О. В. Коршунова, О. Г. Селиванова

Сравнительный анализ дидактических затруднений российских и зарубежных педагогов

Необходимость решения задачи повышения качества образования актуализирует осмысление проблемы выявления, установления причин возникновения, разработки способов преодоления дидактических затруднений педагогов в условиях информационного общества. Однако научных исследований, опирающихся на результаты трудов зарубежных ученых по данной проблематике, системно отражающих суть вопроса для российских школ в сравнительном плане в современных условиях, не обнаружено. При этом сравнительный анализ может способствовать более глубокому пониманию образовательной ситуации в контексте исследования профессиональных дидактических трудностей как российских, так и зарубежных учителей. Гипотезой исследования выступает предположение о наличии инвариантных (вне зависимости от исторического времени, страны) и вариативных (определяемых социокультурными условиями конкретной страны, территориальным расположением образовательной организации (село-город), профессионально-личностными характеристиками педагога и др.) затруднений учителей. Цель исследования – постановка и характеристика текущего состояния проблемы выявления, установления причин возникновения, разработки способов преодоления дидактических затруднений педагогов в сравнительном аспекте.

Методологическими основаниями выступают системный, мониторинговый и праксеологический подходы с ведущими методами контент-анализа, «панельного исследования», теоретического обобщения эмпирических данных по итогам деятельности 15 инновационных региональных площадок Кировской области (выборка из 68 учителей городских и сельских школ). Результаты применения методики «Профессиональные потребности и затруднения педагогов» позволили подтвердить теоретические выводы по затруднениям зарубежных педагогов и зафиксировать эмпирические факты дидактических затруднений учителей России. Так, выявлены значительные сходства между затруднениями учителей исследуемых групп по 10 изучаемым блокам (50 компетенций) учителя: личностного, правового, экономического, управленческого, общекультурного, общеобразовательного, коммуникативного, психологического, методологического, технологического. При обработке использованы качественные методы математической статистики. Городские педагоги демонстрируют более высокий уровень профессиональных затруднений. По всем исследуемым компетенциям выявлены трудности различной степени. Выделено 4 группы затруднений: 1-я группа: затруднения, испытываемые более 50% педагогов (по 3 показателям); 2-я – от 40 до 50% (5-6 показателей); 3-я группа – от 30 до 40% (более 10); 4-я группа – менее 30% (около 30). При этом обнаружилось, что более половины респондентов испытывают трудности из-за невысокого уровня владения цифровыми технологиями; наличие профессионального дефицита в педагогической коммуникации подтверждается выбором показателя «контактность с людьми» (43,24 сельских и 72,73% городских педагогов); вызывает затруднение самостоятельное изучение дидактических теорий учителями и достижение метапредметных результатов и др.

Разработанная авторами классификация трудностей учителей по основанию «проектирование, реализация и анализ целостного обучения», позволяющая систематизированно выявить сходные и отличные элементы дидактических затруднений педагогов в России и за рубежом; представленная авторская интерпретация термина «дидактические затруднения педагогов» в контексте определения осей дидактического треугольника; обобщенные научно-методические варианты преодоления дидактических затруднений педагогов общего образования в России и за рубежом (организация методической работы в школе, проведение тренингов общения и креативности для учителей по актуальным темам) расширяют теоретические представления по исследуемой проблеме и могут быть полезными при организации деятельности школьных, муниципальных и региональных методических служб при реализации научно-методического сопровождения учителей общего образования.

Ключевые слова: дидактический процесс, дидактические затруднения педагогов, причины дидактических затруднений, преодоление дидактических затруднений, праксеология, синергетика, компаративистская педагогика

Ссылка для цитирования:

Коршунова О. В., Селиванова О. Г. Сравнительный анализ дидактических затруднений российских и зарубежных педагогов // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 468-486. doi: 10.32744/pse.2020.4.33

O. V. KORSHUNOVA, O. G. SELIVANOVA

Comparative analysis of didactic difficulties of Russian and foreign teachers

The need to solve the problem of improving the quality of education actualizes the comprehension of the problem of identifying, establishing the causes of occurrence, developing ways to overcome the didactic difficulties of teachers in the information society. However, no scientific studies based on the results of the works of foreign scientists on this issue, systematically reflecting the essence of the issue for Russian schools in a comparative way in modern conditions, have not been found.

At the same time, comparative analysis can contribute to a deeper understanding of the educational situation in the context of the study of professional didactic difficulties of both Russian and foreign teachers. The hypothesis of the study is the assumption of the presence of invariant (regardless of historical time, country) and variable (determined by the socio-cultural conditions of a particular country, the territorial location of the educational organization (village-city), professional and personal characteristics of the teacher, etc.) difficulties of teachers. The purpose of the study is to formulate and characterize the current state of the problem of identifying, establishing the causes of its occurrence, developing ways to overcome the didactic difficulties of teachers in a comparative aspect.

The methodological foundations are systematic, monitoring and praxeological approaches with leading methods of content analysis, "panel research", theoretical generalization of empirical data based on the results of the activities of 15 innovative regional sites in the Kirov region (a sample of 68 teachers from urban and rural schools). The results of the application of the methodology "Professional needs and difficulties of teachers" made it possible to confirm the theoretical conclusions on the difficulties of foreign teachers and to record the empirical facts of the didactic difficulties of teachers in Russia. Thus, significant similarities were revealed between the difficulties of teachers of the studied groups in 10 studied blocks (50 competencies) of a teacher: personal, legal, economic, managerial, general cultural, general educational, communicative, psychological, methodological, technological. The processing used qualitative methods of mathematical statistics. Urban educators show a higher level of professional hardship. Difficulties of varying degrees were identified for all studied competencies. 4 groups of difficulties were identified: 1st group: difficulties experienced by more than 50% of teachers (3 indicators each); 2nd – from 40 to 50% (5-6 indicators); 3rd group – from 30 to 40% (more than 10); 4th group – less than 30% (about 30). At the same time, it was found that more than half of the respondents experience difficulties due to the low level of proficiency in digital technologies; the presence of a professional deficit in pedagogical communication is confirmed by the choice of the indicator "contact with people" (43.24% of rural and 72.73% of urban teachers); makes it difficult for teachers to independently study didactic theories and achieve meta-subject results, etc.

The classification of teachers' difficulties developed by the authors on the basis of "design, implementation and analysis of holistic learning", which allows to systematically identify similar and different elements of didactic difficulties of teachers in Russia and abroad; presented the author's interpretation of the term "didactic difficulties of teachers" in the context of determining the axes of the didactic triangle; generalized scientific and methodological options for overcoming the didactic difficulties of teachers of general education in Russia and abroad (organizing methodological work at school, conducting communication and creativity trainings for teachers on relevant topics) expand the theoretical understanding of the problem under study and can be useful in organizing the activities of school, municipal and regional methodological services in the implementation of scientific and methodological support for teachers of general education.

Keywords: the didactic process, the didactic difficulties of teachers; causes of didactic difficulties; overcoming didactic difficulties; praxeology, synergetic, comparative pedagogy

For Reference:

Korshunova, O. V., & Selivanova, O. G. (2020). Comparative analysis of didactic difficulties of Russian and foreign teachers. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 46 (4), 468-486. doi: 10.32744/pse.2020.4.33

Введение

Проблема выявления, установления причин и преодоления дидактических затруднений педагогов общего образования в России и за рубежом многоаспектна, связана со сложно организованным процессом обучения, в границах которого происходит взаимодействие, по крайней мере, трех синергетических систем – обучающегося, обучающего и учебного материала. Системообразующей выступает идея проектирования компонентов процесса обучения «от ученика», исходя из его психофизиологических и индивидуально-личностных особенностей. Целью исследования является постановка и характеристика текущего состояния обозначенной проблемы. Задачами выступают: а) выявление сходных и отличных характеристик дидактических затруднений педагогов базового образования в России и за рубежом; б) конструирование авторской классификации дидактических затруднений российских и зарубежных педагогов с учетом «принципа разумосообразности» (праксеологический принцип), отражающим вызовы и тренды современной социокультурной ситуации; в) обогащение содержания термина «дидактические затруднения педагогов» с опорой на идеи зарубежных авторов; г) получение и фиксирование эмпирических фактов как подтверждения проблемы; д) представление возможных научно-методических вариантов преодоления дидактических затруднений на основе идей праксеологии и синергетики. *Научная новизна и значимость* заявленных результатов определяются расширением научных представлений о дидактических затруднениях педагогов в контексте сравнительной педагогики и теории рациональной деятельности (праксеологии).

Обзор литературы

При анализе трудов отечественных ученых выясняется, что феномен «дидактические затруднения педагогов» имеет следующие существенные признаки: а) синонимичность понятиям «трудность», «проблема», «препятствие», обозначаемым исследуемый феномен; б) определенное психологическое состояние интеллектуально-практического характера; в) дуализм функций (наличие, с одной стороны, психологического состояния напряженности, неудовлетворенности в случае отсутствия условий для разрешения затруднения или, напротив, состояния собранности, мобилизационной готовности, эмоционального подъема, обеспечивающих совершенствование педагогического мастерства, развитие «педагогического мышления», умений и навыков в случае обеспечения условий для его преодоления [1, с. 41], т.е. единство негативной и позитивной функций в зависимости от наличия возможности преодоления трудности [2]); способность выступать индикатором уровня различных возмущений в функционировании системы дидактических компетенций (синергетическая сущность феномена); профессиональные переживания педагога, имеющие объективный, субъективный или смешанный характер [2]; связь со сложностями в овладении либо теоретическими сведениями, либо практическими приемами профессиональной деятельности, либо одновременно и тем и другим [2].

Российские исследователи предлагают различным образом классифицировать дидактические затруднения педагогов общего образования:

- по целевому, содержательному, процессуально-технологическому, оценочно-коррекционному компонентам дидактического процесса [3];
- по основанию «разный профессиональный уровень»: профессиональные трудности молодых специалистов, групп педагогов на стадии становления педагогического мастерства и с высокими педагогическими способностями;
- по критерию «основные виды деятельности педагога», или компетенции: *предметные; организационные; коммуникативные; диагностико-коррекционные; контрольно-оценочные; стимулирующе-регулирующие* [4];
- по основанию «зависимость от социокультурных условий реализации обучения, временная динамика»: а) затруднения, вызванные изменяющейся ситуацией развития образования; б) устойчивые затруднения, связанные с сущностью педагогической деятельности [5; 6];
- по критерию «участие в инновационной педагогике»: трудности осмысления категориального аппарата и механизмов инноваций; практического применения усвоенных сведений и самовыражения в инновационной технологии [2];
- по основанию «психологический ответ педагога на вызовы времени» [7].

Последняя группировка дидактических затруднений педагога отражает некоторые **причины** возникновения проблем в дидактической деятельности. Приведем список детерминант, выделенных О.Л. Никольской [2] и О.В. Петуниным [3]: необходимость изменения форматов взаимодействия субъектов в дидактическом процессе, обусловленная вызовами и трендами современной цивилизации; все возрастающая информативность учебного материала и необходимость «упаковывания» его в сжатые рамки учебного занятия; отсутствие научной организации труда в практике школы (праксеологический подход лишь начинает разрабатываться); устойчивость установки на традиционную деятельность: классические методы обучения; профессиональный страх авторитета учебника, избегание начала творческой деятельности «здесь и сейчас»; неуверенность в правильности понимания и самостоятельного применения инноваций; понимание отсутствия исследовательских навыков; осмысление дефицита знаний по психологии развития внутренних ресурсов школьников; отсутствие способностей реализовывать образовательный проект; приоритетно информационное изложение учебного материала в учебниках (даже изданных в последние годы) при бедности заданий вариативного характера, методологических, практико-ориентированных и развивающих творческие способности; отсутствие целенаправленной работы учителя над развитием семиотических и информационных умений детей; слабое развитие собственных навыков работы с информацией на высоком уровне обобщения; сильный навык учителя как практика и слабый как теоретика, и др.

Зарубежные авторы отмечают сходные аспекты проблемы. В специальном выпуске *European Education Research Journal* 2018 г. представлена серия исследовательских работ, отражающих эволюцию концептуальных основ дидактики, большинство инструментов которой были разработаны в различных социально-исторических контекстах школьного образования, определенных национальными особенностями стран Европы. Ligozat F., Almqvist J. [8] предлагают способы интеграции трех важных фокусов в изучении процессов учения и преподавания: необходимость определения и конкретизации образовательных целей, содержания и методов обучения, изложенных в учебных программах; важность разработки процессов составления учебных программ; актуальность совместных практик в повышении квалификации учителей для формирования педагогических качеств. Первые два «фокуса» акцентируют внимание

на важности качества методической документации для педагогов, в частности, более операционального и диагностического задания цели, так как именно они ориентируют на получение определенного результата и прогнозируют его; определяют и конкретизируют ответ на вопрос «на чем обучать?» (содержание обучения); задают главный компонент технологического обеспечения дидактического процесса (используемые методы). Наличие аналогичной проблемы фиксируют и отечественные дидакты, и практические педагоги, непосредственно реализующие обучение. В частности, одним из затруднений российских учителей является трудность понимания и различения формулировок универсальных учебных действий (УУД) обучающихся, имеющиеся несоответствия в их группировках при нарушении общих логических правил научной классификации [9]. Третий «фокус» сосредотачивает внимание на проблеме необходимости применения совместных практик педагогов при повышении их квалификации, что, естественно, предполагает обмен профессиональным опытом, анализ наблюдаемого и рефлексивную оценку возможности применения их в самостоятельном опыте преподавания. Данный аспект совершенствования «педагогических характеристик» учителей выступает как очень значимый в контексте качественной педагогической рефлексии и возможности тиражирования передового педагогического опыта.

Линии сравнительного исследования в дидактике намечены для увеличения *синергии* в этой области, то есть самоорганизации [8]. Аналогичные идеи о значимости синергетических процессов в практическом обучении и научных событиях в области теории обучения высказывают и зарубежные авторы.

Schneuwly B. и Vollmer H. J. [10] предлагают использовать взаимодополняющие подходы: исторический анализ и построение современной теоретической модели обучения. Оба подхода показывают, что *Bildung* действительно является концепцией, которую можно использовать для проведения исследований в предметных дидактиках при выделении их общего ядра и множества различий. Идеи Schneuwly B., Vollmer H. J. (2018) созвучны идеям исследований А.П. Виноградовой (2015) и Ю.К. Бабанского (1977) в том, что: существуют а) некоторые инварианты дидактического процесса, в том числе и неизменные затруднения педагогов (в частности, Schneuwly B., Vollmer H. J. [10]) – наличие сохраняющихся движущих сил процесса обучения (противоречия, для преодоления которых необходимо прилагать дидактические усилия); б) вариативные компоненты обучения, обусловленные историческим течением времени (появление в современном процессе обучения уровневых образовательных результатов трех групп).

F. Ligozat, E. Lundqvist, Ch. Amade-Escot [11] анализируют одну из проблем сравнительной дидактики, направленной на обсуждение взаимосвязей между теоретическими конструкциями, разработанными в рамках предметной дидактики, и того, как они могут способствовать эмпирическим исследованиям. Авторы рассматривают взаимосвязи между категориями для анализа совместных действий учителя и учеников (дидактический контракт, среда, мезогенез, топогенез, хроногенез) и категориями, используемыми в прагматическом подходе анализа дискурса в классе (практическая эпистемология и эпистемологические движения). Они объединяют обе структуры, чтобы показать различные типы нарушений в дидактическом контракте и действия по их устранению. Анализ проводится на примерах учебных занятий в естественнонаучной области и физического воспитания. Ученые утверждают, что эти структуры при разработке и сравнении позволяют характеризовать имеющиеся при этом дидактические затруднения учителей. Вероятно, идею дидактического контракта в российских

образовательных организациях возможно связать с выстраиванием индивидуальных образовательных траекторий обучающимися и документальным фиксированием данного процесса. Кроме того, в данном исследовании просматривается идея разумного применения ресурсов образовательной среды, в которой и происходят процессы мезогенеза, топогенеза, хроногенеза.

P. Lijnse [12] описывает три эмпирически подтвержденные «дидактические структуры» для решения различных контент-зависимых дидактических задач, делая акцент в исследовании на детальном предсказании и теоретическом обосновании гипотетического процесса обучения. Особо важным выступает понятие дидактического качества (аналог – «качество обучения»), проблема которого в России пока стоит очень остро.

R. Joshi [13] из Непала, полагает, что необходимо понимать процесс обучения в условиях глобализации как подготовку учащихся к преодолению сложившихся ситуаций. В связи с этим автор выделяет три аспекта образования: увеличение: а) познавательной конкуренции, б) способности действовать и в) способности к размышлению. Вызовы современности определяют дидактическую компетентность учителя не только как знание того, как преподавать и передавать знания обучающимся, это относится, прежде всего, к возможности выбора подходящих методов обучения для достижения различных педагогических целей и включает в себя использование повседневной жизни и опыта детей по решению проблем. В нашей интерпретации данное положение соотносится с идеей использования в обучении субъектного опыта обучающихся и компетентностным подходом к обучению. Ценными выступают идеи R. Joshi [13] о том, что дидактические компетенции включают набор различных дидактических методов и подходов к проектированию, различных сценариев обучения. Ученым выделяются аспекты формирования дидактической компетентности учителя, позволяющие ему преодолеть дидактические затруднения:

1. Общедидактический аспект. Современный мир требует от учителя постоянно-го расширения кругозора знаний, использования новых технологий и форм коммуникаций. Дидактическая компетентность включает разработку обучающих ресурсов, методов обучения, в том числе и электронного, оценки обучающихся, их мотивации и управления классом; основана на здравых, широких и текущих знаниях в предметной области, а также на знаниях об обучении обучающихся предметным вопросам (методическая компонента). Это предполагает рефлексивный и критический подход к преподаванию, обучению и профессионально-личностному развитию.

2. Предметный аспект. Предметная область связана с экспертизой в предметной области и проектированием, разумным отбором и анализом предметного контента. Понимание *дидактического треугольника*, который состоит из трех осей – учитель-ученик, учитель-предмет и предмет-ученик, необходимо для развития методических компетенций учителей. Ось «*учитель-ученик*» связана со знанием взаимодействия в классе и умением управлять ими; соотносится с пониманием того, что происходит в дидактической комнате; осмыслением лидерства учителя и индивидуального стиля его преподавания; представляет микро-аспекты обучения наряду со связью между ценностями и намерениями учителя и его способностью создать конструктивную среду обучения. Ось «*учитель-предмет*» относится к ощущению и распознаванию учителем своих собственных действий в отношении предмета (того, что следует сообщать обучающимся, как и почему). Эта ось свидетельствует о наличии знаний в области предмета, способности иллюстрировать это; использовать тон голоса, язык тела, зрительный контакт и доску в дидактическом смысле. Здесь автор указывает на важность

владения педагогом невербальными средствами коммуникации, что обозначает контуры ещё одного дидактического затруднения учителей, связанного с реализацией педагогического общения в предметном обучении. Ось «предмет-ученик» связана с пониманием и изложением предметного контента в доступном варианте для обучающегося при одновременном обладании как свойством индивидуальности для познающего предмет субъекта, так и свойством прогрессивности в контексте развития. Важным фактором в этом измерении является учет субъективного опыта ученика. Учитель, который сочетает в себе осознанный дидактический подход с гибким подходом к учащимся в учебной ситуации, имеет больше шансов для достижения дидактического лидерства, чем учитель, который испытывает трудности с принятием альтернативных когнитивных подходов к учащимся.

Итак, в работах зарубежных исследователей встречаемся с описанием следующих проблем, связанных с реализацией дидактического процесса: недостаток педагогических и дидактических способностей у педагогов; отсутствие адекватных моделей обучения (молодой учитель перенимает модель преподавания учителя-стажиста как единственный пример для подражания); слабое внимание учителя к методологии учебного предмета; отсутствие инновационных методов обучения, причем с использованием информационно-пассивного стиля преподавания; небрежность в оформлении курса, связываемая с недостаточным вниманием к фактическим знаниям и подготовке своих учеников, с неозабоченностью об индивидуальном темпе каждого обучающегося; недостаточность внимания к факту необходимости предложения школьникам конкретизированных знаний, при том, что именно конкретный контент наиболее адекватен для понимания большинством обучающихся; отсутствие процедур обратной связи (в типичном обучении не так много взаимодействия, которое может помочь учителю своевременно знать, в какой степени то, что было «преподано», действительно «выучено», и почему это так); отсутствие навыков адекватного способа оценки работы обучающихся, рассчитанного на оказание им пользы и реализацию стимулов.

В статье авторов da Silva, Lucas Braga; dos Santos, Jeany Castro [14] обнаруживаем описание таких дидактических затруднений педагогов, как девальвация (обесценивание) профессионального работника образования, отсутствие педагогической и дидактической подготовки, отсутствие интереса учеников к занятиям, сложность написания учебников и очень поверхностные базовые знания обучающихся.

Авторы Arnaiz Sanchez, Pilar; de Haro Rodriguez, Remedios; Maldonado Martinez, Rosa Maria [15] исследовали барьеры на пути обучения и текущее участие школ в продвижении инклюзии с точки зрения будущих преподавателей, в частности, по представлениям 86 студентов из трех курсов магистратуры на факультете образования Университета Мурсии. Результаты показывают множество барьеров и препятствий, в частности: отсутствие подготовки учителей, необходимой для удовлетворения потребностей всех учащихся; наличие физических барьеров и недостаточное использование существующих ресурсов; отсутствие организационных и дидактических стратегий, которые несут ответственность за справедливую и инклюзивную учебную программу для разнообразных обучающихся. Также в школе существуют проблемы с используемой методологией, низкой мотивацией учащихся; отсутствием: образовательной реакции, адаптированной к потребностям каждого учащегося; дифференциации в предлагаемых мероприятиях; организационных и учебных программ для внимания к разнообразию (контракты на обучение, репетиторство, проектное обучение, многоуровневое обучение).

Информационные и коммуникационные технологии используются не так, как должны. Эти технологии не применяются для облегчения или удовлетворения текущих потребностей учащихся. Созвучные идеи высказывают авторы Kolesova, Tatiana V.; Biryukova, Natalia A.; Kuragina, Alla A. [16]: разработка и использование компьютерных учебных материалов сегодня по-прежнему испытывает значительные трудности, поскольку их создание требует знания различных наук: иностранного языка, психологии, педагогики, математики, информатики и т. д.

Итак, анализ исследований проблемы дидактических затруднений педагогов в трудах отечественных и зарубежных ученых показывает сходство позиций и совпадение многих проблем учителей, наблюдающихся в образовательных практиках. Однако в значительном количестве научных трудов по исследуемой проблеме отсутствует рассмотрение вопроса в сравнительном аспекте.

Материалы и методы

Исследование опирается на следующие методологические подходы: *Системный подход* обеспечивает охват многообразия и разнонаправленности дидактических затруднений педагогов по различающимся основаниям; позволяет проанализировать общие и различающиеся аспекты дидактических трудностей как у российских педагогов, так и у зарубежных, помогая тем самым глубже осмыслить причины затруднений в различающихся социокультурных, экономических, национальных условиях, в которых существуют образовательные системы. *Мониторинговый подход* позволяет осуществить многовекторный, многофакторный и системный анализ эмпирических данных, полученных в авторских исследованиях и работах известных российских и зарубежных ученых; произвести ранжирование дидактических затруднений педагогов; сравнить проблемы в обучающей деятельности российских и зарубежных учителей базового образования. *Праксеологический подход* выступает методологическим ориентиром в поиске рациональных, результативных, технологичных методов и форм преодоления дидактических затруднений педагогов в рамках научно-методического сопровождения их профессионально-личностного развития.

Идеи и принципы синергетики помогают понять и осмыслить внутренние механизмы, запускающие преодоление дидактических затруднений, и позволяющие справиться с возникающими профессиональными трудностями процессы позитивного творческого характера. Идеи и принципы психологии поддерживают осознание феномена дидактических затруднений, прежде всего, как психологической внутренней конструкции обучающего субъекта. Они являются дополняющим звеном к синергическим аспектам феномена преодоления затруднений. Принцип разумосообразности [17] позволяет на основе результатов эмпирических и теоретических исследований дидактических затруднений педагогов сконструировать адресно направленные рекомендации по преодолению возникающих в обучении школьников дидактических трудностей в соответствии со спецификой образовательной системы конкретной страны и другими дифференцирующими факторами. При этом принцип способствует определению и общих тенденций в динамике появления, идентификации и преодоления дидактических затруднений в мировом масштабе.

В рамках мониторинга использованы следующие диагностические методики и материалы: метод «панельного исследования», предполагающий изучение одного и

того же педагогического объекта с определенным временным интервалом по одной и той же методике и программе [5]; комплексная диагностическая методика «Профессиональные потребности и затруднения педагогов» [7]; теоретическое обобщение эмпирических данных, полученных в рамках деятельности 15 инновационных региональных площадок Кировской области. Эмпирические данные получены на выборке из педагогов Кировской области количеством 68 человек (31 учитель городской и 37 – сельских школ).

Результаты исследования

Обобщение фактов о дидактических затруднениях педагогов базового образования в России и за рубежом

1. Причинами возникающих дидактических затруднений выступают имеющиеся несоответствия между: развивающимися трендами и вызовами времени, фиксируемыми в социальном заказе образованию, и низкой степенью осмысленности вариантов реагирования на новые требования педагогическим сообществом; недостаточной подготовленностью педагогических кадров к самооценке и самоанализу индивидуального стиля профессиональной деятельности и результатов труда и необходимостью определения новых подходов к диагностике и основанному на результатах диагностики преодолению профессиональных затруднений педагогов; необходимостью владения психологическими умениями справляться с ситуацией психологического напряжения, возникающего при профессиональных затруднениях, и неосведомленностью педагогов о приемах самоорганизации и самоубеждения для определения разумных вариантов решения профессиональной проблемы; традиционным подходом к отслеживанию педагогических профессиональных затруднений и современными нереализованными возможностями мониторинговых исследований; необходимостью комплексного изучения профессиональных затруднений и отсутствием у управленцев достаточно достоверной научно-педагогической информации о состоянии дела.

2. По критерию «проектирование, реализация и анализ целостного процесса обучения» с учетом принципа «разумосообразности» приоритетно выделяются следующие дидактические затруднения российских и зарубежных педагогов:

На этапе проектирования и реализации учебного занятия:

Затруднения, возникающие при проектировании и реализации задачно-целевого компонента: формальное целеполагание педагогом (отсутствие выявления целей и задач учителя и учащихся с учетом их особенностей) на учебное занятие, их предъявления друг другу, согласования достижения; формулировка учителем целей на учебное занятие только «для себя» (педагогической группы целей) без видения других групп – исследовательских для выявления качества процесса обучения и его компонентов и целей профессионально-личностного саморазвития); абстрактная постановка цели и задач на учебное занятие и невозможность их служить руководством к проведению единичного занятия и конкретного действия; отсутствие диагностируемости, понятности, осознанности, операциональности, описания желаемого результата, реальности, побуждения школьников к действию, точности задач; неумение спроектировать и реализовать достижение личностных и метапредметных результатов обучения; подмена цели средствами учебного занятия.

Затруднения в организации мотивирующих элементов учебного занятия, незнание и невладение приемами создания учебно-познавательной мотивации; возбуждения познавательного интереса учащихся по теме, повышения их эмоционального настроения и обеспечения единства обучения, воспитания и развития, а также психологической поддержки в процессе обучения:

- Ошибки и затруднения в отборе и реализации содержания учебного материала: трудности в поиске ценностного смысла в изучаемом материале (создание ситуаций осмысления и привлечения субъектного опыта при работе с учебным содержанием); трудности в сочетании принципов научности и доступности, выделения в изучаемом материале главного; в систематизировании материала, реализации его связи с предыдущим (преемственность); определении и выделении структуры учебной информации; выделения методологических компонентов содержания и разумным их включением в систему учебного материала; нерациональное использование принципа наглядности, недостаточное использование его как принципа комплексного применения различных видов знаковых систем (визуализации) при реализации переходов от наглядности высокого уровня абстрактности к естественной её форме и наоборот.

- Ошибки и трудности в проектировании и реализации организационно-технологического компонента образовательного процесса: наличие чаще всего двух крайних проявлений: использование стандартных методов традиционной технологии; односторонняя увлеченность методами деятельностного активного обучения. Важно гармоничное сочетание по принципу разумосообразности, взаимодополняемости-комплементарности (синергетический принцип) репродуктивных, конструктивных и творческих методов. «Рецепт» данного гармоничного сочетания сложен и индивидуален для каждого учебного занятия. Он определяется степенью мотивированности класса к изучению данного предмета, подготовленности школьников, уровнем сложности и объемом изучаемого материала, возрастом обучаемых и другими их особенностями, профессионально-личностными параметрами учителя и т. д. [4]; трудность в освоении теоретического знания о технологиях обучения, дидактическая «боязнь» применения этого знания к конкретной обучающей ситуации; трудность в организации индивидуального образовательного маршрута конкретного обучающегося в процессе овладения предметом. Исследования показывают [18], что ведущим форматом создания выбора для учащихся является технология уровневой дифференциации (задания, различные по степени сложности, используют около 55% педагогов Кировской области и около 60% педагогов города Кирова. Задания, учитывающие психофизиологические особенности школьников, используются лишь 20% респондентов (причем показатель не различим для учителей города и области)). Учитель не владеет теоретической готовностью и затрудняется в применении технологий обучения, реализующих учет и развитие индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности обучающихся, психодидактический подход к обучению.

- Трудности осуществления учителем контрольно-оценочной и корректировочной деятельности: проблема преодоления «универсальности» школьной отметки в оценивании предметных знаний и умений; «погоня за отметкой» как единственным легитимным мерилом эффективности учительского и ученического труда, и возникающий вследствие этого формализм в оценке учебных достижений; отсутствие знаний, разработанных моделей, конкретных методических рекомендаций, субъектного опыта в оценивании метапредметных результатов (70% учителей слабо представляют, как осуществлять эту процедуру) [5]; непонятность для педагогов содержащихся в ФГОС

формулировок метапредметных результатов; путаница в идентификации метапредметных, предметных и личностных результатов [4]; затруднение в указании конкретного УУД, актуализирующегося в конкретной учебной ситуации; непонимание логики взаимосвязи предметного и метапредметного результата, трудности в обнаружении ресурса привычных учебных заданий и ресурса учебного материала в отношении формирования метапредметного результата; затруднения в определении форм активности детей, за счет которых возможно достижение ими метапредметных результатов; форм учебной работы, способствующей формированию конкретного универсального учебного действия (УУД); недооценка важности координации усилий ансамбля педагогов, а также внеурочных ресурсов в достижении планируемых образовательных результатов; неумение психологически грамотно оценить личностные результаты обучения; трудность отслеживания комплексного проявления способностей ученика – как в отношении освоения им системы знаний, так и в отношении освоения способов действий, получения целостного, а не разрозненного представления о достижении обучающимся планируемых результатов обучения; предпочтение учительского контроля в форме самостоятельных, контрольных и тестовых работ прочим формам, непонимание должного значения оценочной самостоятельности, формирующего оценивания школьников; недостаточное владение специальными методиками коррекционно-развивающей работы; трудность в аргументированности отметки, выставляемой ученику в конце учебного занятия, по параметрам правильности выполнения действий, самостоятельности, оригинальности.

На этапе самоанализа реализованного учебного занятия (педагогической рефлексии):

Трудности осуществления учителем педагогической рефлексии: затруднения в анализе эффективности учебного занятия (в том числе, и собственного): вместо содержательного анализа применяется пересказ плана урока с добавлением формальных перечислений использованных ими методов, приемов и т.д. без анализа средств диагностики достижения образовательных результатов учебного занятия для школьников; затруднения в разработке, реализации и самоанализе сценария (а не жесткого плана) учебного занятия; ограниченное использование возможностей информационно-образовательной среды школы, применение ИКТ-средств в основном, в функции технических средств обучения, пренебрежение и нерациональное, неоптимальное применение ресурсов открытой образовательной среды, возможностей виртуального экспериментирования, дистанционных форм образовательного взаимодействия, в том числе дистанционных форм освоения компетенций профессионально-методического плана; незнание закономерностей и принципов педагогической праксеологии о выстраивании педагогической деятельности на рациональной, целесообразной, результативной, технологической основе.

3. Существуют затруднения российских педагогов, характеризующиеся как устойчивые, независимые от стажа, исторического времени, преподаваемого предмета, территориального признака реализации дидактической деятельности – инварианты, и возникающие вследствие изменяющейся ситуации развития образования [5; 6; 10] – вариативные. Среди первых назовем трудности в организации процесса обучения; развития у учащихся интереса и мотивации к учению, потребности в знаниях; выявления типичных причин неуспеваемости; реализация задач развития мышления, памяти и др., т.е. учета и развития внутренних ресурсов обучающихся, их индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности; организация педагогической поддержки учебной деятельности учащихся и их активной работоспособности в течение всего учебно-

го занятия; осуществления индивидуального похода к учащимся в процессе обучения; реализации межпредметных связей; использования разнообразных форм работы на уроке. Перечисленные затруднения сохраняются и в наши дни. Среди трудностей второй группы – вариативных – выделяются связанные с внедрением передового опыта и обобщением собственного; с разработкой программ и методического сопровождения образовательного процесса при введении ФГОС (отмечают 60% участвовавших в опросе учителей) [5]; с построением индивидуального образовательного маршрута ученика (57% опрошенных педагогов). Полученные данные позволяют предположить, что в разные периоды развития отечественной школы основные трудности учителя, несмотря на различающееся «содержательное наполнение» затруднений, обусловлены ориентацией на предметоцентрированное информационное построение образовательного процесса, что актуализирует проблему педагогической подготовки и реализации личностно-ориентированного и методологического обучения.

4. Явно выделяется группа затруднений российских и зарубежных педагогов, связанная с реализацией идеи инклюзии в образовании, выявлением дидактических барьеров (наряду с другими), которые встречаются в методологии и практике инклюзивной педагогики и образования. В целом трудности педагогов различных стран также являются сходными, однако в данном контексте ситуация возникающих затруднений во многом определяется наличием национального опыта в осуществлении инклюзивного образования. Так, Россия реально вступила на путь создания инклюзивной школы лишь в конце третьего периода с точки зрения эволюции всемирного процесса развития инклюзии – в период «инклюзии без границ» (это последние годы XX века и начало XXI). Поэтому российские педагоги испытывают гораздо более сильные и разнообразные затруднения, связанные с инклюзией в общеобразовательной школе [15; 19; 20].

Фиксирование эмпирических фактов о дидактических затруднениях учителей базового образования. Рис. 1 отражает наиболее проблемные компетенции учителей сельских (37 респондентов) и городских школ (31 респондент), оказывающие влияние на возникающие трудности в реализации профессиональной деятельности. Полученные результаты объединены по 4-м группам: *1-я группа*: затруднения, испытываемые более 50% педагогов; *2-я* – от 40 до 50%; *3-я группа* – от 30 до 40%; *4-я группа* – менее 30%. Для педагогов сельских общеобразовательных организаций обнаружены 3 показателя для первой группы, так же, как и для учителей школ города; 5 показателей для второй (для города – 6); 10 – для 3-ей (для города – 13) и 32 показателя попадают в 4-ую группу (для города – 29).

Таким образом, городские педагоги демонстрируют несколько более высокий уровень профессиональных затруднений. По всем 50 исследуемым компетенциям выявлены трудности. На первый взгляд кажется, что наиболее слабыми сторонами своей профессиональной компетентности учителя считают в некотором смысле «второстепенные» по отношению к дидактике и процессу преподавания проблемы, связанные с правовой и экономической готовностью (показатели «Умение обучать правовой защите школьников» выбирают 64,87% респондентов; для школ города – 45,6%; «Знание норм прав школьника» – для села 56,76%, для учителей города – 72,73%). Однако права школьника мы реализуем и в процессе обучения. Более 50% участвовавших в опросе педагогов города выбирают «Поддержание своей спортивной формы», педагоги села – 35,14%. Обратим внимание на показатель «Умение использовать в работе ТСО» (40,54% – сельские, 48,39% – городские), что подтверждает невысокий уровень владения в том числе и цифровыми технологиями.

Затруднения педагогов по компетенциям

Рисунок 1 Дидактические затруднения учителей

Показатели «Умение избегать конфликтов с коллегами» (40,54% – сельские и 38,71% городские учителя) и «Умение бесконфликтно общаться с руководством» (35,14 и 35,48% соответственно) свидетельствует о проблемах взаимоотношений в коллективах педагогов. Наличие профессионального дефицита в педагогической коммуникации подтверждается выбором показателя «Контактность с людьми» (43,24 сельских и 72,73% городских педагогов). Праксеологический показатель умения рационально организовать труд школьников и свою деятельность также не является удовлетворительным для обеих групп респондентов. В знании основ дидактики сельские педагоги фиксируют более высокую степень затруднений (24,32% против 6,45% выборов учителями городских школ). При этом критерий самостоятельного изучения дидактических теорий представляется трудным для учителей обеих групп (35,14 и 41,94% соответственно для сельских и городских школ). Однако готовность к самообразовательной деятельности сегодня рассматривается как методологическая характеристика, для учителя она важна вдвойне, так как он обязан создать условия для овладения такой методологией подрастающим поколением. Эмпирические данные свидетельствуют о затруднении в понимании происходящих в школе изменений (в пределах 30% педагогов обеих групп), что объясняет отношение к инновациям определенной части педагогов; аналогичным образом характеризуется критерий «умение развивать творческие способности» обучающихся, «умение стимулировать качественную учебу школьников», что отражает имеющиеся мотивационные проблемы. Показатели по критерию «умение развивать общие учебные умения» как составные компоненты УУД подтверждают затруднения педагогов в достижении требуемых метапредметных образовательных результатов. Таким образом, эмпирические факты подтверждают выводы, полученные на основе анализа теоретических источников отечественных и зарубежных авторов.

Обогащение содержания термина «дидактические затруднения педагогов» при учете идей зарубежных авторов. Дидактические затруднения педагогов выступают как психологический феномен, имеющий дуалистический характер; выступающий с позиции синергетического подхода в качестве «точки бифуркации», способной обеспечить дальнейшее развитие системы в нескольких направлениях, характеризующихся как позитивным вектором движения, так и возможной отрицательной динамикой; что обуславливает необходимость выявления этих точек неустойчивого равновесия системы «педагог–организуемый им процесс обучения» и создания условий для выбора дальнейшего оптимального развития в направлении преодоления трудностей и позитивных изменений; представляющий собой характеристику интегрального профессионально-личностного качества – дидактической культуры [22], выражающейся в тревожной индикации готовности педагога к принятию конкретных технологических решений; отражающий недостаточность развития составляющих дидактической компетентности педагога: её личностного, правового, экономического, управленческого, общекультурного, общеобразовательного, коммуникативного, психологического, методологического, технологического аспектов [7]; детерминирующий совершенствование дидактических компетенций учителей по общедидактическим и предметным аспектам в контексте определения осей дидактического треугольника: «учитель-ученик», «учитель-предмет», «предмет-ученик».

Систематизация знания о научно-методических вариантах преодоления дидактических затруднений педагогов общего образования в России

Анализ зарубежных публикаций по теме исследования и исследований российских образовательных практик, продолжительная инновационная деятельность авторов

статьи как научных руководителей инновационных площадок, целенаправленных наблюдений за организацией методической деятельности в школе и профессиональной деятельностью учителей позволили выделить и апробировать научно-методические традиционные и инновационные варианты преодоления дидактических затруднений педагогов общего образования в России.

– Организация методической работы в школе на основе праксеологического подхода по нескольким направлениям: мониторинг дидактических затруднений учителей; составление администрацией школы (совместно с научным руководителем) плана по коррекции затруднений педагогов с учетом результатов диагностик; осмысление появляющихся новых в педагогике теоретических аспектов (например, связанных с введением ФГОС) в форматах педагогических советов, заседаний методических объединений, теоретических семинаров, методических дней, выступлений, докладов, выставок; обеспечение психолого-педагогической подготовленности учителей в соответствии с современными требованиями; консультирование педагогов, разработка рекомендаций, памяток; развитие, обновление и обеспечение доступности профессионально-педагогической информации для учителей (круглые столы, проводимые с целью обмена опытом; выставки, аукционы педагогических и методических находок, в том числе и в сетевом формате; методический калейдоскоп; вебинары); обучение учителей формам и образовательным технологиям, создание условий для апробации и поиска наиболее оптимальной технологии для конкретной группы обучающихся и профессионально-личностных особенностей самого учителя. Выбор учителями актуальных тем по самообразованию, сопровождение и контроль их разработки. Взаимные посещения учебных занятий учителями: показ опыта в режиме реального времени в форме серии открытых учебных занятий и внеурочных мероприятий.

– Организация и проведение тренингов для учителей по актуальным темам: *тренинг общения* с целью совершенствования коммуникативных умений эффективного взаимодействия с учащимися и коллегами и выработки оптимальных стилей общения с разными людьми; *тренинг креативности*, который служит для развития творческого воображения и мышления педагогов; *тренинг разрешения различных педагогических ситуаций*, вырабатывающий навыки учителей по более результативному взаимодействию с обучающимися; *семиотический тренинг*, направленный на развитие информационно-семиотических умений и др. Организация работы педагогических команд, которые могут быть сформированы как только из педагогов-экспертов, по результатам самодиагностики не испытывающих затруднений в тех или иных аспектах деятельности, так и с включением в группы педагогов с затруднениями для преодоления или снижения их интенсивности. Деловые и ролевые игры, обеспечивающие активную позицию учителя в преодолении затруднений; педагогические мастерские; семинары-практикумы по использованию активных и продуктивных технологий и методов обучения; проведение курсов повышения квалификации на базе региональных инновационных площадок, государственных опорных школ (коллаборативное обучение).

Обсуждение и заключения

Таким образом, в ходе исследования достигнуты следующие результаты:

- выявлены сходные и отличные характеристики дидактических затруднений педагогов общего образования в России и за рубежом;

- выделены группы дидактических затруднений российских и зарубежных педагогов с учетом праксеологического «принципа разумосообразности» и синергетического принципа самоорганизации, отражающих вызовы и тренды современной социокультурной ситуации;
- обогащено содержание термина «дидактические затруднения педагогов» при учете идей зарубежных авторов;
- представлены возможные научно-методические варианты преодоления дидактических затруднений педагогов общего образования в России на основе идей праксеологии и синергетики;
- получены экспериментальные факты, подтверждающие выявленные теоретически затруднения учителей при проектировании, реализации и рефлексии процесса обучения: произведено сравнение дидактических затруднений педагогов городских и сельских школ (без учета их педагогического стажа и профильной направленности); выявлены значительные сходства между затруднениями учителей той и другой исследуемых групп, причем проблемы характерны по всем 10 изучаемым блокам компетенций учителя.

В целом значимость результатов состоит в расширении научных представлений о понятии «дидактические затруднения педагогов» в контексте компаративной педагогики.

Благодарности

Выражаем благодарность администрации и педагогам общеобразовательных организаций г. Кирова, г. Котельнича, пгт Верхошжемье, села Мякиши, жд. ст. Просница Кировской области за участие в анкетировании и получении эмпирических данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Синябрюхова В. Л. Дидактические затруднения в контрольно-оценочной деятельности учителя при реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2013. № 6. С. 31–35. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13558.htm> (дата обращения: 16.08.2020).
2. Никольская О.Л. Анализ дидактических затруднений учителей при освоении инновационных технологий и психолого-педагогические условия их преодоления // Вестник ТГПУ. 2003. Вып. 2 (34). С. 89–95.
3. Петунин О.В. Профессиональные затруднения педагога при внедрении ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 1. URL: <http://www.science education.ru/ru/article/view?id=24061> (дата обращения: 16.08.2020).
4. Профессиональные затруднения педагогов при реализации ФГОС и эффективные формы их преодоления. URL: http://sch5tn.mskobr.ru/files/LOCAL_ACT/Obr_standart/Realizatsiya_FGOS/professional_nye_zatrudneniya_pedagogov_fgos.pdf. (дата обращения: 16.08.2020).
5. Виноградова А.П. Экспериментальное изучение профессиональных затруднений современного учителя. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2337.htm> (дата обращения: 16.08.2020).
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). М. Педагогика, 1977. 256 с. URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannye-pedagogicheskie-trudy_1989/go,76;fs,1/ (дата обращения: 16.08.2020).
7. Попова С. И. Программа «Мониторинг профессиональных затруднений педагогов». URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/proghramma-monitoringh-professional-nykh-zatrudni.html>. Опубликовано 2016. (дата обращения: 16.08.2020).
8. Ligozat F., Almqvist J. Conceptual frameworks in didactics – learning and teaching: Trends, evolutions

- and comparative challenges // *European Educational Research Journal*. 2018. Vol. 17. № 1. P. 3-16 DOI: [org/10.1177/1474904117746720](https://doi.org/10.1177/1474904117746720).
9. Воровщиков С.Г. Достоинства и недостатки перечня ФГОС общего образования. URL: <http://docplayer.ru/60322594-K-voprosu-o-klassifikacii-universalnyh-uchebnyh-deystviy-m-s.html> (дата обращения: 16.08.2020).
 10. Schneuwly B., Vollmer H. Bildung и предметная дидактика: изучение классической концепции для построения новых идей. // *European Educational Research Journal*. 2018. Vol. 17. № 1. P. 37-50.
 11. Ligozat F., Lundqvist E., Amade-Escot Ch. Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. // *European Educational Research Journal*. 2018. Vol. 17. № 1. P. 147-169. DOI: [org/10.1177/1474904117701923](https://doi.org/10.1177/1474904117701923).
 12. Lijnse Piet. Didactical structures as an outcome of research on teaching–learning sequences? // *International Journal of Science Education*. 2004. Vol. 26. № 5. P.537-554. Teaching–Learning sequences: aims and tools for science. DOI: [org/10.1080/09500690310001614753](https://doi.org/10.1080/09500690310001614753).
 13. Joshi R. Didactics and pedagogy: Enhancing students' performance // *The Himalayan times*. Published: February 26, 2018. URL: <https://thehimalayantimes.com/>. (дата обращения: 16.08.2020).
 14. Da Silva, Lucas Braga; dos Santos, Jeany Castro. The challenges of the educational practice of the teachers of a technological course and another of degree. // *Humanidades & Inovacao*. 2018. Vol. 5. № 9. P. 119-132. URL: https://apps.webofknowledge.com/Search.do?product=WOS&SID=C6ibtNn9PLeDiWZRxs9&search_mode=GeneralSearch&prID=be3868da-3e71-46b6-acd6-cbf54659d7f0 (дата обращения: 16.08.2020).
 15. Arnaiz Sanchez, Pilar; de Haro Rodriguez, Remedios; Maldonado Martinez, Rosa Maria. Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals // *Journal of new approaches in educational research*. 2019. Vol. 8. № 1. P. 18-24 URL: https://apps.webofknowledge.com/Search.do?product=WOS&SID=C6ibtNn9PLeDiWZRxs9&search_mode=GeneralSearch&prID=6d8475ad-6474-4e5d-bc4d-f2f0f35c1bdb. (дата обращения: 16.08.2020).
 16. Kolesova T.V., Biryukova N.A., Kuragina A.A. Assessment of intercultural communicate of university students by means of ICT // 4th International conference on educational, social sciences and humanities. 2017. P. 716-723. URL: https://apps.webofknowledge.com/Search.do?product=WOS&SID=C6ibtNn9PLeDiWZRxs9&search_mode=GeneralSearch&prID=e65b0afc-3668-40f5-bbdc-0e38c92e1bad (дата обращения: 16.08.2020).
 17. Громова М.Т. Педагогика высшей школы: учебник для студентов педагогических вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. 447 с.
 18. Коршунова О.В., Селиванова О.Г. Индивидуальный стиль образовательной деятельности школьника в контексте его субъектности // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 5 (35). С. 145-153.
 19. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова, Н.М. Назарова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. М.: ИНФРА-М, 2017. 335 с. DOI: 10.12737/20170.
 20. Малофеев, Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики // *Дефектология*. 1996. № 1. С. 3-10.
 21. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие. Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с. URL: http://school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/inkluz_obr_istoriya.pdf (дата обращения: 16.08.2020).
 22. Даутова О.Б. Дидактическая культура и дидактическая компетентность современного учителя как требование успешной реализации ФГОС ОО // *Университетское образование современного педагога: сб. тр. Всеросс. науч.-практ. конф. 13 октября 2016 г./ под ред. И.В. Гладкой, С.А. Писаревой*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. 445 с.

REFERENCES

1. Sinebryukhova V.L Didactic difficulties in the control and assessment activities of teachers in the implementation of the federal state educational standard of primary general education. *Scientific and methodical electronic journal "Concept"*, 2013, no. 6, pp. 31-35. (in Russ)
2. Nikolskaya O.L. Analysis of the didactic difficulties of teachers in the development of innovative technologies and psychological and pedagogical conditions to overcome them. *TSPU Bulletin*, 2003, vol. 2 (34), pp. 89-95. (in Russ)
3. Petunin O.V. Professional difficulties of the teacher in the implementation of the GEF of general education. *Modern problems of science and education*, 2016, no. 1. Available at: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=24061> (accessed 16 August 2020). (in Russ)
4. Professional difficulties of teachers in the implementation of the GEF and effective forms to overcome them.

- Available at: http://sch5tn.mskobr.ru/files/LOCAL_ACT/Obr_standart/Realizatsiya_FGOS/professional_nye_zatrudneniya_pedagogov_fgos.pdf. (the date of the appeal: 08.16.2018). (in Russ)
5. Vinogradov A.P. Experimental study of professional difficulties of the modern teacher. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2015/2337.htm> (accessed 16 August 2020). (in Russ)
 6. Babansky Yu. K. Optimization of the learning process (the general didactic aspect). Moscow, Pedagogy Publ., 1977. 256 p. http://elib.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannye-pedagogicheskie-trudy_1989/go,76;fs,1/ (accessed 16 August 2020). (in Russ)
 7. Popova S. I. The program "Monitoring the professional difficulties of teachers". Available at: <https://multiurok.ru/index.php/files/proghramma-monitoringh-professional-nykh-zatrudni.html>. Published 2016. (accessed 16 August 2020). (in Russ)
 8. Ligozat F., Almqvist J. Conceptual frameworks in didactics – learning and teaching: Trends, evolutions and comparative challenges. *European Educational Research Journal*, 2018, volume 17, issue 1, January, pp. 3-16. doi: 10.1177/1474904117746720.
 9. Vorovshchikov S.G. Advantages and disadvantages of the list of GEF of general education. Available at: <http://docplayer.ru/60322594-K-voprosu-o-klassifikacii-universalnyh-uchebnyh-deystviy-m-s.html> (accessed 16 August 2020). (in Russ)
 10. Schneuwly B., Vollmer H. Bildung and subject didactics: exploring a classical concept for building new insights. *European Educational Research Journal*, 2017, vol. 17, issue 1, pp. 37-50. doi: 10.1177/1474904117696096.
 11. Ligozat F., Lundqvist E., Amade-Escot Ch. Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal*, 2018, vol. 17, issue 1, pp. 147-169. doi: 10.1177/1474904117701923.
 12. Lijnse Piet. Didactical structures as an outcome of research on teaching–learning sequences? *International Journal of Science Education*, 2004, vol. 26, issue 5: Teaching–Learning sequences: aims and tools for science. pp. 537-554. doi: 10.1080/09500690310001614753.
 13. Joshi R. Didactics and pedagogy: Enhancing students' performance The Himalayan times. Published: February 26, 2018. <https://thehimalayantimes.com/> (accessed 16 August 2020).
 14. Da Silva, Lucas Braga; dos Santos, Jeany Castro. The challenges of the educational practice of the teachers of a technological course and another of degree. *Humanidades & Inovacao*, 2018, vol. 5, issue 9, pp. 119-132. Available at: https://apps.webofknowledge.com/Search.do?product=WOS&SID=C6ibtNn9PLeDiWZRxs9&search_mode=GeneralSearch&prID=be3868da-3e71-46b6-acd6-cbf54659d7f0 (accessed 16 August 2020).
 15. Arnaiz Sanchez, Pilar; de Haro Rodriguez, Remedios; Maldonado Martinez, Rosa Maria. Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *JOURNAL OF NEW APPROACHES IN EDUCATIONAL RESEARCH*. 2019.V.8. I.1.P.18-24. Available at: https://apps.webofknowledge.com/Search.do?product=WOS&SID=C6ibtNn9PLeDiWZRxs9&search_mode=GeneralSearch&prID=6d8475ad-6474-4e5d-bc4d-f2f0f35c1bdb. (accessed 16 August 2020).
 16. Kolesova T., Biryukova N., Kuragina A. Assessment of intercultural communicative competence of university students by means of ICT. *4th International conference on education, social science and humanities*, 2017. pp. 716-723. https://apps.webofknowledge.com/Search.do?product=WOS&SID=C6ibtNn9PLeDiWZRxs9&search_mode=GeneralSearch&prID=e65b0afc-3668-40f5-bbdc-0e38c92e1bad (accessed 16 August 2020).
 17. Gromova M.T. Higher education pedagogy: a textbook for students of pedagogical universities. Moscow, UNITY-DANA Publ., 2013. 447 p. (in Russ)
 18. Korshunova O.V., Selivanova O.G. Individual style of educational activities of a student in the context of his subjectivity. *Perspectives on science and education*, 2018, no. 5 (35), pp. 145-153. (in Russ)
 19. Pedagogy of inclusive education: textbook / T.G. Bogdanova, A.A. Huseynova, N.M. Nazarova [et al.]; by ed. N.M. Nazarova. Moscow, INFRA-M Publ., 2017. 335 p. doi: 10.12737/20170. (in Russ)
 20. Malofeev N.N. Sovremennoye sostoyaniye korrektsionnoy pedagogiki. *Defectology*. 1996, issue 1, pp. 3-10 (in Russ)
 21. Alekhina S.V. Inclusive education: history and modernity: a teaching aid. Pedagogical University «First of September». 2013. 33 p. Available at: http://school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/inkluz_obr_istoriya.pdf (accessed 16 August 2020).
 22. Dautova O. B. Didactic culture and didactic competence of a modern teacher as a requirement for the successful implementation of the GEF OO University education of the modern teacher: *Sat. tr. Vseross scientific-practical conf. October 13, 2016* / ed. I.V. Smooth, S.A. Pisarevoy. Saint-Petersburh, Publishing House of the Russian State Pedagogical University name after A.I. Herzen, 2016. 445 p. (in Russ)

Информация об авторах

Коршунова Ольга Витальевна

(Россия, Киров)

Доцент, доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики

Вятский государственный университет

E-mail: okorchun@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2633-0305

Researcher ID: D-4048-2017

Селиванова Ольга Геннадьевна

(Россия, Киров)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики

Вятский государственный университет

E-mail: selivanog@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-8068-884X

Researcher ID: G-2 r69-2017

Information about the authors

Olga V. Korshunova

(Russia, Kirov)

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the
Department of Pedagogy

Vyatka State University

E-mail: okorchun@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2633-0305

Researcher ID: D-4048-2017

Olga G. Selivanova

(Russia, Kirov)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Pedagogy

Vyatka State University

E-mail: selivanog@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-8068-884X

Researcher ID: G-2 r69-2017