

Как описывать педагогический опыт

Владимир Борисович Лебединцев,

старший научный сотрудник Красноярского ИПК работников образования

Ольга Валентиновна Запятая,

заведующая лабораторией методологии и новых образовательных технологий

Каждый педагог сталкивается с необходимостью описать свой опыт — во время аттестации, для участия в профессиональных конкурсах. Казалось бы, всем известно, что для этого нужно уметь: видеть образ конечного продукта и его адресата; составить план своей работы; придерживаться темы, отсекая лишние рассуждения; аргументировать свои тезисы; делать ссылки и цитировать; пользоваться необходимыми выразительными средствами. Однако практика показывает, что эти знания так и остаются просто знаниями. Большинство педагогов-практиков затрудняются оформить свои мысли в письменной форме.

С этой проблемой нам, сотрудникам системы повышения квалификации, приходится встречаться достаточно часто. Что не получается у наших коллег? Прежде всего, при описании собственного опыта учителя переходят на язык общих фраз, цитат, конспектов чужих работ, за которыми не видна их богатая и уникальная практика. Да и само оформление мыслей: построение фраз, грамматика текстов — весьма затрудняет понимание читателем того, что хочет сказать автор.

Ситуация, когда нужно что-либо описать, для многих является стрессовой. Мы ещё раз убедились в этом, когда ввели эссе как форму итогового контроля на курсах повышения квалификации. Учителя испытывают бесп-

койство при мысли о предстоящей письменной проверке, что нередко сопровождается нарушением сна. При-

чём это не зависит от преподаваемого предмета. Среди учителей русского языка и литературы столько же не умеющих писать статьи, сколько и среди других предметников.

Как правило, опыт написания разного рода текстов педагоги получают стихийно. Редко встречаются рекомендации, позволяющие целенаправленно овладевать знаниями, способами, мастерством обобщения и письменного оформления своего опыта в виде статей, аналитических записок, эссе¹. Хотя коммуникативные умения многие связывают с психологическими особенностями личности, с характером человека (умение выбрать нужную интонацию, жесты, сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать его реакцию), мы считаем, что проблема лежит не в области воспитания. Этим умениям можно и нужно учить.

Все перечисленные причины побудили нашу лабораторию разработать соответствующую методику. И уже на протяжении нескольких лет мы проводим специальные курсы, где слушатели учатся писать статьи. Кстати, слово «слушатели» применительно к этим курсам не совсем точно: в учебном плане почти нет лекций, каждый участник работает над статьёй, периодически представляя её на суд коллег и тем самым повышая свою квалификацию.

Как проводятся курсы?

В основу организации работы педагогов по написанию текстов положена так называемая «обратная методика Ривина», разра-

¹ См. статью: Сиденко А. Как стать автором педагогической разработки, программы, доклада на педсовете // Сельская школа. 2005. № 1. С. 10–14.

ВНЕДРЕНИЕ И ПРАКТИКА

ботанная М.А. Мкртчяном². Идея методики в том, что за счёт общения в парах сменного состава в сочетании с индивидуальной работой каждый обучаемый создаёт свой текст, раскрывая заданную тему.

Почему мы выбрали работу в парах? Хотя написание сочинений, статей, эссе, книг — сугубо индивидуальное дело, необходимые для этого умения появляются в совместной деятельности. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, высшие психические функции у человека возникают вначале во внешнем плане, «живут» в совместной деятельности субъектов, а затем переходят во внутренний план. Кроме того, работа в парах очень влияет на качество статьи. Зачастую пишущий не видит, кому адресован его материал. В связи с этим на первом этапе обучения собеседник нужен не виртуальный, а реальный, и не один, а несколько.

Таким образом, обучать писать статьи необходимо в группе: обсуждение и оформление материала происходит в совместной деятельности, но каждый при этом работает над своей темой. Это помогает с помощью коллег сформулировать собственную тему, раскрыть и оформить в текст её содержание. Очень важно, чтобы в группе были педагоги, имеющие позитивный опыт написания статей. Каждый участник проходит на курсах через следующие этапы:

- 1) разработка темы и возможного круга содержания статьи;
- 2) оформление по частям её подходящего варианта;
- 3) корректировка полученного текста в целом;
- 4) подготовка окончательного текста статьи.

Реализация каждого этапа предполагает работу с несколькими напарниками. Например, в первой паре пишущий сначала определяется с общими контурами темы и границами её содержания: о чём нужно писать, что актуально и должно быть первоочередным. Во второй паре он корректирует и уточняет, а в третьей утверждается в том варианте темы, по которой предстоит следующий этап работы. Кому-то для разработки темы достаточно будет двух напарников, а кому-то потребуется даже четыре. При обсуждении темы необходимо определить круг читателей, которым адресуется текст.

Иногда у автора первоначально нет ни темы, ни плана. Тогда мы рекомендуем группе предложить некоторый возможный круг содержания. Например, для статей о практике коллективных учебных занятий предлагаем следующие направления:

- Достижения, проблемы и трудности реализации модели школы разновозрастного обучения.
- Организация учебного процесса.
- Учительско-ученическое самоуправление в образовательном процессе.
- Управление школой.
- Становление (история) модели школы.
- Образование педагогов.
- Решение актуальных проблем практики образования (сохранение здоровья, всеобуч, отношения учителя и ученика) через технологию коллективных занятий.
- Методики, техники, приёмы преподавания предметов.
- Нормы и традиции новой школы.

После того, как автор определится с темой, он приступает к составлению плана или определению возможных идей статьи и к формулировке отдельных тезисов. Для этого он с новым партнёром обсуждает тему и способ её раскрытия. Потом таким же образом может побеседовать с коллегой о плане его сочинения. Далее находит нового партнёра, обсуждает с ним вариант способа раскрытия темы, полученный в ходе работы с предыдущим напарником и при необходимости корректирует его. Потом помогает напарнику разобраться в его вопросах и т.д. Таким образом, работая с разными коллегами, автор получает удовлетворительный вариант плана или набор возможных идей, тезисов статьи, после чего приступает непосредственно к написанию статьи, продолжая работу в парах сменного состава и самостоятельно.

Автор может начать писать статью с любого пункта своего плана. Для этого он находит себе напарника, с которым совместно обсуждает содержание, соответствующее этому пункту плана, а также возможный вариант его оформления в текст.

Фрагмент статьи тут же набирается на компьютере. (После работы в паре автору необходимо само-

² Мкртчян М. А. Общие методики работы в сводных отрядах. Красноярск, 2005. Режим доступа в интернете: www.kco-kras.ru или www.pedlib.ru.

стоятельно поработать над данным фрагментом.) Затем то же самое он помогает сделать своему коллеге. Для проговаривания содержания очередного пункта плана, его обсуждения и оформления автор находит нового напарника. Если необходимо, знакомит его с содержанием предыдущих пунктов плана.

Довольно сложно бывает перевести идеи, существующие в сознании в невербализованном виде, в речь. Работа в парах позволяет породить и осмысливать множество интересных идей. М.А. Мкртчян, основываясь на своих исследованиях, утверждает: «Технологизировать такую работу достаточно трудно. Остаётся надеяться, что регулярное пребывание в подобных ситуациях естественным образом будет выращивать у каждого обучающегося свои субъективные способы работы. Эта способность выращивается, тренируется, развивается. Для того чтобы родилась идея, нужна концентрация мышления».

В связи с этим особый интерес вызывает гипотеза известного математика Анри Пуанкаре о том, как работает мышление. В подсознании человека лежат разные единицы мысли. Они находятся в спокойном состоянии, не двигаются. Но если приходят в движение, то есть какая-то вероятность, что они встретятся, одна зацепится за другую, и появится новая единица. Значит, надо обеспечить движение как можно большего количества «мыслительных единиц». Отсюда вытекает очень важный технологический приём. Если при индивидуальной работе не появляется идея, то надо обсудить этот вопрос с другим человеком. Ничего не получается и с ним — говорите со вторым, третьим... Обсуждение идёт не для того, чтобы собеседник дал правильный ответ, а для того чтобы обеспечить движение мыслительных единиц, чтобы появилась идея.

Работая таким образом по частям над всеми пунктами плана, автор в итоге получает подходящий вариант статьи. После этого он продолжает работать в парах и самостоятельно: корректирует полученный текст в целом и подготавливает окончательный вариант статьи. Он должен обращать внимание на то, насколько уместно и точно раскрывают тот или иной тезис соответствующие примеры, факты, аргументы; насколько логичны обобщения и выводы; есть ли ссылки на первоисточники; удачно ли подобраны необходимые выразительные средства для изложения мысли.

По мере готовности автор представляет перед группой предварительный вариант статьи. А коллеги делают замечания и оценивают его текст по следующим критериям: соответствует ли текст заявленной теме, придерживается ли автор некоторой логики, плана раскрытия темы, аргументированы ли основные тезисы статьи, полно ли раскрыта тема.

Применение описанной методики дало хорошие результаты. Показателем повышения квалификации слушателей можно считать тот факт, что большинство из них написали качественные статьи, которые были опубликованы в разных изданиях, в том числе в журналах «Народное образование», «Сельская школа», «Школьные технологии», «Коллективный способ обучения».

Предлагаемую методику можно использовать не только на курсах в системе повышения квалификации, но и в школе, в методической работе с учителями, а также при обучении школьников написанию сочинений, изложений, рефератов.

Типичные ошибки, сопровождающие описание опыта

1. Нередко авторы, желая показать результаты своей деятельности, пытаются представить их только в виде таблиц, диаграмм, графиков. Сами по себе эти графические показатели являются лишь материалом для анализа. Чтобы читатель увидел и оценил эти результаты, к ним необходим комментарий. Используя таблицу как рабочий материал, следует описать связи между теми или иными показателями, динамику их изменений, обосновать обуславливающие причины. Показатели можно выражать в процентах, долях. Комментарий может выглядеть, например, так: «В части формирования коммуникативных умений и навыков на начало учебного года все ученики 11 класса уже умели работать с книгой, слушать объяснения учителя и одноклассников. В течение года благодаря применению... наблюдалась следующая положительная динамика: количество учащихся, умеющих выстраивать деловые отношения, возросло с 66 до 95 %. Умели выполнять различные учебные роли в совместной деятельности 2/3 школьников, а наконец года — все».

ВНЕДРЕНИЕ И ПРАКТИКА

В каких-то случаях вообще нет необходимости прибегать к таблицам и графикам. Особенно когда в качестве материала для анализа берётся большой массив сведений либо малозначимые в данном контексте факты. Например, фрагмент программы развития одной из сельских школ: «Диагностика состава детского контингента школы показывает, что в общем составе преобладают дети из неблагополучных семей. При анализе данных о семьях учащихся было установлено следующее. Всего семей — 105, из них неполных — 41 (39%); работающих родителей — 62 (34%); малообеспеченных семей — 88 (83,8%); остро нуждающихся — 9 (8,5%); имеющих высшее образование — 10, среднеспециальное — 25, среднее — 33, неполное среднее — 48. Отсюда вытекает проблема низкой культуры среди родителей и, как следствие этого, неспособность заниматься вопросами развития и воспитания детей».

Достаточно было бы ограничиться первым и последним предложениями, пояснив, в чём заключается неблагополучие семей: неполные, малообеспеченные, остро нуждающиеся. Кроме того, некорректно рассматривать как однородные 4 разных показателя: полноту семьи, занятость родителей школьников, их обеспеченность и образование. К тому же недостаточно обоснованы выводы о низкой культуре родителей.

Другой пример. Одна из таблиц содержала данные о численности учащихся школы по учебным годам. Таблицу можно было бы заменить короткой фразой: «С 1999 по 2007 годы количество учащихся снизилось более чем на 40 % и составляет в настоящее время 118 человек». В данном случае «язык процентов» точнее выражает сложность ситуации в школе.

2. Представляя свой опыт, авторы ограничиваются фразами: «Как хороша технология, по которой мы работаем! Какие замечательные у нас педагоги, дети, родители!». Однако не описывается, в чём суть их системы работы, за счёт каких действий они достигли успехов. Решить эту проблему помогают «картинки» из жизни школы, учителя, ученика.

3. Нередко заголовок не соответствует содержанию пункта.

«1.2. Основные теоретические положения.

В результате проблемно-ориентированного анализа состояния школы выделены

следующие направления обновления школьной жизни:

- Внедрение коллективного способа обучения, обеспечивающего достижение каждым учащимся запланированного уровня образования и воспитания в соответствии с индивидуальными возможностями и способностями.
- Структурные изменения школы путём поэтапного создания модели не классно-урочного обучения.
- Создание условий для включённости каждого ученика в процесс обучения и воспитания».

Заголовок предполагает, что далее раскрыты теоретические основания деятельности школы. Но на деле авторы говорят о направлениях деятельности, к тому же некорректно формулируют их, поскольку первый пункт уже включает в себя следующие два.

4. Часто заказ, предъявляемый государством к образовательному учреждению, отождествляется с целью развития конкретной школы. Например: «Цель развития школы: обеспечить общее образование для каждого ученика на уровне государственных образовательных стандартов, воспитать здорового, нравственного, творчески активного школьника, учитывая реальные возможности учащихся, их способности, склонности, интересы, возрастные психофизиологические особенности, через реализацию личностно-ориентированного обучения».

Вообще-то любая школа, независимо от того, какие подходы она реализует, должна выполнять этот заказ. Приведём примеры удачных целей в программах развития школ.

Школа № 141 г. Красноярск: «Изменение организационно-управленческих условий, необходимых для обеспечения индивидуализации образовательных программ учащихся в условиях построения школы неклассно-урочного типа».

Берёзовская основная школа Ачинского района Красноярского края: «Разработать и реализовать модель школы неклассно-урочного типа, построенной на принципах индивидуализации программ, способов деятельности учащихся и всеобщего сотрудничества субъектов образовательного процесса». □