



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал  
**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 3 (19).  
Autumn 2017

**Главный редактор**  
И. А. Колесникова

**Редакционная коллегия**

О. Грауманн  
Е. В. Игнатович  
В. В. Сериков  
С. В. Сигова  
И. З. Сквородкина  
Е. Э. Смирнова  
И. И. Сулима

**Редакционный совет**

Т. А. Бабакова  
Е. В. Борзова  
А. Виегерова  
С. А. Дочкин  
А. Клим-Климашевска  
**Е. А. Маралова**  
А. В. Москвина  
А. И. Назаров  
Е. Рангелова  
А. П. Сманцер

**Служба поддержки**

А. Г. Марахтанов  
Е. Ю. Ермолаева  
Т. А. Каракан  
Е. В. Петрова  
Е. И. Соколова  
Н. И. Токко

**ISSN 2308-7234**

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

**ПОЛЯКОВ Сергей Данилович**  
доктор педагогических наук, профессор кафедры  
психологии Ульяновского педагогического уни-  
верситета им. И. Н. Ульянова (Ульяновск, Россия)  
*sdpolyakov@mail.ru*

## **ПОВСЕДНЕВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье приведены результаты исследования повседневной профессиональной деятельности современного российского учителя. Дефицит подобных исследований затрудняет решение проблем управления педагогическим процессом как на уровне образовательной организации, так и в области управления образованием в стране и в регионах. Используются методы теоретического анализа, наблюдения, экспертной работы в фокус-группе учителей, группового интервью студентов педагогических вузов. Проанализированы данные опроса 1730 респондентов, учителей 6–9-х классов общеобразовательных школ 20 регионов (от Республики Карелия до Сахалинской области), представляющие 6 из 7 административных округов России. Предметом анализа является представленность в сознании педагогов своих профессиональных действий. Автор выделяет типы действий, стимулирующие относительную пассивность учащихся на уроке, проявляющуюся в восприятии, запоминании, действиях репродуктивного характера, и стимулирующие относительную активность, проявляющуюся в интеллектуальном и социальном мышлении. Зафиксированы различия образов учебной действительности у учителей, учеников и квалифицированных наблюдателей. Сделан вывод о влиянии на эти образы «картины урока», присутствующей в сознании учителя, и значимости для учащихся свершаемых действий. Эмпирические данные исследования свидетельствуют о слабой готовности учителей подростковых классов к ожидаемому в 2018 г. внедрению ФГОС в основной школе и о необходимости приведения педагогического образования в соответствие с деятельностной идеологией новых государственных стандартов образования.

**Ключевые слова:** школьная повседневность, профессиональные действия учителя, взаимодействие, стимулирование, относительная активность и пассивность учеников, педагогическая деятельность.

**Polyakov S.**

## **SCHOOL TEACHER'S EVERYDAY ACTIVITY: EXPERIENCE OF THE STUDY**

**Abstract:** the article presents the results of the research of everyday professional activities of a modern Russian teacher. It is emphasized that the lack of such research makes it difficult to solve the problems of managing the pedagogical process, both at the level of the educational organization and at the levels of education management in the state and in the regions. The representation in the minds of teachers of their professional activities in classes 6–9 is analyzed. The criterion for the separation of professional actions is their ability to stimulate relative activity or relative passivity of students. The differences in the images of the educational reality are analyzed by teachers, students and qualified observers. The conclusion is made about the impact on these images of the teacher's «image of lesson» and the significance for the students of the actions to be accomplished.

**Key words:** professional actions of the teacher, stimulation of relative activity of students, stimulation of relative passivity of pupils, pedagogical activity.

В отечественной социологии образования, в социальной психологии образования, в социальной педагогике немного исследований, анализирующих массовую повседневную профессиональную деятельность педагогов. Дефицит относительно достоверных данных о повседневной массовой профессиональной деятельности современных педагогов затрудняет решение ряда проблем управления образованием. Это касается управления как педагогическими процессами в образовательной организации, так и образовательной сферой в масштабах региона, страны.

Существующие социологические исследования современного российского учительства акцентируют внимание, прежде всего, не на профессиональной деятельности учителей, а на социально-личностных и социально-психологических характеристиках педагогов: социальном статусе, социальном самочувствии, ценностях, отношении к изменениям в образовании. Такие исследования направлены в основном на изучение удовлетворенности профессией, отношения к условиям педагогической работы (финансовым, управленческим, материально-техническим), анализ ценностей, взглядов педагогов как социальной группы.

В качестве примера выделим весьма обстоятельное исследование научной группы Ф. Э. Шереги [7]. В этой работе подробно анализируются факторы, влияющие на объем труда учителей, мнения директоров школ и педагогов о различных сторонах педагогического труда (учебной нагрузке, классном руководстве, непедagogической деятельности педагогов и пр.). Из особенных исследований по данной теме обращает на себя внимание изучение В. П. Засыпкинским стереотипных образов учителя у учеников, студентов, родителей, самих учителей [3]. Мы выделили эту работу, потому что автор в ней подчеркивает – предмет его анализа не реалии педагогического труда, а отражение профессии в массовом сознании – и это пересекается с нашим исследованием.

Существен не только сам факт немногочисленности исследований повседневной педагогической деятельности, но и их слабая методологическая и теоретическая проработка. В каком смысле в них должна трактоваться педагогическая деятельность: как наблюдаемая подготовленными экспертами сторона действий педагога? как представления о своей повседневной профессиональной деятельности учителями? как воспринимаемая и осознаваемая школьниками сторона педагогического труда? В имеющихся обследованиях массового учительского труда эти аспекты деятельности педагогов чаще всего не разводятся.

Предмет нашего исследования – массовая повседневная профессиональная деятельность педагогов общеобразовательных учреждений, точнее та ее часть, в которой педагог строит непосредственное взаимодействие с учениками. Именно эту часть профессиональной деятельности педагога мы будем обозначать как педагогическую деятельность. Наш анализ<sup>1</sup> учебных книг по педагогической психологии и педагогике, статей в психологических и педагогических журналах, материалов докторских психологических и педагогических исследо-

---

<sup>1</sup> В анализе изданий участвовали П. Г. Аверьянов, Н. С. Кривцова, С. Д. Поляков, И. А. Семикашева, Г. А. Стрюкова [1; 5].

ваний<sup>1</sup> выявил парадоксальную теоретическую ситуацию относительно педагогической деятельности как предмета исследования:

– в большинстве как педагогических, так и психологических учебных изданий педагогическая деятельность как теоретический конструкт вообще не описывается (!);

– значительном числе учебных книг и статей педагогическая деятельность трактуется не как деятельность в психологическом смысле этого понятия, а как синоним педагогического труда или, в другой терминологии, синоним профессиональной работы педагога;

– ряде учебников по педагогической психологии педагогическая деятельность рассматривается как *взаимодействие* или *воздействие*, а не как система действий.

Одним из исключений является обширный анализ концепций педагогической деятельности и ее структуры в учебной литературе, который проведен И. Ф. Демидовой [2]. Автор выделяет структурно-функциональный подход (основная его характеристика – соотношение качеств личности и требований к профессии); концепции, акцентирующие формирование индивидуального стиля деятельности, а также концепции, основанные на общепсихологической теории деятельности.

Анализ источников в их соотношении с предметом нашего исследования позволил нам сформулировать рабочее определение педагогической деятельности. *Педагогическая деятельность есть система (комплекс) действий педагога, направленных на достижение учебных (воспитательных) результатов в соответствии с профессиональной позицией педагога (его жизненными и профессиональными ценностными ориентациями, мотивами педагогической деятельности, установками) и реализуемых в контексте культуры образовательной организации.*

Наше исследование базируется на таких методологических основаниях, как феноменологическая методология (при исследовании отражения педагогической деятельности в сознании учителей и школьников) и деятельностный подход (при анализе профессиональной деятельности педагогов «извне»). Модель предмета данного исследования метафорически выглядит как «тризеркалье»:

– отражение деятельности педагогов в профессиональном сознании самого учителя;

– отражение его действий в сознании учеников, непосредственно контактирующих с данным педагогом;

– отражение профессиональной деятельности учителей в «зеркале» непосредственного восприятия исследователей-наблюдателей.

При этом ни одно из этих «видений» не рассматривается в нашем исследовании как окончательное, истинное. С точки зрения используемой нами методологии все три образа участвуют в построении целостной картины массовой

---

<sup>1</sup> Временной диапазон анализа – преимущественно 2003–2013 гг. Общее число проанализированных изданий (учебников, статей, диссертаций) – 72.

повседневной профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений.

Данная модель перекликается с подходом к анализу педагогической реальности И. А. Колесниковой [4], в котором различается педагогическая реальность как бытийная форма существования педагогических ситуаций и педагогические действительности как видения этих ситуаций ее участниками.

Но о каких действиях учителя идет речь, ведь классификация профессиональных действий педагога может быть проведена на основе различных параметров: по обращенности к отдельным учащимся или группам; по содержанию действий (для обучения – предметного содержания, для воспитания – тематического содержания воспитательных акций); по степени стимулирования действиями педагогов активности учащихся? Мы использовали последний подход.

В рамках данной классификации мы выделяем типы действий педагогов: *стимулирующие относительную пассивность учащихся на уроке, проявляющиеся* в восприятии, запоминании, действиях репродуктивного характера, и *стимулирующие относительную активность*, проявляющуюся в интеллектуальном и социальном мышлении. Педагогическо-методическими предпосылками стимулирования относительной пассивности являются традиционные – трансляционные, репродуктивные – методы педагогической работы. Образ учителя в этой традиции складывается из представлений об учителе как об источнике информации и носителе образцов действий. Образ «правильного» учащегося в этой традиции репрезентует школьника как человека, стремящегося в той и иной мере освоить предъявляемые знания и действия (как умения) в том виде, как они предъявляются педагогом. Представление о базовых психологических условиях успешности деятельности педагога в данной традиции – это доверие к учителю как источнику информации и носителю образцов действий и доверие к самим знаниям и способам действий.

Педагогическо-методическими предпосылками стимулирования относительной активности выступают «активные», относительно нетрадиционные (проблемные, кооперативные, проектные) методы педагогической работы. Образ учителя в этой традиции складывается из представлений об учителе как об организаторе деятельности учащихся, носителе возможных способов этой деятельности и личного отношения к содержанию организуемой деятельности – Г. А. Цукерман [6]. Образ «правильного» учащегося в этой традиции репрезентует школьника как человека, стремящегося в той и иной мере освоить способы предлагаемой деятельности и выработать личное отношение к предлагаемым знаниям (открыть личные смыслы осваиваемых знаний и действий). Представление о базовых психологических условиях успешности деятельности педагога в данной традиции – это доверие к умениям учителя как организатора и регулятора деятельности учащихся и интерес к выявлению индивидуальных смыслов содержания организуемой деятельности.

Опираясь на данную характеристику типов педагогической деятельности, мы, проведя экспертную работу в форме фокус-групп учителей, группового интервью студентов педагогических вузов и пилотажных пробных исследований, разработали модели деятельности на уроке «традиционного» учителя и дея-

тельности учителя, стимулирующего активность учащихся. К базовым действиям «традиционного» педагога как учителя мы отнесли опрос по изученному материалу, выполнение тренировочных заданий и упражнений, письменную проверку знаний (контроль), изложение нового материала учителем, оценивание работы учеников на уроке и ряд других. К базовым действиям педагога, стимулирующего активность учащихся, мы отнесли организацию работы в микрогруппах, разработку и обсуждение с учениками цели и плана урока, организацию работы в парах, организацию проблемной учебной дискуссии, организацию учебного самооценивания и взаимооценивания и ряд других. Обратим внимание на то, что образ педагога, стимулирующего активность учеников, корреспондирует с психолого-педагогической идеологией ФГОС общего образования.

Гипотеза этой части исследования такова: в массовой педагогической практике в сознании учителей 6–9-х классов представлены как реализуемые прежде всего формы, приемы действий «традиционных» педагогов (не менее чем в 70 % случаев от всех представленных в сознании действий).

Задачами эмпирической части исследования стали:

1. Выявление представленности учебно-организующих действий учителя на уроке в массовом педагогическом сознании (метод – бланковый опрос).
2. Выявление видений учебно-организующих действий учителя на уроке: самим учителем, учениками и квалифицированными наблюдателями (методы: бланковый опрос, интервью, структурированное наблюдение).

В первой части исследования приняли участие учителя, работающие в 6–9-х классах общеобразовательных школ 20 регионов (географический масштаб опроса – от Республики Карелия до Сахалинской области). Эти регионы представляли 6 из 7 административных округов России<sup>1</sup>. Данный этап исследования был реализован в 2013 г., когда ФГОС только еще «подбирался» к подростковым классам. В обработку приняты результаты опроса 1730 респондентов. В выборке были представлены (пропорционально генеральной совокупности учителей) городские и сельские педагоги.

Опрос учителей был посвящен выявлению частоты использования на уроках приемов организации учебной работы, стимулирующих относительно пассивную позицию учащихся (их активность, прежде всего, перцептивного плана) и стимулирующих относительно активную позицию (активность деятельностного плана)<sup>2</sup>. Использовался список из 14 приемов (7 «пассивных» и 7 «активных»). При разработке опросника использовалась классификация действий педагога по степени стимулирования активности учащихся. Учителям предлагалось оценить, насколько часто они используют на своих *обычных* уроках формы, приемы организации действий учеников, заданные в бланке.

При этом для каждого из приемов (форм) предлагалось выбрать оценку, отражающую частоту применения соответствующего приема. Предъявлялся следующий набор оценок: применение соответствующего приема на более чем

---

<sup>1</sup> Не был представлен Кавказский регион как имеющий существенную социально-образовательную специфику.

<sup>2</sup> Использовался список из 14 приемов (7 «пассивных» и 7 «активных»), в том числе приведенные в описаниях «традиционного» педагога и педагога, стимулирующего активность школьников.

80 % уроков, применение на 50–80 % уроков, применение на 30–50 % уроков, применение на 10–30 % уроков, применение на менее чем на 10 % уроков.

Основной результат опроса таков: «видят» формы работы, стимулирующие относительную пассивность более чем на половине своих уроков (больше 50 %), 60,3 % учителей; формы, стимулирующие относительную активность, видят 42,2 % учителей. (Применение критерия ф-Фишера показало, что это различие статистически достоверно на 1 %-ном уровне значимости – расчетное  $\phi = 10,71$ .)

Эти данные позволяют сделать вывод: в массовой практике ведения уроков в 6–9-х классах в 2013 г. «пассивные» приемы называются учителями статистически достоверно чаще, чем «активные» приемы. Обратим внимание, что полученные результаты неплохо корреспондируют с выдвинутой гипотезой (60 % и 70 %). Границы этого вывода установлены использованной выборкой и методикой исследования. Еще раз подчеркнем: в силу метода и методологической ориентации исследования речь идет не о реальной частоте называемых в исследовании приемов организации учебной работы, а об их представленности в сознании учителя.

Анализ данных по выборке с соотношением учителей сельских и городских школ пропорциональному сельскому и городскому населению в Российской Федерации дал результаты, мало отличающиеся от полной выборки. Сравнение ответов учителей средних школ и учителей, работающих в гимназиях и лицеях, показало в целом также небольшие различия (правда, отличающиеся заметно по ряду утверждений в пользу гимназий и лицеев – наибольшие различия, на 7,1 и 10,1 % соответственно, по организации работы микрогрупп и совместному с учениками анализу уроков). Повторим, эти числа говорят не о частоте реальных приемов организации учебной работы учителем, а о представленности данных приемов в сознании педагога.

Но как это видение педагогами своих уроков соотносится с педагогической реальностью? Попытка ответа на этот вопрос предпринята во второй части нашего исследования. Метод этой части работы – тройная оценка одних и тех же уроков: учителем (в форме стандартизированного интервью), учениками (в форме бланкового «экспертного» листа) и двумя прошедшими определенную подготовку и инструктаж наблюдателями. Во всех оценках предьявлялся список форм, приемов работы на уроке, который использовался в основном опросе<sup>1</sup>.

Перед учениками, учителем и наблюдателями ставилась одна и та же задача – отмечать факт использования на уроке каждой формы, приема.

Называние данной формы (приема) считалось исследовательским фактом в интервью учителя, если он указывал конкретный прием как реализованный на уроке. Фактом в опросе учащихся считалось называние конкретного приема учебной работы как реализованного на данном уроке, если доля ответивших учеников данного класса составляла более 73 % (данная граница была введена на основе процедуры выделения статистически значимого большинства в групповых опросах с применением критерия Фишера). В наблюдении конкретный

---

<sup>1</sup> В этой части исследования значителен вклад П. Г. Аверьянова.

прием (форма) учебной работы на уроке считался фактом, *если его указывали оба (работающих независимо друг от друга) наблюдателя.*

В рамках этой части исследования было проанализировано 35 уроков. В опросе учеников к обработке принято 694 бланка. Главный итог данной части исследования – существенная разница в видениях одних и тех же уроков экспертами-наблюдателями, учителями и учащимися. Педагоги «видели» на 28,1 % больше «фактов», чем наблюдатели, соответственно 84,5 % и 56,4 % – различия по критерию  $\varphi = 2,65$  ( $p = 0,01$ ). Еще больше разница между оценками наблюдателей и «видением» учеников: только 50,3 % совпадений. Ученики «видят» на 49,7 % больше фактов действий учителей, чем наблюдатели.

Эти различия характерны как для видения активизирующих приемов организации учебной работы (причем педагоги видят их чаще, чем наблюдатели), так и для приемов, стимулирующих пассивную позицию учеников (здесь наоборот: наблюдатели видят эти формы чаще, чем педагоги). Оба различия статистически значимы (использовался критерий  $\varphi$ ).

Эти данные позволяют сделать вывод по второй части исследования: учителя и наблюдатели «видят» неодинаково реальность урока. Образы одного и того же урока в сознании участников этого урока имеют значительные различия, связанные с ролевой позицией оценивающего, поэтому говорить о целостной картине урока можно только при условии совместного рассмотрения образов урока *учителя* и образов урока *класса*.

Как объяснить эти различия, какова их возможная интерпретация?

Возможная интерпретация приведенных результатов такова:

– видение наблюдателя (с учетом того, что фактом педагогической реальности считались только те моменты урока, когда независимые оценки наблюдателей совпадали) наиболее близко к объективной действительности, хотя и это следует интерпретировать как педагогическую действительность (реальность, структурированную категориями, используемыми наблюдателями);

– видение урока учителем определяется не столько использованием научных педагогических категорий, сколько образом «внутренней картины» урока, которую «выстраивает» педагог до урока;

– видение же урока учащимися, классом зависит от значимости свершаемых учебных действий для данных учеников.

Вывод из данных фактов и их интерпретации: при проведении исследований педагогической деятельности каждый раз необходимо уточнять, с какой позиции рассматривался конкретный фрагмент деятельности и кто именно был источником данных, на которых основывается исследование. Иначе мы рискуем получить лишь фрагментарную картину педагогической деятельности. Тем не менее преобладание пассивных приемов организации учебной деятельности, даже в субъективной реальности педагога, может указывать на слабую представленность в учебном процессе «идеологии» деятельностного подхода, на который ориентируется ФГОС основного общего образования.

Каковы же результаты нашего исследования повседневной деятельности учителя основной школы?



1. Показана эвристичность сопоставления представленности педагогической деятельности в сознании учителей и школьников. Такой подход к анализу педагогической деятельности позволяет увидеть ее как более многомерное и противоречивое явление.

2. На статистически достоверном уровне выявлен факт преобладания в сознании учителей Российской Федерации (опрос 1730 учителей в 20 регионах, 6 округах) в 6–9-х классах приемов, стимулирующих относительно пассивную позицию учеников на уроках. Эти данные мало отличаются по типам образовательных организаций (сельские – городские, школы – гимназии – лицеи).

3. Выявлены существенные различия видения организационно-учебных действий на своих уроках учителями (субъективный взгляд на урок) и специально подготовленными наблюдателями (относительно объективный взгляд). Учителя видят на 28 % больше действий, чем наблюдатели.

4. Преобладание пассивных приемов организации учебной деятельности, даже в субъективной реальности педагога, может указывать на слабую представленность в учебном процессе идеологии деятельностного подхода, на который ориентируется ФГОС общего образования. Эмпирические данные исследования подкрепляют необходимость решительной перестройки педагогического образования в соответствии с деятельностной идеологией ФГОС, в том числе с учетом возрастной динамики профессионализма учителей, и свидетельствуют о слабой готовности учителей подростковых классов к ожидаемому в 2018 г. внедрению ФГОС в основной школе.

#### Список литературы

1. Аверьянов П. Г., Кривцова Н. С., Поляков С. Д., Семикашева И. А., Стрюкова Г. А. Представление о педагогической деятельности в психологической и педагогической литературе // Повседневная профессиональная деятельность современного учителя. Материалы исследования / Под ред. С. Д. Полякова, И. А. Семикашевой. Ульяновск: УлГПУ, 2013. С. 10–33.

2. Демидова И. Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие. М.: Академический проект, Трикста, 2006. 224 с.

3. Засыпкин В. П. Социальный стереотипный образ современного учителя // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. X, № 2. С. 165–177.

4. Колесникова И. А. Педагогическая драма неклассичности // Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». М.: Народное образование, 2004. 272 с.

5. Поляков С. Д. От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. М.: Федеральный институт развития образования, 2016. 195 с.

6. Цукерман Г. А., Суховерша Ю. И. Поисковая активность в учебной деятельности // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 25–38.

7. Шереги А. Ф., Арефьев А. Л., Царьков П. Е. Условия труда педагогов: хронометрический и социологический анализ. М.: Центр социологических исследований, 2016. 327 с.