

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В статье рассмотрены методы исследования профессиональных затруднений современного учителя; предложены подходы к разработке системы педагогической поддержки учителя в процессе работы по преодолению затруднений.

Ключевые слова: учитель, школа, образовательный процесс, затруднения, преодоление затруднений.

A. Vinogradova

PROFESSIONAL PROBLEMS OF TEACHERS AND THE WAYS OF OVERCOMING THEM

In article is considered methods of research of professional difficulties of the modern teacher; approaches to the development of a system of pedagogical support of teachers in the process of overcoming difficulties.

Keywords: teacher, school, educational process, difficulties, overcoming difficulties.

Динамические изменения современного образования нередко обуславливают возникновение затруднений учителя при решении новых профессиональных задач. Для обеспечения современного качества образования важно понимание особенностей профессиональных затруднений учителей, причины их возникновения, что позволит разработать действенные пути преодоления затруднений.

Различные аспекты, связанные с затруднениями учителя, рассматриваются во многих современных исследованиях, посвященных изучению профессиональной педагогической деятельности учителя. В исследовании Е. Н. Лазаревой (2000) отмечается, что «значительная доля затруднений педагогов всех возрастных групп связана с низким уровнем развития организационно-гностической и организационно-воспитательной составляющих педагогической деятельности... Наиболее сложными выявлены проблемы, связанные с планированием мер предупреждения возможных затруднений учащихся и планированием предполагаемых результатов их обучения и развития» [9].

В диссертационном исследовании А. П. Гуреева (2001) приведен анализ содержания понятия «затруднение» и дана авторская классификация профессиональных затруднений педагогов образовательных учреждений [5].

Т. А. Загрянная (2006) отмечает, «что многие педагоги независимо от стажа работы и специальности не обладают необходимым уровнем профессиональной компетентности. Многие из них испытывают объективную потребность в существенном обновлении своих методологических, психолого-педагогических и предметных знаний. Особые проблемы у педагогов вызывают самоанализ своей деятельности и анализ деятельности коллег, а также оформление и представление результатов индивидуальных исследований» [7].

Е. В. Перенкова (2003) подчеркивает, что «важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом для самосовершенствования является анализ собственной деятельности как процесс осмысления педагогического опыта» [11].

С. В. Аранова, Н. Н. Леонтьева, Н. С. Подходова, В. Г. Сусов (2013), рассматривая проблемы поддержки неуспешных учащихся, отмечают, что наиболее типичными для современных учителей являются затруднения в области организации процесса обучения, выявления причин академической неуспешности при переходе из начальной школы в основную, определения путей реализации преемственности учебных и образовательных программ [1, 2].

Для понимания особенностей профессиональных затруднений учителя особый интерес представляют работы В. С. Собкина и Д. В. Адамчука (2014–2016), в которых рассмотрены жизненные и профессиональные ориентации современного учителя, его отношение к своей профессиональной деятельности, профессиональному росту, затруднения, возникающие при реализации учебного процесса, и многие другие аспекты деятельности учителя. В частности, на основании проведенных социологических исследований В. С. Собкин и Д. В. Адамчук указывают, что «12,0% учителей не могут аргументировать важность преподаваемого предмета; 6,4% отмечают затруднения, связанные с формированием к нему интереса у учащихся; доступным изложением материала — 6,0%; на сложность соотнесения содержания преподаваемого предмета с жизненными реалиями указывают 6,2%; на затруднения при организации практических занятий — 10,5%» [13].

Результаты проведенных ранее исследований позволяют утверждать, что основные затруднения учителя связаны с организацией современного образовательного процесса. Для того чтобы определить пути преодоления этих затруднений, в исследовании была использована совокупность следующих методов выявления затруднений учителя:

– анкетирование (самооценка затруднений, выявление типичных для современного учителя затруднений);

– наблюдения (уточнение характеристик выявленных затруднений, фиксация многообразия проявления одного и того же затруднения учителей разных предметов, имеющих разный стаж работы в школе);

– анализ посещенных уроков методистами разных предметов (сопоставление собственных выводов с выводами коллег);

– проведение структурированного интервью и бесед с учителями (уточнение сущности, характеристик затруднений, выявление причин возникновения затруднений).

На первом этапе исследования (2013 год) было проведено *анкетирование*, которое состояло из пяти блоков вопросов. Теоретической основой анкеты стали группы профессиональных задач современного учителя, разработанные на кафедре педагогики РГПУ им. А. И. Герцена [10]. Цель анкеты: выявить самооценку профессиональных затруднений учителем; проранжировать затруднения по степени трудности. В этом анкетировании приняли участие 57 учителей. Выводы, полученные на основе анализа результатов опроса, были уточнены при втором анкетировании, в котором приняли участие 208 учителей разных предметов.

Опрос учителей в 2014 году проводился по методике Ю. К. Бабанского (1977), который впервые в отечественной дидактике проанализировал типичные затруднения учителей в решении задач оптимизации учебно-воспитательного процесса. Идея экспериментального исследования 2014 года состояла в том, чтобы, используя опросник Ю. К. Бабанского, сопоставить спектр затруднений сегодняшних учителей с теми затруднениями, которые были выявлены как основные профессиональные затруднения учителя в 70–80-х годах XX века, для того чтобы выявить особенности затруднений

современных учителей, вызванных новым этапом развития образования. В анкете Ю. К. Бабанского [3, с. 89–90] заменили лишь один вопрос: «Организация помощи активу в пионерской и комсомольской работе» на «Организация помощи ученическим сообществам».

Проведенное исследование нельзя в полной мере назвать панельным, так как «панельное исследование — это метод педагогического исследования, предполагающий изучение одного и того же педагогического объекта с определенным временным интервалом по одной и той же методике и программе...» [11]. Однако сравнение результатов исследований затруднений учителей, проведенных в разное время, позволяет, на наш взгляд, выявить как затруднения, вызванные изменениями в развитии образования, так и устойчивые затруднения учителей, связанные с сущностью педагогической деятельности, что, в свою очередь, может способствовать более глубокому пониманию социокультурной обусловленности изменений профессиональной деятельности учителя.

Проведя сравнительный анализ результатов анкетирования современного учителя с результатами исследований Ю. К. Бабанского, мы получили следующие данные. Из семнадцати возможных затруднений первого блока анкеты (профессиональные затруднения педагога в построении образовательного процесса) 60% респондентов указали на затруднения в разработке программ и методического сопровождения учебного процесса. Это затруднение обусловлено современными требованиями, связанными с введением нового поколения ФГОС ОО. Разработка учебной программы требует от учителя анализа всей годовой работы. Если раньше учителю достаточно было иметь тематическое и почасовое планирование, то теперь, помимо определения

целей и задач обучения, характеристики содержания урока, необходимо указать тип и форму каждого урока, конкретизировать три группы планируемых результатов обучения (прежде всего уровень освоения предметных знаний и универсальных учебных умений), продумать виды и формы контроля и желательно указать домашние задания по предмету на год вперед. Учитель никогда раньше не делал такой работы и не всегда понимает, для чего это нужно; большие трудности вызывает и нечеткость определения универсальных учебных умений школьника, заданных как ожидаемый результат. Поэтому неудивительно, что данное затруднение назвали более половины из числа опрошенных учителей.

57% опрошенных учителей испытывают затруднения в построении индивидуального образовательного маршрута ученика. В 80–90-е годы XX века понятия «индивидуальный маршрут ученика» не было, но затруднения при осуществлении индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения испытывали около четверти опрошенных учителей.

На третьем месте (42,5%) по частоте ответов оказались затруднения, связанные с разработкой способов педагогической поддержки школьников; на четвертом месте (36%) — затруднения, связанные с развитием мотивации и самостоятельности учащихся в образовательном процессе. Такие же затруднения были характерны и для учителей 70-х годов XX века.

Анализ результатов анкетирования 1977 и 2014 годов свидетельствует о том, что, несмотря на развитие непрерывного педагогического образования, можно выделить устойчивые затруднения, связанные с организацией процесса обучения, ориентированного на развитие интереса учащихся к учению, с выявлением типичных причин неуспеваемости, с реализацией

межпредметных связей, с осуществлением индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения, с организацией педагогической поддержки учебной деятельности учащихся в течение всего урока. Полученные данные позволяют предположить, что затруднения современных учителей связаны с прежней предметно-центрированной ориентацией образовательного процесса, что актуализирует проблему подготовки учителя к построению личностно-ориентированного обучения.

В целях уточнения характеристик выявленных затруднений, многообразия проявления одного и того же затруднения у разных учителей были использованы следующие методы: наблюдение, беседа, анализ урока, письменный анализ учителем собственной деятельности.

Метод наблюдения заключался в следующем. При посещении урока экспертом заполнялся лист наблюдений, в котором фиксировались действия учителя по построению современного образовательного процесса, ориентированного на развитие личности ученика [6, с. 149–151]. Схема наблюдения (лист наблюдений) позволяла фиксировать различные приемы деятельности учителя (или их отсутствие), направленные на развитие мотивации учения школьников, организацию коммуникации школьника, включение его в проектирование учебных заданий, развитие рефлексивных умений и самооценки школьника. После посещения урока эксперт проводил обсуждение урока с учителем. Учителю предлагалось высказать свое мнение об уроке, провести самоанализ урока. При этом, как правило, выявлялись две группы учителей. Первая — это учителя, которые считали, что все получилось, они удовлетворены уроком; вторую группу составили учителя, которые считали, что урок шел не так, как было запланировано, учитель сам перечислял те недостатки и

затруднения, которые у него возникли во время проведения урока. Диалог позволил выявить не только затруднения учителя, выяснить возможные причины его возникновения, но и определить отношение учителя к проблеме профессиональных затруднений, что обусловило в дальнейшем выбор стратегии помощи учителю в преодолении имеющихся профессиональных затруднений.

В 2014/15 и 2015/16 учебных годах было прослушано 156 уроков в 25 школах Красносельского района Санкт-Петербурга. Примерно 60% уроков были проведены на высоком и очень высоком уровне: учителя хорошо знают предмет, методику преподавания, учитывают возрастные особенности учеников, используют разные приемы развития мотивации учения и формы работы, вводят материал, выходящий за рамки школьной программы, уделяют повышенное внимание детям с особыми потребностями. Но, к сожалению, было обнаружено довольно много уроков, на которых выявлено недостаточное знание учителем личности школьника и классных коллективов (уроки-близнецы в разных по уровню подготовленности классах); шаблонная структура урока (комбинированный урок при постоянном одном и том же наборе структурных частей); стремление к большей «накопляемости оценок» (увлеченность педагогов тем или иным видом опроса); перегруженность содержания учебного материала; увлечение фронтальными формами работы и др.

Анализ результатов наблюдений уроков свидетельствует о том, что наибольшие трудности у учителей разных предметов, имеющих разный стаж работы в школе, вызывает задача построения личностно-ориентированного образовательного процесса, что выражается в неумении использовать различные приемы развития положительной мотивации учения, организовывать

коммуникацию с учениками, использовать современные средства обучения, разнообразить методический рисунок урока.

Для того чтобы выяснить причины возникновения затруднений, был использован такой метод качественного исследования, как *структурированное интервью*. Цель интервью заключалась в выявлении оценки учителями своего умения анализировать свою деятельность в контексте развития личности ученика. Структурированное интервью состояло из блоков вопросов, ответы на которые помогли узнать переживания учителя; его отношение к тем изменениям, которые происходят в отечественном образовании; его отношение к собственным затруднениям, степень их осмысления и знание путей их преодоления [8].

Из 156 учителей, уроки которых анализировались, было выбрано 25 учителей, согласившихся дать интервью (12 учителей математики, 2 учителя русского языка, 3 учителя литературы, 1 учитель физики, 2 учителя географии, 5 учителей английского языка).

На основе анализа структурированного интервью было установлено следующее:

– несмотря на понимание учителями необходимости изменений профессиональной деятельности в связи с ориентацией учебного процесса на достижение новых образовательных результатов учащихся, значительное число учителей либо не принимают изменения, либо недостаточно знакомы с путями изменения профессиональной деятельности современного учителя;

– многие учителя не знают, каким образом возможна реализация ориентации на личность ученика при необходимости достижения высокого уровня предметных результатов;

– учителя плохо знают особенности современных школьников и не используют

имеющиеся в дидактике и частных методиках знания о путях учета в образовательном процессе возрастных особенностей учеников;

– достаточно большое количество опрошенных учителей не умеют анализировать собственную профессиональную деятельность.

Анализ полученных результатов позволил предположить, что основные затруднения учителя в построении и реализации современного образовательного процесса обусловлены «разрывом» между ожиданиями и ценностными ориентациями школьников относительно процесса обучения и ориентацией учителей на достижение формализованных показателей учебных результатов, которые приняты как показатели успешности деятельности учителя. Можно также предположить, что происходит потеря сущности самой педагогической деятельности, которая становится ремесленной, репродуктивной, лишенной творчества, в то время как основная особенность профессиональной деятельности учителя заключается в «...усилении влияния субъектно-авторской позиции педагога на результаты обучения, причем переход от знаниевой к личностной парадигме педагогической деятельности — не просто одно из направлений ее трансформации, а становление педагогической деятельности как таковой, своеобразное возвращение к ее сущности» [12].

В качестве следующего метода исследования профессиональных затруднений учителя был выбран *письменный самоанализ урока*. Оказалось, что учитель не умеет анализировать урок с точки зрения организации деятельности ученика; основным критерием самоанализа урока является критерий «я все запланированное успел/ не успел сделать». Поэтому данный метод исследования затруднений был дополнен методом письменного самоанализа профессиональной

деятельности. Письменный самоанализ предполагает создание текста, в котором в свободной форме раскрываются особенности профессиональной деятельности учителя с позиций личностно-ориентированного обучения. Для помощи учителю в написании текста на основе методических рекомендаций по аттестации педагогических работников, разработанных в РГПУ им. А. И. Герцена, был предложен алгоритм анализа профессиональной деятельности учителя [4, с. 22–23].

Анализ результатов экспериментального изучения профессиональных затруднений учителя позволил не только выявить типичные затруднения, но и определить способы их преодоления. Из бесед с учителями было выявлено, что со своими затруднениями они, как правило, чаще всего пытаются справиться сами или ищут поддержку на курсах повышения квалификации, в редких случаях обращаются за помощью к коллегам. В результате после прохождения курсов многие учителя отмечают, что они получили важные методические и предметные знания, но курсы не помогли им справиться с существующими у них затруднениями. Полученные данные подтверждают выводы Т. А. Загрявной о том, что «непрерывное профессиональное образование, целью которого должно быть оказание своевременной профессиональной помощи педагогам, чаще всего оказывает информационные услуги и значительно реже — практико-ориентированные» [7].

Принимая во внимание тот факт, что одно и то же профессиональное затруднение может быть вызвано сходными причинами, в ходе исследования был обоснован вывод о том, что разработка системы поддержки учителя в преодолении затруднений должна быть гибкая, персонифицированная, учитывающая личные потребности учителя, индивидуальный стиль профессиональной

деятельности. В свою очередь, это означает, что цель педагогической поддержки в преодолении затруднений учителя заключается в развитии личной, субъектно-авторской позиции учителя как системообразующего компонента его профессионализма.

Теоретической основой разработки такой системы поддержки являются следующие положения современной андрагогики: «Приращение знаний, получаемых в процессе повышения квалификации, сопровождается их интериоризацией в профессиональный опыт, то есть собственный профессиональный опыт переосмысливается в аспекте новых знаний. Развитие рефлексивных способностей является существенным резервом профессионального роста педагогов» [9].

«Анализ собственной деятельности как процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом для самосовершенствования. Поэтому развитие способности учителя к самоанализу деятельности является основным условием для выявления профессиональных затруднений и образовательных потребностей учителя... Если в основу работы муниципальной и школьной методических служб положена идея развития способности учителя к самоанализу в непосредственной деятельности и общении с коллегами, то повышается заинтересованность педагогов в выявлении профессиональных затруднений» [11].

Особенность разработки системы педагогической поддержки учителя в процессе осмысления и преодоления профессиональных затруднений заключается, на наш взгляд, в том, что педагог должен сам увидеть затруднение, *сформулировать его как условие педагогической задачи и профессиональной проблемы* [10].

«Иногда педагог не осознает своего затруднения, а следовательно, не формулирует свою задачу и не решает ее, оставляя в профессиональной деятельности неосознанные профессиональные затруднения. Это существенно препятствует его профессиональному развитию. В другом случае педагог, видя свое затруднение и формулируя профессиональную задачу, не владеет методами решения задачи и, таким образом, не имеет оснований для профессионального продвижения» [5].

В ходе исследования были апробированы следующие формы работы с учителями для преодоления затруднений:

– практикум по анализу собственной деятельности (решение профессиональных задач по анализу собственного опыта, анализу деятельности учителя с точки зрения организации деятельности ученика);

– формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности (эссе, дискуссии, выступления, просмотр фильмов, чтение и анализ художественной литературы);

– организация совместной деятельности учителей по анализу передового опыта (мастер-классы, просмотр и обсуждение видеозаписей уроков);

– семинары и лекции по проблемам современного школьника (семинары по интерпретации и анализу данных современных исследований);

– практические занятия, способствующие освоению современных образовательных стратегий и технологий, ориентированных на развитие мотивации и самостоятельности учащихся в образовательном

процессе (практикумы по решению задач, мастер-класс);

– наблюдение и анализ уроков учителей, испытывающих затруднения (выявление и объяснение ошибок, обоснование возможных причин затруднений, приведших к ошибкам, рефлексия собственных уроков);

– проектирование вариативных форм проведения урока в разных контекстах (занятия-практикумы и тренинги по решению профессиональной задачи «строить образовательный процесс»);

– совместное проектирование урока в заданных условиях (групповая, командная и индивидуальная работа);

– подготовка учителями выступлений на педагогическом совете о современных задачах образования, ориентированного на поддержку ученика.

Основными критериями продуктивности предложенных форм организации работы по преодолению затруднений учителя являются следующие: положительная динамика позитивных изменений в мотивации и образовательных результатах учащихся, удовлетворенность учителей результатами собственной профессиональной деятельности.

Анализ опытно-экспериментальной работы по апробации предложенных форм педагогической поддержки учителя в целях преодоления профессиональных затруднений позволяет сделать вывод, что положительная динамика профессионального развития учителей наиболее заметна при сочетании внутришкольного обучения с другими вариантами неформального повышения квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аранова С. В., Ивашова О. А., Лазукова Н. Н., Леонтьева О. В., Подходова Н. С., Суслов В. Г. Подготовка будущих учителей к организации педагогической поддержки неуспешных учащихся: учебно-методическое пособие. СПб.: Свое издательство, 2013. 137 с.

2. Аранова С. В., Лазукова Н. Н., Леонтьева О. В., Подходова Н. С., Суслов В. Г. Педагогическая поддержка неуспешных учащихся основной школы. СПб.: Свое издательство, 2013. 185 с.

-
3. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). М.: Педагогика, 1977. 256 с.
 4. *Бахмутский А. Е., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Кондракова И. Э., Писарева С. А., Тряпицына А. П.* Подготовка к аттестации: методические рекомендации для педагогических работников общего образования. СПб.: Свое издательство, 2014. 80 с.
 5. *Гуреев А.* Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2001. 21 с.
 6. *Даутова О. Б.* Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 300 с.
 7. *Загрянная Т. А.* Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
 8. *Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П.* Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СамГПУ, 2002. 400 с.
 9. *Лазарева Е. Н.* Система диагностики и коррекции профессиональной деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т сред. проф. образования Рос. акад. образования. Йошкар-Ола, 2000. 216 с.
 10. Педагогика: учебник для вузов. Стандарты третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Питер, 2013. 304 с.
 11. *Перенкова Е. В.* Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. С. 187.
 12. *Сериков В. В.* Развитие личности в образовательном процессе: монография. М.: Логос, 2012. 448 с.
 13. *Собкин В. С., Адамчук Д. В.* Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. Труды по социологии образования. Т. XVIII. Вып. XXX. М.: ИУО РАО, 2016. 216 с.

REFERENCES

1. *Aranova S. V., Ivashova O. A., Lazukova N. N., Leonteva O. V., Podhodova N. S., Suslov V. G.* Podgotovka buduschih uchiteley k organizatsii pedagogicheskoy podderzhki neuspeshnykh uchashchihhsya: uchebno-metodicheskoe posobie. SPb.: Svoe izdatelstvo, 2013. 137 s.
2. *Aranova S. V., Lazukova N. N., Leonteva O. V., Podhodova N. S., Suslov V. G.* Pedagogicheskaya podderzhka neuspeshnykh uchashchihhsya osnovnoy shkolyi. SPb.: Svoe izdatelstvo, 2013. 185 s.
3. *Babanskiy Yu. K.* Optimizatsiya protsessa obucheniya (obschedidakticheskiy aspekt). M.: Pedagogika, 1977. 256 s.
4. *Bahmutskiy A. E., Gladkaya I. V., Glubokova E. N., Kondrakova I. E., Pisareva S. A., Tryapitsyina A. P.* Podgotovka k attestatsii: metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogicheskikh rabotnikov obshego obrazovaniya. SPb.: Svoe izdatelstvo, 2014. 80 s.
5. *Gureev A.* Refleksiya professionalnoy deyatelnosti pedagoga kak psihologo-pedagogicheskaya problema: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2001. 21 s.
6. *Dautova O. B.* Uchebno-poznavatel'naya deyatelnost shkol'nika v obrazovatel'nom protsesse: monografiya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2012. 300 s.
7. *Zagrivnaya T. A.* Stanovlenie nauchno-metodicheskoy kompetentnosti pedagogov v protsesse professionalnoy deyatelnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2006.
8. *Kulyutkin Yu. N., Bezduhov V. P.* Tsennostnyie orientiryi i kognitivnyie strukturyi v deyatelnosti uchitelya. Samara: SamGPU, 2002. 400 s.
9. *Lazareva E. N.* Sistema diagnostiki i korrektsii professionalnoy deyatelnosti uchitelya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / In-t sred. prof. obrazovaniya Ros. akad. obrazovaniya. Yoshkar-Ola, 2000. 216 s.
10. Педагогика: учебник для вузов. Стандарты третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Питер, 2013. 304 с.
11. *Perenkova E. V.* Razvitie sposobnosti uchitelya k samoanalizu professionalnoy deyatelnosti v protsesse metodicheskoy raboty: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003. S. 187.
12. *Serikov V. V.* Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom protsesse: monografiya. M.: Logos, 2012. 448 s.
13. *Sobkin V. S., Adamchuk D. V.* Sovremennyiy uchitel: zhiznennyie i professionalnyie orienta-tsii. Trudyi po sotsiologii obrazovaniya. T. HVIII. Vyip. HHH. M.: IUO RAO, 2016. 216 s.