

Гин Светлана Ивановна,
доцент кафедры акмеологии
Гомельского областного института
развития образования,
кандидат педагогических наук

ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА: РАБОТА НАД ОШИБКАМИ

Когда говорят об аттестации педагогических работников, то в основном обсуждают, как подготовиться к экзамену, какие существуют требования к описанию опыта, каким должен быть фрагмент педагогической деятельности и множество других вопросов, относящихся непосредственно к учителю. Но кроме экзаменуемых есть еще и экзаменаторы - аттестационная комиссия, которая принимает квалификационный экзамен. Поэтому хотелось бы рассмотреть процесс аттестации с другой стороны парты.

Итак, экзамен на подтверждение высшей квалификационной категории, как правило, приходят сдавать педагоги, скажем так, старшей возрастной категории, что накладывает соответствующий отпечаток на данную ситуацию. Тут и наличие многочисленных проблем со здоровьем, усугубляющихся стрессом и волнением; тут и влияние психологических факторов в самом широком диапазоне от неуверенности («Я уже ничего не помню!») до высокомерного: «За столько лет работы я и так эту категорию заслужила!»; тут и страх «опозориться» в случае неудачного экзамена («Как же я завтра на работу приду, что же про меня будут говорить?»); но чаще всего обнаруживается недостаточное владение исследовательскими умениями рефлексии своей деятельности при наличии определенных профессиональных стереотипов («Я стабильно даю хорошие знания, мои ученики постоянно достигают высоких результатов, что ВАМ еще от меня нужно?!»). И так как действительно комиссии от учителя лично ничего не нужно, то с учетом всех вышеперечисленных обстоятельств приходится входить в положение, проявлять понимание и сочувствие, закрывая глаза на выявленные недочеты, а порой и откровенно слабые материалы...

Однако осадок остается. Если мы говорим о профессионализме, если мы говорим о качестве нашей работы, то давайте будем профессионалами не выборочно, от случая к случаю, а всякий раз, когда это требуется. Но прежде чем говорить о том, что и как можно изменить в данной ситуации, хотелось бы еще остановиться на этом возмущенном «ВАМ». На самом деле, НАМ – комиссии – это тоже не нужно, это нужно НАМ – системе образования и обществу в целом. Еще с советского времени не дает покоя ответ на вопрос: «Если наша школа была самая лучшая, то почему уровень жизни был ниже, чем в других странах?». Почему и сегодня, когда все учителя говорят, что они «хорошо работают», когда качество знаний, судя по всем отчетам и докладам, постоянно растет, мы не видим соответствующего прироста в окружающей действительности? Куда деваются наши талантливые и грамотные ученики? Не хочется верить, что все дело в том, что мы тоже «закрываем гла-

за», «принимаем желаемое за действительное», «входим в положение», только уже по отношению к ученикам – иначе бы ситуация была бы совсем безнадежная. Лучше предположить, что дело в другом: мы действительно даем и получаем хорошие результаты, но мы не способны их проанализировать и передать. Вот и получается, что каждый из нас ежедневно изобретает свой собственный велосипед, тратя на это множество времени и усилий, порой даже не зная о том, что за одной соседней стеной тоже изобретается точно такой же, а за другой – он давно уже пылится в углу... Проблема нашего образования в том, что мы умеем говорить о результатах, но не всегда можем четко отследить процесс их получения, вычленив сущностные компоненты и представить его в виде определенного алгоритма действий. «Не знаю, как...», «Оно само так получилось...», «Я просто работаю ...», «Я ничего особенного не делаю...», «Я никогда об этом не задумывался...» – увы, это могут быть не только оправдания пятиклассника, а «рефлексивный анализ» своей работы учителя высшей категории. Причем, если бы подобные слова произнес врач, который «не знает», как у него получаются успешные операции, или мастер, который «просто так» собирает автомобили, мы бы наверняка возмутились: «Как это – «на глазок»? Ведь тогда нет никакой гарантии, что у вас действительно получится! Нет уж, давайте – «по инструкции»!...

И хотя педагогика – это не только наука, но и искусство, и хотя личность педагога играет первостепенную роль и не может быть передана никакими инструкциями и алгоритмами, но педагогика – это и наука тоже. Вспоминается Макаренко: «И, может быть, очень скоро у нас перестанут писать «педагогические поэмы» и напишут простую деловую книжку «Методика коммунистического воспитания». Время изменилось, к коммунистическому будущему мы уже не стремимся, но «деловой книжки» не только по воспитанию, но даже и по образованию так и не написано...

Когда при обобщении опыта предусматривается обязательное наличие электронного варианта работы, то очень хочется думать, что основной причиной данного требования является не необходимость проверки текста на плагиат, а перспектива создания уникального банка данных педагогических проблем и авторских способов их решения. Вот представьте себе, что на сайте АПО вдруг появится возможность увидеть четко обозначенные затруднения и противоречия, причем применительно к конкретному учебному предмету и классу, и такие же четкие конкретные инструментальные рекомендации, причем апробированные на практике и дающие положительные результаты!

Правда, здорово? И КПД нашей работы станет гораздо выше (во всяком случае, с большей долей вероятности), и результаты нашей работы станут видны не только нам, и престиж профессии тоже станет расти (потому что, на самом деле, трудно с искренним уважением относиться к тому, кто работает бездумно и неосознанно – «просто так»...).

Но чтобы завтра этот «банк данных» у нас появился, сегодня следует более качественно подойти к описанию опыта педагогической деятельности.

И первое, на что хочется обратить внимание – это тщательное самостоятельное изучение критериев оценки описания педагогического опыта.

Буквально с первых экзаменов пришлось столкнуться с тем, что отдельные представленные работы не соответствовали требованиям и возникал вопрос, какую отметку поставить, например, за результативность или за формулировку цели, если они в работе просто-напросто отсутствуют? И тогда нами была разработана «Самодиагностика», которую мы стали предлагать перед началом экзамена с просьбой ответить «да» или «нет» на следующие вопросы:

- Мною проработаны методические рекомендации по обобщению опыта.
- В моем опыте прописана проблема (противоречия).
- В моем опыте прописана конкретная цель опыта.
- В моем опыте прописаны задачи достижения цели.
- В моем опыте имеются диагностические материалы, подтверждающие его результаты.
- Методы и приемы моей работы упорядочены.
- В моей работе имеются авторские материалы.
- Мне известны современные требования к оформлению списка литературы.

Мы посчитали, что, если педагог на большинство вопросов ответит «нет», то он сам поймет неготовность к предстоящему экзамену, и обиды и негодования («Завалили!») не возникнет.

В действительности все оказалось иначе. Во-первых, даже отсутствие необходимых материалов не стало ни для кого основанием отказаться от последующей сдачи экзамена (уповаем на извечное «Авось!»), во-вторых, педагоги не всегда критично умеют оценивать свою работу (отмечают «да» и искренне удивляются, когда не обнаруживают в тексте искомого («Странно, а я думала, что есть!..»)), но чаще всего апеллируют не к требованиям методических рекомендаций, а к «советам» вышестоящих инстанций (ответы типа: «У меня так и было, но завуч (методист) велели переделать!..»). И что тут можно сказать? Ничего. От самодиагностики ввиду ее неэффективности пришлось отказаться, а вот наблюдениями с экзаменов хотелось бы поделиться.

Итак, начнем с темы.

Правильно сформулированная тема обобщения опыта должна отвечать как минимум на два вопроса: «Что и как я делаю?» (или «Каким образом и зачем я это делаю?», т.е. называть цель и средство. При этом понятно, что цель будет «не личной», а общей, отражающей актуальность рассматриваемой проблемы, а средства будут «личными», авторскими, представляющими вариант решения рассматриваемой проблемы.

Но это в теории, а на практике видим следующие темы, которые сформулированы совсем иначе: «Урок математики в пятом классе», «Внеклассное чтение в начальной школе», «Работа с одаренными – путь к успеху», «Актуальные проблемы нравственного воспитания школьников» – больше похоже на темы выступлений, чем на описание опыта, не так ли? Радует, что такие «броские» заголовки встречаются нечасто. В основном недочеты другого рода: тема формулируется однобоко, например: «Приемы работы над словар-

ными словами» (а зачем?), «Использование опорных конспектов в образовательной деятельности» (а для чего?), «Геометрический материал на уроках математики» (с какой целью?), «Формирование навыка чтения» (каким образом?), «Развитие диалектического мышления» (посредством чего?) и т.д. Но ведь, к примеру, дидактическая игра – это ведь средство, которое можно применять для достижения различных целей: и для стимулирования интереса, и для развития речи, и для повышения качества знаний, и для формирования произвольных процессов и т.д. Или, для развития коммуникативности существуют разные способы, на каких именно будет сделан акцент? Потому что, если сам автор работы не прописывает (а на самом деле, не задумывается) об этом, то какой логике будет подчинено все дальнейшее содержание работы? (это как со строительством: если первый кирпич положен криво, то потом здание выровнять гораздо сложнее).

Поэтому «Тема = цель + средство»: «Развитие устной речи учащихся путем использования проблемных ситуаций на уроке», «Использование групповых форм работы как средство развития навыков взаимодействия», «Развитие творческих способностей учащихся через использование приемов театрализации». Но и этого недостаточно: формулировка цели, полностью соответствующая всем требованиям, должна еще указывать на «предметную» и «возрастную» составляющую: на каких уроках и на какой ступени обучения предполагается достижение данной цели?

Таким образом, можно выстроить условную иерархию формулировки темы:

Критическое мышление – основа продуктивного обучения	☆
Развитие критического мышления учащихся на уроках	☆ ☆
Развитие критического мышления учащихся посредством использования электронных средств обучения на уроках	☆ ☆ ☆
Развитие критического мышления учащихся посредством использования электронных средств обучения на уроках истории	☆ ☆ ☆ ☆
Развитие критического мышления учащихся посредством использования электронных средств обучения на уроках истории в 10-11 классах	☆ ☆ ☆ ☆ ☆

И еще одно пожелание относительно темы опыта. Как известно, экзамен состоит из двух частей: письменной, когда нужно смоделировать урок по заданной теме, и устной – ответы на вопросы комиссии. И эти вопросы могут относиться как к модели урока, так и к теме педагогического опыта. Но когда наблюдаешь ситуации, подобные описанным ниже, то возникают очень большие сомнения в уровне профессионального мастерства:

- тема опыта – «Использование схем, чертежей и таблиц при решении задач на движение», при этом педагог не может объяснить разницу между схемой и чертежом...

- тема сформулирована как «Использование бумагопластики для развития творческих способностей», а содержанием урока предусматривается только деятельность под руководством учителя, при этом на вопрос «Как происходит развитие творческих способностей?» следует ответ, что учащиеся же работали самостоятельно...

- тема звучит как «Использование системы упражнений для совершенствования навыка чтения», при этом учитель затрудняется ответить, из каких структурных компонентов состоит этот навык...

Т.е. все понятия, которые входят в название темы, необходимо хорошо понимать и уметь объяснять. Этот тот минимум «теории», который обязательно должен был усвоен при подготовке к экзамену (когда учителя говорят, что «мы – практики, а не ученые»), то хочется возразить: во-первых, речь идет не о начинающем учителе-исполнителе, а об учителе высшей категории, в квалификационные требования которых входит «высокий уровень научно-теоретической подготовки, который предполагает широкий кругозор в области теоретических основ и тенденций развития современной педагогики и психологии», а во-вторых, тему опыта учитель выбирает и формулирует сам, следовательно, зачем употреблять такие понятия, в которых не являешься достаточно компетентным, ведь можно работу назвать иначе (а если уже хочется сказать «красиво», тогда следует в этом разобраться).

Сформулировав тему опыта, затем требуется обосновать актуальность опыта и показать наличие проблем и противоречий. Обосновать актуальность – это, по сути, ответить на два основных вопроса: зачем «это» (качество, свойство, способности и т.д. – то, что является темой опыта) нужно вообще и почему это значимо именно сейчас, в нынешних условиях. Но при этом следует проанализировать, что имеется на сегодняшний день, почему уровень проявления данного качества или свойства является недостаточным, т.е. обозначить проблему: «Вместе с тем...». Например, тема относится к развитию исследовательских навыков учащихся, значит, вначале говорим о значимости данных навыков, а затем о причинах их несформированности. В таком случае заявленная тема обобщения опыта выступает авторским решением указанной проблемы.

Однако нередко встречаются работы, в которых проблемы не обозначаются. В основном это касается так называемых «вечных» тем: повышение орфографической зоркости или вычислительных навыков, развитие познавательных способностей или умственной самостоятельности и т.д. Возможно, авторы считают, что актуальность темы делает ее самодостаточной и дополнительно выделять противоречия нет необходимости. Однако тут возникают многочисленные вопросы: почему же тогда, несмотря на постоянное внимание к данной теме, проблема так и остается нерешенной? что препятствует, мешает, оказывает негативное воздействие и не дает достигать желаемого результата? И если не попытаться хотя бы для себя ответить на эти вопросы,

то очень вероятно, что и данная работа точно так же окажется неэффективной и невостребованной, хотя и актуальной.

Далее согласно рекомендациям следует сформулировать цель обобщения педагогического опыта. Сегодня уже никто не спорит, как прописывать цель: это конечный планируемый результат деятельности. Но нередко в описании опыта отражается конечный результат деятельности педагога и тогда целью является, например, «классификация методов и приемов». Но в таком случае получается, что все педагогические усилия были направлены на классификацию, но вряд ли эта работа была проделана ради нее самой. Скорее всего, классификацией нужно было заниматься ради последующего развития определенных способностей у учащихся – это и будет являться целью. А вообще, если тема опыта была сформулирована правильно («Как и зачем»), то цель будет звучать как переформулированная тема. Например, тема – «Система упражнений по повышению мотивации учащихся на уроках химии», а цель – «Повышение уровня мотивации учащихся на уроках химии через использование системы упражнений».

Однако нередко на практике наблюдается другое. Давайте сравним темы и цели обобщения опыта:

- тема: «Формирование навыков устных вычислений у младших школьников на уроках математики»; цель: «Выявить значение устных упражнений как одного из наиболее эффективных средств формирования устных вычислительных навыков» (комментарий: и что в результате «выявления значения» дети начнут лучше считать?);

- тема: «Формирование орфографической зоркости на уроках русского языка», цель: «Определить эффективные условия формирования орфографической зоркости» (комментарий: очевидно, целью было повышение уровня сформированности орфографической зоркости в результате реализации данных условий?);

- тема: «Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках», цель: «Использование коллективного способа обучения» (комментарий: вот бы еще и дописать: для активизации познавательной деятельности»).

Таким образом, чтобы избежать лишних вопросов (и, соответственно, ненужных тревог и волнений), обобщаем: грамотно поставленная цель указывает на заявленную проблему и содержит способ ее решения.

Из цели вытекают задачи – конкретные шаги по достижению результата. И снова нередко возникают ошибки. Наиболее распространенной является описание последовательности своих собственных шагов по описанию опыта, когда первой задачей является изучение литературы по теме, а последней – диагностика учебных достижений.

Например:

Цель опыта: развитие творческой активности школьников через использование системы творческих заданий на уроках литературы.

Задачи опыта:

- изучить проблему развития творческой активности школьников в педагогической практике;

- составить систему заданий творческого характера, направленных на развитие творческой активности школьников на уроках литературы;
- апробировать и проанализировать систему творческих заданий, способствующих развитию творческой активности школьников.

Данный подход не может устраивать, потому что самое ценное – сущность опыта, его «изюминка» – спрятаны, растворились за общими фразами: о каких именно заданиях идет речь, на какие стороны творческой активности они направлены, какова последовательность их использования и т.д. – все эти вопросы остаются открытыми... (Это все равно, что рассказать, как быть, если заблудился в лесу следующим образом: вначале надо посмотреть по сторонам, потом надо громко позвать на помощь, а затем – выйти из лесу!.. – Замечательно, только вот КАК выйти из лесу?...)

Другой не менее типичной ошибкой является чрезмерная детализация шагов, которая потом неожиданно обрывается, и снова процесс достижения цели оказывается не прописанным.

Например:

Цель опыта: повышение эффективности урока математики посредством использования мультимедийных презентаций.

Задачи опыта:

1. Определить систему работы по использованию информационно-коммуникационных технологий .
2. Показать использование информационно-коммуникационных технологий для повышения эффективности урока математики
3. Создать рекомендации по оформлению мультимедийной презентации.
4. Определить типы уроков с использованием информационно-коммуникационных технологий.
5. Определить сферы эффективного использования информационно-коммуникационных технологий учителем начальных классов.

И это все. А из чего состоит эффективность урока, и каким образом мультимедийные презентации смогут ее повысить, нужно догадываться самостоятельно.

Итак, можно сделать вывод: чтобы задачи действительно конкретизировали действия по достижению цели, необходимо четко представлять себе «слагаемые», из которых состоит формируемое качество (свойство, навык, способность или компетенция) и какова логическая последовательность их формирования, т.е. что делать первым, что вторым и т.д.

Например:

Цель: формирование умения учащихся начальных классов строить связные высказывания через использование системы упражнений.

Задачи:

1. Использовать упражнения по дополнению предложения недостающими словами.
2. Использовать упражнения по распространению предложения по вопросам.
3. Использовать упражнения по конструированию высказывания по опорным словам.

4. Использовать упражнения по созданию текста по заданной модели.

Формулировка задач подобным образом позволяет не только упорядочить последующее описание работы, но и дает возможность объективно оценить полученные результаты: если строить связные высказывания – это значит уметь дополнять предложение недостающими словами, распространять предложение по вопросам и т.д., то, следовательно, в содержание диагностики необходимо включить задания на дополнение предложений, на распространение предложений и т.д. То есть, результативность достижения поставленной цели будет носить не обобщенно-«универсальный» характер типа процента успеваемости или скорости чтения, а максимально конкретный, т.е. продуктивный.

Представляется, что если воспользоваться данными рекомендациями, то по первому критерию оценки педагогического опыта на квалификационном экзамене («Согласованность цели, задач, прогнозируемого результата с заявленной проблемой») максимальный балл гарантирован. Давайте проверим!

Литература

1. Запрудский, Н.И. Как учителю обобщить, оформить и презентовать свой опыт работы?/ Н.И. Запрудский // Физика в школе. – 2013. - № 10. – С. 10-15.
2. Начальная школа. Как представить собственный педагогический опыт на квалификационном экзамене / сост. И.В. Богачева, И.В. Федоров. – Минск: Печатковая школа, 2013.