Особенности профессионального тезауруса современных педагогов*

Т. Е. Титовец, Ю. Н. Егорова

В статье представлены результаты эмпирического исследования тезауруса современных педагогов, полученные на основе экспертного анализа описания опыта их деятельности и анализа итогов анкетирования учителей, работающих в школах Беларуси и России. Авторы обосновывают идею о том, что педагоги-практики склонны быстрее осваивать педагогические термины, которые характеризуют применение цифровых технологий в образовании, а также новейшие методические и педагогические приёмы, в то время как язык, на котором они описывают содержание и ценностно-целевые компоненты образования, его методологические принципы, остаётся привязанным к образовательной парадигме XX века.

The article presents the results of an empirical study of the thesaurus of modern teachers, obtained on the basis of an expert analysis of the description of the experience of their activities and the analysis of the results of a survey of teachers working in schools in Belarus and Russia. The authors substantiate the idea that practical teachers tend to quickly master pedagogical terms that characterize the use of digital technologies in education, as well as the latest methodological and pedagogical techniques, while the language in which they describe the content and value-oriented components of education, its methodological principles, remains tied to the educational paradigm of the twentieth century.

Ключевые слова: профессиональный тезаурус, современные педагоги, образовательная парадигма, педагогическая практика, систематизация.

Keywords: professional thesaurus, modern teachers, educational paradigm, pedagogical practice, systematization.

В современных социально-педагогических исследованиях неоднократно фиксируется проблема отчуждения педагогической теории от практики, которая выражается в непонимании педагогами-практиками идей, концептов, понятий научного тезауруса в сфере образования. Часть исследователей обвиняет в этом систему педагогического образования, обосновывая это тем, что педагогическая теория всегда выполняет родительскую функцию по отношению к практике. Но далеко не все преподаватели умеют донести смысл теории до будущих педагогов. Такая научная позиция соответствует иерархической концепции взаимодействия теории и практики. Другие исследователи утверждают, что педагогическая теория и практика существуют независимо друг от друга, периодически обмениваясь открытиями. Но язык педагогический науки сегодня настолько сложен и отдалён от языка практики, что данный обмен стал невозможен. В этом состоит сущность параллельной концепции взаимодействия теории и практи-

* Статья подготовлена в рамках проекта БРФФИ-РФФИ «Взаимодействие теории и практики образования в условиях обновления тезауруса науки как источника педагогического прогнозирования» (договор с БРФФИ № Г20Р-218 от 4 мая 2020 г.).

ки [1; 2]. Насколько действительно велик разрыв между педагогической наукой и профессиональным дискурсом носителей педагогической профессии и какая из двух концепций соответствует истине? Поиск ответов на данные вопросы требует специального эмпирического исследования тезауруса современных педагогов.

С целью выявления особенностей профессионального тезауруса представителей педагогической профессии авторами были отобраны диагностические инструменты, позволяющие оценить, как педагоги-практики понимают, интерпретируют и описывают образовательные реалии. Были проведены:

- экспертный анализ описания опыта деятельности педагогов Беларуси;
- анализ результатов анкетирования учителей, работающих в школах России и Беларуси.

Раскроем полученные результаты исследования.

Экспертный анализ описания опыта деятельности педагогов

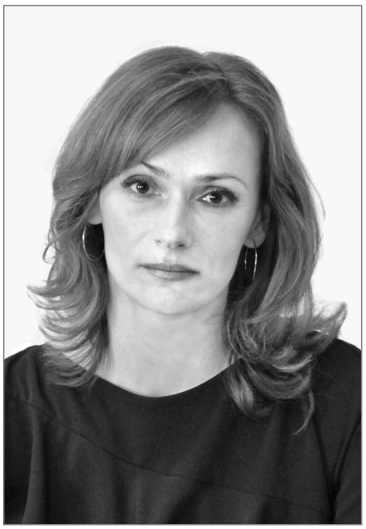
С помощью метода «Репертуарная решётка» проанализированы 243 работы педагогов, которые были представлены в Академии последипломного образования для презентации опыта педагогической деятельности в рамках аттестации / квалификационного экзамена (за 2017—2020 гг.). Для выявления и фиксации терминов, которыми педагоги описывают свой профессиональный опыт, мы ориентировались на содержательную структуру образовательного процесса: субъекты, цели, способы, средства, среда взаимодействия *(табл.)*.

На основе единиц анализа, отражённых в репертуарной решётке, была осуществлена систематизация актуального тезауруса педагогов. Для данного исследования представляли интерес термины, входящие в инновационный пласт (приядерную и периферийную зоны) терминосистемы педагогики [3]. Рассмотрим отдельные примеры педагогического тезауруса по каждому критерию для анализа.

Анализ терминов по критерию *«Субъекты взаимодействия»* показал, что при описании опыта собственной деятельности педагоги чаще всего используют понятие «учащиеся», а также «школьники» и «лицеисты». Если речь идёт о начальной школе, то термин «младшие школьники» доминирует над термином «учащиеся».

***Таблица* — Фрагмент репертуарной решётки, составленной на основе экспертного анализа описания опыта педагогической деятельности**

Единицы анализа / Источник	Субъекты	Цели	Способы	Средства	Среда
В данной графе указываются название проекта, его автор и учреждение образования, на базе которого проект выполнен	Учащиеся	Развитие исследовательских умений, навыков работы с техническими устройствами	Компьютерное управление, виртуальное моделирование, технология STEAM-education	Робототехника, компьютерные гаджеты	Современное общество полноценных информационных пользователей, роботизированный процесс обучения в школе



Татьяна Евгеньевна Титовец,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

Юлия Николаевна Егорова,
начальник инновационно-методического отдела Центра развития педагогического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

Понятие «обучающиеся» в тезаурусе практикующих педагогов встречается крайне редко. В тех исследованиях, где этот термин всё же используется, в одном и том же тексте часто присутствуют его эквиваленты, используемые в XX веке («школьники» и «учащиеся»). Наименьшая частота применения обнаружена у термина «субъекты» (обучения или образования).

В отдельных исследованиях, посвящённых тьюторскому сопровождению, педагоги называют учащихся тьюторантами. Но в большинстве случаев всё же отдаётся предпочтение традиционному термину «учащиеся». В исследованиях, посвящённых поколенческому фактору, педагоги описывают субъектов взаимодействия как «поколение Z».

В ходе анализа терминов по критерию *«Цели взаимодействия»* выявлено, что в описании опыта собственной деятельности лидирующую позицию занимают понятия, связанные с формированием познавательной активности: «познавательный интерес к предмету», «интерес к учению», «стимулирование познавательной деятельности», «мотивация к изучению предмета», «учебно-познавательная компетенция», «учебная активность» и т. п. Очевидно, что именно в этом направлении практикующие педагоги видят свою профессиональную миссию.

На втором месте по частоте использования находится кластер понятий, связанный с качеством усвоения знаний: «увеличение объёма знаний», «повышение прочности знаний», «формирование прочных знаний» и т. д. Безусловно, отдельные исследования педагогов, касающиеся формирования у обучающихся определённых компетенций, при описании целей взаимодействия выходят за пределы знаниевого уровня обучения, но подавляющее большинство индивидуальных проектов педагогов посвящено не столько целевому компоненту образования, сколько методическому — «ноухау-приёму», инновационному методу, педагогическому средству, а

Понятие «обучающиеся» в тезаурусе практикующих педагогов встречается крайне редко. В тех исследованиях, где этот термин всё же используется, в одном и том же тексте часто встречаются его эквиваленты, используемые в XX веке («школьники» и «учащиеся»). Наименьшая частота применения обнаружена у термина «субъекты» (обучения или образования). В отдельных исследованиях, посвящённых тьюторскому сопровождению, педагоги называют учащихся тьюторантами. Но в большинстве случаев всё же отдаётся предпочтение традиционному термину «учащиеся». В исследованиях, посвящённых поколенческому фактору, педагоги описывают субъектов взаимодействия как «поколение Z».

цель использования этого средства остаётся на уровне знаниевой парадигмы образования — обеспечить прочность, посильность и доступность формируемых знаний, что и подчёркивается педагогами при обосновании своего проекта.

Далее по частоте использования примерно одинаковые позиции занимают такие цели педагогического взаимодействия, как формирование надпредметных компетенций, навыков самообразования, саморазвития, исследовательской компетентности, информационной компетентности, коммуникативной компетенции, экономической грамотности, профессионального самоопределения, развитие творческих способностей. Показательно то, что в описании педагогического опыта «компетенции» и «компетентность» используются как взаимозаменяемые понятия, а исследовательские компетенции раскрываются преимущественно на учебных предметах, которые по своей тематической направленности предполагают проведение опытов, — химия, физия и биология. В педагогических проектах, реализуемых в контексте других учебных предметов — литература, языки, история, география, алгебра и геометрия, — исследовательская компетентность практически не является объектом исследования и не осознаётся как перспективная цель педагогического взаимодействия.

В ряде случаев при описании целей своего педагогического опыта учителя проявляют попытки терминотворчества, создавая собственные понятия: «психологическая раскрепощённость учащегося», «социальная и антропологическая составляющая в развитии учащихся» или заменяя научные понятия словосочетаниями из обыденной речи: «экономия времени на уроке» (вместо «повышения плотности урока»), «умение отбрасывать всё при решении проблемы», «задача разнообразить деятельность на уроке», «переключение учащихся от науки на уровень житейского понимания» и др.

«Способы взаимодействия», которые педагоги описывают в своём опыте, можно условно разделить на три группы: персонифицированные (дифференциация и индивидуализация обучения, учёт возрастных особенностей, связь с предшествующим опытом, имплементация личного опыта), интерактивные (основанные на использовании метода проектов, кейс-методов, «перевёрнутого класса», игровых, исследовательских и эвристических технологий, приёмов опережающего и межпредметного обучения) и информационно-сетевые, где посредником взаимодействия являются различные ИКТ (экранное медиаобразование, технология STEAM-education, вебквест, сетевые формы работы, виртуальная экскурсия и др.).

Анализ продуктов творческой деятельности педагогов позволяет сделать вывод о том, что вторую и третью группы способов взаимодействия им использовать гораздо проще, чем первую. Так, в описании проектов часто фигурируют примеры разработанных квестов, виртуальных экскурсий и игровых приёмов обучения, в то время как способы повышения личностного смысла обучения, его персонификации к индивидуальным потребностям обучающихся практически не представлены. Среди интерактивных способов взаимодействия

лидирует терминология, связанная с проектным обучением, ролевыми играми и мнемотехникой, — альтернативные приёмы запоминания большого объёма информации (в их различных комбинациях и вариациях) часто оказываются в центре внимания педагогов, уступая задачам проблемного обучения.

В описании педагогического опыта практически не встречаются рефлексия и анализ своей культуры педагогического общения, уровня эмпатии, умения создать психологический комфорт в классе — успешность и эффективность обучения всецело ставятся в зависимость от частоты использования того или иного методического приёма. Очень редко в педагогических проектах описываются условия эффективности того или иного новшества, связанные с системой отношений обучающихся между собой, их доверительными отношениями с учителем и т. д. Другими словами, описание проектов центрировано на методическом тезаурусе, а такие важные факторы эффективности обучения, как личности учителя и учеников, характер взаимодействия между субъектами образования, специфика ролей, которые может и должен выполнять педагог, как таковые отсутствуют.

«Средства взаимодействия» формулируются в контексте современных информационных технологий (элементы технологий QR-кодов и дополненной реальности, онлайн-тренажёры, медиатека и др.), приёмов эйдетики («запоминалок») и визуализации информации (интеллект-карты, структурно-логические матрицы, словесные опоры и т. п.). Наиболее популярными терминами, используемыми на уровне средств педагогического взаимодействия, являются «задания», «комплекс игр» и «задачи».

Термины, выделенные по критерию *«Среда взаимодействия»*, связаны с основными тенденциями развития системы образования и включают «сетевое взаимодействие», «диалог культур», «систему тьюторского обучения», «компьютерную среду». Следует отметить, что описание среды взаимодействия в личном педагогическом опыте не изобилует научными понятиями — педагоги в целом не считают образовательную среду таким же весомым фактором обучения и воспитания, как применяемые педагогические технологии и методы. Среда взаимодействия, так же, как и способы достижения психологически комфортного межличностного сотрудничества при реализации той или иной технологии, не получила полного отражения в педагогических проектах учителей.

Анализ результатов анкетирования учителей, работающих в школах России и Беларуси

С целью выявления особенностей профессионального тезауруса современных педагогов и фиксации состояния образовательной практики было проведено анкетирование учителей, работающих в школах России и Беларуси. В опросе приняли участие 482 респондента, из них — 78 педагогов из Республики Беларусь.

Получены следующие результаты. Ответы респондентов к заданию: *«Назовите, пожалуйста, 5 новых терминов, ко-*

В описании педагогического опыта практически не встречаются рефлексия и анализ своей культуры педагогического общения, уровня эмпатии, умения создать психологический комфорт в классе – успешность и эффективность обучения всецело ставятся в зависимость от частоты использования того или иного методического приёма. Очень редко в педагогических проектах описываются условия эффективности того или иного новшества, связанные с системой отношений обучающихся между собой, их доверительными отношениями с учителем и т. д. Другими словами, описание проектов центрировано на методическом тезаурусе, а такие важные факторы эффективности обучения, как личности учителя и учеников, характер взаимодействия между субъектами образования, специфика ролей, которые может и должен выполнять педагог, как таковые отсутствуют.

торые Вы стали использовать в своём профессиональном общении в последние 3 года» отражают основные современные образовательные тренды: «компетентностный подход», «цифровизация», «инклюзия», «непрерывное образование», «устойчивое развитие» и др.

Например, 75 % респондентов ответили, что в последние 3 года стали использовать в своём профессиональном общении такие термины, как «компетентность», «компетенция», «метапредметные компетенции», «компетентностный подход», «компетентностно-ориентированные задания», «предметные компетенции», «метапредметные компетенции», «метапредметность». Очевидно, эта тенденция связана с внедрением *компетентностного подхода* в общем среднем образовании, который предполагает направленность на формирование предметных и метапредметных компетенций у учащихся, усиление практикоориентированности образовательного процесса.

Отсюда в актуальном тезаурусе педагогов появилось большое количество терминов, связанных с *новыми технологиями, методами, приёмами и формами* организации обучения. 78,3 % учителей указали, что сегодня они используют такие термины, как «эвристическое обучение», «интерактивное обучение», «активные методы обучения», «новые технологии», «инновация», «проект», «медиация», «активная оценка», «педагогический кейс», «flipped-обучение», «перевёрнутый урок», «дедукция», «индукция», «визуализация», «мнемоника», «языковой портфель», «ПОПС-формула», «синквейн», «центон», «практико-ориентированные задания», «технологическая карта», «дальтон-план» и др.

Ответы 63 % опрошенных свидетельствуют о том, что в последнее время прослеживается тенденция к *научно-понятийной детализации* — стремление к обогащению профессионального дискурса наукоёмкими терминами и понятиями. Это подтверждается использованием в профессиональном общении терминов «дефиниция», «концепция», «парадигма», «образовательная парадигма», «дидактическая модель», «детерминанта», «инжиниринг», «кластер», «андрагогика», «рефлексивная педагогика», «герменевтика», «деонтология», «теология», «футурология», «этнопедагогика», «этнизация» и др.

Ещё один важный тренд современного образования — *цифровизация образования*, с которой связывают переход на дистанционное обучение, увеличение роли ИКТ, создание цифровой среды для учащихся. Эта тенденция обусловливает появление в актуальном тезаурусе 37 % педагогов таких терминов, как «цифровизация», «дистанционное обучение», «информационные технологии», «облачные технологии», «онлайн-конференции», «вебинары», «онлайн-викторина», «линоит», «фотопич», «мультиборд», «электронный дневник», «электронный журнал», «информационно-образовательное пространство», «цифровая образовательная среда» и др.

Около 60 % респондентов отметили, что в профессиональном общении используют термины, связанные с *самообразованием, изучением психологических аспектов* педагогической деятельности: «саморазвитие», «самоорганизация», «самосознание», «самоконтроль», «эмпатия», «рефлексия», «когнитивный опыт», «когнитивный диссонанс», «апперцепция», «эгоцентризм», «конгруэнтность», «догматизм», «толерантность», «понимание», «критическое мышление», «деструктивный лидер», «девиантность», «коммуникативность», «делегирование» и др.

Также отметим, что в последнее время педагоги ощутили влияние на свой лексикон тренда под названием *«инклюзивное образование»*. 26 % респондентов используют следующие термины: «инклюзия», «инклюзивное обучение», «интеграция», «адаптация», «абилитация» и др. А более 20 % — термины, связанные с *индивидуализацией и дифференциацией обучения:* «индивидуальный подход», «собственное пространство», «личностный», «тьюторство», «тьютор», «коучинг», «фасилитация» и др. Это обусловлено необходи-

мостью организации образовательного процесса, при котором учитель выбирает содержание, способы и приёмы с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, степени развития их способностей к обучению.

Вопрос, который был задан респондентам, уточнял предыдущее задание: *«Какой последний новый термин появился в Вашем профессиональном тезаурусе? (Пожалуйста, напишите термин и поясните его смысл.)»*. 16 % опрошенных не дали точного ответа на этот вопрос (примеры данных ответов: «не помню», «никакой», «затрудняюсь ответить»). Около 24 % педагогов указали новый термин («андрагогика», «мнемоника», «инклюзия», «парадигма», «тезаурус», «компетенция», «фасилитация» и др.), но не пояснили его смысл.

Более половины респондентов (60,7 %) назвали новый термин и дали ему определение. Причём треть из них указала только значение слова (например: «тест — испытание, проверка», «абилитация — приспособление») или дала расшифровку аббревиатуры (например: «КОЗы — компетентностно-ориентированные задания»), не пояснив её суть.

В данной группе есть ответы, «правильные» по форме (указан термин и дано пояснение), но «неправильные» по сути (предложенное определение не соответствует данному термину или очень узкое). Например: «компетентность — качество учебной литературы, которое выражается в её научной обоснованности», «цели устойчивого развития — цели, которых мы будем стараться достигать и о которых будем рассказывать учащимся», «уровень обученности — процесс освоения знаний», «инновации — преобразование содержания обучения», «метапредметные компетенции — это способы действий, умения и навыки, способствующие самореализации учащегося» и др.

Однако были и попытки дать развёрнутое определение термина с указанием его сущностных характеристик, иногда контекста и примеров:

- «активная оценка — метод обучения, включающий целеполагание “на языке” учащихся, дифференциацию материала по уровню сложности, обратную связь в виде промежуточного оценивания работы учащихся, советов и поддержки, самооценивание, ключевые вопросы»;
- «андрагог — это человек, который участвует в процессе образования взрослых»;
- «вебинар — взаимообучение, обмен опытом через участие в онлайн-встречах или через Интернет для удалённых слушателей»;
- «деструктивный лидер — человек, который использует дар лидерства на разрушение (когда в классе присутствует отрицательный лидер, который может организовать других учащихся на совершение плохих поступков)»;
- «коворкинг — интернет-инициатива, подход к организации труда и обучения на “площадке” единого пространства, где созданы определённые условия: Wi-Fi и др.»;
- «тезаурус — словарь, стремящийся дать описание лексики данного языка во всём её объёме» и др.

Отвечая на вопрос: *«Каким образом обычно пополняется Ваш профессиональный словарный запас?»*, равное количество респондентов (69,6 %) выбрали такие формы повышения профессиональной компетентности, как:

- конференции и семинары;
- курсы повышения квалификации;
- самостоятельно, в результате чтения научно-методической литературы.

28,3 % педагогов сказали, что пополняют свой профессиональный словарный запас из разговора с коллегами, 21,7 % — в результате участия в опытно-экспериментальной работе в школе, 13 % — на основе стандартов и методических рекомендаций Министерства образования.

Таким образом, между педагогической теорией и практикой фиксируется определённый разрыв, который подтверждается некоторым отставанием профессионального тезауруса педагогов от терминосистемы, зафиксированной в современных научных исследованиях. Педагоги-практики склонны быстрее осваивать педагогические термины, которые характеризуют применение цифровых технологий в образовании, а также новейшие методические и педагогические приёмы, в то время как язык, на котором они описывают содержание и ценностно-целевые компоненты образования, его методологические принципы, остаётся привязанным к образовательной парадигме XX века.

Анализ результатов эмпирического исследования также позволяет сделать вывод о том, что педагогическая теория не только выполняет родительскую функцию по отношению к педагогической практике, но и сама является отчасти зависимой переменной от последней.

По мнению авторов статьи, разрыв между теорией и практикой будет сокращаться в том случае, если современный периферийный тезаурус педагогической науки станет не просто частью лекционного материала по педагогическим дисциплинам, а воплотится в формы и методы организации образовательного процесса в системе подготовки и повышения квалификации педагога. Речь идёт о том, чтобы сделать модель образовательной реальности, задаваемой педагогическим тезаурусом, содержанием педагогического образования, которая станет транслятором новых образовательных ценностей.

Список цитированных источников

1. *Biggs, J.* Educology: the theory of educational practice / J. Biggs [Electronic resource]. — Mode of access : https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0361476X76900345. — Date of access : 14.05.2021.

2. *Shaw, B.* Is there any relationship between educational theory and practice? / B. Shaw [Electronic resource]. — Mode of access : https://www.jstor.org/stable/3120421?seq=1#page_scan_tab_contents. — Date of access : 14.04.2021.

3. *Торхова, А. В.* Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования : монография / А. В. Торхова, О. Б. Даутова, А. И. Жук, [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. — СПб. : Буквально, 2019. — 311 с.

Материал поступил в редакцию 22.07.2021.