

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Научная статья

УДК 37.02

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-8

EDN: BVFQSY

Дидактические затруднения педагогов в условиях цифровой трансформации общего образования

Ирина Юрьевна Тарханова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, директор Института педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 150014, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108
tarhanova3000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7166-650X>

Аннотация. Статья посвящена анализу затруднений учителей школ в организации процесса обучения в условиях цифровой трансформации общего образования. Актуальность данного анализа обусловлена наличием противоречий между существенным объемом дидактического знания, накопленным на данный момент в отечественной и зарубежной педагогике, и объективными и субъективными переживаниями педагогов, связанными с ощущением сложности применения этого знания на практике. Вызовы цифровой эпохи только усугубляют данные тревоги. Целью представленного исследования является анализ дидактических затруднений педагогов, обусловленных влиянием на учебный процесс вызовов цифровой трансформации жизни и отсутствием эффективного ответа на данные вызовы в традиционных, привычных, хорошо освоенных и ранее результативных педагогических средствах. В исследовании определены ключевые характеристики дидактических затруднений педагогов, обосновано их разделение на устойчивые и ситуативные. Сформулирована идея о том, что дидактические затруднения являются не столько препятствиями, сколько задачами практической деятельности, расширяющими границы возможностей организации процесса обучения в новой социокультурной ситуации. Исследование базируется на интеграции положений парадигмального и компетентностного подходов. Методами исследования стали теоретический анализ дидактических публикаций и анкетирование с помощью онлайн-сервисов 190 педагогов школ г. Ярославля и Ярославской области. По результатам исследования сделан вывод о направлении поиска дидактических решений не в сторону использования цифровых ресурсов и технологий для обучения, а в сторону поиска новых способов обучения человека, обладающего характеристиками «расширенной личности», привыкшей делегировать часть своих когнитивных функций цифровым средствам.

Ключевые слова: образование; обучение; дидактика; дидактическая парадигма; дидактические затруднения; цифровая трансформация; расширенная личность

Для цитирования: Тарханова И. Ю. Дидактические затруднения педагогов в условиях цифровой трансформации общего образования // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 8–18. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-8>. <https://elibrary.ru/BVFQSY>

**GENERAL PEDAGOGY,
HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

Original article

Didactic difficulties of teachers in the context of digital transformation of general education

Irina Yu. Tarkhanova

Doctor of pedagogical sciences, professor of department of social pedagogy and organization of work with youth, director of the Institute of pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
tarhanova3000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7166-650X>

Abstract. The article is devoted to the analysis of school teachers' difficulties in organizing the learning process in the context of the digital transformation of general education. The relevance of this analysis is due to the contradictions between the significant amount of didactic knowledge accumulated at the moment in domestic and foreign pedagogy, and the objective and subjective experiences of teachers associated with the feeling of the complexity of applying this knowledge in practice. The challenges of the digital age only exacerbate these anxieties. The purpose of the presented study is to analyze the didactic difficulties of teachers due to the impact on the educational process of challenges of digital transformation of life and the lack of an effective response to these challenges in traditional, familiar, well-mastered and previously effective pedagogical means. The study defines the key characteristics of didactic difficulties of teachers, justifies their division into stable and situational. The idea is formulated that didactic difficulties are not so much obstacles as practical tasks that expand the boundaries of possibilities in organizing the learning process in a new sociocultural situation. The study is based on the integration of the ideas of the paradigmatic and competence approaches. The research methods were a theoretical analysis of didactic publications and a survey using online services of 190 teachers of schools in Yaroslavl and the Yaroslavl region. According to the results of the study, it was concluded that the search for didactic solutions is not in the direction of using digital resources and technologies for training, but in the direction of finding new ways to train a person with the characteristics of an «extended personality» who is accustomed to delegating part of his cognitive functions to digital means.

Key words: education; training; didactics; didactic paradigm; didactic difficulties; digital transformation; extended personality

For citation: Tarkhanova I. Yu. Didactic difficulties of teachers in the context of digital transformation of general education. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (4): 8-18. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-8>. <https://elibrary.ru/BVFQSY>

Введение

Дидактический процесс как совокупность направленных на достижение образовательного результата педагогических действий учителя и познавательной деятельности обучающихся опосредован социальными и культурными условиями, в которых он протекает. И в этой связи процессы цифровой трансформации общего образования и других сфер жизни современного общества вносят существенные изменения, требующие изучения и осмысления. Современный процесс обучения в школе меняется не только в связи с интеграцией в образовательные практики цифровых средств обучения и электронных образовательных сред, но и в связи с изменениями самих участников образовательного процесса и, прежде всего, учеников.

Современные дети социализируются одновременно в двух мирах – реальном и виртуальном, и это существенно изменяет способы их деятельности, которая становится опосредованной цифровой средой. Меняются практики общения – большая часть их осуществляется через социальные сети и мессенджеры. Это стирает в сознании человека наличие физических, географических и временных границ коммуникации, поскольку появляется возможность в момент возникновения потребности написать человеку, находящемуся на другом конце света и в другом часовом поясе, и получить от него быстрый отклик. Изменяется отношение к знанию – оно перестаёт быть ценностью в силу его доступности. У современного человека появляется стойкое убеждение, что любую информацию в любой момент времени можно найти в интернете. Всё более широкое распро-

странение генеративного искусственного интеллекта подрывает отношение к творчеству как к высшему личностному уровню решения учебных задач, так как способность создавать новый продукт уже не является исключительной прерогативой человека. Эти и подобные им изменения социокультурной ситуации развития современных учеников диктуют необходимость поиска новых дидактических решений для обучения. И границы этой новизны проходят на стыке задач, стоящих перед современным учителем, и дефицитов традиционных дидактических средств их решения.

Целью данной статьи является анализ дидактических затруднений педагогов, обусловленных влиянием на учебный процесс вызовов цифровой трансформации жизни и отсутствием эффективного ответа на данные вызовы в традиционных, привычных, хорошо освоенных и ранее результативных педагогических средствах.

Методология и методы исследования

В основе исследования лежат положения парадигмального подхода [Степин, 2013], согласно которому исследование процесса обучения осуществляется в рамках доминирующей в данный момент времени системы мировоззрения, совокупности убеждений и ценностей [Легостаев, 2013], что позволяет исследовать влияние общественных процессов на образование и влияние образования на общественные процессы [Процесс обучения в условиях..., 2021], допускать существование различных парадигм в работе одного педагога как на стратегическом, так и на тактическом уровне и возможность творчески конструировать элементы различных парадигм в организации образовательного процесса [Белкин, 2007]. Парадигмальный подход к дидактике позволяет в характеристике процесса обучения исходить из потенциальной многомерности познавательного взаимодействия человека с миром [Колесникова, 2014], рассматривать инновационные практики учителей через обусловленность вызовами современности [Кларин, 2020], а также говорить о новых образовательных результатах, возникших в ответ на образовательные потребности личности и социума [Кларин, 2022].

Ещё одним основанием исследования стал компетентностный подход к деятельности учителя в аспекте обоснования сущности и содержания дидактической компетентности, понимаемой как «способность решать профессиональные задачи, связанные с организацией процесса обучения» [Сериков, 2010, с. 35.], положения данного

подхода позволяют говорить о дидактических затруднениях учителей не как о проблеме, а как о точке роста [Каско, 2018], постулировать непрерывность формирования дидактической компетентности учителя [Khimmatalliev, 2021].

Теоретическое исследование было проведено с применением методов сравнительно-сопоставительного анализа отечественных и зарубежных публикаций по вопросам дидактических затруднений педагогов. Сбор эмпирического материала для анализа проводился методом опроса, в котором приняли участие педагоги общеобразовательных школ г. Ярославля и Ярославской области.

Результаты исследования

Под дидактическими затруднениями педагогов мы понимаем как объективные, так и субъективные профессиональные переживания, связанные с ощущениями сложности в применении теоретических знаний и методических рекомендаций в реальном процессе организации учебной деятельности. При этом нам близка идея, что дидактические затруднения – это не столько препятствия, сколько «задачи практической деятельности, для которых характерны неопределенность условий, вариативность решений, обусловленных конкретными контекстами их возникновения» [Шукшина, 2020, с. 106].

Дидактические затруднения педагогов не единожды становились предметом психолого-педагогического анализа. Ещё в публикациях советского периода были фундаментальные работы, посвященные исследуемому нами вопросу. Изучение динамики взглядов на дидактические затруднения педагогов в исторической ретроспективе проведено Т. И. Шукшиной и Ж. А. Каско. Главным выводом данного анализа стала фиксация сходства позиций и совпадения многих проблем, наблюдающихся в образовательных практиках в разные исторические периоды, при выделении специфических затруднений, обусловленных социально-экономическими, идеологическими и ценностными трансформациями [Шукшина, 2021].

В данной статье мы сосредоточимся на анализе затруднений, которые возникают у учителей в изменяющейся социо-культурной ситуации профессиональной деятельности, обусловленной трендами цифровой трансформации, то есть тогда, когда привычные и ранее результативные способы обучения перестают соответствовать

социальному заказу, нормативам и регламентам, образовательным потребностям учеников и т. д.

Запрос на инновации в образовании стал особенно выраженным при попытке уйти от сложившейся в советское время системы и построить некую современную, соответствующую мировым трендам. При этом такой «инновационный бум» действительно несколько усложняет жизнь учителю, заставляя его, помимо решения задач достижения образовательных результатов, заниматься ещё педагогическим творчеством, беря на себя функции методиста, проектировщика, автора, новатора, исследователя. Безусловно, труд педагога творческий по своей сути, в работе учителя не может быть готовых рецептов, но оригинальные авторские технологии могут разрабатывать не все. Поэтому требование обязательных инноваций вызывает у учителей сопротивление. Но какова природа этого сопротивления: это простое нежелание что-то менять и выходить за рамки привычного или неготовность вследствие отсутствия дидактических знаний?

В статье О. Л. Никольской, посвященной анализу затруднений в процессе освоения инновационных технологий, выделены три группы затруднений: «барьеры деятельности (внутренние и внешние запреты на инновационную деятельность), объективные трудности личностно-профессионального характера (отсутствие отдельных способностей или недоразвитие профессиональных навыков), субъективные установки на традиционализм (страх выйти за пределы учебника и учебно-методического комплекса, неуверенность в результативности той или иной инновации и т. п.)» [Никольская, 2003, с. 92–93]. Интересно, что к последней группе автором отнесено затруднение в конструировании и проектировании учебного процесса, отнесение данной трудности к разряду субъективных автор объясняет тем, что они основаны на имеющемся у педагогов опыте традиционного обучения, который мешает им мыслить, творить, активно включаться в исследовательскую деятельность. Отметим, что статья Никольской написана в 2003 году, когда стремление к обновлению «устаревших» практик обучения в отечественной педагогике достигло пика, а понятие «традиционная дидактика» носило негативную коннотацию, что объясняет оценку автором опыта «традиционного обучения» как источника затруднений в построении «инновационного процесса».

На наш взгляд, трактовка дидактических затруднений как результата неготовности к изме-

нению ситуации профессиональной деятельности несколько ограничена, а конструирование и проектирование учебного процесса в любых условиях зиждется на понимании природы процесса обучения, которая со временем существенно не поменялась. По-прежнему обучение – это целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся, решающая задачи образования и развития личности. И даже если эта деятельность опосредуется новыми техническими и цифровыми решениями, то они остаются лишь средством решения дидактических задач, принципиально не меняя природу процесса обучения в целом: «процесс обучения по-прежнему специально конструируется и целенаправленно осуществляется, без человека и его деятельности он не существует» [Осмоловская, 2023, с. 5]. Хотя характер дидактических отношений и содержание образования могут подвергаться реформированию (от субъект-объектных к субъект-субъектным, от знаниевого подхода к компетентностному и т. д.), а современные цифровые технологии – это лишь средства обучения, которые «делают процесс обучения более разнообразным, в какой-то мере, более эффективным, возможно, более эффективным, освобождают педагога от рутинных операций, но в целом революционного влияния на процесс обучения не оказывают» [Иванова, 2022, с. 103].

В связи с вышесказанным нам более близка позиция О. В. Коршуновой и О. Г. Селивановой, которые выделяют две группы затруднений педагогов: устойчивые (независящие от исторического времени и влияния внешних факторов осуществления профессиональной деятельности) и вариативные (обусловленные влиянием социальных трендов и индивидуально-психологических особенностей педагога). К первым авторы относят трудности в организации процесса обучения, развития учебной мотивации, учет индивидуальных особенностей обучающихся, работу с неуспевающими учениками и т. д. Вторые связываются с обновлением условий обучения: введением ФГОС, построением индивидуального образовательного маршрута ученика, информатизацией процесса обучения [Коршунова, 2020].

Именно к устойчивым затруднениям можно отнести ряд дидактических трудностей, выявленных отечественными авторами в последние несколько лет: затруднения в дидактическом целеполагании [Омарова, 2007], затруднения в контрольно-оценочной деятельности [Синебрюхова, 2013], затруднения в выборе технологий обуче-

ния [Абрамовских, 2017]. Ещё в одном, сравнительно недавнем, исследовании мы находим подтверждение тому, что дидактические затруднения весьма типичны и чаще касаются базиса дидактики, чем её социо-культурной надстройки. М. Л. Блинова и И. А. Загайнов зафиксировали типичные затруднения будущих педагогов-студентов педагогического вуза, испытываемых ими в процессе прохождения практики: «недостаточно развитые умения формулировать обучающие, воспитывающие, развивающие цели и задачи урока; подбирать в соответствии с поставленными целями содержание, формы, методы и средства обучения; применять дидактические средства обучения; организовать повторение учебного материала на уроке; объяснять учебный материал; организовать самостоятельную работу учащихся; осуществлять контроль и оценивать знания учащихся; создавать ситуацию успеха, стимулировать учебные мотивы; активизировать познавательную деятельность учащихся; общаться с ними; обеспечивать дисциплину; применять нетрадиционные формы и методы обучения; осуществлять самоанализ урока; работать с учителем-наставником по предмету» [Блинова, 2017, с. 137]. Как видим, фактически все выявленные авторами затруднения (за исключением затруднений в реализации нетрадиционных форм и методов обучения) касаются вполне традиционных задач, решение которых обосновано и описано в дидактике.

Таким образом, целый ряд дидактических затруднений педагогов решается простым обращением к наработкам теории обучения. Тем более что сегодня отечественному учителю открыто всё богатство мировой дидактики, осмыслены, проанализированы и опубликованы различные теории и подходы к организации обучения, обоснованы разные дидактические парадигмы, которые могут как сосуществовать и частично интегрироваться, так и определять диаметрально противоположные взгляды на образование. Современный учитель уже не может сказать «я учу так, потому что меня так научили», единственно возможная позиция сегодня: «я учу так, потому что это мой профессиональный выбор». Но вот для того чтобы понимать, где искать ответы на свои профессиональные затруднения, педагог должен осознать свою дидактическую позицию, а именно ответить на ряд ключевых вопросов современной дидактики [Клюс-Станьска, 2022].

Для выявления дидактических затруднений современных педагогов мы провели опрос среди

учителей общеобразовательных школ г. Ярославля и Ярославской области. В нём приняли участие 190 педагогов.

На вопрос о природе знания большая часть респондентов (52,6 %) ответили: «результат записи и переработки сообщений/значений в мышлении обучающегося», 26,3 % опрошенных считают, что «знание – это коллекция сообщений, поступивших извне», а 21 % убеждены, что в современном мире «знание содержится во внешней информационной сети и хранится в различных цифровых форматах». Из данных ответов мы видим, что фактически половина опрошенных учителей нацелены на признание субъектной роли обучающегося в процессе усвоения и освоения информации, и примерно по четвертям распределились сторонники традиционного знаниевого подхода к образованию (передача знаний от одного субъекта к другому) и те, кто принимает особенности цифровой трансформации процессов познавательной деятельности человека (знания хранятся в сети).

Схожая позиция учителей проявилась и в ответах на второй вопрос: «Какой способ использования знания является наиболее важным в современном мире?». О важности умения применять полученные знания на практике заявили 68,4 % опрошенных; о приоритете способности находить знания во внешних источниках – 15,7 %, о неизменности ценности фактического знания – 5,2 % и 10,5 % отметили, что все эти способы важны в их совокупности.

В ответах на вопрос о смысле образования только 5 % учителей выбрали традиционную позицию «адаптация человека к жизни в обществе» и подавляющее большинство (89,4 %) считают, что смысл образования «в построении человеком собственных стратегий поиска, анализа и применения информации».

Среди оценки эффективности ролей современного учителя традиционную роль – «знающий преподаватель, прекрасно владеющий содержанием предмета» не отметил никто. При этом наиболее эффективной большинству респондентов (84,2 %) представляется роль «развивающий наставник, помогающий ученику найти собственные эффективные стратегии и тактики обучения», а 15,8 % выбрали роль «опытный фасилитатор, умеющий объяснять учебный материал».

Данные результаты позволяют сделать вывод, что большинство школьных учителей можно назвать приверженцами конструктивистской па-

радигмы обучения (ученик сам конструирует своё знание), а отнюдь не традиционалистской (обучение – это передача знаний от поколения к поколению), как часто говорят, характеризуя российское учительство как консервативную профессиональную общность.

А вот в ответах на вопрос об источнике возникновения знания приоритеты несколько сместились. Здесь подавляющее большинство следует трендам цифровизации: 68,4 % ответили, что «процесс получения знания основан на способности искать информацию в сети и способности фильтровать информацию как истинную и ложную, полезную и бесполезную», и только 5,2 % респондентов отдают предпочтение традиционным источникам получения знания – «знание воспринимается индивидом из внешнего источника (книги, видео, рассказа знающего человека и т. д.)». При этом около четверти опрошенных продемонстрировали действительно дидактическую позицию, заявив, что «знание возникает в результате опыта взаимодействия индивида с содержанием образования».

Далее обратимся к анализу дидактических затруднений, обозначенных участниками опроса.

В постановке цели урока значительных затруднений не отметил никто, испытывают незначительные затруднения 58 % опрошенных, остальные указали, что никаких затруднений по данному компоненту организации учебного процесса не испытывают. Что же касается создания условий для постановки цели самими обучающимися, то здесь 10 % указали, что испытывают значительные затруднения, остальные ответы распределились примерно поровну между показателями «испытываю незначительные затруднения» и «не испытываю затруднений». Таким образом, педагогическое целеполагание не представляет значительных трудностей для учителей, а вот организация самостоятельного целеполагания учеников представляет большие трудности. Вместе с тем, постановка личных учебных целей школьниками является одним из важных компонентов современных ФГОС, и оказание дидактической и методической помощи педагогам по данному компоненту представляется актуальной задачей их методического сопровождения.

Что касается постановки и реализации различных типов задач урока, то здесь ответы респондентов распределились так: наибольшие затруднения вызывают воспитательные (26 %) и развивающие (37 %) задачи, трудности в постановке обучающих задач респонденты не отмети-

ли. Уточняющие беседы с участниками опроса показали, что, несмотря на понимание практического значения образовательных результатов и их личностной значимости для учеников, недостаточно освоенным в ходе профессиональной подготовки в вузе является понимание воспитательного потенциала школьных предметов и направленность урока на развитие универсальных учебных действий и функциональной грамотности обучающихся (по данному параметру всего 7 респондентов ответили, что затруднений не испытывают).

Интересным представляется тот факт, что на вопрос «Оцените основные параметры организации обучения с позиции Ваших личных профессиональных затруднений по компоненту “подбор учебных материалов для урока”» были получены полярные варианты ответов: 42 % опрошенных ответили, что не испытывают никаких затруднений и 38 % указали, что испытывают значительные затруднения. В выборе методов, приёмов и технологий обучения все варианты ответов распределились примерно поровну – треть респондентов испытывают здесь значительные затруднения, также треть не испытывает затруднений или их затруднения незначительны. В проектировании сценариев уроков различного типа большинство опрошенных (67 %) испытывают незначительные затруднения. Таким образом, по проектированию уроков выявлены существенные различия между респондентами. Возможно, эти различия объясняются опытом работы учителей, данный параметр в нашем исследовании не учитывался, поэтому эта гипотеза требует дополнительной проверки в дальнейших исследованиях.

Большие трудности зафиксированы по параметрам, описывающим организацию работы обучающихся на уроке. Так, незначительные затруднения у подавляющего большинства опрошенных (75 %) состоят в организации работы учеников на уроке; в формировании и поддержании учебной мотивации обучающихся, значительные трудности отметили 44 %, а незначительные 38 % опрошенных. Интересным представляется тот факт, что 68 % респондентов не испытывают трудностей с проектированием индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) обучающихся, а вот с контролем их реализации испытывают затруднения в совокупности 57 % опрошенных. То есть технологии создания ИОМ в школах отработаны, а форматы контроля за их выполнением нет. То же самое касается домашнего задания: 68 % респондентов

не испытывает никаких трудностей с организацией самостоятельной (домашней) работы учеников, но при этом 54 % отмечают трудности с контролем её выполнения. Полученные данные соотносятся с результатами исследований И. В. Усковой, которая фиксирует формальное отношение учителей к домашнему заданию и недостаточное понимание данного элемента в общей дидактической стратегии учителя [Ускова, 2023].

По контролирующим дидактическим аспектам ситуация выявлена следующая: у учителей нет затруднений в организации контроля и оценки образовательных результатов (только 10 респондентов, что составляет порядка 5 % опрошенных, отметили значительные затруднения с этим), а вот организация развивающей обратной связи представляется более проблемной (значительные и незначительные затруднения по этому параметру испытывают в совокупности 68 % респондентов).

Создание и поддержание психологически комфортной образовательной среды представляет значительные затруднения для половины опрошенных. В ходе уточняющих бесед учителя говорили, что данному компоненту их вообще не учили в вузе, и способы и приёмы данного вида профессиональной деятельности они выбирают интуитивно. При этом педагоги объясняют свои трудности поколенческими особенностями современных учеников, отмечая их общее нежелание следовать дисциплинарным требованиям и отсутствие уважения к учителю. Вместе с тем, современная педагогическая наука предлагает множество способов регулирования дидактических отношений, например, этому уделяется значительное внимание в парадигме позитивной педагогики [Андреева, 2020], в технологиях создания ситуации успеха [Лабусова, 2023] и концепции развития личностного потенциала в образовании [Казакова, 2022]. Возможно, вузовским преподавателям стоит уделять большее внимание данным теориям и их методическому обеспечению. Так же данный параметр представляется актуальным заказом для системы дополнительного профессионального образования.

В своих предыдущих исследованиях мы прогнозировали, что в ближайшее время сохранится приоритет нормативно-инструктивных (классических) парадигм с точечной интеграцией в них отдельных идей, технологий, приёмов «новых дидактик» [Тарханова, 2023]. Но данный опрос показал иное: ни один из опрошенных не указал

проблем с применением цифровых технологий для преподавания, только 2 респондента ответили, что испытывают значительные затруднения с отбором качественного образовательного контента из ресурсов интернета. В уточняющих беседах выявлено, что такие трудности были в прошлом, но с появлением Федеральной государственной информационной системы «Моя школа» значительная часть их была снята. Педагоги отмечали, что для них важна уверенность, что все материалы данной цифровой платформы прошли научную и методическую экспертизы и рекомендованы к использованию в учебном процессе. Таким образом, в связи с упорядочиванием использования цифровых средств обучения данная группа затруднений снизилась. Пик таких трудностей приходится на дистанционное обучение, что отмечается не только российскими, но и западными учеными [Pogoçani, Zaçellari, 2022]. В преобладающих сегодня в общеобразовательной школе очных и гибридных форматах проблема с цифровыми ресурсами не столь остра, да и опыт у современных учителей по этому вопросу накоплен уже достаточный.

Иная ситуация складывается с использованием цифровых технологий учениками для выполнения учебных задач – 58 % опрошенных отметили в этом значительные трудности для своей профессиональной деятельности. В уточняющих беседах педагоги отмечали, что не знают, как быть с использованием ресурсов ГДЗ (готовых домашних заданий) и искусственного интеллекта для выполнения обучающимися самостоятельной работы, и испытывают существенные трудности с оцениванием результатов такой работы. И вот здесь мы видим противоречие: в первой части нашего опроса четверть респондентов отметили, что в современном мире «знание содержится во внешней информационной сети и хранится в различных цифровых форматах», более половины уверены что «процесс получения знания основан на способности искать информацию в сети и способности фильтровать информацию как истинную и ложную, полезную и бесполезную», и подавляющее большинство самой эффективной назвали педагогическую роль «развивающий наставник, помогающий ученику найти собственные эффективные стратегии и тактики обучения», но при этом использование учениками средств той самой самостоятельности в работе с информацией вызывает у учителей тревогу.

Представляется, что проблема с использованием банков готовых домашних заданий и

средств искусственного интеллекта обучающимися для выполнения учебных задач имеет не только нормативно-регулятивную и этическую, но и дидактическую составляющую и кроется в противоречии со сложившейся практикой оценивания. Если учитель, как и многие участники нашего опроса, считает, что «знание содержится во внешней информационной сети и хранится в различных цифровых форматах», но применяет к результатам использования учеником такого знания традиционную систему оценки, он порождает порочный круг: оценка ставится за предъявление знания, при этом знание не принадлежит демонстрирующему его субъекту. Выходом из данного парадокса могут стать критерияльное и формирующее оценивание, а также увеличение доли учебных заданий продуктивного, а не репродуктивного характера.

Заключение

Таким образом, выявленные нами в ходе опроса дидактические затруднения современных педагогов не касаются собственно использования цифровых средств и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе. Скорее эти трудности связаны с недостаточным дидактическим осмыслением процессов цифровизации, изменивших отношение современного ученика к фактическому знанию, и со способами добычи и переработки информации. Сегодня дидактика не может игнорировать то, что современный человек приобрел потенциал «расширенной личности», сознание которой перестало быть сугубо индивидуальным феноменом и частично «переселилось» в цифровых помощников: «мыслительная деятельность человека перестраивается благодаря этим орудиям, некоторые умения и действия становятся ненужными, они передаются орудиям, другие видоизменяются» [Семенов, 2021, с. 530]. Поэтому поиск новых дидактических решений должен осуществляться не столько в направлении использования цифровых ресурсов и технологий для обучения, сколько в поиске новых способов обучения человека, привыкшего удовлетворять свой познавательный интерес на пике его возникновения, делегирующего функцию памяти внешним носителям. А главная цивилизационная миссия современной дидактики, на наш взгляд, заключается в том, чтобы в процессе обучения человек научился сохранять в себе гуманистическое начало, осознал потребность использовать собственный интеллект, а не

искусственный, пережил в этой ситуации успеха и удовольствия, а генеративность стала не характеристикой отдельных цифровых средств, а сквозной линией образования.

Библиографический список

1. Абрамовских Н. В. Анализ дидактических затруднений молодых педагогов при демонстрации опыта профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов / под науч. ред. Е. А. Казаевой. Екатеринбург : [б. и.], 2017. Вып. 14. С. 6–9.
2. Андреева Ю. В. Основы позитивной педагогики и дидактика оптимизма как авторское научное направление в педагогике: обоснование новой научной школы // Современные проблемы науки и образования. Т. XIX. Москва : Издательский дом Академии Естествознания, 2020. С. 48–51.
3. Белкин А. С. Инновационные процессы в образовании / А. С. Белкин, Н. О. Вербицкая // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2007. № 1(43). С. 113–121.
4. Блинова М. Л. Дидактические затруднения студентов в процессе прохождения практики / М. Л. Блинова, И. А. Загайнов // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 136–138.
5. Иванова Е. О. Современная дидактика: состояние и точки роста : монография / Е. О. Иванова, М. В. Кларин, И. М. Осмоловская // под ред. И. М. Осмоловской. Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 165 с.
6. Казакова Е. И. Школа развития личностного потенциала – опыт проектирования системно-ориентационного поля // Управление качеством образования. 2022. № 3. С. 3–9.
7. Каско Ж. А. Дидактическая компетентность будущего учителя как основной компонент профессиональной компетентности // Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях инновационной образовательной среды вуза / под ред. Т. И. Шукшиной. Саранск : Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 2018. С. 143–157.
8. Кларин М. В. Возможен ли мониторинг инновационных образовательных практик? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 1(65). С. 63–73.
9. Кларин М. В. Содержательно-целевые установки школьного учебника: к освоению социокультурных компетенций XXI века / М. В. Кларин, И. М. Осмоловская, В. В. Сериков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5(87). С. 77–94. DOI 10.24412/2224-0772-2022-87-77-94
10. Клюс-Станьска Д. Парадигмы дидактики = Paradigmaty dydaktyki : мыслить теоретически о практике / под ред. Н. Д. Корчальной ; пер. с пол. А. А. Полонникова ; предисл. С. И. Поздеевой. Москва : Национальное образование, 2022. 313 с.
11. Колесникова И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования //

Непрерывное образование: XXI век. 2014. №4 (8). С. 14–36.

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

13. Лабусова Л. В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности // Современное образование Витебщины. 2023. № 2(40). С. 70–73.

14. Легостаев И. И. Парадигмальный подход к системной методологии педагогики // Вестник НВГУ. 2013. №4. С. 45–53.

15. Никольская О. Л. Анализ дидактических затруднений учителей при освоении инновационных технологий и психолого-педагогические условия их преодоления // Вестник томского государственного педагогического университета. 2003. Вып. 2 (34). С. 89–95.

16. Омарова Н. М. Дидактические затруднения учителей в постановке педагогических целей // Высшее образование сегодня. 2007. № 12. С. 57–59.

17. Осмоловская И. М. Развитие дидактических представлений о процессе обучения // Непрерывное образование. 2023. № 1(43). С. 4–11.

18. Процесс обучения в условиях цифровизации образования : коллективная монография / Е. В. Пискунова, Н. С. Авдонина, А. А. Ахаян [и др.] ; науч. ред. Е. В. Пискунова. Санкт-Петербург : Российский гос. пед. ун-тет им. А. И. Герцена, 2021. 248 с. ISBN 978-5-8064-3152-4

19. Семенов А. Л. Концепция расширенной личности как ориентир цифрового пути образования / А. Л. Семенов, К. Е. Зискин // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. № 4. С. 530–535. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-66

20. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 35–43.

21. Синебрюхова В. Л. Дидактические затруднения в контрольно-оценочной деятельности учителя при реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Концепт. 2013. Спецвыпуск № 06. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13558.htm> (дата обращения: 05.06.2024).

22. Степин В. С. Типы научной рациональности и синергетическая парадигма // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2013. № 4. С. 45–59.

23. Тарханова И. Ю. Полипарадигмальность современной дидактики // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3(55). С. 87–92. DOI 10.51609/2079-3499_2023_14_03_87

24. Ускова И. В. Результаты исследования практики организации самостоятельной деятельности обучающихся основной школы: научный отчет. Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 63 с.

25. Шукшина Т. И. Историко-педагогический аспект исследований дидактических затруднений будущих педагогов в зарубежной и российской педагогической теории / Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания : сб. науч. тр. межд. научно-практ. конф. – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования [07–09 октября 2021 года]. Волгоград : Волгоградская гос. академия последиplomного образования, 2021. С. 103–106.

26. Шукшина Т. И. Способы преодоления дидактических затруднений будущих учителей в процессе прохождения педагогической практики / Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 11. С. 103–110.

27. Khimmataliev D. O. et al. Formation of didactic competence of students as a pedagogical problem // Annals of the Romanian Society for Cell Biology. 2021. С. 7552–7567.

28. Poročani N., Začellari M. L. Challenges of distance didactics (data and recommendations) // Journal of Language and Linguistic Studies. 2022. Т. 18. P. 187–192.

Reference list

1. Abramovskih N. V. Analiz didakticheskikh zatrudnenij molodyh pedagogov pri demonstracii opyta professional'noj dejatel'nosti = Analysis of didactic difficulties of young teachers when demonstrating professional experience // Aktual'nye problemy psihologii lichnosti : sbornik nauchnyh trudov / pod nauch. red. E. A. Kazaevoj. Ekaterinburg : [b. i.], 2017. Vyp. 14. S. 6–9.

2. Andreeva Ju. V. Osnovy pozitivnoj pedagogiki i didaktika optimizma kak avtorskoe nauchnoe napravlenie v pedagogike: obosnovanie novej nauchnoj shkoly = Fundamentals of positive pedagogy and didactic optimism as an author's scientific direction in pedagogy: justification of a new scientific school // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. Т. XIX. Moskva : Izdatel'skij dom Akademii Estestvoznaniya, 2020. S. 48–51.

3. Belkin A. S. Innovacionnye processy v obrazovanii = Innovative processes in education / A. S. Belkin, N. O. Verbickaja // Obrazovanie i nauka. Izvestija UrO RAO. 2007. № 1(43). S. 113–121.

4. Blinova M. L. Didakticheskie zatrudnenija studentov v processe prohozhenija praktiki = Didactic difficulties of students in the process of internship / M. L. Blinova, I. A. Zagajnov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 3. S. 136–138.

5. Ivanova E. O. Sovremennaja didaktika: sostojanie i tochki rosta = Modern didactics: condition and growth points : monografija / E. O. Ivanova, M. V. Klarin, I. M. Osmolovskaja // pod red. I. M. Osmolovskoj. Moskva : FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2022. 165 s.

6. Kazakova E. I. Shkola razvitiya lichnostnogo potenciala – opyt proektirovaniya sistemno-

orientacionnogo polja = School for the development of personal potential - experience in designing a system-oriented field // Upravlenie kachestvom obrazovanija. 2022. № 3. S. 3–9.

7. Kasko Zh. A. Didakticheskaja kompetentnost' budushhego uchitelja kak osnovnoj komponent professional'noj kompetentnosti = Didactic competence of the future teacher as the main component of professional competence // Praktiko-orientirovannaja podgotovka pedagoga v uslovijah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy vuza / pod red. T. I. Shukshinoj. Saransk : Mordovskij gos. ped. in-tut im. M. E. Evsev'eva, 2018. S. 143–157.

8. Klarin M. V. Vozmozhn li monitoring innovacionnyh obrazovatel'nyh praktik? = Is it possible to monitor innovative educational practices? // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 1, № 1(65). S. 63–73.

9. Klarin M. V. Soderzhatel'no-celevye ustanovki shkol'nogo učebnika: k osvoeniju sociokul'turnyh kompetencij XXI veka = Content-targeted attitudes of the school textbook: to the development of socio-cultural competencies of the XXI century / M. V. Klarin, I. M. Osmolovskaja, V. V. Serikov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 1, № 5(87). S. 77–94. DOI 10.24412/2224-0772-2022-87-77-94

10. Kljus-Stan'ska D. Paradigmy didaktiki = Paradigms of didactics : myslit' teoreticheski o praktike / pod red. N. D. Korchalovoj ; per. s pol. A. A. Polonnikova ; predisl. S. I. Pozdeevoj. Moskva : Nacional'noe obrazovanie, 2022. 313 s.

11. Kolesnikova I. A. Transdisciplinarnaja strategija issledovanija nepreryvnogo obrazovanija = Transdisciplinary continuing education research strategy // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2014. № 4 (8). S. 14–36.

12. Korshunova O. V. Sravnitel'nyj analiz didakticheskikh zatrudnenij rossijskikh i zarubezhnyh pedagogov = Comparative analysis of didactic difficulties of Russian and foreign teachers / O. V. Korshunova, O. G. Selivanova // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2020. № 4 (46). S. 468–486. doi: 10.32744/pse.2020.4.33

13. Labusova L. V. Sozdanie situacii uspeha v učebnoj dejatel'nosti = Creating a situation of success in training activities // Sovremennoe obrazovanie Vitebshhiny. 2023. № 2(40). S. 70–73.

14. Legostaev I. I. Paradigmal'nyj podhod k sistemnoj metodologii pedagogiki = Paradigm approach to systems methodology of pedagogy // Vestnik NVGU. 2013. №4. S. 45–53.

15. Nikol'skaja O. L. Analiz didakticheskikh zatrudnenij uchitelej pri osvoenii innovacionnyh tehnologij i psihologo-pedagogicheskie uslovija ih preodolenija = Analysis of didactic difficulties of teachers in mastering innovative technologies and psychological and pedagogical conditions for overcoming them // Vestnik tomского gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2003. Vyp. 2 (34). S. 89–95.

16. Omarova N. M. Didakticheskie zatrudnenija uchitelej v postanovke pedagogičeskikh celej = Teachers'

didactic difficulties in setting pedagogical goals // Vysshee obrazovanie segodnja. 2007. № 12. S. 57–59.

17. Osmolovskaja I. M. Razvitie didaktičeskikh predstavlenij o processe obuchenija = Development of didactic ideas about the learning process // Nepreryvnoe obrazovanie. 2023. № 1(43). S. 4–11.

18. Process obuchenija v uslovijah cifrovizacii obrazovanija = Learning process in the context of digitalization of education : kollektivnaja monografija / E. V. Piskunova, N. S. Avdonina, A. A. Ahajan [i dr.] ; nauchn. red. E. V. Piskunova. Sankt-Peterburg : Rossijskij gos. ped. un-tet im. A. I. Gercena, 2021. 248 s. ISBN 978-5-8064-3152-4

19. Semenov A. L. Konceptija rasshirennoj lichnosti kak orientir cifrovogo puti obrazovanija = The concept of extended personality as a guide to the digital path of education / A. L. Semenov, K. E. Ziskin // Gercenovskie chtenija: psihologičeskie issledovanija v obrazovanii. 2021. № 4. S. 530–535. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-66

20. Serikov V. V. Priroda pedagogičeskoj dejatel'nosti i osobennosti professional'nogo obrazovanija pedagoga = Nature of pedagogical activity and features of teacher's professional education // Pedagogika. 2010. № 5. S. 35–43.

21. Sinebrjuhova V. L. Didaktičeskie zatrudnenija v kontrol'no-ocenočnoj dejatel'nosti uchitelja pri realizacii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija = Didactic difficulties in the control and evaluation activity of the teacher in the implementation of the federal state educational standard of primary general education // Koncept. 2013. Specvypusk № 06. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13558.htm> (data obrashhenija: 05.06.2024).

22. Stepin V. S. Tipy nauchnoj racional'nosti i sinergetičeskaja paradigma = Types of scientific rationality and synergistic paradigm // Slozhnost'. Razum. Postneklassika. 2013. № 4. S. 45–59.

23. Tarhanova I. Ju. Poliparadigmal'nost' sovremennoj didaktiki = Polyparadigmality of modern didactics // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2023. T. 14, № 3(55). S. 87–92. DOI 10.51609/2079-3499_2023_14_03_87

24. Uskova I. V. Rezul'taty issledovanija praktiki organizacii samostojatel'noj dejatel'nosti obučajushhihsja osnovnoj shkoly = Results of the study of the practice of organizing independent activities of students of the main school: nauchnyj otchet. Moskva : FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija», 2023. 63 s.

25. Shukshina T. I. Istoriko-pedagogičeskij aspekt issledovanij didaktičeskikh zatrudnenij budushhih pedagogov v zarubezhnoj i rossijskoj pedagogičeskoj teorii = The historical and pedagogical aspect of research on the didactic difficulties of future teachers in foreign and Russian pedagogical theory / T. I. Shukshina, Zh. A. Kasko // Prostranstvo i vremja v dialoge pedagogičeskikh kul'tur: intersub#ektivnost' istoriko-pedagogičeskogo ponimanija : sb. nauch. tr. mezhd. nauchno-prakt. konf. – XXIV sessii

Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovanija i pedagogicheskoj nauki pri otdelenii filosofii obrazovanija i teoreticheskoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovanija [07–09 oktjabrja 2021 goda]. Volgograd : Volgogradskaja gos. akademija poslediplomnogo obrazovanija, 2021. S. 103–106.

26. Shukshina T. I. Sposoby preodolenija didakticheskikh zatrudnenij budushhix uchitelej v processe prohozhenija pedagogicheskoj praktiki = Ways to overcome the didactic difficulties of future teachers in the process of passing pedagogical practice / T. I. Shukshina,

Zh. A. Kasko // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2020. № 11. S. 103–110.

27. Khimmataliev D. O. et al. Formation of didactic competence of students as a pedagogical problem // Annals of the Romanian Society for Cell Biology. 2021. S. 7552–7567.

28. Poroçani N., Zaçellari M. L. Challenges of distance didactics (data and recommendations) // Journal of Language and Linguistic Studies. 2022. T. 18. R. 187–192.

Статья поступила в редакцию 15.04.2024; одобрена после рецензирования 20.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.

The article was submitted 15.04.2024; approved after reviewing 20.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.