

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития образования»

На правах рукописи

ПЛАТОНОВА Анастасия Николаевна

**ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ
УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАУЧНЫХ
И ОБЫДЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Мазниченко Марина Александровна

Москва – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАУЧНЫХ И ОБЫДЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ.....	24
1.1. Сущность, признаки, специфика профессиональных затруднений учителя с позиций проблемного подхода.....	24
1.2. Классификация профессиональных затруднений учителя.....	48
1.3. Источники, содержание, формы научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений.....	61
ГЛАВА 2. СУЩЕСТВУЮЩАЯ ПРАКТИКА ПРЕОДОЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАУЧНЫХ И ОБЫДЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И СПОСОБЫ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ.....	93
2.1. Результаты экспериментального изучения содержания профессиональных затруднений учителей и существующей практики их преодоления с использованием научных и обыденных педагогических знаний.....	93
2.2. Алгоритм преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.....	118
2.3. Программа подготовки учителей к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.....	149
2.4. Опытнo-экспериментальная работа по подготовке учителей к преодолению профессиональных затруднений на основе использования	

научных и обыденных педагогических знаний.....	171
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	193
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	201
Приложение А. Анкета для учителей, направленная на изучение содержания профессиональных затруднений и практики их преодоления.....	239
Приложение Б. Анкета для учителей по изучению применения ими научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений.....	247
Приложение В. Анкета для педагогов, направленная на выявление затруднений в работе с одаренными детьми и оценку практики применения научных и обыденных педагогических знаний в их преодолении.....	256
Приложение Г. Электронная картотека источников научных и обыденных педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений.....	262
Приложение Д. Опросник для оценки мотивационного компонента готовности учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.....	270
Приложение Е. Тест на оценку когнитивного компонента готовности учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.....	274
Приложение Ж. Диагностический кейс для оценки операционального компонента готовности учителя к продуктивному применению научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений.....	284
Приложение З. Бланк самооценки учителями успешности преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.....	288

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Педагогическая деятельность современного учителя постоянно усложняется, что связано с происходящими изменениями ее социального и профессионального контекста, расширением круга выполняемых учителем функций и решаемых задач, ростом разнообразия образовательных потребностей учеников, психологической напряженности, конфликтности педагогического общения с детьми и их родителями, снижением социального статуса учителя, проникновением «рыночных» атрибутов в образование. В таких условиях у учителя достаточно часто возникают профессиональные затруднения, которые он должен быть готов продуктивно разрешать.

Наличие в педагогической деятельности учителей профессиональных затруднений, востребованность методической помощи в их решении подтверждены экспериментальными исследованиями М.В. Ваграмян, А.П. Виноградовой, А.П. Гуреева, А. Дреера, О.Л. Осадчук, Н.А. Подымова, Т.С. Поляковой, С.Ю. Теминой, а также результатами проведенного нами опроса.

Анализ существующей практики педагогической деятельности показывает, что в ряде случаев учителя игнорируют профессиональные затруднения, уходят от их разрешения (М.Н. Певзнер, Л.А. Семчук) или разрешают их непедагогическими способами, за счет деформации сфер профессионализма (А.П. Гуреев), что приводит к «втягиванию в затруднение» (Д.Ю. Гребенкин), накоплению негативных психологических состояний (тревожность, напряженность, фрустрация, разочарование в себе, в профессии, стресс), эмоциональному выгоранию, психологическим срывам (Л.А. Семчук), профессиональной стагнации, деструкции (И. Щербо), в крайних случаях – уходу из профессии. Особо высок риск названных явлений у начинающих учителей.

Для снижения указанных рисков необходима подготовка учителей к преодолению профессиональных затруднений посредством курсового, межкурсового, горизонтального обучения, методического сопровождения, организация которых является важной стратегической задачей российского образования. В частности,

одним из ключевых направлений развития системы российского образования в 2018-2024 гг. согласно национальному проекту «Образование» выступает «профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров – реализация программ повышения квалификации, методическая поддержка и сопровождение педагогических работников¹». Готовность к преодолению профессиональных затруднений – важная составляющая профессиональной компетентности и профессионального мастерства учителя. В соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог», учитель должен «владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения²».

Значимую роль в преодолении профессиональных затруднений играют применяемые учителем педагогические знания. Столкнувшись с затруднением, учитель идентифицирует его на основе имеющихся знаний (как затруднение или текущую ситуацию, как досадную помеху или как проблемную ситуацию, требующую поиска способа ее решения), осуществляет поиск, отбор, осмысление педагогических знаний о способах разрешения затруднения, оценку успешности его преодоления. При этом он обращается не только к научным педагогическим знаниям, приобретенным в результате профессионального и курсового обучения, чтения научно-методической литературы, знакомства с нормативно-правовыми, программными, инструктивно-методическими документами сферы образования, но и к обыденным педагогическим знаниям, полученным в результате собственного жизненного и педагогического опыта, знакомства с опытом коллег, народной педагогикой, произведениями искусства педагогической тематики, нормами педагогической этики и морали.

Обращение учителя к научным педагогическим знаниям способствует преодолению профессиональных затруднений, помогая отразить возникно-

¹ Национальный проект «Образование» (2018-2024 гг.) //Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/>

² Профессиональный стандарт 01.001 «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «8» октября 2013г. № 544н (редакция с учетом изменений и дополнений на 5 августа 2016 года). URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html>

вление затруднения, объяснить возникшую ситуацию с позиций той или иной педагогической теории, спрогнозировать ее развитие, типологизировать ее, перевести в конкретную задачу, найти адекватный способ ее решения. Однако научные педагогические знания могут быть искажены или упрощены учителем в результате их личностного осмысления с позиций собственного опыта и практического применения. В ряде случаев научно-теоретические знания невозможно напрямую применить в преодолении профессионального затруднения (В.В. Краевский). Кроме того, ряд профессиональных затруднений требует немедленного разрешения, и временем на поиск и осмысление теоретических знаний учитель не располагает. В таких случаях он может действовать на основе интуиции, здравого смысла, т.е. обращаться к обыденным педагогическим знаниям.

Обращение учителя к обыденным педагогическим знаниям содержит как возможность конструктивного влияния на разрешение затруднения (нахождение продуктивного способа решения ситуации, вызвавшей затруднение, на основе интуиции или здравого смысла; личностное осмысление и адаптация теоретических знаний к такой ситуации; оценка ситуации и способа ее решения с позиций нравственных норм и ценностей; формирование эмоционально-ценностного отношения к затруднению и способам его разрешения), так и риск деструктивного влияния (искаженное восприятие ситуации, вызвавшей затруднение, ограничение контекста ее анализа, дезориентация в поиске способа разрешения). Обыденные знания могут стать причиной возникновения затруднения (А.П. Гуреев), барьером для его рефлексии и преодоления (Н.А. Подымов), привести к ошибочным действиям (Т.А. Юзефовичус).

При этом важно понимать, что в сознании учителя «имеет место неразрывная связь научных и обыденных педагогических знаний» (В.И. Журавлев), которые взаимопроникают, не могут существовать один без другого и могут быть представлены в интегрированных формах: профессиональные убеждения, педагогические представления, образы педагогической действительности, модели и стереотипы педагогического мышления и деятельности. В интегрированных формах

также может иметь место искажение и упрощение учителем научно-педагогических знаний.

Таким образом, обращение учителя к научным и обыденным педагогическим знаниям в процессе преодоления затруднения может как способствовать, так и препятствовать его разрешению. В этой связи важно «вооружить» учителя продуктивными способами применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений. Однако в настоящее время в педагогической науке не решен ряд необходимых для этого вопросов:

- каково содержание профессиональных затруднений современного учителя, какие типы проблемных ситуаций их вызывают?

- к каким источникам, формам, содержанию научных и обыденных педагогических знаний может обращаться учитель в процессе преодоления профессиональных затруднений?

- какие конструктивные функции могут выполнять педагогические знания в преодолении профессиональных затруднений? существуют ли риски их деструктивного влияния и как их избежать?

- какие способы и приемы обеспечат актуализацию конструктивных функций научных и обыденных педагогических знаний в процессе преодоления учителем профессиональных затруднений?

- как в процессе организуемой в школе методической работы готовить учителя к продуктивному применению научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений?

Все сказанное подтверждает актуальность темы исследования – «Преодоление профессиональных затруднений учителя на основе использования научных и обыденных педагогических знаний».

Степень разработанности проблемы. Профессиональные затруднения учителя и способы их преодоления выступают объектом научного изучения в педагогических и психологических исследованиях по проблемам психологии личности и труда учителя (А.К. Маркова), адаптации к школе начинающих учителей (А. Дреер, И.И. Кузнецов, Е.Н. Мокиенко, Т.С. Полякова, Н.А. Шайденко), разви-

тия профессионализма (М.В. Ваграмян, Л.М. Митина), творческого потенциала личности учителя (А.Ф. Балакирев, Т.Ю. Могутина, О.Л. Никольская, Т.Н. Савинкова), совершенствования педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, Е.Н. Лазарева, А.А. Реан), процесса обучения (Ю.К. Бабанский, А.П. Виноградова, Т.Г. Кутейницына, О.В. Петунин), воспитательной работы (Т.С. Полякова), педагогического общения (Н.А. Березовин, А.А. Бодалев, Е.В. Глухих, А.Б. Добрович, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский). Изучены содержание и причины возникновения у учителя профессиональных затруднений, построены их классификации по различным основаниям (Ю.К. Бабанский, А.П. Гуреев, О.М. Зайченко, М.Н. Певзнер). Предложены средства подготовки учителей к преодолению профессиональных затруднений, направленные на развитие рефлексивных способностей (М.В. Ваграмян, А.П. Гуреев, Т.Н. Савинкова), умения анализировать собственный опыт и опыт коллег (А.П. Виноградова, Е.В. Перенкова), на овладение учителем ориентировочной основой действий по преодолению профессиональных затруднений (А.П. Виноградова, Н.А. Подымов), на формирование у учителя такого профессионально значимого качества, как надежность (О.Л. Осадчук).

Однако в имеющихся работах не ставится акцент на применение учителем научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, в то время как данный аспект значимо влияет на продуктивность разрешения затруднений.

В методолого-педагогических исследованиях разработаны теоретические основания для систематизации видов, содержания, форм, источников педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений: дифференцированы научное и обыденное (стихийно-эмпирическое) (В.В. Краевский), научное, житейское и практическое (В.А. Лызь), объективированное и субъективное (А.П. Тряпицына) педагогическое знание, предметный, методологический и духовный компоненты педагогического знания (Л.С. Дьяченко). Обоснованы необходимость равноправного рассмотрения научных и обыденных педагогических знаний (В.В. Краевский, В.В. Сериков), возможность их вза-

имодополнения в контексте педагогической культуры и педагогического сознания (А.П. Тряпицына). Выявлен потенциал отдельных видов педагогических знаний в педагогической деятельности и профессиональной подготовке учителя: научных педагогических знаний (В.И. Журавлев, В.В. Краевский, В.М. Полонский), народной педагогики (Г.Н. Волков, Г.В. Нездемковская, G. Burger, A. Tufekčić), искусства (Б.М. Неменский), в том числе художественной литературы (О.Ю. Овченкова, А.С. Роботова), киноискусства (Д.Ф. Ильясов, О.В. Ситникова); педагогической публицистики (Е.Ю. Камышева, Т.А. Сутырина), педагогической мифологии (М.М. Елфимова, М.А. Мазниченко, А.А. Мишучков, Г.Н. Оботурова), религии (А.Г. Бермус, А.А. Остапенко), морали (О.В. Позднякова). Изучены отдельные формы педагогических знаний, деструктивно влияющие на результативность педагогической деятельности и преодоление возникающих в ней затруднений: ошибочные и наивно-мифологические представления учителя (О.И. Ефремова), профессионально-педагогические заблуждения (М.А. Мазниченко), негативные стереотипы педагогического мышления и деятельности (Н.Ю. Посталюк), педагогические предрассудки (А.М. Сидоркин), иллюзии (О.В. Бедердинова, Н.Е. Щуркова), педагогические мифы и мифологемы (Д.А. Белухин, И.А. Колесникова, М.А. Мазниченко), иррациональные педагогические установки (А.В. Рахматшаева).

Однако педагогические знания в педагогической науке не рассматривались применительно к процессу преодоления учителем профессиональных затруднений.

Основные понятия исследования

Профессиональное затруднение учителя – объективно возникшее противоречие между внешними условиями, обстоятельствами педагогической деятельности и характеристиками личности учителя, которое создает проблемную ситуацию и переключает учителя с практической педагогической деятельности на поисковую (поиск способов решения возникшей ситуации с применением различных видов, источников, форм и содержания педагогических знаний).

Преодоление учителем профессионального затруднения – процесс актуализации учителем имеющихся, поиска и применения новых для него научных и обыденных педагогических знаний о способах разрешения ситуации, вызвавшей затруднение.

Педагогические знания, применяемые учителем в преодолении профессионального затруднения – личностно осмысленный учителем результат различных способов познания педагогической действительности, который применяется и корректируется в конкретных педагогических ситуациях.

Научные педагогические знания – «совокупность обобщенных сведений, полученных в результате достоверно выверенного педагогического опыта и научного исследования, выраженная в педагогических категориях, представлениях и понятиях» (В.М. Полонский) [231, с. 27].

Обыденные педагогические знания – совокупность сведений о педагогической действительности, выходящих за рамки педагогической науки, полученных как результат личного практического или духовного опыта самого учителя, его коллег, народа как коллективного субъекта.

Алгоритм преодоления учителем профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний – последовательность задач, способов и приемов применения учителем научных и обыденных педагогических знаний на каждом этапе развертывания профессионального затруднения, реализация которых актуализирует их конструктивные функции в разрешении проблемной ситуации, вызвавшей затруднение.

Проведенный анализ обозначил **противоречия:**

– между наличием профессиональных затруднений в современном усложняющемся контексте педагогической деятельности учителя и неразработанностью типологии проблемных ситуаций, вызывающих профессиональные затруднения у современного учителя;

– между многообразием педагогических знаний, к которым обращается учитель в преодолении профессиональных затруднений, и отсутствием целостного научного представления о видах, источниках, содержании, формах таких знаний,

их влиянии на результативность преодоления затруднений, критериях их отбора учителем;

– между необходимостью продуктивного применения учителем научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений и неразработанностью алгоритма такого применения;

– между необходимостью подготовки учителя к продуктивному применению научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, и неразработанностью программы такой подготовки.

Названные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: при каких условиях использование учителем научных и обыденных педагогических знаний будет способствовать успешному преодолению профессиональных затруднений?

Объект исследования – преодоление учителем профессиональных затруднений.

Предмет исследования – применение учителем научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений.

Цель исследования – определить условия продуктивного применения учителем научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений.

В соответствии с выделенными противоречиями и целью определены **задачи исследования**:

1. С позиций проблемного подхода уточнить сущность, признаки, специфику профессиональных затруднений учителя.
2. Разработать классификацию профессиональных затруднений, позволяющую учителю обоснованно выбирать способы их преодоления.
3. Систематизировать источники, содержание, формы научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений.

4. Разработать алгоритм преодоления учителем профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

5. Разработать и апробировать программу методической работы с учителями, направленную на подготовку их к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

Гипотеза исследования: преодоление учителем профессиональных затруднений будет продуктивным при следующих условиях:

- учитель будет понимать сущность, признаки, специфику профессионального затруднения с позиций проблемного подхода – как проблемной ситуации, способами разрешения которой он не владеет и для разрешения которой необходимы актуализация имеющихся и поиск новых педагогических знаний;

- учитель будет типологизировать возникающие у него профессиональные затруднения по вызвавшей их проблемной ситуации и механизму ее разрешения, по причине возникновения, по времени на разрешение, по степени рефлексии, по отнесенности к одной из выполняемых педагогических функций и задач;

- учитель будет целенаправленно применять в преодолении профессиональных затруднений научные и обыденные педагогические знания, осуществляя их отбор по комплексу критериев;

- на каждом этапе развертывания профессионального затруднения учитель будет применять способы и приемы оперирования научными и обыденными педагогическими знаниями, актуализирующие их конструктивные функции в преодолении затруднения;

- в школе будет организована методическая работа с учителями, направленная на формирование у них готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем:

- с позиций проблемного подхода уточнены сущность профессионального затруднения учителя (как проблемной ситуации педагогической деятельности,

которую учитель не готов разрешить привычными способами); его признаки (возникновение препятствия, мешающего учителю продолжить педагогическую деятельность привычными способами; отражение объективно сложившегося противоречия между внешними условиями педагогической деятельности и характеристиками личности учителя; объективно-субъективный характер; рассогласование с ранее усвоенными учителем педагогическими знаниями и опытом; отсутствие известного учителю способа преодоления; поисковая направленность разрешения; двойственность влияния на педагогическую деятельность и личность учителя); специфика («скрытый» (потенциальный) характер, требующий идентификации учителем ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной; уникальность содержания и способов разрешения; индивидуальность восприятия учителем ситуации, вызвавшей затруднение; возможность привлечения многообразных педагогических знаний с целью разрешения; необходимость адаптации теоретических знаний к ситуации, вызвавшей затруднение; многомерность оценки успешности преодоления затруднения);

– разработана классификация профессиональных затруднений, позволяющая учителю обоснованно выбирать способы их преодоления: по типу проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, и механизму ее разрешения (ситуации неопределенности, изменчивости, выбора, овладения новым педагогическим опытом, психологической напряженности, повышенной ответственности); по причине возникновения (вызванные дефицитом педагогических знаний, профессионального опыта, неготовностью к ценностному самоопределению); по степени рефлексии (актуальные, потенциальные); по времени на разрешение (экстремальные, не экстремальные); по выполняемым учителем педагогическим функциям (затруднения в выполнении гностической, конструктивно-проектировочной, коммуникативной, организаторской, оценочно-диагностической, рефлексивной, инновационной, самообразовательной функции), по решаемым задачам (затруднения в решении дидактических, воспитательных, коммуникативных, адаптационных, инновационных задач);

– систематизированы источники научных и обыденных педагогических

знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений, их содержание (описательное / нормативное / эмпирическое; ранее усвоенное учителем / новое для него; конструктивное / деструктивное для разрешения ситуации, вызвавшей затруднение; представленное в явном / неявном виде), формы (понятийные, образно-символические, деятельностно-практические);

– разработан алгоритм преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, раскрывающий этапы развертывания профессионального затруднения и его преодоления учителем; конструктивные и деструктивные функции педагогических знаний на каждом этапе; задачи, способы и приемы применения учителем научных и обыденных педагогических знаний, актуализирующие конструктивные функции; критерии отбора педагогических знаний;

– разработана программа методической работы с учителями, направленная на подготовку их к продуктивному применению научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, проектирование и реализация которой основывается на принципах сочетания дистанционных и традиционных форматов методической работы с учителями при приоритете дистанционного; горизонтального обучения; проблемности; персонализации методической работы; актуализации в методической работе дидактического и эвристического потенциала научных и обыденных педагогических знаний.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что ее результаты вносят вклад:

– в теорию педагогической деятельности: дополнены теоретические представления о сущности, признаках, специфике, типологии профессиональных затруднений, возникающих в педагогической деятельности современного учителя; расширено научное представление о видах, источниках, содержании, формах педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений; предложен алгоритм преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний;

– в теорию профессионального мастерства учителя (педагогическая акмеология): определены структура, содержание, критерии, показатели, методики диагностики готовности учителя к продуктивному применению научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, разработана программа ее формирования.

Практическая значимость исследования заключается:

– в разработке классификации профессиональных затруднений, позволяющих учителям идентифицировать такие затруднения и обоснованно выбирать способы их преодоления;

– в разработке электронной картотеки источников научных и обыденных педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений, что позволит учителям применять более широкий круг источников педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, осуществлять их отбор;

– в разработке способов и приемов продуктивного применения учителем педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, таких как «Актуализация прошлого опыта столкновения с затруднениями», «Словесное проговаривание ситуации, вызвавшей затруднение», «Юмористическое обыгрывание ситуации», «Сравнение собственного и другого восприятия ситуации», «Вербализация неявных знаний о ситуации», «Анализ ситуации в расширяющихся контекстах», «Сочинение мотивирующих историй о возникшем затруднении», «Постановка вопросов самому себе», «Метафорическое обозначение ситуации, вызвавшей затруднение, и способа ее разрешения», «Каузальный анализ опыта коллег», «Получение новых знаний о способе преодоления затруднения посредством комбинирования, систематизации, аналогии, инсайта», «Перевод идеи о способе преодоления затруднения в конкретную схему действий» и др., применение которых позволит учителям более осознанно, целенаправленно и продуктивно применять научные и обыденные педагогические знания в преодолении профессиональных затруднений;

– в разработке структуры, содержания, критериев, показателей, методик диагностики готовности учителей к преодолению профессиональных затрудне-

ний на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, программы формирования такой готовности, что позволит организаторам методической работы (методисты, завучи, руководители методических объединений, специалисты муниципальных методических служб) оказывать помощь учителям в преодолении профессиональных затруднений, выявлять и устранять имеющиеся дефициты готовности к их преодолению.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2015 по 2023 гг. в пять этапов:

– на **первом этапе** обобщены имеющиеся исследования профессиональных затруднений учителя, подходы к пониманию их сущности и механизмов преодоления, избран проблемный подход как методологическая основа изучения профессиональных затруднений учителя, с позиций которого уточнены их сущность, признаки, специфика, разработана классификация;

– на **втором этапе** проведен междисциплинарный анализ понятий «знание», «педагогическое знание», «научное знание», «обыденное знание», обобщены имеющиеся педагогические исследования по проблемам педагогического знания и его применения педагогами-практиками, на основании чего систематизированы источники, содержание, формы научных и обыденных педагогических знаний, используемых учителем в преодолении профессиональных затруднений, описаны конструктивные и деструктивные функции педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, критерии их отбора;

– на **третьем этапе** изучены содержание профессиональных затруднений современных практикующих учителей, существующая практика применения ими различных видов, форм, источников педагогических знаний в преодолении затруднений;

– на **четвертом этапе** уточнены этапы развертывания профессионального затруднения в деятельности учителя, разработан алгоритм преодоления учителем профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний;

– на **пятом этапе** уточнены структура, содержание, критерии, показатели, методики диагностики готовности учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний; разработана программа методической работы с учителями, направленная на формирование такой готовности; организована опытно-экспериментальная работа по апробации программы, обработаны ее результаты, выполнен их качественный и количественный анализ; оформлен текст диссертации.

Методологические основы исследования:

– проблемный подход к пониманию профессионального затруднения учителя, рассматривающий его как проблемную ситуацию, которую учитель не готов разрешить привычными способами, а процесс преодоления затруднения – как поисковую активность учителя по обнаружению и применению оптимального способа разрешения проблемной ситуации (А.П. Гуреев, В.К. Елманова, Л.Б. Ительсон);

– знаниевый подход к решению проблемных ситуаций профессиональной деятельности (А.П. Градов), концепция управления знаниями (М. Alavi, V. Ambrosini, L. Argote, M. Handzic, D. E. Leidner, B. McEvily, I. A. Nonaka, R. Reagans), с позиций которых ключевую роль в преодолении профессиональных затруднений учителя играют педагогические знания;

– культурологический подход к пониманию знания (И.Т. Касавин), концепции «живого знания» (В.П. Зинченко), «неявного знания» (М. Полани), понимание педагогического знания как результата различных способов рационального и духовного освоения педагогической действительности (Л.С. Дьяченко, В.В. Краевский, Н.А. Лызь, А.П. Тряпицына, В.В. Сериков), с позиций которых учитель применяет в преодолении профессиональных затруднений не только научные, но и обыденные педагогические знания, которые следует рассматривать как «живое» знание, применяемое, корректируемое и оцениваемое в конкретной ситуации, вызвавшей затруднение;

– концепции непрерывного образования и акмеологии (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова), обосновывающие необходимость постоянного со-

вершенствования учителем своего профессионального мастерства и готовности к преодолению профессиональных затруднений.

Теоретические основы исследования:

– теория профессиональных затруднений учителя, подготовки учителей к их преодолению (Ю.К. Бабанский, М.В. Ваграмян, А.П. Виноградова, А.П. Гуреев, Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова, А.А. Реан);

– теория педагогического знания и его применения в педагогической деятельности (Л.С. Дьяченко, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, Н.А. Лызь, В.В. Сериков);

– философские концепции обыденного сознания и знания (О.В. Найдыш, Б.Я. Пукшанский, А.П. Сегал, Е.В. Улыбина, П.В. Чельшев, И.А. Чудинов);

– исследования возможностей различных форм и источников научных (В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.М. Полонский, В.В. Сериков) и обыденных (Д.А. Белухин, Г.Н. Волков, М.М. Елфимова, М.А. Мазниченко, Б.М. Неменский, А.С. Роботова, Т.А. Сутырина, Т.Н. Шурухина) педагогических знаний в познании педагогической действительности и педагогической деятельности.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач применялись следующие **методы исследования**: классификация профессиональных затруднений учителя; систематизация источников, содержания, форм научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений; проектирование алгоритма преодоления учителем профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний; проектирование программы методической работы с учителями, направленной на формирование готовности к преодолению затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний; анкетирование учителей, анализ продуктов их деятельности (эссе); опытно-экспериментальная работа по апробации программы методической работы с учителями; самооценка учителями успешности преодоления профессиональных затруднений; тестирова-

ние учителей, анализ решения ими диагностического кейса; статистические методы (критерий Пирсона).

База исследования. Исследование проводилось на базе общеобразовательных организаций Краснодарского края, Московской области: НОУ Гимназия «Школа бизнеса», МОБУ СОШ №10 имени атамана С.И. Белого, гимназии № 6, 8, 9, 15, 43, 44 г. Сочи, МАОУ Гимназия № 25 г. Краснодара, МБОУ СОШ № 7 г. Мытищи. Анкетированием на этапе констатирующего эксперимента охвачено 209 учителей. В опытно-экспериментальной апробации программы методической работы приняли участие 120 учителей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Профессиональное затруднение учителя целесообразно рассматривать с позиций проблемного подхода как объективно возникшее противоречие между внешними условиями, обстоятельствами педагогической деятельности и характеристиками личности учителя, которое создает проблемную ситуацию и переключает учителя с практической педагогической деятельности на поисковую (поиск способов решения возникшей ситуации с применением различных видов, источников, форм и содержания педагогических знаний). Специфика профессиональных затруднений учителя выражается в «скрытом» (потенциальном) характере, требующем идентификации учителем ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной; уникальности содержания и способов разрешения; индивидуальности восприятия учителем ситуации, вызвавшей затруднение; возможности привлечения многообразных педагогических знаний с целью разрешения; необходимости адаптации теоретических знаний к ситуации, вызвавшей затруднение; многомерности оценки успешности преодоления затруднения.

2. Профессиональные затруднения современного учителя могут быть вызваны проблемными ситуациями неопределенности (отсутствие внешне заданных целевых ориентиров, содержания, норм педагогической деятельности), изменчивости (реагирование на непрогнозируемое поведение учеников и неожиданные изменения обстоятельств педагогической деятельности), психологической напряженности (принятие рациональных педагогических решений в условиях сильных

эмоциональных переживаний, психического давления, провоцирования конфликта), выбора (ситуации, не имеющие однозначного решения), овладения новым педагогическим опытом, повышенной ответственности. Профессиональные затруднения учителя могут быть классифицированы по типу проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, и механизму ее разрешения; по причине возникновения; по степени рефлексии; по времени на разрешение; по выполняемым учителем педагогическим функциям и решаемым задачам. С помощью данной классификации учитель может обоснованно выбирать способы преодоления профессиональных затруднений.

3. Ведущую роль в преодолении учителем профессиональных затруднений играют два вида педагогических знаний: научные, источниками которых выступают научная, учебно-методическая, справочная литература, курсовое обучение, собственное исследование, программные, нормативно-правовые, инструктивно-методические документы сферы образования, и обыденные, источники которых – личный педагогический и жизненный опыт учителя, педагогический опыт коллег, народная педагогика, духовный опыт народа, представленный в искусстве, религии, морали и мифологии. Содержание научных и обыденных педагогических знаний может быть описательным, нормативным или эмпирическим; ранее усвоенным учителем или новым для него; конструктивным или деструктивным для разрешения ситуации, вызвавшей затруднение; может быть представлено в явном или неявном виде. Научные и обыденные педагогические знания могут быть представлены в понятийных, образно-символических, деятельностно-практических формах.

4. Процесс преодоления профессионального затруднения может быть рассмотрен как решение учителем последовательности задач, связанных с актуализацией, поиском, отбором, осмыслением и применением педагогических знаний о ситуации, вызвавшей затруднение, и способах ее разрешения. В процессе преодоления профессионального затруднения могут актуализироваться как конструктивные (рефлексивная, мотивирующая, идентификационная, эвристическая, герменевтическая, адаптационная, диалектическая), так и деструктивные (иска-

жающая, демотивирующая, дезориентирующая, ограничивающая, дезадаптивная, абсолютизирующая) функции педагогических знаний. Для актуализации конструктивных функций учителю необходимо осуществлять отбор педагогических знаний по комплексу критериев (соответствие эмпирическим фактам, современным достижениям педагогической науки, гуманистическим педагогическим нормам и ценностям, адекватность проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, полнота ее отражения, практическая применимость), применять алгоритм преодоления профессионального затруднения, раскрывающий последовательность решаемых задач (идентификация лежащей в основе затруднения ситуации как проблемной; ее анализ и трансформация в познавательные задачи; поиск и нахождение ведущей идеи об оптимальном способе решения ситуации; ситуативная адаптация и практическое применение найденного решения; многомерная оценка успешности преодоления затруднения), адекватные им способы и приемы оперирования педагогическим знанием.

5. Актуальным направлением методической работы с учителями в школе выступает формирование у них готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, представленной мотивационным, когнитивным и операциональным компонентами. Формирование такой готовности обеспечивает реализация программы методической работы, включающей четыре модуля: «Профессиональное затруднение как атрибут педагогической деятельности учителя», «Многообразие научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений», «Алгоритм преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний», «Обмен опытом применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений».

Степень достоверности результатов исследования обеспечена продуманной логикой его построения, достаточным объёмом теоретического и практического материала, опорой на широкий круг исследований по педагогике, психологии, эпистемологии, на результаты проведенного опроса учителей, а также на

личный опыт преодоления профессиональных затруднений в работе учителем английского языка НОУ Гимназия «Школа бизнеса» г. Сочи, методологической обоснованностью исходных позиций, адекватностью используемых методов цели и задачам исследования, проведением и полученными положительными результатами опытно-экспериментальной работы по формированию у учителей готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, сочетанием количественного и качественного анализа полученных результатов, статистическим обоснованием их значимости, широкой научной апробацией результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась посредством:

– выступлений и обсуждений на методическом объединении учителей иностранного языка, на заседаниях педагогического совета НОУ Гимназия «Школа бизнеса», на заседаниях лаборатории теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования, кафедр педагогического и психолого-педагогического образования, романо-германской и русской филологии Сочинского государственного университета;

– научных докладов и их обсуждений на международных, всероссийских и межрегиональных научно-практических конференциях: IX Международный форум по педагогическому образованию IFTE-2023 (Казань, 2023); Международная научно-практическая конференция «Современные проблемы педагогической теории и школьного образования» (Махачкала, 2020), XII Международная научно-практическая конференция «Человек и его ценности в современном мире» (Курган, 2020); I и II Всероссийский научно-образовательный форум с международным участием «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (г. Ростов-на-Дону, 2019, 2020); XIX Всероссийская конференция «Дни науки социально-педагогического факультета Сочинского государственного университета» (г. Сочи, 2019); V межрегиональная научно-практическая конференция «Опыт, инновации и перспективы организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников и учащихся» (Краснодар, 2020);

- включения материалов диссертационного исследования в содержание программ повышения квалификации учителей Краснодарского края;
- участия в выполнении научного проекта № МФИ-20.1/112, финансируемого Кубанским научным фондом (2020-2022 гг.).

Основные идеи и результаты исследования отражены в 16 публикациях, в т. ч. в 9-ти публикациях в изданиях перечня ВАК при Минобрнауки России и в изданиях, индексируемых в международных базах Web of Science, Scopus.

Личный вклад соискателя состоит в определении направления и темы исследования, постановке научной проблемы, выдвижении и проверке гипотез о способах ее решения, разработке программы исследования, анализе теоретического материала, разработке программы методической работы с учителями по формированию готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, планировании и непосредственном личном участии в проведении опытно-экспериментальной работы, обработке результатов этой работы и оформлении их в виде научных статей и текста диссертации.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Тема и результаты диссертационного исследования соответствуют отрасли «Педагогические науки» и паспорту специальности 5.8.1. – общая педагогика, история педагогики и образования, в частности: п.15. Профессиональная деятельность педагога: сущность, структура, функции, изменения под влиянием объективных факторов и субъективных причин; п. 13. Развитие непрерывного образования. Взаимосвязь формального, неформального и информального образования.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (368 наименований); включает 8 приложений с диагностическими методиками и материалами опытно-экспериментальной работы. Текст диссертации содержит 30 таблиц и 3 рисунка, отражающие основные положения и результаты исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАУЧНЫХ И ОБЫДЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

В настоящей главе с позиций проблемного подхода будут уточнены сущность, признаки, специфика, содержание профессиональных затруднений учителя, систематизированы источники, содержание, формы научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в их преодолении, описаны их конструктивные и деструктивные функции, критерии отбора и алгоритм применения учителем в процессе преодоления профессиональных затруднений.

1.1. Сущность, признаки, специфика профессиональных затруднений учителя с позиций проблемного подхода

В современном усложняющемся социальном и профессиональном контексте педагогической деятельности учителя профессиональные затруднения становятся ее неотъемлемым атрибутом. Проблема преодоления таких затруднений, в том числе актуализации, поиска, применения учителем научных и обыденных педагогических знаний в процессе их решения, требует научного изучения. В современных реалиях высокой неопределенности, постоянных изменений условий и обстоятельств педагогической деятельности наиболее продуктивным представляется проблемный подход к изучению профессиональных затруднений учителя, рассматривающий такие затруднения как проблемные ситуации, способом разрешения которых учитель не владеет. Настоящий параграф посвящен уточнению сущности, признаков, специфики профессиональных затруднений учителя с позиций проблемного подхода, описанию содержания профессиональных затруднений современного учителя как набора различных типов проблемных ситуаций, возникающих в современном контексте педагогической деятельности.

В педагогике и психологии для обозначения затрудненной педагогической деятельности применяются следующие понятия:

- «профессиональные затруднения педагога» [10; 30; 256], «затруднения в педагогической деятельности» [233], «дидактические затруднения» [195];
- «трудности педагога в становлении профессионализма» [25];
- «психологические барьеры профессионального становления и развития педагога» [319], «барьеры профессиональной деятельности учителя» [225].

Объектом изучения в настоящем исследовании избраны профессиональные затруднения учителя.

Понятие «затруднение» наиболее глубоко изучено в психологии с позиций двух основных теорий:

– в контексте теории деятельности – как противоречие между объективными условиями деятельности и субъективными характеристиками выполняющего ее субъекта, вызывающее остановку в деятельности, субъективно переживаемую личностью как состояние напряженности [315]. С позиций этой теории профессиональное затруднение возникает при изменении объективных условий педагогической деятельности, когда характеристики личности учителя перестают им соответствовать;

– с позиций теории личности – как трудная жизненная ситуация, вызванная противоречием между изменившимися условиями жизни и внутренними характеристиками ее субъекта, разрешение которой может способствовать развитию личности [145]. С позиций этой теории профессиональные затруднения возникают в кризисные, наиболее острые периоды профессионального становления личности учителя и в случае продуктивного разрешения становятся фактором личностного и профессионального роста.

В настоящем исследовании мы будем опираться на обе теории. Мы будем рассматривать профессиональные затруднения, с одной стороны, как неотъемлемый компонент педагогической деятельности учителя, средство повышения ее качества, с другой стороны – как фактор, влияющий на личность учителя, профес-

сиональный и личностный рост, мотивацию педагогической деятельности, уровень профессионального мастерства.

Профессиональное затруднение учителя в педагогических исследованиях определяется как состояние невозможности полного или частичного выполнения учителем своих функций, вызванное возникшим противоречием между объективными (внешними) условиями педагогической деятельности и внутренними характеристиками личности педагога, сопровождаемое субъективным состоянием напряженности, тяжести, неудовлетворенности [135; 306].

В качестве основных признаков профессионального затруднения исследователи выделяют: возникновение противоречия между внешними условиями деятельности и внутренними характеристиками ее субъекта (недостаток знаний, опыта, личностных качеств); вынужденное прерывание деятельности; субъективно ощущаемое состояние психологической напряженности (тяжести, неудовлетворенности), связанное с невозможностью продолжить деятельность [51; 53; 135].

Наиболее адекватным современному социальному и профессиональному контексту педагогической деятельности, характеризующемуся изменчивостью, высокой степенью проблемности, конфликтогенности, мы считаем **проблемный подход** (А.П. Гуреев, В.К. Елманова, Л.Б. Ительсон, Ф.А. Орехов, Е.Н. Поляков, В.Э. Тамарин, Д.С. Яковлева), рассматривающий затруднение (учебное или профессиональное) как проблемную ситуацию [52; 68; 96; 205; 231; 285; 326]. С позиций данного подхода преодоление учителем профессионального затруднения происходит в случае перевода его в проблемную ситуацию и дальнейшей реконструкции ситуации на основе мыслительной деятельности [51]. Мы будем понимать **профессиональное затруднение учителя** с позиций проблемного подхода как объективно возникшее противоречие в между внешними условиями, обстоятельствами педагогической деятельности и характеристиками личности учителя, которое создает проблемную ситуацию и переключает учителя с практической педагогической деятельности на поисковую (поиск способов решения возникшей ситуации) с применением различных видов, источников, форм и содержания пе-

дагогических знаний, содержащее как возможность конструктивного, так и риски деструктивного влияния на педагогическую деятельность и личность учителя.

Для уточнения такого понимания профессионального затруднения необходимо обратиться к понятиям «ситуация», «педагогическая ситуация», «проблемная ситуация педагогической деятельности».

Ситуация понимается в психологии как совокупность событий, условий, обстоятельств, выступающих в качестве причины того или иного поведенческого акта личности [154]. При этом ситуация – это не отдельные события, обстоятельства, условия, а взаимосвязанные, определенным образом структурированные в данном пространстве и времени. Ситуация может направлять активность личности, побуждать ее действовать определенным образом. С другой стороны, личность может в той или иной степени управлять ситуацией.

Применительно к профессиональной деятельности ситуация понимается как фрагмент практической деятельности специалиста. Профессиональная деятельность специалиста представляет собой последовательность возникающих и разрешаемых профессиональных ситуаций [181].

В изучении ситуации важно принимать во внимание два аспекта: внешние условия (обстоятельства) и их восприятие субъектом, действия субъекта, влияющие на развитие ситуации.

В науке существуют три понимания ситуации:

- как внешних, не зависящих от человека условий, обстоятельств, на которые он реагирует в процессе ее решения [152];
- как условий, созданных самим человеком [137];
- как совокупности внешних условий и реакций участников ситуации [163].

В зависимости от представленных пониманий, преодоление профессионального затруднения можно рассматривать либо как анализ учителем объективно возникших обстоятельств педагогической деятельности, создавших проблемную ситуацию, и реагирование на них; либо как изменение параметров ситуации, вызвавшей затруднение, управление ей; либо как совокупность внешних условий, обстоятельств педагогической деятельности, вызвавших затруднение, и реакций

на них участников ситуации (учителя, учеников, родителей, администрации школы). В этой связи, опираясь на работу Х. Хекхаузена [307], можно выделить ситуационный (реагирование на обстоятельства) и личностный (управление ситуацией) подходы к пониманию механизмов разрешения профессионального затруднения учителем.

В настоящем исследовании мы будем придерживаться личностного подхода, с позиций которого профессиональное затруднение – это не только внешние, созданные государством, администрацией школы, учениками, родителями препятствия, которые учитель должен разрешить, но и обстоятельства педагогической деятельности, созданные самим учителем, его отношениями, действиями. Проблемная ситуация, вызвавшая затруднение, и сложилась объективно, и порождена учителем как ее субъектом, «избрана, сотворена им, особым образом понимается, принимается, истолковывается и означивается» [263, с. 74]. Учитель – не жертва проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, не пассивный наблюдатель, а ее активный участник, создатель, который может и должен управлять ей. Он должен видеть ситуацию не только изнутри, но и извне, в более широких контекстах – как часть урока, образовательного процесса, собственного профессионального становления. Проблемная ситуация может возникнуть как в результате изменения внешних условий педагогической деятельности, так и совершенных ранее действий или произошедших изменений личности самого учителя. При этом важно, чтобы учитель в процессе разрешения профессионального затруднения занял субъектную позицию, предпринял попытку управлять возникшей проблемной ситуацией.

Применительно к **педагогической деятельности** выделяют следующие **типы ситуаций**:

– «ситуация педагогической деятельности» – реакция учителя на возникшие в педагогической деятельности обстоятельства; «техника педагогического бытия» [291] (по аналогии с «техниками бытия» Х. Томэ [289]);

– «ситуация профессиональной деятельности педагога» – «сложная взаимосвязь внутренних (технологии образовательного процесса, среда школы как орга-

низации, личностное развитие ребенка) и внешних (составляющие внешнего окружения) переменных, влияющих на логику осуществления деятельности и ее результаты» [47, с. 264]. При этом «смена ситуации ведет к необходимости внесения изменений в профессиональное поведение» [47, с. 264];

– «образовательная ситуация» – «микрособытие педагогической реальности» [87, с. 84]; сценарий взаимодействия педагога и обучающихся по поводу конкретного содержания образования с целью решения задач образования [87];

– «педагогическая ситуация» – «составная часть педагогического процесса, педагогической деятельности, педагогическая реалья, через которую педагог управляет педагогическим процессом и педагогической системой» [267, с. 12].

В качестве признаков педагогической ситуации ученые выделяют:

– направленность на получение конкретного педагогического результата в виде положительных изменений личности воспитанников, на достижение поставленных целей обучения и воспитания;

– конкретизацию времени и места в образовательном пространстве [310];

– включенность в ее создание и проживание участников образовательного процесса (педагога, обучающихся, родителей), каждый из которых может «создать неопределенность, внести инициативу, использовать личный опыт, выступить внешним фактором для остальных» [87, с. 86];

– вероятностный характер: педагог не может точно спрогнозировать развитие педагогической ситуации. Он совершает определенное действие, видит ответную реакцию учеников и корректирует план действий. В этой связи целесообразно говорить о сценировании педагогической ситуации – выстраивании педагогом нескольких сценариев ее развития [87];

– преемственность: педагогическая деятельность представляет собой непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимопродолжающихся педагогических ситуаций.

В педагогической науке существуют различные понимания природы педагогической ситуации. Одни ученые считают, что такая ситуация не возникает спонтанно, случайно, а целенаправленно моделируется и создается учителем [262,

с. 74]. В этой связи изучаются способы моделирования (проектирования, сценирования) учителем педагогических ситуаций с целью решения задач обучения и воспитания и овладения учителем методикой их моделирования [87; 181; 285].

Другие ученые рассматривают педагогическую ситуацию как внешние условия педагогической деятельности. Так, Л.Ф. Спирин понимает ее как «объективное состояние педагогической системы, рассмотренное в определенном временном промежутке» [279, с. 22]. Объектом научного изучения выступает анализ учителем педагогической ситуации и овладение технологией, моделями ее решения. В частности, М.М. Рыбаковой разработаны схемы психологического анализа учителем педагогической ситуации, применение которых позволяет раскрыть причины ситуации, не допустить ее перехода в длительный конфликт [253]. М.М. Кашаповым описаны этапы процесса решения учителем педагогической ситуации, составлена уровневая характеристика данного процесса, разработана технология ситуационного подхода как средства исследования и совершенствования педагогической деятельности [111]. Технология решения учителем педагогических проблем на основе синтеза нескольких научных подходов – ситуационного, личностного, системного, эвристического – разработана С.Ю. Теминой [287]. Модели решения сложных ситуаций педагогической деятельности предложены Т.П. Скрипкиной, Э.Л. Вандановой, С.С. Бакшихановой [272].

Ситуация педагогической деятельности, с одной стороны, отражает сложившиеся (или изменившиеся) обстоятельства, условия педагогической деятельности (которые создаются учениками, родителями, администрацией школы, обществом), с другой стороны – педагогические условия, события, которые учитель проектирует, моделирует, создает с целью решения задач обучения и воспитания.

Ситуация педагогической деятельности, может быть созерцательной, деятельностной или проблемной [127]. Каждая из них имеет свои мотивы, цели, содержание. В основе профессионального затруднения лежит проблемная ситуация педагогической деятельности.

Проблемная ситуация понимается как такое состояние субъекта, когда желаемую цель не удается достичь известными и доступными способами [167], объ-

ективное противоречие между целью (задуманным, желаемым, требуемым, нормативным) и возможностью ее осуществления с данными ресурсами в данных условиях [40], дефицит знаний, преодолеваемый мышлением [279]. Такая ситуация может быть создана как самим субъектом мышления, деятельности (постановка вопроса самому себе), так и внешне задана (сложившиеся обстоятельства, поставленная задача профессиональной деятельности). Обобщение имеющихся исследований [132; 166; 281] позволило выделить следующие **признаки проблемной ситуации**:

1) противоречие (рассогласование) между ранее усвоенными (известными субъекту) знаниями, опытом и новыми, не известными ему;

2) неопределенность, неизвестность, отсутствие доступного решения, слабая формализация и структурированность (проблемная ситуация трудно поддается четкому описанию субъектом, который с ней столкнулся);

3) особое психологическое состояние (удивление, недоумение, неопределенность, неожиданная неудача привычного действия), которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способах или условиях действия (познавательная мотивация). Такое состояние становится мотивационным фактором, «запускает» интеллектуальную деятельность, продуктивное мышление, поисковую, творческую активность;

4) объективно-субъективный характер: с одной стороны, проблемная ситуация – это объективно возникшее противоречие. С другой стороны, это противоречие должно быть осознано субъектом.

Проблемная ситуация изучена в психологии и педагогике в контексте мыслительного процесса (С.Л. Рубинштейн), научно-исследовательской (В.С. Леднев), учебной (А.М. Матюшкин, В.Т. Кудрявцев), профессиональной (А.П. Градов) деятельности. С.Л. Рубинштейн рассматривает проблемную ситуацию как средство «запуска» мыслительного процесса, его начальную фазу [251], В.С. Леднев – как противоречие между запросами практики и возможностями теории, которое «запускает» исследовательский процесс [146].

В педагогике проблемная ситуация чаще всего рассматривается в контексте теории проблемного обучения (В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов) как способ приобретения новых знаний, позволяющий организовать активное взаимодействие обучающихся с проблемно представленным учебным материалом, развивать продуктивное мышление [166].

Проблемная ситуация в педагогической деятельности чаще всего рассматривается как проблемная педагогическая ситуация. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская рассматривают проблемную педагогическую ситуацию в контексте педагогического мышления учителя и определяют ее как «некоторое рассогласование (внутреннее противоречие) между целью и возможностью ее непосредственного достижения» [152, с. 161]. Ряд исследователей (например, С.Ю. Темина) считают, что любая педагогическая ситуация содержит элемент проблемности. Причем эта проблемность разными учеными рассматривается применительно к разным участникам образовательного процесса: обучающимся или учителю. Так, В.В. Сериков видит проблемность педагогической ситуации в том, что она ставит ученика в условия, требующие овладения новыми знаниями, опытом, новой моделью поведения [263], то есть с помощью педагогической ситуации учитель создает проблемность для ученика. По мнению С.Ю. Теминой, проблемный характер любой педагогической ситуации выражается в том, что «учитель в каждый момент своей деятельности осуществляет поиск наилучших способов достижения педагогических целей» [286]. Мы будем рассматривать проблемную ситуацию, вызывающую профессиональное затруднение, с позиций ее проблемности для учителя.

Мы считаем, что не все педагогические ситуации можно считать проблемными, а только те, для решения которых учителю недостаточно имеющихся педагогических знаний и опыта, которые создают противоречия в педагогической деятельности и процессе ее познания учителем, «запускают» мышление, поисковую, познавательную активность учителя по поиску новых педагогических знаний, приобретению нового педагогического опыта. В дифференциации текущей (обыденной) педагогической ситуации и проблемной ситуации, вызывающей у учителя затруднение, мы будем опираться на следующие отличия проблемной педаго-

гической ситуации от текущей, выделенные Л.Б. Ительсоном: возникновение противоречий в объективно возникшей ситуации педагогической деятельности и процессе ее познания (объяснения, мыслительной реконструкции, решения) педагогом; субъективная репрезентация (осознание) этих противоречий педагогом.

Подводя итог рассмотрению **проблемной ситуации как «маркера» возникновения у учителя профессионального затруднения**, важно учесть следующее:

- проблемная ситуация отражает как объективно возникшие обстоятельства, условия педагогической деятельности, создавшие препятствие для продолжения деятельности, так и условия и обстоятельства, созданные самим учителем и совместно с участниками образовательного процесса (ученики, родители);

- проблемная ситуация переключает учителя с текущей педагогической деятельности на поисковую, связанную с поиском знаний о путях, способах разрешения возникшей ситуации;

- проблемная ситуация, вызвавшая затруднение, может быть потенциальной (не осознанной, не принятой учителем) или актуальной (осознаваемой учителем как проблемная ситуация, требующая решения). Для успешного преодоления профессионального затруднения важно, чтобы учитель перевел потенциальную проблемную ситуацию в актуальную, осознал и принял ее. В этой связи ученые определяют проблемную ситуацию как «познавательное затруднение» [10], «интеллектуальное затруднение, возникающее в случае, когда человек не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает его искать новый способ объяснения или способ действия» [49, с. 18]; как осознанное затруднение, пути преодоления которого нужно найти самостоятельно [40]; как важный этап разрешения затруднения, включающий его глубокий мыслительный анализ [40];

- учитель может и должен управлять проблемной ситуацией, вызвавшей профессиональное затруднение, проводя ее мыслительную реконструкцию, осуществляя поиск оптимальных путей разрешения.

Обобщение имеющихся исследований профессионального затруднения учителя [25; 51; 53; 135] и проблемной ситуации как атрибута профессиональной деятельности учителя [47; 87; 111; 181; 214; 272; 286; 291] позволило уточнить **признаки профессионального затруднения учителя с позиций проблемного подхода**:

– *Возникновение препятствия, мешающего учителю продолжить педагогическую деятельность привычными способами* [315]. Данный признак присущ как профессиональному затруднению, так и профессиональному барьеру. Ученые различают данные понятия следующим образом: профессиональный барьер – искусственно созданное, «воображаемое индивидом препятствие на пути к достижению цели» [225, с. 42], профессиональное затруднение – препятствие, связанное с объективным возникновением несоответствия между внешними условиями деятельности и характеристиками ее субъекта. При этом ощущение того, является ли та или иная ситуация препятствием, является субъективным. Одна и та же ситуация (например, переход на новые образовательные стандарты) одним учителем может быть воспринята как затруднение (такое восприятие может быть опосредовано страхом учителя перед кардинальными изменениями в педагогической деятельности, перед большим объемом предстоящей работы, нежеланием овладевать новым педагогическим опытом, искать новые средства обучения, неуверенностью в себе, прошлым негативным опытом внедрения новых стандартов и др.), а другим педагогом – как текущая профессиональная задача, не вызывающая затруднения.

Возникновение препятствия в педагогической деятельности учителя может быть вызвано:

– внешними по отношению к учителю обстоятельствами: переполненность классов, перегруженность учителя различными обязанностями, постоянная модернизация образования, изменение норм и требований к педагогической деятельности, снижение социального статуса учителя в обществе, потребительское отношение учеников и родителей к учителю как следствие рыночной ориентации

общества, отсутствие необходимых материально-технических или организационно-управленческих условий и т.п.;

– самим учителем в результате психологических или личностных проблем: недостаток знаний, профессиональной компетентности или опыта, нежелание учителя искать новые способы решения педагогических задач, что-то менять в своей работе, овладевать новым опытом, рассогласование между декларируемыми в программных документах и личными ценностями учителя, неверие в себя или в ребенка, в положительный результат обучения и воспитания, неуверенность, страх, заниженная или завышенная самооценка, негативный опыт разрешения похожих ситуаций, неадекватное восприятие педагогической ситуации, неприятие вводимых инноваций и др. В качестве препятствий, созданных самим учителем, могут выступать анти-инновационные барьеры [256], иррациональные установки [244], педагогические предрассудки [268], негативные стереотипы педагогической деятельности [234].

Лежащее в основе профессионального затруднения препятствие может осознаваться или не осознаваться учителем, оцениваться им как преодолимое (решаемая задача) или непреодолимое (нерешаемая задача, «тупик»). Для успешного преодоления профессионального затруднения важно, чтобы возникшее препятствие продуктивно рефлексировалось учителем как проблемная ситуация, требующая поиска решения, овладения новыми знаниями и (или) опытом.

– *Отражение объективно возникшего противоречия между внешними условиями педагогической деятельности и характеристиками личности учителя* [10; 52; 152; 224; 232]. В работе А.Ю. Панасюк затруднение определяется как «выражение противоречия между необходимостью выполнения определенной деятельности и недостаточностью знаний и умений, обеспечивающих успешность этого выполнения» [210, с. 36-37]. Профессиональное затруднение у учителя могут создать противоречия:

– между возникшими в педагогической деятельности обстоятельствами, условиями, событиями и незнанием (или неполным знанием) учителем путей и способов действия в данных обстоятельствах;

- между педагогической ситуацией и процессом ее познания учителем;
- между поставленной учителем педагогической задачей (или поставленной учителю профессиональной задачей) и невозможностью ее решения с данными ресурсами в данных условиях;
- между возникшей педагогической ситуацией и известными способами ее разрешения;
- между ожидаемым (прогнозируемым, привычным) и реальным поведением ученика;
- между педагогическим фактом, с которым столкнулся учитель, и имеющимися знаниями о нем, между сущим и должным и т.п.

Противоречия как основа (ядро) и источник профессионального затруднения в деятельности учителя имеют отличительные особенности:

- противоречия в педагогической деятельности учителя могут объективно существовать, но субъективно не осознаваться учителем или осознаваться частично, что вызывает феномен потенциального (М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко [187]), «скрытого» затруднения;
- ряд противоречий заложены в самом образовательном процессе, выступая его движущей силой;
- противоречие может иметь объективную или субъективную природу.

К противоречиям объективной природы можно отнести:

- объективно присущие образовательному процессу противоречия, служащие движущей силой воспитания и обучения: например, между потребностями, желаниями учеников и педагогическими целями учителя, между педагогическими целями и возможностями учеников и т.п.;
- противоречия между установленными нормами и требованиями к педагогической деятельности и реальными условиями такой деятельности. Например, в основе ряда профессиональных затруднений могут лежать противоречия между формализованными критериями оценки деятельности учителя и ожиданиями школьников или родителей относительно процесса обучения, между унифицированными требованиями образовательных стандартов к результатам обучения и

разнообразием образовательных потребностей и возможностей обучающихся. В основе профессиональных затруднений, возникающих в воспитательной деятельности учителя, может лежать противоречие между духовно-нравственными ориентирами воспитания и рыночными (потребительскими) ориентациями общества;

– противоречия в самих нормах и требованиях к деятельности учителя.

Например, в основе дидактических затруднений может лежать противоречие между необходимостью личностной ориентации обучения и унифицированностью требований образовательных стандартов к его результатам [31].

Противоречия субъективной природы создаются самим учителем. Например, противоречие между идеализированными представлениями начинающего учителя о школе и школьными реалиями, между субъективным представлением учителя о том или ином ученике и его объективными характеристиками и т.п.

– **Объективно-субъективный характер** профессионального затруднения учителя выражается в диалектике объективно возникших обстоятельств, условий, событий педагогической деятельности и их субъективного восприятия учителем, в том, что объективно возникшее в педагогической деятельности противоречие должно быть субъективно осмыслено, принято учителем (то есть должно стать личностно-значимым противоречием).

Объективный характер профессионального затруднения учителя выражается в обусловленности его возникновения объективно создавшимися обстоятельствами, условиями педагогической деятельности.

Субъективный характер затруднения выражается в обусловленности его восприятия и разрешения субъективным восприятием учителем ситуации, вызвавшей затруднение: как проблемной или текущей педагогической ситуации, принятие или игнорирование, переживание позитивных (удивление, стремление разрешить) или негативных (тревожность, эмоциональная напряженность, стресс) эмоций, восприятие изнутри, как участника ситуации или извне, как наблюдателя.

В качестве одного из ключевых признаков затруднения ученые выделяют субъективно ощущаемое негативное психологическое состояние: психической напряженности, тяжести, неудовлетворенности [134]. Так, А.А. Деркач выделяет

состояние напряженности как характерный признак затруднений при формировании педагогического мастерства [59]. Состояние психологической напряженности либо побуждает учителя к поиску способов разрешения затруднения, либо приводит к отказу от его разрешения и накоплению связанных с этим отрицательных эмоций (неудовлетворенность, разочарование, неуверенность в себе, фрустрация, стресс). При этом важно отметить, что состояние напряженности носит субъективный характер. Для преодоления затруднения важно, чтобы субъективно ощущаемое состояние напряженности мотивировало учителя к поиску способов разрешения затруднения.

Большинство профессиональных затруднений являются проблемными педагогическими ситуациями, созданными, по сути, самим учителем, его предыдущими педагогическими действиями, выстраиваемым взаимодействием с учеником или классом. В частности, С.В. Тальков отмечает, что «большинство педагогических конфликтов происходит из-за отсутствия опыта педагогической деятельности и взаимодействия с учащимися» [285, с. 67], И.А. Курочкина – что недостаток у учителя педагогического опыта может привести к перерастанию проблемной ситуации в конфликт [139, с. 67]. В этой связи учитель должен понимать, что возникновение затруднения связано не только с внешними обстоятельствами, условиями педагогической деятельности (например, перегруженность учителя различными задачами и функциями, переполненность классов), особенностями (действиями) учеников, родителей, администрации школы, но и с его действиями, опытом и компетентностью. Соответственно, учитель принимает активное участие в возникновении профессионального затруднения (в том числе в ряде случаев может предотвратить его возникновение или, наоборот, целенаправленно создать проблемную ситуацию для достижения педагогических целей (например, ситуация «эмоционального взрыва»), формирует собственное восприятие ситуации, вызвавшей затруднение (принимает или игнорирует ее, идентифицирует ее как проблему или текущую задачу) и выбирает способ ее решения (продуктивный или непродуктивный).

Субъективный характер профессионального затруднения выражается также в субъективной позиции учителя относительно его преодоления: активная позиция (стремление разрешить) или пассивная (стремление «уйти» от затруднения), позиция внутри возникшей проблемной ситуации или над ней, когда ситуация рассматривается в более широком контексте, например, как составляющая урока, процесса построения взаимоотношений с учеником или классом, процесса профессионального становления учителя.

Для продуктивного преодоления профессионального затруднения важно, чтобы учитель осознавал себя активным субъектом проблемной ситуации, вызвавшей такое затруднение, управляющим ей, могущим повлиять на ее ход и результат. Такое понимание соответствует личностному подходу к пониманию ситуации в психологии (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн).

– *Рассогласование с ранее усвоенными учителем педагогическими знаниями и опытом*: проблемную ситуацию, вызвавшую затруднение, учитель не может объяснить, структурировать, формализовать только на основе ранее усвоенных педагогических знаний. Чтобы это сделать, учителю необходимы новые для него педагогические знания, необходимо найти ответы на ряд возникающих вопросов.

– *Отсутствие известного учителю способа преодоления*: ученые выделяют такие признаки проблемной ситуации, как высокая степень неопределенности, неоднозначность решения [124]. Все они отражают отсутствие готового решения, недостаточность имеющихся знаний для решения ситуации. У учителя нет готового решения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение. Такое решение необходимо найти посредством интеллектуального поиска, обращения к имеющимся в различных источниках новым для учителя знаниям или самостоятельного получения таких знаний.

– *Поисковая направленность разрешения*: столкнувшись с затруднением, учитель сначала осознает его как препятствие в осуществлении своих профессиональных функций. Происходит остановка педагогической деятельности по причине невозможности продолжить ее привычными способами. У учителя возникает

вызванное такое остановкой напряжение, которое затем, в случае идентификации ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной, «запускает» мыслительный процесс по поиску способа ее разрешения.

При этом следует отметить, что столкновение учителя в педагогической деятельности с профессиональным затруднением не всегда «запускает» поисковый (интеллектуальный, мыслительный) процесс и обращает учителя к поиску новых педагогических знаний о способах разрешения ситуации, вызвавшей затруднение, путях выхода из нее, снятия проблемности. Существует риск игнорирования, неприятия затруднения, признания невозможности его разрешить или разрешения непедагогическими способами, за счет деформации сфер профессионализма. Когда, например, возникшая конфликтная ситуация списывается на недисциплинированность учащихся или их нежелание учиться. В этой связи ученые говорят о феномене «скрытого», потенциального затруднения, когда объективно возникает противоречие в педагогической деятельности, но субъективно не осознается [53; 187]. Л.А. Семчук отмечает такое явление, как уход учителя от решения перцептивно-рефлексивных проблем, что является одним из проявлений психологической защиты [262].

– *Двойственность влияния на педагогическую деятельность и личность учителя:* возникновение в деятельности учителя профессионального затруднения содержит как возможность положительного (в случае продуктивного разрешения), так и риск отрицательного (в случае игнорирования, разрешения непедагогическими способами) влияния на ход и результаты такой деятельности и личность учителя, его профессиональный рост.

Конструктивное влияние профессиональное затруднение окажет в случае его преодоления, то есть нахождения учителем такого способа разрешения, который приведет к позитивным изменениям в личности обучающихся, профессиональному росту учителя, его психологической удовлетворенности. Конструктивное влияние выразится как в получении положительных результатов педагогической деятельности, повышении ее качества, усилении творческой и инновационной составляющей, так и в повышении «познавательной активности, мобилизационной

готовности учителя к решению проблем» [53, с. 67], личностном и профессиональном росте и развитии учителя посредством овладения новыми педагогическими знаниями и опытом, в переходе на новый уровень профессионализма.

Деструктивное влияние на результативность педагогической деятельности и личность учителя профессиональное затруднение может оказать в случае его игнорирования или непродуктивного разрешения (выбора не адекватного ситуации способа разрешения, не приведшего к положительным изменениям в личности воспитанников, разрешения непедагогическими способами, за счет деформации сфер профессионализма). В случае игнорирования происходит «втягивание в затруднение» [51], накапливание негативных эмоций либо закрепляются непродуктивные модели и стереотипы профессиональных действий. Непродуктивное разрешение выражается в том, что «педагог, видя свое затруднение и формулируя профессиональную задачу, не владеет методами решения задачи, и, таким образом, не имеет оснований для профессионального продвижения» [53, с. 63]. Деструктивное влияние может выразиться в углублении конфликта между учителем и учеником (классом), родителями, администрацией школы, в снижении профессиональной мотивации учителя, самооценки, возникновении негативных психологических состояний (тревожность, фрустрация, разочарование в себе, в профессии, стресс, эмоциональное выгорание), психологических срывов [262], в профессиональной стагнации, деструкции [320], в крайнем случае – в уходе из школы, из профессии.

Для снижения рисков деструктивного влияния профессиональных затруднений на педагогическую деятельность и личность учителя необходимо формирование у учителя готовности к преодолению профессиональных затруднений, в том числе овладение способами и приемами применения педагогических знаний, актуализирующими их конструктивные функции в преодолении затруднений.

Выделенные признаки профессионального затруднения учителя позволили уточнить **специфику таких затруднений:**

– *«Скрытый» (потенциальный) характер, требующий идентификации учителем ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной:* зачастую учи-

тель не идентифицирует ситуацию, вызвавшую затруднение, как проблемную, не обнаруживает возникшее противоречие между изменившимися условиями педагогической деятельности и собственными педагогическими знаниями и опытом, в результате чего не возникает субъективная потребность в преодолении затруднения, в поиске новых педагогических знаний, овладении новым педагогическим опытом для его разрешения. Так, учитель, представляющий хороший урок как урок, на котором дети ведут себя тихо и внимательно слушают учителя, может не воспринять ситуацию отсутствия у учеников интереса к изучаемому материалу, низкой активности на уроке как проблемную. В этой связи А.П. Гуреев отмечает: «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» [53, с. 61]. Феномен скрытого, потенциального затруднения как отличительная особенность педагогической деятельности выделен М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко [187].

Кроме того, традиционное для профессионального затруднения прерывание деятельности в работе учителя может заменяться переходом от собственно педагогической деятельности к непедагогической, т.е. не приводящей к положительным изменениям в личности учеников (выяснение отношений, психологическая манипуляция, насилие, агрессия, унижение, оскорбление ученика, необоснованные обвинения, намеренное разжигание конфликта, агрессия, манипуляция, отказ от дальнейшего ведения урока и т.п.). Либо к имитации педагогической деятельности («педагогический гламур» [235], «педагогический блеф» [328]).

Нередки случаи, когда учитель осознает профессиональное затруднение лишь частично, предпринятые действия не снимают возникшего противоречия, а лишь убирают его внешние проявления. Так, в экспериментальном исследовании М.С. Пелагеиной обнаружены факты, когда учителя с авторитарным стилем общения применяют в разрешении возникающих конфликтов с учениками волевые решения; при этом «конфликт интериоризуется в учащемся, а для учителя он пе-

рестает существовать, как только исчезают внешние проявления проблемы» [214, с. 3].

Для преодоления затруднения необходимо осознание учителем ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной, переход от выполнения текущей педагогической деятельности к поисковой. Длительное накопление в деятельности учителя неосознанных и неразрешенных затруднений может привести к эмоциональному выгоранию, профессиональной деформации или деструкции [320].

– *Уникальность содержания и способов разрешения.* Субъективный характер профессионального затруднения в педагогической деятельности еще более усиливается по причине ее творческого, гуманистического характера. Каждая конкретное профессиональное затруднение учителя и вызвавшая его проблемная ситуация уникальны, зависят от сложившихся условий педагогической деятельности, личностных характеристик учителя и обучающихся и требуют уникальных способов разрешения [42]. Способ разрешения одного затруднения не может быть механически перенесен на другое. Способ решения одной и той же проблемной ситуации, вызывающей затруднение, в различных условиях (например, городская и сельская школа, гимназический, инклюзивный и коррекционный класс), у разных учителей может различаться. Однако уникальность способов преодоления профессиональных затруднений не исключает возможности типологизировать вызывающие их проблемные ситуации. Сталкиваясь с теми или иными профессиональными затруднениями, обмениваясь опытом их преодоления с коллегами, приобретая новые педагогические знания и опыт, учитель может постепенно овладеть ориентировочной основой разрешения того или иного типа проблемных ситуаций, вызывающих затруднения, научиться предупреждать (блокировать) некоторые из таких ситуаций. В данном случае, следуя терминологии Е.Н. Землянской, можно говорить о развитии проблемного пространства учителя [87].

– *Индивидуальность восприятия учителем ситуации, вызвавшей затруднение:* каждый учитель воспринимает возникшее затруднение по-своему, с позиций имеющихся знаний, опыта, системы внутренних убеждений, индивидуально-психологических и личностных свойств, деятельностных характеристик.

Он означает, истолковывает, осмысливает, принимает или не принимает ситуацию, вызвавшую затруднение [263]. Одна и та же ситуация педагогической деятельности одним учителем может быть идентифицирована как проблемная, как затруднение, другим – как текущая педагогическая задача. В этой связи Ю.А. Тукачев обосновывает различия когнитивных репрезентаций ситуаций педагогической деятельности у учителей с разным педагогическим опытом [291]. В работе Л.А. Анцыферовой такие различия дифференцированы у экстерналов (стремятся конструктивно преобразовать возникшую ситуацию) и интерналов (акцентируют внимание на отрицательных моментах, возникает чувство беспомощности, пассивная позиция) [5].

– *Возможность привлечения учителем многообразных педагогических знаний с целью разрешения затруднения.* Рассматривая решение проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности, А.П. Градов отмечает, что для их разрешения сотрудники обращаются к различным категориям ранее усвоенных и новых знаний: научное, идеологическое, знание здравого смысла [49]. В процессе решения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, учитель также обращается к различным видам педагогического знания. Во-первых, он пытается объяснить возникшую ситуацию, ее причины, обращаясь к ранее усвоенным научным знаниям, личному жизненному и профессиональному опыту, в том числе опыту столкновения с похожими ситуациями. При этом существует риск неверного понимания ситуации, ее упрощения, искажения в результате обращения к ошибочным, устаревшим знаниям (педагогические мифологемы, иллюзии, предрассудки, заблуждения и др.). Такие знания требуют рефлексии и содержательной коррекции. Когда учитель понимает, что ранее усвоенных им педагогических знаний недостаточно для разрешения ситуации, вызвавшей затруднение, он обращается к поиску новых педагогических знаний в различных источниках либо, в случае их отсутствия, самостоятельно генерирует новые знания путем комбинирования, систематизации, постановки проблемных вопросов. В поисках новых педагогических знаний о способах разрешения ситуации, вызвавшей затруднение, учитель обращается не только к источникам научных педагогических знаний

(курсовое обучение, научная и учебно-методическая литература, нормативные и методические документы сферы образования), но и к источникам обыденных педагогических знаний – опыту коллег, народной педагогике, произведениям художественной литературы, киноискусства школьной тематики. Здесь также существует риск применения ошибочных знаний – устаревших, неадекватных возникшей ситуации, не позволяющих ее продуктивно разрешить. В ситуациях, требующих немедленно реагирования, учитель обращается к педагогической интуиции, здравому смыслу, осознаваемым и неосознаваемым образцам педагогической деятельности коллег, собственных учителей, родителей. Усиление рыночной ориентации современного образования, пропаганда в современном обществе ценностей потребительства и гедонизма вступает в противоречие с гуманистическим содержанием педагогической деятельности и ставит перед учителем нравственные дилеммы, зачастую не имеющие научно-рациональных педагогических решений. Такие проблемные ситуации требуют поиска учителем способов разрешения, основывающихся на педагогических знаниях ценностного, духовно-нравственного содержания (о нравственных нормах и ценностях, педагогическом долге, морали и совести).

Таким образом, в процессе преодоления профессионального затруднения учитель обращается к различным видам, источникам, содержанию педагогических знаний: ранее усвоенным и новым для себя, научным и обыденным, с интеллектуальным, ценностным, духовно-нравственным содержанием, явным (вербализованным) и неявным (выраженным в образах, действиях, иррациональных установках). При этом существует риск обращения к ошибочным, устаревшим знаниям, не адекватным ситуации, вызвавшей затруднение, и не позволяющим ее адекватно осмыслить и продуктивно разрешить. Процесс применения учителем различных видов, форм, источников, содержания педагогических знаний в преодолении затруднений требует научного изучения и более подробно будет рассмотрен в следующих параграфах.

– *Необходимость адаптации теоретических знаний к ситуации, вызвавшей затруднение.* В работах В.В. Краевского отмечается, что теоретические

педагогические знания не могут быть применены учителем в решении педагогической ситуации непосредственно, напрямую – необходима адаптация таких знаний к конкретной ситуации с привлечением личного опыта учителя [130]. Научно-теоретические знания служат педагогу «лишь ориентиром, общим указанием к практической деятельности. По мере конкретного их наполнения на уровне практики происходит осознанное или подсознательное приращение первичного знания» [128, с. 37]. В процессе преодоления профессионального затруднения ранее усвоенные учителем и вновь приобретенные им теоретические знания, носящие всеобщий характер (закономерности, принципы, теории и т.п.), необходимо адаптировать, приспособить к конкретной ситуации, вызвавшей затруднение. В процессе применения теоретических знаний учитель осуществляет их творческое преобразование, дополняя личным опытом, адаптируя к конкретным ситуациям затруднения, выстраивая схему действий по применению конкретной теоретической идеи. Так, например, научные теории ориентированы на типовые характеристики одаренного ученика и дают общие (нормативные) рекомендации по работе с такими обучающимися. Однако в реальной практике одаренные дети бывают разными: гармонично развивающиеся и с асинхронией развития, внимательные и с синдромом дефицита внимания и гиперактивности [241], лидеры и отвергаемые детским коллективом, интроверты и экстраверты, с высокими показателями физического здоровья и ослабленные и т.д. Разрешая проблемные ситуации, возникающие в работе с одаренными детьми, педагогу необходимо учесть индивидуальные особенности конкретного ребенка, с которым он работает, условия сложившейся ситуации педагогического взаимодействия с ним.

– *Многомерность оценки успешности преодоления затруднения.* Зачастую учителя одномерно подходят к оценке успешности разрешения профессионального затруднения с позиций того, удалось ли им снять возникшее противоречие, препятствие, достичь поставленной цели. Однако обобщение имеющихся исследований [128; 263] и анализ современного контекста педагогической деятельности показывают необходимость многомерной оценки успешности решения учителем проблемной ситуации: с позиций педагогической результативности (про-

изошедшие изменения в личности ребенка, достигнутые результаты обучения или воспитания), педагогической этики (ненанесение вреда детям, человеческие, нравственные мотивы действий учителя), психологической удовлетворенности учителя результатами решения ситуации, влияния на его личностный и профессиональный рост (исключение случаев разрешения затруднений за счет деформации сфер профессионализма).

Подведем итоги параграфа. Профессиональное затруднение является неотъемлемым атрибутом педагогической деятельности современного учителя. Сущность профессионального затруднения современного учителя целесообразно рассматривать с позиций проблемного подхода – как объективно возникшее противоречие в между внешними условиями, обстоятельствами педагогической деятельности и характеристиками личности учителя, которое создает проблемную ситуацию и переключает учителя с практической педагогической деятельности на поисковую (поиск способов решения возникшей ситуации с применением различных видов, источников, форм и содержания педагогических знаний). Признаками профессионального затруднения учителя выступают: возникновение препятствия, мешающего продолжить педагогическую деятельность привычными способами; отражение объективно возникшего противоречия между внешними условиями педагогической деятельности и характеристиками личности учителя; объективно-субъективный характер; рассогласование с ранее усвоенными учителем педагогическими знаниями и опытом; отсутствие известного учителю способа преодоления; поисковая направленность разрешения; двойственность влияния на педагогическую деятельность и личность учителя. Специфика профессиональных затруднений учителя, выражается в «скрытом» (потенциальном) характере, требующем идентификации учителем ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной; уникальности содержания и способов разрешения; индивидуальности восприятия учителем ситуации, вызвавшей затруднение; возможности привлечения многообразных педагогических знаний с целью разрешения; необходимости адаптации теоретических знаний к ситуации, вызвавшей затруднение; многомерности оценки успешности разрешения.

1.2. Классификация профессиональных затруднений учителя

В предыдущем параграфе с позиций проблемного подхода уточнены сущность, признаки, специфика профессиональных затруднений учителя. Обосновано, что в основе профессионального затруднения лежит проблемная ситуация, способом разрешения которой учитель не владеет. Далее необходимо уточнить содержание профессиональных затруднений современного учителя. С этой целью нами обобщены представленные в педагогических и психологических исследованиях классификации профессиональных затруднений учителя, педагогических ситуаций, проблемных ситуаций педагогической деятельности и на этой основе разработана авторская классификация, позволяющая учителю обоснованно выбирать способы преодоления профессиональных затруднений. Представление проведенного анализа и разработанной классификации выступает **задачей настоящего параграфа**.

В научной литературе имеется несколько классификаций профессиональных затруднений по различным основаниям.

Классификация профессиональных затруднений учителя, разработанная А.П. Гуреевым, строится по нескольким основаниям:

– по причинам их возникновения: затруднения, вызванные объективными причинами (внешними условиями педагогической деятельности – например, переполненность классов) и субъективными причинами (недостатками собственной деятельности учителя – например, неумением планировать работу по самообразованию, грамотно выбирать методы предупреждения неуспеваемости школьников и т.п.);

– по решаемым учителем педагогическим задачам: затруднения в сфере общения с учащимися, в развитии их мышления, в формировании навыков учебного труда, развитии интереса к учению и т.п.;

– по компонентам педагогической деятельности: затруднения в диагностическом, стимулирующе-регулирующем, содержательном компонентах педагогической деятельности [53].

В классификации М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко профессиональные затруднения учителя дифференцированы по трем основаниям:

– по отношению учителя к ситуации затруднения: актуальные (характеризуются осознанием учителем ситуации затруднения, отчетливо выраженной мотивацией к их преодолению), потенциальные (объективно существующее, но субъективно не осознаваемое затруднение). В последнем случае, по мнению авторов, имеются объективные предпосылки для коррекции профессиональных установок, реконструкции профессионального опыта, но учитель их не осознает;

– по стрессогенным факторам, вызвавшим ситуацию затруднения: вызванные биографическим стрессом – значительным потрясением в профессиональной сфере (понижение по службе, неудачная аттестация, «провал» учащихся на выпускных экзаменах), ролевым рассогласованием (конфликт с администрацией, родителями, учащимися, коллегами), повседневными неприятностями (неудачно проведенный урок, не подготовленное учениками домашнее задание, низкие результаты контрольной работы) [131];

– по причинам возникновения: затруднения, вызванные дефицитом профессионального опыта, дефицитом информации, неадекватностью самооценки учителя (рефлексии педагогической деятельности), трудностями в ценностном самоопределении (в выборе путей личностного профессионального развития, определении педагогического кредо) [187].

С позиций нашего исследования представляет интерес дифференциация затруднений на актуальные и потенциальные. Также интересна классификация по характеру затруднения, которая может помочь учителю определить, к какому виду и содержанию педагогических знаний ему необходимо обратиться для разрешения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение.

В работе М.В. Ваграмян трудности профессионального становления учителя классифицированы по двум основаниям:

– по содержанию: самоопределенческие, учебно-педагогические, социально-психологические, социальные, профессионально-деятельностные;

– по педагогическому стажу учителей: возникающие у адаптирующихся, стабильно функционирующих учителей и педагогов-мастеров [25].

Так как в основе профессионального затруднения лежит проблемная ситуация, мы обобщили имеющиеся **классификации проблемных ситуаций профессиональной деятельности специалиста.**

Классификация проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности менеджера, разработанная И.И. Шеломенцевой, выстраивается с позиций способов их преодоления:

– по степени напряженности: высокая, низкая;
– по степени готовности субъекта действовать в данной ситуации: готов, не готов [315].

Взяв за основу данные основания, автор выстраивает типологию проблемных ситуаций, возникающих в деятельности менеджера, и показывает способы их разрешения.

В работе М.И. Дьяченко ситуации напряженности, возникающие в профессиональной деятельности специалиста, типологизированы по следующим основаниям:

– по длительности: скоропроходящие, длительные;
– по источнику: ситуации эмоциональной и операциональной напряженности;
– по содержанию: напряженные ситуации с элементами неопределенности; ситуации, требующие готовности к экстремальным действиям; ситуации неожиданности и дефицита времени; ситуации «доминантного состояния»; критические ситуации [67].

Актуальной для профессиональных затруднений учителя и выбора способа их преодоления нам представляется классификация затруднений по длительности и по содержанию, что будет учтено в приведенной ниже авторской классификации.

Приведенные классификации не учитывают специфику педагогической деятельности учителя, поэтому мы обратились также к **классификациям проблем и проблемных ситуаций, возникающих в педагогической деятельности.**

Профессиональные проблемы учителей классифицированы С.Ю. Теминой по следующим основаниям:

– по содержанию: дисциплинарные (связаны с налаживанием дисциплины); психолого-педагогические (проблемы в организации и проведении учебных занятий, поддержании учебной мотивации); этические (ситуации нравственного выбора, этические дилеммы); социально-психологические (в построении взаимоотношений в классном коллективе, с детьми, их родителями, с коллегами); материально-технические (связаны с отсутствием необходимого учебного оборудования);

– по способу разрешения: административно-репрессивные, игнорирующие, компромиссные, организационные, дидактические, воспитывающие, помогающие, мотивирующие, преобразующие [287].

Три вида сложных ситуаций педагогической деятельности выделены в работе Т.П. Скрипкиной, Э.Л. Вандановой, С.С. Бакшихановой: ситуации, связанные с трудностями организации совместной деятельности; с субъективными переживаниями социальных рисков; с необходимостью разрешения конфликтов [272].

Так как проблемные ситуации, вызывающие у учителя профессиональные затруднения, чаще всего являются педагогическими ситуациями, мы изучили также имеющиеся **классификации педагогических ситуаций**, которые ученые дифференцируют: по месту возникновения и протекания; по составу субъектов; по степени проективности, управляемости; по лежащим в их основе противоречиям; по степени оригинальности; по педагогическим целям и способам создания; по полноте информации; по степени открытости; по причинам и способам возникновения; по сложности разрешения; по степени сопротивления учеников учебным или дисциплинарным требованиям учителя [12; 44; 71; 181; 253; 273].

С позиций типологизации и выбора способа преодоления профессиональных затруднений наиболее актуальными представляются следующие основания классификации педагогических ситуаций:

- по сущности протекающего педагогического процесса: воспитательные, дидактические, учебно-воспитательные;

- по количеству решений: конечные, предполагающие только одно решение, которое окончательно разрешает ситуацию; неконечные – принимаемое решение допускает возможность его улучшения [71];

- по временному промежутку решения: экстремальные, требующие принятия оперативных, безотлагательных решений; не экстремальные, связанные с разработкой долгосрочной стратегии педагогической деятельности [42].

В последние годы содержание проблемных ситуаций, возникающих в педагогической деятельности учителя, претерпело значительные изменения, связанные с происходящими изменениями:

- социального контекста педагогической деятельности: постиндустриальное (постмодернистское) общество, характеристики которого в последние десятилетия обозначаются акронимами VUCA-мир (изменчивый, сложный, неопределенный, неоднозначный), BANI-мир (хрупкий, тревожный, нелинейный, непостижимый). В таком мире учитель часто встречается с ситуациями, для которых нет готовых решений. Ему необходимо постоянно приспосабливаться к новым условиям своей деятельности, искать новые педагогические средства [94; 197];

- объекта (и одновременно субъекта) педагогической деятельности – ребенка: усиливается разнообразие образовательных потребностей детей, требующих от учителя создания специальных условий обучения и воспитания, меняется феномен детства [300], в школу приходят дети поколений Z и α , для которых характерны увлеченность гаджетами и социальными сетями, клиповость мышления, преобладание прагматических ценностей над нравственными, короткий период концентрации внимания, более низкая, чем у предыдущих поколений, степень социальной зрелости и ответственности, более длительный период взросления [257]. Работа с такими детьми требует от учителя высокого психологического и эмоци-

онального напряжения, креативности, умения по-новому строить педагогическое общение, взаимодействие;

– отношения учеников и их родителей к учителю: снижение социального статуса педагога и его роли как источника знаний, необоснованные требования родителей, вызванные «рыночными» представлениями об образовании. В таких условиях учителю необходимо уметь разрешать трудные, конфликтные ситуации, завоевывать и поддерживать авторитет, регулировать свое поведение, эмоции и чувства, принимать рациональные решения, следовать гуманистическим ценностям в трудных, конфликтных ситуациях;

– профессионального контекста деятельности учителя: постоянное расширение круга выполняемых учителем задач и функций (обучение и воспитание с применением информационно-коммуникационных, цифровых, дистанционных технологий, создание и использование электронных образовательных ресурсов, педагогизация социальной среды, реализация инклюзивного образования, участие в инновационной деятельности школы и др.), отсутствие необходимых условий для их выполнения (переполненность классов, перегруженность учителя отчетной и «бумажной» работой, нерациональная организация его рабочего времени и т.п.).

С учетом произошедших изменений социального и профессионального контекста педагогической деятельности, с опорой на исследования М.Р. Мирошкиной, А.А. Никифоровой, О.Л. Осадчук, В.В. Серикова [38; 194; 207; 263] мы разработали **типологию проблемных ситуаций, вызывающих у современного учителя профессиональные затруднения**, которая позволяет учителю обоснованно выбирать способ их решения. Ключевым основанием такой классификации выступает содержание проблемных ситуаций, предполагающее определенный механизм (способ) их решения. По данному основанию нами выделено шесть типов проблемных ситуаций: ситуации неопределенности, изменчивости, выбора, овладения новым педагогическим опытом, психологической напряженности, повышенной ответственности. Опишем выделенные ситуации подробнее.

– *Ситуации неопределенности* (М.Р. Мирошкина) характеризуются отсутствием внешне заданных целевых ориентиров, содержания, норм педагогической

деятельности, непредсказуемостью результатов, актуализацией трудно управляемых факторов образовательной среды [38], неопределенностью условий деятельности учителя в возникшей проблемной ситуации и векторов движения к ним, отсутствием в педагогической науке описания возникшей педагогической ситуации (проблемы, явления), научно обоснованного способа ее разрешения. Учителю сложно предвидеть дальнейшее развитие таких ситуаций, планировать свои действия по их разрешению. Например, в настоящее время широкую популярность приобретают социальные сети, возможности которых начинают использовать в обучении и воспитании, активно внедряются в образование цифровые технологии. При этом у педагогов могут возникать проблемные ситуации, связанные с разделением личного и профессионального во взаимодействии с учениками и родителями в социальных сетях, с педагогизацией цифровых технологий, гаджетов, которыми увлечены современные подростки, с созданием новых педагогических практик путем интеграции традиционных и цифровых технологий.

В деятельности современного учителя ситуации неопределенности возникают гораздо чаще, чем у коллег, трудившихся 40-50 лет назад. Современные социологи, философы, психологи рассматривают неопределенность как ключевую характеристику современного общества, которая, с одной стороны, угнетает, беспокоит человека, вызывает чувство тревожности, а с другой стороны, выступает стимулом креативности, творчества [7].

Для разрешения ситуации неопределенности учителю важно найти «точки опоры», которые могут носить ценностно-смысловой (ценности, смыслы, отношения) либо эвристический (новые практические педагогические знания, полученные учителем на основе имеющихся) характер. Разрешение ситуаций неопределенности связано с идентификацией возникшей ситуации или ее элементов с известными учителю педагогическими знаниями и с получением новых педагогических знаний о способах разрешения затруднения посредством комбинирования, систематизации имеющихся знаний.

– *Ситуации изменчивости* требуют реагирования на неожиданное, непрогнозируемое поведение учеников, непредвиденное изменение обстоятельств педа-

гогической деятельности (например, срыв урока, переход на дистанционное обучение в период пандемии), когда не получается следовать намеченному плану (проекту), когда события разворачиваются вопреки плану. Например, на уроке планировалось проведение контрольного опроса, но дети пришли с предыдущего урока «взбудораженные» произошедшим конфликтом и не могут настроиться на опрос. Или учитель зашел в класс, ожидая, что ученики будут стоя его приветствовать, а они сидят под партами. Или на уроке литературы учитель запланировал чтение юмористического произведения, но у кого-то из учеников случилось горестное событие.

Преодоление затруднений, вызванных ситуациями изменчивости, связано с принятием изменений, быстрым реагированием и адаптацией к ним. Учителю важно, во-первых, осознать и принять произошедшие изменения, пойти навстречу им; во-вторых, найти новые способы педагогических действий в изменившейся ситуации и овладеть ими; в-третьих, адаптировать свою субъективную педагогическую реальность (В.В. Сериков [266]), свои профессиональные ценности и смыслы к произошедшим изменениям («встроиться» в новую реальность).

– *Ситуации выбора* характеризуются неоднозначностью решения, требуют предпочтения одного из нескольких возможных педагогических решений (педагогические, нравственные дилеммы). При этом все решения могут казаться учителю правильными [1]. В ряде случаев в таких ситуациях учитель стоит перед выбором того, следовать ему педагогическим или нравственным нормам. Например, учитель написал ученику замечание за опоздание на урок. В результате ученик перестал готовиться к урокам. Оказалось, что опоздание было связано с тем, что ученик помогал маме отвезти в больницу отца, у которого обострилось заболевание. Учитель встает перед выбором: извиниться перед учеником и снять замечание либо не реагировать. Или ученик – победитель математических олимпиад – пришел к учителю с просьбой поговорить с его родителями, чтобы его не переводили в математический класс, так как он не хочет расставаться с одноклассниками. Учитель встает перед выбором: проводить ли разговор с родителями? что важнее для одаренного ученика – развитие повышенных математических способностей или

сохранение дружбы? Или в ходе проверки заданных на дом проектов один из учеников клятвенно заверяет учителя, что выполнил проект, но нечаянно забыл его взять с собой на урок. Просит не ставить двойку и разрешить принести проект на следующий урок. Учитель встает перед выбором: поставить двойку с целью воспитания у ученика умений самоорганизации или разрешить принести проект на следующий урок и способствовать такими действиями развитию учебной мотивации? Или неуспевающий ученик старательно занимался русским языком и значительно снизил количество ошибок в диктанте в сравнении со своими предыдущими результатами. Однако по установленным критериям сделанное число ошибок соответствует оценке «2», Учитель встает перед выбором: поставить оценку «2» или более высокую, чтобы отметить затраченные учеником усилия.

Преодоление затруднений, вызванных ситуациями выбора, связано с определением альтернатив и критериев предпочтения того или иного способа педагогических действий, того или иного педагогического решения.

– *Ситуации психологической напряженности* требуют принятия рациональных педагогических решений в условиях сильных эмоциональных переживаний, психического давления, провоцирования конфликта учеником или родителем, столкновения с психологически трудной проблемой, переутомления и др., которые побуждают учителя к импульсивным действиям. Такие ситуации выделены в работе А.А. Никифоровой [194], обоснована необходимость формирования у будущих учителей готовности к их разрешению.

Для преодоления затруднений, вызванных ситуациями психологической напряженности, учителю необходимо справиться с негативным эмоциональным состоянием и принять разумное педагогическое решение. В диссертации О.Л. Осадчук обоснована необходимость формирования у учителя для разрешения таких ситуаций такого качества, как профессиональная надежность [207].

– *Ситуации овладения новым педагогическим опытом* связаны с изменением условий, содержания, средств, задач, нормативно-методической базы педагогической деятельности, что требует овладения новым профессиональным опытом, функциями (работа по новым образовательным стандартам, федеральным

образовательным программам и учебникам, участие в реализации инновационного проекта, применение новых цифровых технологий и др.). Современное образование характеризуется постоянной модернизацией, изменением норм и требований к педагогической деятельности, условий такой деятельности: меняются образовательные стандарты, нормативная и методическая документация сферы образования, требования и процедуры аттестации как обучающихся, так и педагогов. Причем вводимые в образовании новшества зачастую «спускаются сверху», а не «взрачиваются» самими педагогами. Учителю зачастую бывает сложно адаптироваться к произошедшим изменениям, преодолеть анти-инновационные барьеры, изменить свои мотивы и ценности. Например, адаптироваться к условиям инклюзивного образования, внедрения новых образовательных стандартов, проникновению рыночных представлений в образование, переходу к цифровым и электронным образовательным ресурсам и т.п. В исследовании А.П. Виноградовой методом структурированного интервью выявлено, что, «несмотря на понимание учителями необходимости изменений профессиональной деятельности в связи с ориентацией на иные результаты образования, значительное число учителей, выражая неудовлетворённость идеологией обновления школы, либо не принимает изменения, либо интерпретирует их в своей профессиональной деятельности не системно» [30, с. 6].

Для преодоления затруднений, вызванных ситуациями овладения новым педагогическим опытом, учителю необходимо признать, что имеющийся у него опыт не соответствует возникшей ситуации, и изменить способы педагогических действий.

– *Ситуации повышенной ответственности* сталкивают учителя с необходимостью взять на себя более высокий уровень ответственности, чем тот, который привычен для него: провести открытый урок, выступить с презентацией своего опыта на педагогическом совете, муниципальном или региональном мероприятии, организовать длительный туристический поход группы детей, помочь ученику справиться с неожиданно возникшим на уроке приступом заболевания и др. Для некоторых учителей проблемной является ситуация повышенной ответственности

стью, связанной с классным руководством, когда учителю приходится нести ответственность не только за результаты изучения своего предмета, но и за поведение, успеваемость класса, взаимодействие с другими учителями и т.п.

Для преодоления затруднений, вызванных ситуациями повышенной ответственности, учителю необходимо либо разделить ответственность с другими участниками образовательного процесса (коллегами, самим учеником, его родителями), либо изменить отношение к своей ответственности на менее тревожное, четко определив свои задачи.

Итак, мы описали типологию проблемных ситуаций, вызывающих у учителя профессиональные затруднения, по их содержанию и механизму разрешения. Помимо данного основания, профессиональные затруднения учителя целесообразно классифицировать:

– **по причине возникновения**: затруднения, вызванные дефицитом педагогических знаний, профессионального опыта, неготовностью к ценностному самоопределению (классификация предложена А.П. Гуреевым [53]);

– **по степени рефлексии учителем**: актуальные (с ярко выраженным, осознаваемым учителем противоречием); потенциальные (противоречие объективно существует, но субъективно не осознано учителем или осознано частично) (классификация предложена М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко [187]). Потенциальные затруднения требуют овладения учителем способами обнаружения противоречий и проблем, возникающих в педагогической деятельности, развития рефлексивных способностей;

– **по времени на разрешение**: экстремальные (требуют немедленного разрешения), не экстремальные (учитель располагает временем на обдумывание тактики их разрешения) (классификация предложена Б.С. Гершунским [42]). Решение экстремальных и не экстремальных ситуаций различается по логике применения учителем различных источников педагогических знаний. В решении экстремальных ситуаций учитель сначала обращается к источникам обыденного знания (личный опыт, интуиция, здравый смысл), а затем осмысливает их с позиций научного знания. В решении не экстремальных ситуаций необходимо обращение

учителя прежде всего к научным педагогическим знаниям, источники обыденных знаний могут лишь помочь в их осмыслении и адаптации к конкретной ситуации. Большинство проблемных ситуаций, вызывающих профессиональные затруднения у современного учителя, являются экстремальными и требуют немедленного решения (например, подложенная на стул учителя кнопка, дерзкая надпись на доске, оскорбление учителя или одноклассника, отказ выходить к доске, отвечать, попытка срыва урока, нестандартное поведение ученика). В таких ситуациях учитель не обладает временем на поиск новых педагогических знаний о способах разрешения возникшей проблемной ситуации, и решение зачастую принимается на основе интуиции, имеющегося опыта, здравого смысла, усвоенных стереотипов и установок. При этом для преодоления затруднения важно, чтобы учитель после разрешенной проблемной ситуации отрефлексировал свои действия, оценил примененный способ решения с позиций педагогической результативности, собственной психологической удовлетворенности и влияния на собственное личностное и профессиональное развитие;

– *по отнесенности к выполняемым учителем педагогическим функциям* (по Н.В. Кузьминой): гностической (познание себя, учеников, приобретение новых методических и предметных знаний), конструктивно-проектировочной (отбор содержания и методов обучения и воспитания, проектирование образовательного процесса), коммуникативной (построение педагогического общения с учащимися, их родителями, коллегами), организаторской (организация различных видов деятельности детей с целью обучения и воспитания), оценочно-диагностической (оценка результатов образования, педагогическая диагностика), рефлексивной (анализ и коррекция собственной педагогической деятельности), инновационной (участие в разработке и реализации инновационных образовательных проектов и программ, внедрение педагогических инноваций), самообразовательной (совершенствование профессионального мастерства) функции;

– по отнесенности к решаемым учителем задачам: затруднения в решении дидактических, воспитательных, коммуникативных, адаптационных, инновационных задач.

Представим содержание профессиональных затруднений по отнесенности к решаемым учителем задачам:

– Профессиональные затруднения в решении дидактических задач связаны с внедрением новых образовательных стандартов [217]; разработкой программно-методического обеспечения учебного процесса [31]; индивидуализацией целевых ориентиров, содержания и методов обучения, преодолением «универсальности» школьной отметки [10; 217]; поддержанием учебной мотивации, активности, интереса обучающихся [273; 53; 133]; обнаружением ценностных смыслов в содержании учебного материала и предъявлении их обучающимся [217]; обеспечением разумного баланса научности и доступности содержания образования [217]; развитием познавательной самостоятельности обучающихся [53]; включением в образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями; оказанием педагогической поддержки ученикам в разрешении проблем, возникающих в процессе обучения [10; 31] и др.

– Профессиональные затруднения в решении воспитательных задач связаны с проектированием воспитательной работы, реализацией воспитательного потенциала урока, организацией совместной воспитывающей деятельности детей и взрослых, преодолением «мероприятийного» подхода, школоцентризма в воспитании, обеспечением вариативности воспитания, овладением эффективными методиками воспитания (организация коллективных творческих дел, создание детско-взрослых общностей и др.) [233].

– Профессиональные затруднения в решении коммуникативных задач возникают в трудных ситуациях педагогического общения учителя с обучающимися и их родителями: «испытание» учителя обучающимися; нарушение дисциплины на уроке; конфликт с учеником, его родителями; отказ «трудного» ученика идти на контакт с учителем; предъявление родителями необоснованных требований к учителю, обвинений и др. [15; 20; 64; 120; 149].

– Профессиональные затруднения в решении адаптационных задач связаны с принятием социальной роли педагога начинающим учителем, нового ролевого статуса в школьном коллективе зрелым педагогом; с адаптацией в новом школь-

ном коллективе, принятием его норм; с выполнением новых профессиональных задач и функций [25; 65; 225].

– Профессиональные затруднения в решении инновационных задач связаны с разработкой и внедрением педагогических инноваций в обучение, воспитательную деятельность, управление образовательным процессом [255; 256].

Подведем итоги параграфа. Профессиональные затруднения учителя могут быть классифицированы по типу проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, и механизму ее разрешения (ситуации неопределенности, изменчивости, выбора, овладения новым педагогическим опытом, психологической напряженности, повышенной ответственности); по причине возникновения (вызванные дефицитом педагогических знаний, профессионального опыта, неготовностью к ценностному самоопределению); по степени рефлексии (актуальные, потенциальные); по времени на разрешение (экстремальные, не экстремальные); по выполняемым учителем педагогическим функциям (затруднения в выполнении гностической, конструктивно-проектировочной, коммуникативной, организаторской, оценочно-диагностической, рефлексивной, инновационной, самообразовательной функции), по решаемым задачам (затруднения в решении дидактических, воспитательных, адаптационных, инновационных задач). Такая классификация позволяет учителю обоснованно выбирать способы преодоления профессиональных затруднений.

1.3. Источники, содержание, формы научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений

В предыдущем параграфе в качестве признаков профессионального затруднения учителя выделены рассогласование с ранее усвоенными учителем педагогическими знаниями и опытом, поисковая направленность разрешения. Выявлено, что специфика профессиональных затруднений учителя выражается в возможности привлечения многообразных педагогических знаний с целью разрешения; необходимости адаптации теоретических знаний к ситуации, вызвавшей затруд-

нение. Обосновано, что в основе профессионального затруднения лежит проблемная ситуация, которая, согласно С.Л. Рубинштейну, «запускает» мыслительный процесс, поисковую активность [251]. Это позволяет заключить, что ведущую роль в преодолении профессиональных затруднений играют поиск и применение учителем педагогических знаний с целью идентификации ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной, ее осмысления, поиска способов ее решения, многомерной оценки эффективности решения.

В процессе решения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, учитель обращается к двум видам педагогического знания: научным, отражающим результаты педагогических и психологических исследований и получаемых учителем в ходе профессионального обучения, курсовой подготовки, изучения нормативных и методических материалов, и обыденным, отражающим личный опыт учителя, опыт коллег, коллективный педагогический опыт народа (народная педагогика), духовный опыт народа, представленный в искусстве, морали, религии, мифологии. В условиях ограниченности времени на разрешение затруднения учитель зачастую действует на основе интуиции, здравого смысла. Значимое влияние на преодоление профессиональных затруднений оказывают знания идеологического, ценностного, духовно-нравственного содержания: идеологемы, мифологемы, усвоенные учителем жизненные и профессиональные нормы и ценности, этические концепции и нормы педагогической этики, нравственные и религиозные заповеди и др.

В работе А.П. Градова обоснована необходимость научного изучения разных категорий знаний, применяемых специалистами в решении проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности. Исследователь ставит следующие проблемные вопросы: какие категории знания должны быть усвоены или отвергнуты в процессе решения проблемной ситуации? каковы объем и степень разнообразия ранее усвоенных знаний, их влияние на решение ситуации? как оценить степень достаточности или недостаточности ранее усвоенных знаний? на какие направления поиска новых знаний следует нацелить познавательную активность? «становится ли причиной возникновения проблемной ситуации противоре-

чие между устаревшими и возникшими новыми знаниями, которое нужно преодолеть в процессе достижения той или иной цели?» [49, с. 19].

Ряд поставленных вопросов требуют ответов и применительно к преодолению учителем профессиональных затруднений. В этой связи **задачей настоящего параграфа** выступает систематизация источников, содержания и форм научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений.

Знание понимается как «совокупность сведений, составляющих какую-либо науку» [275, с. 5] и как результат познания человеком себя и окружающей действительности [302].

В эпистемологии известны два подхода к пониманию данного феномена: классический, определяющий знание как результат исключительно научного познания мира, обладающий такими качествами, как достоверность, обоснованность, проверенность опытом, рациональность, истинность [192], и культурологический, рассматривающий знание как результат различных способов познания мира, которое может быть как рациональным, так и иррациональным, основанным на разуме или интуиции, вере, а его результат – как истинным, так и ложным [78; 109; 296]. Так, Ю.А. Урманцев дифференцирует научный, стихийно-эмпирический, художественный, мифологический, религиозный, философский, технический, экстрасенсорный, эзотерический способы постижения бытия [296]. И.Т. Касавин – научные и вненаучные (религия, магия, мифология, художественное творчество, повседневный опыт) гносеологические практики [78]. В рамках культурологического подхода разработаны концепции «живого знания» [90], «неявного знания» [227].

В нашем исследовании в понимании знания мы будем придерживаться культурологического подхода.

В педагогической науке также имеют место два подхода к пониманию педагогического знания – как научно-педагогического и как не ограничивающегося научным. С позиций второго понимания «в роли педагогического может выступить любое знание, имеющее отношение к воспитанию и развитию человека»

[264, с. 4], результат любого «способа познания явлений, процессов, субъектов, событий, связанных с целенаправленным формированием опыта человека, его психическим, личностным и духовным развитием» [156, с. 40].

Мы будем рассматривать педагогическое знание не с позиций методологии педагогической науки – как результат научно-педагогического исследования, а в контексте мышления и педагогической деятельности учителя, решения возникающих в ней проблемных ситуаций. В таком контексте педагогическое знание «всякий раз оказывается «живым знанием», то есть применяется и корректируется в данной конкретной ситуации» [265, с.4]. Для изучения педагогического знания в таком контексте наиболее целесообразным представляется более широкое понимание педагогического знания с позиций культурологического подхода.

В нашем исследовании мы будем рассматривать **педагогическое знание** применительно к процессу преодоления учителем профессиональных затруднений как личностно осмысленный учителем результат различных способов познания педагогической действительности, который применяется и корректируется в конкретных педагогических ситуациях.

Ключевая роль педагогических знаний в решении педагогических ситуаций обоснована рядом ученых. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская выделяют две функции педагогических знаний в решении учителем педагогической ситуации: педагогические знания задают критерии анализа и оценки ситуации; выступают в качестве конструктивного принципа действия учителя (ведущая идея, которая затем уточняется в схеме действий) [152]. По мнению Л.Ф. Спирина, решение педагогических ситуаций позволяет учителю по-новому структурировать педагогические знания, дает возможность управлять педагогической деятельностью [279].

Для научного понимания многообразия педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений, и ориентировки учителя в многообразии таких знаний необходимо систематизировать их виды, источники, содержание, формы.

Виды педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений, мы систематизировали по лежащим в основе их получения способам познания педагогической действительности.

В систематизации таких видов мы опирались на описанные в педагогической науке способы познания (духовного освоения) педагогической действительности и на выделенные в работе А.П. Градова категории знаний, применяемых специалистами в решении проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности.

Методологи педагогики отмечают возможность различных способов духовного освоения педагогической действительности. В.В. Краевский дифференцирует научное познание, стихийно-эмпирическое (обыденное) познание, художественно-образную форму отражения педагогической действительности [129]. Н.А. Лызь – научное, житейское, практическое педагогическое знание [156], Л.С. Дьяченко – научное и вненаучное педагогическое знание [66], А.С. Роботовой введен термин «художественно-образное познание педагогической действительности» [248].

В работе А.П. Градова выделено три категории знаний, которые применяются специалистами в решении проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности: научные знания, знания здравого смысла, идеологические знания. Под знаниями здравого смысла автор понимает обыденные (стихийно-эмпирические) знания о конкретной ситуации, полученные специалистами в процессе ее решения [49]. Под идеологическими – знания о нормах профессиональной деятельности, выходящие за рамки научных. Это «знания о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо» для решения поставленной производственной задачи» [49, с. 19].

Опираясь на приведенные исследования, мы выделяем два вида педагогических знаний, применяемых учителем в процессе решения проблемных ситуаций педагогической деятельности: научные и обыденные.

Научные педагогические знания понимаются в педагогике как «совокупность обобщенных сведений, полученных в результате достоверно выверенного

педагогического опыта и научного исследования, выраженная в педагогических категориях, представлениях и понятиях» [231, с. 47], «посредством которых сознательно организуется, регулируется и прогнозируется воспитание людей» [11, с. 21], осуществляется теоретическое отражение и проектирование педагогической действительности. Научные педагогические знания обладают такими характеристиками, как объективность, доказательность, системность, обоснованность, структурированность [18; 19]. Научные педагогические знания, которые применяет учитель в преодолении профессиональных затруднений, чаще всего получены не им самим, а учеными в результате проводимых научных исследований. Учитель знакомится с ними, осмысливает и усваивает их в результате профессионального обучения, курсовой подготовки, чтения научной и методической литературы, знакомства с нормативными и методическими документами сферы образования (федеральные законы, государственные программы, проекты, стратегии, концепции, образовательные и профессиональные стандарты, инструктивно-методические письма, положения, регламентирующие выполнение различных аспектов педагогической деятельности и т.п.). Однако учитель может и самостоятельно получить научные педагогические знания, если он проводит научное исследование лично или в составе педагогического коллектива школы (например, участвует в разработке и реализации инновационного образовательного проекта, программы).

Обращение к научным педагогическим знаниям помогает учителю идентифицировать ситуацию педагогической деятельности, вызвавшую затруднение, как проблемную, типологизировать ее, провести ее мыслительную реконструкцию на основе научных идей и теорий, перевести в конкретные мыслительные задачи (поставить вопросы самому себе), найти научные идеи, которые смогут выступить ориентиром для ее разрешения, спрогнозировать развитие ситуации в случае применения того или иного способа разрешения, оценить эффективность разрешения.

При этом важно иметь в виду, что в процессе личностного осмысления и практического применения учителем научные педагогические знания могут искажаться и упрощаться. В частности, В.В. Сериков указывает на риски упрощения и

искажения научных педагогических знаний учителем в процессе их осмысления с позиций личного опыта, практического применения (например, сведение деятельностного подхода к пословице «Без труда не выловишь и рыбку из пруда» и т.п.) [264].

Обыденные педагогические знания мы определили на основе имеющихся исследований [13; 54; 136; 173; 185; 240] как совокупность сведений о педагогической действительности, выходящих за рамки педагогической науки как узко-профессиональной сферы, полученных как результат личного практического или духовного опыта самого учителя, его коллег, народа как коллективного субъекта, «не получивших строгого концептуального, системно-логического оформления и являющихся общим внепрофессиональным достоянием всех членов общества» [240, с. 21].

Такие знания могут быть представлены в личном жизненном и педагогическом опыте учителя, педагогическом опыте образовательных организаций, учителей-коллег, народной педагогике, продуктах различных сфер духовной культуры общества – искусства, мифологии, религии, морали. Для определения таких знаний в науке используются термины «обыденные», «стихийно-эмпирические», «повседневные», «житейские», «практические», «жизненно-практические», «предметно-практические», «популярные», «внеаучные», «нетрадиционные» знания, «знания здравого смысла» [128; 156]. Наиболее точным нам представляется термин «обыденные педагогические знания», основной смысл которого – выходящие за рамки узкоспециализированных научно-педагогических знаний [240].

Обыденные педагогические знания обладают следующими характеристиками:

- повседневность – приобретаются в практической педагогической деятельности, повседневной жизнедеятельности, без организации каких-либо специальных процедур научного познания;
- эмпиризм: опора на личный или коллективный педагогический опыт, практику;

- субъективность отражения действительности, неразрывная связь с личным опытом субъекта их получения;
- ситуативность: акцент на единичное, уникальное в педагогической действительности, а не общее, типичное, неразрывная связь с конкретными педагогическими ситуациями;
- прагматизм: направленность на успешное решение конкретных педагогических задач;
- изложение естественным языком, без использования строгой научной терминологии;
- сосредоточение на описании, а не на объяснении фактов, что обуславливает ограниченность, поверхностность, несистематизированность отражения педагогической действительности.

Обращение к обыденным педагогическим знаниям в преодолении затруднения помогает учителю соотнести ситуацию, вызвавшую затруднение, с имеющимся педагогическим опытом, найти идеи и примеры разрешения похожих ситуаций в опыте коллег, действиях героев фильмов и литературных произведений школьной тематики, определить собственное отношение к возникшей ситуации, оценить эффективность ее разрешения с позиций нравственных норм и ценностей.

Отдельные исследователи указывают на риски негативного влияния применения учителем обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений и разрешении лежащих в их основе проблемных ситуаций. Так, С.Ю. Темина отмечает: «На практике учителя нередко испытывают эмоциональное напряжение, моральное неудовлетворение в связи с невозможностью быстро найти оптимальное решение неожиданно возникшей проблемы, действуют интуитивно, на основе своего прежнего опыта или известного им опыта коллег. Однако такого рода действия, предпринятые без предварительного анализа и прогноза развития ситуации, не базирующиеся на профессиональных знаниях, оказываются в лучшем случае неэффективными» [286, с. 43].

Мы считаем, что обращение учителя в преодолении профессиональных затруднений к обыденным педагогическим знаниям неизбежно. Обыденные педагогические знания обладают рядом значимых для продуктивного разрешения затруднений характеристик, которыми не обладают научные знания, таких как эмоциональность, образность, конкретность, связь с личным опытом, динамичное, сюжетное представление педагогической реальности, ценностная и смысловая емкость и др., что определяет их потенциал в разрешении затруднений. В то же время обращение учителя в преодолении затруднений к обыденным педагогическим знаниям содержит и риски деструктивного влияния: искаженного, упрощенного восприятия таких ситуаций, выбора непродуктивных способов их разрешения, одномерной оценки успешности разрешения. Для снижения рисков деструктивного влияния необходима рефлексия и при необходимости коррекция учителем обыденных педагогических знаний, привлекаемых к преодолению профессиональных затруднений, их отбор с позиций научных идей и теорий, гуманистических педагогических норм и ценностей.

Следует также иметь в виду, что в сознании учителя научные и обыденные педагогические знания зачастую не разделяются, представлены в таких интегрированных формах, как профессиональные убеждения, образы педагогической действительности, стереотипы и модели педагогических действий и др. Такие формы будут более подробно описаны далее.

Таким образом, в преодолении профессиональных затруднений учитель обращается к двум видам педагогического знания – научным и обыденным. Такие знания учитель может получать из различных **источников**. Систематизируем такие источники. Под источниками педагогического знания традиционно понимаются источники для педагогической науки – «базы фактов педагогического содержания, откуда исследователь черпает сведения и первичную информацию о педагогической действительности» [200]. Мы будем рассматривать источники педагогических знаний, из которых учитель получает сведения, необходимые для преодоления профессиональных затруднений. Под такими источниками, опираясь на работу С.В. Сидорова [269], мы будем понимать совокупность субъектов, ма-

териальных и нематериальных объектов, содержащих и предоставляющих сведения о педагогической действительности, которые, будучи осмыслены учителем, становятся его педагогическим знанием. Источники педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений, мы систематизировали по видам педагогических знаний: источники научных и обыденных педагогических знаний.

Источником научных педагогических знаний для учителя могут выступать:

- 1) Научные издания (печатные и электронные):
 - монографии;
 - научные и научно-методические статьи в печатных и электронных изданиях (научных, научно-методических журналах, сборниках статей);
 - диссертации и авторефераты диссертаций;
 - сборники научных трудов;
 - материалы научных конференций, тезисы научных докладов;
 - источниковедческие и научные документальные издания (например, издания трудов выдающихся педагогов прошлого).
- 2) Учебные и методические издания (печатные и электронные): учебники и учебные пособия, методические пособия, рекомендации, указания для педагогов, методические разработки.
- 3) Справочно-библиографические издания (печатные и электронные): словари, энциклопедии, справочники, реферативные журналы и др.
- 4) Программные документы сферы образования: государственные и региональные программы, проекты, концепции, стратегии. Например, национальный проект «Образование», Концепция национальной безопасности Российской Федерации, Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и др.
- 5) Нормативно-правовые документы сферы образования: например, Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федераль-

ный закон от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи», федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные образовательные программы начального, основного и среднего общего образования, профессиональный стандарт «Педагог», Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и др.

б) Инструктивно-методические документы органов управления образованием: например, Методические рекомендации по системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ начального общего, основного общего и среднего общего образования (приложение к письму Минпросвещения России от 13.01.2023 № 03-49), Методические рекомендации по использованию информационно-образовательной среды «Российская электронная школа» в общеобразовательных организациях в условиях дистанционного обучения и др.

7) Профессиональное и курсовое обучение (научные знания, усвоенные в период вузовской подготовки, обучения на курсах повышения квалификации, участия в семинарах, вебинарах, мастер-классах и т.п.).

8) Собственное научно-педагогическое исследование.

Систематизируя **источники обыденных педагогических знаний**, мы опирались на описание источников обыденного знания, приведенное в работе Б.Я. Пукшанского: личный жизненный опыт человека; коллективный практический опыт, усваиваемый в процессе социализации; разнообразные сведения из различных сфер духовной культуры, транслируемые посредством образования, средств массовой информации [240]. Также мы учитывали перечень источников педагогической информации (педагогических идей) для учителя, приведенный в работе С.В. Сидорова [269]. С опорой на названные работы мы выделили четыре группы источников обыденных педагогических знаний: личный жизненный и педагогический опыт учителя, опыт коллег, народная педагогика, духовный опыт человечества. Опишем данные группы и входящие в них источники, к которым может обращаться учитель, подробнее.

Личный жизненный и педагогический опыт учителя – совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретенных учителем в жизни и в процессе повседневной педагогической деятельности [250]. В данном случае учитель выступает одновременно источником и субъектом применения обыденного педагогического знания. Источниками педагогических знаний из сферы личного опыта учителя могут выступить собственная педагогическая деятельность, педагогическое общение с учениками и родителями, опыт разрешения педагогических ситуаций, в том числе проблемных, опыт преодоления профессиональных затруднений, собственный опыт обучения и воспитания в семье, школе, вузе, опыт самопознания, индивидуального психического переживания, педагогическая интуиция и др.

Педагогический опыт коллег – практика педагогической деятельности, решения педагогических ситуаций, в том числе проблемных, преодоления профессиональных затруднений коллегами по школе, педагогами других образовательных организаций, педагогами-новаторами [170]. Необходимость обращения учителя к опыту коллег, передовому педагогическому опыту в преодолении профессиональных затруднений обоснована в ряде педагогических исследований [4; 26; 30; 195; 233; 256]. В качестве форм такого обращения предлагаются наставничество, консультации, посещение уроков коллег, знакомство с передовым педагогическим опытом, обмен опытом решения педагогических ситуаций, преодоления профессиональных затруднений [30; 53; 256].

Значимую роль в преодолении профессиональных затруднений может сыграть знакомство учителя с новаторским, передовым педагогическим опытом. Последний определяется как «оригинальный по содержанию, логике, методам или приемам образец педагогической деятельности» [81, с. 66], позволяющий получать наиболее высокие и качественно новые результаты.

Знакомство с любым положительным педагогическим опытом (не только причисляемым к передовому) может помочь учителю в преодолении профессиональных затруднений.

Знакомство с отрицательным педагогическим опытом при условии его адекватной оценки может помочь учителю обнаружить ошибочные способы решения проблемных ситуаций, вызывающих затруднения.

Источниками обыденных педагогических знаний из сферы педагогического опыта коллег могут выступить:

- непосредственно наблюдаемая педагогическая деятельность коллег, педагогов-новаторов (посещение уроков, мастер-классов);

- описания педагогического опыта, которые могут быть представлены в устных, письменных, интернет-источниках: выступление коллеги на методическом семинаре, конференции, круглом столе, заседании методического объединения учителей, педсовете и т.п.; личная беседа; обмен опытом в Интернет-сообществе; описание опыта, конспекты занятий на сайте школы, на личном сайте или в блоге коллеги-педагога; материалы, размещенные на специализированном сайте, в телеграм-канале, посвященном описанию конкретного передового педагогического опыта; воспоминания коллег, мемуары.

Народная педагогика (коллективный педагогический опыт народа) – «совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия людей» [250, с. 537]. Возможности народной педагогики в деятельности современного учителя изучаются в рамках такого направления, как этнопедагогика [27; 35; 117; 188; 337; 343; 367].

Источниками педагогических знаний из сферы народной педагогики для учителя выступают:

- исторические источники: исторические тексты, архивные документы, воспоминания, вещественные источники;

- образовательные практики: ритуалы, традиции, символика социального, семейного, школьного воспитания в истории человечества и на современном этапе;

– фольклор: пословицы, поговорки, песни, шутки, прибаутки, считалки, дразнилки, поверья, предания, сказы и другие фольклорные формы, затрагивающие проблемы воспитания, обучения, отношений родителей и детей;

– пост-фольклор: анекдоты, мемы, городские песни на педагогическую тематику и др.;

– информационная и аналитическая педагогическая публицистика: заметки, событийные и проблемные репортажи, статьи, обзоры на тему образования, интервью и беседы журналистов с педагогами, обучающимися, их родителями об актуальных проблемах образования;

– коллективные обыденные педагогические представления, образы, бытующие в общественном сознании, с которыми учитель может сталкиваться посредством общения с окружающими людьми, в т. ч. учениками и их родителями.

Духовный опыт человечества – система знаний и мировоззренческих идей, раскрывающих различные стороны духовной жизни человека и общества и представленных в искусстве, этике и морали, религии, мифологии [121]. В современных гносеологических и педагогических исследованиях представлены различные позиции по вопросу соотношения обыденного познания действительности и ее познания средствами искусства, мифологии, этики, религии. Так, А.С. Роботова выделяет художественно-образное познание в качестве самостоятельного способа познания педагогической действительности [248]. В.В. Краевский рассматривает художественно-образные формы духовного освоения педагогической действительности [129]. Л.С. Дьяченко выделяет предметный, методологический и духовный компоненты педагогического знания [66]. Мы считаем, что духовный опыт человечества, представленный в источниках из сферы искусства, этики, религии, мифологии, может быть отнесен к источникам обыденных педагогических знаний. Опираясь на работу П.В. Челышева, рассматривающего духовный опыт человечества как наиболее высокий уровень обыденного сознания, которому свойственно возвышение повседневного мышления людей до духовного [312], можно выделить четыре группы источников педагогических знаний из сферы духовного опыта человечества:

- Источники из сферы искусства:

– произведения художественной литературы, затрагивающие педагогическую проблематику: рассказы («Человек в футляре» А.П. Чехова, «Уроки французского» В.Г. Распутина), пьесы («Недоросль» Д.И. Фонвизина, «Синяя птица» М. Метерлинка), повести («Песчаная учительница» А.П. Платонова), романы («Очерки бурсы» Н.Г. Помяловского, «Над пропастью во ржи» Д. Сэлинджера), мемуары, документальная проза, поэзия, афористика. В художественной литературе сложился особый жанр – «школьная повесть» [151]. В художественно-литературной форме изложены педагогические идеи ряда известных ученых-педагогов: «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях» А.С. Макаренко, «Эмиль, или О воспитании» Ж.Ж. Руссо и др. Представленные в литературных произведениях педагогические образы, символы, метафоры изучены в филологических исследованиях [23]. Эвристический потенциал произведений художественной литературы в подготовке будущих педагогов раскрыт в работах А.С. Роботовой, О.Ю. Овченковой [201; 248; 249];

– произведения киноискусства – художественные (игровые), документальные, мультипликационные фильмы о школе, о детях, о воспитании детей. Некоторые фильмы полностью посвящены педагогической тематике: «Доживём до понедельника» (С. Ростокский), «Большая перемена» (А. Коренев), «Чучело» (Р. Быков), «Неоконченный урок» (А. Тютюнник), «Дорогая Елена Сергеевна» (Э. Рязанов), «Класс коррекции» (И.И. Твердовский), «Вечерняя школа» (Малкольм Д. Ли), «Императорский клуб» (М. Хоффман), «Класс» (Л. Канте), «Хористы» (К. Барратье) и др. Развивается жанр школьного фильма [6]. Возможности киноискусства в подготовке будущих учителей и в организации методической работы с практикующими учителями раскрыты в работах Т.В. Алексеенко, С.В. Березина, О.А. Быстрицкого, О.Н. Ертановой, Н.Н. Михайловой, Д.Ф. Ильясова, Е.А. Селивановой, А.В. Кислякова, А.В. Щербакова, К.С. Задорина, Н.Н. Журба, Д.Д. Мосинцева, В.А. Протопоповой [2; 16; 24; 72; 96; 113; 182; 239]. Ценность фильмов с позиций рассматриваемой нами проблемы в том, что в них представлены конкретные образцы преодоления учителями – героями фильмов профессиональных

затруднений, дается оценка решения героями проблемных педагогических ситуаций с позиций гуманистических ценностей;

– художественная публицистика: зарисовки, очерки, эссе, фельетоны о школе, образовании, воспитании детей и др. Возможности педагогической публицистики в педагогической деятельности и познании педагогической действительности раскрыты в работах Н.П. Жиленковой, Е.Ю. Камышевой, Т.А. Сутыриной [75; 101; 282; 283; 284];

– произведения живописи: «Устный счет», «Воскресное чтение в сельской школе» Н.П. Богданова-Бельского, «Опять двойка», «Прибыл на каникулы» Ф.П. Решетникова, «Школьный учитель», «Класс со спящим учителем», «Земская школа в Московской Руси» Я. Стена, «В классе» Ф. Бергамини, «Кругосветное путешествие» А. Даргелас, «Начальная школа» М. Энкель и др.;

– произведения других видов искусства (музыка, театр, балет), затрагивающие педагогическую тематику (например, театральная постановка пьесы Д.И. Фонвизина «Недоросль»);

– художественное творчество педагогов, обучающихся и родителей – рисунки, эссе, сочинения, рассказы, заметки, стихи, видеоролики о школе, об учителях, об актуальных проблемах обучения в школе, общения с учителями.

- Источники из сферы морали: тексты духовно-нравственного содержания, этические доктрины, непосредственная практика нравственных взаимоотношений между людьми, жизнеописания моральных авторитетов, духовных учителей человечества, в которых в том числе представлены нравственные нормы, представления о педагогическом долге, морали и совести. Важность формирования нравственного сознания учителя средствами морали обоснована О.К. Поздняковой. По мнению исследователя, обращение к морали позволяет сформировать у учителя духовно-нравственные ценности, понятие педагогического долга как требования «учить всех и всему без всякого на то исключения», опыт духовно-нравственных отношений к обучающимся [226].

- Источники из сферы религии: священные писания, канонические тексты, высказывания святых отцов, жития святых и духовных учителей челове-

ства (Иисус Христос, пророк Мухаммед, Будда, Моисей и др.). Педагогические знания из данных источников влияют на решение учителем нравственных дилемм, ситуаций нравственного выбора. Также они помогают осмыслить научные педагогические знания с позиций нравственных ценностей. Рядом ученых показано влияние религии на развитие педагогической науки и образовательной практики, раскрыты возможности религиозных идей как источника для педагогической деятельности и педагогической науки [18; 61; 88; 176; 208; 209; 275]. В частности, А.Г. Бермусом обосновано, что религиозные заповеди лежат в основе ряда педагогических закономерностей и принципов и могут помочь учителю в их личностном постижении [18]. В работе Д.А. Белухина обоснована идея формирования гуманистического отношения учителя к воспитанникам на основе интеграции положений гуманистической психологии, личностно-ориентированной педагогики и христианского принципа «возлюби ближнего своего как самого себя» [14].

- Источники из сферы мифологии: описания педагогической мифологии в культурологических, философских, канонических текстах, художественной литературе, киноискусстве; непосредственные действия людей, основанные на мифах, мифологических сюжетах. Проблема влияния педагогической мифологии на образование ставится и изучается в философских, культурологических, педагогических и психологических исследованиях [177; 119; 143; 199; 254]. В частности, Т.Н. Шурухиной педагогический миф обоснован как «особая форма духовного освоения педагогической реальности» [318]. В исследовании М.А. Мазниченко раскрыт эвристический потенциал педагогической мифологистики [158].

Итак, мы описали источники научных и обыденных педагогических знаний, к которым может обращаться учитель в преодолении профессиональных затруднений. Обращаясь к таким источникам, учителю важно понимать возможности и ограничения научных и обыденных педагогических знаний, полученных из различных источников, в преодолении профессиональных затруднений (табл. 1).

Таблица 1 – Возможности и ограничения применения учителем научных и обыденных педагогических знаний из различных источников в преодолении профессиональных затруднений

Группа источников	Возможности педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений	Ограничения в преодолении профессиональных затруднений
Источники научного педагогического знания	<ul style="list-style-type: none"> – раскрывают наиболее существенные и общие свойства, связи, отношения педагогических явлений, позволяющие находить пути эффективного разрешения затруднений; – представляют объективное знание о педагогической действительности, формируют системное, целостное представление о педагогических явлениях и фактах; – дают научное объяснение педагогических явлений, ситуаций, позволяющее прогнозировать их развитие; – помогают осмыслить педагогические факты с позиций той или иной педагогической теории; – содержат научно обоснованные нормы педагогической деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – невозможность непосредственного прямого применения, необходимость адаптировать к каждой конкретной педагогической ситуации, вызвавшей затруднение, которая носит уникальный характер; – отчужденность от учителя по причине невысокой связи с личным педагогическим опытом, отсутствия эмоционального, духовного компонента
Личный жизненный и педагогический опыт учителя	<ul style="list-style-type: none"> Высокая личностная значимость Согласованность с педагогической картиной мира Непосредственная связь с реальными педагогическими ситуациями Возможность прямого применения в преодолении затруднения 	Отражают педагогическую действительность так, как ее видит данный учитель в конкретной ситуации (зачастую односторонне, искаженно, упрощенно)
Педагогический опыт коллег	<ul style="list-style-type: none"> Возможность сравнить собственные действия с действиями коллег Представление образцов продуктивного и непродуктивного преодоления затруднений Предъявление оригинальных способов преодоления профессиональных затруднений 	<ul style="list-style-type: none"> Невозможность прямого переноса в собственную деятельность Риск обращения к отрицательному педагогическому опыту
Духовный опыт человечества	<ul style="list-style-type: none"> Ценностное опосредование выбора и применения учителем способов преодоления профессиональных затруднений Предъявление педагогических норм и ценностей, актуальность которых подтверждена многолетним опытом народа Образное и сюжетное представление педагогических фактов Типизация и проблематизация 	<ul style="list-style-type: none"> Субъективность, фрагментарность, односторонность, внутренняя противоречивость отражения педагогической действительности, отсутствие объяснения педагогических фактов, невозможность прогнозировать развитие ситуации Невозможность верификации Отсутствие объяснения педагогических фактов

Перейдем далее к систематизации **содержания педагогических знаний**, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений. Содержимое

жание таких знаний мы систематизировали по целевым ориентирам, по степени новизны для учителя, по адекватности решаемой проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, по рефлексии учителем.

По целевым ориентирам содержание педагогических знаний, согласно классификации В.В. Краевского [128], может быть:

– **описательным** (дескриптивным): такие знания описывают педагогическую действительность, объясняют ее. К описательным научно-педагогическим знаниям относятся педагогические теории, концепции, закономерности, понятия, категории и т.п. Описательные обыденные педагогические знания описывают педагогическую действительность такой, какой ее видит конкретный субъект – учитель, народ, создатель литературного произведения, фильма и т.п. (феноменологические описания);

– **нормативным** (прескриптивным, предписывающим): такие знания предписывают учителю определенные действия, задают нормы педагогической деятельности, регулируют ее выполнение. Нормативные научно-педагогические знания раскрывают принципы, правила, методы, технологии, алгоритмы педагогической деятельности, устанавливают нормы и требования к педагогической деятельности, ее целевые и содержательные ориентиры, нормы педагогической этики. К ним также могут быть отнесены методические рекомендации. Нормативные обыденные педагогические знания содержат практические нормы, правила, рекомендации по осуществлению педагогической деятельности. Например, в форме описания передового педагогического опыта, алгоритма действий коллеги, пословицы или поговорки и т.п.;

– **эмпирическим**: описания конкретного педагогического опыта [128].

По степени новизны для учителя применяемые в преодолении профессиональных затруднений педагогические знания могут быть дифференцированы на две группы:

– **ранее усвоенные учителем педагогические знания**: столкнувшись с проблемной ситуацией, вызвавшей затруднение, учитель сначала пытается объяснить и разрешить ее на основе ранее усвоенных педагогических знаний и опыта,

которые определяют восприятие учителем возникшего затруднения, его позицию по разрешению ситуации, вызвавшей затруднение. Учитель идентифицирует ранее усвоенные знания с возникшей проблемной ситуацией, что помогает ему дифференцировать в ситуации известное и неизвестное;

– **новые для учителя педагогические знания:** актуализировав ранее усвоенные педагогические знания применительно к возникшей проблемной ситуации, учитель понимает, что имеющихся знаний недостаточно для решения ситуации, либо они устарели, не соответствуют изменившимся условиям. Тогда учитель обращается к поиску новых для него педагогических знаний в различных источниках, которые помогут ему объяснить и разрешить ситуацию, вызвавшую затруднение. Если такие знания не удастся найти в имеющихся источниках, учитель генерирует новые практические педагогические знания самостоятельно методом «проб и ошибок», на основе комбинирования, систематизации имеющихся знаний, обращается к интуиции, здравому смыслу.

Педагогическое знание, используемое учителем в преодолении профессиональных затруднений, является «живым знанием» (В.П. Зинченко), то есть применяется и корректируется в данной конкретной ситуации. Поэтому содержание педагогических знаний может быть дифференцировано по адекватности возникшей проблемной ситуации, вызвавшей у учителя затруднение:

– **конструктивные для данной ситуации педагогические знания** адекватно отражают возникшую проблемную ситуацию, объясняют ее с позиций принятых научных теорий или положительного педагогического опыта, а их применение учителем позволяет продуктивно разрешить данную ситуацию, т.е. добиться положительных изменений в личности обучающихся и в собственной личности (способствуют личностному и профессиональному росту);

– **деструктивные для разрешения возникшего затруднения педагогические знания** отражают вызвавшую его проблемную ситуацию неадекватно, необъективно (искаженно, упрощенно), не соответствуют принятым научным теориям, нравственным нормам, а их применение не позволяет разрешить проблем-

ную ситуацию, вызвавшую затруднение. Такие знания могут возникать в сознании учителя как результат:

- механического переноса педагогических знаний, сработавших в одной педагогической ситуации, на другую (применения ранее усвоенных педагогических действий для решения новых педагогических ситуаций);

- неадекватного отражения педагогической реальности;

- усвоения ошибочных педагогических знаний, полученных другими субъектами (например, педагогические мифы, предрассудки, заблуждения, иллюзии, негативные иррациональные установки, непродуктивные стереотипы педагогических действий);

- неверного понимания, искажения или упрощения учителем научных педагогических знаний. Научные педагогические знания, полученные из внешних источников, учитель осмысливает и перерабатывает с позиций собственного педагогического опыта и имеющихся педагогических знаний и опыта. Такая переработка зачастую искажает или упрощает научные знания [70; 264]. Ученые отмечают явление «обыденноизации» учителем научно-педагогических знаний, когда они «только по форме остаются научными, но заполняются содержанием, полностью извращающим их первоначальный смысл» [312, с. 200].

Для успешного преодоления профессионального затруднения необходимо, чтобы учитель применял конструктивные педагогические знания, а деструктивные (ошибочные) знания подвергал анализу с позиций научных теорий и гуманистических педагогических ценностей и корректировал их содержание. Если такой анализ и коррекция невозможны в условиях ограниченности времени на разрешение затруднения, необходима рефлексия ошибочного способа разрешения затруднения, чтобы не повторять его в дальнейшем.

По рефлексии содержания педагогических знаний учителем такие знания могут быть разделены на две группы:

- **явные педагогические знания**, которые представлены в словесной форме и осознаются учителем (научные и обыденные педагогические представления, понятия, идеи, принципы, закономерности, профессиональные убеждения и т.п.);

– **неявные педагогические знания**, которые представлены в невербализуемых формах (стереотипы и автоматизмы педагогических действий, невербализуемые знания-навыки, иррациональные педагогические установки, интуитивные педагогические решения и др.). Для их осознания, рефлексии учителем необходима их вербализация, перевод в словесную форму, проговаривание. Понятие неявного знания введено М. Полани [227]. Исследователь понимает под неявным такое знание, которое передается на уровне непосредственной демонстрации образцов, подражания, выступая при этом необходимым основанием логических форм знания [227]. К формам неявного знания М. Полани относит традиции, ценностные ориентации, невербализуемые знания-навыки, неосознанные ощущения. Неявные педагогические знания могут быть представлены в сознании и деятельности учителя в форме неосознаваемых стереотипов педагогического мышления и деятельности, невербализуемых знаний-навыков, автоматизмов, педагогических действий на основе интуиции, неосознанных ощущений, иррациональных установок, «различных форм неинтерпретируемой наглядно-чувственной образности» [185, с. 5] и др.

Различное содержание научных и обыденных педагогических знаний, применяемых в преодолении затруднений, требуют различных подходов к использованию таких знаний учителем:

– описательные педагогические знания требуют перевода идеи, представления в конкретную схему действий;

– нормативные педагогические знания требуют ситуативной оценки: насколько применимы постулируемые ими нормы в новых условиях ситуации, вызвавшей затруднение, не ограничивают ли они ее решение;

– ранее усвоенные педагогические знания требуют актуализации и идентификации с ситуацией, вызвавшей затруднение; новые знания могут быть найдены учителем в имеющихся источниках или получены самостоятельно;

– деструктивные (ошибочные, неадекватные возникшей ситуации) педагогические знания требуют содержательной коррекции;

– неявные педагогические знания требуют рационализации, вербализации с целью оценки их соответствия научным и нравственным нормам. Такая рационализация возможна либо в процессе преодоления профессионального затруднения, либо после его преодоления (если, например, интуитивное решение принималось в условиях ограниченности времени).

Итак, мы описали содержание научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений. Систематизируем далее формы, в которых оно может быть представлено.

Формы выражения научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений, целесообразно дифференцировать по двум основаниям:

– по видам педагогического знания: формы выражения научных педагогических знаний, формы выражения обыденных педагогических знаний, интегрированные формы;

– по способу представления педагогического знания: понятийные, образно-символические, деятельностно-практические формы.

Обратимся к первому основанию – по видам педагогического знания. Педагогика как гуманитарная наука, изучающая сложную, противоречивую, меняющуюся реальность, использует множество **форм выражения научных знаний** [18; 20; 156] (табл. 2).

Таблица 2 – Формы выражения научных педагогических знаний

Форма	Определение формы
Научный педагогический факт	Непосредственно наблюдаемое проявление педагогической действительности, осмысленное с позиций той или иной педагогической теории [242], которое не может быть «очищено» от процесса своего возникновения и понимания [18]
Научная педагогическая проблема	Результат процесса проблематизации имеющегося в педагогической науке знания о педагогических фактах, явлениях, процессах [156]. Феномен знания, находящийся на стыке известного и неизвестного (незнание в знании) [18]
Научная педагогическая гипотеза	Версия решения научно-педагогической проблемы, подлежащая экспериментальной проверке [156]. Обоснованное предположение о том, как, «каким путем, за счет чего можно получить искомый педагогический результат» [42, с. 79]

Форма	Определение формы
Научная педагогическая идея	Научная мысль, фиксирующая 1) существующую педагогическую реальность; 2) ту педагогическую реальность, которую надо создать; 3) пути, способы, механизмы, средства движения от существующей педагогической реальности к желаемой [128]
Научное педагогическое положение	Специфически научное утверждение, сформулированная мысль, которая может быть аргументирована совокупностью фактических свидетельств и логических рассуждений [156]
Научная педагогическая закономерность	Экспериментально подтвержденная повторяющаяся причинно-следственная связь между преднамеренно созданными или объективно существующими педагогическими условиями и достигнутыми результатами обученности, воспитанности, развитости личности в конкретных ее параметрах [156]
Педагогический принцип	Основное руководящее положение, идея, отражающее нормативные требования к исследованию или преобразованию педагогической действительности [156]
Научное педагогическое понятие	Научное обобщение, вербальный образ педагогического явления [18] Качественная характеристика педагогического объекта, явления, процесса, отражающая его существенные признаки [83]
Педагогическая категория	Фундаментальное, основное педагогическое понятие, составляющее основу педагогической науки [128]
Педагогическая концепция	Предтеоретическое оформление и описание научного педагогического знания, совокупность идей, положенных в основу того или иного педагогического подхода, теории [18]
Педагогическая теория	Не имеющая внутренних противоречий совокупность взаимообусловленных идей, положений, принципов, рассуждений, дискурсов, интерпретаций, описывающих фрагмент педагогической действительности и отражающих объективные связи педагогического процесса [18]
Научная педагогическая модель	Аналог изучаемого или конструируемого педагогического процесса, объекта или явления, отражающий его основные характеристики. Позволяет не просто описывать педагогическую действительность, но и выделять в ней существенно значимые элементы, соотношения, взаимосвязи [156]
Педагогическая технология	Операционализированное знание о том, каким образом нужно решать практические педагогические задачи [156]. «Сложная система, состоящая из методик, приёмов, которые объединяют концептуально связанные между собой образовательные цели, различные формы, средства, приёмы организации учебного и воспитательного процессов» [198]

Формы выражения обыденных педагогических знаний систематизированы на основе обобщения имеющихся исследований [58; 69; 156; 265; 290] в таблице 3. Формами обыденных педагогических знаний с деструктивным содержанием чаще всего выступают: ошибочные и наивно-мифологические педагогические представления [73], неадекватные образы педагогической действительности, педагогические заблуждения [156], предрассудки [268], иллюзии, мифы, мифологемы, мифологические сюжеты, негативные (ошибочные) стереотипы педагогических действий [234], иррациональные педагогические установки [244].

Таблица 3 – Формы выражения обыденных педагогических знаний

Форма	Определение формы
Обыденное педагогическое представление	Понимание закономерных связей и отношений, существующих между педагогическими фактами и явлениями, на основе личного опыта, характеризующееся малой осознанностью, трудностью рефлексии и полной убежденностью индивида в их истинности [73]
Обыденное педагогическое понятие	Обыденная трактовка педагогического термина на основе личного или коллективного педагогического опыта без опоры на имеющиеся в науке подходы [58]
Обыденные и художественные образы педагогической действительности	Совокупность чувственных сигналов, характеристик объектов педагогической действительности, сформированных в повседневном опыте или произведении искусства [245]
Символ обыденного педагогического сознания	Условное обозначение какого-либо педагогического явления, субъекта, аспекта педагогической реальности [245]
Метафора обыденного педагогического сознания	Выражение абстрактного педагогического понятия посредством аналогии [224]
Невербализуемые формы обыденного сознания	Формы обыденного знания, которые передаются на уровне непосредственной демонстрации образцов, подражания, выступая при этом необходимым основанием логических форм знания, такие как ценности, традиции, обряды, ритуалы, реализуемые в массовой образовательной практике [227]
Обыденная педагогическая установка	Основанное на личном педагогическом и жизненном опыте состояние сознания и нервной системы учителя, выражающее готовность к определенной педагогической реакции [54]
Педагогический миф	Неадекватное индивидуальное или коллективное представление о педагогической действительности, являющееся предметом веры [158]
Педагогическая мифологема	Образ или идея, лежащая в основе педагогического мифа [153]
Фольклорные и пост-фольклорные формы	Результаты устного словесно-музыкального народного творчества, посвященного практике воспитания, собранные из верований, традиций, легенд и обрядов, выраженные в пословицах, поговорках, песнях, шутках, прибаутках, считалках, дразнилках, поверьях, преданиях, сказках, анекдотах, мемах и др. [188; 189]
Формы из сферы религии	Результаты особого типа познания педагогической действительности, основанного на вере и религиозных убеждениях, догматах и представленного в форме религиозного символа, заповеди, нормы, притчи, откровения, жития и др. [184]
Формы из сферы морали	Результаты социально-философского познания педагогической действительности, направленного на изучение моральных норм и надбиологической регуляции межличностных отношений в образовательном процессе, которые могут быть представлены в эмпирических формах (описания нравов, поступков, переживаний, чувств) и теоретических формах (рационально-логические обоснования, доказательства педагогической морали и этики) [226]

Формы выражения научных и обыденных педагогических знаний могут быть рассмотрены **в двух контекстах**:

– с позиций их представленности в различных внешних по отношению к учителю источниках как «форм существования и систематизации результатов познавательной деятельности людей» [90, с. 3] (объективированное знание);

– с позиций их представленности в сознании учителя (как усвоенных педагогических знаний) и применения в педагогической деятельности (личностное, «живое» знание).

При этом важно понимать, что, если педагогическая наука стремится дифференцировать научное и обыденное педагогическое знание, не допустить их «размывания», то в сознании конкретного учителя научные и обыденные педагогические знания «взаимопроникают и взаимодействуют, дополняя друг друга» [1, с. 8] и могут быть представлены в **интегрированных формах**. Представим далее их описание.

– *Представления о педагогической действительности* – выражают понимание учителем закономерных связей и отношений, существующих между педагогическими фактами и явлениями, на основе научных теорий и личного опыта. Такие представления помогают учителю адаптировать научные знания к конкретным педагогическим ситуациям. По содержанию такие представления могут быть конструктивными или ошибочными – искажающими, упрощающими научные педагогические знания. Например, сводящими деятельностный подход к пословице «Без труда не выловишь и рыбку из пруда» [264]. О.Ф. Ефремова называет такие представления наивно-мифологическими и определяет их как результат «встраивания» житейского знания в ткань фрагментарных научных представлений» [73, с. 2]. В качестве примера таких представлений автор приводит следующие: «Агрессивный ребенок эмоционально более благополучен, чем мягкосердечный и покладистый», «Развитию внимания младшего школьника способствуют занимательность и игровое оформление материала» и др. [73].

– *Профессиональные убеждения* – пропозиции, которые принимаются как истинные учителем, придерживающимся их [363], компонент профессионального

мировоззрения учителя. Основой для формирования профессиональных убеждений выступают научные положения и обыденные суждения, мнения, точки зрения, утверждения о педагогической действительности. Профессиональные убеждения – формы, занимающие промежуточное положение между педагогическим знанием и отношением учителя к педагогической действительности. Это результат объединения в сознании учителя явных и неявных знаний, когнитивных и аффективных компонентов сознания; «сплав» усвоенных учителем научно-педагогических знаний и собственного педагогического опыта [104; 358]. Они отражают концепцию, взгляды, личную педагогическую идеологию учителя [104]. Т. Romberg выделяет три содержательные группы профессиональных убеждений учителя: взгляд на школу (schooling), взгляд на обучение (learning) и взгляд на преподаваемый предмет [361]. Содержание профессиональных убеждений учителя может быть как конструктивным, так и деструктивным, ошибочным (профессионально-педагогические заблуждения [156]). Профессиональные убеждения оказывают влияние на позицию учителя в отношении возникшего затруднения, выбор способа его разрешения. При этом важно учесть, что не всегда в решении проблемных ситуаций учитель следует декларируемым профессиональным убеждениям. Так, R.A. Philipp выявил часто встречающуюся «непоследовательность» убеждений учителей, их несогласованность с практикой преподавания, которые он связывает с ограниченностью времени на разрешение ряда педагогических ситуаций, с трудными условиями работы (переполненность классов, перегруженность учителя и т.п.) [359].

– *Образы педагогической действительности* – субъективные характеристики педагогических явлений, субъектов образовательного процесса, сложившиеся в сознании учителя, являющиеся частью его субъективной педагогической реальности [265]. В.В. Сериков отмечает, что «мышление педагога опосредовано образом <...>, в результате чего у педагогов складывается многообразие образов – “урока”, “качества образования”, “педагогической оценки”, “ребенка”, “педагога” и т.п.» [265, с. 25]. На формирование в сознании учителя образов педагогической действительности оказывают влияние научные теории, собственный педагогический

опыт, образы учителей из детства, учителей-коллег. Образы педагогической действительности могут быть представлены в сознании учителя в форме символов и метафор – как созданных самостоятельно, так и воспринятых из различных источников. Например:

- книга (или компьютер, смартфон, Интернет) как символ знаний;
- пеликан, кормящий своих птенцов (или указка, розги) как символ учителя;
- звонок как символ школы;
- «дом», «семья», «храм знаний» (или «фабрика», «казарма», «тюрьма») как метафоры школы;
- компьютер (ноутбук) как символ цифрового образования;
- лестница как символ поступательности педагогического процесса;
- «сеять разумное, доброе, вечное» (или «каторга», «мученичество с детьми» [185]) как метафора педагогической профессии;
- «ангелочки» или «маленькие бесята», «чистая доска» или «уже сложившиеся личности» как метафора учеников;
- «созидатель детских душ», «эффективный оператор информационно-образовательных ресурсов и процессов»³ (или «массовик-затейник»), «вдохновитель» (или «надзиратель»), «золушка» (Я. Корчак) как метафоры образа учителя;
- «нежное прикосновение к личности ученика» (Н.Е. Щуркова [321]) (или «управление сознанием, волей, чувствами детей») как метафора метода воспитания;
- «взрачивание» (или «формирование») как метафоры сути педагогического воздействия;
- «рассол» (О.С. Газман [41]) как метафора педагогических условий, развивающей среды, создаваемых учителем с целью воспитания;
- технологическая или поисковая метафоры педагогических инноваций (М.И. Кларин [114]) и т.п.

³ Материалы заседания клуба «Норма и деятельность» от 22.04.2022 г. Презентация А.Г. Бермуса. Режим доступа: https://eurekanet.ru/clubnd_22apr22?ysclid=lqby8v3rco252063430

– *Интуитивные педагогические решения и действия* – педагогические решения, не подчиняющиеся правилам логики в ее обычном смысле, основанные не на развернутом осознанном анализе сложившейся педагогической ситуации, а на предвидении ее дальнейшего развития; способность учителя непосредственно, без апелляции к законам логики находить пути решения тех или иных педагогических задач [42]. Разрешая ситуацию, вызвавшую профессиональное затруднение, учитель зачастую действует интуитивно. При этом интуитивное решение обусловлено как имеющимися у учителя научными знаниями, так и педагогическим опытом. Интуитивные педагогические решения могут быть как продуктивными, так и непродуктивными (ошибочными) в конкретной ситуации, вызвавшей затруднение.

– *Невербализуемые знания-навыки* и различные виды профессиональных автоматизмов.

– *Стереотипы педагогического мышления и деятельности* – поведенческие, мыслительные или аффективные (эмоциональные) эталоны, на которые ориентируется учитель в своей деятельности [234]. По мнению А.П. Гуреева, отдельные педагогические стереотипы (искаженное понимание педагогических целей как видов собственной деятельности на уроке; подмена теоретического усвоения учениками понятий эмпирическим; отождествление целей обучения и развития) могут выступать причиной возникновения у учителя профессиональных затруднений [53]. Стереотипы также выступают барьером в преодолении профессиональных затруднений, так как побуждают учителя к стереотипным действиям в ситуациях, требующих нестандартных решений. С другой стороны, у учителя могут выработаться стереотипы преодоления профессиональных затруднений определенного типа. Применяемые учителем в разрешении профессиональных затруднений стереотипы мышления и действий могут быть как конструктивными, так и деструктивными, т.е. не «срабатывающими» в конкретной ситуации, вызвавшей затруднение. В педагогических исследованиях выделены непродуктивные педагогические стереотипы, такие как «авторитарный стиль педагогического руководства», «ориентация на форму воспитательного воздействия», «преобладание педа-

гогических мер воздействия (организации, управления, регуляции) в ущерб самоорганизации, самоуправлению, саморегуляции» [234], ориентация на зону актуального развития в ущерб зоне ближайшего развития [243]), восприятие ученика только как «учебного человека» [273]. Такие стереотипы искажают восприятие учителем ситуации, вызвавшей затруднение, и побуждают к выбору непродуктивных способов их разрешения.

– *Педагогические установки* – состояния сознания и нервной системы учителя, выражающие готовность к определенной педагогической реакции, которые оказывают направляющее влияние на педагогическую деятельность на основе сформированного предшествующего опыта [48]. По содержанию такие установки могут быть конструктивными или деструктивными (педагогические предрассудки, иллюзии) [268]. На преодоление профессиональных затруднений могут оказывать влияние установки учителя в отношении таких затруднений. Например, рациональная установка на разрешение затруднения или иррациональная установка на избегание трудностей и проблем. Так, экспериментальное исследование Т.П. Науменко показало, что 52,7% учителей придерживаются установки «Проще избежать определенных трудностей и обязанностей, чем с ними справиться» [186]. На преодоление профессиональных затруднений оказывают влияние установки учителя в отношении тех или иных учеников, родителей («навешивание ярлыков»), образовательных явлений, новшеств (дистанционных, цифровых образовательных технологий, образовательных технологий на основе искусственного интеллекта и др.). Социально-психологическая установка учителя может выступить как барьером, так и трамплином в преодолении затруднения. Например, установка на неприятие цифровых технологий в воспитании может ограничить педагогический инструментарий учителя в разрешении затруднений в организации воспитательной работы. Мотивацию разрешения учителем коммуникативных затруднений снижают установки «Я не могу иначе», «С этими детьми нельзя по-другому», «Я отвечаю за все», «Современные дети не хотят учиться, и учителю нужно принять это как факт», «Как бы я ни изощрялся, все напрасно» [244]. Установка на неприятие изменений, происходящих в образовательной политике и

практике, превращает в профессиональное затруднение любые ситуации, требующие от учителя изменить привычные способы действий, овладеть новым опытом. И наоборот, установки, стимулирующие учителя к преодолению трудностей, педагогическому оптимизму (например, установка на поиск положительного в каждом ребенке), выполняют мотивирующую функцию в преодолении профессиональных затруднений.

Итак, мы описали формы выражения педагогического знания по видам такого знания (формы выражения научных, обыденных педагогических знаний и интегрированные формы).

По второму основанию – **способу представления педагогического знания** – мы выделили три группы форм выражения педагогических знаний:

– *Понятийные* – представлены в словесном выражении в форме научных и обыденных представлений, убеждений, понятий, идей, принципов, закономерностей, научных теорий и концепций. Отражают представления учителя о педагогической действительности. В процессе преодоления затруднения участвуют в мыслительной реконструкции ситуации, вызвавшей затруднение.

– *Образно-символические* – представлены в образном или символическом выражении: обыденные, художественные, религиозные образы (образы-типы) педагогической действительности, символы, метафоры педагогических явлений, педагогические мифологемы. Выражают отношение учителя к педагогической действительности. В процессе преодоления затруднений определяют субъективную позицию учителя в отношении затруднения, ценностно опосредуют выбор и оценку способа его преодоления.

– *Деятельностно-практические* – выражаются невербально в форме «неявного знания»: невербализуемые знания-навыки (знания-действия), стереотипы и модели педагогических действий, интуитивные педагогические решения, действия на основе здравого смысла и др. В процессе преодоления профессиональных затруднений представляют модели и способы педагогических действий.

Подведем итоги параграфа. В параграфе обосновано, что в преодолении профессиональных затруднений учитель применяет два вида педагогических зна-

ний: научные, полученные в результате достоверно выверенного педагогического опыта и научного исследования, и обыденные – выходящие за рамки науки, полученные как результат личного практического или духовного опыта самого учителя, его коллег, народа как коллективного субъекта и не получившие строгого концептуального, системно-логического оформления. Источниками научных педагогических знаний для учителя могут выступать научные, учебно-методические, справочные издания, программные, нормативно-правовые, инструктивно-методические документы сферы образования, профессиональная и курсовая подготовка, собственное исследование. Источниками обыденных педагогических знаний – личный жизненный и педагогический опыт учителя, опыт коллег, народная педагогика, духовный опыт человечества, представленный в искусстве, религии, морали, мифологии. Каждый из источников научных и обыденных педагогических знаний имеет определенные возможности и ограничения в преодолении профессиональных затруднений. Содержание научных и обыденных педагогических знаний по целевым ориентирам может быть нормативным, описательным или эмпирическим, по степени рефлексии – явным или не явным, по степени новизны – ранее усвоенным учителем или новым для него, по адекватности ситуации, вызвавшей затруднение, – конструктивным или деструктивным для ее разрешения. В сознании учителя и в различных источниках педагогическое знание может быть представлено в понятийных, образно-символических, деятельностно-практических формах, отражающих научные или обыденные педагогические знания, а также в формах, интегрирующих научное и обыденное содержание (профессиональные убеждения, образы, представления и др.).

ГЛАВА 2. СУЩЕСТВУЮЩАЯ ПРАКТИКА ПРЕОДОЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАУЧНЫХ И ОБЫДЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И СПОСОБЫ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

2.1. Результаты экспериментального изучения содержания профессиональных затруднений учителей и существующей практики их преодоления с использованием научных и обыденных педагогических знаний

В предыдущей главе уточнены сущность, признаки, специфика профессиональных затруднений учителя с позиций проблемного подхода, выполнена их классификация, позволяющая обоснованно выбирать способы преодоления, систематизированы виды, источники, содержание, формы педагогических знаний, применяемых учителем в их решении. Далее необходимо понять, какие профессиональные затруднения чаще всего возникают у практикующих учителей, к каким педагогическим знаниям учителя обращаются в преодолении таких затруднений, какие способы оперирования педагогическими знаниями используют, что позволит разработать алгоритм преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний и программу подготовки учителей к применению такого алгоритма. В этой связи **задача настоящего параграфа** – изложить ход и результаты экспериментального изучения содержания профессиональных затруднений практикующих учителей и существующей практики их преодоления с применением научных и обыденных педагогических знаний.

С целью **изучения содержания профессиональных затруднений практикующих учителей** использовались два метода: анкетирование, направленное на выявление актуальных, осознаваемых учителями затруднений, и метод анализа продуктов деятельности учителей (эссе), позволивший выявить потенциальные затруднений. Анкета (приложение А) включала 18 вопросов.

В анкетировании приняли участие 209 учителей школ гг. Сочи, Краснодар, Московской области (НОУ Гимназия «Школа бизнеса», МОБУ СОШ №10 имени атамана С.И. Белого, гимназии №№ 6, 8, 15, 43, 9 г. Сочи, МАОУ Гимназия № 25 г. Краснодар, МБОУ СОШ № 7 г. Мытищи). Подавляющее большинство респондентов (90,9%) – представители женского пола, 9,1% – мужского пола. В выборке представлены разные возрастные группы учителей (рисунок 1) с различным педагогическим стажем (рисунок 3).

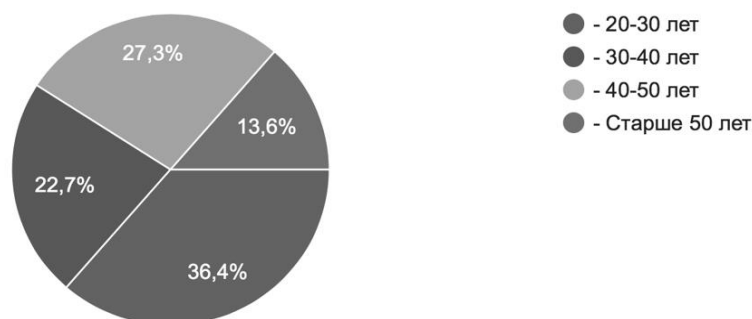


Рисунок 1. Распределение респондентов по возрастным группам

Наибольшую долю (50%) составили учителя со стажем более 10 лет. Остальная половина примерно в равных долях представлена начинающими учителями и учителями со стажем 3-5 и 5-10 лет (рисунок 2).

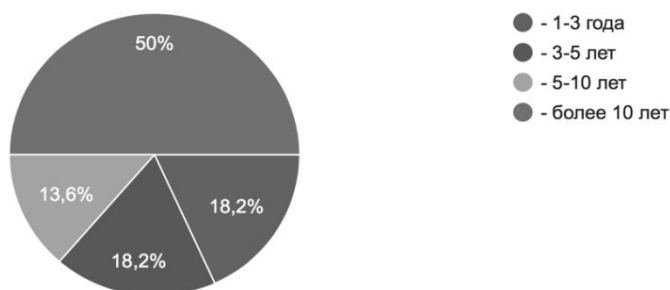


Рисунок 2. Распределение респондентов по педагогическому стажу

Чуть более половины учителей (52,2%) преподают в начальной школе, 47,8% – в основной школе.

В выборке представлен широкий спектр предметных областей, в которых работают учителя: иностранные языки (английский, французский), биология, химия, технология, основы безопасности жизнедеятельности, история, обществознание, математика, русский язык, литература. Чуть меньше половины респондентов (47,8%) являются классными руководителями, 52,2% не являются ими.

Таким образом, выборка отражает генеральную совокупность учителей в Российской Федерации.

Достаточно высокая доля опрошенных учителей (69,6%) указали на наличие в своей деятельности профессиональных затруднений, 8,7% затруднились ответить на данный вопрос, 21,7% отрицают наличие затруднений.

Большинство учителей (78,2%) продуктивно объективируют профессиональные затруднения как проблемные ситуации, которые нужно разрешить. 17,4% относятся к ним как к досадному препятствию в педагогической деятельности, 4,4% игнорируют их [220].

Более половины педагогов (52,2%) считают, что профессиональные затруднения вызваны одновременно как внешними, так и внутренними причинами. 8,7% указали только на внешние причины, и также 8,7% – только на внутренние причины. 26,1% учителей затруднились ответить, какими причинами вызваны возникающие у них затруднения [220].

Сведения о распространенности профессиональных затруднений, возникающих у учителей в выполнении различных педагогических функций, представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Профессиональные затруднения практикующих учителей в выполнении различных педагогических функций (по результатам анкетирования)

Педагогические функции	Доля учителей, испытывающих затруднения, %
Инновационная	39,1
Гностическая	30
Конструктивно-проектировочная	30
Оценочно-диагностическая	30

Педагогические функции	Доля учителей, испытывающих затруднения, %
Коммуникативная	8,7
Организаторская	8,7
Рефлексивная	8,7
Самообразовательная	4,4

Как видно из табл. 4, чаще всего профессиональные затруднения возникают у учителей в выполнении инновационной функции, связанной с участием в инновационной деятельности школы, в разработке и реализации инновационных образовательных проектов и программ, внедрении педагогических инноваций.

Распространенность профессиональных затруднений, возникающих у учителей в решении различных профессиональных задач, представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Профессиональные затруднения, возникающие у учителей в решении различных профессиональных задач (по результатам анкетирования)

Профессиональные задачи	Доля учителей, испытывающих затруднения в решении задач, %
Дидактические и воспитательные задачи:	
<i>Гностические:</i>	
Адаптация учебного материала к индивидуальным образовательным потребностям учеников	60,9
Доступное для школьников изложение учебного материала	21,7
Поиск источников педагогической и предметной информации	17,4
Соотнесение содержания преподаваемого предмета с жизненными реалиями учеников	17,4
Сочетание научности и доступности представления учебной информации	13,1
Личностное осмысление предметной информации	4,4
Дидактическая переработка предметной информации	4,4
Обнаружение и предъявление ученикам ценностных смыслов учебной информации	4,4
<i>Конструктивно-проектировочные:</i>	
Разработка программ и методического сопровождения учебного процесса	43,5
Постановка дидактических и воспитательных целей и задач с учетом требований ФГОС	34,8
Выбор форм и методов обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей учеников	30,4
Построение индивидуальных образовательных маршрутов учеников	21,7
Обеспечение преемственности образовательных программ	17,4
<i>Организаторские:</i>	
Рациональная организация времени урока и своего рабочего времени и отдыха	30,4

Профессиональные задачи	Доля учителей, испытывающих затруднения в решении задач, %
Налаживание дисциплины, использование дисциплинарных воздействий	26,1
Освоение новых методов и технологий обучения и воспитания, понимание их психологических и педагогических механизмов, теоретической основы	17,4
Развитие у обучающихся интереса к учебе, формирование учебной мотивации и мотивации самовоспитания	13,1
Совмещение ориентации на личность ученика с достижением установленных программой предметных результатов	13,1
Организация педагогической поддержки учеников	8,7
Организация совместной учебной работы учеников (в парах, малых группах, фронтально); налаживание позитивных отношений между учащимися	8,7
Организация активной работы учеников на уроке	8,7
Отбор и постановка учебных задач перед учениками	4,4
Распределение внимания между изложением учебного материала и управлением учебно-познавательной деятельностью каждого ребенка на уроке	4,4
Управление собственным психологическим состоянием на уроке	4,4
<i>Оценочно-диагностические:</i>	
Отбор и применение методик педагогической диагностики	39,1
Выявление причин академической неуспеваемости	26,1
Объективная, мотивирующая, индивидуализированная оценка учебных и личностных достижений	17,4
Коммуникативные задачи:	
Выяснение мотивов поступков учеников	30,4
Налаживание контакта и разрешение конфликтов с родителями	26,1
Планирование педагогического общения, представление его в виде системы задач	26,1
Использование различных стилей педагогического общения, выработка индивидуального стиля педагогического общения	17,4
Налаживание контакта и разрешение конфликтов с «трудным» классом, «трудным» учеником	13,1
Налаживание делового взаимодействия с коллегами и администрацией школы	13,1
Преодоление избирательного, предвзятого отношения, неприязни к отдельным ученикам, «навешивания ярлыков», наличия «любимчиков»	8,7
Принятие ценностей и традиций школы, ее уклада	8,7
Использование вербальных и невербальных средств педагогического общения	0
Адаптационные задачи:	
<i>Рефлексивные:</i>	
Анализ деятельности коллег с целью дальнейшего применения их педагогических находок в собственном опыте	30,4
Выявление своих профессиональных затруднений и их причин	26,1
Адекватная оценка собственных педагогических возможностей	21,7

Профессиональные задачи	Доля учителей, испытывающих затруднения в решении задач, %
Анализ урока	17,4
Обобщение собственного педагогического опыта	13,1
Самоанализ педагогической компетентности, личностных качеств, профессиональных ценностей, мотивов, установок, убеждений	13,1
Самоанализ педагогической деятельности	8,7
<i>Самообразовательные:</i>	
Разработка и реализация программ саморазвития	34,8
Анализ уникальности своей личности, выявление качеств, которые могут способствовать успешности педагогической деятельности	21,7
Преодоление барьеров саморазвития: низкая мотивация достижений, низкий уровень притязаний, неуверенность в себе и др.	17,4
Формирование адекватной самооценки	17,4
Самоанализ достоинств и недостатков, соответствия характеристик личности требованиям профессии	8,7
Постановка целей саморазвития	8,7
Преодоление профессиональных стереотипов, выступающих барьерами овладения новыми знаниями, опытом	0
Инновационные задачи:	
Описание результатов инновационной деятельности	47,8
Генерирование инновационных педагогических идей	30,4
Представление результатов инновационной деятельности обществу	26,1
Планирование и организация инновационной деятельности	21,7
Проектирование инновационных образовательных процессов	21,7
Использование методов инновационного поиска применительно к собственной деятельности и деятельности коллег	17,4
Постановка задач инновационной деятельности	13,1
Преодоление анти-инновационных барьеров	8,7
Преодоление барьеров педагогического поиска	0

Как видно из таблицы 5, у наибольшей доли учителей профессиональные затруднения возникают в решении следующих профессиональных задач: адаптация учебного материала к индивидуальным образовательным потребностям учеников (60,9%), описание результатов инновационной деятельности (47,8%), разработка программ и методического сопровождения учебного процесса (43,5%), отбор и применение методик педагогической диагностики (39,1%), постановка дидактических и воспитательных целей и задач с учетом требований ФГОС; разработка и реализация программ саморазвития (по 34,8%).

Распространенность различных типов проблемных ситуаций, вызывающих затруднения у практикующих учителей, представлена в таблице 6.

Таблица 6 – Распространенность различных типов проблемных ситуаций, вызывающих профессиональные затруднения у практикующих учителей (по результатам анкетирования)

Тип проблемных ситуаций, вызывающих профессиональное затруднение	Доля учителей, у которых возникают проблемные ситуации, %
Ситуации психологической напряженности	72
Ситуации неопределенности	72
Ситуации повышенной ответственности	63
Ситуации выбора	45
Ситуации изменчивости	36
Ситуации овладения новым педагогическим опытом	36

Как видно из табл. 6, у наибольшей доли учителей возникают ситуации психологической напряженности и неопределенности (72%). На втором месте – ситуации повышенной ответственности (возникают у 63% учителей). На третьем месте – ситуации выбора (у 45%).

Анкетный опрос позволил оценить распространенность у учителей актуальных профессиональных затруднений, которые осознаются (рефлексируются) учителями. Для выявления потенциальных затруднений, не осознаваемых или частично осознаваемых учителями, использовался метод **анализа продуктов деятельности (эссе)**. Начинаящим учителям начальных классов (25 человек), обучающимся на 5 курсе Сочинского государственного университета по направлению «Педагогическое образование» (профили Начальное образование и Иностранный язык) и одновременно работающим в школах г. Сочи, предлагалось составить программу собственного профессионального роста и личностного развития на ближайший год. Перед составлением программы учителям было предложено написать эссе «Мои сильные и слабые стороны, достижения и трудности в работе учителем». Анализ результатов показал, что у начинающих учителей начальных классов имеются потенциальные затруднения в решении следующих профессиональных задач:

– коммуникативные (общение с учениками и их родителями): «многие родители не воспринимают меня как учителя из-за возраста и отсутствия стажа» (Маргарита К.), «родители не хотят идти на контакт» (Алена К.); «трудно научиться находить позитивное в ребенке, дать ему почувствовать мое уважение к нему» (Алина Е.); «трудно вдохновлять детей на какое-либо дело, учебу» (Юлия С.);

– организаторские: «трудно удерживать дисциплину в классе, так как классы очень большие, много детей с ОВЗ» (Маргарита К.); «трудно уложить весь материал в 40 минут урока» (Алина Е.); «трудно переключаться с одного вида деятельности на другой, поддерживать высокую работоспособность» (Елена Ч.);

– адаптационные: «испытываю страх перед новым, неизведанным; страх, что не получится»; «трудно делать то, что раньше никогда не делала» (Алина Е.); «начав работать в школе, столкнулась с нехваткой опыта, приходилось очень часто обращаться к коллегам за советом» (Алена К.); «многое сразу не получается» (Нарине Д.); «трудно найти в себе силы, чтобы двигаться дальше, несмотря на неудачи, препятствия и «жалость к себе» (Александра Л.); «недостаточные навыки распределения времени и нагрузок» (Юлия С.);

– инновационные: «оказываюсь «трусом под прикрытием», т.е. боюсь кардинальных изменений» (Юлия С.);

– самообразовательные: «слабая сила воли; нехватка душевной стойкости и гибкости» (Карина М.).

Также в эссе были представлены описания некоторых проблемных ситуаций, вызывающих затруднения:

– ситуации психологической напряженности: «была ситуация, когда я старалась сделать урок интересным, организовала закрепление материала в игровой форме, а один ученик, когда я пыталась вовлечь его в игру, тихо сказал: «Не хочу с тобой играть, мразь», у меня был шок и стресс, я попросила его повторить громко, всему классу, он не решился, говорила с родителями, они ответили: «Что вы сделали с ребенком, что он Вам так сказал?» (Алла С.); «ученик отказался перед уроком оставить смартфон на полке, и неожиданно стал на уроке провоцировать меня и снимать на камеру. Не знала, что делать» (Руслана Т.);

– ситуации изменчивости: «трудно реагировать, когда что-то идет не по плану. Например, неожиданно приходит на урок завуч, меняется кабинет, в котором нужно проводить урок, не включается оборудование»;

– ситуации неопределенности: «накручивание» себя; сомнения и неуверенность в своих поступках или решениях; сильные переживания по пустякам (Алена К.).

Многие начинающие учителя в качестве одного из факторов возникновения профессиональных затруднений указали собственный перфекционизм, гиперответственность, самокритику и эмоциональность: «Каждое событие в моей жизни, будь то экзамен или урок, прокручиваю в голове и рассматриваю все возможные и невозможные варианты событий и их решений. Если я пишу план урока, перепроверяю каждую букву и цифру» (Маргарита К.).

Учителя рассматривают переключение с эмоционального восприятия проблемных ситуаций, вызывающих затруднения, на рациональный анализ как средство их преодоления: «с практикой и с помощью коллег я научусь относиться к трудным ситуациям холодно и перестану воспринимать их близко к сердцу» (Маргарита К.).

Полученные нами данные о содержании профессиональных затруднений практикующих учителей соотносятся с результатами экспериментальных исследований других ученых.

Исследование Ю.К. Бабанского показало, что более чем у половины учителей (50-60%) имеются профессиональные затруднения, связанные с проектированием и организацией процесса обучения (дидактические затруднения), которые тесно коррелируют с учебными затруднениями школьников и их успеваемостью [10].

Исследование А.П. Виноградовой, проведенное спустя три десятилетия по методике Ю.К. Бабанского, выявило затруднения учителей в разработке программ и методического сопровождения учебного процесса (60%), способов педагогической поддержки школьников (42,5%), в построении индивидуальных образовательных маршрутов учеников (57%), в развитии мотивации и самостоятельности учащихся в образовательном процессе (36%) [30].

Сходные по содержанию затруднения выявлены и в исследовании А.П. Гурева: в постановке целей урока (у 66,4 % учителей); в выборе форм и методов обучения (59,2 %), в формировании у школьников навыков учебного труда (60,5 %); в развитии интереса к учению (53,2 %), в проведении диагностики учащихся (74,3 %); в объективной оценке учебной деятельности школьников (39,8 %) [53].

Социологическое исследование жизненных и профессиональных ориентаций современных учителей, проведенное В. С. Собкиным и Д. В. Адамчуком на широкой выборке, показало, что учителя испытывают затруднения в аргументации значимости преподаваемого предмета (12%), в организации практических занятий (10,5%), в формировании интереса к нему у школьников (6,4%), в соотнесении содержания преподаваемого предмета с жизненными реалиями (6,2%), в доступном изложении учебного материала (6%) [276].

В работе О.В. Петунина выявлены потенциальные затруднения в деятельности учителей по реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования: абстрактное, формальное целеполагание; подмена цели средствами; односторонняя увлеченность методами деятельностного обучения (игровые, проектные, проблемные); универсальность в оценивании образовательных результатов [217].

В экспериментальном исследовании Т.С. Поляковой выявлены затруднения начинающих учителей в организации воспитательной работы, связанные с организацией коллективной жизнедеятельности учащихся, проведением внеклассной работы (их испытывают 42% начинающих учителей), а также трудности в организации работы с родителями (у 64% молодых учителей).

Опрос начинающих учителей физической культуры, проведенный И.И. Кузнецовым методом анкетирования, показал, что около половины из них постоянно и около трети иногда испытывают затруднения, связанные с построением взаимодействия с учениками, родителями учеников, коллегами и руководством школы [133].

М.В. Ваграмян исследованы затруднения в профессиональном становлении учителей на разных этапах профессионального пути, что позволило выделить их типовое содержание (таблица 7).

Таблица 7 – Адаптационные затруднения на разных этапах становления учителя (по результатам исследования М.В. Ваграмян [25])

Тип трудных ситуаций	Проявления затруднений у учителей		
	Адаптирующихся	Стабильно функционирующих	Педагогов-мастеров
Самоопределенческие	Переоценка отношения к педагогической деятельности (12-29%*)	Переоценка отношения к профессии педагога (11-38%)	Принятие творческой педагогической позиции (18-37%)
Учебно-педагогические	Вхождение в педагогический процесс, выполнение реальной педагогической деятельности (10-33%)	Использование имеющихся знаний и умений в изменившихся условиях (5-27%)	Внедрение инновационных педагогических технологий (4-5%)
Социально-психологические	Адаптация в школьном коллективе, принятие его норм (32-39%)	Смена ролевых позиций в школьном коллективе (19-34%)	Преодоление антиинновационных барьеров в коллективе (47-56%)
Социальные	Принятие социальной роли педагога (52-71%)	Принятие ситуации снижения социального статуса педагога в обществе (64-73%)	Принятие ситуаций нарушения социальных норм, государственных гарантий в отношении к педагогу (77-80%)
Профессионально-деятельностные	Овладение педагогическими техниками и технологиями (24-38%)	Изменение норм педагогической деятельности (5-17%)	Применение новых педагогических технологий при изменении норм педагогической деятельности (13-15% %)

*12% у учителей с высоким уровнем эффективности, 29% у учителей с низким уровнем эффективности

Как видно из табл. 7, у педагогов с различным педагогическим стажем доминируют профессиональные затруднения, связанные с принятием социальной роли и социального статуса педагога в обществе. На втором месте – затруднения, связанные с адаптацией к новому, к происходящим изменениям содержания, средств и норм педагогической деятельности: у начинающих педагогов они связаны с адаптацией в школьном коллективе, у педагогов-мастеров – с преодолением антиинновационных барьеров. На третьем месте – трудности самоопределения, связанные с переоценкой отношений к педагогической деятельности и профессии,

своей роли в ней. Затруднения, связанные с непосредственным применением профессиональных знаний и умений в педагогической деятельности, не являются доминирующими (присутствуют у 4-33% учителей).

В работе Н.А. Подымова диагностированы психологические барьеры учителя: напряженных психологических состояний, стресса, фрустрационные [225]. А.И. Пригожин выделяет анти-инновационный барьер, характерный для учителей со значительным стажем [238].

В экспериментальном исследовании С.Ю. Теминой на основе анализа нескольких сотен описанных учителями и студентами-практикантами проблем, с которыми они встретились в педагогической деятельности, выявлены следующие распространенные в учительской среде профессиональные затруднения и проблемы:

- дисциплинарные: открытые провоцирующие действия учащихся, явное противодействие учителю, невыполнение его требований, нарушение дисциплины во время проведения учебных занятий;

- социально-психологические: проблемы в установлении взаимоотношений с коллегами, администрацией школы, учащимися, их родителями, в формировании дружеских взаимоотношений в детских коллективах;

- психолого-педагогические: трудности в распределении учебного времени на уроке, в реализации педагогических принципов, объективном оценивании учеников, развитии интереса к учению, создании «ситуаций успеха»;

- этические: решение моральных дилемм в процессе оценивания знаний учащихся, в случае необходимости вмешательства в личную жизнь воспитанника, при оперировании конфиденциальной информацией об учащемся [287].

Изучение **источников педагогических знаний, которые учителя применяют в преодолении профессиональных затруднений**, осуществлялось методом анкетирования. Анкета включала 12 вопросов (приложение Б). В анкетировании приняли участие те же 209 учителей Краснодарского края и Московской области, что и в первой анкете, направленной на изучение содержания профессиональных затруднений.

Результаты анкетирования показали, что чуть больше половины респондентов (53%) считают, что учитель должен опираться в преодолении профессиональных затруднений только на научные знания. 28% респондентов признают необходимость обращения учителя в преодолении профессиональных затруднений к педагогическим знаниям, выходящим за рамки научных (педагогический опыт, народная педагогика, этические концепции, произведения искусства школьной тематики и др.). 19% затруднились с ответом.

Касательно содержания педагогических знаний, применяемых в преодолении профессиональных затруднений, учителя отдают предпочтение знаниям с нормативным содержанием (правила, методы, методики, технологии): на их частое использование указали 43% учителей. Примерно треть учителей (31%) обращаются к педагогическим знаниям с описательным содержанием: педагогические теории, закономерности обучения и воспитания, методологические подходы. Педагогические знания с эмпирическим содержанием (описания практического педагогического опыта) применяют 26% учителей.

Основным источником педагогических знаний для большинства учителей (72%) выступают нормативная и программная документация (образовательные стандарты, нормативные документы школы, федеральное законодательство в сфере образования). На втором месте (61%) – научно-педагогические и научно-методические журналы и газеты. На личный опыт, здравый смысл и интуицию в преодолении профессиональных затруднений опираются соответственно 57%, 49% и 21% учителей. Опыт коллег и педагогов-новаторов в качестве источника педагогических знаний используют 27% и 15% учителей соответственно. Народная педагогика служит источником педагогических знаний для 17% педагогов. Источники, предъявляющие педагогические знания в художественно-образной форме, используют от 9 до 20% учителей: 20% – художественные фильмы о школе, 17% – произведения художественной литературы, 12% – педагогическую публицистику, 11% – педагогическую афористику, 9% – фольклор. Наименее популярны среди учителей научно-педагогические монографии и статьи (11%), первоисточники (10%), монографии и научные статьи по психологии, философии и

другим наукам (8%), а также источники из сферы морали, религии и мифологии: философские (5%), канонические тексты (4%), мифологизированные педагогические знания (педагогические мифологемы, иллюзии, предрассудки) – (3%), эзотерические тексты (2%). Распределение ответов позволяет заключить, что в выборе источников педагогических знаний учителя идут по пути наименьшего сопротивления: ориентируются на то, что более доступно, понятно и применимо без соответствующей глубокой переработки, адаптации.

Для получения более объективной информации мы включили в анкету вопрос, в котором учителям нужно было выразить свое согласие или несогласие с утверждениями о том или ином факте (ситуации) обращения их к различным видам и источникам педагогических знаний в педагогической деятельности и преодолении профессиональных затруднений. Результаты ответов учителей на эти вопросы представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Согласие учителей с утверждениями о фактах применения ими различных видов и источников педагогических знаний в педагогической деятельности и преодолении профессиональных затруднений

Источники	Ситуация применения	Доля учителей, %
Личный жизненный и педагогический опыт	Любые эмпирические факты педагогической деятельности я оцениваю с позиций своего педагогического опыта	57
	Успешность педагогической деятельности зависит не столько от теоретических знаний как таковых, сколько от практически неизъяснимых навыков и способностей, обеспечивающих учителю эффективность	55
	На основе обобщения своего личного педагогического опыта я выработал (а) свою концепцию преподавания предмета, обучения и воспитания детей	48
	Не зная, как поступить в той или иной педагогической ситуации, я поступаю так, как поступали со мной мои родители, учителя	41
	Мне часто помогает найти нужное педагогическое решение здравый смысл	12
	Мне часто помогает найти нужное педагогическое решение педагогическая интуиция	9
Источники научных знаний	Любые эмпирические факты педагогической деятельности я оцениваю с позиций той или иной научной теории	39
	Без глубоко изучения научных педагогических и психологических теорий эффективное обучение и воспитание невозможны	36
	В воспитании и обучении я ориентируюсь преимущественно на методы и технологии, эффективность которых научно доказана	34

Источники	Ситуация применения	Доля учителей, %
Источники из сферы искусства	Когда я смотрю художественный или документальный фильм или читаю литературное произведение школьной тематики, то часто обнаруживаю идею, решение, которое можно применить в моей педагогической деятельности	24
	Я часто использую искусство, фильмы, литературу, анекдоты, фольклор для облегчения понимания учениками учебного материала	22
Источники их сферы мифологии	Иногда я сочиняю позитивный миф о «проблемном» ученике и пытаюсь сделать так, чтобы он в него поверил	25
	У меня была в жизни травмирующая ситуация, которая, как я думаю, оказывает влияние на мою педагогическую деятельность, задает некоторые неосознаваемые установки	17
	У меня была ситуация взаимодействия с учениками, родителями или коллегами, которая значимо повлияла на мои педагогические действия	9
	Я немного суеверный человек, верю в некоторые приметы, и у меня даже есть свои приметы в работе	4
Источники из сферы религии и морали	Я приобрел (а) определенный духовный опыт, и это оказывает значимое влияние на мое общение с учениками, педагогическую деятельность	11
	Я верующий человек, и моя вера оказывает значимое влияние на мои взаимоотношения с учениками, педагогическую деятельность	9

Как видно из таблицы 8, оценка учителями встречающихся в их практике фактов и ситуаций применения педагогических знаний не в полной мере совпала с самооценкой применяемых источников педагогических знаний.

Оказалось, что наиболее часто педагоги обращаются не к научным, как они указали в ответах на прямой вопрос о применяемых источниках педагогических знаний, а к обыденным педагогическим знаниям, представленным в личном опыте (41-57%). На втором месте – научные знания (от 34 до 39%). Источники из сферы искусства используют 22-24% педагогов, из сферы мифологии – 9-25% учителей, из сферы морали – 9-11%. Расхождение ответов показывает, что в ряде случаев использование обыденных педагогических знаний не рефлексруется учителем.

Среди форм педагогического знания, к которым обращаются учителя в педагогической деятельности и преодолении профессиональных затруднений, преобладают формы, интегрирующие научные и обыденные педагогические знания: образы педагогической действительности (36%), профессиональные убеждения (28%). На втором месте – научные формы (научно-педагогические закономерности)

сти и принципы, методики и технологии) – 22 и 25% соответственно. Деятельностно-практические формы с неявным содержанием, такие как педагогические стереотипы, знания-навыки, модели педагогических действий, реакции на то или иное действие ученика, интуитивные решения, были указаны меньшим числом учителей (12% и 9% соответственно).

По мнению 43% респондентов, педагогические знания могут выполнять в преодолении профессиональных затруднений как конструктивные, так и деструктивные функции. 37% отметили только конструктивные функции, 20% затруднились ответить.

Совместное использование научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений считают необходимым 73,9% учителей, затруднились ответить 26,1%. Никто не указал на то, что такое использование не нужно.

Ответы учителей на вопрос «Решению каких задач преодоления профессиональных затруднений может способствовать обращение учителя к обыденным педагогическим знаниям?» показали, что большинство считают, что оно может способствовать мотивации к самосовершенствованию, развитию актуальных личностных качеств (63%), нахождению новых способов педагогических действий (59%). Более трети педагогов (38%) отметили принятие учителем гуманистических норм и ценностей педагогической деятельности. 2% указали многосторонний анализ своих педагогических действий. В разделе «другое» учителя указали на возможности обыденных педагогических знаний в нахождении нестандартных способов педагогического взаимодействия с «трудным» учеником (классом), в понимании индивидуальных особенностей ребенка, разработке индивидуального подхода к его воспитанию и обучению, в обеспечении инновационной направленности педагогической деятельности. 29% учителей затруднились с ответом на данный вопрос.

На необходимость разработки способов и приемов применения учителем педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений указали 62%

респондентов. 31% не видят необходимости в разработке таких способов, так как «учитель это делает интуитивно». 7% затруднились ответить.

Оценивая характеристики, на которые может позитивно повлиять применение учителем научных и обыденных педагогических знаний в педагогической деятельности и преодолении профессиональных затруднений, учителя отметили позитивное влияние на воспитанность (43%) и успеваемость (31%) учеников, обеспечение гуманистической направленности педагогической деятельности (20%). Позитивное влияние на собственную психологическую удовлетворенность, личностный и профессиональный рост отметили небольшое число респондентов – 9 и 11 % соответственно.

В пользу подготовки учителей к применению научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений высказались 62% респондентов, 23% затруднились с ответом. Не видят необходимости в такой подготовке 15% опрошенных.

Наилучшей формой такой подготовки большинство учителей считают методические семинары (67%), тренинги (по 61%) и обмен опытом (53%). Меньшее число учителей отметили курсы повышения квалификации (27%), индивидуальное консультирование (17%) и наставничество (10%) [220].

Для уточнения полученных данных о содержании профессиональных затруднений учителей и использовании в их решении научных и обыденных педагогических знаний мы более глубоко исследовали профессиональные затруднения, возникающие у учителей в одном из трудных аспектов их деятельности – в работе с одаренными детьми. С этой целью мы провели анонимное анкетирование 46 педагогов Краснодарского края по разработанному нами опроснику, размещенному в гугл-форме. Текст опросника приведен в приложении В. Характеристики выборки респондентов представлены в таблице 9 и соответствуют генеральной совокупности.

Анкетирование было предложено пройти участникам V межрегиональной научно-практической конференции «Опыт, инновации и перспективы организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников и учащихся»,

организованной в 2020 году Институтом развития образования Краснодарского края. В этой связи в выборке были представлены не только учителя, но и другие категории педагогов, работающих с одаренными детьми: педагоги дополнительного образования, педагоги-психологи. 39% респондентов дополнительно выполняют функции классного руководителя, 2,4% – административные функции (заместитель директора).

Таблица 9 – Характеристики выборки учителей, принявших участие в анкетировании

Возраст респондентов	Доля, %	Педагогический стаж	Доля, %	Должность	Доля, %
от 20 до 30 лет	5	от 1 до 3 лет	7,3	учитель-предметник	26,8
от 30 до 40 лет	12,5	от 4 до 10 лет	7,3	учитель начальных классов	7,3
от 40 до 50 лет	45	от 10 до 20 лет	24,4	педагог дополнительного образования	19,5
старше 50 лет	37,5	более 20 лет	61	педагог-психолог	2,4

Респонденты представляют различные типы образовательных организаций: средние общеобразовательные школы (57,5%), гимназии и лицеи (15%), учреждения дополнительного образования детей (25%).

В выборке представлены педагоги с различным уровнем образования: высшее образование 82,9%, среднее профессиональное образование 12,2%, ученая степень 4,9%.

Практически всем респондентам приходилось работать с одаренными детьми (82,9% ответили утвердительно, 12,2% затруднились ответить, что, вероятно, связано с идентификацией одаренных детей).

Профессиональные затруднения в работе с одаренными детьми возникают у 71,1% педагогов, из них у 5,3% постоянно, у 65,8% иногда [221].

Чаще всего профессиональные затруднения, возникающие у педагогов в работе с одаренными детьми, связаны с пониманием индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей таких детей (у 42,4% педагогов), с поиском новых способов педагогического воздействия и взаимодействия с одаренным ребенком (36,4%). Содержание профессиональных затруднений, возникающих у учителей в работе с одаренными детьми, соотносится с содержанием таких за-

трудностей, возникающих в педагогической деятельности в целом, т.е. в работе со всеми детьми (таблица 10).

Таблица 10 – Сопоставление проблемных ситуаций, возникающих у учителей в работе с одаренными детьми и в педагогической деятельности в целом

Профессиональные затруднения в работе с одаренными детьми	Доля педагогов, %	Профессиональные затруднения в работе со всеми детьми	Доля педагогов, %
Понимание индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей одаренных детей	42,4	Отбор и применение методик диагностики личностных характеристик и учебных достижений школьников, обработке и интерпретации результатов диагностики	39,1
Поиск новых способов педагогического воздействия и взаимодействия с одаренным ребенком	36,4	Проектирование и внедрение педагогических инноваций	21,7
Построение педагогического взаимодействия с родителями одаренных детей	24,2	Налаживание контактов с родителями	26,1
Проектирование и организация группового взаимодействия одаренного ребенка со сверстниками	21,2	Планирование педагогического общения, представление его в виде системы задач	26,1
Отбор содержания образования, интересного одаренным детям	18,2	Разработка программ и учебно-методического сопровождения образовательного процесса	43,5
Адаптация методик и методов преподавания, содержания образования, стандартов к особым образовательным потребностям одаренного ребенка	18,2	Выбор форм и методов обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей учеников	30,4
Построение взаимодействия с самими одаренными детьми	15,2	Планирование педагогического общения, представление его в виде системы задач	26,1
Прогнозирование поведения одаренных детей	15,2	Выявление мотивов поступков учеников	30,4
Разрешение конфликтов с одаренным ребенком или его родителями	12,1	Разрешение конфликтов с родителями	26,1

При этом в работе с одаренными детьми у педагогов чаще возникают затруднения, связанные с пониманием индивидуальных особенностей таких детей и адаптацией к ним содержания и методов обучения и воспитания, и реже – трудно-

сти, связанные с педагогическим общением с одаренными детьми и их родителями [222].

Основным источником педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, возникающих в работе с одаренными детьми, для педагогов служит опыт коллег (64,1%), а также рефлексия собственного педагогического опыта (38,5%), в сравнении с которыми изучение научной и методической литературы и курсы повышения квалификации в некоторой степени проигрывают (46,2% и 33,3% соответственно). 20,5% респондентов обращаются к анализу собственного детского опыта, 17,9% – к передовому педагогическому опыту, опыту педагогов-новаторов, 15,4% – к педагогическому осмыслению литературных произведений и фильмов об одаренных детях, 10,3% – к народной педагогике, фольклору [222].

При том, что только 15,4% педагогов обращаются в работе с одаренными детьми к педагогическому осмыслению фильмов о таких детях, 70% считают, что просмотр и педагогический анализ таких фильмов могут помочь педагогу в построении взаимодействия с одаренными детьми, 22,5% затруднились ответить и только 7,5% не видят такой возможности [222]. Такое различие в ответах говорит о необходимости создания определенных условий для того, чтобы педагоги стали использовать художественные фильмы как источник педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, возникающих в работе с одаренными детьми.

В пользу создания таких условий говорят и ответы респондентов на вопрос о достаточности в работе с одаренными детьми научного знания, полученного из формализованных источников (профессиональное и курсовое обучение, научно-педагогические тексты): 82,9% ответили, что такого знания не достаточно. 17,1% высказались в пользу достаточности научных знаний для разрешения возникающих у них затруднений в работе с одаренными детьми [222].

Особый акцент в анкете мы сделали на изучение практики использования педагогами художественных фильмов в преодолении профессиональных затруднений, возникающих в работе с одаренными детьми, так как эти возможности до-

статочны высоки, но недостаточно изучены. Мы выяснили, с какими из фильмов, героями которых выступают одаренные дети, знакомы педагоги. Оказалось, что самым популярным является фильм «Чучело» (Россия, 1983 г.) – его смотрели 76,9% респондентов. Второе место с большим отрывом от первого фильма разделили картина «Расписание на послезавтра» (Россия, 1978 г.) и мультипликационный фильм «Маленький принц» (Франция, 2015 г.) – с ними знакомы 35,9% педагогов (таблица 11).

Таблица 11 – Художественные фильмы об одаренных детях, с которыми знакомы учителя

Ранг	Название фильма	Доля педагогов, знакомых с фильмом, %
1	«Чучело» (Россия, 1983 г.)	76,9
2	«Расписание на послезавтра» (Россия, 1978 г.)	35,9
2	«Маленький принц» (Франция, 2015 г.)	35,9
3	«Аттестат зрелости» (Россия, 1954 г.)	28,2
4	«Когда я стану великаном» (Россия, 1978 г.)	25,6
5	«Индиго» (Россия, 2008 г.)	17,9
6	«Класс коррекции» (Россия, 2014 г.)	12,8
7	«В поисках Бобби Фишера» (США, 1998 г.)	10,3
8	«Шут» (Россия, 1988 г.)	7,7
8	«Одаренная» (США, 2017 г.)	7,7
8	«Все звездочки на земле» (Индия, 2007 г.)	7,7
8	«Невероятное путешествие мистера Спивета» (Франция, Австралия, Канада, 2013 г.)	7,7
9	«Билли Элиотт» (Великобритания, Франция, 2000 г.)	5,1
9	«Маленький Тэйт» (США, 1991 г.)	5,1
10	«Витус» (Швейцария, 2006 г.)	2,6

В таблице 12 представлены сравнительные данные о педагогах, знакомых с фильмами об одаренных детях и обнаруживающих возможности этих фильмов в преодолении профессиональных затруднений, возникающих в работе с одаренными детьми.

Значимость различий оценена с использованием статистического метода «one proportion Z-test». Различия в большинстве случаев незначимы. Значимые различия обнаружены по трем фильмам: «Чучело» (Россия, 1983 г.), «Маленький принц» (Франция, 2015 г.), «Когда я стану великаном» (Россия, 1978 г.). Вероятно, в этих фильмах педагогам труднее обнаружить смыслы, образы, информацию, необходимые для преодоления профессиональных затруднений.

Таблица 12 – Оценка педагогами возможностей художественных фильмов в преодолении профессиональных затруднений, возникающих в работе с одаренными детьми

Название фильма	Доля учителей, знакомых с фильмом, %	Признают потенциал фильма в преодолении профессиональных затруднений, %	z-value	p-value	Значимость различия
«Чучело» (Россия, 1983 г.)	76,9	52,9	3,9	0,0001	значимо
«Расписание на послезавтра» (Россия, 1978 г.)	35,9	23,5	1,8	0,0796	не значимо
«Маленький принц» (Франция, 2015 г.)	35,9	20,6	2,2	0,0305	значимо
«Аттестат зрелости» (Россия, 1954 г.)	28,2	23,5	0,7	0,4787	не значимо
«Когда я стану великаном» (Россия, 1978 г.)	25,6	8,8	2,6	0,009	значимо
«Индиго» (Россия, 2008 г.)	17,9	11,8	1,1	0,2805	не значимо
«Класс коррекции» (Россия, 2014 г.)	12,8	11,8	0,2	0,8391	не значимо
«В поисках Бобби Фишера» (США, 1998 г.)	10,3	5,9	1,0	0,3262	не значимо
«Шут» (Россия, 1988 г.)	7,7	5,9	0,5	0,647	не значимо
«Одаренная» (США, 2017 г.)	7,7	7,7	0	1	не значимо
«Все звездочки на земле» (Индия, 2007 г.)	7,7	7,7	0	1	не значимо
«Невероятное путешествие мистера Спивета» (Франция, Австралия, Канада, 2013 г.)	7,7	7,7	0	1	не значимо
«Билли Элиотт» (Великобритания, Франция, 2000 г.)	5,1	0	1,6	0,1159	не значимо
«Маленький Тэйт» (США, 1991 г.)	5,1	2,9	0,7	0,4976	не значимо
«Притворство» (Франция, 2006г.)	2,6	0	1.1	0,2678	не значимо

Дополнительно в качестве фильмов, которые могут помочь в преодолении профессиональных затруднений, возникающих в работе с одаренными детьми, педагогами были названы «Баллада о солдате», «Горячий снег», «Сын полка» (по

2,9%). 2,9% респондентов указали, что в преодолении профессиональных затруднений в работе с одаренными детьми могут помочь не фильмы, а литературные произведения.

В таблице 13 ранжированы задачи работы с одаренными детьми, в решении которых, по мнению педагогов, может помочь педагогическое осмысление художественных фильмов и литературных произведений.

Таблица 13 – Педагогические задачи, в решении которых может помочь осмысление фильмов об одаренных детях, по мнению учителей

Ранг	Педагогическая задача работы с одаренными детьми	Доля учителей, указавших возможности фильмов в решении задачи
1	Понимание индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей одаренных детей	61,5
2	Прогнозирование поведения одаренных детей	33,3
3	Определение ценностных и целевых оснований педагогической работы с одаренным ребенком	30,8
3	Поиск новых способов педагогического воздействия и взаимодействия с одаренным ребенком, не описанных в педагогической науке	30,8
4	Проектирование и реализация педагогического взаимодействия с одаренным ребенком	25,6
5	Проектирование и организация группового взаимодействия одаренного ребенка со сверстниками	23,1
5	Проектирование и реализация взаимодействия с родителями одаренного ребенка	23,1
6	Адаптация методик и методов преподавания, содержания образования, стандартов к особым образовательным потребностям одаренного ребенка	17,9
7	Отбор содержания образования, интересного одаренным детям	15,4
7	Разрешение конфликтов с одаренным ребенком или его родителями	15,4

Для выяснения причин, по которым источники педагогических знаний из сферы искусства, в частности, художественные фильмы школьной тематики, недостаточно используются учителями в преодолении профессиональных затруднений, мы предложили начинающим учителям начальных классов (25 человек) написать эссе, содержащее педагогический анализ художественного фильма о школе.

Учителям было предложено самостоятельно выбрать и посмотреть фильм о школе и представить его педагогический анализ. В анализе предлагалось указать,

какие педагогические проблемы поднимаются в фильме, как они связаны с педагогической деятельностью автора эссе и как могут помочь в преодолении профессиональных затруднений. Для анализа начинающими учителями были выбраны следующие фильмы: «Писатели свободы», «Учитель на замену», «Розыгрыш», «Все звездочки на земле», «Перед классом», «Заплати другому», «Училка», «Эксперимент. Вторая волна», «Вечерняя школа».

Результаты показали, что подавляющее большинство учителей анализировали фильм вне связи со своей педагогической деятельностью, возникающими в ней профессиональными затруднениями. Они давали характеристику героям, называли проблемы школы и образования, поднятые в фильме, но не связывали их со своей деятельностью. Например, по фильму «Писатели свободы»: «Ради приобретения свободы своих учеников учительница мисс Грюэлл пожертвовала своей свободой. Всю свою энергию, веру и любовь она сублимировала в свой класс» (Нарине Д.). По фильму «Учитель на замену»: «Фильм поднимает ряд актуальных проблем современного образования: педагогическая запущенность детей, эмоциональное выгорание учителей, детская агрессия, неучастие родителей в воспитании собственных детей» (Анастасия А.). По фильму «Перед классом»: «В картине показана чуткость Брэда к каждому своему маленькому ученику. Он общается и шутит с детьми, сохраняя при этом дисциплину, а дети в ответ уважают своего учителя и стремятся к знаниям» (Алена К.).

Только 20% учителей связали содержание фильма со своей деятельностью. Например, фильм «Все звездочки на земле»: «Никумбх находит подход к Ишану, учит его чтению и письму, возвращает ему веру в себя, и тот меняется. Я считаю, что мое педагогическое кредо – найти в каждом ребенке изюминку, зернышко творца, которое нужно взрастить, оберегать и постоянно развивать. Я знаю, что мои ученики талантливы, каждый по-своему. Я должна каждому помочь раскрыть себя, показать все свои возможности» (Анастасия И.). По фильму «Училка»: «Первый раз я смотрела этот фильм, будучи студенткой второго курса. Мне казалось, что подобное состояние учителя и вся буря эмоций внутри неё выглядят слишком «киношными». Однако сейчас, работая учителем, я понимаю, что это –

утрированные реалии современного мира. В наши дни учителя «загоняют» настолько, что не остаётся времени на разгрузку мозга. Со временем эмоциональное выгорание наступает очень быстро, а это явление не щадит никого. Для себя я сделала следующие выводы: всегда нужно дистанцироваться от работы; дети разные, и к каждому нужен свой подход; важно знать, ради чего я стала учителем. У меня двойное впечатление об этом фильме. И в своей педагогической деятельности я не буду применять такие методы. Однако я задумалась о себе как об учителе. Я сама учусь правильно выстраивать работу с учениками, и мне нужно было видеть чужие ошибки. Этот фильм нужно было видеть, чтобы понимать, что жизнь учителя не так идеальна, как хотелось бы» (Елена Ч.).

Подведем итоги параграфа. В результате экспериментального исследования выявлено наиболее распространенное среди практикующих учителей содержание профессиональных затруднений, которое связано с решением дидактических и воспитательных задач (адаптация учебного материала к индивидуальным образовательным потребностям учеников; разработка образовательных программ и их научно-методического обеспечения; постановка обучающих и воспитательных целей и задач с учетом требований образовательных стандартов; выбор форм и методов обучения и воспитания, исходя из индивидуальных особенностей учеников; рациональная организация времени урока и своего рабочего времени и отдыха; отбор и применение методик педагогической диагностики); коммуникативных задач (установление доверительного контакта и разрешение конфликтов с «трудными» учениками и их родителями; выяснение мотивов поступков учеников; планирование педагогического общения, представление его в виде системы задач); адаптационных задач (страх перед новым, боязнь кардинальных изменений, нехватка опыта); инновационных задач (генерирование инновационных педагогических идей; проектирование инновационных образовательных процессов; описание результатов инновационной деятельности; представление их общественности). Наиболее часто профессиональные затруднения у учителей вызывают проблемные ситуации психологической напряженности, неопределенности, повышенной ответственности. В преодолении профессиональных затруднений учителя приме-

няют как научные, так и обыденные педагогические знания, при этом чаще всего такое применение носит стихийный, интуитивный характер. Основным источником педагогических знаний для большинства учителей выступают нормативная и программная документация сферы образования, на втором месте – научно-педагогические и научно-методические журналы и газеты, на третьем – личный опыт и здравый смысл. Небольшая доля учителей обращается к источникам из сферы искусства, морали, религии, народной педагогики, научным монографиям. Большинство учителей считают необходимым совместное использование научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, разработку способов и приемов их применения, подготовку учителей к продуктивному применению научных и обыденных педагогических знаний в преодолении затруднений и их методическое сопровождение.

2.2. Алгоритм преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний

В предыдущих параграфах обоснована ключевая роль педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений. Экспериментальное исследование обозначило необходимость совершенствования практики применения учителями научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений. Основными направлениями такого совершенствования мы считаем разработку научно обоснованного алгоритма преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний и программы подготовки учителей к такому преодолению. Настоящий параграф посвящен разработке алгоритма преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

Разрабатывая такой алгоритм, важно понимать, что педагогические знания, в зависимости от их содержания и способов применения учителем, могут как способствовать, так и препятствовать преодолению учителем профессиональных за-

труднений. Для успешного преодоления затруднений важно, чтобы учитель на каждом этапе развертывания профессионального затруднения отбирал педагогические знания по комплексу критериев, применял способы и приемы, актуализирующие их конструктивные функции и снижающие риски деструктивных функций в преодолении профессиональных затруднений. В этой связи **задачами настоящего параграфа** выступают:

- уточнение этапов развертывания профессионального затруднения в педагогической деятельности и его преодоления учителем;
- описание конструктивных и деструктивных функций педагогических знаний на каждом этапе;
- разработка на этой основе алгоритма преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, раскрывающего этапы развертывания профессионального затруднения и его преодоления учителем; конструктивные и деструктивные функции педагогических знаний на каждом этапе; задачи, способы и приемы применения учителем научных и обыденных педагогических знаний, актуализирующие конструктивные функции; критерии отбора педагогических знаний.

Уточняя этапы развертывания профессионального затруднения в педагогической деятельности и его преодоления учителем, мы опирались на понимание профессионального затруднения учителя как проблемной ситуации педагогической деятельности, которую учитель не готов разрешить привычными способами и для преодоления которого учителю необходимо разрешить вызвавшую затруднение проблемную ситуацию. В этой связи для уточнения этапов мы обобщили имеющиеся исследования по проблемам преодоления профессиональных затруднений и решения проблемных ситуаций.

С.И. Высоцкая выделяет следующие этапы развертывания учебного затруднения: возникновение трудности, вызванной непонятной еще причиной – развитие ориентировочной реакции, направленной на анализ затруднения, его причин, поиск путей и способов выхода из него – ликвидация затруднения в случае нахождения его причин и способов его устранения или вычленение дополнитель-

ных неясностей, требующих более глубокого анализа, развитие на их основе проблемной ситуации [40].

Наибольший интерес у нас вызвали этапы преодоления учебного затруднения, представленные в работе Д.Ю. Гребенкина [51]. Важно, что в них представлены альтернативные стадии разрешения затруднения – продуктивные и непродуктивные: 1) стадия зарождения затруднения; 2) стадия восприятия / не восприятия затруднения; 3) стадия осмысления / не осмысления затруднения; 4) стадия разрешения / не разрешения затруднения [51]. Данная трактовка этапов наиболее близка нам, так как учитывает такой признак профессионального затруднения, как возможность двойственного влияния на педагогическую деятельность и личность учителя.

Учитывая близость понятий «профессиональное затруднение» и «профессиональный барьер», мы изучили также этапы преодоления учителем психологического барьера, представленные в работе Н.А. Подымова: отражение возникшего препятствия, осознание его деструктивного влияния на процесс и результат деятельности – мобилизация внутренних психологических ресурсов, стимулирующая перестройку психологической структуры личности – оценка возможностей преодоления барьера и определение стратегий выхода из кризиса – восстановление нарушенного равновесия и обретение личностной и профессиональной устойчивости [225].

Учитывая, что процесс преодоления учителем профессионального затруднения с позиций избранного нами проблемного подхода представляет собой рефлексивную и разрешительную вызвавшую затруднение проблемной ситуации, для уточнения этапов преодоления учителем профессионального затруднения мы обратились к логике возникновения и разрешения проблемной ситуации.

В работе А.М. Матюшкина выделены следующие этапы решения проблемной ситуации: возникновение сложного, неопределенного, противоречивого фрагмента реальности – осознание личностью сложности, противоречивости, вызывающее эмоции удивления, интереса – возникновение личностной (личностно значимой) проблемной ситуации, приводящей к постановке и формулированию

проблемы (вопросов к самому себе) – возникновение устойчивого познавательного интереса к проблеме (проблемной доминанты) – преобразование проблемы, связанное с первыми попытками ответа на вопросы к самому себе (поиск гипотезы) – переформулирование (переструктурирование) проблемы, основанное на догадке о принципе ее решения (семантический гештальт) – преобразование внутреннего, интуитивно понятного субъекту решения во внешнюю форму, выраженную в общепринятой для профессионального языка системе значений [167].

Согласно В.Э. Мильман, решение проблемной ситуации включает следующие этапы: развитие потребности – мотивационный поиск – целеобразование – предметное преобразование – контроль и оценка [171].

Исследователями J. Bransford, B.S. Stein предложена следующая последовательность этапов решения проблемы: 1) начальное восприятие проблемы, попытки диагностировать, осознать и понять ее; 2) этап обработки, на котором создаются и оцениваются альтернативы и варианты решения; 3) этап планирования и реализации решения; 4) этап оценки решения и внесения необходимых изменений [335].

Так как в основе большинства профессиональных затруднений учителя лежат проблемные педагогические ситуации, мы обратились также к этапам решения учителем педагогической ситуации.

Три этапа решения педагогической ситуации выделены в работе Л.Ф. Спирина: (1) анализ ситуации; (2) постановка проблемы; (3) решение проблемы [279].

В работе Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской предложена следующая последовательность решения учителем педагогической ситуации: анализ ситуации – формирование у учителя ведущей идеи, которая задает общую направленность его деятельности по решению ситуации – конкретизация идеи в конструктивную схему, выступающую регулятором деятельности учителя по разрешению ситуации [137].

Логика решения учителем педагогической коммуникативной ситуации в работе В.А. Кан-Калика, В.Н. Никандрова представлена следующим образом: осознание возникшей проблемы – анализ исходных данных – выдвижение гипотезы –

определение системы методов педагогических взаимодействий, адекватных личности ученика, особенностям коллектива и творческой индивидуальности самого учителя – решение системы коммуникативных задач, планирование предстоящего воспитательного взаимодействия как общения [103].

Алгоритм творческого решения учителем педагогических задач предложен В.С. Шубинским: столкновение с новой проблемой, которое переживается как творческое затруднение – творческая неопределенность, которая может осознаваться как тупик, но на самом деле представляет собой скрытую, неосознанную подготовку учителя к работе над решением проблемы – включение неосознанных элементов психики (учитель постоянно думает о проблеме) – осознание общей идеи выхода из проблемной ситуации (нахождение решения) [316].

Интересную логику решения учителем педагогической ситуации с позиций применения педагогических знаний предлагает С.В. Тальков: момент «остановки» знания (понимание его неполноты, недостаточности имеющихся знаний для решения ситуации) – этап «дления» знания (поиск необходимой информации для решения педагогической ситуации) – этап применения знаний [285]. Исследователь отмечает, что на всех этапах необходима оценка учителем применяемого знания [285].

Проведенный анализ позволяет заключить, что этапы решения учителем педагогической ситуации большинство авторов выстраивают на основе алгоритма решения проблемной ситуации. Это говорит о понимании учеными любой педагогической ситуации как проблемной.

В работе С.Ю. Теминой представлен подробный алгоритм решения учителем профессиональных проблем, который разработан на основе интеграции трех научных подходов – когнитивного, ситуационного, личностного:

- обнаружение проблемы, ее идентификация (дисциплинарная, социально-психологическая, психолого-педагогическая, материально-техническая, этическая проблема);

- выявление причин возникновения проблемы (индивидуальные особенности ученика, специфика семейного воспитания и окружения, атмосфера в школе,

противоречия в организации учебно-воспитательного процесса, ошибки данного учителя или других учителей школы);

- выбор типа действий, необходимых для решения ситуации (дисциплинирующие, игнорирующие, компромиссные, организационные, дидактические, воспитывающие, помогающие, мотивирующие, преобразующие);
- поиск, выбор и принятие решения;
- оценка принятого решения с позиций его научного обоснования: аксиологического, педагогического, психологического;
- прогнозирование применения и оценка рисков принятого решения;
- корректировка решения (при необходимости);
- реализация решения;
- мониторинг результатов;
- прогноз дальнейшего хода развития ситуации [287].

С учетом выполненного анализа мы выстроили **этапы развертывания профессионального затруднения в педагогической деятельности** (рисунок 3).

Отличие предложенной нами логики от имеющихся заключается в том, что она представляет несколько возможных стратегий преодоления затруднения учителем, отражающих как продуктивные действия, так и существующие риски непродуктивных действий.

Данная логика позволила уточнить **этапы преодоления учителем профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний**: (1) идентификация ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной – (2) анализ ситуации и ее трансформация в познавательные задачи (вопросы самому себе) – (3) поиск и нахождение идей о способах решения проблемной ситуации, их оценка, выбор оптимального решения – (4) ситуативная адаптация и практическое применение найденного способа решения – (5) многомерная оценка успешности преодоления затруднения.

На каждом этапе преодоления профессионального затруднения учитель совершает те или иные операции с педагогическими знаниями: актуализацию имеющихся знаний, идентификацию их с возникшей ситуацией, поиск, отбор, осмыс-

ление, применение новых для себя знаний о способах решения ситуации, оценку эффективности примененного способа разрешения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение.

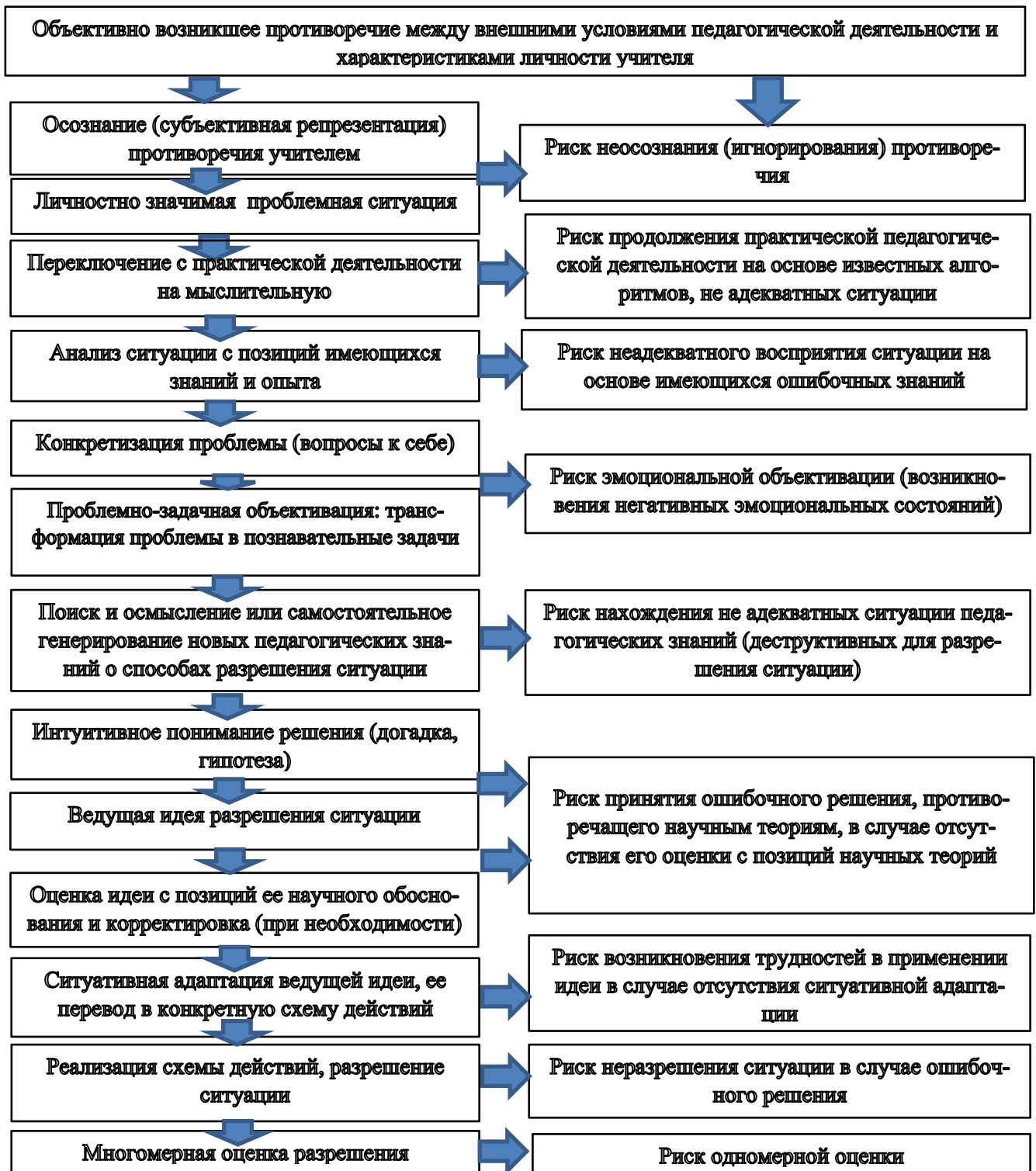


Рисунок 3. Логика развертывания профессионального затруднения в педагогической деятельности и его преодоления учителем

При этом, в зависимости от содержания используемых педагогических знаний и способов их применения, существует как возможность актуализации конструктивных функций педагогических знаний в преодолении затруднения (рефлексивная, мотивирующая, идентификационная, эвристическая, герменевтическая, адаптационная), так и риск актуализации деструктивных функций (искажающая, демотивирующая, дезориентирующая, ограничивающая, дезадаптационная, абсолютизирующая).

В этой связи необходимо для каждого этапа развертывания профессионального затруднения в педагогической деятельности определить задачи учителя по его преодолению и адекватные задачам способы и приемы применения научных и обыденных педагогических знаний, актуализирующие их конструктивные функции в преодолении затруднения.

Представим далее **алгоритм преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний** более подробно в следующей логике: (1) этап преодоления учителем профессионального затруднения; (2) задачи учителя по преодолению затруднения; (3) ожидаемый результат; (4) действия учителя; (5) конструктивные и деструктивные функции педагогических знаний; (6) способы и приемы применения учителем научных и обыденных педагогических знаний, актуализирующие их конструктивные функции в преодолении затруднения.

Первый этап преодоления профессионального затруднения – **идентификация ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной** – направлен на обнаружение учителем возникшего объективного противоречия между внешними условиями педагогической деятельности и своими личностными характеристиками, понимание проблемности возникшей ситуации, ее субъективную репрезентацию, что и выступает задачами учителя по преодолению затруднения на данном этапе.

Ожидаемый результат: объективно возникшая проблемная ситуация становится личностно-значимой для учителя.

Действия учителя:

- осознание сложности, противоречивости, неопределенности, неоднозначности, субъективной новизны возникшей ситуации;
- испытание эмоций и состояний, связанных с осознанием: удивление, интерес, тревожность, напряженность, творческая неопределенность, «которая может осознаваться как тупик, но на самом деле представляет собой скрытую, неосознанную подготовку учителя к работе над решением проблемы» [316, с. 29];
- актуализация прошлого опыта столкновения с проблемными ситуациями, профессиональными затруднениями;
- понимание, что возникшую ситуацию невозможно разрешить известными способами;
- фиксация проблемности.

На этом этапе существуют как возможность осознания учителем объективно возникшего противоречия между внешними условиями и личностными характеристиками и перевода его в личностно-значимую проблемную ситуацию, так и риск неконструктивного реагирования учителя на затруднение:

- признание своей неспособности разрешить затруднение (отказ от дальнейшего ведения урока, обращение за помощью к завучу, директору, выставление нарушителя дисциплины из класса и т.п.);
- признание учителем того, что разрешение затруднения не зависит от его воли: «в возникших у меня проблемах виноват ребенок / его родители / администрация школы / современное общество», «ребенок необучаем», «воспитывать (обучать) переполненный класс нереально», «тема слишком сложна для изучения», «инклюзивное образование – утопия», «изменить отношение к учебе «трудного» ученика невозможно» и т.п.;
- игнорирование возникшего противоречия.

В случае осознания объективно возникшего противоречия учитель переключается с практической педагогической деятельности на поисковую, связанную с разрешением личностно-значимой проблемной ситуации. В случае игнорирования противоречия или признания невозможности его разрешить учитель продолжает

педагогическую деятельность старыми способами, не адекватными изменившейся ситуации, или непедagogическими способами.

Конструктивные функции педагогических знаний на этом этапе: рефлексивная (помогают осознать проблемность возникшей ситуации, недостаточность имеющихся знаний и опыта для ее разрешения); идентификационная (помогают идентифицировать возникшую ситуацию как проблемную).

Деструктивная функция педагогических знаний – искажающая: искажают, упрощают восприятие возникшей ситуации, что препятствует обнаружению ее проблемности, объективно возникшего противоречия. Учитель может неадекватно оценить причины возникновения ситуации, собственные действия и действия участников ситуации, собственную готовность разрешить ситуацию. Негативные стереотипы мышления и деятельности, а также другие формы деструктивных (ошибочных в данной ситуации) педагогических знаний учителя (предрассудки, иллюзии, наивно-мифологические представления, мифологемы) могут стать барьером для рефлексии возникшей ситуации как проблемной, обнаружения объективно возникшего противоречия. Например, стереотип «Учитель всегда прав» выступает барьером для рефлексии учителем в качестве затруднения ситуации, когда ученики критикуют его действия, высказывают несогласие с его мнением или решением.

Способы и приемы применения учителем педагогических знаний, актуализирующие их конструктивные функции в преодолении затруднения:

– *Актуализация прошлого опыта столкновения с профессиональными затруднениями* позволяет понять, что ситуация является проблемной, не похожей на ранее возникавшие и что для ее решения необходима интеллектуальная (мыслительная) деятельность, поисковая активность. Также актуализация прошлого опыта помогает удостовериться в разрешимости возникшей проблемной ситуации, избежать «бегства» от затруднения.

– *Словесное проговаривание ситуации с целью рефлексии ее эмпирического восприятия* – позволяет снять некоторые страхи, лучше понять содержание ситу-

ации, вызвавшей затруднение, и свое отношение к ней, обнаружить лежащее в ее основе противоречие, проблемность.

– *Обсуждение ситуации с коллегой, наставником, педагогом-психологом* позволяет расширить понимание ситуации, увидеть ее восприятие другими специалистами, приобрести новые знания о возникшей ситуации.

– *Обнаружение схожих ситуаций в опыте коллег, в действиях героев литературных произведений, фильмов.* Обнаружение схожей ситуации и знакомство с опытом ее разрешения другими педагогами может помочь учителю увидеть проблемность ситуации, посмотреть на нее по-новому, утвердиться в возможности разрешения. Такой образец может показать учителю, что разрешение возникшей ситуации зависит не только от внешних условий (например, от учеников, их родителей, руководства школы, государства), но прежде всего от него самого, и что ситуация может быть успешно разрешена. Так, образцы успешного разрешения ситуаций нарушения дисциплины на уроке, отсутствия учебной мотивации у «трудных» учеников можно обнаружить в фильмах «История Рона Кларка» (Р. Хейнс), «Писатели свободы» (Р. Ла Гравенезе), «Опасные умы» (Джон Н. Смит), «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (Р. Маллиган), «Вечерняя школа» (Малкольм де Ли), «Большая перемена» (А. Коренев) и др.

– *«Другая модель»* – сравнение собственного и другого восприятия ситуации, вызвавшей затруднение – коллегой, героем литературного произведения или фильма, автором или героями публицистической статьи, заметки, новостного ролика и т.п. Например, пассивность на уроке «слабых» учеников, отсутствие у них интереса к предмету многими учителями перестает восприниматься как затруднение. В фильме «Это мы не проходили» (И. Фрэнз) молодая педагог – студентка-практикантка Лена Якушева обнаруживает проблемность такой ситуации и начинает искать способ ее решения. Анализ фильма или литературного произведения школьной тематики может помочь учителю обнаружить противоречие, идентифицировать возникшую ситуацию как проблемную. Прием позволяет посмотреть на ситуацию с другой позиции – ученика, родителей, начинающего учителя (если ситуация возникла у учителя с большим стажем), учителя-мужчины (если ситуа-

ция возникла у учителя-женщины), учителя американской (немецкой, японской) школы (если затруднение возникло у учителя российской школы) и т.п.

– *Юмористическое обыгрывание* возникшей ситуации, например, с помощью анекдота, мема, иронизирования и т.п. [156; 322] помогает снять психологическое напряжение, стресс, вызванные возникновением препятствия, невозможностью разрешить ситуацию известными способами.

Второй этап решения учителем проблемной ситуации – **анализ ситуации и ее трансформация в познавательные задачи (вопросы самому себе)** – включает мыслительную реконструкцию ситуации, вызвавшей затруднение, ее анализ с позиций ранее усвоенных учителем педагогических знаний и имеющегося опыта, выявление известного и неизвестного, трансформацию проблемной ситуации в конкретную проблему (вопрос (вопросы) самому себе), а затем познавательные задачи (цели по поиску новых педагогических знаний для разрешения ситуации). Формулировка проблемы (вопросов самому себе) переключает учителя с практической педагогической деятельности на поисковую (запускает процесс мышления, познавательной активности). Задача учителя на данном этапе – сформулировать проблемный вопрос (вопросы), на который нужно найти ответ для решения ситуации.

Этап анализа проблемной ситуации и трансформации ее в познавательные задачи оказывает значимое влияние на успешность разрешения затруднения. «Выявлено, что эксперты, столкнувшись с проблемной ситуацией, проводят значительное количество времени, анализируя ее и четко определяя задачи и цели, тогда как новички сразу переходят непосредственно к поиску решения этих проблем» [362].

Ожидаемый результат: сформулированная проблема (вопросы самому себе) и познавательные задачи.

Действия учителя:

– попытки диагностировать, идентифицировать, осознать и понять (истолковать, означить) возникшую ситуацию;

- попытки объяснить ситуацию с позиций имеющихся у учителя научных и обыденных педагогических знаний;
- прогнозирование возможного развития ситуации;
- определение известного знания о ситуации;
- понимание неполноты имеющегося знания о ситуации;
- формирование субъективной позиции в отношении возникшей ситуации: активной или пассивной, внутри или над ситуацией (рассмотрение ситуации в рамках образовательного процесса, педагогической системы, предшествующих действий учителя);
- вычленение неизвестного, неясного;
- обнаружение проблемы и ее формулирование в форме вопросов к самому себе, на которые нужно найти ответ, перевод их в познавательные задачи;
- возникновение познавательной мотивации, устойчивого познавательного интереса к проблеме (проблемной доминанты).

На этом этапе существует как возможность адекватного анализа ситуации, вызвавшей у учителя затруднение, ее проблемно-задачной объективации, так и риск неадекватного восприятия ситуации на основе ранее усвоенных педагогических заблуждений, предрассудков, мифологем, наивно-мифологических представлений, ее эмоциональной объективации, что затем может привести к ошибочному решению ситуации.

Проблемно-задачная объективация ситуации выражается в том, что учитель с помощью мыслительных операций переводит личностно-значимую проблемную ситуацию в проблему (вопрос (вопросы) к самому себе) и затем в конкретные познавательные задачи для поиска ответа на вопрос (вопросы) [52]. В таком случае вызванная проблемной ситуацией напряженность преобразуется в познавательную мотивацию.

Эмоциональная объективация связана с переводом напряженности, вызванной проблемной ситуацией, в негативные эмоции, состояния, чувства, причина которых учителю в полной мере не ясна, с их накоплением. Это могут быть раздражение, разочарование, чувство неудовлетворенности собой или своими

действиями, ощущение опасности, дискомфорта, тревожность, страх, фрустрация, стресс и др. В этом случае происходит «втягивание» в затруднение [53], которое может в дальнейшем привести к эмоциональному выгоранию.

Конструктивные функции педагогических знаний на этом этапе: герменевтическая (понимание учителем причин, смыслов ситуации); мотивационная (стимулирование познавательной мотивации).

Деструктивные функции педагогических знаний: ограничивающая (ограничивают восприятие ситуации имеющимся опытом и знаниями); искажающая (искажают, упрощают восприятие ситуации, что не позволяет провести ее объективный анализ и сформулировать проблему); демотивирующая (снижают мотивацию к разрешению проблемной ситуации, к управлению ей, укрепляя веру в невозможность преодолеть возникшее затруднение, убеждают учителя в полной зависимости возникшей ситуации от внешних обстоятельств).

Способы и приемы применения учителем педагогических знаний, актуализирующие их конструктивные функции в преодолении затруднения на данном этапе:

– *Поэлементный анализ ситуации* включает анализ исходных данных, вычленение в ситуации отдельных элементов (участники, их действия, обстоятельства, события, условия и т.п.), установление связей, зависимостей между элементами.

– *Причинно-следственный анализ ситуации*: установление зависимостей между обстоятельствами ситуации; поиск причин возникновения ситуации, истоков ее проблемности.

– *Вербализация неявных знаний о ситуации* (стереотипы мышления, модели действий, иррациональные установки, предрассудки, мифологемы, невербализуемые знания-навыки, неосознанные ощущения, иррациональные установки, различные формы неинтерпретируемой наглядно-чувственной образности и др.) с целью их рефлексии.

– «*Оспаривание*» ранее усвоенных учителем знаний о ситуации – намеренное сомнение в истинности имеющихся знаний о ситуации. Например: «А что, ес-

ли неуспевающий ученик не является не способным к изучению математики, ему просто нужно образно представить излагаемый материал?»; «Что, если в срыве урока виноваты не ученики?» и т.п.;

– «*Маятник*» – прием из ТРИЗ-педагогике (Г. Альтшуллер), который заключается в назывании положительных сторон и недостатков какого-либо предмета, явления. Учитель может использовать прием «Маятник» с целью обнаружения в ситуации, вызвавшей затруднение, положительных и отрицательных сторон, которые он поочередно выделяет и называет.

– «*Перевертыши*» – также прием ТРИЗ-педагогике (Г. Альтшуллер), который заключается в формулировке противоположных по смыслу суждений. Учитель может применять прием «Перевертыши» с целью рефлексии и коррекции стереотипного восприятия ситуации, вызвавшей затруднение, преодоления ограничений, накладываемых ранее усвоенными знаниями и опытом на восприятие ситуации. Прием можно применять самостоятельно (как диалог с самим собой) или в паре с коллегой, наставником. Сначала учитель формулирует суждение о ситуации по результатам ее анализа. Коллега или сам учитель (в случае диалога с собой) высказывает противоположное мнение, побуждающее усомниться в первом высказывании. Например: «Петя сегодня нарисовал на доске шарж на меня, потому что хотел мне досадить и сорвать урок» – «Петя из всех учителей больше всего любит именно меня, поэтому и нарисовал мой шарж».

– *Анализ ситуации в расширяющихся контекстах*: как правило, учитель является одновременно субъектом решения и участником проблемной ситуации, вызвавшей затруднение. В этой связи зачастую он смотрит на ситуацию «изнутри», как ее участник. Однако для адекватного формулирования проблемы и познавательных задач необходимо подняться «над ситуацией», посмотреть на нее извне, с более широких позиций: возникшая ситуация как результат предшествующих действий учителя, как один из моментов урока, как часть педагогической системы, «клеточка» образовательного процесса. В этой связи И.И. Шеломенцева пишет: «Большинство авторов отмечают, что для преодоления ситуации, ее преобразования (тогда мы можем говорить об управлении) необходимо производство

смысла и целеполагание. Однако, как возможно целеполагание субъектом, находящимся внутри ситуации? Целеполагание возможно только извне, исходя из мотивов и потребностей, с учетом долгосрочной перспективы, а также с использованием всего опыта субъекта» [315, с. 43].

– *Дифференциация известного и неизвестного о ситуации*: актуализация имеющихся знаний о ситуации, понимание неполноты имеющегося знания о ситуации, вычленение того, что не известно.

– *Определение личностных смыслов ситуации, способствующих формированию субъектной позиции по ее разрешению*. Для продуктивного разрешения ситуации, вызвавшей затруднение, важно, чтобы учитель обнаружил в ней позитивные личностные смыслы, которые могут заключаться в узнавании нового об учениках, о себе; в овладении новым педагогическим опытом; в изменении отношения к ученикам, родителям, коллегам, администрации школы, педагогической деятельности, профессии и т.п.; в перспективах повышения результативности педагогической деятельности; в разрешении возникшего конфликта; в возможности личностного и профессионального роста, перехода на более высокий уровень профессионализма и др. Определение личностного смысла ситуации обуславливает позицию учителя в отношении ее разрешения: приспособление или изменение ситуации, игнорирование или разрешение и т.п. Для продуктивного преодоления профессионального затруднения важно, чтобы учитель занял активную позицию в отношении затруднения, рассматривая себя как активного субъекта возникновения и разрешения ситуации, вызвавшей затруднение, способного управлять ей.

– *Прогнозирование развития ситуации*: продумывание нескольких возможных вариантов дальнейшего развития ситуации в зависимости от предпринимаемых действий учителя; выявление ограничений в решении ситуации.

– *Постановка вопросов самому себе* [332; 336]: с одной стороны, данный способ позволяет отрефлексировать возникшую проблемную ситуацию. В таком случае вопросы к себе могут быть такие: как я воспринимаю возникшую ситуацию? Какие эмоции испытываю? Почему возникла такая ситуация? Можно ли

было ее избежать? Или вопросы, предложенные в работе М.С. Пелагеиной: «Что послужило поводом? В чем причина? В чем моя ошибка? Что было упущено? Что я могу сделать? К каким последствиям это приведет?» [214, с. 7] . Применяя данный способ, учитель принимает на себя роль эксперта в области своего собственного знания о ситуации, вызвавшей затруднение. С другой стороны, постановка вопросов к себе выступает способом перевода проблемной ситуации в конкретную проблему, членения основной проблемы на подпроблемы, формулирования познавательных задач, которые необходимо решить.

– *Сочинение мотивирующих историй о ситуации (сторителлинг)* помогает снять страхи, фрустрацию, напряжение и мотивировать учителя на разрешение проблемной ситуации. Учитель может сочинить две истории о возникшей ситуации: одну – про успешное разрешение, другую – про то, что будет, если не удастся ее разрешить. Примеры мотивирующих историй (в частности, касающихся ситуаций повышенной ответственности, связанных с аттестацией, утверждением своего авторитета в педагогическом коллективе) представлены в работе Е.Л. Бессараб, М.А. Мазниченко [159].

– *Положительная вербализация ситуации* позволяет изменить негативные когнитивные оценки возникшей ситуации на позитивные, снять негативные эмоциональные состояния учителя, связанные с возникновением препятствия, созданного проблемной ситуацией (тревожность, неудовлетворенность). Прием заключается в нахождении и назывании учителем положительных моментов возникшей ситуации для достижения поставленных педагогических целей, собственного личностного и профессионального развития.

Третий этап преодоления учителем профессионального затруднения – **поиск и нахождение идей о способах решения проблемной ситуации, их оценка, выбор оптимального решения** – включает поиск учителем в различных источниках новых для него педагогических знаний о способах разрешения ситуации, вызвавшей затруднение; их осмысление и оценку, при необходимости коррекцию; самостоятельное генерирование учителем новых практических педагогических знаний, необходимых для решения ситуации, в случае их отсутствия в имеющихся-

ся источниках, что позволяет сформулировать ведущие идеи о способах решения ситуации, выбрать оптимальный способ. Задача учителя на этом этапе – нахождение педагогически целесообразного, адекватного ситуации, вызвавшей затруднение, способа ее решения.

Ожидаемый результат: найденный учителем способ решения проблемной ситуации, ведущая идея ее разрешения.

Действия учителя:

- типологизация проблемной ситуации, вызвавшей затруднение с целью обоснованного поиска ее решения;
- идентификация ранее усвоенных учителем педагогических знаний с возникшей ситуацией;
- поиск недостающих знаний о способах разрешения ситуации в различных источниках;
- личностное осмысление найденных знаний;
- включение неосознанных элементов психики (учитель постоянно думает о проблеме);
- при необходимости самостоятельное генерирование новых практических педагогических знаний о способе разрешения ситуации путем комбинирования, систематизации ранее усвоенных знаний, аналогии и др.;
- возникновение предположений о способах решения ситуации, которые могут быть выражены в форме догадки, идеи, образа, метафоры («семантического гештальта» по А.М. Матюшкину);
- трансформация догадок в конкретные идеи о способах (альтернативах) решения ситуации;
- оценка найденных способов, выбор оптимального.

На этом этапе существует как возможность нахождения учителем педагогически целесообразного, адекватного ситуации способа ее разрешения, так и риск его ненахождения, отказа от поиска или нахождения ошибочного, непродуктивного способа, неадекватного ситуации, не позволяющего ее успешно разрешить, противоречащего научным знаниям, нравственным нормам.

Конструктивные функции педагогических знаний на этом этапе: эвристическая (помогают обнаружить новый способ решения ситуации, сгенерировать новые знания о способе ее разрешения на основе имеющихся); оценочная (помогают оценить возможные способы, варианты, альтернативы решения с научных и аксиологических позиций).

Деструктивные функции педагогических знаний: ограничивающая (ограничивают круг поиска новых педагогических знаний стереотипными решениями, соответствующими тому или иному стереотипу мышления, предрассудку, иллюзии, мифологеме, иррациональной установке); дезориентирующая (предлагают ошибочные решения, привлекательные за счет их простоты).

Способы и приемы применения учителем педагогических знаний, актуализирующие их конструктивные функции в преодолении затруднения на данном этапе:

Способы и приемы определения стратегии поиска:

– *Типологизация проблемной ситуации, помогающая выбрать способ ее разрешения*: определение характеристик ситуации, позволяющих отнести ее к определенному типу по способу разрешения: экстремальная или не экстремальная; вызванная дефицитом педагогических знаний, профессионального опыта или трудностями ценностного самоопределения; ситуация неопределенности, изменчивости, выбора, приобретения нового опыта, психологической напряженности, повышенной ответственности. Такая типологизация помогает учителю обоснованно искать способ ее решения, определить круг источников педагогических знаний.

– *Метафорическое обозначение ситуации и способа ее разрешения* («семантический гештальт» по А.М. Матюшкину). Например, метафорой «река и бакены» может быть обозначена проблемная ситуация, в которой учитель не может достичь педагогических целей, которые не приняты лично им и (или) его учениками, «спущены» сверху (стандартом, руководством школы). Метафора предложена О.Г. Прикотом и выражена в следующем высказывании: «Что такое педагогическая ценность? Это Великая Русская Река, которая величаво течет меж прекрас-

ных лесистых берегов. Что такое педагогические цели? Педагогические цели – это бакены, что стоят по фарватеру реки и помогают теплоходам избежать мелей. Бакены без реки не имеют никакого смысла. Что их, на пригорке ставить, что ли? А река без бакенов даже красивее, она естественнее и органичнее» [237]. Данная метафора помогает учителю понять, что для разрешения сложившейся ситуации необходимо соотнести спущенные «сверху» педагогические цели с собственными ценностными ориентациями (жизненными, профессиональными) и ценностными ориентациями учеников и найти точки соприкосновения с какой-либо ценностью.

Другой пример: метафора «соленого огурца», предложенная О.С. Газманом [41], которая позволяет учителю решить проблемную ситуацию, в которой «трудный» ученик не поддается прямым педагогическим воздействиям (требование, поощрение, наказание и т.п.). Метафора помогает понять, что для разрешения ситуации необходимо косвенное педагогическое воздействие, позволяющее направить активность «трудного» ученика в позитивное русло.

Метафора «карнавализация» (О.Г. Прикот [238]) позволяет педагогу идентифицировать и принять ситуацию, в которой учитель и ученик меняются местами (например, ученики помогают педагогу освоить новые функции обучающего гаджета, программы, платформы).

Метафоры «нежная педагогика» (Н.Е. Щуркова [321]), «нежное прикосновение к личности ученика» (А.С. Макаренко [160]) могут помочь учителю понять сущность и найти гуманистические педагогические способы разрешения проблемных ситуаций, связанных с построением доверительных взаимоотношений с «трудным» учеником или классом.

В решении ситуаций выбора метафоры могут помочь учителю адекватно оценить альтернативные решения. Например, выбрать стратегию воздействия на «трудного» ученика: «вызов» или «поддержка», «взращивание» или «формирование». Определить, какой тип педагогической инновации нужен в возникшей ситуации – технологическая или поисковая метафора [114]. Выбрать методы воспитательного воздействия на детский коллектив, соотнеся стадию его развития с одной из метафор: «Песчаная россыпь», «Мягкая глина», «Мерцающий маяк»,

«Алый парус», «Горящий факел» (А.Н. Лутошкин [155]). Типологизировать поведение ученика в конкретной ситуации («белая ворона», «выскочка», «тихоня», «ботаник» и т.п.). Соответствующие метафоры могут быть найдены в научных статьях, методических рекомендациях, литературных произведениях, художественных фильмах или созданы самим учителем.

– *Выявление «узких мест» и способов их «расшивки»*: А.П. Градов, рассматривая проблемные ситуации в деятельности организации и возможности их предупреждения и разрешения, отмечает, что причиной возникновения проблемных ситуаций часто становится наличие «узких мест»: составных частей производственных процессов, которые «существенно затрудняют или делают невозможным эффективно осуществлять эти процессы» [49, с. 22]. В качестве способа предупреждения и решения проблемных ситуаций автор обосновывает выявление и «расшивку» «узких мест» [49]. При этом под «расшивкой узких мест» автор понимает «разрешение своеобразной внутренней проблемной ситуации, возникающей в большинстве случаев в результате некорректных или несвоевременных действий» [49, с. 23]. Для нахождения способа решения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, учителю важно обнаружить «узкие места», которые привели к возникновению такой ситуации и спрогнозировать возможные способы их «расшивки», что позволит сформулировать возможные решения ситуации.

Способы и приемы поиска недостающих педагогических знаний о возникшей ситуации:

– *Обнаружение диалектичных и взаимодополняющих научных и обыденных представлений о ситуации, вызвавшей затруднение, помогающих лучше ее понять и найти педагогически эффективный способ разрешения. Например:*

– обыденное представление «О дисциплине на уроке свидетельствуют тишина и выполнение учениками требований учителя» и научное представление о том, что дисциплина – это осознанное соблюдение учениками культурных норм поведения на уроке [321];

– сюжеты на полотнах Яна Стена «Класс со спящим учителем» и Франческо Бергамини «В классе», представляющие две разные реакции детей на сон учителя

в классе – помогают учителю понять, что дисциплина в классе определяется не столько дисциплинарными мерами, сколько уважительным отношением детей к учителю, которое необходимо завоевывать и воспитывать;

– две стратегии педагогического взаимодействия с одаренным ребенком – «Вызов» и «Поддержка», представленные в романе Д.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и в фильме «Умница Уилл Хантинг» (Г.В. Сент);

– диалектические пословицы о влиянии наследственности на результаты обучения: «Дурака учить, что мертвого лечить» – «И медведя плясать учат»;

– два взаимодополняющих представления о гуманизме в воспитании: принцип сочетания уважения и требовательности, сформулированный А.С. Макаренко [160], и понятие о любви в Первом послании к коринфянам Святого апостола Павла: «любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит. Любовь никогда не перестает, хотя и пророчества прекратятся, и языки умолкнут, и знание упразднится⁴».

– *Каузальный анализ опыта коллег* посредством рефлексивного описания последовательности их действий по преодолению профессиональных затруднений, разрешению вызвавших их проблемных ситуаций.

Способы и приемы генерирования учителем новых практических педагогических знаний о способах решения проблемной ситуации на основе имеющихся:

– *Комбинирование*. Например, в связи с активным внедрением в последние годы цифровых и дистанционных технологий в школьное образование у учителей возникают вопросы, на которые в педагогической науке нет однозначного ответа: может ли воспитывать общение учителя с детьми и детей друг с другом в виртуальной среде и при каких условиях? Как снизить риск негативного влияния гаджетов и Интернет на личностное, в т. ч. эмоциональное и интеллектуальное раз-

⁴ Первое послание к коринфянам [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pravoslavie.wiki/slova-o-ljubvi-apostola-pavla.html> (дата обращения 04.04.2022).

витие детей? Каким должен быть баланс очного и онлайн-обучения, чтобы не навредить здоровью детей? Как поддерживать учебный интерес и дисциплину в условиях онлайн-обучения? Как создавать новые педагогические практики посредством интеграции традиционных и цифровых образовательных технологий? Ответы на эти и другие вопросы учитель может получить, комбинируя знания по педагогике, психологии, валеологии, собственный педагогический опыт, опыт коллег, знания из сферы морали и религии.

– *Систематизация* – например, выстраивание собственного понимания новых педагогических ситуаций, явлений на основе обобщения имеющихся в науке знаний, собственного опыта, опыта коллег; составление тематических тезаурусов, необходимых для понимания возникшей проблемной ситуации.

– *Аналогия*: перенос знаний об одном педагогическом объекте или явлении на другое, похожее на него. При этом важно принять во внимание не только сходства, но и различия познаваемых объектов или явлений.

– *Озарение (инсайт)* – внезапное осознанное нахождение учителем решения задачи, вызвавшей затруднение, ставшее результатом продолжительной бессознательной мыслительной деятельности.

– *Принятие решения, основанного на педагогической интуиции или здравом смысле.*

Способы и приемы осмысления и оценки найденных педагогических знаний о способах решения проблемной ситуации:

– *Ситуативная (сюжетная), образная иллюстрация научно-теоретических знаний о способах разрешения затруднения с помощью обыденных знаний, что способствует их лучшему пониманию и личностному принятию учителем [45].* Так, например, пониманию и личностному принятию учителем норм и принципов гуманистического воспитания могут способствовать:

- религиозная заповедь «возлюби ближнего своего как самого себя»;
- образы-типы педагогов в художественных фильмах и литературных произведениях: Нестор Петрович в фильме «Большая перемена» (А. Коренев), мисс Грювел в фильме «Писатели свободы» (Р. Ла Гравенезе), мисс Барретт в фильме

«Вверх по лестнице, ведущей вниз» (Р. Маллиган), Андрей Сергеевич в фильме «Неоконченный урок» (А. Тютюнник), Рон Кларк в фильме «История Рона Кларка», мистер Ди в фильме «Учитель года» (Д. Страус), Мария Николаевна в фильме «Доброта» (Э. Гаврилов) и др.

Реализация принципа сознательности в применении метода приучения может быть проиллюстрирована анекдотом: «Принес мужик домой котенка. Вечером возвращается и находит лужу, произведенную котенком. Мужик тыкает котенка в лужу носом и относит котенка на балкон, где стоит лоток. На следующий день ситуация повторяется: мужик приходит, видит лужу, тыкает котенка в нее носом и относит на балкон. На третий день мужик приходит домой, видит лужу, котенок видит мужика, подбегает к луже, тыкается в нее носом и выбегает на балкон» [213, с. 87].

– *Переструктурирование познавательной задачи, основанное на догадке о способе ее решения* – изменение вопроса самому себе.

– *Трансформация интуитивно понятного учителю способа решения ситуации в конкретную педагогическую идею*, то есть во внешнюю форму, выраженную в общепринятой для педагогического языка системе значений – ведущей идее, которая задаст общую направленность деятельности учителя по решению проблемной ситуации.

– *Мысленный эксперимент, направленный на оценку найденных учителем способов решения проблемной ситуации*: педагогическое знание, применяемое учителем в решении педагогической ситуации – это «живое знание». Его продуктивность может быть оценена применительно к конкретной ситуации. Один и тот же способ может «сработать», быть продуктивным в одной ситуации и не «сработать» в другой. Мысленное моделирование процесса применения найденных способов решения проблемной ситуации может помочь учителю оценить их адекватность данной ситуации, спрогнозировать результат применения.

– *Научно-педагогическая и нравственная оценка найденных способов решения проблемной ситуации*: соотнесение найденных способов решения с известными учителю педагогическими и психологическими теориями, принципами, за-

кономерностями, гуманистическими педагогическими ценностями, нормами педагогической этики, морали с целью выбрать оптимальный способ.

Четвертый этап решения учителем проблемной ситуации – **ситуативная адаптация и практическое применение найденного способа решения**. Задача учителя на данном этапе – конкретизация найденной идеи о способе решения ситуации в схему действий учителя и ее практическое применение.

Ожидаемый результат: схема действий по решению проблемной ситуации, вызвавшей затруднение.

Действия учителя:

- определение характеристик ситуации, которые нужно учесть при применении способа решения;
- прогнозирование применения и оценка рисков принятого решения;
- определение ограничений, накладываемых обстоятельствами на процесс решения ситуации;
- перевод ведущей идеи решения ситуации в конкретную схему действий, составление плана (программы) решения;
- реализация схемы (плана) действий.

На этом этапе существует как возможность успешного применения найденного способа (ведущей идеи) разрешения проблемной ситуации, так и риск неспособности учителем его применить, получения не того результата, который планировался.

Конструктивная функция педагогических знаний на этом этапе: адаптационная – помогают адаптировать теоретические знания (найденный способ решения) к конкретной ситуации.

Деструктивная функция педагогических знаний – дезадаптационная: предлагают ошибочные, не адекватные ситуации схемы действий по реализации ведущей идеи.

Способы и приемы применения учителем педагогических знаний, актуализирующие их конструктивные функции в преодолении затруднения на данном этапе:

– *Прогнозирование применения найденного решения ситуации*: учитель мысленно проигрывает применение найденного способа решения ситуации, оценивая возможные риски и ограничения его применения.

– *Ситуативная (сюжетная) иллюстрация теоретических знаний*. Для адаптации найденных теоретических знаний к возникшей ситуации учитель ищет примеры, образцы их практического применения в действиях коллег, героев литературных произведений, художественных фильмов. Так, реализация принципа опоры на положительное в работе с учеником с дислексией показана в фильме «Звездочки на земле» (А. Хан) в действиях учителя рисования Рави Ханвилкара. Гуманистические способы налаживания дисциплины и повышения учебной мотивации в «трудном» классе сюжетно представлены в фильмах «История Рона Кларка», «Писатели свободы», «Опасные умы», «Вверх по лестнице, ведущей вниз», «Вечерняя школа», «Большая перемена». Сюжеты всех этих фильмов начинаются с того, что начинающий педагог попадает в «трудный» класс, ученики которого игнорируют школьные нормы и правила, издеваются над учителем, не хотят учиться. Однако герои фильмов успешно справляются с возникшей ситуацией, используя гуманистические педагогические методы.

– *Перевод понятийных знаний в знания-действия*. Японским ученым И. Нонакой предложена спиральная модель управления знаниями внутри организации, включающая следующие этапы: (1) преобразование неявного знания в явное, (2) явного в явное, (3) явного в неявное, (4) неявного в явное [357]. Если соотнести данную модель с этапами преодоления учителем профессионального затруднения, то на этапах идентификации ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной, ее анализа и трансформации в познавательные задачи учителю необходимо перевести ранее усвоенные неявные знания о ситуации в явные, чтобы лучше понять ситуацию, обнаружить и скорректировать ошибочные знания о ней. На этапе поиска решения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, учитель

также переводит неявные знания (догадка о способе решения ситуации, интуитивное решение) в явные (ведущая идея о способе решения). На этапе ситуативной адаптации и практического применения найденного решения учителю, наоборот, необходимо перевести явные знания о способе решения ситуации (ведущая идея, схема действий) в неявные (знания-навыки, автоматизмы, модели действий).

– *Формирование ориентировочной основы (схемы, модели, сценария, алгоритма) действий в проблемной ситуации на основе ведущей идеи*: учитель составляет схему (последовательность, план) своих действий по решению проблемной ситуации на основе найденной им ведущей идеи. Составив первоначальный план, необходимо проанализировать его с целью вычлнить лишние или ошибочные действия.

– *Реализация схемы (модели, сценария) действий*.

Пятый этап – **многомерная оценка успешности преодоления затруднения**. Задача учителя на данном этапе – оценить результативность преодоления профессионального затруднения с позиций комплекса критериев и спрогнозировать дальнейшее развитие ситуации, вызвавшей затруднение.

Ожидаемый результат – определение наиболее эффективных действий и допущенных ошибок в процессе преодоления затруднения.

Действия учителя:

- многомерная оценка преодоления затруднения с позиций комплекса критериев;
- дифференциация продуктивных и ошибочных действий;
- прогноз дальнейшего хода развития ситуации;
- корректировка собственных представлений о способах преодоления затруднения и решения вызвавшей его проблемной ситуации.

На этом этапе существует как возможность адекватной, всесторонней, так и риск неадекватной, односторонней оценки учителем успешности преодоления затруднения. В последнем случае учитель может оценить эффективность преодоления только с позиций собственной психологической удовлетворенности (ком-

фортности), но не с позиций достижения педагогического результата. Например, учитель сделал ученика, «кукарекавшего» на уроке, посмешищем для класса, унизил его, и считает, что успешно разрешил ситуацию, так как ученик замолчал. Однако ученик, скорее всего, затаил обиду на учителя или же на одноклассников, которые смеялись, у него заметно снизилась самооценка, и позже это может вылиться в конфликт или буллинг, а произошедшие изменения в ученике следует оценить как негативные.

Конструктивная функция педагогических знаний на этом этапе – диалектическая – позволяют с различных позиций, комплексно оценить результативность преодоления профессионального затруднения, выявить допущенные ошибки, обнаружить потребность в дополнительных педагогических знаниях.

Деструктивная функция педагогических знаний – абсолютизирующая: ограничивают оценку успешности преодоления затруднения одним из критериев, который абсолютизируется.

Способы и приемы применения учителем педагогических знаний, актуализирующие их конструктивные функции в преодолении затруднения на данном этапе:

Комплексная оценка продуктивности преодоления затруднения. Оценку продуктивности учителю целесообразно проводить по четырем критериям:

1) педагогический критерий – оценка педагогической результативности решения ситуации, вызвавшей затруднение, степени достижения педагогических целей: произошли положительные изменения в личности обучающихся / не произошло положительных изменений в личности обучающихся / произошли отрицательные изменения;

2) аксиологический (нравственный) критерий – соблюдение учителем нравственных норм (норм педагогической этики) и реализация гуманистических педагогических ценностей в процессе решения ситуации: соблюдены / не соблюдены нравственные нормы, реализованы / не реализованы гуманистические ценности;

3) акмеологический критерий – влияние профессионального затруднения на личностный и профессиональный рост, педагогическое мастерство учителя: пре-

одоление затруднения способствовало профессиональному и личностному росту учителя, повышению его педагогического мастерства / не повлияло на профессиональное и личностное развитие учителя / привело к нежелательным изменениям в личности и профессиональном мастерстве учителя (профессиональная стагнация, деструкция);

4) психологический (личностный) критерий – психологическая удовлетворенность учителя преодолением затруднения: преодоление затруднения вызвало у учителя положительные эмоции, комфортное психологическое состояние / преодоление затруднения вызвало у учителя отрицательные эмоции, негативные психологические состояния (тревога, разочарование, снижение самооценки, фрустрация, стресс, эмоциональное выгорание).

– *Дифференциация продуктивных и ошибочных действий в преодолении затруднения*: конкретизация полученных результатов; выявление действий, условий, которые дали наибольший педагогический и личностный эффект; обнаружение ошибок, непродуктивных действий.

– *Прогнозирование развития ситуации, вызвавшей затруднение*, включая обнаружение дополнительных неясностей, требующих более глубокого анализа, новых проблем и затруднений, которые могут возникнуть.

– *Корректировка собственных представлений о способах преодоления затруднения и разрешения вызвавшей его проблемной ситуации*. Этот способ позволяет постепенно формировать «проблемное поле» учителя, помогает учителю постепенно овладевать ориентировочной основой преодоления профессиональных затруднений, вызванных различными типами проблемных ситуаций, научиться предупреждать (блокировать) некоторые из таких ситуаций.

Итак, мы описали алгоритм преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, раскрывающий этапы развертывания профессионального затруднения и его преодоления учителем, конструктивные и деструктивные функции педагогических знаний, решаемые учителем задачи, способы и приемы применения педагогических знаний, актуализирующие конструктивные функции.

Большой массив педагогических знаний, зачастую противоречивого содержания, в которые «погружен» современный учитель, обуславливает необходимость их отбора учителем. Для осуществления такого отбора необходимы научно обоснованные критерии. Обобщение имеющихся исследований (В.В. Краевский, Н.А. Лызь, А.С. Роботова, В.В. Сериков) позволило определить следующие **критерии отбора учителем педагогических знаний в процессе преодоления профессиональных затруднений**:

– соответствие эмпирическим фактам: привлекаемые к преодолению затруднения педагогические знания должны объективно описывать проблемную ситуацию, вызвавшую затруднение. В.Г. Разумовский, Ю.А. Сауров отмечают, что эмпирически наблюдаемые учителем явления не могут считаться педагогическим фактом и использоваться в педагогической деятельности, пока они не осмыслены с позиций той или иной педагогической теории: «Далеко не факт утверждение учителя о том, что данный ученик неспособный. Почему? Да потому, что такое построение предмета не является теоретическим, не позволяет конструировать его движение. А отсюда – просто непродуктивно» [242, с. 51]. Привлекаемые учителем к преодолению затруднения педагогические знания должны помогать увидеть ситуацию не только феноменологически («как она есть», как ее видит учитель), но и объективно, с позиций той или иной педагогической теории, того или иного педагогического опыта;

– соответствие современным достижениям педагогической науки: привлекаемые учителем к преодолению затруднения педагогические знания не должны быть устаревшими, не актуальными на современном этапе развития педагогической науки;

– соответствие гуманистическим педагогическим нормам и ценностям, нормам педагогической этики, нравственности и морали: «человекоразмерность» по В.В. Краевскому [130];

– адекватность проблемной ситуации, вызвавшей затруднение: как уже отмечалось, применяемое учителем в решении проблемной ситуации педагогическое знание является «живым знанием», которое корректируется и применяется в

данной ситуации. Привлекаемые учителем педагогические знания должны быть адекватны ситуации, вызвавшей затруднение, «срабатывать» в ней, приводить к положительным изменениям личности обучающихся и самого учителя (личностный и профессиональный рост, совершенствование профессионального мастерства);

– полнота отражения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение: привлекаемые знания не должны искажать, упрощать возникшую ситуацию, представлять ее односторонне;

– практическая применимость: учитель должен понимать, как он может применить те или иные педагогические знания.

Подведем итоги параграфа. Обращение учителя в процессе преодоления профессиональных затруднений к научным и обыденным педагогическим знаниям может оказывать как конструктивное, так и деструктивное влияние на преодоление профессиональных затруднений. Актуализации конструктивного влияния может способствовать следование учителя представленному в тексте параграфа алгоритму преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний. Алгоритм раскрывает этапы развертывания профессионального затруднения и его преодоления учителем (идентификация ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной – анализ ситуации и ее трансформация в познавательные задачи (вопросы самому себе) – поиск и нахождение идей о способах решения проблемной ситуации, их оценка, выбор оптимального решения – ситуативная адаптация и практическое применение найденного способа решения – многомерная оценка успешности преодоления затруднения); конструктивные и деструктивные функции научных и обыденных педагогических знаний на каждом этапе; задачи, способы и приемы применения учителем научных и обыденных педагогических знаний, актуализирующие конструктивные функции; критерии отбора учителем педагогических знаний для разрешения затруднения (соответствие эмпирическим фактам, современным достижениям педагогической науки, гуманистическим педагогическим нормам и цен-

ностям, адекватность проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, полнота ее отражения, практическая применимость).

2.3. Программа подготовки учителей к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний

Экспериментальное исследование показало недостаточную готовность практикующих учителей к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний. Имеют место применение ограниченного круга источников научных и обыденных педагогических знаний, отсутствие их отбора, стихийное применение без обращения к научно обоснованным способам и приемам. Анкетирование показало также востребованность методической помощи в данном вопросе: на необходимость подготовки к применению научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений указали 62% учителей. В предыдущем параграфе представлен алгоритм преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, раскрывающий этапы, задачи и способы их применения. Для овладения данным алгоритмом необходима организация в школе методической работы с учителями. **Цель настоящего параграфа** – представление программы методической работы с учителями, направленной на подготовку их к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний. Такая подготовка может выступить одним из направлений методической работы с учителями.

В педагогических и психологических исследованиях представлены различные средства подготовки практикующих учителей к преодолению профессиональных затруднений: составление карт профессиональных затруднений [278], реализация персонифицированных программ повышения квалификации [148], развитие рефлексивных умений в специально организованной инновационной де-

тельности [53; 256], рефлексивный практикум [25; 225], обмен опытом преодоления затруднений с коллегами, взаимопосещения уроков, тренинги на овладение ориентировочной основой действий по преодолению затруднений [30; 31], психолого-акмеологические технологии [25], психотерапия затруднений [51].

При этом упускается из виду значимая роль научных и обыденных педагогических знаний в процессе преодоления учителем профессиональных затруднений, овладения учителями алгоритмом, способами и приемами их применения в преодолении затруднений.

Для восполнения этого пробела нами разработана программа методической работы с учителями, направленная на подготовку их к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

Теоретико-методологической основой для разработки программы выступили:

– проблемный подход к пониманию профессионального затруднения учителя, рассматривающий его как проблемную ситуацию, которую учитель не готов разрешить привычными способами, а процесс преодоления затруднения – как поисковую активность учителя по обнаружению и применению оптимального способа разрешения проблемной ситуации (А.П. Гуреев, В.К. Елманова, Л.Б. Ительсон);

– знаниевый подход к решению проблемных ситуаций профессиональной деятельности (А.П. Градов), концепция управления знаниями (М. Alavi, V. Ambrosini, L. Argote, M. Handzic, D. E. Leidner, B. McEvily, I. A. Nonaka, R. Reagans), опираясь на которые, можно заключить, что ключевую роль в преодолении профессиональных затруднений учителя и решении вызывающих их проблемных ситуаций играют педагогические знания, их актуализация, поиск, отбор, оценка, личностное осмысление учителем, адаптация к конкретной ситуации, вызвавшей затруднение;

– культурологический подход к пониманию знания (И.Т. Касавин), концепции «живого знания» (В.П. Зинченко), «неявного знания» (М. Полани), с позиций

которых учитель применяет в преодолении профессиональных затруднений не только научные, но и обыденные педагогические знания, которые следует рассматривать как «живое» знание, оцениваемое и корректируемое применительно к конкретной ситуации, вызвавшей затруднение;

– концепции непрерывного образования и акмеологии (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова), обосновывающие необходимость постоянного совершенствования учителем своего профессионального мастерства и готовности к преодолению профессиональных затруднений как его актуального компонента посредством формального (повышение квалификации) и неформального (профессиональные сообщества, наставничество, горизонтальное обучение и др.) образования.

Программа спроектирована и реализуется на основе следующих **принципов**:

– *Принцип сочетания дистанционных и традиционных форматов методической работы с учителями при приоритете дистанционного.* Учитывая высокую загруженность современного учителя различными видами работы, катастрофическую нехватку времени на отдых и личностное развитие, мы считаем целесообразным применять в реализации программы дистанционные форматы методической работы с учителями, сочетая их с традиционными, но отдавая преимущество дистанционным.

Традиционные форматы:

– наставничество более успешных в преодолении профессиональных затруднений учителей над испытывающими трудности в их разрешении;

– представление учителями на заседаниях методических объединений собственного опыта преодоления профессиональных затруднений с применением научных и обыденных педагогических знаний.

Дистанционные форматы:

– организация профессионального интернет-сообщества учителей «Клуб педагогического мастерства»; проведение онлайн-заседаний Клуба педагогического мастерства в формате видеоконференций,

– ведение телеграм-канала «Педагогическое мастерство», размещение в нем ведущим и членами Клуба тематических постов, подкастов, советов по отдельным вопросам, касающимся преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, ссылок на различные источники педагогических знаний;

– организация в телеграм-канале обсуждений учителями отдельных вопросов, касающихся преодоления профессиональных затруднений, обмена опытом применения научных и обыденных педагогических знаний в их преодолении;

– размещение в телеграм-канале кейсов проблемных ситуаций, вызывающих профессиональные затруднения, для отработки навыков их решения;

– проведение в телеграм-канале экспресс-опросов учителей относительно продуктивности тех или иных способов и приемов применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, обращения к тем или иным источникам таких знаний;

– совместное создание и пополнение учителями, размещение в общем доступе коллективных электронных документов, помогающих продуктивно преодолевать профессиональные затруднения с применением научных и обыденных педагогических знаний: банк проблемных педагогических ситуаций, вызывающих затруднения, электронная картотека источников научных и обыденных педагогических знаний для их решения, собрание лучших практик применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении затруднений, педагогическая фильмотека и др.;

– дистанционное консультирование учителей руководителем клуба (при необходимости – педагогом-психологом, педагогом-дефектологом) по вопросам преодоления профессиональных затруднений, применения научных и обыденных знаний в их преодолении (учитель может написать в чат волнующий его вопрос и получить ответ, который может быть направлен лично или размещен в общем чате, может быть организована консультационная встреча на онлайн-платформе).

– **Принцип горизонтального обучения** – в российских школах сложилась традиция вертикальных взаимодействий в организации методической работы с

учителями, когда лидирующую позицию занимает более опытный специалист – методист, преподаватель курсов повышения квалификации, председатель методического объединения учителей, завуч. В предлагаемой нами программе акцент ставится на горизонтальное обучение, обмен опытом, неформальное образование, когда «равный учит равного». Например, начинающий учитель, более успешный в преодолении профессиональных затруднений, связанных с применением цифровых инструментов и технологий, может стать консультантом старшего по возрасту коллеги, испытывающего проблемы в их преодолении. В программе предусмотрены как традиционные формы горизонтального обучения (наставничество, презентация собственного педагогического опыта на заседании методического объединения учителей), так и дистанционные (организация деятельности профессионального интернет-сообщества – клуба педагогического мастерства, онлайн-консультирование, обсуждения, обмен опытом в чате телеграм-канала, составление и пополнение коллективных документов).

– *Принцип проблемности* выражается в том, что знания о сущности и специфике профессиональных затруднений, их типологии, роли научных и обыденных педагогических знаний в их преодолении, алгоритме и способах применения таких знаний в преодолении затруднений даются учителям не в готовом виде, а в форме проблемных вопросов и заданий, содержащих противоречия:

– между имеющимися у учителей знаниями о профессиональных затруднениях и способах их преодоления и новыми, которые они приобретают на онлайн-заседаниях клуба педагогического мастерства, в результате знакомства с материалами, размещенными в тематическом телеграм-канале «Педагогическое мастерство» и в ходе участия в дискуссиях с коллегами;

– между обыденными знаниями учителей о профессиональных затруднениях и способах их преодоления, полученными в результате личного опыта, и знаниями о таких затруднениях более высокого – теоретического порядка (сущность, признаки, специфика, классификация);

– между имеющимся у учителей опытом применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений и научно обоснованным алгоритмом их применения.

– *Принцип персонализации методической работы.* Зачастую методическая работа с учителями в школах унифицируется: проводятся общие методические семинары, курсы повышения квалификации и другие мероприятия. Однако специфика профессиональных затруднений учителя (уникальность содержания и способов разрешения, индивидуальность восприятия), наличие у каждого учителя индивидуальных предпочтений в выборе источников научных и обыденных педагогических знаний обуславливают необходимость индивидуализации методической работы с учителями по оказанию им помощи в преодолении затруднений. Мы считаем важным не только индивидуализацию такой работы, но и ее персонализацию – привлечение учителей к определению ее целей, содержания и форматов. В отдельных педагогических и психологических исследованиях обосновано, что оказание учителям помощи в преодолении профессиональных затруднений должно быть персонифицированным – учитывать содержание возникающих затруднений, личностные особенности их разрешения, профессиональные дефициты. В частности, А.А. Ленковой, О.В. Петровой обоснована необходимость разработки с этой целью персонифицированных программ повышения квалификации [148].

Персонализация методической работы с учителями в предлагаемой нами программе выражается в следующем:

– учитель побуждается к поиску и применению тех источников научных и обыденных педагогических знаний, которые наиболее близки и понятны лично ему;

– в качестве одного из источников обыденных педагогических знаний рассматривается личный опыт учителя;

– учитель может выстраивать личную траекторию участия в методической работе, решая, какие размещенные в телеграм-канале материалы, в какой последовательности и когда он будет изучать и применять.

– *Принцип актуализации в методической работе дидактического и эвристического потенциала научных и обыденных педагогических знаний.* Потенциал научных педагогических знаний реализуется в программе посредством размещения в телеграм-канале, самостоятельного изучения и обсуждения учителями научных источников (статей), представления научных знаний о профессиональных затруднениях и способах их преодоления на онлайн-заседаниях Клуба педагогического мастерства, в тематических постах и подкастах в телеграм-канале.

Потенциал обыденных педагогических знаний реализуется посредством:

- иллюстрирования научных знаний о профессиональных затруднениях и способах их преодоления конкретными примерами из личного опыта учителей, других педагогов, народной педагогики, духовного опыта человечества;
- использования понятных учителю метафорических обозначений ситуаций, вызывающих затруднения, и способов их разрешения (например, «что-то пошло не так», «вызов» и др.);
- организации обмена опытом преодоления профессиональных затруднений с коллегами (как из своей школы, так и других школ);
- чтения (просмотра) и обсуждения литературных произведений, художественных и документальных фильмов школьной тематики, педагогической публицистики, фольклорных и постфольклорных форм с целью извлечения идей, которые могут помочь в преодолении профессиональных затруднений;
- вербализации (рационализации) и при необходимости коррекции «неявных» педагогических знаний, привлекаемых учителями к преодолению профессиональных затруднений (педагогические установки, предрассудки, знания-навыки, стереотипы, автоматизмы, интуитивные педагогические решения, неосознанные ощущения, различные формы неинтерпретируемой наглядно-чувственной образности и др.);
- привлечения обыденных педагогических знаний с целью формирования у учителей конструктивного отношения к профессиональным затруднениям как к возможности повышения результативности педагогической деятельности, пере-

хода ее на новый качественный уровень, личностного и профессионального роста, исключая такие негативные установки и отношения, как боязнь, тревожность, игнорирование, избегание, фрустрация, разочарование, что выступает способом профилактики эмоционального выгорания;

– привлечения обыденных педагогических знаний с целью многомерной оценки учителями успешности преодоления профессиональных затруднений (с позиций нравственных норм и гуманистических педагогических ценностей, личной психологической удовлетворенности учителя, личностного и профессионального роста и т.п.).

Цель программы: формирование у учителей готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

Для определения сущности и содержания такой готовности мы провели анализ научных источников по проблемам психологической готовности, готовности учителя к педагогической деятельности, к преодолению профессиональных затруднений.

Готовность в обыденном лексиконе понимается как «согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-либо» [202].

Психологическая готовность личности к деятельности одними учеными рассматривается более узко – как детерминированное внутренними и внешними факторами состояние человека, психологическая установка (концепция Д.Н. Узнадзе [293]). Другими исследователями – более широко – как система интегрированных структурных компонентов личности (убеждений, взглядов, отношений, мотивов, чувств, настроенности на определенное поведение, волевых и интеллектуальных качеств, способностей, знаний, умений, навыков), которые обеспечивают выполнение деятельности [68; 147]. За основу в программе взято второе – более широкое понимание.

Готовность учителя к педагогической деятельности понимается как соответствие характеристик личности учителя совокупности профессионально обусловленных требований к педагогической деятельности [134; 163]. Такие требо-

вания отражены в профессиограмме учителя, профессиональном стандарте педагога, должностных инструкциях и других нормативных документах.

Важной составляющей готовности учителя к педагогической деятельности выступает готовность к преодолению профессиональных затруднений. При этом готовность к педагогической деятельности не гарантирует успешного преодоления профессиональных затруднений в силу их новизны, неоднозначности, сложности. Важную роль в их преодолении играют продуктивное педагогическое мышление, педагогическая интуиция, творческие и рефлексивные способности, накопленный учителем жизненный и педагогический опыт, готовность к саморазвитию, самообразованию [319], переосмыслению своих действий [225], системным изменениям в своей деятельности, овладению новым опытом [50; 179; 234], внедрению педагогических инноваций [253].

В научных исследованиях рассматриваются различные виды готовности учителя, связанные с преодолением профессиональных затруднений: мобилизационная готовность [53; 100], профессиональная надежность [207], готовность к разрешению трудных педагогических ситуаций [25], к решению педагогических задач на высоком уровне мастерства [271].

С позиций нашего исследования важно отметить, что в психологии рассматриваются как ситуативная готовность, т.е. готовность личности действовать в конкретной ситуации (в том числе в ситуации затруднения) (Н.Д. Левитов, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик), так и личностная готовность к конкретному виду деятельности, т.е. способность ее выполнять, решать возникающие в ней ситуации, как текущие, так и проблемные (Б.Г. Ананьев, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин, С.Л. Рубинштейн). По мнению И.И. Шеломенцевой, о готовности менеджера к решению проблемных ситуаций, возникающих в его управленческой деятельности, следует говорить применительно к конкретным ситуациям, т.е. рассматривать ее как ситуативную готовность [315]. Как считает исследователь, один и тот же менеджер одну проблемную ситуацию воспримет как сложную, но полезную, и будет пытаться ее разрешить (в таком случае можно говорить о ситуативной готовности менеджера разрешить данную ситуацию), а другую проблемную ситуа-

цию – как «давящую», опасную, непонятную, непредсказуемую, в которой ничего нельзя сделать, соответственно, менеджер будет пытаться уйти от такой ситуации, самоотстраниться, занять наблюдательную или выжидательную позицию (и в таком случае следует говорить о ситуативной неготовности менеджера разрешить такую ситуацию) [315].

Предлагаемая нами программа направлена на формирование готовности учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, которая будет рассматриваться как личностная готовность. Мы считаем, что овладение учителем комплексом знаний о профессиональных затруднениях, о содержании, формах и источниках применяемых в их преодолении научных и обыденных педагогических знаний, способами их применения может обеспечить преодоление учителем большинства возникающих у него профессиональных затруднений.

Под готовностью учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний мы будем понимать совокупность характеристик личности учителя (знания, умения, навыки, мотивация, опыт), обеспечивающих продуктивное разрешение учителем проблемных ситуаций педагогической деятельности, вызывающих профессиональные затруднения.

Содержание такой готовности представлено тремя компонентами: мотивационным, когнитивным и операциональным.

Мотивационный компонент включает:

- стремление учителя обнаруживать и разрешать возникающие у него профессиональные затруднения;
- стремление осознанно, целенаправленно, продуктивно применять в преодолении профессиональных затруднений различные источники, содержание и формы научных и обыденных педагогических знаний.

Когнитивный компонент готовности включает:

- понимание сущности, признаков, специфики профессиональных затруднений, возникающих в педагогической деятельности учителя;

- знание классификации профессиональных затруднений, помогающей обоснованно выбирать способы их преодоления;
- понимание гносеологических различий научных и обыденных педагогических знаний, их возможностей и ограничений в преодолении профессиональных затруднений;
- знание источников, содержания, форм научных и обыденных педагогических знаний, которые могут применяться в преодолении профессиональных затруднений;
- понимание конструктивных и деструктивных функций педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений;
- знание критериев отбора и алгоритма применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений.

Операциональный компонент готовности включает умения, обеспечивающие овладение учителем алгоритмом преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний:

- идентифицировать ситуации, вызывающие профессиональные затруднения, как проблемные;
- типологизировать возникающие профессиональные затруднения, относя их к определенному типу по различным основаниям (по вызвавшей затруднение проблемной ситуации и механизму ее разрешения, по времени на разрешение, по источнику противоречия, по выполняемым педагогическим функциям и решаемым задачам);
- проводить анализ проблемной ситуации, вызвавшей профессиональное затруднение, трансформировать ее в конкретные познавательные задачи, осуществлять поиск, применение и оценку способов ее решения с применением многообразных источников, содержания, форм научных и обыденных педагогических знаний;
- осуществлять отбор научных и обыденных педагогических знаний для преодоления профессионального затруднения по комплексу критериев;

– владеть способами и приемами применения научных и обыденных педагогических знаний, актуализирующими их конструктивные функции в преодолении затруднений;

– проводить многомерную оценку успешности преодоления профессиональных затруднений.

В соответствии с содержанием готовности определены следующие **задачи методической работы с учителями по программе**:

1. Расширить представления учителей о сущности, признаках, специфике профессиональных затруднений.

2. Познакомить учителей с классификацией затруднений, позволяющей обоснованно выбирать способ преодоления.

3. Сформировать умения идентифицировать ситуацию, вызвавшую затруднение, как проблемную, определять ее тип.

4. Сформировать у учителей целостное представление об источниках, содержании, формах научных и обыденных педагогических знаний, их конструктивных и деструктивных функциях в преодолении профессиональных затруднений.

5. Обеспечить овладение учителями алгоритмом преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

6. Организовать обмен опытом преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

В соответствии с задачами выстраивается **содержание программы**, которое строится по модульному принципу и включает четыре модуля: «Профессиональное затруднение как атрибут педагогической деятельности учителя», «Многообразие научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений», «Алгоритм преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний», «Обмен опытом применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений». На изучение каж-

дого модуля отводится 2 месяца. Для реализации модулей программы создается профессиональное сообщество учителей «Клуб педагогического мастерства» и тематический телеграм-канал «Педагогическое мастерство» для размещения тематических постов, подкастов, заданий и кейсов для самостоятельной работы учителей, проведения экспресс-опросов, размещения ссылок на коллективно создаваемые электронные методические документы, видеозаписей проведенных онлайн-заседаний Клуба педагогического мастерства.

Каждый модуль включает:

- вводное онлайн-заседание Клуба педагогического мастерства, на котором учителя в форме дискуссии, проблемных вопросов осваивают основные знания по теме модуля. Видеозапись заседания выкладывается в телеграм-канале;

- тематические недели, посвященные более глубокому изучению отдельных вопросов модуля, установлению связи теоретических знаний с реальной практикой педагогической деятельности, личным опытом учителей, отработке умений применять полученные знания. Тематические недели включают размещение ведущим клуба в телеграм-канале тематических постов и подкастов, их изучение и обсуждение учителями, выполнение практических заданий и кейсов на отработку умений;

- участие учителей в составлении коллективных электронных методических документов, которые затем они могут применять в решении проблемных ситуаций: «Банк проблемных педагогических ситуаций, вызывающих затруднения», «Электронная картотека источников научных и обыденных педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений», «Банк лучших практик преодоления профессиональных затруднений с применением научных и обыденных педагогических знаний», «Педагогическая фильмотека»;

- экспресс-опрос, направленный на рефлексию полученных знаний и опыта.

Модуль 1. «Профессиональное затруднение как атрибут педагогической деятельности учителя» – направлен на решение следующих задач:

- Расширить представления учителей о сущности, признаках, специфике профессиональных затруднений.

- Познакомить учителей с классификацией затруднений, позволяющей обоснованно выбирать способ преодоления.

- Сформировать умения идентифицировать ситуацию, вызвавшую затруднение, как проблемную, определять ее тип.

Перед началом реализации первого модуля в школе создается профессиональное сообщество учителей «Клуб педагогического мастерства». Деятельность сообщества организуется в интернет-среде. С этой целью создается тематический телеграм-канал «Педагогическое мастерство». Учителям предлагается вступить в сообщество, чтобы научиться успешно преодолевать профессиональные затруднения и обмениваться опытом их преодоления. Для вступления необходимо подписаться на телеграм-канал.

Реализация модуля начинается проведением онлайн-заседания Клуба педагогического мастерства «Профессиональное затруднение в педагогической деятельности учителя», на котором рассматриваются следующие вопросы:

- Понятие профессионального затруднения, проблемной ситуации, проблемной педагогической ситуации.

- Признаки профессионального затруднения учителя.

- Специфика профессиональных затруднений, возникающих в педагогической деятельности учителя.

- Активная роль учителя в возникновении и преодолении профессиональных затруднений.

- Двойственность влияния профессиональных затруднений на педагогическую деятельность и личность учителя.

- Многомерность оценки преодоления профессиональных затруднений.

- Классификация профессиональных затруднений учителя, позволяющая обоснованно выбирать способы их преодоления.

- Взаимосвязь типа проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, и способа его преодоления.

Заседание Клуба проводится в режиме видеоконференцсвязи на обучающей платформе (в вебинарной комнате). По каждому вопросу ведущий заседания сна-

чала выявляет имеющиеся у учителей знания, затем расширяет их, ставя проблемные вопросы.

Видеозапись заседания выкладывается в телеграм-канале Клуба для того, чтобы учителя, которые не смогли принять участие, могли прослушать видеозапись, а те, кто участвовал в заседании, могли бы еще раз просмотреть отдельные фрагменты.

После проведения онлайн-заседания реализация модуля переходит в чат в телеграм-канале, где более подробно, на конкретных примерах, с привлечением личного опыта учителей изучаются отдельные типы проблемных ситуаций, вызывающих у учителя затруднения, и механизмы их разрешения – организуются тематические недели. Тематика таких недель приведена в таблице 14.

Таблица 14 – Тематические недели модуля 1 «Профессиональное затруднение как атрибут педагогической деятельности учителя»

№ недели	Тема недели
1	Ситуации неопределенности
2	Ситуации изменчивости
3	Ситуации психологической напряженности
4	Ситуации выбора
5	Ситуации овладения новым педагогическим опытом
6	Ситуации повышенной ответственности
7	Экстремальные и не экстремальные, актуальные и потенциальные профессиональные затруднения учителя
8	Идентификация учителем проблемных ситуаций, вызывающих затруднения

В начале каждой недели в телеграм-канале ведущий клуба размещает тематический пост или подкаст, описывающий изучаемый тип проблемных ситуаций. Затем в течение недели – примеры изучаемого типа ситуаций в виде их словесных описаний, видеороликов, фрагментов уроков, отрывков из фильмов и литературных произведений, анекдотов, мемов и др. Организуется обсуждение размещенных материалов.

В течение недели учителя выполняют индивидуальное задание по поиску примеров изучаемого типа проблемных ситуаций в собственном опыте, опыте коллег, в литературных произведениях, документальных и художественных фильмах и других источниках и размещению их в чате телеграм-канала.

В конце недели проводится экспресс-опрос: был ли полезен материал, что нового узнали о типе проблемной ситуации, что хотели бы узнать, как часто встречаются ситуации данного типа в собственной деятельности.

Завершается изучение модуля тематической недели, посвященной отработке умений идентифицировать изученные проблемные ситуации, определять их тип. Ведущий клуба размещает словесное или видео-описание ситуации, учителя путем экспресс-опроса определяют ее тип. Например, в качестве видео-описаний могут служить выпуски журнала «Ералаш». Затем учителям предлагается выполнить кейсы на идентификацию проблемных ситуаций.

В течение изучения модуля учителя создают коллективный электронный методический документ «Банк проблемных педагогических ситуаций, вызывающих затруднения». Ссылка на данный документ размещается ведущим в телеграм-канале. Каждый учитель заходит по ссылке в коллективный документ и размещает в нем свои примеры изучаемых ситуаций.

По окончании модуля проводится экспресс-опрос о частоте возникновения проблемных ситуаций в деятельности учителей.

Модуль 2. «Многообразие научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений» – направлен на решение следующих задач:

– Сформировать у учителей целостное представление об источниках, содержании, формах научных и обыденных педагогических знаний, их конструктивных и деструктивных функциях в преодолении профессиональных затруднений.

– Сформировать умение отбирать научные и обыденные педагогические знания по комплексу критериев для преодоления профессиональных затруднений.

Реализация модуля начинается с проведения онлайн-заседания Клуба педагогического мастерства «Многообразие видов и источников педагогических знаний». В начале заседания учителям предлагается решить предложенные ведущим проблемные ситуации с применением только одного вида или источника педагогических знаний. Например, охарактеризовать неожиданное поведение конкрет-

ного ученика на уроке (ушел с урока, писал диктант под партой, отказался выходить к доске и т.п.), опираясь только на научные знания возрастной психологии об особенностях подросткового возраста. Или только на личный педагогический опыт. Или только на образы-типы учеников из фильмов и литературных произведений. Или только на анекдоты. Задание помогает понять ограниченность отдельных видов и источников педагогического знания в преодолении профессиональных затруднений.

Затем ведущий Клуба представляет его участникам основные виды, источники, содержание, формы педагогических знаний, которые могут применяться в учителем в преодолении профессиональных затруднений.

Завершается онлайн-заседание рефлексией: какие виды, источники, формы педагогических знаний я применяю в преодолении профессиональных затруднений? Какие мне помогают, какие – мешают? Нужно ли мне расширить перечень применяемых видов, источников, форм педагогических знаний?

Реализация модуля продолжается организацией тематических недель в телеграм-канале. Тематика недель приведена в таблице 15.

Таблица 15 – Тематические недели модуля 2 «Многообразие научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений»

№ недели	Тема недели
1	Научные педагогические знания и их источники
2	Нормативно-правовые, программные, инструктивно-методические документы сферы образования как источник педагогических знаний
3	Личный опыт учителя как источник обыденных педагогических знаний
4	Педагогический опыт коллег как источник обыденных педагогических знаний
5	Народная педагогика как источник обыденных педагогических знаний
6	Произведения искусства школьной тематики как источник обыденных педагогических знаний
7	Источники педагогических знаний из сферы морали, религии, мифологии
8	Поиск и отбор источников педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений

В начале недели ведущий Клуба размещает в телеграм-канале тематический пост или подкаст об изучаемом источнике педагогического знания. Затем в течение недели – ссылки и аннотации на актуальные для преодоления профессиональных затруднений материалы из изучаемого источника (научно-методические

статьи, описания передового педагогического опыта, педагогические афоризмы [213], анекдоты [44; 84; 213], притчи [3], ссылки на литературные произведения, художественные и документальные фильмы, канонические тексты, этические концепции, описания распространенных педагогических мифов [17; 63; 70; 73; 119; 143; 157; 205], предрассудков [268] и т.п.).

Тематика постов и подкастов может быть следующей: «Отражение педагогических и психологических идей в фольклоре и постфольклоре»; «Актуальные педагогические проблемы в публицистике»; «Произведения киноискусства и художественной литературы как источник педагогических знаний»; «Художественные образы-типы учителей, учеников, школы в литературе и киноискусстве»; «Кинопедагогика для учителя и в работе учителя»; «Литературно-художественные произведения классиков педагогики»; «Опыт коллег: как его осмысливать и применять?»; «Как отличить положительный педагогический опыт от отрицательного?»; «Рациональные и иррациональные компоненты педагогического опыта и их влияние на преодоление профессиональных затруднений»; «Религия и педагогика: диалектика взаимопроникновения»; «Педагогическая действительность на живописных полотнах» и др.

В течение недели учителя выполняют индивидуальные задания по изучению рекомендуемых ведущим клуба источников педагогических знаний, составлению их аннотаций и размещению ссылок на источники и выполненных аннотаций в телеграм-канале.

В конце каждой недели проводится экспресс-опрос учителей в телеграм-канале об изученном источнике педагогического знания по следующим вопросам: «Содержатся ли в данном источнике полезные педагогические знания?», «Есть ли риски деструктивного влияния педагогических знаний из данного источника на преодоление профессиональных затруднений?».

Завершается изучение модуля тематической неделей, посвященной отработке умений поиска и отбора источников педагогических знаний для преодоления конкретных профессиональных затруднений, возникающих в педагогической дея-

тельности. Учителя выполняют кейсы на отбор педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений.

В течение изучения второго модуля учителя совместно и по инициативе ведущего Клуба учителя создают коллективный электронный документ – «Электронная картотека источников педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений». В картотеке выделяются тематические блоки. Например, «Затруднения, связанные с поддержанием дисциплины на уроке», «Профессиональные затруднения в работе учителя с инклюзивным классом», «Профессиональные затруднения в построении взаимодействия с родителями учеников», «Затруднения в работе со слабоуспевающими обучающимися», «Затруднения в работе с одаренными детьми» и т.п. В картотеке могут быть выделены тематические подразделы для учителей начальных классов, русского языка, математики, классных руководителей и т.п. К каждой тематической группе затруднений учителя совместно подбирают источники научных и обыденных педагогических знаний, помогающие их разрешать. В перечень источников могут быть включены научные статьи и монографии, учебные и методические пособия, произведения художественной литературы и киноискусства, фольклорные и пост-фольклорные формы (пословицы, поговорки, анекдоты, мемы), ссылки на описания педагогического опыта, тематические видеоролики в социальных сетях и др. В помощь школам мы разработали такую картотеку (приложение Г). Картотеку может пополнять каждый учитель, подписанный на телеграм-канал. Пополнение картотеки осуществляется до конца освоения программы и после ее освоения.

Завершается изучение модуля проведением экспресс-опроса о возможностях научных и обыденных педагогических знаний, их различных источников в преодолении профессиональных затруднений.

Модуль 3. «Алгоритм преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний» – направлен на решение следующей задачи: обеспечить овладение учителями алгоритмом преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

Реализация модуля начинается с проведения онлайн-заседания Клуба педагогического мастерства «Алгоритм преодоления профессионального затруднения», на котором ведущий Клуба знакомит участников с логикой развертывания профессионального затруднения в педагогической деятельности, этапами его преодоления учителем, рисками непродуктивных действий на каждом этапе, алгоритмом продуктивных действий, способами и приемами применения научных и обыденных педагогических знаний на каждом этапе.

Реализация модуля продолжается организацией тематических недель в телеграм-канале. Тематика недель приведена в таблице 16.

Таблица 16 – Тематические недели модуля 3 «Алгоритм преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний»

№ недели	Тема недели
1	Идентификация ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной
2	Анализ проблемной ситуации и ее трансформация в познавательные задачи
3	Поиск идей о способах решения проблемной ситуации в разнообразных источниках педагогических знаний
4	Генерирование новых педагогических знаний о способе решения проблемной ситуации на основе имеющихся
5	Осмысление и оценка найденных знаний о способе решения ситуации, выбор оптимального решения
6	Ситуативная адаптация и практическое применение найденного способа решения
7	Многомерная оценка успешности преодоления затруднения
8	Выполнение кейсов на применение алгоритма преодоления профессионального затруднения

Каждую неделю ведущий Клуба размещает в телеграм-канале тематический пост или подкаст об одном из этапов преодоления профессионального затруднения, способах и приемах применения научных и обыденных педагогических знаний на данном этапе.

В течение недели в чате телеграм-канала учителя делятся собственным опытом реализации изучаемого этапа, применения изучаемых способов и приемов, возникающими трудностями и «секретами» их разрешения.

В течение недели учителя выполняют индивидуальные задания и упражнения на овладение способами и приемами применения педагогических знаний на изучаемом этапе. Так, в течение первой недели учителя отрабатывают приемы

словесного проговаривания и юмористического обыгрывания проблемных ситуаций, обсуждают их с коллегами. На второй неделе отрабатываются приемы «Маятник», «Перевертыши», «Анализ ситуации в расширяющихся контекстах», «Постановка вопросов самому себе». Третья неделя посвящена отработке приемов «Метафорическое обозначение ситуации и способа ее разрешения», «Мысленный эксперимент, направленный на оценку адекватности найденного способа решения проблемной ситуации», «Каузальный анализ опыта коллег». На четвертой неделе отрабатывается прием «Составление схемы действий по решению проблемной ситуации на основе ведущей идеи». Пятая неделя посвящена приемам «Многомерная оценка продуктивности преодоления затруднения» и «Прогнозирование развития ситуации, вызвавшей затруднение».

По завершении каждой недели проводится экспресс-опрос по вопросам: «Было ли успешным применение отрабатываемых способов и приемов?», «Помогают ли они в преодолении профессиональных затруднений?».

Завершается изучение модуля тематической неделей, включающей выполнение кейсов по преодолению профессиональных затруднений и проведением экспресс-опроса о трудностях поиска, отбора, применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений.

Модуль 4 «Обмен опытом применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений» направлен на решение шестой задачи программы – организовать обмен опытом преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

Реализация модуля включает восемь онлайн-заседаний Клуба педагогического мастерства, на каждом из которых по 2-4 учителя представляют собственный опыт преодоления профессиональных затруднений с применением научных и обыденных педагогических знаний, описывают возникающие проблемы, способы их решения. На описание опыта отводится 10 минут, 10 минут – на ответы на вопросы и комментарии ведущего.

Описания лучших практик включаются в коллективный электронный методический документ «Банк лучших практик преодоления профессиональных затруднений с применением научных и обыденных педагогических знаний».

В течение изучения модуля организуется наставничество учителей, успешно разрешающих профессиональные затруднения, над учителями, испытывающими проблемы в их разрешении. Наставляемый может обратиться к наставнику за советом, посетить его урок. Наставник может помочь наставляемому выбрать источники педагогических знаний, необходимые для преодоления затруднения, овладеть конкретным способом или приемом применения педагогических знаний, поддерживает мотивацию наставляемого к преодолению профессиональных затруднений. Наставник посещает уроки наставляемого и дает рекомендации по преодолению профессиональных затруднений.

В период изучения модуля учителя выполняют индивидуальное задание на само- и взаимодиагностику успешности преодоления профессиональных затруднений.

Завершается освоение программы экспресс-опросом о полезности ее изучения.

Подведем итоги параграфа. Учителей необходимо готовить к продуктивному применению научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений. Основой такой подготовки может служить представленная в настоящем параграфе программа. Цель программы – формирование у учителей готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, включающей мотивационный, когнитивный и операциональный компоненты. Концептуальной основой программы выступают проблемный подход к пониманию профессионального затруднения учителя; знаниевый подход к решению проблемных ситуаций, вызывающих у учителя затруднения; культурологический подход к пониманию педагогического знания, согласно которому учитель применяет в преодолении профессиональных затруднений как научные, так и обыденные педагогические знания; концепции непрерывного образования и акмеологии, постулирующие не-

прерывность подготовки учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний. Проектирование и реализация программы основывается на принципах сочетания дистанционных и традиционных форматов методической работы с учителями при приоритете дистанционного; горизонтального обучения; проблемности; персонализации методической работы; актуализации в методической работе дидактического и эвристического потенциала научных и обыденных педагогических знаний. Содержание программы включает четыре модуля: «Профессиональное затруднение как атрибут педагогической деятельности учителя», «Многообразие научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений», «Алгоритм преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний», «Обмен опытом применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений». Основными форматами реализации программы выступают деятельность профессионального сообщества учителей «Клуб педагогического мастерства», ведение тематического онлайн-канала «Педагогическое мастерство» с размещением тематических постов, подкастов; выполнение учителями индивидуальных и групповых творческих заданий и кейсов, проведение экспресс-опросов, коллективное создание электронных методических документов.

2.4. Опытно-экспериментальная работа по подготовке учителей к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний

Представленные в предыдущих параграфах алгоритм преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний и программа методической работы с учителями, направленная на подготовку их к такому преодолению, требуют опытнo-экспериментальной апро-

бации. **Цель настоящего параграфа** – изложить ход и результаты такой апробации.

В опытно-экспериментальной работе участвовали две группы учителей – экспериментальная (ЭГ) в составе 52 учителя НОУ Гимназия «Школа бизнеса» г. Сочи и контрольная (КГ) – 67 учителей МОБУ СОШ № 10 г. Сочи.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение учебного года: с сентября 2020 г. по май 2021 г. в три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Опишем содержание и результаты каждого этапа.

На **подготовительном этапе** были определены критерии, показатели, методики диагностики готовности учителей к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, проведена исходная диагностика сформированности такой готовности у учителей контрольной и экспериментальной групп. На основе структуры и содержания готовности, представленных в параграфе 2.3, определены **критерии и показатели**, разработаны **методики диагностики** (таблица 17).

Таблица 17 – Критерии, показатели, методики диагностики готовности учителей к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний

Критерий	Показатели	Методики диагностики
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – Стремление обнаруживать и разрешать возникающие профессиональные затруднения – Стремление осознанно, целенаправленно, продуктивно применять в преодолении профессиональных затруднений различные источники, содержание и формы научных и обыденных педагогических знаний 	Опросник для оценки мотивационного компонента готовности
Знаниевый	Владение знаниями: <ul style="list-style-type: none"> – сущности, признаков, специфики, классификации профессиональных затруднений учителя – источников, содержания, форм, конструктивных и деструктивных функций, критериев отбора научных и обыденных педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений – алгоритма преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний – способов и приемов применения педагогических знаний на каждом этапе преодоления профессионального затруднения 	Тест из 25 заданий с множественным и перекрестным выбором

Критерий	Показатели	Методики диагностики
Практический	Овладение алгоритмом преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, включая умения: <ul style="list-style-type: none"> – идентифицировать и типологизировать проблемные ситуации, вызывающие профессиональные затруднения – осуществлять отбор научных и обыденных педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений – применять способы и приемы применения педагогических знаний, актуализирующие их конструктивные функции в преодолении профессиональных затруднений – проводить многомерную оценку продуктивности преодоления профессиональных затруднений 	Диагностический кейс, включающий решение 5-ти проблемных ситуаций по предложенному алгоритму
Результативный	<ul style="list-style-type: none"> – Частота возникновения профессиональных затруднений – Педагогическая результативность преодоления профессиональных затруднений – Психологическая удовлетворенность учителя преодолением профессиональных затруднений – Продуктивность применения в преодолении профессиональных затруднений научных и обыденных педагогических знаний из различных источников 	Самооценка продуктивности преодоления профессиональных затруднений

Для диагностики сформированности готовности по *мотивационному критерию* составлен опросник (приложение Д). В процессе заполнения опросника учителю необходимо было выбрать из предложенного перечня утверждений те, с которыми он согласен. При обработке результатов подсчитывалось количество согласий учителя с утверждениями, свидетельствующими о стремлении обнаруживать и преодолевать профессиональные затруднения, продуктивно применять в их разрешении различные источники, содержание, формы научных и обыденных педагогических знаний (таких утверждений в опроснике 24 из 35).

По результатам заполнения опросника учителя распределялись по уровням сформированности готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний по мотивационному критерию:

– высокий уровень (17-24 согласий с утверждениями, соответствующими содержанию мотивационного компонента готовности): учитель относится к профессиональным затруднениям как к возможности повышения качества педагогической деятельности, стимулу личностного и профессионального роста. Стремится обнаруживать и продуктивно разрешать такие затруднения. Обращается в про-

цессе их преодоления к широкому кругу источников научных и обыденных педагогических знаний. Ярко выражено стремление осознанно отбирать и продуктивно применять в разрешении затруднений научные и обыденные педагогические знания, вести поиск новых источников;

– средний уровень (9-16 согласий): учитель стремится разрешать возникающие профессиональные затруднения, однако в случае столкновения с проблемами, неудачами отказывается от попыток разрешения. Круг применяемых учителем в разрешении затруднений источников научных и обыденных педагогических знаний ограничен, однако учитель пытается его расширять. В большинстве случаев учитель стремится осознанно отбирать и продуктивно применять в разрешении затруднений научные и обыденные педагогические знания;

– низкий уровень (0-8 согласий): для учителя характерно «бегство» от затруднений, их игнорирование. Профессиональные затруднения воспринимаются учителем как досадные препятствия, вызванные исключительно внешними факторами. Круг применяемых учителем в преодолении затруднений источников научных и обыденных педагогических знаний очень узкий, учитель не стремится его расширять. Учитель преимущественно стихийно, интуитивно применяет в преодолении затруднений научные и обыденные педагогические знания, не пытается сделать этот процесс осознанным, целенаправленным, продуктивным.

Знаниевый критерий позволял оценить сформированность когнитивного компонента готовности учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний. Для оценки уровня готовности учителей контрольной и экспериментальной групп по данному критерию был разработан тест, включающий 25 заданий с множественным и перекрестным выбором (приложение Е). В каждом задании учителю необходимо было выбрать один или несколько правильных ответов, соотнести понятия и т.п. За каждое правильно выполненное задание начислялось 4 балла. Максимальная сумма баллов, которую учитель мог набрать по результатам выполнения теста, равнялась 100 баллам. По результатам заполнения теста учителя распределялись по уровням сформированности готовности к преодолению профессио-

нальных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний по знаниевому критерию:

– высокий уровень (70-100 баллов): учитель полностью осведомлен о сущности, признаках, специфике профессиональных затруднений. Знает их классификацию, позволяющую обоснованно выбирать способы преодоления. Может охарактеризовать источники, содержание, формы научных и обыденных педагогических знаний, применяемых в преодолении затруднений. Понимает возможности и ограничения различных источников педагогических знаний в преодолении затруднений. Знает конструктивные и деструктивные функции педагогических знаний в преодолении затруднений, критерии отбора научных и обыденных педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений, алгоритм преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, конкретные способы и приемы применения педагогических знаний на каждом этапе преодоления профессионального затруднения;

– средний уровень – 40-69 баллов: учитель в целом осведомлен о сущности, признаках, специфике профессиональных затруднений. Знает некоторые основания их классификации, позволяющей обоснованно выбирать способы преодоления. Может с некоторыми неточностями и (или) пробелами охарактеризовать источники, содержание, формы научных и обыденных педагогических знаний, применяемых в преодолении затруднений. Понимает отдельные возможности и ограничения различных источников педагогических знаний в преодолении затруднений. Допускает незначительные ошибки, неточности в описании конструктивных и деструктивных функций научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, критериев их отбора, алгоритма преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, конкретных способов и приемов применения педагогических знаний на каждом этапе преодоления профессионального затруднения;

– низкий уровень – 39 и менее баллов: учитель не осведомлен или имеет неверные знания о сущности, признаках, специфике профессиональных затруднений учителя. Не знает их классификацию, позволяющую обоснованно выбирать способы преодоления. Не может охарактеризовать источники, содержание, формы научных и обыденных педагогических знаний, применяемых в преодолении затруднений. Не имеет понятия о возможностях и ограничениях, конструктивных и деструктивных функциях педагогических знаний в преодолении затруднений. Допускает грубые ошибки в описании критериев отбора научных и обыденных педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений, алгоритма преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, конкретных способов и приемов применения педагогических знаний на каждом этапе преодоления профессионального затруднения.

По *практическому критерию* оценивалась сформированность операционального компонента готовности учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний. Для диагностики готовности по данному критерию был разработан диагностический кейс (приложение Ж). В ходе выполнения кейса учителю необходимо было провести анализ и найти способ разрешения 5-ти проблемных ситуаций, вызвавших у коллеги затруднение. По каждой ситуации учителю требовалось:

– обнаружить и назвать лежащее в основе затруднения противоречие между внешними условиями педагогической деятельности и характеристиками личности учителя;

– определить тип проблемной ситуации, вызвавшей затруднение (неопределенности, изменчивости, психологической напряженности, выбора, овладения новым педагогическим опытом, повышенной ответственности);

– определить тип затруднения по времени на разрешение (экстремальное – не экстремальное);

– актуализировать и изложить ранее усвоенные педагогические знания о проблемной ситуации, вызвавшей затруднение;

- дифференцировать известное и неизвестное знание о ситуации;
- сформулировать познавательные задачи (вопросы), на которые нужно найти ответ для преодоления затруднения;
- предложить источники педагогических знаний для разрешения затруднения;
- предложить идею о способе разрешения ситуации, вызвавшей затруднение;
- конкретизировать решение в схеме действий учителя;
- спрогнозировать дальнейшее развитие ситуации, возникновение новых затруднений.

Решение кейса оценивалось экспертом, в роли которого выступал экспериментатор (диссертант). В зависимости от полноты и правильности решения всех 5-ти предложенных ситуаций учителя распределялись по уровням сформированности готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний по практическому критерию:

- высокий уровень: учитель продемонстрировал свободное владение способами и приемами применения научных и обыденных педагогических знаний на всех этапах преодоления профессионального затруднения. Без ошибок выполнил анализ всех 5-ти ситуаций по всем предложенным пунктам;

- средний уровень: учитель показал владение отдельными способами и приемами применения научных и обыденных педагогических знаний в процессе преодоления профессионального затруднения. В анализе ситуаций по предложенной схеме допустил негрубые ошибки. По каждой ситуации справился не менее чем с 4-мя пунктами ее анализа;

- низкий уровень: учитель не владеет способами и приемами применения научных и обыденных педагогических знаний в процессе преодоления профессионального затруднения. В анализе ситуаций по предложенной схеме допустил грубые ошибки. Справился с 2 или менее пунктами анализа по каждой ситуации.

Диагностика готовности учителей к продуктивному решению проблемных ситуаций педагогической деятельности по *результативному критерию* проводилась методом самооценки учителями успешности преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

Бланк самооценки приведен в приложении 3. В ходе самооценки учителям необходимо было оценить по 5-балльной шкале частоту возникновения у них профессиональных затруднений, вызванных различными проблемными ситуациями (неопределенности, изменчивости, психологической напряженности, выбора, овладения новым педагогическим опытом, повышенной ответственности), педагогическую результативность их преодоления, собственную психологическую удовлетворенность, продуктивность применения научных и обыденных педагогических знаний в процессе преодоления затруднений. По результатам заполнения бланков самооценки учителя распределялись по уровням сформированности готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний по результативному критерию:

– высокий уровень: учитель оценивает педагогическую результативность преодоления профессиональных затруднений всех типов, психологическую удовлетворенность их разрешением, продуктивность применения в их разрешении педагогических знаний не ниже 4 баллов по всем типам ситуаций; частота возникновения профессиональных затруднений снизилась по всем типам вызывающих их проблемных ситуаций;

– средний уровень: учитель оценивает педагогическую результативность преодоления профессиональных затруднений, психологическую удовлетворенность их разрешением, продуктивность применения научных и обыденных педагогических знаний в их преодолении не ниже 3 баллов по всем типам ситуаций; частота возникновения профессиональных затруднений снизилась по 2-3 типам ситуаций;

– низкий уровень: учитель оценивает педагогическую результативность преодоления профессиональных затруднений, психологическую удовлетворен-

ность их разрешением, продуктивность применения в их преодолении научных и обыденных педагогических знаний в 2 или 1 балла; частота возникновения профессиональных затруднений осталась на прежнем уровне или возросла.

Исходная диагностика готовности учителей контрольной и экспериментальной групп к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний была проведена в сентябре 2020 г. Результаты диагностики приведены в табл. 19-22.

Таблица 19 – Результаты исходной диагностики готовности учителей ЭГ и КГ к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний (мотивационный критерий, опросник)

Уровни готовности	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	26	50	39	58,3
Средний	16	30,8	11	16,4
Низкий	10	19,2	17	25,3

Таблица 20 – Результаты исходной диагностики готовности учителей ЭГ и КГ к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний (знаниевый критерий, тест)

Уровни готовности	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	9	17,3	17	25,4
Средний	35	67,3	28	41,8
Низкий	8	15,4	22	32,8

Таблица 21 – Результаты исходной диагностики готовности учителей ЭГ и КГ к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний (практический критерий, диагностический кейс)

Уровни готовности	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	4	7,7	11	16,4
Средний	17	32,7	22	32,8
Низкий	31	59,6	34	50,8

Таблица 22 – Результаты исходной диагностики готовности учителей ЭГ и КГ к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний (результативный критерий, самооценка)

Уровни готовности	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	5	9,6	13	19,1
Средний	15	28,8	20	29,4
Низкий	32	61,5	35	51,5

Результаты исходной диагностики показали, что наиболее высокий уровень готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний отмечен по мотивационному критерию (примерно половина учителей имеют высокий уровень). По знаниевому критерию высокий уровень готовности сформирован только у 17,3% учителей ЭГ и у 25,4% учителей КГ. На наиболее низком уровне готовность сформирована по практическому и результативному критериям: более половины учителей как контрольной, так и экспериментальной групп находятся на низком уровне.

Более подробно результаты диагностики по результативному критерию (самооценка учителями ЭГ и КГ успешности преодоления профессиональных затруднений) представлена в таблице 23.

Таблица 23 – Самооценка учителями ЭГ и КГ успешности преодоления профессиональных затруднений (исходная диагностика)

Параметры оценки	Распределение оценок, %									
	5 баллов		4 балла		3 балла		2 балла		1 балл	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Частота возникновения профессиональных затруднений, вызванных ситуациями:	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х
неопределенности	23	27	35	33	25	21	17	12	0	7
изменчивости	37	33	21	27	17	12	12	15	13	13
выбора	21	24	33	31	31	37	15	8	0	0
психологической напряженности	67	72	21	19	12	9	0	0	0	0
повышенной ответственности	12	17	27	31	51	43	10	9	0	0
овладения новым педагогическим опытом	27	31	15	22	33	19	12	15	13	13

Параметры оценки	Распределение оценок, %									
	5 баллов		4 балла		3 балла		2 балла		1 балл	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Педагогическая результативность преодоления профессиональных затруднений, вызванных ситуациями:	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х
неопределенности	5	11	9	15	57	43	15	21	12	10
изменчивости	7	5	17	26	45	34	21	19	10	16
выбора	17	15	21	27	52	46	5	7	5	5
психологической напряженности	5	7	12	15	29	34	43	39	11	5
повышенной ответственности	12	11	21	27	26	33	31	21	10	8
овладения новым педагогическим опытом	22	19	18	23	50	46	5	7	5	5
Психологическая удовлетворенность преодолением профессиональных затруднений, вызванных ситуациями:	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х
неопределенности	11	17	25	19	27	22	34	37	3	5
изменчивости	3	5	15	21	29	36	27	28	26	10
выбора	21	15	17	26	28	37	29	11	5	11
психологической напряженности	3	5	12	19	27	38	37	27	21	11
повышенной ответственности	17	12	21	27	33	34	26	22	3	5
овладения новым педагогическим опытом	15	11	22	28	34	32	26	24	3	5
Продуктивность применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, вызванных ситуациями:	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х
неопределенности	0	3	12	15	27	29	34	32	27	21
изменчивости	3	5	9	17	19	28	43	34	26	16
выбора	5	7	7	15	28	25	39	42	21	11
психологической напряженности	0	0	12	9	25	31	34	28	29	32
повышенной ответственности	17	12	21	27	34	31	21	24	7	6
овладения новым педагогическим опытом	21	18	18	23	33	29	21	24	7	6

Как видно из таблицы 23, более половины учителей как экспериментальной, так и контрольной групп постоянно или часто встречаются с профессиональными

затруднениями, вызванными различными типами проблемных ситуаций. Результативность преодоления таких затруднений большинство учителей обеих групп оценивают невысоко (от 1 до 3 баллов из 5 возможных). Более высоко учителя оценивают продуктивность преодоления затруднений, вызванных проблемными ситуациями выбора и повышенной ответственности. Наиболее низко – продуктивность преодоления затруднений, вызванных ситуациями изменчивости и психологической напряженности. Продуктивность применения педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений большинство учителей оценивают невысоко (1-3 балла по пятибалльной системе).

Полученные результаты оценки готовности учителей к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний говорят о необходимости организации методической работы с учителями, направленной на формирование у них такой готовности. Такая работа была организована в экспериментальной группе на **основном этапе**, который продолжался с сентября 2020 г. по май 2021 г. В этот период с учителями НОУ Гимназия «Школа бизнеса» была реализована разработанная нами программа методической работы. В СОШ № 10 г. Сочи, на базе которой была создана контрольная группа, данная программа не реализовывалась, проводилась традиционная методическая работа с учителями, включающая посещение и анализ уроков, проведение методических семинаров, консультирование по актуальным методическим вопросам.

В начале реализации программы методической работы, в сентябре 2020 года, диссертантом, работающим учителем английского языка в НОУ Гимназия «Школа бизнеса», было предложено коллегам создать в школе профессиональное сообщество учителей «Клуб педагогического мастерства», чтобы более продуктивно преодолевать возникающие профессиональные затруднения, разрешать вызывающие их проблемные ситуации и применять более широкий круг источников педагогических знаний в их преодолении. Диссертантом был создан телеграм-канал «Педагогическое мастерство», к которому присоединились желающие учителя школы (сначала 36 учителей, затем их число постепенно увеличивалось).

В сентябре 2020 года было проведено первое онлайн-заседание Клуба педагогического мастерства «Профессиональное затруднение в педагогической деятельности учителя», на котором диссертант познакомила коллег с содержанием своей научной работы, организовала дискуссию по вопросам сущности, признаков, специфики, классификации профессиональных затруднений учителя. В телеграм-канале были размещены подкасты с краткой аннотацией целей и содержания предлагаемой к освоению программы и аннотацией первого модуля программы «Профессиональное затруднение как атрибут педагогической деятельности учителя».

В период реализации первого модуля (сентябрь – октябрь) диссертант разместила в телеграм-канале электронную презентацию «Типы проблемных ситуаций, вызывающих у учителя профессиональные затруднения, и способы их разрешения», посты, посвященные отдельным ситуациям, примеры таких ситуаций в формате словесных описаний, видеороликов.

Затем диссертант размещала в телеграм-канале задания на определение типа проблемной ситуации на основе ее описания или видеоиллюстрации. Так, одной из иллюстраций выступил выпуск юмористического журнала «Ералаш» «40 чертей и одна зеленая муха». Учителям предлагалось определить тип проблемной ситуации, с которой столкнулся начинающий учитель на первом уроке в школе. Голоса распределились следующим образом: 50% идентифицировали изображенную ситуацию как ситуацию психологической напряженности, 33% – как ситуацию выбора, 17% – как ситуацию изменчивости. После изучения всех типов проблемных ситуаций диссертант провела в телеграм-канале экспресс-опрос: «Выберите проблемные ситуации, которые у Вас возникают». Ответы распределились следующим образом: ситуации неопределенности – 72%, ситуации изменчивости – 36%, ситуации выбора – 45%, ситуации психологической напряженности – 72%, ситуации повышенной ответственности – 63%, ситуации овладения новым педагогическим опытом – 45%.

В период реализации модуля учителями был составлен коллективный электронный документ «Банк проблемных ситуаций, вызывающих у учителя профессиональные затруднения».

По завершении освоения первого модуля в телеграм-канале был размещен подкаст с аннотацией второго модуля «Многообразие научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений». В ходе изучения модуля диссертант размещала короткие посты о роли и функциях научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, об отдельных источниках и формах таких знаний. В частности, тематическая неделя, посвященная изучению источников обыденных педагогических знаний из сферы искусства, началась с размещения в телеграм-канале кадров из любимых фильмов диссертанта школьной тематики: «Большая перемена» и «Весна на Заречной улице». Было организовано обсуждение «Есть ли у Вас любимые фильмы про учителей и школу?». Учителями были названы следующие фильмы: «Любимое уравнение профессора» (Япония, 2006), «Сотворившая чудо» (США, 1992), «Учитель на замену» (Франция, 2011), «Большая перемена» (Россия, 1972), «Вам и не снилось» (Россия, 1982), «Уроки французского» (Россия, 1978), «Весна на Заречной улице» (Россия, 1956), «Приключения Электроника» (Россия, 1971).

Тематическая неделя, посвященная изучению научных педагогических знаний, началась с размещения поста с определением таких знаний и перечнем их характеристик. Далее были размещены аннотации актуальных для преодоления профессиональных затруднений учебных пособий, статей: учебные пособия «Педагогика» В.А. Сластенина, «Педагогика сознания» В.А. Иванова, статья Е.В. Максимюк «Источники психологического и эмоционального дискомфорта обучающихся и методические способы их преодоления» и др. Участники Клуба размещали ссылки на актуальные для них источники научных педагогических знаний, обменивались мнениями о возможностях их практического применения в преодолении профессиональных затруднений.

Неделя, посвященная обыденным педагогическим знаниям, также началась с размещения поста с определением и перечнем характеристик таких знаний. Чтобы представить многообразие источников обыденных педагогических знаний, были размещены репродукция картины Ф. Решетникова «Опять двойка», аннотация рассказа А. Платонова «Песчаная учительница», кадр из фильма «Точка, точка, запятая», ссылка на сайт профессионального сообщества учителей «Инфоурок», «Картотеку педагогических анекдотов» А. Гина, собрание педагогических афоризмов и др.

Затем был проведен экспресс-опрос «Какие педагогические знания Вы используете в преодолении профессиональных затруднений?», на который все учителя ответили, что используют научные и обыденные педагогические знания.

За время изучения второго модуля учителями был составлен коллективный электронный документ – «Электронная картотека источников педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений» (приложение Г), которым затем все учителя пользовались в период и после освоения программы.

Освоение третьего модуля «Алгоритм преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний» началось с размещения постов «Этапы развертывания профессионального затруднения в педагогической деятельности, возможности конструктивных и риски деструктивных действий учителя по его разрешению», «Конструктивные и деструктивные функции педагогических знаний в преодолении затруднения», «Алгоритм преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний». Далее в рамках тематических недель, посвященных отдельным этапам преодоления профессионального затруднения, с учителями отработывались различные способы и приемы применения научных и обыденных педагогических знаний. Наибольший интерес у учителей вызвали следующие способы и приемы: «Другая модель», «Юмористическое обыгрывание ситуации, вызвавшей затруднение», «Вербализация неявных знаний о ситуации, вызвавшей затруднение», «Маятник», «Перевертыши», «Анализ ситуации в расширяющихся контекстах», «Сочинение мотивирующих историй о про-

фессиональном затруднении», «Метафорическое обозначение затруднения и способа его разрешения», «Каузальный анализ опыта коллег», «Нахождение способа разрешения проблемной ситуации методом комбинирования имеющихся знаний». Некоторые из приемов учителям понравилось отрабатывать в парах и малых группах с использованием возможностей цифровых технологий (форумы, совместные документы, электронная доска Miro, ментальные карты и др.).

В период освоения модуля учителями был составлен коллективный электронный документ «Банк лучших практик преодоления профессиональных затруднений с применением научных и обыденных педагогических знаний», который они стали применять в своей работе.

С удовольствием учителя выполняли кейсы на анализ и решение профессиональных затруднений с применением научных и обыденных педагогических знаний. Особенно учителям понравились задания кейсов, где приводились способы разрешения одной и той же проблемной ситуации двумя учителями в разных условиях (традиционный и инклюзивный класс, гимназия и общеобразовательная школа, городская и сельская малокомплектная школа и т.п.), нужно было определить условия, повлиявшие на выбор разными учителями в разных условиях разных способов решения, оценить решения, предложить свои способы решения.

В рамках освоения четвертого модуля учителя представляли собственный опыт решения преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний в телеграм-канале, на заседаниях Клуба педагогического мастерства, методических объединений учителей. Учителя отметили полезность наставничества более успешных в преодолении профессиональных затруднений учителей над испытывающими трудности в их решении. Взаимоотношения наставника и наставляемого продолжились и после освоения программы. Интересно, что в ряде случаев более молодые учителя выступали наставниками старших коллег.

По окончании реализации программы методической работы в мае 2021 года была проведена итоговая диагностика готовности учителей контрольной и экспериментальной групп к преодолению профессиональных затруднений на основе

использования научных и обыденных педагогических знаний. Результаты итоговой диагностики приведены в таблицах 24-27.

Таблица 24 – Результаты итоговой диагностики готовности учителей ЭГ и КГ к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний (мотивационный критерий, опросник)

Уровни готовности	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	37	71,2	39	58,3
Средний	13	25	17	25,3
Низкий	2	3,8	11	16,4

Таблица 25 – Результаты итоговой диагностики готовности учителей ЭГ и КГ к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний (знаниевый критерий, тест)

Уровни готовности	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	27	51,9	18	26,9
Средний	22	42,3	34	50,7
Низкий	3	5,8	15	22,4

Таблица 26 – Результаты итоговой диагностики готовности учителей ЭГ и КГ к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний (практический критерий, диагностический кейс)

Уровни готовности	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	12	23,1	11	16,4
Средний	25	48,1	23	34,3
Низкий	15	28,8	33	49,3

Таблица 27 – Результаты итоговой диагностики готовности учителей ЭГ и КГ к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний (результативный критерий, самооценка)

Уровни готовности	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	15	28,8	13	19,1
Средний	26	50	22	32,4
Низкий	11	21,2	33	48,5

Итоговая диагностика показала позитивные изменения в уровнях сформированности готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний у учителей экспериментальной группы по всем критериям: мотивационному, знаниевому, практическому, результативному. Наибольшие изменения произошли по мотивационному критерию, наименьшие – по операциональному.

В контрольной группе значимых изменений показателей готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний не произошло.

Значимость различий между результатами исходной и итоговой диагностики в экспериментальной группе и отсутствие значимых различий между результатами исходной и итоговой диагностики в контрольной группе подтверждены статистически с использованием критерия Пирсона χ^2 (таблицы 28, 29).

Таблица 28 – Рабочая таблица для критерия Пирсона - КГ

Уровень готовности	Р исх	Р кон	Р исх - Р кон	(Р исх – Ркон) ²	(Рисх – Ркон) ² / Ркон
Мотивационный критерий					
Высокий	39	39	0	0	0
Средний	11	17	6	36	2,118
Низкий	17	11	6	36	2,118
Сумма χ^2					4,236
Знаниевый критерий					
Высокий	17	18	1	1	0,0556
Средний	28	34	6	36	1,0589
Низкий	22	15	7	49	3,267
Сумма χ^2					4,3815
Практический критерий					
Высокая	11	11	0	0	0
Средняя	22	23	1	1	0,0435

Уровень готовности	Р исх	Р кон	Р исх - Р кон	(Р исх – Ркон) ²	(Рисх – Ркон) ² / Ркон
Низкая	34	33	1	1	0,0303
Сумма χ^2					0,0738
Результативный критерий					
Высокий	13	13	0	0	0
Средний	20	22	2	4	0,1818
Низкий	35	33	2	4	0,1212
Сумма χ^2					0,3938

Найденные нами значения χ^2 для контрольной группы 4,236; 4,3815; 0,0738; 0,3938. Число степеней свободы $n - 1 = 2$. Соответствующее $(n - 1) = 2$ значение χ^2 на 95% уровне вероятности равно 5,99. Полученные значения χ^2 меньше табличного значения. Полученные в КГ результаты не подтверждают достоверность различий в распределениях учителей по уровням готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний между исходной и итоговой диагностикой по всем критериям.

Таблица 29 – Рабочая таблица для критерия Пирсона - ЭГ

Уровень	Р исх	Р кон	Р исх - Р кон	(Рисх – Ркон) ²	(Рисх – Ркон) ² / Ркон
Мотивационный критерий					
Высокий	26	37	11	121	3,27
Средний	16	13	2	4	0,31
Низкий	10	2	8	64	32
Сумма χ^2					35,58
Знаниевый критерий					
Высокий	9	27	18	324	12
Средний	35	22	13	169	7,68
Уровень	Р исх	Р кон	Р исх - Р кон	(Рисх – Ркон) ²	(Рисх – Ркон) ² / Ркон
Низкий	8	3	5	25	8,33
Сумма χ^2					28,01
Практический критерий					
Высокий	4	12	8	64	5,33
Средний	17	25	8	64	2,56
Низкий	31	15	16	256	17,06
Сумма χ^2					24,99
Результативный критерий					
Высокий	5	15	10	100	6,67
Средний	15	26	11	121	4,65
Низкий	32	11	21	441	40,09
Сумма χ^2					711,74

Параметры оценки	Распределение оценок, %									
	5 баллов		4 балла		3 балла		2 балла		1 балл	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
неопределенности	17	11	26	15	37	43	10	21	10	10
изменчивости	22	5	17	26	37	34	21	19	3	16
выбора	31	15	17	27	37	46	10	7	5	5
психологической напряженности	12	7	29	15	37	34	22	39	0	5
повышенной ответственности	33	11	25	27	37	33	5	21	0	8
овладения новым педагогическим опытом	29	19	14	23	47	46	5	7	5	5
Психологическая удовлетворенность преодолением профессиональных затруднений, вызванных ситуациями:	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х
неопределенности	37	17	19	19	25	22	34	37	3	5
изменчивости	35	5	19	21	21	36	17	28	8	10
выбора	43	15	19	26	17	37	12	11	9	11
повышенной психологической напряженности	27	5	19	19	32	38	18	27	4	11
повышенной ответственности	41	12	18	27	27	34	14	22	0	5
овладения новым педагогическим опытом	25	11	19	28	31	32	22	24	3	5
Продуктивность применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, вызванных ситуациями:	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х
неопределенности	32	3	19	15	26	29	17	32	6	21
изменчивости	27	5	32	17	23	28	15	34	3	16
выбора	44	7	21	15	19	25	11	42	5	11
психологической напряженности	0	0	12	9	25	31	34	28	29	32
повышенной ответственности	32	12	29	27	31	31	8	24	0	6
овладения новым педагогическим опытом	31	18	13	23	28	29	21	24	7	6

Подведем итоги параграфа. Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность разработанной программы методической работы в формировании у учителей готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний. Положительный эффект был достигнут за счет:

– ознакомления учителей в удобное им время и в доступной форме с информацией о профессиональных затруднениях, о роли научных и обыденных педагогических знаний в их преодолении, о способах и приемах применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении затруднений;

– организации горизонтального обучения, активного общения и обмена опытом по вопросам преодоления профессиональных затруднений на основе применения научных и обыденных педагогических знаний;

– коллективного составления и применения учителями электронных методических документов – банка проблемных ситуаций, вызывающих профессиональные затруднения, электронной картотеки источников научных и обыденных педагогических знаний для их преодоления, сборника лучших практик применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении затруднений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было посвящено решению актуальной проблемы преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний. В результате выполнения исследования достигнута его **цель** – определены условия продуктивного применения учителем научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений:

– понимание учителем сущности, признаков, специфики профессионального затруднения с позиций проблемного подхода – как проблемной ситуации, способами разрешения которой он не владеет и для разрешения которой необходим поиск педагогических знаний;

– типологизация учителем возникающих у него профессиональных затруднений по вызвавшей затруднение проблемной ситуации и механизму ее разрешения, причине возникновения, времени на разрешение, степени рефлексии, ответственности к одной из выполняемых учителем функций и задач;

– отбор по комплексу критериев и целенаправленное применение учителем в преодолении профессиональных затруднений многообразных источников, содержания, форм научных и обыденных педагогических знаний;

– применение учителем алгоритма преодоления профессионального затруднения, раскрывающего этапы его преодоления, решаемые на каждом этапе задачи, применяемые способы и приемы оперирования научными и обыденными педагогическими знаниями;

– организация с учителями методической работы, направленной на формирование готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

Диссертантом решены поставленные задачи, по результатам решения которых сделаны следующие **выводы**:

Профессиональное затруднение является неотъемлемым атрибутом педагогической деятельности современного учителя. Сущность профессионального за-

труднения современного учителя целесообразно рассматривать с позиций проблемного подхода – как объективно возникшее противоречие между внешними условиями, обстоятельствами педагогической деятельности и характеристиками личности учителя, которое создает проблемную ситуацию и переключает учителя с практической педагогической деятельности на поисковую (поиск способов решения возникшей ситуации с применением различных видов, источников, форм и содержания педагогических знаний).

Признаками профессионального затруднения учителя выступают: возникновение препятствия, мешающего продолжить педагогическую деятельность привычными способами; отражение противоречия между внешними условиями педагогической деятельности и характеристиками личности учителя; объективно-субъективный характер; рассогласование с ранее усвоенными учителем педагогическими знаниями и опытом; отсутствие известного учителю способа преодоления; поисковая направленность разрешения; двойственность влияния на педагогическую деятельность и личность учителя.

Специфика профессиональных затруднений учителя выражается в «скрытом» (потенциальном) характере, требующем идентификации учителем ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной; уникальности содержания и способов разрешения; индивидуальности восприятия учителем ситуации, вызвавшей затруднение; возможности привлечения многообразных педагогических знаний с целью разрешения затруднения; необходимости адаптации теоретических знаний к ситуации, вызвавшей затруднение; многомерности оценки успешности преодоления затруднения.

Профессиональные затруднения учителя могут быть классифицированы:

– по типу проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, и механизму ее разрешения. Профессиональные затруднения учителя могут быть вызваны проблемными ситуациями неопределенности (отсутствие внешне заданных целевых ориентиров, содержания, норм педагогической деятельности), изменчивости (реагирование на неожиданное, непрогнозируемое поведение учеников и неожиданные изменения обстоятельств педагогической деятельности), психологической

напряженности (принятие рациональных педагогических решений в условиях сильных эмоциональных переживаний, психического давления, провоцирования конфликта), выбора (ситуации, не имеющие однозначного решения), овладения новым педагогическим опытом, повышенной ответственности;

- по причине возникновения: вызванные дефицитом педагогических знаний, профессионального опыта, неготовностью к ценностному самоопределению;

- по степени рефлексии: актуальные, потенциальные;

- по времени на разрешение: экстремальные, не экстремальные;

- по выполняемым учителем педагогическим функциям: затруднения в выполнении гностической, конструктивно-проектировочной, коммуникативной, организаторской, оценочно-диагностической, рефлексивной, инновационной, самообразовательной функции;

- по решаемым задачам: затруднения в решении дидактических, воспитательных, коммуникативных, адаптационных, инновационных задач.

Такая классификация позволяет учителю обоснованно выбирать способы преодоления профессиональных затруднений.

Ключевую роль в преодолении профессиональных затруднений играет применение учителем педагогических знаний. Столкнувшись с затруднением, учитель идентифицирует его на основе имеющихся знаний (как затруднение или текущую ситуацию, как преодолимое или непреодолимое препятствие, как досадную помеху или как проблемную ситуацию, требующую поиска способа ее решения), осуществляет поиск, отбор, осмысление педагогических знаний о способах разрешения затруднения, оценку успешности его преодоления.

В преодолении профессиональных затруднений учитель применяет два вида педагогических знаний: научные, полученные в результате достоверно выверенного педагогического опыта и научного исследования, и обыденные – выходящие за рамки науки, полученные как результат личного практического или духовного опыта самого учителя, его коллег, народа как коллективного субъекта и не получившие строгого концептуального, системно-логического оформления.

Источниками научных педагогических знаний для учителя могут выступать научные, учебно-методические, справочные издания, программные, нормативно-правовые, инструктивно-методические документы сферы образования, профессиональная и курсовая подготовка, собственное исследование. Источниками обыденных педагогических знаний – личный жизненный и педагогический опыт учителя, опыт коллег, народная педагогика, духовный опыт человечества, представленный в искусстве, религии, морали, мифологии. Каждый из источников научных и обыденных педагогических знаний имеет определенные возможности и ограничения в преодолении профессиональных затруднений.

Содержание научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений, по целевым ориентирам может быть нормативным, описательным или эмпирическим, по степени рефлексии – явным или неявным, по степени новизны – ранее усвоенным учителем или новым для него, по адекватности ситуации, вызвавшей затруднение, – конструктивным или деструктивным для ее разрешения.

В сознании учителя и в различных источниках педагогическое знание может быть представлено:

- в понятийных, образно-символических, деятельностно-практических формах;
- в формах, отражающих научное содержание, в формах, отражающих обыденные педагогические знания, в интегрированных формах (профессиональные убеждения, образы, представления и др.).

Наиболее распространенное среди практикующих учителей содержание профессиональных затруднений связано с решением:

- дидактических и воспитательных задач: адаптация учебного материала к индивидуальным образовательным потребностям учеников; разработка образовательных программ и их научно-методического обеспечения; постановка обучающих и воспитательных целей и задач с учетом требований образовательных стандартов; выбор форм и методов обучения и воспитания, исходя из индивидуальных особенностей учеников; рациональная организация времени урока и своего рабо-

чего времени и отдыха; отбор и применение методик педагогической диагностики;

- коммуникативных задач: установление доверительного контакта и разрешение конфликтов с «трудными» учениками и их родителями; выяснение мотивов поступков учеников; планирование педагогического общения, представление его в виде системы задач;

- адаптационных задач: овладение новым педагогическим опытом; адаптация к новым условиям, нормам, ценностям педагогической деятельности;

- инновационных задач: генерирование инновационных педагогических идей; проектирование инновационных образовательных процессов; описание результатов инновационной деятельности; представление их общественности.

Наиболее часто профессиональные затруднения у учителей вызывают проблемные ситуации психологической напряженности, неопределенности, повышенной ответственности.

В преодолении профессиональных затруднений учителя применяют как научные, так и обыденные педагогические знания, при этом чаще всего такое применение носит стихийный, интуитивный характер. Основным источником педагогических знаний для большинства учителей выступают нормативная и программная документация сферы образования, на втором месте – научно-педагогические и научно-методические журналы и газеты, на третьем – личный опыт и здравый смысл. Небольшая доля учителей обращается к источникам из сферы искусства, морали, религии, народной педагогики, научным монографиям.

Большинство учителей считают необходимым совместное использование научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, разработку способов и приемов их применения, подготовку учителей к продуктивному применению научных и обыденных педагогических знаний в преодолении затруднений и их методическое сопровождение.

Обращение учителя в процессе преодоления профессиональных затруднений к научным и обыденным педагогическим знаниям может выполнять:

– конструктивные функции: рефлексивная, мотивирующая, идентификационная, эвристическая, герменевтическая, адаптационная, диалектическая;

– деструктивные функции: искажающая, демотивирующая, дезориентирующая, ограничивающая, дезадаптационная, абсолютизирующая.

Актуализации конструктивных функций будет способствовать следование учителя алгоритму преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний. Алгоритм раскрывает:

– этапы развертывания профессионального затруднения и его преодоления учителем: идентификация ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной – анализ ситуации и ее трансформация в познавательные задачи (вопросы самому себе) – поиск и нахождение идей о способах решения проблемной ситуации, их оценка, выбор оптимального решения – ситуативная адаптация и практическое применение найденного способа решения – многомерная оценка успешности преодоления затруднения;

– задачи учителя по применению научных и обыденных педагогических знаний на каждом этапе преодоления затруднения;

– способы и приемы применения учителем научных и обыденных педагогических знаний на каждом этапе преодоления затруднения, актуализирующие их конструктивные функции в преодолении затруднений;

– критерии отбора учителем педагогических знаний для разрешения затруднения: соответствие эмпирическим фактам, современным достижениям педагогической науки, гуманистическим педагогическим нормам и ценностям, адекватность проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, полнота ее отражения, практическая применимость.

Учителей необходимо готовить к осознанному, продуктивному применению научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений. Основой такой подготовки может служить программа методической работы. Цель программы – формирование у учителей готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных

педагогических знаний, включающей мотивационный, когнитивный и операциональный компоненты.

Концептуальной основой программы выступают проблемный подход к пониманию профессионального затруднения учителя; знаниевый подход к решению проблемных ситуаций, вызывающих у учителя затруднения; культурологический подход к пониманию педагогического знания, согласно которому учитель применяет в преодолении профессиональных затруднений как научные, так и обыденные знания; концепции непрерывного образования и акмеологии, постулирующие непрерывность подготовки учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

Проектирование и реализация программы основывается на принципах сочетания дистанционных и традиционных форматов методической работы с учителями при приоритете дистанционного; горизонтального обучения; проблемности; персонализации методической работы; актуализации в методической работе дидактического и эвристического потенциала научных и обыденных педагогических знаний.

Содержание программы включает четыре модуля: «Профессиональное затруднение как атрибут педагогической деятельности учителя», «Многообразие научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений», «Алгоритм преодоления профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний», «Обмен опытом применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений».

Основными форматами реализации программы выступают организация профессионального сообщества учителей «Клуб педагогического мастерства», проведение онлайн-заседаний клуба; ведение тематического канала «Педагогическое мастерство» с размещением постов, подкастов о различных типах профессиональных затруднений, источниках научных и обыденных педагогических знаний для их преодоления, способах и приемах применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении затруднений, организацией обсуждений и экс-

пресс-опросов, обмена опытом; выполнение учителями индивидуальных и групповых творческих заданий и кейсов по разрешению профессиональных затруднений с применением научных и обыденных педагогических знаний; коллективное создание учителями электронных методических документов (банк проблемных ситуаций, вызывающих затруднения; электронная картотека источников научных и обыденных педагогических знаний для преодоления затруднений; собрание лучших практик преодоления затруднений; педагогическая фильмотека и др.).

Опытно-экспериментальная апробация программы показала ее положительное влияние на следующие показатели: снижение частоты возникновения у учителей профессиональных затруднений; повышение мотивации учителей к преодолению профессиональных затруднений, к расширению применяемых в их решении источников научных и обыденных педагогических знаний; повышение педагогической результативности разрешения учителями профессиональных затруднений; психологическая удовлетворенность учителя результатами педагогической деятельности и преодоления возникающих затруднений; личностный и профессиональный рост учителей.

Рекомендации и перспективы дальнейшей разработки темы: выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов содержания рассматриваемой проблемы. Перспективы исследования связаны:

- с разработкой алгоритмов, способов и приемов применения учителем научных и обыденных педагогических знаний в решении отдельных педагогических задач: общение с «трудными» учениками и родителями; налаживание дисциплины в «трудном» классе; повышение учебной мотивации и доступное изложение учебного материала; работа с одаренными обучающимися, с неуспевающими и отстающими учениками; с инклюзивным классом и др.;

- с разработкой процесса подготовки будущих учителей к применению научных и обыденных педагогических знаний в педагогической деятельности и преодолении возникающих в ней профессиональных затруднений;

- с изучением эвристических возможностей отдельных видов и источников педагогических знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы педагогической науки (научноисследовательский аспект) / Под общей ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 88 с.
2. Алексеенко, Т.В. Психологический кино клуб как форма воспитательной работы со студентами педагогического вуза / Т.В. Алексеенко, И.А. Горбенко, Т.Б. Киселева, Т.Л. Кузьмишина, М.С. Сотникова // Воспитательная работа в образовательной организации: состояние, проблемы, перспективы развития: Сборник научных трудов всероссийской научно–практической конференции с международным участием. – М., 2020. – С. 159–167.
3. Амонашвили, Ш.А. Педагогические притчи / Ш.А. Амонашвили. – М.: Свет, 2016. – 240 с.
4. Андрощук, Н.А. Профессиональные затруднения учителей и пути их преодоления / Н.А. Андрощук, А.П. Виноградова // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2015. – №1. – С. 63–64.
5. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3-18.
6. Аркус, Л. Приключения белой вороны: Эволюция «школьного фильма» в советском кино [Электронный ресурс] / А. Аркус // Сеанс. – 2010. – 2 июня. Режим доступа: <http://seance.ru/blog/whitecrow/> (дата обращения 20.04.2022).
7. Асмолов, А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов. – Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/550> (дата обращения 01.04.2022).
8. Афонькина, Ю.А. Аудит личностных качеств и профессиональных компетенций педагога ДОО: диагностический журнал / Ю.А. Афонькина. – М.: Учитель, 2014. – 93 с.
9. Бабанский, Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике: учебное пособие для студентов педагогических институтов / Ю.К. Бабанский, В.И.

Журавлев, В.К. Розов и др. Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.

10. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.

11. Безрукова, В. С. О построении педагогического знания / В.С. Безрукова // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 20–25.

12. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Издательство Свердловского инженерно-педагогического института, 1993. – 320 с.

13. Белов, В. Н. Обыденное сознание: структура, доминанты, исторические основания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.01 / Владимир Николаевич Белов. Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 1991. - 19 с.

14. Белухин, Д.А. Учитель, возлюби ближнего твоего, как самого себя: педагогическая рефлексия сущности и содержания понятий любви к ближнему в религии и педагогике / Д.А. Белухин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, Воронеж: МОДЭК, 2006. – 112 с.

15. Березовин, Н. А. Проблемы педагогического общения / Н.А. Березовин. – Минск, 1989. – 106 с.

16. Березин, С.В. Кинотерапия. Практическое пособие для психологов и социальных работников / С.В. Березин. – Самара, 2003. – 112 с.

17. Бермус, А.Г. Инновационная политика в образовании как либерально-демократический миф / А.Г. Бермус // Политическая концептология. – 2012. – № 3. – С. 132-137.

18. Бермус, А.Г. Онтологические проблемы научно-педагогического познания: монография / А.Г. Бермус. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 124 с.

19. Бобрышов, С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : автореферат на соискание ученой степени

доктора педагогических наук: 13.00.01 /Сергей Викторович Бобрышов. – Санкт-Петербург, 2007. – 45 с.

20. Бодалев, А. А. Психологические трудности общения и их преодоление / А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 65–70.

21. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.

22. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский; Отв. ред. В.В. Знаков. – СПб. : Алетейя, 2003. – 268 с.

23. Бурдина, С.В. Топос постсоветской школы в русском рассказе рубежа XX–XXI веков / С.В. Бурдина, О.А. Мокрушина // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2015. – № 2 (30). – С. 129–135.

24. Быстрицкий, О.А. Терапия киноискусством. Методы повышения психологической компетенции педагогов / О.А. Быстрицкий // Школьный психолог. – 2007. – № 3. – С. 18–21.

25. Ваграмян, М.В. Психологические условия преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.13 / Марина Викторовна Ваграмян. – М., 2000. – 125 с.

26. Валеев, Г. Х. Обобщение передового педагогического опыта с позиций системно-целостного подхода / Г.Х. Валеев // Педагогика. – 2005. – №5. – С. 39-44.

27. Вахтеров, В.П. Национальное воспитание // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века): учебное пособие / В.П. Вахтеров. Сост. А.В. Овчинников и др. – М.: Академия, 2000. – С. 101–122.

28. Введение в анализ, синтез и моделирование систем: лекции по курсу. Лекция 14. Модели знаний //Национальный открытый университет «Интуит». Режим доступа: <https://intuit.ru/studies/curriculum/18978/courses/83/lecture/20494?page=1> (дата обращения 26.03.2022).

29. Веряева, Ю. А. Роль метафор в организации педагогического дискурса на уроках математики / Ю.А. Веряева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 39. – С. 260-264.
30. Виноградова, А.П. Исследование профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе [Электронный ресурс] / А.П. Виноградова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20976> (дата обращения: 25.09.2022).
31. Виноградова, А.П. Педагогические условия преодоления профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Антонина Петровна Виноградова. – Санкт-Петербург, 2018. – 25 с.
32. Виноградова, А.П. Профессиональные затруднения учителей и пути их преодоления / А.П. Виноградова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – № 182. – С. 85-92.
33. Вичев, В. Мораль и социальная психика / В. Вичев. – М.: Прогресс, 1978. – 360 с.
34. Внедрение достижений педагогики в практику школы / Под ред. В.Е. Гмурмана. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
35. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учеб. Заведений / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 167 с.
36. Воловинская, М.В. Образ двоечника в советской литературе для детей середины XX века / М.В. Воловинская // В измерении детства. – Пермь, 2008. – С. 138–143.
37. Воробьева, Е.В. Проблемное обучение как основа профессионального образования на современном этапе / Е.В. Воробьева // Вестник ИрГТУ. – 2007. – № 1 (29). – С. 134-139.
38. Воспитание в условиях неопределенности: материалы научно–практической интернет-конференция с международным участием / Под ред. М.Р.

Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, С.В. Лобынцевой. – Изд. 2–е, испр. – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2019. – 156 с.

39. Вострикова, Е.В. Знание и каузальное обоснование / Е.В. Вострикова // Логос. – 2009. – № 2. – С. 54-66.

40. Высоцкая, С.И. Типы затруднений и их связь с проблемными ситуациями в учебной деятельности школьников: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Светлана Ивановна Высоцкая. – М., 1974. – 178 с.

41. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: концепция проектирования / О. С. Газман // Директор школы. – 2007. – № 3. - С. .10-16.

42. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998.– 432 с.

43. Гильманов, С.А. Интуиция в профессиональной деятельности педагога: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Сергей Амирович Гильманов; Красноярский государственный педагогический институт. – Красноярск, 1990. – 26 с.

44. Гин, А. Карточка педагогических анекдотов / А. Гин // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 113–115.

45. Гинецинский, В.И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Владислав Ильич Гинецинский. – Л.: Ленинград. гос. ун-т, 1988. – 332 с.

46. Головей, Л. А. Психологическая зрелость личности / Л.А. Головей. СПб: Скифия-принт, 2014. – 240 с.

47. Гордеева, А.Г. Ситуации профессионального затруднения в деятельности педагога / А.Г. Гордеева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск : Издательство НГТУ, 2010. – С. 264-271.

48. Гордеева, С.С. Сущность и структура социальной установки в социологии и социальной психологии / С.С. Гордеева // Вестник Пермского университета. – 2016. – № 3 (26). – С. 135–140.
49. Градов, А.П. Понятие проблемной ситуации / А.П. Градов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Экономические науки. – 2014. – № 6(209). – С. 18-26.
50. Грановская, Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. – СПб.: Издательство ОМС, 1994. – 192 с.
51. Гребенкин, Д.Ю. Учебные затруднения как феномен структуры мотивационных компонентов личности учащихся: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. 19.00.07 / Гребенкин Дмитрий Юрьевич. – Ижевск, 2006. – 205 с.
52. Гришина, Н. В. Психология социальных ситуаций / Н.В. Гришина // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 121-132.
53. Гуреев, А. П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01; 13.00.08 / Андрей Петрович Гуреев. – Челябинск, 2001. – 154 с.
54. Гусякова, Л.Г. Динамика обыденного сознания / Л.Г. Гусякова, И.И. Дубинин. – Минск: Университетское, 1985. – С. 44-51.
55. Гусякова, Н.И. Педагогическая установка и её роль в становлении и развитии профессионального сознания будущего учителя / Н.И. Гусякова, Т.И. Васильева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 6. – 511 с.
56. Гуссерль, Э. Логические исследования. Исследования по феноменологии и теории познания / Э. Гуссерль // Собрание сочинений. Т. 3 (1). – М.: Гнозис, ДИК, 2001.– 584 с.
57. Давыдов, В.В. Философско-психологические проблемы развития образования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1981. – 179 с.

58. Даутова, О.Б. Методологические инструменты исследования взаимодействия теории и практики образования в условиях обновления тезауруса педагогической науки / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатъева, Н.Н. Суртаева, А.В. Торхова // Человек и образование. – 2020. – № 4 (65). – С. 158–165.

59. Деркач, А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований: монография / А.А. Деркач. – М.: Издательство РАГС, 1999. – 391 с.

60. Диагностические материалы изучения профессиональных затруднений педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://enfield.school/wp-content/uploads/2022/03/%D0%94%D0%B8%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5-%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8B-%D0%B8%D0%B7%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D1%85-%D0%B7%D0%B0%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B9-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2.pdf> (дата обращения 30.03.2022).

61. Дивногорцева, С. Ю. Духовное образование в контексте православной культурной традиции / С.Ю. Дивногорцева // Духовно-нравственная культура: матер. первого Фестиваля духовной культуры. – М.: Институт экспертизы образовательных программ и государственно-конфессиональных отношений, 2006. – С. 88–94.

62. Дмитриева, О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности / О.Б. Дмитриева. – М.: ИНГН, 1997. – 145 с.

63. Добжанский, Ф. Мифы о генетическом предопределении и о tabula rasa [Электронный ресурс] / Ф. Добжанский. Режим доступа: <https://lib.sibnet.ru/book/5777/?ysclid=lqc1k7zjdo236693678> (дата обращения 03.08.2018).

64. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М: Просвещение, 1987. – 216 с.
65. Дреер, А. Преподавание в средней школе США: проблемы начинающих учителей / А. Дреер. – М.: Просвещение, 1983. – 288 с.
66. Дьяченко, Л.С. Научное и вненаучное педагогическое знание: сопоставление понятий [Электронный ресурс] / Л.С. Дьяченко // Актуальные проблемы теории и истории педагогики. – Витебск, 2006. Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/7796> (дата обращения 15.03.2022).
67. Дьяченко, М.И. Преодоление психической напряженности /М.И. Дьяченко / М.И. Дьяченко // Военный вестник. – 1973. – № 6. – С. 33-37.
68. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Издательство Белорусского государственного университета, 1976. – 206 с.
69. Елманова, В. К. Формирование гностических умений будущих педагогов: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук :13.00.01 / Елманова Валентина Константиновна. – Ленинград, 1973. – 179 с.
70. Елфимова, М.М. Теоретико-методические основы мифокоммуникативного тренинга в работе с учителями / М.М. Елфимова // Человек в мире. Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии: Материалы XIV Международной конференции молодых ученых. – Пермь, 2011. – С. 421–427.
71. Емельянова, И.Н. Теория и методика воспитания: учебное пособие для вузов / И.Н. Емельянова. – М.: Академия, 2008. – 253 с.
72. Ертанова, О.Н. Фильмотека как ресурс инклюзивного образования / О.Н. Ертанова, Н.Н. Михайлова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Издательство Московского государственного психолого-педагогического университета, 2011. – С. 89-91.

73. Ефремова, О.И. Мифологизированные компоненты профессионального сознания будущих психологов образования и их коррекция / О.И. Ефремова // Концепт. – 2013. – №5. – С. 26–30.
74. «Живая этика» о школе и воспитании. Пособие для преподавателей школ и воспитателей / Сост. Н.П. Банькин. – М.: Урусвати, 1997. – 50 с.
75. Жиленкова, Н. П. Гуманистическая направленность отечественной педагогической публицистики второй половины XX века: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Жиленкова Надежда Павловна. – Челябинск, 2001.
76. Журавлев, В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики / В.И. Журавлев. – М.: Педагогика, 1984. – 176 с.
77. Журавлев, И.В. О конститутивных характеристиках сознания / И.В. Журавлев // Вопросы психолингвистики. – 2012. – № 16. – С. 120–127.
78. Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания / Отв. ред. И.Т. Касавин. – М.: Издательство политической литературы, 1990. – 464 с.
79. Завалишина, Д.Н. О типологизирующей активности опытного специалиста / Д.Н. Завалишина // Ярославский психологический вестник. – 2000. – № 3. – С. 8-18.
80. Заводчиков, Д.П. Пространственно-временные характеристики самоосуществления субъекта в профессионально-образовательном пространстве: теоретико-методологические предпосылки / Д.П. Заводчиков // Образование и наука. – 2013. – № 3 (102). – С. 14 - 26.
81. Загвязинский, В.И. Учитель как исследователь / В.И. Загвязинский // Педагогика и психология. – 1980. – №4. – С.65 – 93.
82. Загривная, Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Загривная Тамара Александровна. – СПб., 2006. – 23 с.

83. Залесова, Н.В. Формирование научных понятий // Известия Уральского государственного университета / Н.В. Залесова // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – №4. – С. 126-134.
84. Защиринская, О. 111 баек для педагогов. Истории, анекдоты, мифы, сказки / О. Защирина. – СПб: Питер, 2014. – 192 с.
85. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 239 с.
86. Зеленцова, А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.01.01 / Зеленцова Анна Владимировна. – Волгоград, 1996. – 21 с.
87. Землянская, Е.Н. Образовательные ситуации как единица событий образовательного процесса / Е.Н. Землянская // Наука и школа. – 2020. – № 3. – С. 83-92.
88. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М.: Издательство Свято-Владимирского братства, 1993. – 224 с.
89. Зимняя, И.А. Педагогическая психология /И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 382 с.
90. Зинченко, В. П. Живое знание : Учебное пособие для вузов по педагогическим специальностям / В. П. Зинченко. – Самара : Издательство Самарского государственного педагогического университета, 1998. – 212 с.
91. Знание [Электронный ресурс] // Большая советская энциклопедия. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/88980/%D0%97%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5?ysclid=lqc1udqhbz636683232> (дата обращения 09.03.2022).
92. Знание как предмет эпистемологии / Отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: ИФ РАН, 2011. – 223 с.
93. Зубко, Л.Н. Условия, при которых обучение становится развивающим [Электронный ресурс] / Л.Н. Зубко. – Режим доступа:

https://kopilkaurokov.ru/russkiyYazik/prochee/usloviia_pri_kotorykh_obucheniie_stanovitsia_razvivaiushchim (дата обращения 03.04.2022).

94. Иванова, С.В. Социально-экономические смыслы образования в эпоху постмодерна / С.В. Иванова //ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2017. – № 2. – С. 141–149.

95. Ильин, Г.Л. Инновации в образовании: учебное пособие. – М.: Прометей, 2015. – 425 с.

96. Ильясов, Д.Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди педагогов общеобразовательных организаций с использованием метода кинопедагогики / Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2 (35). – С. 5–15.

97. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8–14.

98. Ительсон, Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б. Ительсон. – Владимир, 1970. – 264 с.

99. Ительсон, Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / Л.Б. Ительсон. – М.: Педагогика, 1964. - 220 с.

100. Кадцын, Л.М. Педагогическая деятельность и педагогический процесс: учебное пособие / Л.М. Кадцын. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2008. – 185 с.

101. Камышева, Е. Ю. Педагогическая публицистика как средство воспитания интереса к учительскому труду у студентов педагогического вуза: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Камышева Елена Юрьевна. – Екатеринбург, 2003. – 21 с.

102. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М., 1987. – 190 с.

103. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. С. 28 – 30.

104. Карданова, Е.Ю. Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии / Е.Ю. Карданова, А.А. Пономарева, Е.Н. Осин, И.С. Сафуанов // Вопросы образования. – 2014. – № 2. – С. 44–81.

105. Карпов, А.В. Методологические основы психологии принятия решений / А.В. Карпов. – Ярославль: Издательство Ярославского государственного университета, 1998. – 240 с.

106. Карпова, Н.Л. Кинотерапия как средство психологической реабилитации и коррекции / Н.Л. Карпова, М.М. Данина, Н.В. Кисельникова, А.И. Шувиков // Вестник РГНФ. – 2011. – №3. – С. 121–130.

107. Карта комплексной диагностики профессиональных затруднений педагогов [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://edu.lenobl.ru/media/uploads/userfiles/2020/08/03/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0_%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84.%D0%B7%D0%B0%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B9.pdf (дата обращения 23.03.2022).

108. Карта профессиональных затруднений педагогов [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cvr74.ru/uploads/vsoko/diagnost_karta_prof_zatrudn_pdo.pdf?ysclid=lqc21tc74887426408 (дата обращения 25.03.2022).

109. Касавин, И.Т. Познание в мире традиций / И.Т. Касавин. – М.: Наука, 1990. – 202 с.

110. Качалова, Л.П. Метод голографического подхода и процесс интеграции психолого-педагогических знаний будущего учителя / Л.П. Качалова // Интеграция образования. – 1999. – № 4. – С. 27–30.

111. Кашапов, М.М. Теория и практика решения педагогической ситуации / М.М. Кашапов. – Ярославль: Ярославский государственный университет, 1997. – 100 с.

112. Кедров, Б. М. О творчестве в науке и технике: (научно-популярные очерки для молодежи) / Б.М. Кедров. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 192 с.

113. Кисляков, А.В. Фестиваль образовательного кино как ресурс неформального повышения квалификации педагогов как воспитателей / А.В. Кисляков, А.В. Щербаков, К.С. Задорин, Н.Н. Журба // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 12. – С. 49–55.
114. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
115. Кларин, М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания / М.В. Кларин // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 34–39.
116. Климент Александрийский Педагог / Пер. с греч., предисловие И. Свиридов. – М.: Учебно-информационный экуменический центр ап. Павла, 1996. – 290 с.
117. Климов, Е.А. Психологическая мысль в народном сознании далекого прошлого / Е.А. Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 136 с.
118. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань, 1969. – 278 с.
119. Колесникова, И.А. Педагогические мифы современности /И.А. Колесникова // Новые знания. – 2007. – №5. – С. 41–47.
120. Коломинский, Я. Л. Психология общения / Я.Л. Коломинский. – М.: Знание, 1974. – 96 с.
121. Коммуникативный универсум духовной культуры: монография / В.А. Бажанов, Б.Л. Губман, С.Н. Гавров, И.Э. Ключанов, Е.Б. Рашковский, И. Семенки, В.В. Томашов, Г.Л. Тульчинский, М.Н. Эпштейн. – М.: РосНОУ, 2015. – 288 с
122. Конькина, Е.В. Использование учебного фильма в подготовке будущего педагога на примере дисциплины «Введение в педагогическую профессию» / Е.В. Конькина, О.С. Шаврыгина //Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 10 (55). – С. 100–108.
123. Кондратьева, С.В. Перцептивно-рефлексивная регуляция педагогической деятельности и общения / С.В. Кондратьева // Веснік Беларускага

дзяржаўнага ўніверсітэта імя У. І. Леніна. Серыя 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. Псіхалогія. – 1991. – № 3. – С. 65-68.

124. Конева, Е.В. Ситуации проблемности как часть профессионального опыта / Е.В. Конева // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 3 (56). – С. 94-100.

125. Коржуев, А.В. Познавательные затруднения в учении школьников / А.В. Коржуев // Педагогика. – 2000. – № 1. С. 27–32.

126. Корнетов, Г.Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики / Г.Б. Корнетов //Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 44–68.

127. Корнилов, Ю. К. Как ситуация становится проблемной / Ю.К. Корнилов // Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений. – Ярославль, 2000. – С. 3-14.

128. Краевский, В.В. Методология педагогики: современный взгляд / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2009. – 364 с.

129. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учебник / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.

130. Краевский, В.В. «Человеческий фактор» в жизни и педагогике / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 3. С. 93–101.

131. Кригер, Е. Э. Психологическое содержание и условия развивающего профессионального педагогического образования : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Кригер Евгения Эвальдовна. – М., 2014. – 45 с.

132. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 79 с.

133. Кузнецов, И.И. Профессиональные трудности начинающих учителей физической культуры и пути их преодоления: выпускная квалификационная работа [Электронный ресурс] / И.И. Кузнецов. – Екатеринбург, 2018. – 51 с. Режим доступа: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/25753/1/RSVPU_2018_686.pdf?usclid=1qс272zvсy975791461 (дата обращения 01.08.2023 г.).

134. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1967. – 183 с.

135. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб, Рыбинск: Научно-исследовательский центр развития молодежи, 1993. – 54 с.
136. Кузьмина, Т. А. Проблема соотношения философии и обыденного сознания в истории философии / Т.А. Кузьмина // Вопросы философии. – 1970. – № 10. – С. 67-78.
137. Кулюткин, Ю.Н. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткин [и др.]. – М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
138. Куприянов, Б.В. Концепция диспозитива в современных исследованиях воспитательных организаций [Электронный ресурс] /Б.В. Куприянов // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: матер. IX Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/books/751560198?ysclid=lqc2avy87o32576657> (дата обращения 20.04.2022).
139. Курочкина, И.А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И.А. Курочкина, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2013. – 229 с.
140. Кутейницына, Т.Г. Модель мониторинга профессиональных затруднений педагогов в организации образовательной деятельности // Тенденции развития образования. качество образовательных результатов и образовательные реформы: Материалы XV ежегодной Международной научно-практической конференции. – М.: Дело, 2019. – С. 141-148.
141. Лаврентьева, М.Ю. Роль кинофильмов в актуализации и проживании эмоций / М.Ю. Лаврентьева // Вестник науки. – 2020. – № 7 (28). – Т.3. – С. 37–44.
142. Лазарева, Е. Н. Система диагностики и коррекции профессиональной деятельности учителя: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Лазарева Елена Николаевна. – Йошкар-Ола, 2000. – 216 с.
143. Лалуев, В.Я. Миф свободы в образовании личности человека /В.Я. Лалуев // Философия образования. – 2008. – №3 (24). – С. 179–182.

144. Ланда, Л. Н. Алгоритмизация в обучении / Л.Н. Ланда. Под общ. ред. и со вступ. статьей Б. В. Гнеденко и Б. В. Бирюкова. – М.: Просвещение, 1966. – 523 с.
145. Левин, К. Динамическая психология: Сборник / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
146. Леднев, В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. – М.: Московский государственный агроинженерный университет, 2002. – 119 с.
147. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 264 с.
148. Ленкова, А.А. Диагностика профессиональных затруднений и потребностей педагога как основание проектирования персонифицированной программы повышения квалификации / А.А. Ленкова, О.В. Петрова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – Вып. 4 (13). – С. 92-100.
149. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Издательский центр «Эль-Фа», 1979. – 93 с.
150. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
151. Литовская, М.А. Школьная повесть как инструмент анализа повседневности советской школы / М.А. Литовская // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики. – Пермь, 2010. – С. 278–291.
152. Личность: внутренний мир и самореализация. Идея, концепция, взгляды. / Составители Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская – СПб.: Издательство института образования взрослых совместно с издательством «Тускарова», 1996. – 175 с.
153. Лобырев, А.А. Социально-психологический анализ мифа: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. 19.00.01 / Лобырев Александр Анатольевич.– М., 1997. – 165 с.
154. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 349 с.

155. Лутошкин, А.Н. Как вести за собой / А.М. Лутошкин. – М.: Просвещение, 1986. – С. 208.
156. Лызь, Н.А. Виды и формы педагогического знания / Н.А. Лызь // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – №6. – С. 40–48.
157. Мазниченко, М.А. Преодоление профессионально-педагогических заблуждений студентов как проблема профессионального становления учителя: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Мазниченко Марина Александровна. – Сочи, 2001. – 230 с.
158. Мазниченко, М.А. Эвристический потенциал педагогической мифологии: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 / Мазниченко Марина Александровна. – М., 2018. – 537 с.
159. Мазниченко, М.А. Сочинение авторских рефлексивных текстов как метод помощи молодому учителю в решении профессиональных проблем / М.А. Мазниченко, Е.Л. Бессараб // Школьные технологии. – 2019. – № 6. – С. 87–94.
160. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М.: Правда, 1976. – 638 с.
161. Макарцева, Н.Н. Духовные ценности русской народной педагогической культуры / Н.Н. Макарцева // Педагогика. – 1998. – №1. – С.81–86.
162. Маркина, Н.В. Образ одарённого ученика в восприятии учителя / Н.В. Маркина, Ю.Г. Маковецкая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 1 (26). – С. 61–66.
163. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 158 с.
164. Маркова, А.К. Психологические особенности индивидуально-го стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40–48.
165. Мартишина, Н.И. Концепция многообразия видов познания и стратегические ориентиры высшего образования / Н.И. Мартишина // Высшее образование в России. – 2015. – № 3. – С. 107–111.

166. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 206 с.

167. Матюшкина, А.А. Представления о решении творческой проблемы в научной школе А.М. Матюшкина / А.А. Матюшкина // Вестник Московского государственного университета. Сер. 14. – 2012. – № 3. – С. 70-81.

168. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 364 с.

169. Мёллер, Г.-Г. Знание как «вредная привычка». Сравнительный анализ / Г.-Г. Мёллер // Сравнительная философия: знание и вера в контексте диалога культур. – М.: Восточная литература, 2008. – С. 66–76.

170. Методические рекомендации по организации обобщения педагогического опыта [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sgpk.org/wp-content/uploads/2023/04/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5-%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8-%D0%BF%D0%BE-%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8-%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%BE%D0%BF%D1%8B%D1%82%D0%B0-3.pdf> (дата обращения 26.03.2022).

171. Мильман, В. Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 71–81.

172. Миненко, Г.Н. Духовная культура общества: содержание понятия / Г.Н. Миненко // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусства. – 2015. – № 31. – С. 97–104.

173. Миронов, М.Е. Обыденное сознание и современность (философский анализ) / М.Е. Миронов . – М.: Ветеран Отчизны, 2002. – 264 с.

174. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 1998. – 318 с.

175. Митрахович, В.А. Потенциал как педагогическая категория / В.А. Митрахович // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – №. 9 (33). – С. 16–20.

176. Митрополит Волоколамский Иларион (Алафеев) Иисус Христос как педагог и современный педагогический университет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://jesus-portal.ru/truth/articles/pedagogicheskie-metody-iisusa-khrista/?ysclid=lqbzo0p48r743919307> (дата обращения 26.03.2022).

177. Мишучков, А.А. Мифологическое сознание и образование: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук: 19.00.11 / Мишучков Андрей Александрович. – М., 1998. – 143 с.

178. Млодик, И.Ю. Ограниченные невозможности. Как жить в этом мире, если ты не такой, как все / И.Ю. Млодик. – М.: Бомбора, – 190 с.

179. Могутина, Т.Ю. О педагогических стереотипах как барьерах творческой активности учителя /Т.Ю. Могутина //Психология педагогического мышления: теория и эксперимент: Сборник статей /Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 152 с.

180. Молчанова, А.В. Педагогический опыт: изучение, обобщение и пропаганда его идей / А.В. Молчанова, Л.В. Соколова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4 (2). – С. 130–134.

181. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Я. И. Петров и др. Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

182. Мосинцев, Д.Д. Кинопедагогика как средство формирования коммуникативных умений у студентов педвуза / Д.Д. Мосинцев // Молодёжь Сибири – науке России: Материалы международной научно–практической конференции. В 2-х томах. Т. 1. – Красноярск, 2021. – С. 318–321.

183. Мынбаева, А.К. Педагогические стереотипы в профессиональной деятельности: за и против / А.К. Мынбаева, И.Ш. Курманова // Вестник Казахского

Национального Университета. Серия «Педагогические науки». – 2012. – №2 (36). – С. 33–44.

184. Наговицын, А.Е. Влияние различных типов мышления (мифологического, религиозного, научного) на педагогический и воспитательный процесс / А.Е. Наговицын // Религия и нравственность в секулярном мире: Матер. науч. конф. – СПб: Санкт–Петербургское философское общество, 2001. – С.124–130.

185. Найдыш, О.В. Обыденное сознание и мифотворчество: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук: 09.00.01 / Найдыш Ольга Вячеславовна. – М., 2011.

186. Науменко, Т.П. Психологический анализ иррациональных убеждений у учителя [Электронный ресурс] / Т.П. Науменко. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/8_NMIV_2013/Psihologia/8_130911.doc.htm (дата обращения 23.03.2022).

187. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород, 2002. – 316 с.

188. Нездемковская, Г.В. Зарождение и развитие этнопедагогики / Г.В. Нездемковская // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 325. – С. 197–193.

189. Неклюдов, С. Ю. После фольклора / С.Ю. Неклюдов // Живая старина. – 1995. – № 1. – С. 2–4.

190. Неменский, Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить [Текст] : книга для учителей общеобразовательных учреждений / Б. М. Неменский. – Москва : Просвещение, 2012. – 240 с.

191. Никитин, И. В. Искусство и обыденное сознание в социокультурной реальности современной западной цивилизации / И.В. Никитин // Общественные науки и современность. – 2005. – № 3. – С. 166–168.

192. Никифоров, А.Л. Анализ понятия «знание»: подходы и проблемы / А.Л. Никифоров // *Философия и эпистемология науки*. – 2009. – Т. 21. № 3. – С. 61–73.
193. Никифоров, А.Л. Обсуждаем статью «Знание» / А.Л. Никифоров, В.П. Филатов, И.Т. Касавин // *Эпистемология и философия науки*. – 2004. – № 1 (1). – С. 131–140.
194. Никифорова, А. А. Формирование готовности будущих педагогов к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Никифорова Анна Александровна. – Майкоп, 2007. – 23 с.
195. Никольская, О.Л. Преодоление дидактических затруднений как условие развития творческого потенциала учителя: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Никольская Ольга Лазаревна. – Томск, 2000. – 336 с.
196. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.
197. Новиков, А. М. Образовательный процесс в постиндустриальном обществе [Электронный ресурс] / А.М. Новиков // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. – 2009. – №4. Режим доступа: <https://in-exp.ru/component/content/article/63-teor-pract-upravl-in/230-postindustr-obsch.pdf> (дата обращения: 15.08.2020).
198. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А.М. Новиков. – М.: Профессиональное образование, 1998. – С. 128–130.
199. Носуленко, В.Н. Передача знаний: обзор основных моделей и технологий / В.Н. Носуленко, В.А. Терехин // *Экспериментальная психология*. – 2017. – Т. 10. № 4. – С. 96–115.
200. Оботурова, Г.Н. Философское осмысление образовательного мифотворчества / Г.Н. Оботурова. – Вологда: Русь, 1998. – 20 с.

201. Овченкова, О.Ю. Художественно-образное познание педагогических явлений как средство формирования педагогической позиции будущего учителя: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Овченкова Ольга Юрьевна. – Киров, 2006. – 203 с.

202. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. 4–е изд., доп. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.

203. Ойзерман, Т. И. Философия и обыденное сознание / Т.И. Ойзерман // Вопросы философии. – 1967. – № 4. – С. 119-130.

204. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.xn--80aacc4bir7b.xn--p1ai/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8/%D0%BE%D0%BA%D1%81%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%B4%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9-%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C-%D0%BF%D0%BE-%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B8/%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%B7> (дата обращения: 06.03.2016)

205. Ольбинский, И.Б. Дом: мифологема нашей педагогики / И.Б. Ольбинский // Управление школой. – 2001. – №7. – С. 8–10.

206. Орехов, Ф. А. Коллективный педагогический опыт : учебное пособие к спецкурсу / Ф.А. Орехов. – Челябинск : Челябинский педагогический институт, 1983. – 81 с.

207. Осадчук, О.Л. Система формирования профессиональной надежности будущих педагогов: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 13.00.08 / Осадчук Ольга Леонидовна. – М., 2019. – 363 с.

208. Остапенко, А. А. Педагогика со-Образности: очерки и эссе / А.А. Остапенко. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2012. – 183 с.

209. Остапенко, А.А. Христианский антиномизм как возможная методология психолого-педагогической науки / А.А. Остапенко // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2009. – Вып. 3 (14). – С. 110-122.
210. Панасюк, А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров / А.Ю. Панасюк. – М.: Высшая школа, 1991. – 79 с.
211. Панкратова, О.А. Рациональное и иррациональное как взаимодополняющие компоненты сознания / О.А. Панкратова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11. – С. 52–55.
212. Пашкович, Т. Ф. Критериальные подходы к оценке эффективного педагогического опыта / Т.Ф. Пашкович // Юрванне у адукацп. – 2009. – №5. – С. 28-33.
213. Педагогика в анекдотах, афоризмах, мыслях великих / Авт.-сост. М.А. Мазниченко. – Сочи: РИЦ СГУ, 2008. – 198 с.
214. Пелагеина, М.С. Особенности решения проблемных ситуаций учителями различного стиля взаимодействия [Электронный ресурс] / М.С. Пелагеина. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2022/04/13/problemnye-situatsii> (дата обращения 01.08.2023 г.).
215. Первозкина, Н.Ю. Безотносительное и относительное в заблуждениях: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук: 09.00.01 / Первозкина Наталья Юрьевна. – Тюмень, 2001. – 175 с.
216. Перенкова, Е. В. Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Перенкова Елена Викторовна. – М., 2003. – 260 с.
217. Петунин, О.В. Профессиональные затруднения педагога при внедрении ФГОС общего образования [Электронный ресурс] / О.В. Петунин. – Режим доступа: <https://infourok.ru/professionalnie-zatrudneniya-pedagoga-pri-vnedrenii-fgos-obshchego-obrazovaniya-3296858.html?ysclid=lqc2su2n79961533457> (дата обращения: 21.11.2019).

218. Писарев, В. Е. Теория педагогики / В.Е. Писарев, Т.Е. Писарева. – Воронеж: Кварта. 2009. – С. 612.
219. Пискунова, Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально–педагогической деятельности учителя: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 / Пискунова Елена Витальевна. – СПб, 2005. – 320 с.
220. Платонова, А.Н. Интеграция учителем многообразных знаний о педагогической действительности / А.Н. Платонова, М.А. Мазниченко // Наука и школа. – 2019. – № 3. – С. 167–178.
221. Платонова, А.Н. Потенциал художественных фильмов как нетрадиционной формы педагогической информации о работе с одаренными детьми / М.А. Мазниченко, Н.И. Нескоромных, А.Н. Платонова, А.М. Мамадалиев // European Journal of Contemporary Education. – 2021. – № 10(2). – С. 409–427.
222. Платонова, А.Н. Профессиональные затруднения учителя и возможности их преодоления средствами интеграции научных и внеаучных форм предъявления педагогической информации / А.Н. Платонова, М.А. Мазниченко // Наука и школа. – 2021. – № 1. – С. 157-168.
223. Плигин, А. А. Метафора как способ пояснения важного учебного содержания и передачи познавательной стратегии / А.А. Плигин // Развитие познавательных стратегий школьников: теоретические основы и практика / под ред. А. А. Плигина. М: ЮОУ ДО г. Москвы, 2005. – С. 49–65.
224. Погожина, В.А. Процесс трансформации проблемной ситуации в задачу: содержательный анализ / В.А. Погожина // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 9 (162). – С. 126-134.
225. Подымов, Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук: 19.00.07 / Подымов Николай Анатольевич. – М., 1999.
226. Позднякова, О.К. Нравственное сознание учителя: этический аспект / О.К. Позднякова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. – 160 с.

227. Полани, М. Личностное знание : На пути к посткритич. философии. Пер. с англ. / М. Полани. Общ. ред. В. А. Лекторского, В. И. Аршинова; Предисл. В. А. Лекторского. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.
228. Познание как специфический вид деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://centr-intellect.ru/poznanie-kak-specificheskij-vid-dejatelnosti/?ysclid=lqc2v83hj9405197943> (дата обращения 09.03.2022).
229. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников / К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2011. – 191 с.
230. Полонский, В.М. Методы исследования проблем образования / В.М. Полонский // Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 15–23.
231. Полонский, В.М. Научно-педагогическая информация: Учителю, директору, классному воспитателю, методисту, научному сотруднику, студенту и аспиранту : Словарь-справочник / В.М. Полонский. – М.: Новая школа, 1995. – 254 с.
232. Поляков, Е. Н. Анализ урока: Методическое пособие для студентов университета и пединститута / Е.Н. Поляков, В.И. Балаева. – Саратов : Издательство Саратовского государственного университета, 1975. – 72 с.
233. Полякова, Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С. Полякова. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
234. Посталюк, Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Издательство Казанского университета, 1992. – 107 с.
235. Поташник, М.М. Педагогический гламур как способ ухода от реальных проблем / М.М. Поташник // Народное образование. – 2008. – № 8. – С. 93–100.
236. Поташник, М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт / М.М. Поташник. – Киев, 1988. – 189 с.
237. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А.И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 270 с.
238. Принципы образования будущего: карнавализация, расшколивание и все учат всех: Интервью О.Г. Прикота на радио «Комсомольская правда»

12.09.2021 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://player.fm/series/roditielskii-vopros/printsipy-obrazovaniia-budushchiegho-karnavalizatsiia-rasshkolivaniie-i-vsie-U7JOyJeUhLJQhfk9> (дата обращения 21.01.2022).

239. Протопопова, В.А. Кинопедагогические технологии в содержании дополнительного профессионального образования педагогических работников / В.А.Протопопова //Южно-российский социально-экономический вестник. – 2019. – Т. 1. № 3. – С. 1–7.

240. Пукшанский, Б.Я. Обыденное знание. Природа, функции, место в познании: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук: 19.00.01 / Пукшанский Борис Яковлевич. – Ленинград, 1989. – 32 с.

241. Пылаева, О.А. Одаренность у детей и ассоциированные проблемы. Феномен двойной исключительности. Одаренность и трудности обучения. Одаренность и синдром дефицита внимания и гиперактивности (обзор литературы). Часть II / О.А. Пылаева // Русский журнал детской неврологии. – 2015. – № 4. Т. 10. – С. 17–42.

242. Разумовский, В.Г. О проблеме факта в педагогике и психологии / В.Г. Разумовский, Ю.А. Сауров // Наука и школа. – 2005. – № 1. – С. 49–53.

243. Рафф, С.Е. Педагогическое взаимодействие как объект диагностики и коррекции: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Рафф Сергей Ефимович. – Казань, 1994. – 233 с.

244. Рахматшаева, А.В. Психология взаимоотношений / А.В. Рахматшаева . – М.: Просвещение, 1996. – 268 с.

245. Рахматуллин, Р. Ю. Образ как гносеологическая категория: трудности определения / Р.Ю. Рахматуллин, Л.В. Сафронова, Т.Р. Рахматуллин // Вестник ВЭГУ. – 2008. – № 3. – С. 6-14.

246. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности : проблемный анализ / А. А. Реан. – Ижевск : Издательство Удмуртского университета, 1994. — 83 с.

247. Рекомендации по обобщению и описанию собственного опыта педагогической деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lopatichi.schools.by/pages/rekomendatsii-po-obobscheniju-i-opisaniju-sobstvennogo-opyta-pedagogicheskoi-dejatelnosti?ysclid=lqc315fq1k436320369> (дата обращения 01.08.2023 г.)
248. Роботова, А.С. Художественно-образное познание педагогической действительности средствами художественной литературы: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 / Роботова Алевтина Сергеевна. – СПб, 1996. – 38 с.
249. Роботова, А.С. Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики / А.С. Роботова. – СПб: Книжный дом, 2008. – 222 с.
250. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993–1999. Т. 2: М – Я / Ред. кол. В.В. Давыдов (гл. ред.) и др.; Гл. ред. А. П. Горкин. – 1999. – 669 с.
251. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1958. – 147 с.
252. Русаков, М.В. Проблема рационального и иррационального в современной философии / М.В. Русаков // Вестник Российского философского общества. – 2003. – № 1. – С. 33–36.
253. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 43 – 44.
254. Савелова, Е.В. Миф в современной образовательной парадигме: культурологический аспект: диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологических наук: 24.00.01 / Савелова Евгения Валерьевна. – Владивосток, 1997. – 135 с.
255. Савина, Н. Н., Критерии сформированности готовности будущих учителей к инновационной деятельности и их показатели [Электронный ресурс] / Н.Н. Савина, О.В. Шатунова, Е.В. Самсонова // Науковедение. – 2014. – Вып. 4 (23). Режим доступа: https://kpfu.ru/staff_files/F1608327454/Statya.pdf (дата обращения 02.04.2022).

256. Савинкова, Т. Н. Рефлексия как средство преодоления профессиональных затруднений педагога инновационного образовательного учреждения: дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Савинкова Татьяна Николаевна. – Челябинск, 1999. – 172 с.
257. Сапа, А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС / А.В. Сапа // Продуктивная педагогика. – 2015. – № 8 (56). – С. 2–9.
258. Сапогова, Е.Е. Жизнь и судьба: построение индивидуальной мифологии, самопроектирование и субкультура личности / Е.Е. Сапогова // Известия ТулГУ. Серия «Психология». – 2003. – Вып. 3. – С. 195–214.
259. Сегал, А. П. Проблемное поле исследования обыденного сознания / А.П. Сегал // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 1–9.
260. Седакин, В.П. Компьютерная метафора сознания и DIKW–диаграммы / В.П. Седакин, П.С. Кравец // Гуманитарный вестник. – 2021. – № 4. – С. 1–8.
261. Селиванов, Ф.А. Истина и заблуждение: научно-популярная литература / Ф.А. Селиванов. – М. : Политиздат, 1972. – 94 с.
262. Семчук, Л.А. Понимание учителем ученика и самого себя в конфликте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Семчук Любовь Александровна. – Минск, 1992. – 22 с.
263. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
264. Сериков, В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание: Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 291 с.
265. Сериков, В.В. Станет ли педагогика наукой? Размышления о методологии В.В. Краевского / В.В. Сериков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5 (32). – С. 15–27.
266. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 53–61.

267. Сиденко, А.С. Проблемная ситуация, противоречие и проблема педагогического эксперимента / А.С. Сиденко, В.С. Хмелева // Эксперимент и инновации в школе. – 2003. – № 3. – С. 12-15.
268. Сидоркин, А.М. Парад предрассудков / А.М. Сидоркин. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
269. Сидоров, С.В. Введение в педагогическую профессию. Тема 5. Источники педагогических идей [Электронный ресурс] / С.В. Сидоров. – Режим доступа: https://si-sv.com/Posobiya/vved_v_ped/tema_5.htm (дата обращения 01.08.2023 г.)
270. Синтяева, Г.А. Педагогическая ситуация – часть педагогического процесса / Г.А. Синтяева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/3_103529.doc.htm (дата обращения 01.08.2023 г.).
271. Ситникова, О.В. Использование возможностей кинематографа в педагогическом образовании / О.В. Ситникова // Педагогика. – 2020. – № 1. – С. 94–98.
272. Скрипкина, Т.П. Модели решения сложных ситуаций в педагогической деятельности / Т.П. Скрипкина, Э.Л. Ванданова, С.С. Бакшиханова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2021. – № 1. – С. 163-177.
273. Сластенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 566 с.
274. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 383с.
275. Словарь русского языка: В 4–х т. [Электронный ресурс] / РАН, Ин–т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4–е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999 // Фундаментальная электронная библиотека. Режим доступа: <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения 08.03.2022).

276. Собкин, В. С. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук // Труды по социологии образования. Т. XVIII. Вып. XXX. – М.: ИУО РАО, 2016. – 216 с.

277. Соловцова, И.А. Интеграция разных типов знания как основа гуманитарной педагогической парадигмы / И.А. Соловцова // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: Матер. всеросс. методологич. конференции-семинара. В 2 ч. Ч. 1: Парадигма педагогики в контексте развития научного знания / Гл. ред. В.В. Краевский. Ред. А.А. Арламов, Е.В. Бережнова. – Краснодар, 2006. – С. 113–118.

278. Соловьева, Т.В. Диагностическая карта возможностей и затруднений педагога [Электронный ресурс] /Т.В. Соловьева. – Режим доступа: <https://www.eduportal44.ru/chuhloma/kolosok/1/SiteAssets/SitePages/%D0%9D%D0%90%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%92%D0%9D%D0%98%D0%A7%D0%95%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%9E/%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5%20%D0%BA%D0%B0%D1%80%D1%82%D1%8B.pdf> (дата обращения 04.04.2022).

279. Спириин, Л.Ф. Основы педагогического анализа / Л.Ф. Спириин. – Ярославль: КГПИ, 1985. – 85 с.

280. Степанов, П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова. – М.: Академия: АПКИ-ПРО, 2003. – 82 с.

281. Стилль работы и образ жизни руководителя: анализ, проблемы, рекомендации / Сокр. пер. с нем. /Г. Байер, К. Бухгольц, И. Энгельманн и др.; Руководитель авт. коллектива К. Ладензак. – М.: Экономика, 1985. – 279 с.

282. Сутырина, Т.А. Педагогическая публицистика: ее сущность и явление в отечественном образовании / Т.А. Сутырина // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 165–173.

283. Сутырина, Т.А. Гуманистические идеи педагогической публицистики: монография / Т.А. Сутырина. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного педагогического университета, 2006. – 419 с.

284. Сутырина, Т.А. Функции педагогической публицистик / Т.А. Сутырина // Новости передовой науки – 2013: Материалы научно-практ. конф. Т.2. Проблемы подготовки специалистов. – София: Publishing house Education and Science s.r.o., 2013. – С. 117-119.

285. Тальков, С.В. Моделирование педагогических ситуаций как метод формирования когнитивного компонента готовности студента – будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали / С.В. Тальков //Международный научно-исследовательский журнал. – № 7 (38). – С. 67-69.

286. Темина, С.Ю. Интеграция научных подходов в подготовке учителя к принятию профессиональных решений : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Темина Светлана Юрьевна. – М., 2012. – 480 с.

287. Темина, С.Ю. Различные подходы к трактовке и разрешению педагогических ситуаций / С.Ю. Темина // Известия ВГПУ, серия «Педагогические науки». – 2009. – № 4(38). – С. 42-46.

288. Темина, С.Ю. Профессиональные проблемы учителя и технология их решения на основе системной интеграции научных подходов / С.Ю. Темина //Актуальные проблемы психологического знания. – 2011. – № 4 (21). – С. 102-108.

289. Томэ, Х. Теория / Х. Томэ. – М.: Прогресс : Изд. группа «Прогресс-литера», 2002. – 575 с.

290. Торхова, А.В. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / А.В. Торхова [и др.]; под науч. редакцией А.В. Торховой, О.Б. Даутовой. – Минск: БГПУ, 2019. – 308 с.

291. Тукачев, Ю.А. Ситуации педагогической деятельности как единицы анализа профессионального опыта педагога / Ю.А. Тукачев // Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы IV Всероссийской науч.-

практ. конф. 26-27 октября 2004 г. Часть II. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. – С. 109-112.

292. Тхостов, А. Ш. Соотношение рационального и иррационального в обыденном сознании на примере представлений о болезни / А.Ш. Тхостов, А.С. Нелюбина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2009. – № 1. – С. 32–38.

293. Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси : Издательство Академии наук Грузинской ССР, 1961. – 210 с.

294. Улыбина, Е. В. Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 263 с.

295. Управление разработкой и реализацией персонифицированных программ повышения квалификации: Методические рекомендации / Под ред. М.И. Солодковой. – Челябинск: Издательство ЧИППКРО, 2011. – 194 с.

296. Урманцев, Ю.А. О формах постижения бытия / Ю.А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 132-147.

297. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка : современная редакция / Д.Н. Ушаков. – М.: Дом Славянской книги, 2008. – 959 с.

298. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. 2 / К.Д. Ушинский. – М., 1953.

299. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 01.11.2022 г.)

300. Фельдштейн, Д.И. Мир детства в современном мире: Проблемы и задачи исследования / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСУ, Воронеж: МОДЭК, 2013. – 336 с.

301. Фиеу, Ф.Т. Обыденные представления об одаренных детях: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.01 / Фиеу Фи Тхи. – М., 2011. – 27 с.

302. Филатов, В.П. Знание / В.П. Филатов // Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов. – М. : Большая российская энциклопедия, 2004–2017.
303. Филиппова, Е.О. Моделирование проблемных ситуаций как средство формирования прогностических умений будущего юриста: автореф. дисс...канд. пед. наук: 13.00.08 / Филиппова Елена Олеговна. – Оренбург, 2012. – 24 с.
304. Филиппова, О. Метафоризация речи учителя / О. Филиппова // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 17.
305. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
306. Хабиб, Р. А. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся / Р. А. Хабиб. – М.: Педагогика, 1979. – 176 с.
307. Хекхаузен, Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения / Х. Хекхаузен // Психология социальных ситуаций. – СПб. : Питер, 2001.
308. Хижуховская, М. Ф. Психологическое состояние учителя в конфликтных ситуациях / М.Ф. Хижуховская // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду общества психологов. – М., 1989. – С.87.
309. Холт, Дж. Три ошибки, из которых вырастают все школьные стереотипы / Дж. Холт // Первое сентября. – 1999. – 3 апреля. – С. 3.
310. Хуторской, А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001.
311. Чельшев, П.В. Диалектика обыденного и специализированного сознания / П.В. Чельшев // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 5. – С. 198–201.
312. Чельшев, П. В. Попытки усовершенствования обыденного сознания в истории культуры / П.В. Чельшев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 3 (1). – С. 110–113.

313. Черняк, В.А. Диалектика теоретического и обыденного сознания / В.А. Черняк, К.Т. Галипов. – Алма-Ата: Наука, 1985. – 248 с.
314. Чудинов, И.А. Обыденное сознание масс / И.А. Чудинов. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1973. – 120 с.
315. Шакуров, Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.
316. Шеломенцева, И.И. Ситуация как предмет управленческой деятельности менеджера / И.И. Шеломенцева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 1 (3). – С. 41-46.
317. Шурухина, Т.Н. Содержание и средства формирования целостности педагогического сознания у будущих учителей в процессе вузовской профессиональной подготовки: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Шурухина Татьяна Николаевна. – СПб, 2000. – 235 с.
318. Шурухина, Т.Н. Миф как особая форма духовного освоения педагогической реальности / Т.Н. Шурухина // Вестник науки ТГУ. – 2012. – № 2 (9). – С. 336–338.
319. Щербаков, А.В. Психологические барьеры профессионального становления педагога / А.В. Щербаков, О.А. Семиздралова // Сотрудничество. Содействие. Сотворчество. – 2016. – № 2 (27). – С. 57–67.
320. Щербо, И. Профессиональная деструкция учителя: что с ней делать? / И. Щербо // Народное образование. – 2005. – № 5. – С. 82–86.
321. Щуркова, Н. Е. Горизонт воспитания / Н.Е. Щуркова. – М. : ИТРК, 2018. – 159 с.
322. Эллис, А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / А. Эллис, У. Драйден. – СПб.: Речь, 2002. – С. 19–20.
323. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 555 с.
324. Энциклопедический педагогический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - 3-е изд., стер. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.

325. Юзефовичус, Т.А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения: Уч. пособие для преподавателей и студентов. / Т.А. Юзефовичус. – М., 1998. – 63 с.
326. Яковлева, Д. С. Воспитание гражданской сознательности и активности у старшеклассников средней школы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Яковлева Дарья Сергеевна. – М., 1969. – 16 с.
327. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: Издательство Ленинградского государственного университета, 1988. – 159 с.
328. Ясвин, В.А. Педагогический блеф и другие психологические барьеры профессиональной эффективности школьных учителей [Электронный ресурс] / В.А. Ясвин. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/497/97118.php>
329. Ackoff, R.L. From data to wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*. – 1989. No. 16. Pp. 3–9.
330. Akgül, G. Teachers' metaphors and views about gifted students and their education // *Gifted Education International*. – 2021. – Vol. 1.
331. Alavi, M., Leidner, D. E. Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues // *MIS Quart.* – 2001. – Vol. 25. № 1. – Pp. 107–136.
332. Ambrosini, V. 'Tacit knowledge: some suggestions for operationalization // *Journal of Management Studies*. – 2001. – Vol. 38. – № 6. – Pp. 811–829.
333. Argote, L., McEvily, B., Reagans, R. Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes // *Management Science*. – 2003. – Vol. 49. № 4. – Pp. 571–583.
334. Bergen, T. J., More, Jr. Myth than Model in the Soviet Union: Anton S. Makarenko // *Journal of Thought*. – 1997. – № 32 (2). – P. 47–56.
335. Bransford, J. *The IDEAL Problem Solver: A Guide for Improving Thinking, Learning, and Creativity* / J. Bransford, B. S. Stein. – New York: Freeman, 1983.
336. Bougon, M.G. Uncovering cognitive maps: the self-Q technique // *Beyond*

method: Strategies for social research / Ed. J. Morgan. Beverly Hills, CA: Sage, 1983. – Pp. 173–188.

337. Burger, H. G. Ethno-Pedagogy: A Manual in Cultural Sensitivity, with Techniques for Improving Cross-Cultural Teaching by Fitting Ethnic Patterns. – Second Edition. – Albuquerque, New Mexico: Southwestern Coop. Educ. Lab., Inc, 1968. – 314 p.

338. Callahan, R.E. Education and the cult of efficiency: A study of social forces that have shaped the administration of the public schools. – Chicago: University of Chicago Press, 1962.

339. Cameron, L. Metaphor in educational discourse. – New York and London: Continuum International Publishing Group, 2002.

340. Cook-Sather, A. Movement of mind: The Matrix, metaphors, and re-imagining education // Teachers college record. – 2003. – Vol. 105(6). – P. 946–977.

341. Cyran, M. Attitudes of teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education: Validity of the ATIPDPE–R instrument in Polish cultural context / M. Cyran, M. E. Block, J. Zyznawska, M. Kudlacek, I. Malinowska–Lipień // Acta Gymnica. – 2017. Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/321323250> (дата обращения 25.03.2022).

342. Dennis, E.E., LaMay, C.L. (Eds.). American's schools and the mass media. – New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1993.

343. Derlicki J. Ethno-pedagogy – the curse or the cure? The role of the school among youth in Nelemnoe (Yakutia) // Sibirica: Journal of Siberian Studies. – 2005. – Т. 4. Вып. 1. – С. 63–73.

344. Derrida, J. Structure, sign, and play in the discourse of human sciences. // The structuralist controversy. / Ed. by Macksey R., Donate E. – Baltimore, 1972. – P. 256–271.

345. Gettier, E. Is Justified True Belief Knowledge? // Analysis. – 1963. –Vol. 23.

346. Gidlund, U. Teachers' Attitudes towards Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream School: A Systematic Research Synthesis

// International Journal of Learning, Teaching and Educational Research – 2018. – Vol. 17 (2). – P. 45–63.

347. Gordon, T., Burch, N. T.E.N.: Teacher Effectiveness Training. – N.Y.: Wyden, 1974. – P. 56.

348. Handzic, M. Knowledge management: A research framework // Proceedings of the 2nd European Conference on Knowledge Management (ECKM 2001), Bled, Slovenia. 2001.

349. Hill, H. C., Rowan, B., Ball, D. L. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement // American Educational Research Journal. – 2005. – Vol. 42(2). – 371–406.

350. Hoyles, C. Mathematics Teaching and Mathematics Teachers: A Meta-Case // Learning of Mathematics. – 1992. – Vol. 12 (3). – Pp. 32–44.

351. Luke, A. Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis // Review of research in education / Ed. by M.W. Apple. 1995–1996. Vol. 21. P. 3–48.

352. Lyden, J. C. Film as Religion: Myths, Morals, and Rituals. N. Y., 2003. – Pp. 1–289.

353. Matheis, S., Keller, L.K., Kronborg, L., Schmitt, M., Preckel, F. Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2020. – Vol. 48(2). – Pp. 213–232.

354. Maeroff G.I. (Ed.). Imaging education: The media and schools in America. – New York; London: Teachers College Press, 1998.

355. Miller, S.I., Fredericks, M. Perceptions of the crisis in American public education: The relationship of metaphors to ideology // Metaphor and symbolic activity. – 1990. – Vol. 5(2). – Pp. 67–81.

356. Mumford, M. D. Problem construction and cognition: Applying problem representations in ill-defined domains / M. D. Mumford, R. Reiter-Palmon, M. Redmond // Problem Finding, Problem Solving, and Creativity / Ed. M. Runco. – Norwood: Ablex, 1994.

357. Nonaka, I. A. Dynamic theory of organizational knowledge creation // *Organization Science*. – 1994. – Vol. 5. – No. 1. – Pp. 14–37.
358. Pehkonen, E. K. On Teachers' Beliefs and Changing Mathematics Teaching // *Journal fur Mathematik–Didaktik*. – 1994. – Vol. 16. No 3/4. – Pp. 177–209.
359. Philipp, R. A. Mathematics teachers' beliefs and affect. // F. K. Lester (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. United States: Information Age Publishing, 2007. Pp. 257–315.
360. Rist, R.C. Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education // *Harvard educational review*. – 1970. – Vol. 40. – P. 411–51.
361. Romberg, T. A., Small, M., Carnahan, R. *Research on Teaching from a Curricular Perspective*. Wisconsin Research and Development O Center for Individualized Schooling, 1979. – 147 p.
362. Rostan, S. M. Problem fi nding, problem solving, and cognitive controls: An empirical investigation of critically acclaimed productivity // *Creativity Research Journal*. 1994. Pp. 97–110.
363. Rueda, R., Ragusa, G. *International Encyclopedia of Education*. Third Edition, 2010. URL: <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/international-encyclopedia-of-education-third-edition> (дата обращения 27.03.2022).
364. Singer, I. *Cinematic Mythmaking: Philosophy in Film*. – Cambridge, 2008. – 245 p.
365. Skemp, R.R. Goals of learning and qualities of understanding. // *Proceedings of PME3, Coventry, England, 1979*. – Pp. 197–202.
366. Tell, C. *Renewing the profession of teaching: A conversation with John Goodlad* // *Educational leadership*. – 1999. – Vol. 56(8). – P. 14–19.
367. Tufekčić, A. Ethnopedagogy as a scientific discipline // *Journal for Pedagogical Theory and Practice*. – 2009. – Vol. 58 (3). – Pp. 265–279.
368. Zuzovsky, R. Teachers' qualifications and their impact on student achievement: Findings from TIMSS 2003 data for Israel // *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large–Scale Assessments*. – 2009. – No. 2. – P. 37–62.

Приложение А

Анкета для учителей, направленная на изучение содержания профессиональных затруднений и практики их преодоления

Уважаемый коллега, мы проводим исследование с целью оказания помощи учителям в преодолении профессиональных затруднений. Предлагаем Вам принять участие в исследовании и ответить на приведенные ниже вопросы, выбрав один или несколько вариантов ответов или проставив свой ответ или балл в соответствующем окне. Благодарим Вас за участие в анкетировании!

Просим Вас сообщить некоторые сведения о себе:

1. Ваш пол:

- Мужской
- Женский

2. Ваш возраст:

- 20-30 лет
- 30-40 лет
- 40-50 лет
- Старше 50 лет

3. Ваш педагогический стаж:

- 1-3 года
- 3-5 лет
- 5-10 лет
- более 10 лет

4. В каких классах Вы преподаете?

- в начальных классах
- в 5-8 классах
- в старших классах (9-11)

5. Какой предмет Вы преподаете?

6. Являетесь ли Вы классным руководителем?

- да
- нет

Выскажите Ваше мнение о профессиональных затруднениях учителя и практике их преодоления:

7. Возникают ли у Вас профессиональные затруднения?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

8. Если да, то с реализацией каких педагогических функций чаще всего связаны эти затруднения?

- гностической (приобретение предметных и методических знаний, дидактическая переработка знаний для последующей презентации их обучающимся, самопознание)

- конструктивно-проектировочной (составление методических документов, планов и конспектов уроков, мероприятий, выбор форм и методов обучения и воспитания и т.д.)

- коммуникативной (общение с учениками, родителями, коллегами, администрацией школы)

- организаторской (организация работы учеников на уроке, внеучебной деятельности, распределение времени урока, функций учеников, учебная мотивация и др.)

- оценочно-диагностической (оценка предметных и метапредметных результатов обучения, педагогическая диагностика учеников и класса)

- рефлексивной (самоанализ педагогической деятельности)

- инновационной (участие в инновационной деятельности школы, разработке и реализации инновационных проектов, программ, исследований, внедрение педагогических инноваций)

- самообразовательной (приобретение новых знаний, опыта, развитие профессионально значимых качеств, адаптация к новым условиям педагогической деятельности)

9. Отметьте, пожалуйста, любым знаком в каждой группе профессиональные задачи, в решении которых у Вас чаще всего возникают профессиональные затруднения:

• *Гностические задачи:*

- поиск источников предметной и методической информации
- личностное осмысление предметной и методической информации
- дидактическая переработка предметной информации
- доступное для школьников изложение учебного материала
- адаптация учебного материала к индивидуальным образовательным потребностям учеников
- сочетание научности и доступности представления учебной информации
- обнаружение и предъявление ученикам ценностных смыслов учебной информации
- соотнесение содержания преподаваемого предмета с жизненными реалиями учеников

• *Конструктивно-проектировочные задачи:*

- постановка дидактических и воспитательных целей и задач с учетом требований ФГОС
- разработка программ и методического сопровождения учебного процесса
- построение индивидуальных образовательных маршрутов учеников
- обеспечение преемственности образовательных программ
- выбор форм и методов обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей учеников

- проектирование инновационных образовательных процессов
 - *Коммуникативные задачи:*
 - налаживание контакта, установление доверительных отношений, разрешение конфликтов с «трудным» классом, «трудными» учениками
 - использование различных стилей педагогического общения, выработка индивидуального стиля педагогического общения
 - планирование педагогического общения, представление его в виде системы задач
 - преодоление избирательного, предвзятого отношения, неприязни к отдельным ученикам, «навешивания ярлыков», наличия «любимчиков»
 - использование вербальных и невербальных средств педагогического общения
 - выяснение мотивов поступков учеников
 - налаживание контакта и разрешение конфликтов с родителями
 - налаживание деловых и межличностных взаимодействий с коллегами и администрацией школы
 - принятие ценностей и традиций школы, ее уклада
 - *Организаторские задачи:*
 - развитие интереса к учебе, формирование у обучающихся учебной мотивации и мотивации самовоспитания
 - организация педагогической поддержки учеников
 - налаживание дисциплины, использование дисциплинарных воздействий
 - организация совместной учебной работы учеников (в парах, малых группах, фронтально); налаживание позитивных взаимоотношений между обучающимися
 - освоение новых методов и технологий обучения и воспитания, понимание их психологических и педагогических механизмов, теоретической основы
 - организация активной работы учеников на уроке
 - совмещение ориентации на личность ученика с достижением установленных программой предметных результатов

- отбор и постановка учебных задач перед учениками
- рациональная организация времени урока и своего рабочего времени и отдыха
- распределение внимания между изложением учебного материала и управлением учебно-познавательной деятельностью каждого ребенка на уроке
- управление собственным психологическим состоянием на уроке
 - *Оценочно-диагностические задачи:*
 - объективная, мотивирующая, индивидуализированная оценка учебных и личностных достижений
 - выявление причин академической неуспеваемости
 - отбор и применение методик педагогической диагностики
 - *Рефлексивные задачи:*
 - самоанализ педагогической компетентности, личностных качеств, профессиональных ценностей, мотивов, установок, убеждений
 - адекватная оценка собственных педагогических возможностей
 - анализ урока с точки зрения организации деятельности учеников
 - самоанализ педагогической деятельности
 - обобщение собственного педагогического опыта
 - анализ деятельности коллег с целью дальнейшего применения их педагогических находок в собственном опыте
 - выявление своих профессиональных затруднений и их причин
 - *Инновационные задачи:*
 - преодоление анти-инновационных барьеров
 - преодоление барьеров педагогического поиска
 - постановка задач инновационной деятельности
 - генерирование инновационных педагогических идей
 - использование методов инновационного поиска применительно к собственной деятельности и деятельности коллег, в т. ч. организация экспериментальной работы

- планирование и организация инновационной деятельности
- описание результатов инновационной деятельности
- представление результатов инновационной деятельности общественности.
- *Самообразовательные задачи:*
 - преодоление барьеров саморазвития: низкая мотивация достижений, низкий уровень притязаний, неуверенность в себе и др.
 - преодоление профессиональных стереотипов, выступающих барьерами овладения новым
 - анализ уникальности своей личности, выявление качеств, которые могут способствовать успешности педагогической деятельности
 - формирование адекватной самооценки
 - самоанализ достоинств и недостатков, соответствия характеристик личности требованиям профессии
 - постановка целей саморазвития
 - разработка и реализация программ саморазвития

10. Если какие-то имеющиеся у Вас профессиональные затруднения не относятся к указанным в предыдущем вопросе задачам, укажите их

11. Как Вы обычно относитесь к профессиональным затруднениям?

- как к досадному препятствию в своей деятельности
- как к противоречиям, которые нужно разрешить, переведя их в конкретные познавательные задачи
- игнорирую

12. Как Вы считаете, какими причинами чаще всего бывают вызваны возникающие у Вас профессиональные затруднения?

- объективными причинами (изменения социальной и образовательной ситуации, норм и условий педагогической деятельности, действия администрации школы)

– субъективными причинами (недостаток педагогических знаний, умений, компетенций, произошедшие изменения в системе моих жизненных и профессиональных ценностей, убеждений, смыслов, возрастные изменения и др.)

– в одинаковой степени объективными и субъективными причинами

– затрудняюсь ответить

13. Какие проблемные ситуации чаще всего вызывают у Вас профессиональные затруднения?

– ситуации неопределенности, в которых отсутствуют внешне заданные целевые ориентиры, нормы педагогической деятельности

– ситуации изменчивости, требующие реагирования на неожиданное, непрогнозируемое поведение учеников, изменение условий педагогической деятельности;

– ситуации психологической напряженности, требующие принятия рациональных педагогических решений в условиях сильных эмоциональных переживаний, психического давления, устойчивых помех (срыв урока, провоцирование учеником конфликта и т.п.)

– ситуации выбора, требующие предпочтения одного из нескольких возможных педагогических решений (нравственные и педагогические дилеммы)

– ситуации овладения новым педагогическим опытом (работа по новым образовательным стандартам, программам, овладение новыми методиками диагностики образовательных результатов, цифровыми технологиями, электронными образовательными ресурсами, обучающими платформами и т.п.)

– ситуации повышенной ответственности (проведение открытого урока, выступление на педсовете, выведение учеников на экскурсию, в поход и т.п.)

14. Как Вы обычно разрешаете профессиональные затруднения?

– на основе педагогической интуиции и здравого смысла

– советуюсь с коллегами

– обращаюсь за помощью к администрации школы (директору, завучу)

– читаю научную и методическую литературу, осваиваю программы повышения квалификации

– затрудняюсь ответить

– другое (укажите) _____

15. Какие источники педагогических знаний Вы используете в преодолении профессиональных затруднений?

– научные (научные теории, закономерности, принципы, идеи, положения, понятия и т.д.)

– стихийно-эмпирические (личный опыт и интуиция, опыт коллег, народная педагогика)

– источники из сферы искусства (литературные произведения, фильмы о школе, педагогическая публицистика, телепередачи и др.)

– источники из сферы религии и мифологии (религиозные заповеди, притчи, священные писания, канонические тексты, высказывания святых отцов, пример религиозных авторитетов, духовных учителей человечества)

– источники из сферы морали (этические доктрины, нравственные ценности, пример моральных авторитетов)

16. Необходимо ли, на Ваш взгляд, учителю в процессе преодоления профессиональных затруднений обращаться не только к научным, но и к обыденным педагогическим знаниям?

- да

- нет

- затрудняюсь ответить

17. Необходимо ли методическое сопровождение учителей в преодолении профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний?

– да

– нет

– затрудняюсь ответить

18. Если да, то какие условия должны быть созданы для этого в школе?

– создание на сайте школы электронного ресурса со ссылками на источники педагогических знаний для преодоления затруднений

– организация тренингов, направленных на овладение способами преодоления затруднений, применения научных и обыденных педагогических знаний в их преодолении

– различные формы горизонтального обучения: наставничество, форумы, обмен опытом, клуб педагогического мастерства

– ведение тематического телеграм-канала для учителей по преодолению профессиональных затруднений и применению научных и обыденных педагогических знаний в их преодолении

– другое (укажите) _____

Благодарим Вас за участие в анкетировании!

Приложение Б

Анкета для учителей по изучению применения ими научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений

Уважаемый коллега! Предлагаем Вам поучаствовать в исследовании, направленном на выявление возможностей использования в деятельности учителя различных источников педагогических знаний. Просим отметить в каждом вопросе один или несколько ответов, с которыми Вы согласны, при необходимости вписать свой ответ

Сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе:

Преподаваемый предмет _____

Являетесь ли Вы классным руководителем?

- да

- нет

Ваш стаж педагогической деятельности:

- менее 5 лет

- 5-10 лет

- более 10 лет

Ваш возраст:

- до 25 лет

- 25-45 лет

- более 45 лет

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, отметив любым знаком соответствующий Вашему мнению ответ или вписав свой:

1. Оцените Ваш собственный опыт использования педагогических знаний различного содержания в преодолении профессиональных затруднений:

Содержание педагогических знаний	часто	иногда	никогда
Описательные педагогические знания (педагогические теории, закономерности обучения и воспитания, методологические и методические подходы)			
Нормативные педагогические знания (принципы, правила, формы, методы, методики, технологии, средства обучения, воспитания)			
Эмпирические педагогические знания (описания педагогического опыта)			

2. К каким формам педагогических знаний Вы обращаетесь в преодолении профессиональных затруднений?

- педагогические закономерности и принципы
- педагогические теории и идеи
- педагогические понятия и категории
- педагогические методики и технологии
- профессионально-педагогические убеждения
- обыденные представления о педагогической действительности
- знания, основанные на здравом смысле, житейской мудрости
- обыденные педагогические понятия
- образы педагогической действительности – учителя, учеников, школы, класса, родителей, учебных предметов, типичных педагогических ситуаций и т.д.
- педагогические символы
- педагогические метафоры

- педагогические установки
- педагогические стереотипы, знания-навыки, модели педагогических действий, реакции на то или иное действие ученика
- интуитивные решения
- фольклорные и постфольклорные формы: пословицы, поговорки, анекдоты, мемы
- нормы педагогической этики
- нравственные ценности и нормы
- религиозные заповеди, притчи
- другое _____

3. Оцените Ваш собственный опыт использования различных источников педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений:

Источники педагогических знаний	часто	иногда	никогда
Научная литература (монографии, статьи)			
Учебная, методическая, научно-методическая литература			
Профессиональное и курсовое обучение			
Нормативно-правовые документы сферы образования (федеральные законы, указы Президента, образовательные стандарты, федеральные образовательные программы, порядки, положения, касающиеся организации образовательного процесса, и др.)			
Программные документы сферы образования (концепции, стратегии, национальные проекты, государственные программы и др.)			
Инструктивно-методические документы сферы образования (методические рекомендации, инструктивные письма и т.п.)			
Народная педагогика (сохранившиеся с древнейших времен народные традиции воспитания, отраженные в том числе в пословицах, поговорках, анекдотах, мемах и др.)			
Житейские знания (способы воспитания и обучения, которые использовали мои родители, учителя, народ)			
Личный жизненный и педагогический опыт (в том числе интуиция, здравый смысл, педагогические решения, найденные методом «проб и ошибок»)			
Опыт педагогов (моих коллег по школе, педагогов-новаторов, описания передового опыта школ, опыта учителей других образовательных организаций)			
Литературная проза школьной тематики (например, рассказы «Уроки французского» В. Распутина, «Песчаная учительница» А. Платонова, пьеса «Недоросль» Д. Фонвизина и др.)			
Детская литература (например, «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери, «Денискины рассказы» В. Драгунского и др.)			

Поэзия, затрагивающая темы детства, воспитания и обучения, взаимоотношений детей и родителей, педагогов			
Дидактические литературные произведения (поучения, наставления, письма, утопии, антиутопии, романы о воспитании)			
Педагогическая афористика (афоризмы, изречения педагогической тематики ученых, философов, писателей)			
Педагогическая публицистика (статьи в общественных СМИ, соцсетях, репортажи, телепередачи)			
Мемуарные и эпистолярные произведения (воспоминания, дневники известных педагогов, воспитателей)			
Произведения живописи педагогического содержания (например, картины Ф.П. Решетникова «Прибыл на каникулы», «Опять двойка»)			
Художественные и документальные фильмы о школе (например, «Чучело», «Большая перемена», «Школа»)			
Философские произведения, в которых понимается педагогическая и нравственная проблематика (например, «Государство» Платона, «Антропософия» Р. Штайнера, «Бытие и время» М. Хайдеггера др.)			
Религиозные заповеди, притчи, канонические тексты, жития святых и др.			
Идеологизированные знания о том, что такое хорошо и что такое плохо в педагогической деятельности (например, «Учитель всегда прав», «Высокая миссия учителя», «Сеять разумное, доброе, вечное» и др.)			
Педагогические суеверия, предрассудки, иллюзии			
Мифологические сюжеты («Мир враждебен, несправедлив и опасен», «Спасение утопающих – дело рук самих утопающих» и др.), педагогические мифы («Учитель всегда прав» и др.)			
Другие источники (укажите)			

4. Укажите конкретные источники педагогических знаний, которые Вы используете в преодолении профессиональных затруднений

Источник	Ваш выбор	
Научно-педагогические и научно-методические журналы и газеты, в том числе электронные («Педагогика», «Народное образование», «Наука и школа», «Учительская газета» и др.)	да	
	нет	
	Укажите те журналы, газеты, которые Вы читаете регулярно: _____	
Научно-педагогические монографии и статьи	да	
	нет	
	Укажите оказавшуюся наиболее полезной для Вас _____	
Монографии и научные статьи по психологии, философии и другим наукам	да	
	нет	
	Укажите оказавшуюся наиболее полезной для Вас _____	
Первоисточники (Я.А. Коменский)	да	

«Великая дидактика», Ж.Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», А.С. Макаренко «Педагогическая поэма», К.Д. Ушинский «Педагогическая антропология» и др.)	нет	
	Укажите оказавшийся наиболее полезным для Вас _____	
Нормативно-правовые, программные, инструктивно-методические документы сферы образования	Программные документы (стратегии, концепции, государственные программы и др.)	
	Образовательные стандарты	
	Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»	
	Инструктивно-методические документы	
	Локальные нормативные акты школы	
Другое _____		
Произведения художественной литературы	да	
	нет	
	Укажите оказавшееся наиболее полезным для Вас _____	
Педагогическая публицистика	да	
	нет	
	Укажите наиболее интересную статью (репортаж, телепередачу и т.д.) за последнее время _____	
Педагогическая афористика	да	
	нет	
	Укажите авторов наиболее полезных для Вас афоризмов _____	
Исторические и современные образовательные практики (народные традиции, способы воспитания)	да	
	нет	
	Укажите оказавшиеся полезными для Вас идеи _____	
Фольклор и постфольклор	Пословицы	
	Поговорки	
	Сказки	
	Анекдоты	
	Мемы	
Другое _____		
Художественные и документальные фильмы о школе	да	
	нет	
	Укажите фильмы, просмотр и осмысление которых помогло Вам более эффективно строить взаимодействие с детьми, преодолевать затруднения, что-то переосмыслить в своей педагогической деятельности	
Эзотерические тексты	да	
	нет	
	Укажите автора или произведение, оказавшееся полезным для Вас _____	
Источники из сферы морали (нормы педагогической этики, тексты этического и духовно-нравственного содержания, этические концепции и	да	
	нет	
	Какие именно знания помогли _____	

др.)		
Источники из сферы религии (религиозные заповеди, притчи, канонические тексты, жития святых и др.)	да	
	нет	
	Какие именно знания помогли _____	
Педагогическая интуиция	да	
	нет	
	Приведите пример _____	
Здравый смысл	да	
	нет	
	Приведите пример _____	
Личный жизненный и педагогический опыт	да	
	нет	
	Приведите пример _____	
Опыт собственного обучения и воспитания (образцы педагогической деятельности любимых учителей, родителей)	да	
	нет	
	Приведите пример _____	
Педагогический опыт коллег по школе, опыт учителей, представленный на сайтах профессиональных сообществ (Инфоурок и др.)	да	
	нет	
	Приведите пример _____	
Опыт педагогов-новаторов, передовой педагогический опыт	да	
	нет	
	Приведите пример: _____	
Идеологизированные знания о том, что такое хорошо и что такое плохо в педагогической деятельности (например, «Высокая миссия учителя», «Сеять разумное, доброе, вечное» и др.)	да	
	нет	
	Приведите пример _____	
Мифологизированные педагогические знания – педагогические мифологемы, иллюзии, предрассудки (например, «Учитель всегда прав»)	да	
	нет	
	Приведите пример _____	

5. Отметьте любым знаком утверждения, с которыми Вы согласны:

- Любые эмпирические факты педагогической деятельности я оцениваю с позиций той или иной научной теории
- Любые эмпирические факты педагогической деятельности я оцениваю с позиций своего педагогического опыта
- Когда я смотрю художественный или документальный фильм или читаю литературное произведение школьной тематики, то часто обнаруживаю идею, решение, которое можно применить в моей педагогической деятельности

- В воспитании и обучении я ориентируюсь преимущественно на методы и технологии, эффективность которых научно доказана
- Не зная, как поступить в той или иной педагогической ситуации, я поступаю так, как поступали со мной мои родители, учителя
- Без глубокого изучения научных педагогических и психологических теорий эффективное обучение и воспитание невозможны
- Мне часто помогает найти нужное педагогическое решение, разрешить затруднение здравый смысл
- Мне часто помогает найти нужное педагогическое решение, разрешить затруднение интуиция
- У меня была в жизни травмирующая ситуация, которая, как я думаю, оказывает влияние на мою педагогическую деятельность, задает некоторые неосознаваемые установки
- Успешность педагогической деятельности, разрешения возникающих в ней затруднений зависит не столько от теоретических знаний как таковых, сколько от практически неизъяснимых навыков и способностей, обеспечивающих учителю эффективность
- У меня была ситуация взаимодействия с учениками, родителями или коллегами, которая значимо повлияла на мои педагогические действия
- Я верующий человек, и моя вера оказывает значимое влияние на мои взаимоотношения с учениками, педагогическую деятельность, разрешение возникающих затруднений
- Я приобрел (а) определенный духовный опыт, и это оказывает значимое влияние на мое общение с учениками, педагогическую деятельность
- На основе обобщения своего личного педагогического опыта я выработал (а) свою концепцию преподавания предмета, обучения и воспитания детей
- Я часто использую искусство, фильмы, литературу, анекдоты, фольклор для облегчения понимания учениками учебного материала
- Иногда я сочиняю позитивный миф о «проблемном» ученике и пытаюсь сделать так, чтобы он в него поверил

– Я немного суеверный человек, верю в некоторые приметы, и у меня даже есть свои приметы в работе.

6. Как Вы считаете, в преодолении профессиональных затруднений учитель должен опираться:

- только на научные педагогические знания
- на научные и обыденные педагогические знания (интуиция, здравый смысл, опыт коллег, народная педагогика, этические концепции, произведения искусства школьной тематики и др.)
- только на обыденные педагогические знания
- затрудняюсь ответить

7. Необходимо ли совместное обращение учителя к научным и обыденным педагогическим знаниям в преодолении профессиональных затруднений?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

8. Решению каких задач преодоления профессиональных затруднений может способствовать обращение учителя к обыденным педагогическим знаниям?

- принятие гуманистических норм и ценностей педагогической деятельности
- мотивация к самосовершенствованию, развитию актуальных личностных качеств
- нахождение новых способов педагогических действий
- многосторонний анализ педагогических действий
- другое _____

9. Какие функции, на Ваш взгляд, могут выполнять обыденные педагогические знания в преодолении профессиональных затруднений?

– конструктивные: рефлексивная, мотивирующая, идентификационная, эвристическая, герменевтическая, адаптационная, диалектическая (подчеркните необходимые)

– деструктивные: искажающая, демотивирующая, дезориентирующая, ограничивающая, дезадаптационная, абсолютизирующая (подчеркните)

– конструктивные и деструктивные

– затрудняюсь ответить

10. Как Вы считаете, необходима ли разработка способов и приемов применения учителем педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений?

– нужна

– не нужна, учитель делает это интуитивно

– затрудняюсь ответить

11. Как Вы считаете, необходима ли подготовка учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний?

– да

– нет

– затрудняюсь ответить

12. В каких формах целесообразно осуществлять подготовку учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний?

– курсы повышения квалификации

– методические семинары

– тренинги

– индивидуальное консультирование

– наставничество

– обмен опытом

– составление коллективных документов (банк проблемных педагогических ситуаций, картотека источников педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений, база лучших практик преодоления профессиональных затруднений и др.)

– другое _____

13. На какие показатели может повлиять применение учителем научно обоснованных способов и приемов использования научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений?

- успеваемость учеников
- воспитанность учеников, положительные изменения в их личности
- гуманистическая направленность педагогической деятельности
- психологическая удовлетворенность учителя
- личностный и профессиональный рост учителя

Приложение В

Анкета для педагогов, направленная на выявление затруднений в работе с одаренными детьми и оценку практики применения научных и обыденных педагогических знаний в их преодолении

Уважаемый коллега, мы проводим исследование, направленное на совершенствование работы с одаренными детьми. Просим Вас принять участие в опросе, отметив любым знаком один или несколько ответов, наиболее близких Вашему мнению либо вписать свой ответ. Благодарим Вас за участие в анкетировании!

1. Ваш возраст

- 20-30 лет
- 30-40 лет
- 40-50 лет
- старше 50 лет

2. Ваш педагогический стаж:

- 1-3 года
- 4-10 лет
- более 10 лет

3. Ваше образование

- среднее профессиональное
- высшее
- ученая степень

4. Ваша должность:

- учитель-предметник и классный руководитель
- учитель-предметник
- педагог дополнительного образования детей
- социальный педагог
- педагог-психолог
- другое _____

5. В какой образовательной организации вы работаете?

- средняя общеобразовательная школа
- гимназия или лицей
- дошкольная образовательная организация
- учреждение дополнительного образования детей
- другое _____

6. Возникают ли у Вас профессиональные затруднения в работе с одаренными детьми?

- да, постоянно
- иногда возникают
- не возникают

7. Если да, то с решением каких педагогических задач связаны возникающие затруднения?

- определение ценностных и целевых оснований педагогической работы с одаренным ребенком
- понимание индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей одаренных детей
- прогнозирование поведения одаренных детей
- отбор содержания образования, интересного одаренным детям
- проектирование и реализация педагогического взаимодействия с одаренным ребенком
- проектирование и реализация взаимодействия с родителями одаренного ребенка
- проектирование и организация группового взаимодействия одаренного ребенка со сверстниками
- адаптация методик и методов преподавания, содержания образования, стандартов к особым образовательным потребностям одаренного ребенка
- поиск новых способов педагогического воздействия и взаимодействия с одаренным ребенком, не описанных в педагогической науке
- разрешение конфликтов с одаренным ребенком или его родителями
- другое (укажите) _____

3. Какие источники педагогических знаний Вы используете в преодолении профессиональных затруднения в работе с одаренными детьми?

- научную и методическую литературу
- информацию, полученную в ходе профессионального и курсового обучения
- обмен опытом с коллегами
- педагогическое осмысление литературных произведений и фильмов об одаренных детях

- народную педагогику, фольклор и постфольклор, в т.ч. пословицы, поговорки, притчи, анекдоты
- передовой педагогический опыт, опыт педагогов-новаторов
- личный жизненный и педагогический опыт
- образцы педагогической деятельности моих учителей, родителей
- другое (укажите) _____

4. Может ли помочь учителю в преодолении профессиональных затруднений в работе с одаренными детьми просмотр и педагогический анализ фильмов об одаренных детях?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

5. Отметьте из приведенных фильмов те, которые Вы смотрели:

- «Расписание на послезавтра», Россия, 1978 г. (режиссер Игорь Добролюбов)
- «Аттестат зрелости», Россия, 1954 г. (режиссер Татьяна Лукашевич)
- «Шут», Россия, 1988 г. (режиссер Андрей Эшпай)
- «Когда я стану великаном», Россия, 1978 г. (режиссер Инна Туманян)
- «Индиго», Россия, 2008 (режиссер Роман Прыгунов)
- «Маленький принц», Франция, 2015 г. (режиссер Марк Осборн)
- «Одаренная», США, 2017 г. (режиссер Марк Уэбб)
- «Звездочки на земле», Индия, 2007 г. (режиссер Аамир Хан)
- «Класс коррекции», Россия, 2014 г. (режиссер И. Твердовский)
- «Маленький Тэйт», США, 1991 г. (режиссер Джоди Фостер)
 - «В поисках Бобби Фишера», США, 1993 г. (режиссер Стивен Заиллян)
 - «Билли Элиотт», Великобритания, Франция, 2000 г. (режиссер Стивен Долдри)
- «Витус», Швейцария, 2006 г. (режиссер Фреди М. Мюрер)

- «Невероятное путешествие мистера Спивета», Франция, Австралия, Канада, 2013 г. (режиссер: Жан-Пьер Жёне)

- «Притворство», Франция, 2019 г. (режиссер Лор де Клермон-Тоннер, Стивен Пит)

- «Чучело», Россия, 1983 г. (режиссер Ролан Быков)

6. Осмысление каких фильмов могло бы помочь учителю в преодолении профессиональных затруднений в работе с одаренными детьми?

- «Расписание на послезавтра», Россия, 1978 г. (режиссер Игорь Добролюбов)

- «Аттестат зрелости», Россия, 1954 г. (режиссер Татьяна Лукашевич)

- «Шут», Россия, 1988 г. (режиссер Андрей Эшпай)

- «Когда я стану великаном», Россия, 1978 г. (режиссер Инна Туманян)

- «Индиго», Россия, 2008 (режиссер Роман Прыгунов)

- «Маленький принц», Франция, 2015 г. (режиссер Марк Осборн)

- «Одаренная», США, 2017 г. (режиссер Марк Уэбб)

- «Звездочки на земле», Индия, 2007 г. (режиссер Аамир Хан)

- «Класс коррекции», Россия, 2014 г. (режиссер И. Твердовский)

- «Маленький Тэйт», США, 1991 г. (режиссер Джоди Фостер)

- «В поисках Бобби Фишера», США, 1993 г. (режиссер Стивен Заиллян)

- «Билли Элиотт», Великобритания, Франция, 2000 г. (режиссер Стивен Долдри)

- «Витус», Швейцария, 2006 г. (режиссер Фреди М. Мюрер)

- «Невероятное путешествие мистера Спивета», Франция, Австралия, Канада, 2013 г. (режиссер: Жан-Пьер Жёне)

- «Притворство», Франция, 2019 г. (режиссер Лор де Клермон-Тоннер, Стивен Пит)

- «Чучело», Россия, 1983 г. (режиссер Ролан Быков)

- другой фильм (укажите) _____

7. Осмысление каких литературных произведений могло бы помочь учителю в преодолении профессиональных затруднений в работе с одаренными детьми?

- «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко
- «Лингард и Гертруда» И. Песталоцци
- «Педагогические притчи» Ш.А. Амонашвили
- «Республика ШКИД» Л. Пантелеева, Г. Белых
- «Цифры» И. Бунина
- «Черная курица или подземные жители» А. Погорельского
- «Слепой музыкант» В. Короленко
- другие (укажите) _____

8. Отметьте педагогические задачи, в решении которых Вам могло бы помочь осмысление художественных фильмов и литературных произведений об одаренных детях?

- определение ценностных и целевых оснований педагогической работы с одаренным ребенком
- понимание индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей одаренных детей
- прогнозирование поведения одаренных детей
- отбор содержания образования, интересного одаренным детям
- проектирование и реализация педагогического взаимодействия с одаренным ребенком
- проектирование и реализация взаимодействия с родителями одаренного ребенка
- проектирование и организация группового взаимодействия одаренного ребенка со сверстниками
- адаптация методик и методов преподавания, содержания образования, стандартов к особым образовательным потребностям одаренного ребенка

- поиск новых способов педагогического воздействия и взаимодействия с одаренным ребенком, не описанных в педагогической науке
- разрешение конфликтов с одаренным ребенком или его родителями
- другое (укажите) _____

9. Как Вы считаете, какие педагогические знания необходимы учителю для преодоления затруднений, возникающих в работе с одаренными детьми?

- научные
- обыденные
- научные и обыденные
- затрудняюсь ответить

Приложение Г

Электронная картотека источников научных и обыденных педагогических знаний для преодоления профессиональных затруднений

Тематическая группа профессиональных затруднений	Перечень источников научных и обыденных педагогических знаний для преодоления затруднений
Профессиональные затруднения в работе с одаренными детьми	<p>Источники научных педагогических знаний: Юркевич, В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М.: Просвещение, 1996. Щебланова, Е. И. Неуспешные одарённые школьники. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. Ратнер, Ф. Л., Губайдуллина, Р. Н. Проблемы и барьеры одаренных детей // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5 (146). – С. 105-109. Щебланова, Е. И. Неуспешные одаренные школьники. – М.: БИНОМ, 2014. – 248 с. Рабочая концепция одаренности / Богоявленская Д. Б. (отв. исполнитель) и др. – М.: Магистр, 1998. Маркина, Н.В., Маковецкая, Ю.Г. Образ одарённого ученика в восприятии учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 1 (26). – С. 61-66. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26507981</p> <p>Источники обыденных педагогических знаний: Педагогический опыт коллег: Официальный сайт Общероссийского общественного движения «Одаренные дети – будущее России». URL: http://www.globalkid.ru/dvijenie/ Казарновский, С.Е. С чем еще, кроме ЕГЭ, должен идти в университет выпускник школы? URL: https://klass-center.ru/sergej-kazarnovskij-s-chem-</p>

	<p>krome-ege-dolzhen-idi-v-universitet-vypusknik-shkoly/</p> <p>Народная педагогика: Анекдоты про таланты. URL: https://anekdoty.ru/pro-talanty/page/2/</p> <p>Художественная литература: Сэлинджер, Дж. Д. Над пропастью во ржи. URL: https://librebook.me/the_catcher_in_the_rye/vol2/1</p> <p>Короленко, В.Г. «Слепой музыкант» Бунин, И. «Цифры» Погорельский, А. «Черная курица, или Подземные жители» Метерлинк, М. Синяя птица. URL: https://rbook.me/book/7899507/read/page/77/</p> <p>Произведения киноискусства: «Расписание на послезавтра» (Россия, 1978) «Когда я стану великаном» (Россия, 1978) «Аттестат зрелости» (Россия, 1954) «Шут» (Россия, 1988) «Не болит голова у дятла» (Россия, 1974) «Куколка» (Россия, 1988) «Одаренная» (США, 2017) «Невероятное путешествие мистера Спивета» (Франция, Австралия, Канада) «Билли Элиот» (Великобритания, Франция, 2000) «Триумф: история Рона Кларка» (США, 2006)</p>
	<p>«Все звездочки на земле» (Индия, 2007) «Жертвуй пешкой» (США, 2014) «Ход королевы» (Великобритания, 2020) «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997) «Испытание Акилы» (США, 2006) «Маленький принц» (Франция, 2015) «Витус» (Швейцария, 2006) «В поисках Бобби Фишера» (США, 1993) «Маленький Тэйт» (США, 1991) «Октябрьское небо» (США, 1999) «Игры разума» (США, 2001)</p> <p>Источники из сферы религии и морали: Притча о таланте Этический принцип «Не навреди» Торсунов, О. Веды о детях. Как воспитать хороших детей. – М.: Свет, 2017. – 160 с. «Живая этика» о школе и воспитании. Пособие для преподавателей школ и воспитателей /Сост. Н.П. Банькин. – М.: Урусвати, 1997.</p> <p>Источники из сферы мифологии: Мазниченко, М.А. Репрезентация мифологем образования одаренных детей в искусстве, научном дискурсе, педагогической практике /М.А. Мазниченко, Н.И. Нескоромных, А.Н. Платонова, В.А. Фоменко, А.Л. Ховякова // Science for Education Today. – 2021. – № 3. – С. 59-80.</p>
<p>Профессиональные затруднения в установлении дисциплины в «трудном» классе, контакта с «трудным» учеником</p>	<p>Источники научных педагогических знаний: Гмурман, В. Е. Дисциплина в школе. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 239 с. Глухов, Д.Н., Кошутина, Е.В. Формирование сознательной дисциплины учащихся в рамках воспитательного процесса школы //Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 10 (2). – С. 13-15. Бодалев, А. А., Ковалев, Г.А. Психологические трудности общения и их</p>

	<p>преодоление // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 65-70. Щуркова, Н.Е. Нежность как категория гуманистической педагогики // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. – № 3 (15). – С. 42-52.</p> <p>Источники обыденных педагогических знаний: Педагогический опыт коллег: Дисциплина в классе: советы бывалых //Яндекс-дзен. URL https://zen.yandex.ru/media/annick/disciplina-v-klasse-sovety-byvalyh-5d8f6b2098930900afd023bf Винникова В. Дисциплина в классе – сотрудничество или противостояние? //Системно-векторная психология Юрия Бурлана. Профессиональное сообщество: психологи, психиатры, врачи, педагоги. URL https://svp.expert/pedagogika/disciplina-v-klasse-sotrudnichestvo-ili-protivostoyanie/ Народная педагогика: Анекдоты про учеников: https://anekdotovstreet.com/shkola/ucheniki/ Гин А. Картотека педагогических анекдотов //Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 113-115. Педагогика в анекдотах, афоризмах, мыслях великих / Авт.-сост. М.А. Мазниченко. – Сочи: РИЦ СГУ, 2008. – 198 с.</p>
	<p>Художественная литература: Макаренко, А.С. «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях» Кассиль, Л. «Кондуит и Швамбрания» Белых, Г., Пантелеев Л. «Республика ШКИД»</p> <p>Произведения киноискусства: «Сорок чертей и одна зеленая муха» («Ералаш», № 46) «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004) «Писатели свободы» (США, 2007) «Класс» (Франция, 2008) «Республика ШКИД» (Россия, 1966) «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Опасные умы» (США, 1995) «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967) «Дневник директора школы» (Россия, 1975)</p> <p>Источники из сферы религии и морали: Первое послание к коринфянам Святого апостола Павла («Любовь долготерпит...») Заповеди Господни: «Не сотвори себе кумира», «Возлюби ближнего как самого себя» «Не судите, и не будете судимы; не осуждайте, и не будете осуждены; прощайте, и прощены будете» (Евангелие от Луки 6,37). Золотое правило этики: поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы поступали по отношению к тебе «Живая этика» о школе и воспитании. Пособие для преподавателей школ и воспитателей /Сост. Н.П. Баныкин. – М.: Урусвати, 1997. Белухин, Д.А. Учитель, возлюби ближнего твоего, как самого себя: педагогическая рефлексия сущности и содержания понятий любви к ближнему в религии и педагогике. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, Воронеж: МОДЭК, 2006. – 112 с.</p>
<p>Профессиональные затруднения в формировании учебной мотивации у «трудных» и неуспевающих учеников</p>	<p>Источники научных педагогических знаний: Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 7–44. Маркова, А.К., Орлов, А.Б., Фридман, Л.М. Мотивация учения и её воспитание у школьников. – М., 1983. – 64 с.</p>

	<p>Источники обыденных педагогических знаний:</p> <p>Педагогический опыт коллег: Мельникова, Т.В. Письма из сказки. URL: www.pismaizskazki.ru Левитес, Д.Г. Отлучение. Несвоевременные мысли о школе. – М.: МОДЭК, 2004. Фабер, А. Как говорить с детьми, чтобы они учились. М.: Эксмо, 2010. Ильин, Е. Н. Герой нашего урока. – М.: Педагогика, 1991. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети! : Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1983. Шаталов, В.Ф. Точка опоры. – Казань: Татарстанское книжное издательство, 1990. - 163 с. Мастерская Александра Лобока. URL: https://vk.com/alobokru Документальный фильм «Час ученичества» о педагогическом опыте И.П. Волкова</p>
	<p>Видеоролик «Театральная педагогика» о школе-центре С.Е. Казарновского: https://anstor.livejournal.com/171801.html</p> <p>Народная педагогика: Соколова, Л.А. Формирование учебной мотивации: от древности до современности. URL: file:///C:/Users/MicroLana/Downloads/formirovanie-uchebnoy-motivatsii-ot-drevnosti-do-sovremennosti.pdf Пословицы и поговорки о мотивации учения: «Не бойся, когда не знаешь: страшно, когда знать не хочется», «Ученья корень горек, да плод сладок», «Без муки нет и науки», «Ученье и труд рядом живут», «Без терпенья нет ученья» и др.</p> <p>Художественная литература: Распутин, В.Г. «Уроки французского» Толстой, Л.Н. «Детство» Фонвизин, Д.И. «Недоросль» Иванов, А.В. «Географ глобус пропил»</p> <p>Произведения киноискусства (художественные фильмы): «Большая перемена» (Россия, 1973) «Училка» (Россия, 2015) «Учитель года» (США, 2005) «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Перед классом» (США, 2008) «Писатели свободы» (США, 2007) «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004) «Сложноподчиненное» (Россия, 2019) «Императорский клуб» (США, 2002) «Неоконченный урок» (Россия, 1980) «Перед классом» (США, 2008) «Красный галстук» (Россия, 1948)</p> <p>Источники из сферы религии и морали: Карпов А. Воспитание и обучение не по стандарту. СПб: Сатисъ, 2007.</p>
Профессиональные затруднения в работе с инклюзивным классом	<p>Источники научных педагогических знаний: Алексеева, Л.В. Психология индивидуальных различий: Учебное пособие – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2011. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. № 1. – С. 136–145. Банч, Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Генри Банч ; пер. с англ. Н. Грозной, М. Шихиревой. – М. : Прометей, 2005. – 88 с.</p>

	<p>Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983.</p> <p>Колокольцева, М.А. Воспитание инклюзивной культуры у младших школьников: учебное пособие. М.: Перо, 2019.</p> <p>Источники обыденных педагогических знаний:</p> <p>Педагогический опыт коллег:</p> <p>Панферова, Е.Б. Инклюзивное образование и его особенности. Из собственного опыта работы в школе. Режим доступа: https://infourok.ru/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-shkole-iz-opyta-raboty-4022438.html</p>
	<p>Абраменко, И.Ю. Инклюзивное образование: реальный опыт, проблемы, перспективы. Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2018/08/23/inklyuzivnoe-obrazovanie-realnyy-opyt-problemy-perspektivy</p> <p>Художественная литература:</p> <p>Млодик, И.Ю. «Ограниченные невозможности. Как жить в этом мире, если ты не такой, как все»</p> <p>Хайтани, К. «Взгляд кролика»</p> <p>Короленко, В.Г. «Слепой музыкант»</p> <p>Произведения киноискусства:</p> <p>«Класс коррекции» (Россия, 2014)</p> <p>«Звездочки на земле» (Индия, 2007)</p> <p>«Вечерняя школа» (США, 2008)</p> <p>«Племя» (Украина, Нидерланды, 2014)</p> <p>«Чудо» (США, 2017)</p> <p>«Сотворившая чудо» (США, 1962)</p> <p>«Темпл Гардин» (США, 2010)</p> <p>«Человек дождя» (США, 1988)</p> <p>«Анимированная жизнь» (США, 2016)</p> <p>«Дура» (Россия, 2005)</p> <p>«Форест Гамп» (США, 1994)</p> <p>«Суровое испытание» (Корея, 2011)</p> <p>Источники из сферы религии и морали:</p> <p>Заповедь Господня: «Возлюби ближнего своего как самого себя» (Евангелие от Матфея. 22: 37-40)</p> <p>Чтобы ребенок не был трудным. – Клин: Христианская жизнь, 2011.</p> <p>Источники из сферы мифологии:</p> <p>Мифы об инклюзивном образовании. Режим доступа: https://pandia.ru/text/78/532/29492.php</p>
<p>Профессиональные затруднения, связанные с профилактикой и преодолением буллинга</p>	<p>Источники научных педагогических знаний:</p> <p>Митин, Г. В. Школьное насилие: роль учителя //Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2016. – № 26 (2). – С. 119-123.</p> <p>Кон, И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-18.</p> <p>Бочавер, А. А., Хломов, К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен //Психология. – 2013. – № 10 (3). – С. 149-159.</p> <p>Баранов, А.А., Рожина, С.В. Копинг-стратегии подростков в ситуациях кибербуллинга. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/koping-strategii-podrostka-v-situatsii-kiberbullinga</p>

	<p>Источники обыденных педагогических знаний: Педагогический опыт коллег: Тополницкая, А.В. Алгоритм организации работы с классом, в котором выявлены факты буллинга. Режим доступа: https://infourok.ru/algoritm-organizacii-raboty-s-klassom-v-kotorom-vyyavleny-fakty-bullinga-5433234.html Бобровникова. Н.С. Из опыта профилактики буллинга среди подростков. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-psihologo-pedagogicheskoy-profilaktiki-bullinga-sredi-podrostkov</p>
	<p>Коллективный опыт народа: “Меня на самом деле нет”: маленькие истории про буллинг. Режим доступа: https://postpost.media/istorii-pro-bulling/ Фольклорные и постфольклорные источники: Анекдоты и шутки про буллинг. Режим доступа: https://vysokovskiy.ru/new/bulling/ Буллинг: истории из жизни, советы, новости, юмор. Режим доступа: https://pikabu.ru/tag/%D0%91%D1%83%D0%BB%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B3/hot Художественная литература: Железников, В. «Чучело» Богословский, А. «Верочка» Пиколт, Дж. «Девятнадцать минут» Рис, Г. «Мыши» Тор, А. «Правда или последствия» Макклин, Г. «Самая прекрасная земля на свете» Экстенс, Г. «Вселенная против Алекса Вуддса» Произведения киноискусства: «Чудо» (США, 2017) «Чучело» (Россия, 1983) «Королевство полной луны» (США, 2012) «Форест Гамп» (США, 1994) «Сокровище» (США, 2009) «Точка, точка, запятая» (Россия, 1972) «Ох, уж эта Настя» (Россия, 1971) Источники из сферы морали: «Не делай другому того, чего не желаешь себе» (Золотое правило морали)</p>
<p>Профессиональные затруднения в утверждении и поддержании авторитета в среде учеников и родителей</p>	<p>Источники научных педагогических знаний: Родцевич, А.П. Авторитет учителя и условия его формирования. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/avtoritet-uchitelya-i-usloviya-ego-formirovaniya Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: Владос, 1998. Рахматшаева, А.В. Психология взаимоотношений. – М.: Просвещение, 1996. Пазухина, С.В. Педагогическая неуспешность. Диагностика и развитие профессионального сознания учителя. – СПб: Речь, 2007. Волков, Б.С. Акцентуации характера школьников и учителей: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2007. Гордон Т. Курс эффективного преподавателя. Как раскрыть в школьниках самое лучшее / Томас Гордон при участии Ноэля Берча; пер. с англ. К. Лукьяненко. – М.: Ломоносовъ, 2010.</p>

	<p>Источники обыденных педагогических знаний: Педагогический опыт коллег: Лемов Д. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей / Д. Лемов; пер. с англ. О. Медведь. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.</p>
	<p>Народная педагогика: Лучшие анекдоты про учителей. Режим доступа: https://www.maximonline.ru/humor/made-in-web/article/luchshie-anekdoty-pro-uchitelei/ Лучшие мемы про учителей. Переводим с английского и обсуждаем. Режим доступа: https://zen.yandex.ru/media/id/5ff84133f132f67a1a0873d0/luchshie-memy-pro-uchitelei-perevodim-s-angliiskogo-i-obsujdaem-60aa37a9faaad2dd896c169</p> <p>Художественная литература: Чехов, А.П. «Человек в футляре» Платонов, А.П. «Песчаная учительница» Фонвизин, Д.И. «Недоросль» Макаренко, А.С. «Педагогическая поэма» Моска, Дж. «Воспоминания о школе»</p> <p>Произведения киноискусства: «Ключ без права передачи» (Россия, 1976) «Географ глобус пропил» (Россия, 2013) «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Улыбка Моны Лизы» (США, 2003) «Учитель года» (США, 2005) «Человек эпохи Возрождения» (США, 1994) «Учитель на замену» (США, 2011) «Общество мертвых поэтов» (США, 1989) «Неоконченный урок» (Россия, 1980) «Перед классом» (США, 2008) «Дорогая Елена Сергеевна» (Россия, 1988) «Эксперимент-2: волна» (Германия, 2008)</p> <p>Источники из сферы религии и морали: «Живая этика» о школе и воспитании. Пособие для преподавателей школ и воспитателей /Сост. Н.П. Банькин. – М.: Урусвати, 1997.</p>
Профессиональные затруднения начинающих учителей, связанные с адаптацией в школе	<p>Источники научных педагогических знаний: Дреер, А. Преподавание в средней школе США: проблемы начинающих учителей. – М.: Просвещение, 1983. Самоукина, Н.В. Игры, в которые играют... Психологический практикум. – Дубна: Феникс, 1996. Корчак, Я. Как любить ребенка [пер. с пол.: К. Э. Сенкевич]. - Екатеринбург : У-Фактория, 2007. Белухин, Д.А. Как возненавидеть себя, детей и педагогику. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. М., 2005.</p> <p>Источники обыденных педагогических знаний: Педагогический опыт коллег: Бикеева, А. Настольная книга школьного учителя. Испытание школой: ребенок и учитель. Ростов-на-Дону, Феникс, 2003. Народная педагогика: Заширинская О. 111 баек для педагогов. Истории, анекдоты, мифы, сказки –</p>

	<p>СПб: Питер, 2014. – 192 с.</p> <p>Художественная литература: Инсарова, Л. «Война с аксиомой» Кауфман, Б. «Вверх по лестнице, ведущей вниз»</p>
	<p>Амонашвили, Ш.А. «Педагогические притчи» Соломко, Н. «Белая лошадь – горе не мое»</p> <p>Произведения киноискусства: «Доживем до понедельника» (Россия, 1968) «Большая перемена» (Россия, 1973) «4:0 в пользу Танечки» (Россия, 1982) «Сложноподчиненное» (Россия, 2019) «Катя и Вася идут в школу» (Россия, 2020) «Это мы не проходили» (Россия, 1975) «Неоконченный урок» (Россия, 1980) «Писатели свободы» (США, 2007) «Перевод с английского» (Россия, 1972) «До будущей весны» (Россия, 1960)</p> <p>Источники из сферы религии и морали: «Живая этика» о школе и воспитании. Пособие для преподавателей школ и воспитателей /Сост. Н.П. Баныкин. – М.: Урусвати, 1997. Жизнеописания Иисуса Христа, Будды, Святых отцов и других духовных Учителей человечества</p>
<p>Профессиональные затруднения в общении с учениками и их родителями</p>	<p>Источники научных педагогических знаний: Станкин, М.И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия. От смешного до серьезного – один шаг: Учебное пособие. – М: МОДЭК, 2007. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания. – М.: Педагогическое общество России, 2001.</p> <p>Источники обыденных педагогических знаний: Педагогический опыт коллег: Смирнова, Е.А. Рекомендации для воспитателей по разрешению и предотвращению конфликтов с родителями воспитанников. Режим доступа: https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2021/01/25/rekomendatsii-dlya-vospitateley-po-razresheniyu</p> <p>Художественная литература: Алексин, А. «Безумная Евдокия»</p> <p>Произведения киноискусства: «Альтернативная математика» (США, 2017) «Дневник мамы первоклассника» (Россия, 2014) «Снова в школу» (США, 1986) «Притворство» (Франция, 2006)</p> <p>Источники из сферы религии и морали: Золотое правило нравственности Заповедь «Не судите, и не судимы будете»</p>
<p>Профессиональные затруднения, связанные с разрешением нравственных дилемм</p>	<p>Источники научных педагогических знаний: Слепко, Ю.Н. Факторная структура отношения учащихся к учителю //Ярославский педагогический вестник – 2013 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 212-216. Мясищев, В. Н. Психология отношений. – М.: МПСИ, 2005. – 158 с.</p> <p>Источники обыденных педагогических знаний: Педагогический опыт коллег: Удальчикова, Е. Проблема: Влюбленность ученика в учителя. Режим доступа: https://www.b17.ru/article/90735/</p>

	<p>Художественная литература: Северина, Г. «Легенда об учителе» Дановский, Л. «Рельеф» Матвеева, Е. «Черновой вариант» Бронте, Ш. «Учитель» Хеллер, З. «Хроника одного скандала» Джойс, Дж. «Джакомо Джойс»</p> <p>Произведения киноискусства: «Доживем до понедельника» (Россия, 1968) «Академия Рашмор» (США, 1998) «Выскочка» (США, 1999) «Весна на Заречной улице» (Россия, 1956) «Вечерняя школа» (США, 2018) «Охота» (Дания, 2012) «Девушки в униформе» (ФРГ, Франция, 1958)</p> <p>Источники из сферы религии и морали: Православные заповеди: «Не прелюбодействуй» и «Возлюби ближнего своего, как самого себя»</p>
--	--

Приложение Д

Опросник для оценки мотивационного компонента готовности учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний

Инструкция: просьба любым знаком отметить утверждения, с которыми Вы согласны, которые отражают практику использования Вами педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений.

1. Я интересуюсь новыми научными достижениями в педагогике, психологии, философии, читаю интересные монографии и научные статьи, «сверяю» их со своим опытом и применяю в педагогической деятельности, в преодолении профессиональных затруднений.

2. Научные педагогические исследования оторваны от практики, пишутся сложным языком, поэтому я не интересуюсь ими.

3. Просматривая художественный фильм или читая художественную литературу про детей, воспитание, школу, я часто обнаруживаю знания, которые можно применить в преодолении профессиональных затруднений.

4. Я могу назвать несколько литературных произведений, которые значимо повлияли на меня как учителя.

5. Я могу назвать несколько художественных фильмов, которые значимо повлияли на меня как учителя.

6. Я считаю, что учитель должен опираться в преодолении профессиональных затруднений только на научные педагогические знания.

7. В преодолении профессиональных затруднений я часто обращаюсь к опыту коллег, собственных учителей.

8. Без глубоко изучения педагогических и психологических теорий развития личности, деятельности, познавательных процессов эффективное обучение и воспитание невозможно.

9. Нередко мне помогает найти нужное педагогическое решение чувство здравого смысла.

10. Иногда мне помогает разрешить профессиональное затруднение педагогическая интуиция

11. Я опираюсь в разрешении профессиональных затруднений на личный жизненный и педагогический опыт, который стараюсь осмысливать с научно-педагогических позиций

12. Я с интересом изучаю педагогический опыт коллег и адаптирую лучшие практики к условиям моей педагогической деятельности.

13. Посредством чтения философских, канонических (религиозных) текстов, текстов духовно-нравственного содержания я развиваю свое нравственное сознание, приобретаю духовный компонент педагогического знания, который оказывает значимое влияние на мое общение с учениками, педагогическую деятельность, разрешение профессиональных затруднений.

14. На основе обобщения своего личного педагогического опыта я выработал (а) свою концепцию преподавания предмета и воспитания детей.

15. Я часто иллюстрирую научные знания, излагаемые на уроке, внеучеными источниками (искусство, фильмы, художественная литература, анекдоты, фольклор и др.) для облегчения понимания учениками учебного материала.

16. Я опираюсь на жизненный опыт, обыденные представления учеников при объяснении новой темы.

17. Иногда я сочиняю позитивный миф о «проблемном» ученике, чтобы он поверил в этот миф и изменился к лучшему.

18. В педагогической публицистике я обнаруживаю актуальные идеи, помогающие мне преодолевать профессиональные затруднения.

19. В народной педагогике заключен богатый опыт воспитания, в нем содержатся актуальные педагогические идеи.

20. Я люблю читать афоризмы о педагогах и педагогике, вспоминаю их при возникновении профессиональных затруднений.

21. Я думаю, что педагог не должен обращаться в преодолении профессиональных затруднений к источникам педагогических знаний из сферы религии.

22. Народная педагогика содержит устаревшие знания о воспитании.

23. Я думаю, что педагог не должен обращаться в преодолении профессиональных затруднений к педагогическим знаниям из сферы мифологии.

24. Когда я знакомлюсь с некоторыми произведениями живописи, то анализирую их с педагогических позиций, и это помогает мне разрешать некоторые профессиональные затруднения.

25. Иногда я или мои ученики сочиняем сказки, рассказы или стихи о школе, что помогает мне лучше понять некоторые педагогические ситуации, своих учеников.

26. Я думаю, что мне было бы интересно описать свой педагогический опыт в художественной форме.

27. Произведения искусства не могут применяться учителем в преодолении профессиональных затруднений.

28. Педагогические знания не могут быть представлены в фольклорных формах.

29. Как правило, я стихийно, интуитивно применяю педагогические знания в преодолении профессиональных затруднений

30. Я стараюсь целенаправленно отбирать и осознанно применять педагогические знания в преодолении профессиональных затруднений

31. Я стараюсь избегать трудностей в своей педагогической деятельности.

32. Профессиональные затруднения вызывают у меня страх.

33. Профессиональные затруднения я воспринимаю как своеобразный вызов, шанс подняться на более высокую ступень профессионального мастерства.

34. Я обращаюсь в процессе преодоления профессиональных затруднений к нескольким привычным мне источникам педагогических знаний.

35. Я обращаюсь в процессе преодоления профессиональных затруднений к широкому кругу источников педагогических знаний, постоянно веду поиск новых источников

Процедура проведения диагностики: испытуемых просят отметить номера тех утверждений, которые соответствуют их мнению и тех ситуаций, которые имеют место в их педагогической деятельности

Обработка результатов (ключ): посчитать количество согласий с утверждениями № 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 30, 33, 35

Интерпретация результатов:

- 17-24 согласий с указанными в ключе утверждениями свидетельствуют о **высоком уровне** сформированности мотивационного компонента готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний
- 9-16 согласий с указанными в ключе утверждениями – **средний уровень** сформированности мотивационного компонента готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний
- 0-8 согласий с указанными в ключе утверждениями – **низкий уровень** сформированности мотивационного компонента готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний

Приложение Е

Тест на оценку когнитивного компонента готовности учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний

Инструкция: ниже будут предложены 25 заданий. В каждом из них Вам необходимо выбрать 1 или несколько правильных ответов, отметив их любым знаком, либо соотнести информацию двух столбцов таблицы. Например: А -2, Б – 4, В – 1.

Задание № 1

Профессиональное затруднение учителя – это:

- А) внешне созданное (государством, администрацией школы, учениками, их родителями и т.п.) препятствие в педагогической деятельности
- Б) искусственно созданное учителем противоречие с целью воспитания или обучения учеников
- В) объективно возникшее противоречие между внешними условиями, обстоятельствами педагогической деятельности и характеристиками личности учителя, которое создает проблемную ситуацию и переключает учителя с практической педагогической деятельности на поисковую

Задание № 2

Среди перечисленных ниже характеристик отметьте признаки профессионального затруднения учителя:

- А) Субъективно ощущаемое учителем состояние стресса
- Б) Объективно-субъективный характер
- В) Отсутствие в педагогической науке знаний о способах разрешения возникшей педагогической ситуации
- Г) Отсутствие известного учителю способа разрешения
- Д) Отражение противоречия между внешними условиями педагогической деятельности и характеристиками личности учителя

- Е) Возникновение неразрешимой педагогической задачи
- Ж) Двойственность влияния на педагогическую деятельность и личность учителя

Задание № 3

В чем выражается связь профессионального затруднения учителя с педагогическими знаниями?

- А) Профессиональное затруднение отражает отсутствие в педагогической науке знаний, необходимых для его разрешения
- Б) Процесс преодоления профессионального затруднения включает применение учителем научных и обыденных педагогических знаний
- В) Для преодоления профессионального затруднения учителю необходимо применить педагогические знания об общих способах разрешения таких затруднений

Задание № 4

Среди перечисленных ниже выберите характеристики, отражающие специфику профессиональных затруднений учителя:

- А) Наличие нескольких возможных решений
- Б) Скрытый (потенциальный) характер, требующий идентификации вызвавшей затруднение ситуации как проблемной
- В) Уникальность содержания и способов разрешения
- Г) Отражение возникшего конфликта между учителем и учеником
- Д) Индивидуальность восприятия
- Е) Возможность прямого применения теоретических педагогических знаний в решении ситуации
- Ж) Развивающее влияние на педагогическую деятельность и личность учителя
- З) Возможность привлечения учителем многообразных педагогических знаний с целью разрешения проблемной ситуации

Задание № 5

Среди перечисленных ниже отметьте типы проблемных ситуаций, вызывающих профессиональные затруднения:

- А) Ситуации неопределенности
- Б) Ситуации конфликта
- В) Ситуации риска
- Г) Ситуации выбора
- Д) Ситуации изменчивости
- Е) Ситуации обвинения
- Ж) Ситуации психологической напряженности
- З) Ситуации повышенной ответственности

Задание № 6

Среди перечисленных ниже выберите типы профессиональных затруднений учителя по степени их рефлексии:

- А) сильные – слабые
- Б) запланированные – спонтанные
- В) актуальные – потенциальные
- Г) естественные – спроектированные

Задание № 7

Среди перечисленных ниже выберите типы проблемных ситуаций педагогической деятельности по времени на их разрешение:

- А) экстремальные – не экстремальные
- Б) стратегические – тактические
- В) актуальные – потенциальные
- Г) длительные – моментальные

Задание № 8

Какие проблемные ситуации характеризуются неоднозначностью решения?

- А) Ситуации неопределенности
- Б) Ситуации изменчивости
- В) Ситуации выбора
- Г) Ситуации риска

Задание № 9

Разрешение каких проблемных ситуаций связано с принятием изменений, быстрым реагированием и адаптацией к ним?

- А) Ситуации неопределенности
- Б) Ситуации изменчивости
- В) Ситуации овладения новым педагогическим опытом
- Г) Ситуации риска
- Д) Ситуации конфликта

Задание № 10

Какие проблемные ситуации побуждают учителя к импульсивным действиям?

- А) Ситуации неопределенности
- Б) Ситуации изменчивости
- В) Ситуации психологической напряженности
- Г) Ситуации конфликта

Задание № 11

Разрешение каких проблемных ситуаций связано с поиском «точек опоры» ценностно-смыслового или эвристического характера?

- А) Ситуации неопределенности
- Б) Ситуации изменчивости
- В) Ситуации выбора

- Г) Ситуации повышенной ответственности
- Д) Ситуации психологической напряженности

Задание № 12

К какому типу можно отнести проблемные ситуации, связанные с внедрением новых образовательных стандартов:

- А) Ситуации неопределенности
- Б) Ситуации изменчивости
- В) Ситуации выбора
- Г) Ситуации повышенной ответственности
- Д) Ситуации психологической напряженности
- Е) Ситуации овладения новым педагогическим опытом

Задание № 13

К какому типу можно отнести проблемные ситуации, вызванные отсутствием внешне заданных целевых ориентиров педагогической деятельности?

- А) Ситуации неопределенности
- Б) Ситуации риска
- В) Ситуации изменчивости
- Г) Ситуации выбора

Задание № 14

Среди перечисленных ниже отметьте характеристики обыденных педагогических знаний:

- А) Системность
- Б) Доказательность
- В) Ситуативность
- Г) Недостоверность
- Д) Субъективность
- Е) Объективность

Ж) Эмпиризм

Задание № 15

Среди перечисленных ниже отметьте критерии отбора педагогических знаний для разрешения профессиональных затруднений:

- А) Соответствие эмпирическим фактам
- Б) Рациональность
- В) Практическая применимость
- Г) Личностная значимость

Задание № 16

Отметьте виды знаний, которые учитель применяет в разрешении профессиональных затруднений:

- А) Научные педагогические знания
- Б) Религиозные знания
- В) Обыденные педагогические знания
- Г) Специально-практические знания
- Д) Эзотерические знания
- Е) Мифологические знания

Задание № 17

Среди перечисленных ниже отметьте характеристики научных педагогических знаний:

- А) Системность
- Б) Доказательность
- В) Ситуативность
- Г) Иррациональность
- Д) Субъективность
- Е) Объективность
- Ж) Эмпиризм

Задание № 18**Соотнесите виды педагогических знаний с их источниками**

Виды педагогических знаний	Источники педагогических знаний
1) Научные	А) Личный опыт учителя
	Б) Учебные и методические издания
	В) Курсовое обучение
	Г) Источники из сферы религии
2) Обыденные	Д) Источники их сферы мифологии
	Е) Источники их сферы морали
	Ж) Справочно-библиографические издания
	З) Программные документы сферы образования

Задание № 19**Соотнесите источники педагогических знаний и их ограничения в преодолении профессиональных затруднений учителя**

Источники педагогических знаний	Ограничения в преодолении профессиональных затруднений учителя
1) Источники из сферы искусства	А) Ситуативность, фрагментарность отражения педагогической действительности
2) Передовой педагогический опыт	Б) Невозможность прямого переноса в деятельность учителя
3) Инструктивно-методические документы сферы образования	В) Условность отражения педагогической действительности
4) Научные источники	Г) Невозможность верификации
5) Религия	Д) Предъявляемые нормы являются обязательными и сдерживают творчество, самостоятельность учителя в преодолении профессионального затруднения
6) Народная педагогика	Е) Отчужденность от учителя

Задание № 20**Соотнесите источники педагогических знаний и их возможности в преодолении профессиональных затруднений учителя**

Источники педагогических знаний	Возможности в преодолении профессиональных затруднений учителя
1) Искусство	А) Объективное отражение педагогической действительности
2) Наука	Б) Личностная значимость для учителя
3) Личный опыт учителя	В) Предоставление образцов педагогических действий
4) Педагогический опыт коллег	Г) Сюжетное, образное, эмоциональное представление педагогической действительности
5) Мораль	Д) Содержат духовный компонент педагогического знания

Задание № 21

Выберите классификацию содержания педагогических знаний по степени его рефлексии учителем:

- А) Нормативное, описательное, эмпирическое
- Б) Явное, неявное
- В) Конструктивное, деструктивное

Задание № 22

Какие педагогические знания требуют вербализации в процессе преодоления профессионального затруднения?

- А) Неявные
- Б) Деструктивные
- В) Эмпирические
- Г) Ранее усвоенные

Задание № 23

Соотнесите способы и приемы применения педагогических знаний с этапами преодоления профессионального затруднения, на которых они применяются:

Этап решения проблемной ситуации	Способы и приемы применения педагогических знаний
1) Идентификация ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной	А) Дифференциация продуктивных и ошибочных действий в преодолении затруднения
2) Анализ ситуации и ее трансформация в познавательные задачи	Б) Словесное проговаривание ситуации
3) Поиск и нахождение идей о способах решения проблемной ситуации, их оценка, выбор оптимального решения	В) Постановка вопросов к себе
4) Ситуативная адаптация и практическое применение найденного способа решения	Г) Комбинирование
5) Многомерная оценка успешности преодоления затруднения	Д) Формирование ориентировочной основы действий в проблемной ситуации на основе ведущей идеи о способе ее решения

Задание № 24

На каком этапе преодоления учителем профессионального затруднения актуализируется рефлексивная функция педагогических знаний?

- А) Идентификация ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной
- Б) Анализ ситуации и ее трансформация в познавательные задачи
- В) Поиск и нахождение идей о способах решения проблемной ситуации, их оценка, выбор оптимального решения
- Г) Ситуативная адаптация и практическое применение найденного способа решения
- Д) Многомерная оценка успешности преодоления затруднения

Задание № 25

Как называется способ применения педагогических знаний, в ходе которого учитель поэтапно описывает действия коллеги?

- А) каузальный анализ
- Б) картирование
- В) сторителлинг

Ключ к тесту:

Задание № 1: В

Задание № 2: Б, Г, Д, Ж

Задание № 3: Б

Задание № 4: Б, В, Д, З

Задание № 5: А, Г, Д, Ж, З

Задание № 6: В

Задание № 7: А

Задание № 8: В

Задание № 9: Б

Задание № 10: В

Задание № 11: А

Задание № 12: Е

Задание № 13: А

Задание № 14: В, Д, Ж

Задание № 15: А; В

Задание № 16: А, В

Задание № 17: А; Б; Е

Задание № 18: 1 – Б; В; Ж; 3; 2 – А; Г; Д; Е

Задание № 19: 1 – В; 2 – Б; 3 – Д; 4 – Е; 5 – Г; 6 – А

Задание № 20: 1 – Г; 2 – А; 3 – Б; 4 – В; 5 – Д

Задание № 21: Б

Задание № 22: А

Задание № 23: 1 – Б; 2 – В; 3 – Г; 4 – Д; 5 – А

Задание № 24: А

Задание № 25 – А

Обработка результатов: за правильный ответ на одно задание начисляется 4 балла. Подсчитывается набранная сумма баллов. На основе набранной суммы баллов определяется уровень сформированности когнитивного компонента готовности к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний:

70-100 баллов – высокий уровень

40-69 баллов – средний уровень

0-39 баллов – низкий уровень

Приложение Ж

Диагностический кейс для оценки операционального компонента готовности учителей к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний

Инструкция: ниже представлено описание 5-ти ситуаций, вызвавших у учителя профессиональное затруднение. Помогите коллеге провести анализ ситуаций и найти способ их разрешения.

Ситуация № 1: Учителю предстоит учить русскому языку новый 8А класс. На первом уроке ученики не слушали, перебивали учителя, не выполняли его требования, отпускали «грубые» шуточки в его адрес, устроили драку на уроке.

- А) В основе данной ситуации лежит следующее противоречие между внешними условиями педагогической деятельности и характеристиками личности учителя:
- Б) Определите тип проблемной ситуации, вызвавшей затруднение
- В) Определите тип профессионального затруднения по времени на разрешение
- Г) Изложите кратко имеющиеся у Вас педагогические знания о ситуации, вызвавшей затруднение
- Д) Поставьте вопросы самому себе, на которые нужно найти ответ для разрешения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение
- Е) Обозначьте возникшую проблемную ситуацию с помощью метафоры
- Ж) Предложите источники педагогических знаний для поиска решения ситуации
- З) Предложите идею (догадку, метафору), раскрывающую способ решения ситуации
- И) Конкретизируйте предложенное решение в последовательности действий учителя по преодолению затруднения
- К) Спрогнозируйте дальнейшее развитие ситуации, возможные новые проблемы

Ситуация № 2: Ученик 7А класса Петя Васечкин не проявляет никакого интереса к изучению географии. На каждом уроке он либо безучастно смотрит в окно, либо рисует что-то в тетради. На требования учителя не реагирует. Если урок скучный, может встать и выйти из класса.

- А) В основе данной ситуации лежит следующее противоречие между внешними условиями педагогической деятельности и характеристиками личности учителя:
- Б) Определите тип проблемной ситуации, вызвавшей затруднение
- В) Определите тип профессионального затруднения по времени на разрешение
- Г) Изложите кратко имеющиеся у Вас педагогические знания о ситуации, вызвавшей затруднение
- Д) Поставьте вопросы самому себе, на которые нужно найти ответ для разрешения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение
- Е) Обозначьте возникшую проблемную ситуацию с помощью метафоры
- Ж) Предложите источники педагогических знаний для поиска решения ситуации
- З) Предложите идею (догадку, метафору), раскрывающую способ решения ситуации
- И) Конкретизируйте предложенное решение в последовательности действий учителя по преодолению затруднения
- К) Спрогнозируйте дальнейшее развитие ситуации, возможные новые проблемы

Ситуация № 3: Дима Петров, ученик 7Б класса, плохо успевает по алгебре. Домашних заданий не делает. Выходить на уроке к доске отказывается. Требования учителя не выполняет. Задания выполняет с грубыми ошибками. Постоянно получает двойки. Вчера родители Димы Петрова пришли к директору и пожаловались ему на то, что учитель математики некомпетентен, не может мотивировать их сына на изучение предмета, непонятно объясняет материал и предвзято относится к Диме. Родители попросили директора принять меры. Директор вызвал учителя к себе в кабинет.

- А) В основе данной ситуации лежит следующее противоречие между внешними условиями педагогической деятельности и характеристиками личности учителя:
- Б) Определите тип проблемной ситуации, вызвавшей затруднение
- В) Определите тип профессионального затруднения по времени на разрешение
- Г) Изложите кратко имеющиеся у Вас педагогические знания о ситуации, вызвавшей затруднение
- Д) Поставьте вопросы самому себе, на которые нужно найти ответ для разрешения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение
- Е) Обозначьте возникшую проблемную ситуацию с помощью метафоры
- Ж) Предложите источники педагогических знаний для поиска решения ситуации
- З) Предложите идею (догадку, метафору), раскрывающую способ решения ситуации
- И) Конкретизируйте предложенное решение в последовательности действий учителя по преодолению затруднения
- К) Спрогнозируйте дальнейшее развитие ситуации, возможные новые проблемы

Ситуация № 4: Антон Тикунов проявляет признаки одаренности в изучении русского языка и литературы. Сочинения он всегда пишет в стихах. Обладает природной грамотностью. Высказывает глубокие мысли по прочитанному. Проблем с поведением на уроках у Антона никогда не возникало. Предыдущую неделю Антон болел. Сегодня он пришел на урок русского языка. Учитель проводила диктант по пройденному материалу. Антон писал его под партой, положив тетрадь на свой портфель. Выполнить требование учителя сесть за парту отказался. Когда перешли к объяснению нового материала, Антон углубился в чтение какой-то книги, принесенной из дома. На просьбу учителя отложить книгу не среагировал.

- А) В основе данной ситуации лежит следующее противоречие между внешними условиями педагогической деятельности и характеристиками личности учителя:

- Б) Определите тип проблемной ситуации, вызвавшей затруднение
- В) Определите тип профессионального затруднения по времени на разрешение
- Г) Изложите кратко имеющиеся у Вас педагогические знания о ситуации, вызвавшей затруднение
- Д) Поставьте вопросы самому себе, на которые нужно найти ответ для разрешения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение
- Е) Обозначьте возникшую проблемную ситуацию с помощью метафоры
- Ж) Предложите источники педагогических знаний для поиска решения ситуации
- З) Предложите идею (догадку, метафору), раскрывающую способ решения ситуации
- И) Конкретизируйте предложенное решение в последовательности действий учителя по преодолению затруднения
- К) Спрогнозируйте дальнейшее развитие ситуации, возможные новые проблемы

Ситуация № 5: Ученица Софья Капитонова очень любит учительницу английского языка, но английский ей не дается. Вчера она не успела записать домашнее задание и постеснялась спросить у ребят. Вместо домашнего задания она выполнила 10 упражнений в рабочей печатной тетради, но при их выполнении допустила грубые ошибки, так как этот материал еще не изучался. Учительница в сомнении, какую оценку поставить девочке.

- А) В основе данной ситуации лежит следующее противоречие между внешними условиями педагогической деятельности и характеристиками личности учителя:
- Б) Определите тип проблемной ситуации, вызвавшей затруднение
- В) Определите тип профессионального затруднения по времени на разрешение
- Г) Изложите кратко имеющиеся у Вас педагогические знания о ситуации, вызвавшей затруднение
- Д) Поставьте вопросы самому себе, на которые нужно найти ответ для разрешения проблемной ситуации, вызвавшей затруднение

- Е) Обозначьте возникшую проблемную ситуацию с помощью метафоры
- Ж) Предложите источники педагогических знаний для поиска решения ситуации
- З) Предложите идею (догадку, метафору), раскрывающую способ решения ситуации
- И) Конкретизируйте предложенное решение в последовательности действий учителя по преодолению затруднения
- К) Спрогнозируйте дальнейшее развитие ситуации, возможные новые проблемы

Приложение 3

Бланк самооценки учителями успешности преодоления профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний

Инструкция. Уважаемый коллега! Просим Вас оценить различные аспекты преодоления возникающих у Вас профессиональных затруднений, поставив любой знак напротив выбранной Вами оценки:

Оцениваемые параметры	Самооценка				
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Частота возникновения профессиональных затруднений, вызванных проблемными ситуациями:	x	x	x	x	x
Неопределенности					
Изменчивости					
Выбора					
Овладения новым педагогическим опытом					
Психологической напряженности					
Повышенной ответственности					
Педагогическая результативность преодоления профессиональных затруднений, вызванных проблемными ситуациями:	x	x	x	x	x
Неопределенности					
Изменчивости					

Выбора					
Овладения новым педагогическим опытом					
Психологической напряженности					
Повышенной ответственности					
Психологическая удовлетворенность преодолением профессиональных затруднений, вызванных проблемными ситуациями:	x	x	x	x	x
Неопределенности					
Изменчивости					
Выбора					
Овладения новым педагогическим опытом					
Психологической напряженности					
Повышенной ответственности					
Продуктивность применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений, вызванных проблемными ситуациями:	x	x	x	x	x
Неопределенности					
Изменчивости					
Выбора					
Овладения новым педагогическим опытом					
Психологической напряженности					
Повышенной ответственности					