

И.В.ФЕДОРОВ О.В.СУРИКОВА

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВЫЯВЛЕНИЕ, ОБОБЩЕНИЕ, ОПИСАНИЕ И РАСПРОСТРАНЕНИЕ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

МАСТЕРСКАЯ УЧИТЕЛЯ

И. В. Федоров О. В. Сурикова

**Опыт педагогической деятельности:
выявление, обобщение, описание
и распространение**

Учебно-методическое пособие

Минск



«Сэр-Вит»

2020

ВВЕДЕНИЕ

Каждый педагог рано или поздно сталкивается с необходимостью оформления своего опыта на бумаге, подготовки выступления на педагогическом совете, выступления с докладом или лекцией перед коллегами. А вот умения создания, написания такого рода работ часто не хватает. Многие учителя, имеющие богатейший практический опыт, который был бы весьма полезен их коллегам, едва столкнувшись с трудностями оформления своих мыслей, останавливаются на полпути или переходят на язык конспектов чужих работ, на использование общих фраз и цитат. Между тем практика постоянного анализа результатов своей профессиональной деятельности, поиск причин собственной успешности, обсуждение с коллегами практических вопросов преподавания и воспитания, широкое вовлечение самих педагогов в обобщение и распространение эффективного педагогического опыта, несомненно, способствуют росту их профессионального мастерства и повышению качества образования.

Данное пособие окажет существенную помощь педагогическим работникам, которых интересуют вопросы, связанные с выявлением, описанием и распространением опыта педагогической деятельности как в повседневной методической работе, так и в процессе аттестации на присвоение квалификационных категорий.

Представим некоторые опорные понятия, которыми в дальнейшем будем оперировать¹.

Опыт – совокупность практически усвоенных знаний, умений и навыков; полученное в результате активного практического взаимодействия с объективным миром отражение в сознании людей законов этого мира и общественной практики.

Педагогический опыт – определенным образом отобранная, отрефлексированная, отмоделированная и освоенная информация о педагогической деятельности; совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых в повседневной учебно-воспитательной работе; основа профессионального мастерства.

Обобщение опыта – формирование его теоретических оснований, предполагающее более глубокое и полное осмысление учителем достигнутого и выявление перспектив для дальнейшего развития.

Обобщение педагогического опыта – вид методической деятельности, предполагающий выбор и изучение какого-либо конкретного опыта, осмысление, анализ и обоснование, обобщенное и систематизированное его описание; результат методической деятельности, ее продукт.

Обобщить свой собственный опыт – значит увидеть в частном общее и объяснить с научной точки зрения, как достигаются положительные результаты в образовательном процессе. Для обобщения собственного опыта необходимо стать в позицию независимого эксперта, то есть увидеть свою деятельность как бы со стороны. Но при этом очень важно, чтобы сущность, то главное, что составляет основу опыта, принципы, на которых строится образовательный процесс, не заслонялись излишними мелкими деталями.

При обобщении и описании своего опыта педагогам необходимо ответить на вопросы:

1. Что я делаю (предмет деятельности)?
2. Для чего я это делаю (какова цель)?
3. Как я это делаю (алгоритмы, формы, методы)?
4. Какой это дает результат?
5. За счет чего этот результат достигнут?

Обобщение опыта – это аналитическая деятельность. По существу, найдя основания для обобщений, необходимо мысленно провести всю ту работу, которую выполняет аналитик при проведении системного анализа, когда он соотносит идеальную систему с реальной и определяет степень ее полноты и целостности. При этом очень важно, чтобы не произошло смешение реального, то есть того, что вы делаете на самом деле, и идеального, то есть того, с чем вы соотносите свою собственную деятельность. Сложность процесса самостоятельного обобщения опыта состоит в том, что педагогам далеко не всегда удается верно определить то общее, с которым соотносится их собственный опыт, так как, обобщая собственный опыт, человек нередко выдает желаемое за действительное, соотносит свою практику с какой-нибудь новой модной технологией и находит в ней общие элементы.

¹ В качестве источников определений использованы толковые словари (в частности, «Словарь русского языка» С. И. Ожегова, «Белорусская педагогическая энциклопедия» и другие справочные издания).

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ, ФУНКЦИИ, ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

Опыт профессиональной деятельности педагога как уникальная категория сохраняет свою актуальность и вызывает пристальный интерес педагогической науки на протяжении всей истории ее развития. Педагогическая наука постоянно изучает собственную практику: оригинальные находки, идеи, гипотезы и решения – все лучшее, эффективное и результативное, сфокусированное и кристаллизованное в учительском опыте.

Традиционно педагогический опыт представляет собой большой интерес в гносеологическом отношении, выполняя следующие функции: служит проверкой выдвинутых теоретических положений и составляет основу для новых научных обобщений. Неоспорима роль педагогического опыта как методологического инструмента познания предмета педагогической науки, целей и содержания педагогической деятельности, фактов и явлений объективного образовательного процесса.

Однако сегодня вектор изучения педагогического опыта смещается с общетеоретического на личностный план. Педагогический опыт должен рассматриваться в контексте его интерпретации личностью, выступающей субъектом собственной профессиональной деятельности и непосредственным автором эффективных практических наработок. Акцентируется внимание на вопросах, раскрывающих роль и степень влияния педагогического опыта на процессы личностного и профессионального развития учителей, а также на формирование моделей их профессионального мышления и поведения. В этой связи наблюдается существенное смысловое обогащение понятия педагогического опыта.

Педагогический опыт понимается в широком и узком смыслах. В широком смысле педагогический опыт является составной и необходимой частью и разновидностью общечеловеческого опыта. Он сформировался в результате действия генетических механизмов социальной наследственности в области воспитания и обучения. В таком понимании опыт представляет собой богатейшую сокровищницу профессиональных ценностей, созданных педагогами всех времен и народов, он носит массовый характер.

В узком смысле педагогический опыт рассматривается как индивидуальный, принадлежащий отдельной личности, субъективный. Опыт в данном философском контексте трактуется как чувственно-эмпирическое познание личностью действительности, основанное на практике. Педагогический опыт, таким образом, представляет собой, с одной стороны, знания, умения и результаты, полученные в ходе практической деятельности учителя, с другой – способ осуществления педагогической практики.

Так, по определению ученых, *педагогический опыт* – это:

- ♦ практика педагогической деятельности человека и ее результат, отражающий уровень овладения объективными ее закономерностями, достигнутый на определенном этапе исторического развития (Ю. К. Бабанский);

- ♦ практическая деятельность по воспитанию и обучению подрастающего поколения и результат этой деятельности, находящий свое выражение в развитии личности воспитанников (М. Ю. Красовицкий);

- ♦ творческое, активное освоение и реализация учителем на практике законов и принципов педагогики с учетом конкретных условий, особенностей детей, детского коллектива и собственной личности (Г. М. Коджаспирова);

- ♦ совокупность педагогических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной профессиональной деятельности обучения и воспитания (В. Н. Наумчик).

Однако сущность педагогического опыта не ограничивается пониманием его только как результата профессиональной деятельности, аккумулирующего в себе индивидуальные способы организации учителем образовательной практики. Опыт педагога представляется как основополагающий элемент для проектирования, моделирования и развития будущей профессиональной деятельности. Так, с философской точки зрения в непосредственно осуществляемой деятельности «Опыт есть слой прошлого, проявляющийся в настоящем для реализации целей, направленных в будущее» (В. П. Иванов).

Опыт деятельности рассматривается также в разрезе такого фундаментального понятия, как культура, содержательно наполняя его. По мнению Н. С. Автономовой, опыт как результат прошлой дея-

тельности, воспроизводимый в настоящем и проектирующий будущее, составляет сущность феномена культуры личности. Таким образом, *опыт профессиональной деятельности, определяемый как культура педагога*, представляет собой меру освоения им профессиональных ценностей и профессиональной деятельности, проявляющихся в индивидуальной практике; совокупность личных образцов профессионального поведения, общения, методов коммуникации и деятельности, продуктов этой деятельности, идей и мыслей; уровень развития и реализации творческого потенциала учителя.

В настоящее время понятие педагогического опыта значительно расширяется и обогащается новыми смыслами. Это связано с изучением процессов зарождения, становления и развития опыта в рамках профессиональной деятельности человека.

Современные исследователи приходят к выводу, что опыт не является простым набором фактов и ситуаций, произошедших с педагогом в его профессиональной жизни, он существует в определенных понятиях, терминах, знаковых выражениях, а значит, был *рефлексивно осмыслен личностью* для последующей интерпретации. Более того, педагогический опыт не возникает сам по себе, неосознанно, обособленно от действующего субъекта, а развивается как диалогическая потребность учителя в совершенствовании собственной профессиональной деятельности.

Анализируя сущность опыта, Н. М. Уварова отмечает, что затруднения, с которыми сталкивается педагог в ходе профессиональной деятельности, создают возможность для человека пополнить свой багаж опыта. Способ снятия профессионального затруднения становится опытом в том случае, если в результате последующей рефлексии этот способ был зафиксирован в сознании педагога как своеобразный алгоритм действий в определенной затруднительной ситуации. Этот процесс автор обосновала в образном сравнении: «Опыт рождается из деятельности подобно тому, как из куколки, пережив ряд метаморфоз, появляется прекрасная бабочка. Опыт обусловлен деятельностью, предreshен ею» (*Уварова, Н. М. Технология оформления педагогического опыта*).

Н. М. Уварова приходит к следующим выводам: «...путь ...рефлексии и приводит к появлению у педагога нового знания о способе деятельности в затруднительной ситуации. Именно это новое знание (новообразование) является зачатком педагогического опыта, который оформится как опыт только в ходе рефлексии. Этим опытом уже сможет пользоваться как сам педагог, попадая в схожие ситуации, так и другие педагоги. Педагогический опыт – это отрефлексированная деятельность педагога».

Так, по определению О. С. Анисимова, «Опыт – рефлексивная фиксированная реконструкция своей или иной деятельности, жизнедеятельности, общения и т. п., подготавливаемая для заимствования и трансляции, а также для критического переосмысления и «развития» (*Анисимов, О. С. Методологический словарь*).

Таким образом, опыт выступает эквивалентом возможности и способности педагога с помощью рефлексии создавать авторские алгоритмы (модели, системы) эффективного решения профессиональных задач разного уровня сложности, обладающие свойством дальнейшей воспроизводимости (как в деятельности самого учителя, так и его коллег).

Педагогический опыт рассматривается как целостная характеристика рефлексивной практики решения учителем педагогических задач и проблем, в которой отражаются устойчивые закономерности и проявляются индивидуальные модели получения результатов на основе освоенной педагогом определенной совокупности знаний, умений и навыков.

Определение педагогического опыта как конструкции, содержащей результаты рефлексии прошлой профессиональной деятельности, предполагает существенное расширение диапазона его *функций*, главной из которых становится содействие профессиональному самосовершенствованию учителя.

К числу *функций педагогического опыта* относительно его рефлексивного соприкосновения с личностью учителя и влияния на профессиональную деятельность относят следующие.

Познавательная, обучающая (гносеологическая) функция, которая предполагает, что индивидуальный педагогический опыт является источником познания нового посредством выявления и раскрытия глубоких причинно-следственных связей, определяющих характер профессиональной деятельности как для его автора, так и для других педагогов.

Исследовательская (гностическая) функция обеспечивает герменевтическую (раскрывающую смыслы) и теоретическую интерпретацию субъективного опыта педагогом, вследствие чего происходит выяв-

ление ведущих теоретических идей (моделей), закономерностей, научных подходов, на которых базируется профессиональная деятельность.

Информационно-коммуникативная функция проявляется в том, что педагогический опыт выступает средством фиксации, хранения и передачи (тиражирования) информации о целях, содержании, способах и результатах педагогической деятельности посредством профессиональных контактов и взаимодействия.

Критериально-диагностическая функция реализуется благодаря анализу собственного опыта на основе выделенных критериев и позволяет педагогу получать диагностическую информацию о собственном уровне профессионализма, типе профессионального мышления, ценностных ориентациях, индивидуальных особенностях, предпочитаемых способах самовыражения, сильных и слабых сторонах деятельности.

Развивающая функция предполагает, что индивидуальный опыт педагога выступает основанием (фактором, средством, результатом) для непрерывного личностно-профессионального развития.

Инновационная функция проявляется при условии того, что прошлая деятельность выступает для педагога важным источником нового знания о себе, об образовательном процессе в целом. В таком случае актуализируется способность учителя генерировать идеи и создавать новшества путем анализа и обобщения собственного профессионального опыта.

Исходя из вышеназванных трактовок сущности понятия и функций педагогического опыта, можно сказать, что проблема изучения данного феномена педагогической реальности обретает особую значимость и новое современное звучание. Основными методологическими подходами, позволяющими исследовать педагогический опыт, выступают следующие: акмеологический, компетентностный, андрагогический, рефлексивный.

Акмеологический подход исследует опыт профессиональной деятельности педагога как основу для достижения им высот профессионализма. Слово «акмеология» восходит к древнегреческому акме, происходящему в свою очередь от слова axis (острие), что означает «высшая степень чего-либо, цвет, цветущая пора» (en akmy einal – *быть в акме*, то есть быть в полном цвете, на высшей степени развития). Идея совершенствования человека в акмеологии напрямую связана с пониманием места личности в современном социуме, ее ориентацией на самостоятельность деятельности, ответственность, личное гарантирование соответствия избранной профессии и социальной роли (*Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала*).

Акмеологические идеи касаются проблемы развития и самосовершенствования педагога, полноты его самореализации в жизни, деятельности и творчестве. С позиции акмеологии, непрерывное движение к самосовершенствованию и понятие «акме» означают не конечный пункт творческого пути, а ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего развития.

Одним из важнейших факторов творческого самосовершенствования педагога является самоанализ и самооценка индивидуального профессионального опыта. По мнению А. А. Деркача, «умение видеть в целом свой профессиональный опыт как свою профессиональную биографию, понимать логику чередования и смены профессиональных событий в своей жизни ... способность делать выводы из ошибок своего опыта – все это приближает человека к тому, чтобы стать субъектом своего профессионального пути» (*Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала*). Важным итогом понимания учителем богатства и недостатков собственного опыта является профессиональная обучаемость как открытость, готовность к переходу на новые уровни профессионализма.

В рамках **компетентностного подхода** педагогический опыт рассматривается как один из компонентов профессиональной компетентности учителя. По мнению И. А. Зимней, профессиональная компетентность предполагает наличие следующих аспектов: мотивационного – готовность к деятельности; когнитивного – знание о деятельности; аксиологического – ценностное отношение к деятельности; поведенческого – опыт деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях (*Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования*).

Реализация компетентностного подхода в педагогическом процессе предполагает формирование осознанной потребности педагога в повышении собственной компетентности. Источником такой потребности становится субъективное состояние неудовлетворенности педагога, порождаемое невозможностью

добиться ожидаемых высоких результатов профессиональной деятельностью при достигнутом уровне индивидуального педагогического опыта.

Развитие профессиональной компетентности осуществляется в процессе образовательной деятельности, в результате которой педагог проходит путь от неосознанной некомпетентности к осознанной. Педагог испытывает образовательную потребность и эффективно осуществляет образовательную деятельность в том случае, если она направлена на разрешение конкретных проблем, содержащихся в опыте его профессиональной деятельности.

Встречаясь с затруднением, повторяющимся и закрепившимся в профессиональном опыте как стереотип деятельности, взрослый испытывает дискомфорт от невозможности ее продолжения (неосознанная некомпетентность). Остановка в деятельности, ее рефлексивный анализ позволяют педагогу осознать недостаточность собственной компетентности и определить задачи по ее приобретению (осознанная некомпетентность). Образовательная деятельность в соответствии с осознаваемыми задачами по наращиванию индивидуальной компетентности позволяет педагогу обретать недостающие средства профессиональной деятельности, выраженные в знаниях, умениях, способностях, установках и т. д. (неосознанная компетентность). Актуализация собственной компетентности в повседневной практике позволяет преодолевать затруднения и продуктивно разрешать проблемы профессиональной деятельности, формировать новый эффективный педагогический опыт (осознанная компетентность) (схема 1).

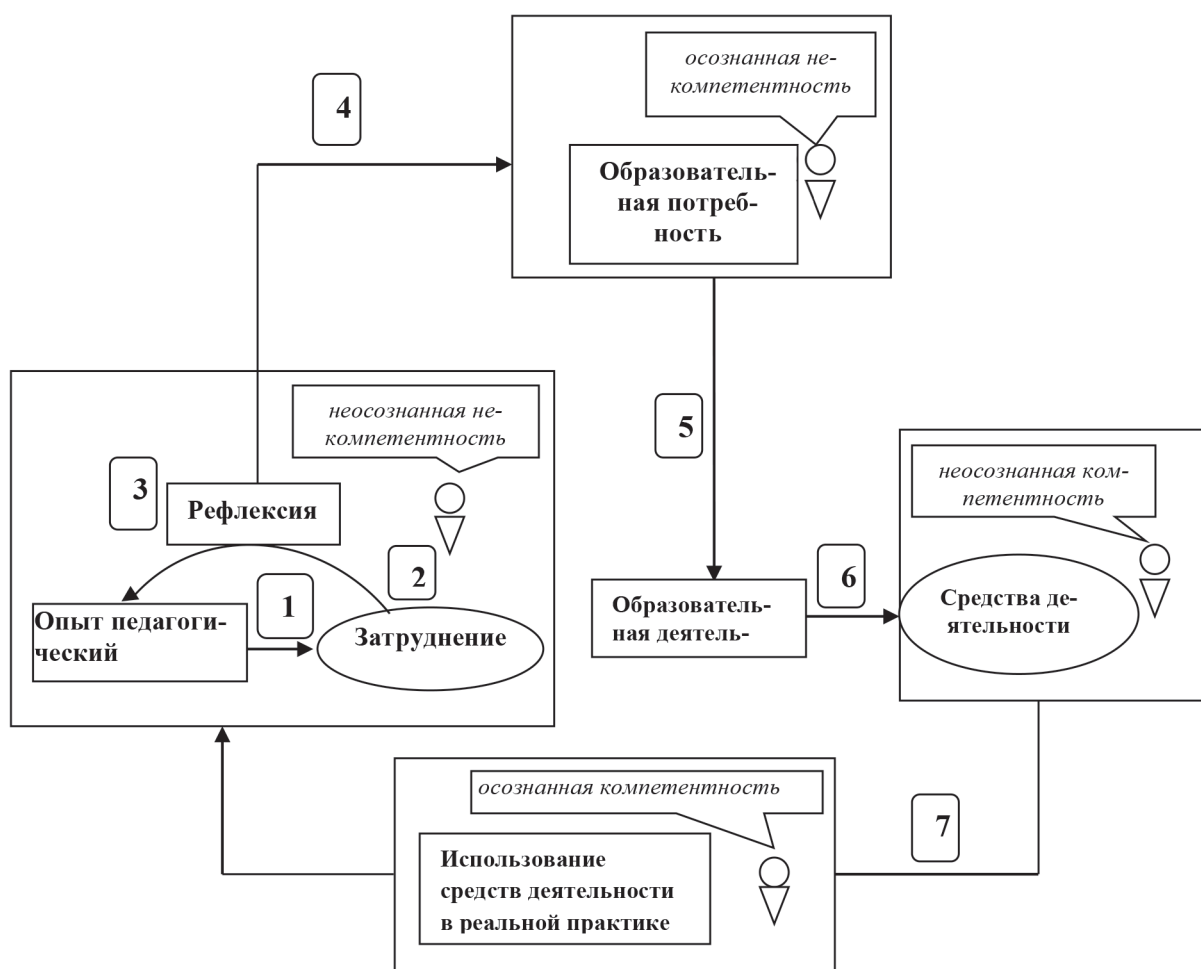


Схема 1. Развитие профессиональной компетентности на основе исследования учителем индивидуального педагогического опыта

Андрагогический подход исследует педагогический опыт в рамках закономерностей образовательной деятельности взрослых. Специфика ее заключается в том, что взрослый обучающийся обладает опытом (профессиональным, социальным, бытовым), который должен быть использован в качестве источника обучения и отправной точки для личностно-профессионального развития.

Осознание обучающего потенциала индивидуального опыта привело к появлению теорий эмпирического обучения (Э. Гуссерль, Р. Фрай, Д. Шон, М. Ноулз и др.). Ученые опираются на непрерывный учебный цикл, разработанный психологом Д. Колбом: конкретный опыт как источник обучения; размышления или наблюдения над опытом; понимание опыта в виде абстрактных умозаключений и моделей опыта; экспериментирование с целью проверки логических построений, в результате чего появляется новый опыт (схема 2).



Схема 2. Цикл обучения педагогов (Д. Колба)

Взрослый обучаемый ориентирован на разрешение конкретных проблем, содержащихся в опыте его профессиональной деятельности. Основная трудность обучения педагогов и развития их профессионализма в контексте андрагогического подхода заключается в устойчивости педагогических стереотипов, содержащихся в опыте профессиональной деятельности специалистов.

Рефлексивный подход исследует педагогический опыт в русле реализации концепций рефлексивной педагогики в процессе повышения квалификации и профессионального развития учителей. основополагающая идея рефлексивной педагогики заключается в том, что в качестве источника, содержательного компонента обучения педагогов должен выступать разнообразный личностный и профессиональный опыт, развитие которого непрерывно и предполагает постоянный переход от одной стадии к другой.

По мнению авторов этого педагогического направления (К. Роджерс, Д. Шон, М. Уоллес), профессиональный опыт педагога включает в себя два вида знаний: приобретенные (теоретические) знания и эмпирические знания, основанные на субъективном опыте. Причем «приобретенные знания являются результатом усвоения содержания той или иной науки или опыта других людей, субъективные знания включают в себя индивидуально пережитые и не всегда осознаваемые моменты реальной профессиональной деятельности» [4].

Два вида этих знаний представляют в своей совокупности систему концептуальных моделей, или профессиональных конструкторов, которые определяют осознанную или неосознанную готовность педагога к соответствующим действиям. Концептуальные модели выполняют функцию регуляторов професси-

ональной деятельности и позволяют учителю свободно действовать в стандартных ситуациях. Однако, как только условия деятельности меняются, в работе возникает сбой, привычные схемы поведения становятся неэффективными стереотипами, устаревшими «конструктами», которые превращаются в тормозящий фактор осуществления педагогической деятельности. Замена таких «конструктов» является необходимой и рассматривается сторонниками рефлексивной педагогики как процесс профессионального развития.

Основным условием, обеспечивающим замену одних концептуальных моделей на другие, является непрерывный процесс рефлексии, под которым понимается «комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности» (*Wallace, M. Training Foreign Language Teachers*).

Один из основоположников рефлексивной педагогики М. Уоллес полагает, что «практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа: неотрелесированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации учителя» (*Wallace, M. Training Foreign Language Teachers*). В этой связи «стратегической целью обучения учителей должна стать не столько задача сообщения новых знаний, сколько задача развития рефлексивных способностей, от уровня и качества которых и зависит профессиональная компетентность педагога» (*Wallace, M. Action research: How to do it*).

Таким образом, рефлексивная педагогика исходит из того, что уровень профессиональной компетентности педагога зависит в первую очередь от самого учителя, который должен стать субъектом индивидуального профессионального развития, осмысленно регулирующим стандарты своего поведения и деятельности.

Рефлексивный подход позволяет соединить разрыв между профессиональным знанием как таковым и его применением на практике, поскольку профессиональное знание обретается в результате «рефлексивного анализа опыта как практических, так и мыслительных действий и включает плоскость видения, понимания, комплексного осмысления проблемы или ситуации и плоскость организации индивидуального и коллективного действия в ее рамках» [4]. Такой подход позволяет педагогу осознанно и целенаправленно подниматься на новые, более высокие, уровни профессиональной деятельности.

Перечисленные методологические подходы выявляют многомерность, многоаспектность категории педагогического опыта, позволяют исследовать данную категорию в следующих направлениях:

- ♦ опыт педагога как условие становления профессионализма и достижения вершин профессионального мастерства;
- ♦ опыт как фактор развития профессиональной компетентности педагога;
- ♦ опыт как ресурс и средство управления процессами личностно-профессионального развития педагога, нейтрализации регрессивных явлений и профессиональной стагнации;
- ♦ опыт как детерминанта непрерывного профессионального образования педагога.

Анализ, осмысление и обобщение профессионального опыта является средством повышения эффективности работы педагога и качества образования учащихся. Процесс формирования педагогического опыта позволяет учителю достраивать свою дидактическую систему необходимыми элементами, адаптировать к условиям обучения новые идеи и средства, а также исключать неэффективные приемы, предупреждать зарождение стереотипов педагогической деятельности. Практика формирования и обобщения опыта имеет большое значение как в плане личностно-профессионального развития педагога, так и в плане развития образовательной сферы в целом. Критическое осмысление педагогом индивидуальной профессиональной деятельности с точки зрения социального и образовательного контекста, тенденций развития социума и образования, а также последующая соответствующая трансформация практики обучения являются необходимыми условиями повышения уровня образованности учащихся, успешного овладения ими актуальными компетенциями.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ: РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРАКТИКА

Категория опыта профессиональной деятельности представляет большой интерес для научных исследований в следующих областях: непрерывное образование взрослых (андрагогические аспекты); личностно-профессиональное развитие (акмеологические аспекты) [2].

Профессиональный опыт как фактор непрерывного профессионального образования

Идея непрерывного образования является результатом глубокого осмысления назначения, целей и функций образования в современном обществе, осознания необходимости учиться в течение всей жизни как насущной социальной потребности, без удовлетворения которой современная цивилизация не может выжить и продолжать развиваться.

Преобразование *конечного* (законченного, полученного один раз на всю жизнь) образования в *непрерывное* (продолжающееся на протяжении жизни) становится общемировой тенденцией и приводит к переосмыслению целей и назначения образования взрослых. Помимо большой социально-экономической динамики современного общества, интенсивное развитие образования взрослых обусловлено базисной потребностью человека в постоянном познании, удовлетворение которой должно происходить на протяжении всей жизни. Становление образования взрослых идет «в направлении усиления его роли в качестве комплиментарной составляющей полноценного образования человека, восполняющей полноту его личности и являющейся обязательным условием его самореализации» (Митина, А. М. *Дополнительное образование взрослых за рубежом*).

Развитие систем образования взрослых вызвало необходимость разработки андрагогических принципов обучения, которые существенно отличаются от педагогических. Основное отличие заключается в том, что взрослый обучаемый обладает большим опытом, жизненным и профессиональным, который не должен игнорироваться в образовательном процессе.

Так, *основным принципом обучения взрослых является использование опыта профессиональной деятельности в качестве источника знаний* о себе и о собственной деятельности. Готовность обучения взрослых определяется потребностью разрешения конкретных проблем, содержащихся в опыте их профессиональной деятельности. С позиций андрагогики обучение взрослых особенно мотивировано в том случае, когда возникает дисгармония между опытом человека и его восприятием мира (Змеев, С. И. *Андрагогика*).

Однако не каждый взрослый обучаемый может использовать образовательные возможности индивидуального опыта. По восприятию человеком собственного опыта выделяют три типа отношения к нему: отсутствие обучения на основе опыта, нерефлексивное обучение и рефлексивное обучение на основе своего опыта (Митина, А. М. *Дополнительное образование взрослых за рубежом*).

Первый тип – отсутствие обучения на основе опыта – предполагает, что человек полностью доверяет своему прошлому опыту, стереотипизирует и канонизирует его, не реагирует на постоянно изменяющиеся и вновь возникающие ситуации и, соответственно, не использует возможностей нового обучающего опыта. Второй тип – нерефлексивное обучение – отличается тем, что человек не утруждает себя размышлениями о собственном опыте, не задумывается над происходящим. Обучение происходит незаметно для человека, медленно и неэффективно. Третий тип – рефлексивное обучение – предполагает, что восприятие опыта человеком сопровождается мыслительным анализом. Человек получает новое знание на основе теоретического осмысления опыта: это процесс осознанного, продуктивного обучения и развития, базой для которого является опыт прошлой деятельности. Таким образом, рассмотрение категории опыта тесно связано с изучением способности взрослого человека осуществлять непрерывное профессиональное образование в современных условиях быстро изменяющейся социокультурной ситуации.

Непрерывное образование является для педагога одним из важнейших условий сохранения социально-профессиональной активности на протяжении всей жизни. Однако для того чтобы учитель мог и хотел продолжать педагогическое образование, осуществлял обучение непрерывно, он должен испытывать в этом потребность. В свою очередь, образовательные потребности формируются в ходе осознания чело-

веком определенного несоответствия собственных знаний и умений, хранящихся в опыте, современным требованиям к профессиональной деятельности. Первый шаг к возникновению образовательных потребностей у педагога – это признание несовершенства, дефицитов собственного опыта. Желание учителя устранить рассогласование между сложившимся опытом и новыми стандартами педагогической деятельности – важный стимул для продолжения профессионального образования и преодоления ощущения его «завершенности».

Формирование потребности в непрерывном образовании и готовности к нему предполагает большую внутреннюю работу учителя по анализу и обобщению личного педагогического опыта с целью определения сильных и слабых мест в своей профессиональной деятельности, выявления направлений для дальнейшего роста.

Постоянное изучение и осмысление учителем индивидуального опыта является основой для продолжения педагогического образования на протяжении всего периода профессиональной деятельности, в течение всей жизни.

Личностно-профессиональное развитие на основе анализа индивидуального педагогического опыта

Опыт педагогической деятельности является предметом изучения акмеологии в разрезе проблем, связанных с личностно-профессиональным развитием учителя, достижением вершин профессионализма и педагогического мастерства.

Преобразование, прогресс педагогической деятельности, как отмечается в педагогических энциклопедиях, происходит на основе непрерывного расширения и углубления опыта на протяжении всех лет учительского труда. В качестве основы педагогического мастерства учителя выступает его опыт, который фокусирует в себе все лучшее и эффективное, продуманное и надежное, проверенное на практике.

Встает вопрос о том, действительно ли большой педагогический опыт тождествен высокому уровню профессионального мастерства учителя, а также о том, всякий ли педагогический опыт выступает источником личностного и профессионального развития учителя, совершенствует его педагогическую деятельность.

Опыт представляет собой совокупность полученных на практике основ деятельности учителя в области обучения и воспитания учащихся. Практика, по словам С. Г. Вершловского, шире непосредственного эмпирического познания. Так, практика базируется на вузовской подготовке, контактах с коллегами, чтении, продумывании прочитанного, услышанного на лекциях и т. д. Но опытом все это становится тогда, когда проверено на практике, когда учитель убедился в эффективности рекомендуемых средств и методов (*Вершловский, С. Г. Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования*).

«...Что такое педагогическая опытность? – спрашивает К. Д. Ушинский и сам же отвечает: – Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не сам факт делается правилом воспитательной деятельности педагога» (*Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы*).

Учитель в процессе профессиональной деятельности осуществляет самобытный «синтез» знаний, оценок, умений, впечатлений, чувств, накопленных в процессе решения тех или иных педагогических задач. Но педагогический опыт не является прямым результатом многолетней работы, некоей суммой пережитых профессиональных ситуаций. В формировании педагогического опыта важную роль играют поворотные моменты, вызывающие значительные изменения в профессиональной деятельности, связанные с внутренними переживаниями, анализом произошедшего, рефлексией, творческими поисками учителя.

Недооценивая это, некоторые учителя сосредотачиваются на чисто ремесленном накоплении опыта. Они не утруждают себя серьезным размышлением над ним. Один прием дал хороший педагогический эффект – его надо сохранить; другой привел к неудаче – его следует отбросить. Но почему именно в первом случае получилось хорошо, а во втором плохо, в какой мере в самих результатах проявилось действие

определенной закономерности или, наоборот, случайное стечение обстоятельств – над этим порой не задумываются.

Накопление опыта носит в данном случае только эмпирический характер. Но такой путь, во-первых, малоэффективен. Он требует многих лет для приобретения сравнительно заурядной педагогической сноровки. Во-вторых, он толкает учителя к усвоению вместе с рациональными, содержательными приемами и того, что идет от педагогического формализма, от штампа. В-третьих, он приводит к тому, что не столько учитель овладевает педагогическим опытом, сколько опыт овладевает им самим, подчиняет его себе. Подобный педагогический опыт превращается в своеобразные шоры на глазах учителя, догматизирует его педагогическое мышление, награждает его, наряду с известной опытностью, и определенной долей профессиональной косности (*Педагогическая энциклопедия. Опыт педагогический*).

Не снижая значимости опытности в педагогической деятельности, ученые отмечают, что слепое следование собственному опыту, подчинение ему может превратить творческого учителя в рутинера, все менее способного профессионально грамотно решать педагогические задачи (*Вершловский, С. Г. Педагог эпохи перемен*). По мнению специалистов, для большинства педагогов собственный профессиональный опыт – едва ли не единственный ориентир в определении целей и задач работы с учащимися, главный источник представления о них, ведущий критерий в оценке эффективности рекомендуемых методов. Внешние регуляторы (правила, инструкции, административные распоряжения, научно-методические рекомендации и т. д.) для таких учителей имеют меньшую степень значимости, чем собственный опыт.

Строгая ориентация на свои «университеты» побуждает педагога доверять только тому, что подтвердилось на собственной практике, что выверено годами профессиональной деятельности. Таким образом, закладываются основы для появления педагогических штампов, формируется приверженность к стереотипам.

Жесткие установки на собственный профессиональный опыт, с одной стороны, закрывают педагога для новых идей, с другой – ведут к серьезным затруднениям в сфере общения, особенно с учащимися. Взгляд на воспитанника с высоты педагогического опыта приводит к тому, что педагог в сложных образовательных ситуациях не выходит за рамки привычной роли, не может оценить себя и свою деятельность адекватно. С. Г. Вершловский подчеркивает, что рутинизированные педагогические действия, подкрепляемые неадекватными оценками и интерпретациями, вырабатывают у учителя «иммунитет к новшествам». В таком случае инновации начинают восприниматься как не соответствующие профессиональной деятельности и противоречащие сложившемуся опыту.

Соответственно, от того, как педагог воспринимает собственный опыт, зависит его профессиональное развитие. При этом выделяют:

- ♦ модель прогрессивной самореализации и модель регрессивной самореализации (*Шамова Т. И., Подчалимова Г. Н., Ильина И. В. Педагогика профессионального образования*);

- ♦ модель адаптивного профессионального поведения и модель личностно-профессионального развития (*Митина Л. М. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности*).

Неаналитическое отношение учителя к индивидуальному опыту характеризуется следующими *проявлениями*:

- 1) *регрессивная самореализация*. Личностной самореализации в рамках «регрессивной» модели присущ уход в узкие сферы самореализации. Психологическое состояние педагогов при этом характеризуется падением личностного напряжения, иллюзией неисчерпаемости прошлого опыта, обеспеченного прошлым успехом. Неполнота самовыражения в процессе профессиональной деятельности порождает неудовлетворенность ею, а это ведет к неудачам в работе специалиста;

- 2) *модель адаптивного поведения*. Учитель, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется преимущественно наработанными алгоритмами, превращенными в штампы, шаблоны и стереотипы, поступая в каждом конкретном случае определенным образом.

При критическом, аналитическом, рефлексивном отношении учителя к индивидуальному педагогическому опыту формируются и проявляются следующие *модели*:

- а) *прогрессивная самореализация* – процесс, когда сама личность созидает себя в самых разных сферах: нравственной, эстетической, правовой и др.; непрерывное развитие личности педагога путем самоотри-

цания и самоопределения в процессе и результатах профессионально-педагогической деятельности на основе прогрессивных культурно-исторических идеалов;

б) *модель профессионального развития*. В данной модели человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и увидеть свой труд в целом, то есть осознать его как целостную деятельность. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов.

В процессе освоения профессионального мастерства учителю необходимо помнить, что приобретение опыта не только придает уверенность, но и может создавать опасную «защищенность» от новых идей и технологий. А подход к новым ситуациям со старыми решениями приводит к педагогическим штампам и моральному старению. *Критическое, аналитическое, рефлексивное отношение педагога к собственному опыту, умение его анализировать и обобщать* – это один из ключевых моментов, определяющих эффективность и продуктивность *личностно-профессионального развития*.

Л. М. Митина отмечает, что «личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно воздействовать на нее, отстаивая свою независимость в условиях внешнего давления, возможность творческих проявлений» (Митина, Л. М. *Психология труда и профессионального развития учителя*).

Профессиональное развитие неотделимо от личностного. По определению Л. М. Митиной, в основе и того, и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что характерно для модели профессионального развития учителя. Профессиональное развитие есть активное, качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности учителя, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности (Митина, Л. М. *Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения*).

В акмеологическом контексте личностно-профессиональное развитие педагогов есть пересечение полей «личностное саморазвитие – труд – взаимодействие». Профессиональное развитие, по мнению А. А. Деркача, – это процесс развития личности (в широком понимании), ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемых с помощью обучения и саморазвития в процессе профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий (Деркач, А. А. *Акмеология*).

Исследуя личностно-профессиональное развитие педагога, Е. Н. Вержицкая и Н. В. Козлова обращают внимание на то, что потребность педагога развиваться и совершенствоваться личностно и профессионально, перестраивать свою профессиональную деятельность так или иначе связана с субъективными трудностями и страхом перед новым [3, с. 119]. По мнению авторов, изменение бытия личности само по себе не приводит ее к развитию. Ученые подчеркивают, что развитие проходит этот путь вследствие активности личности, которая пропускает через внутреннюю фильтрацию, через сознание и чувства все изменения и преломляет их через собственный практический опыт в ходе профессионального развития.

Таким образом, исследователи утверждают важность для личностно-профессионального развития рефлексии педагогической деятельности, осмысления профессионального опыта, так как его содержание, с одной стороны, позволяет обнаружить личности свою некомпетентность и занять активную позицию, с другой стороны, становится свидетельством выхода на качественно новый профессиональный уровень, отражением прогрессивного вектора профессионализации.

Рефлексивная модель профессионального обучения и развития педагогических работников

В период поисков эффективных моделей педагогического образования определенный интерес представляют исследования, связанные с разработкой рефлексивного подхода в области профессионального развития педагогов. Концепция рефлексивного подхода к повышению квалификации педагогов знаменует собой качественно новое направление в развитии последипломного педагогического образования.

Завершение познавательного-продуктивного этапа в 9-х классах основывается на закреплении навыков исследовательской работы.

На третьей ступени общего среднего образования начинается реализация творческо-рефлексивного этапа. На данном этапе учащийся проявляет повышенную устойчивую активность, свободно ориентируется в изменяющихся условиях, самостоятельно определяет место и цель собственной деятельности.

В 10 классе на уроках начинаю активно использовать метод мозгового штурма. Основная задача метода – сбор как можно большего числа идей в результате освобождения от инерции мышления и стереотипов: учащиеся генерируют идеи, анализируют проблемные ситуации, предлагают контридеи (контр-примеры). Далее полученные идеи систематизируются, объединяются по общим принципам. Данный вид деятельности способствует созданию новой исследовательской задачи. Моя функция на этом этапе ограничивается консультациями и общим «курированием» процесса работы учащихся. Самостоятельная исследовательская деятельность предполагает выход за рамки урочной деятельности, то есть активное участие в конкурсах, турнирах, конференциях

Сочетая различные методы и приемы, удалось реализовать идею взаимодействия предметно-ориентированного и компетентностного подходов. Это обусловило повышение результатов обучения.

Анализ результатов образовательного процесса, организованного на основе описанной работы, позволяет сделать вывод об эффективности реализации компетентностного подхода при обучении математике. Он позволяет решать задачи активизации познавательной деятельности учащихся на качественно новом уровне. Обеспечивает возможность выбора индивидуальных траекторий и темпа изучения учебного материала».

Использованные источники

1. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 декабря 2018 г. № 125 «Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа : 23.09.2019.

2. Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp/>. – Дата доступа : 25.03.2019.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Опыт педагогической деятельности: сущность понятия, функции, подходы к изучению	4
Непрерывное профессиональное образование педагогов: рефлексивная практика	10
Технология обобщения педагогического опыта	19
Описание педагогического опыта (авторской методики)	26
Представление опыта педагогической деятельности (авторской методики)	82
Формы работы с педагогами по представлению опыта собственной педагогической деятельности	83
Мастер-класс	83
Круглый стол	105
Теоретический семинар	106
Семинар-практикум	106
Учебная деловая игра	107
Педагогическая студия	109
Статья как форма обобщения и представления педагогического опыта	111