАСК фокусируется на проектировании и оценивании знаний преподавателей, способствующих эффективному обучению в различных предметных областях. Эта модель помогает понять, какими знаниями

должен обладать преподаватель для интеграции технологий в свою профессиональную деятельность, а также как он может эти знания развивать в будущем [5; 6].

С опорой на модели, описанные выше, а также с учетом опыта использования цифровых технологий для обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений нами была разработана модель цифровой компетентности преподавателя иностранного языка, состоящая из четырех блоков (*инструментального, креативного, организационного и коммуникативного*). *Инструментальный блок* включает компетенции использования цифровых устройств, программ и онлайн-ресурсов для обучения иностранному языку. В *креативный блок* входят компетенции, относящиеся к созданию собственных цифровых учебных материалов и цифровых сред. *Организационный блок* касается компетенций управления процессом обучения иностранному языку с помощью цифровых технологий. *Коммуникативный блок* составляют компетенции взаимодействия преподавателя со студентами, коллегами, администрацией вуза и другими заинтересованными лицами в цифровой среде [7].

Проанализируем данные, полученные в результате анкетирования, воспользовавшись разработанной нами моделью.

Инструментальный блок. Один из вопросов анкеты был о том, навыками в каких системах управления обучением владеют респонденты. Все преподаватели иностранного языка Дальневосточного федерального университета имеют опыт работы на корпоративной платформе Microsoft Teams, внедренной в образовательную среду университета в начале 2020 года в связи с распространением пандемии коронавируса. При этом участники опроса отметили, что владеют навыками работы и в других системах. Почти половина опрошенных (21 человек) умеет работать в Blackboard, которая также является образовательной платформой университета с 2012 года. 15 человек владеет навыками работы в Google Classroom, 12 человек - на платформе Stepik, 10 человек - в Moodle, 5 человек - на платформе Edvibe (Progressme).

Отвечая на вопрос, какими программами они пользуются для введения нового учебного материала, почти все преподаватели (43 человека) отметили, что они используют программу для создания мультимедийных презентаций PowerPoint. Второе место по частоте использования занимает интерактивная доска Miro, которую применяют 15 человек. На третьем месте графический редактор Canva, выбранный 12 преподавателями. Также для введения материала преподаватели обращаются к сервису Google Slides, платформе для создания интерактивного контента Genial.ly, интерактивной доске Jamboard и доске для размещения материалов Padlet.

Преподаватели активно интегрируют различные цифровые ресурсы в учебный процесс, например: YouTube, Ororo.tv, TED Talks, BBC News, Breaking News English и др. (для отработки у студентов навыков аудирования); Wordwall, Liveworksheets, Learningapps, iSLCollective, Vznaniya, Quizlet, engVid и др. (для отработки лексических и грамматических навыков); Youglish, Vocaroo и др. (для отработки навыков говорения и произношения). С помощью цифровых ресурсов ведется подготовка к экзамену IELTS, отрабатываются также и другие компетенции, не только языковые.

Преподавателей попросили указать, какие цифровые технологии они используют для оценивания знаний студентов. Почти половина участников опроса (21 человек) призналась, что вообще не использует для этого цифровые инструменты. Преподаватели, пользующиеся цифровыми технологиями для оценивания знаний студентов, назвали в качестве таковых сайт для создания викторин Quizizz, сайты-генераторы интерактивных упражнений Liveworksheets, LearningApps, Wordwall и Wizer.me, платформы по созданию онлайн-тестов Onlinetestpad и Socrative, образовательную платформу Vznaniya, сервис Google Forms, а также сайт для создания словарных карточек Quizlet.

Креативный блок. Преподавателям было предложено выбрать из перечня цифровых продуктов те, которые они могут создавать самостоятельно. Оказалось, что почти все (45 человек) могут создавать тесты в цифровой среде. Учитывая, что ранее 29 респондентов ответили, что они не используют цифровые тесты для оценивания знаний студентов, можно сделать вывод о том, что не все преподаватели, умеющие создавать тесты, применяют их на практике. Преподаватели также могут создавать мультимедийные презентации (39 человек), электронные словарные флеш-карточки (26 человек), интерактивные упражнения для отработки новой лексики и грамматики (23 человека), учебные игры в цифровой среде (20 человек), видеоролики (16 человек), квесты (8 человек) и интерактивные учебники (7 человек). Кроме того, почти половина преподавателей (23 человека) могут разрабатывать онлайн-курсы, в последнее время прочно вошедшие в нашу жизнь.

Организационный блок. При организации самостоятельной работы студентов некоторые преподаватели (13 человек) используют возможности сервисов Google: Google disk, Google docs, Google forms, Google sheets. Данные сервисы были также выбраны в качестве самых эффективных цифровых инструментов для оптимизации учебного процесса. Среди цифровых инструментов/технологий, используемых для организации самостоятельной работы студентов, участники опроса также упомянули корпоративную платформу Microsoft Teams, образовательные платформы Vznaniya, Moodle и Stepik, систему управления проектами Trello, интерактивную доску Miro, сервис для создания интеллект-карт Mindmeister и т.д.

Коммуникативный блок. Многие преподаватели в учебных целях используют мессенджеры. Из предложенных вариантов ответов наибольшей популярностью пользуются WhatsApp, который выбрали 38 человек, а также Telegram (27 человек). 9 человек назвали «ВКонтакте», 5 – чат Microsoft Teams, а 3 респондента признались, что мессенджеры в учебных целях вообще не используют. При этом диапазон использования мессенджеров у каждого преподавателя свой: одни ограничиваются отправкой студентам домашних заданий, другие создают каналы, проводят опросы, принимают от студентов в мессенджерах аудио и видео, ведут онлайн-трансляции и т.д.

Анкета включала вопрос о том, из каких источников преподаватели получают информацию о новых цифровых технологиях. Больше половины респондентов указали на методические семинары/вебинары (30 человек), а также коллег (29 человек) и курсы повышения квалификации (27 человек). При этом участники опроса упомянули и дополнительные источники, например чаты преподавателей иностранного языка, аккаунты коллег в Telegram, магистратуру, чтение методической литературы. 10 человек самостоятельно ищут информацию в Интернете.

Заключение. Таким образом, опрос, проведенный среди преподавателей иностранного языка Дальневосточного федерального университета, выявил разную степень готовности к работе в цифровой образовательной среде. Для кого-то использование цифровых технологий не представляет трудности, и он владеет практически всеми современными цифровыми инструментами. Кто-то совсем недавно начал работать и только знакомится с разными цифровыми технологиями. Некоторые считают, что цифровые технологии не помогут сделать учебный процесс эффективным, если отсутствуют методические знания. Часть преподавателей признали, что им не хватает соответствующих знаний, опыта и технических навыков, при этом необходимую информацию они ищут самостоятельно в Интернете. Кроме того, отсутствует системность в применении цифровых технологий разными преподавателями. При этом освоение новых цифровых технологий не является обязательной составляющей методической подготовки преподавателя, а лишь желательным условием его профессионального роста.

По-нашему мнению, цифровая компетентность преподавателя иностранного языка должна стать неотъемлемой частью его профессиональной подготовки, для чего должна быть разработана соответствующая методика подготовки такого типа. Цифровая компетентность преподавателя иностранного языка будет наиболее благоприятно развиваться при соблюдении внешних и внутренних условий. К внешним условиям относятся следующие:

- разработка отечественных цифровых образовательных платформ, приложений и других цифровых технологий;

- повышение степени цифровизации высшего учебного заведения (оснащение аудиторий современной техникой, надлежащее и своевременное техническое обслуживание, модернизация программного обеспечения, быстрый Интернет);

- подготовка новых программ повышения квалификации, рассчитанных на целенаправленное формирование всех компонентов цифровой компетентности в их совокупности;

- повышение мотивации преподавателей к созданию цифровых материалов со стороны администрации вуза (проведение конкурсов, денежные поощрения);

- работа в творческом коллективе инициативных преподавателей.

К внутренним условиям относятся ценностные установки преподавателя, его творческий потенциал, открытость ко всему новому, стремление к профессиональному развитию на протяжении всей жизни.

Список литературы

1. Багаутдинова А.Ш., Джавлах Е.С., Елисеева О.В., Мезенцева Д.А. К вопросу о цифровой компетенции преподавателя // Высшее образование в России. 2020. № 11. С. 88-96.
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Язык и культура. 2014. №1(25). С. 160-167.
3. Redecker Ch. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Luxemburg Publications Office of the European Union, 2017. 94 p.
4. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Версия 3. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2019/05/ICT-CFT-Version-3-Russian-1.pdf> (дата обращения: 27.06.2023).
5. Denise A. Schmidt, Evrim Baran, Ann D. Thompson, Punya Mishra, Matthew J. Koehler & Tae S. Shin. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) // Journal of Research on Technology in Education. 2009. Vol. 42. no. 2. P. 123-149. DOI 10.1080/15391523.2009.10782544.
6. Matthew J. Koehler, Punya Mishra, William Cain. What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? // Journal of Education. 2013. Vol. 193. no. 3. P. 13-19.
7. Тараненко И. А. К проблеме цифровой компетентности преподавателя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31100> (дата обращения: 14.05.2023). 19. DOI: 10.17513/spno.31100.