

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«АКАДЕМИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ВЫЯВЛЕНИЮ, ОБОБЩЕНИЮ И РАСПРОСТРАНЕНИЮ
ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА**

Минск 2018

УДК 371
ББК 74.04
М 54

Авторы:

начальник центра развивающих педагогических технологий государственного учреждения образования «Академия последипломного образования» *И. В. Федоров;*

заместитель начальника центра развивающих педагогических технологий государственного учреждения образования «Академия последипломного образования» (разделы «Опыт педагогической деятельности как основа непрерывного образования», «Технология обобщения опыта педагогической деятельности») *О. В. Сурикова*

Федоров, И. В.

Методические рекомендации по выявлению, обобщению и распространению эффективного педагогического опыта [Электронный ресурс] / И. В. Федоров, О. В. Сурикова. – Минск : АПО, 2018. – 69 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Системные требования: IBM-совместимый компьютер, ОЗУ 512 МБ, CD-ROM, экран 1024X768, Windows XP/Vista/7/8, Adobe Reader.

ISBN 978-985-495-463-9

Данные методические рекомендации предназначены для педагогических работников всех уровней образования, занимающихся выявлением, описанием и распространением опыта педагогической деятельности как в процессе методической работы, так и в процессе аттестации на присвоение квалификационных категорий.

УДК 371
ББК 74.04

ISBN 978-985-495-463-9

© ГУО «Академия последипломного образования», 2018

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
ТЕХНОЛОГИЯ ОБОБЩЕНИЯ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	15
ОПИСАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА (АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ)	26
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ)	38
ФОРМЫ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ ПО ПРЕДСТАВЛЕНИЮ ОПЫТА СОБСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	41
МАСТЕР-КЛАСС	41
КРУГЛЫЙ СТОЛ	45
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР	48
СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ	48
УЧЕБНАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА.....	49
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ	53
СТАТЬЯ КАК ФОРМА ОБОБЩЕНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА	58

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 другим, едва столкнувшись с трудностями оформления своих мыслей, так и останавливаются на полпути или переходят на язык общих фраз, цитат, конспектов чужих работ. Между тем практика постоянного анализа результатов своей профессиональной деятельности, поиск причин собственной успешности, обсуждение с коллегами практических вопросов преподавания и воспитания и широкое вовлечение самих педагогов в обобщение и распространение эффективного педагогического опыта, несомненно, способствует росту профессионального мастерства педагогов и повышению качества образования.

Данные методические рекомендации предназначены для педагогических работников всех уровней образования, занимающихся выявлением, описанием и распространением опыта педагогической деятельности как и в повседневной методической работе, так и в процессе аттестации на присвоение квалификационных категорий.

Представим некоторые опорные понятия, с которыми будем в дальнейшем работать.¹

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, приобретае-

¹ В качестве источников определений выступали толковые словари (в частности, словарь С. И. Ожегова), Белорусская педагогическая энциклопедия и другие справочные издания.

мых в повседневной учебно-воспитательной работе; основа профессионального мастерства.

Обобщить опыт – сделать выводы, выразить основные результаты деятельности в общих положениях (на основе изучения).

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;

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

Обобщить свой собственный опыт – значит увидеть в частном общее и таким образом объяснить с научной точки зрения, как достигаются педагогом положительные результаты в образовательном процессе. Для обобщения собственного опыта необходимо стремиться увидеть свою деятельность как бы со стороны, то есть встать в позицию внешнего эксперта. Но при этом очень важно, чтобы сущность, то главное, что составляет основу опыта, принципы, на которых вы строите 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 це-

лостности. 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 верно удается 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.

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема обобщения педагогического опыта обретает сейчас особую актуальность и новое современное звучание. Опыт педагогической деятельности сегодня рассматривается как ключевой фактор развития профессиональной компетентности учителя. Умение изучать, анализировать, рефлексивно оценивать, системно представлять собственный опыт выступает основой для осуществления личностно-профессионального развития педагога.

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

Непрерывное профессиональное образование на основе изучения педагогического опыта

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 (потребности) должно происходить на протяжении всей жизни. Становление образования взрослых идет «в направлении усиления его роли в качестве комплементарной составляющей полноценного образования человека, восполняющей полноту его личности и являющейся обязательным условием его самореализации» [13, с. 10].

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» [9, с. 84].

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 [25, с. 72–73].

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 осу-

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

Формирование готовности и потребности в непрерывном образовании 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 учителя на основе анализа индивидуального педагогического опыта

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

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 является синонимом высокого уровня профессионального мастерства учителя, а также о том, всякий ли педагогический опыт выступает источником личностного и профессионального развития учителя, совершенствует его педагогическую деятельность? Чтобы найти нужные ответы, обратимся к теории вопроса.

Опыт в философской литературе трактуется как чувственно-эмпирическое познание действительности, основанное на практике. Данное толкование относится и к педагогическому опыту. Однако характер педагогической деятельности вносит свои уточнения в это определение.

Педагогический опыт выступает как совокупность педагогических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы [14, с. 150]; творческое, активное освоение и реализация учителем в практике законов и принципов педагогики с учетом конкретных условий, особенностей детей, детского коллектива и собственной личности [10, с. 223]. Он выступает как совокупность полученных на практике основ деятельности учителя в области обучения и воспитания учащихся. Практика эта, по словам С. Г. Вершловского, шире непосредственного, эмпирического познания. Такая 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. «...Что такое педагогическая опытность? – спрашивает К. Д. Ушинский. – Больше 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» [24, с. 18–19].

Учитель в процессе профессиональной деятельности производит 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, некой 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 осуществляют чисто ремесленное накопление 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» [17, с. 211].

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 профессио-

нально грамотно решать педагогические задачи» [3, с. 86]. 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.) имеют меньшую степень значимости, чем индивидуальный опыт педагога.

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. У учителя «... рутинизированные педагогические действия, подкрепляемые неадекватными оценками и интерпретациями, вырабатывают иммунитет к новшествам» [4]. 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 (Т.И. Шамова, Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина) [16, с. 141–143];

модель адаптивного профессионального поведения и модель личностно-профессионального развития (Л.М. Митина) [19, с. 25].

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, главным образом, наработанными алгоритмами, превращенными в штампы, шаблоны, 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 создает себя в самых разных сферах: нравственной, эстетической, правовой и др.; непрерывное развитие личности педагога путем самоотрицания 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, т. е. осознать 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 но-

вым ситуациям со старыми решениями приводит к педагогическим штампам и моральному старению.

Обращение к образовательному и развивающему потенциалу индивидуального педагогического опыта учителя требует *уточнения и конкретизации содержания данного понятия*, которое начинает рассматриваться через педагогическую деятельность.

В профессиональной деятельности, если педагог испытывает затруднения, которые невозможно преодолеть, специально не раздумывая над способом преодоления, у него появляется реальная возможность пополнить свой «багаж» опыта, но только возможность. Способ снятия профессионального затруднения может не стать опытом, хотя затруднение и преодолено. Для того чтобы появился опыт, нужен дополнительный этап, начинающийся после преодоления затруднения, который представлен как рефлексия деятельности.

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 прошлая деятельность педагога, которая была подвергнута рефлексии. «Можно сказать, что опыт рождается из деятельности подобно тому, как из куколки, пережив ряд метаморфоз, появляется прекрасная бабочка. Опыт обусловлен деятельностью, предрешен ею» [23, с. 10–12].

Таким образом, преодоление «завершенности», «законченности» образования и профессионального развития педагогов происходит в случае понимания ими опыта как «рефлексивной фиксированной реконструкции своей или иной деятельности, жизнедеятельности, общения и т. п., подготавливаемой для заимствования и трансляции, а также для критического переосмысления и развития» [1, с. 225]. *Критическое, аналитическое отношение педагога к собственному опыту, умение его анализировать и обобщать* являются одним из ключевых

моментов, определяющих эффективность и продуктивность *личностно-профессионального развития*.

Опыт педагогической деятельности учителя перестает рассматриваться узко, как персональная методическая копилка. Сегодня изучается влияние индивидуального профессионального опыта на совершенствование педагогической деятельности учителя, выявляются обучающие и развивающие возможности опыта.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБОБЩЕНИЯ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Технология обобщения, описания и представления педагогического опыта во многом зависит, как мы отмечали выше, от понимания учителем содержания самого понятия «педагогический опыт».

Если опыт понимается только как накопление знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной работы, то обобщение опыта является несистемной подачей, простым перечислением разрозненных приемов и методов, используемых педагогом на практике.

В случае, когда учитель воспринимает опыт как результат анализа и рефлексии собственной профессиональной деятельности, обобщение опыта представляет собой авторскую систему работы, направленную на преодоление определенных трудностей и продуктивное решение проблем обучения и воспитания, совершенствование педагогической практики. При этом для учителя имеет ценность опыт не только как «оформленный продукт» его профессиональной деятельности, но и как сам процесс анализа и обобщения. Потому что педагогический опыт открывает новое, прежде всего, самому его создателю: учитель в процессе обобщения осваивает для себя новые участки педагогической деятельности, выявляет новые интересные факты, решает новые практические задачи, даже если все это не выходит за рамки уже известных закономерностей, не несет в себе научных открытий. Учитель осознает, что его педагогический опыт «не просто подтверждает теорию, а расширяет поле ее практиче-

ского приложения, уточняет и конкретизирует ее содержание, раскрывает новые связи ее основных положений» [17, с. 212].

Исходя из понимания опыта как совокупности отрефлексированных способов, схем, алгоритмов эффективного решения педагогических задач и разрешения проблем различного уровня сложности, можно предложить следующую *технология обобщения педагогического опыта* [23, с. 46]:

- 1) фактологический анализ опыта;
- 2) анализ противоречий, решаемых данным опытом;
- 3) выявление причин разработки опыта;
- 4) выявление ведущей идеи опыта;
- 5) анализ технологического обеспечения реализации идеи опыта;
- 6) анализ условий, обеспечивающих наибольшую эффективность опыта;
- 7) перспективы развития опыта.

1. Фактологический анализ опыта (ситуационный анализ) предполагает феноменологический текст, основная цель которого – отразить своеобразие, индивидуальность конкретного опыта. Феноменологический текст представляет собой нежесткую фиксацию фактов, явлений опыта, который может содержать:

ситуацию, в которой оказался автор опыта, и которая побудила к поиску нового решения;

профессиональные затруднения, вызвавшие дискомфорт и невозможность применять сложившиеся схемы деятельности;

личностные особенности автора опыта, побудившие к преобразованиям и совершенствованию педагогической деятельности;

особенности личного *профессионального почерка* педагога;

результаты педагогической деятельности на определенном этапе (анализ работ учащихся, рефлексивные отчеты педагога).

Феноменологические тексты могут быть представлены различными жанрами: протоколы уроков, портретный очерк педагога, эссе, стенограммы бесед, выдержки из педагогического дневника.

В результате анализа данного материала педагог выделяет те факты, явления педагогической реальности, которые послужили импульсом, причиной, стимулом для формирования описываемого опыта профессиональной деятельности.

2. Анализ противоречий, решаемых данным опытом. Характер противоречий, решаемых опытом, может быть глобальным, общедидактическим, частнодидактическим.

Глобальный характер предполагает преодоление противоречий между конкретно-историческим идеалом формирования личности и сложившимися организационно-педагогическими условиями (образовательной практикой). Педагогический опыт становится методологическим, предполагает констатацию новых педагогических идей, принципов.

Общедидактический характер проявляется в преодолении противоречий на междисциплинарном и надпредметном уровне. Педагогический опыт представляет собой методические рекомендации по оптимизации образовательного процесса.

Частнодидактический характер – это преодоление противоречий на уровне конкретного предмета, дисциплины. Педагогический опыт представляется как совершенствование индивидуального педагогического мастерства, педагогической техники.

3. Выявление причин разработки опыта. Выявление истинных причин разрешаемого опытом противоречия – важный шаг в процессе анализа и обобщения педагогического опыта. Причина – это точка, от которой педагог выстраивает собственную идею опыта, это констатация учителем собственной нерешенной проблемы, присутствующей в педагогической деятельности (неумение работать с ошибкой ученика, неумение работать с мотивацией, неумение осуществлять активную оценку и т. д.). Осознание учителем собственной про-

блемы активизирует на активный поиск путей и средств ее разрешения, приводит к появлению основополагающей идеи педагогического опыта.

4. Выявление ведущей идеи опыта. Идея отражает основную суть, концепцию данного педагогического опыта, его новизну, оригинальность, авторство. В качестве примера дидактических идей можно привести следующие: идея проектного обучения; идея осуществления личностно ориентированного обучения; идея организации преимущественно групповых форм учебной деятельности учащихся; идея раскрытия творческого потенциала учащихся; идея организации дистанционных форм обучения и т. д. Одна и та же идея может быть реализована и представлена в разных опытах педагогической деятельности.

5. Анализ технологического обеспечения реализации идеи опыта. Описание технологии педагога предполагает отражение опыта в единицах действий. Картина педагогической деятельности может быть представлена, например, следующими компонентами:

- результатами учебной деятельности учащихся «до» и «после»;
- целевым компонентом педагогической деятельности;
- этапами дидактического процесса;
- средствами, методами, приемами педагогической деятельности;
- индивидуальными нормами профессиональной деятельности педагога.

Необходимо отразить все элементы деятельности учителя, складывающие его педагогический опыт, выделить те элементы, которые несут наибольшую нагрузку, в которых сконцентрированы особенности опыта.

6. Анализ условий, обеспечивающих наибольшую эффективность опыта. К специфическим условиям реализации педагогического опыта можно отнести следующие:

- особенности организации образовательного процесса;
- особенности деятельности педагога;
- особенности деятельности учащихся;
- критерии оценивания деятельности учащихся и педагога;

дидактическое обеспечение образовательного процесса и т. д.

7. Перспективы развития опыта. В данном пункте могут быть отражены точки роста, перспективы дальнейшего совершенствования педагогической деятельности. Наличие таких перспектив свидетельствует о признании педагогом идеи «незавершенности» образования, непрерывности личностно-профессионального развития.

Текст, представляющий собой описание педагогического опыта, строится по индуктивному способу изложения: от конкретных фактов – к обобщениям и выявлению закономерностей.

Умение обобщать и системно представлять профессиональный опыт развивает следующие качества педагога: способность к рефлексии; критичность мышления; способность к перегруппировке идей и связей; способность к использованию альтернативных путей поиска; гибкость, беглость, оригинальность мышления; установку на саморазвитие и самообразование.

Общие критерии к оценке эффективного опыта педагогической деятельности [22] можно отобразить в таблице 1.

Таблица 1

Критерии эффективного педагогического опыта	Характеристика критериев
Актуальность	Соответствие современным достижениям педагогической науки и практики
Значимость	Опыт должен представлять значимый интерес для определенных категорий специалистов, типов учреждений, регионов; решать педагогические задачи, исходя из интересов личности учащегося, общества
Новизна	Новизна может проявляться на одном из трех уровней: из теоретических идей и положений; методических рекомендаций и принципов; индивидуального педагогического мастерства, педагогической техники (теория – методика – практика)
Результативность	Устойчивые положительные результаты педагогической деятельности учителя на протяжении определенного количества времени
Оптимальность	Оптимальность рассматривается применительно к практической реализации основополагающих идей

	опыта и заключается в оригинальности мысли педагогического опыта и множественности вариантов ее использования; в возможности дальнейшего творческого развития опыта – конструирования из его элементов более эффективных моделей, чем рассматриваемый опыт
Комплексность	Опыт должен включать два компонента: ведущую идею и практические рекомендации по ее воплощению, которые выступают иллюстрацией основной мысли опыта
Адаптивность современной педагогической практике	Возможность разработки на основе базовой модели достаточного количества вариантов обобщенного опыта, отвечающих разнообразным запросам педагогического процесса
Сознательное и творческое отношение к опыту	Отображение в опыте творческого подхода учителя к реализации педагогической деятельности

Более детальную оценку эффективности опыта педагогической деятельности можно провести, если обратиться к следующей классификации.

Уровни формирования личного педагогического опыта [20, с. 144]

1. Базовый (репродуктивный) опыт.

Позволяет рационально и продуктивно использовать эффективный педагогический опыт и методические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса в целом и отдельных его сторон, применять педагогические технологии.

2. Оптимальный опыт.

Предполагает создание методических новшеств, критическое осмысление и продуктивное освоение современных способов инновационной деятельности, сформированность индивидуального стиля профессионального мышления.

3. Творческий опыт.

Характеризуется свободным владением несколькими педагогическими технологиями, сочетанием науки и практики, научно-исследовательским подходом в образовательном процессе, высоким уровнем креативности,

широкими профессиональными и индивидуально-личностными возможностями в педагогической деятельности.

4. Исследовательский опыт.

Заключается в овладении методологией и методикой научно-педагогического исследования, создании перспективных научных концепций и теорий, поиске новых научных идей, создании альтернативной авторской школы и т. д.

Конкретизировать содержание указанных уровней формирования личного педагогического опыта можно с помощью параметров, представленных в таблице 2.

Таблица 2

<i>Характеристики уровня опыта</i>	Уровни опыта педагогической деятельности			
	Базовый	Оптимальный	Творческий	Исследовательский
1	2	3	4	5
<i>Фактологический материал: ситуации деятельности</i>	Ситуация конкретных действий (приемов и методов)	Ситуация конкретных видов педагогической деятельности (гностическая, проективная, конструктивная, коммуникативная, организаторская)	Образовательная ситуация конкретного учреждения образования	Ситуация сферы деятельности – сферы образования
<i>Характер противоречий, решаемых данным опытом</i>	Частнодидактический: противоречия на уровне собственной педагогической деятельности	Частнодидактический: противоречия на уровне конкретного предмета, дисциплины	Общедидактический: противоречия на междисциплинарном и надпредметном уровнях	Методологический: противоречия между конкретно-исторической ситуацией и сложившимися организационно-педагогическими условиями (образовательной практикой)

<i>Уровень теоретического обоснования педагогического опыта</i>	Опыт практической деятельности не отражает взаимосвязь с теоретическими положениями	Опыт практической деятельности как иллюстрация теоретических педагогических положений	Опыт практической деятельности как результат изучения и анализ современных научных достижений в области педагогики	Опыт практической деятельности представлен в контексте современных достижений педагогической науки
<i>Уровень решаемых проблем</i>	Проблемы в области преподавания учебных дисциплин (трансляция адаптированной учебной информации)	Проблемы, связанные с установлением обратной связи, усвоением учебной информации	Проблемы, связанные с формированием активности и самостоятельности ученика, предотвращением сопротивления педагогическому процессу	Проблемы в области формирования положительных мотивов деятельности ученика, привития желания саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования
<i>Способ решения проблем</i>	Комбинация известных методов и приемов	Система известных методов и приемов	Система деятельности на основе известных методов и приемов с внесением собственных методических находок	Инновационные, авторские модели организации практической работы
<i>Уровень новизны идеи опыта</i>	Уровень репродуктивных действий	Уровень индивидуального педагогического мастерства	Уровень методических рекомендаций	Уровень теоретических идей и положений, принципов
<i>Ведущая идея опыта (педагогическая цель)</i>	Передача адаптированной учебной информации	Обеспечение знаний, умений, навыков, ориентаций учащихся по определенной теме (курсу) учебного предмета	Усвоение (достаточно полное) учащимися учебного предмета, дисциплины	Общее развитие учащихся, формирование личности учащихся

<i>Педагогические задачи</i>	Поиск способов адаптации и предъявления учебной информации; выявление взаимозависимости между реакцией учеников на предъявление информации и различными способами ее предъявления	Соподчинение целей педагогической системы. Подчинение (соотнесение) индивидуальной системы деятельности педагога ис-комому конечному результату целостной педагогической системы	Поиск способов предоставления учащемуся выступать в роли субъекта деятельности, имеющего в образовательном процессе свои собственные цели, способного самостоятельно их достигать	Поиск путей формирования у учащегося как субъекта деятельности способности самостоятельно формулировать учебно-познавательные задачи в данной педагогической системе и за ее пределами и нести ответственность за качество этих решений
<i>Содержание педагогической деятельности, представленной в опыте</i>	Трансформация учебной информации для обеспечения ее доступности	Моделирование системы деятельности (собственной и учеников), обеспечивающей знания, умения учеников по отдельным разделам программы, определенным вопросам	Создание системы деятельности (собственной и учащихся), формирующей систему знаний и ориентаций по учебному предмету, по целому учебному курсу	Разработка и воплощение стратегий превращения учебного предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии
<i>Формирование учебной деятельности учащихся</i>	Формирование учебной деятельности учащихся не осознается учителем как одна из основных целей его педагогической деятельности	Формирование у учащихся умений осуществлять отдельные компоненты учебной деятельности	Содействие становлению учащихся как субъектов учебной деятельности. Освоение учащимися полного цикла учебной деятельности: целеполагание, моделирование,	Формирование оценочной самостоятельности у учащихся, формирование у них осознанных действий самоконтроля и самооценки

			контроль и оценка	
<i>Методы педагогической деятельности, представленной в опыте</i>	Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные	Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные	Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые и др.	Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые, исследовательские и др.
<i>Восприятие учащегося</i>	Учащийся – фон (объект воздействия)	Учащийся – более близкий фон (объект воздействия)	Учащийся – субъект учебно-познавательной деятельности	Учащийся – субъект жизнедеятельности
<i>Результат педагогической деятельности, представленной в опыте</i>	Малопродуктивный: неполные, отрывочные знания учащихся	Среднепродуктивный: большая контрастность учебных достижений в зависимости от изучаемой темы, состава учебной группы и т. д.	Продуктивный: системные знания учащихся по изучаемому предмету в целом	Высокопродуктивный: системные знания учащихся, ключевые и предметные компетенции, способность учащегося к саморазвитию в последующей педагогической системе
<i>Целостность педагогической системы учителя</i>	Педагогическая деятельность учителя не представляет собой системы, является набором отдельных приемов, методов, техник	Компоненты педагогической системы представлены разрозненно, без четко установленных прямых и обратных связей	Компонентами педагогической системы (цель, содержание, методы, средства, результат педагогической деятельности) представлены в строгой взаимосвязи и взаимозависимости	Целостная педагогическая система учителя согласована с деятельностью учащихся, их личностными и учебными потребностями, целями, возможностями, способностями

<i>Форма описания опыта</i>	Перечисление разрозненных приемов, методов	Хронологическое, поэтапное описание деятельности без выделения причинно-следственных связей и отношений	Рефлексивный анализ деятельности, выявление причинно-следственных связей, системное описание деятельности по решению педагогических задач	Рефлексивный анализ деятельности, алгоритмическое описание деятельности, представление в виде авторской дидактической системы. Присутствуют теоретические выводы и обобщения
<i>Тип педагогического опыта</i>	Индивидуальный опыт	Массовый опыт	Передовой опыт: инновационный	Передовой опыт: новаторский
<i>Уровни педагогического творчества</i>	Уровень воспроизведения готовых рекомендаций: использование обратной связи, коррекция собственных действий по ее результатам	Уровень оптимизации деятельности на уроке: умелый выбор и целесообразное сочетание содержания, методов и форм обучения	Эвристический уровень: использование творческих возможностей живого общения с учениками	Личностно самостоятельный (исследовательский) уровень: создание принципиально новых, высокоэффективных педагогических технологий с опорой на результаты исследовательского поиска
<i>Перспективы развития опыта</i>	Освоение конкретных приемов и техник	Оптимизация алгоритмов деятельности	Творческая деятельность, освоение новшеств	Исследовательская деятельность. Освоение цикла инновационной деятельности: разработка, внедрение, экспертиза нововведений

Уровень формирования личного опыта педагогической деятельности отражает степень развития профессиональной компетентности, позволяет выявлять квалификационные характеристики труда учителя. Наличие в педагогиче-

ском опыте авторских находок учителя, оригинальных решений, инновационных идей, исследовательских методик свидетельствует о высоком уровне профессиональной деятельности, о способности педагога не останавливаться в собственном развитии и постоянно самосовершенствоваться.

ОПИСАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА (АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ)

Следует отметить, что опыт, в понимании учителей-практиков, – это система профессиональных знаний и умений педагога, которая сформировалась и доказала свою эффективность в процессе практической деятельности и может быть перенесена и успешно внедрена в работу других учителей.

Мастерство учителя – не случайная удача, не счастливая находка, а систематический, кропотливый поиск и труд, черновой, будничной, наполненный тревожными раздумьями, а часто и неудачами. Многие учителя работают, не осознавая своих сильных сторон. Вместе с тем отношение учителя к своему прошлому опыту – фактор, побуждающий его к развитию и самосовершенствованию. Быстро и продуктивно обучаются и профессионально успешно совершенствуются те учителя, которые умеют рефлексивно анализировать, оценивать и переосмысливать свою деятельность, четко представлять процесс и результат своей работы. Учитель должен хорошо понимать, в чем он успешен и почему.

Для анализа опыта, создания критериальной базы его оценки можно выделить ключевые аспекты, раскрывающие его методическую, педагогическую, деятельностную, результативную, формальную составляющие. При организации методической работы с педагогами по обобщению и представлению опыта своей деятельности предлагаем обратить внимание на следующие моменты.

Методические аспекты педагогических поисков и успешного опыта определяют вклад учителя в разработку актуальных вопросов методики преподавания своего предмета. Это отобранные, упорядоченные, систематизированные приемы, средства, технологические подходы, методы обучения с определением условий их эффективности, демонстрация учителем умений выстраивать

и реализовывать логически завершённый, эффективный образовательный процесс.

В представлении собственного опыта очень важно осознание и **отражение деятельности самого педагога**. Опыт становится объектом собственного анализа, в процессе его описания происходит реконструкция своей деятельности. Учитель восстанавливает события и отталкивается от тех педагогических затруднений, которые побудили его к творческому поиску. Хорошо бы эти затруднения проиллюстрировать конкретными ситуациями, требующими применения новых образовательных средств. Учителю следует выявить причины этих затруднений, перевести их на «научный» язык, т. е. указать в какой дидактической системе координат идет поиск новых эффективных решений. Для этого необходимо сформулировать и теоретически обосновать те противоречия и проблемы в профессиональной деятельности, которые побудили его к изменению профессиональных позиций и подходов.

В описании опыта может быть показан процесс преобразования педагогом собственных педагогических установок, этапы выхода на новые модели деятельности, за рамки усвоенных ранее стереотипов. В таком случае нужно описать характер деятельности учителя на каждом этапе и его результаты, объяснить причины изменения целевых установок педагога и направления коррекции его деятельности. Тогда опыт станет не копилкой методических приемов, а осмысленным и критическим анализом отобранных эффективных приемов и средств профессиональной деятельности.

Эффективность данного педагогического опыта может быть оценена как успешность приведенной модели (алгоритма) профессиональной деятельности в преодолении аналогичных затруднений и решении подобных проблем другими учителями. В таком случае в описании опыта деятельности данного педагога будут содержаться поведенческие схемы выхода из затруднительных ситуаций, алгоритма решения проблем.

Выделение и обоснование решаемых **педагогических проблем** и противоречий показывают актуальность опыта. Здесь проявляется теоретическая

подготовка учителя, принятие целей и ценностей современного образования, понимание места и роли учителя в современном обществе. Важен также и масштаб тех проблем, которые данный опыт позволяет решить. Это могут быть проблемы собственной педагогической деятельности автора, общеметодические (предметные) проблемы, т. е. представленные наработки могут быть полезны всем учителям данного предмета, общепедагогические образовательные проблемы (опыт полезен учителям разных предметов) или социально значимые проблемы – тогда он полезен всем, кто вовлечен в образовательный процесс.

Уровень **обобщения и теоретического обоснования** данного педагогического опыта предполагает определение степени новизны данных педагогических исследований. В опыте может быть представлена эффективная комбинация известных в методике методов и приемов, авторское обоснование подходов к их отбору на основе теоретических положений и собственной практики. Некоторые учителя приводят авторские методические находки, доказывают их новизну и эффективность. Немаловажное значение имеет опыт разработки практических материалов для преподавания предметов на основе известных научных теоретических педагогических (психологических) подходов. Отдельные учителя-практики представляют научный уровень обобщения опыта – доказывают новизну и оригинальность данного педагогического исследования для теории педагогики, указывают дальнейшие направления изучения теоретических вопросов на основе результатов данного опыта.

Представляемые работы должны раскрыть диагностируемые и прогнозируемые **образовательные результаты** данного опыта через изменения, полученные в деятельности учеников:

предметные знания и умения учащихся становятся более глубокими и прочными;

развиваются и совершенствуются общеучебные умения и навыки;

формируются ключевые компетенции учащихся, опыт направлен на решение задач личностного развития учащихся (творческое развитие, социальная адаптация и т. п.);

совершенствуется социальный опыт учащихся, формируются жизненная позиция, целевые установки, ценности.

При **оформлении** работы по представлению собственного опыта следует четко выделять структурные компоненты и указывать логическую связь между ними. А в стиле описания профессиональной деятельности привлекает выраженность собственных взглядов и позиций, личная убежденность автора в эффективности, убедительность, аргументированность всех положений, критическая оценка данного опыта с указанием его сильных и слабых сторон, условий, определяющих эффективность опыта и ограничивающих его применение.

В заключительной части целесообразно привести примеры **распространения опыта** и внедрения другими педагогами: выступления в учреждении образования, на предметном методическом объединении района, на межпредметном семинаре, научно-практической конференции; лекции для слушателей повышения квалификации; гранты исполкомов; издание материалов опыта в виде брошюр районным методическим кабинетом, областными (Минским городским) ИРО, публикации в республиканских периодических изданиях; собственные издания; участие в международных конференциях, публикации за рубежом.

В обобщении педагогического опыта можно использовать системный и объектный (компонентный) подходы. При реализации системного подхода описывается суть целостной авторской дидактической системы педагога с указанием составных частей этой системы и всех возможных связей между ними, позволяющих использовать данную систему в разнообразии педагогических ситуаций. Акцент делается на существующие в этой системе взаимосвязи компонентов (целей, содержания, методов, средств, форм организации, результатов).

При использовании объектного (по компонентам системы) подхода к обобщению опыта выделяются и анализируются отдельные компоненты деятельности педагога (метод, прием, технология, способ): система работы педагога по какой-либо одной проблеме; опыт освоения новых или взятых из прошлого, но адаптированных к современным условиям технологий; принципы отбора

и структурирования содержания; использование эффективных приемов и методов преподавания, средств обучения, форм организации учебной деятельности учащихся и многое другое. Тем не менее и в этом случае опыт работы педагога представляется обобщенно, во взаимосвязи теории и практики, проектируемых и полученных результатов.

В успешном педагогическом опыте полновесно сочетаются и реализуются как обучающий, так и воспитательный, развивающий аспекты образования. Анализ собственной педагогической практики, изучение эффективного педагогического опыта коллег и теоретических научных источников синтезируются и реализуются в конкретной образовательной практике учителя и в дальнейшем представляются в обобщенном виде в форме краткого, но емкого, конкретного по содержанию, обобщенного, модельного по форме описания, опыта.

Уместно использовать модельный подход к представлению своего опыта, то есть построить словесную, схематическую модель, конструкцию, которая облегчала бы понимание и объяснение авторских идей. Вслед за Н. И. Запрудским под «моделированием будем понимать совокупность действий, направленных на обобщение педагогом своего опыта и соответствующее системное описание авторских дидактических систем».

При описании педагогического опыта может использоваться исследовательский подход. В таком случае учитель представляет ретроспективу собственных педагогических исследований от обнаружения и анализа педагогической проблемы, построения и проверки гипотез, моделирования различных педагогических действий до получения и анализа конкретных результатов, сопоставления их с теоретически ожидаемыми. Не менее интересен и рефлексивный подход к описанию педагогического опыта, когда учитель анализирует и обосновывает свои педагогические находки, обобщает и объясняет их действенность на основе синтеза теории и практики работы в школе. В любом случае, обобщить опыт — это значит увидеть в частном общее, дать ему теоретическое обоснование, сделать выводы и объяснить с научной точки зрения, каким образом достигаются положительные результаты в образовательном процессе. При

этом обобщение опыта предполагает не только глубокое и полное осмысление учителем достигнутого, но и выявление перспектив для дальнейшего развития.

Систематизированное описание и представление опыта предполагает его письменное изложение с возможными приложениями, на которые обязательно приводятся ссылки в тексте. Структура текста произвольная, но его содержание должно отражать сущность конкретного опыта учителя, его достижения, авторские находки, а не теоретические принципы, подходы, концепции.

Можно рекомендовать разделить описание на вводную, основную и заключительную части. Во введении целесообразно прописать базовые цели и ценности образования, которых придерживается автор, отразить актуальность исследуемой методической проблемы, опорные научные теоретические подходы и обоснования, выдвигавшиеся в ходе работы над данной проблемой, гипотезы, их подтверждение или опровержение, показать актуальность опыта, его практическую значимость и область применения, цели и задачи инновационной педагогической практики. В основной части следует описать сущность педагогических нововведений, вычленить ведущие педагогические идеи опыта и их составные части (это могут быть уже известные или новые методики и идеи, отвечающие взглядам педагога), выделить структурные и системные компоненты данной образовательной практики (педагогического опыта), раскрыть технологию их реализации, трудности и противоречия, с которыми сталкивались на практике, и пути их преодоления. Можно описать историю данного педагогического опыта, этапы его становления, промежуточные результаты, долгосрочные эффекты и выводы. Следует продемонстрировать результативность данного опыта, определить критерии и показатели его эффективности, подобрать формы убедительной наглядной демонстрации положительного влияния на образовательную практику. Уместно будет в связи с описанным опытом работы высказать авторскую точку зрения на содержание образования, взаимоотношения педагога и ученика, эффективность и границы применения исследуемых педагогических приемов и подходов, подкрепить свои рассуждения ре-

зультатами анализа работы, отразить перспективы дальнейшего педагогического поиска, проект развития данного опыта.

В заключительной части следует отразить масштаб, границы применимости и условия эффективности данного педагогического опыта, уровень транслируемости идей и практических наработок автора, привести примеры его распространения и внедрения другими педагогами, внешние оценки коллегами или методистами. В приложении могут быть размещены иллюстрации, методические разработки, дидактические материалы автора (или их обзор), список публикаций автора, список используемых литературных и информационных источников (на которые должны быть ссылки в тексте) и другие.

В рамках обобщения и представления эффективного педагогического опыта (авторской методики) можно использовать материалы квалификационного экзамена в процессе аттестации на присвоение высшей квалификационной категории, квалификационной категории «учитель методист».²

Примерная структура описания педагогического опыта (авторской методики)

1. Информационный блок

1.1. Тема опыта

Средства, приемы, методы и т. п. в образовательной деятельности.

1.2. Актуальность опыта

Противоречия, затруднения, проблемы, встречающиеся при реализации избранного направления в массовой образовательной практике.

1.3. Цели опыта

Развитие способностей, качеств, формирование знаний, умений, навыков обучающихся определенными педагогическими средствами; формирование основных групп компетенций.

1.4. Задачи опыта

Отражение последовательности действий по достижению цели.

² Методическое обеспечение аттестации педагогических работников / сост. И. В. Федоров, Е. А. Бохан ; Акад. последиплом. образования. – Минск : АПО, 2017. – 111 с.

1.5. Длительность работы над опытом

Продолжительность работы.

2. Описание технологии опыта

2.1. Ведущая идея опыта

Выделение наиболее главного, существенного в деятельности автора, акцент на выделенный конкретный аспект деятельности.

2.2. Описание сути опыта

2.2.1. Отражение в общем виде методических и педагогических аспектов опыта: что защищается и как применяется. Необходимо представить научную основу опыта.

2.2.2. К какому компоненту педагогической системы относятся данные исследования (определение целей содержания; подходы к построению, отбору, структурированию содержания; организация познавательной деятельности обучающихся; определение эффективных методов обучения, воспитания, развития, поиск средств обучения, воспитания, развития, коррекционной работы и др.).

2.2.3. Отражение педагогического опыта в системе: какие компоненты его составляют, какие взаимосвязи между ними существуют.

2.2.4. Отражение последовательности действий при применении основных приемов, форм, средств в контексте общей логики опыта, алгоритм деятельности обучающихся, поэтапные действия педагогического работника.

2.2.5. Конкретизация представленного материала через примеры каждого компонента системы опыта, фрагменты занятий, пособий и др.

2.2.6. Основные этапы формирования данного опыта, их преемственность.

2.3. Результативность и эффективность опыта

2.3.1. Определение критериев и показателей оценки успешности данного опыта, представление результатов.

2.3.2. Доказательность результативности посредством конкретных примеров со ссылкой на материалы приложения.

2.3.3. Определение условий, позитивно и негативно влияющих на эффективность и результативность данного опыта.

3. Заключение

3.1. Конкретные выводы и предложения, вытекающие из опыта.

3.2. Перспектива совершенствования данного опыта и своей профессиональной практики.

3.3. Рекомендации по использованию педагогического опыта в деятельности других педагогов, возможности его применения в массовой практике.

3.4. Собственные статьи, выступления с данным опытом в педагогических аудиториях.

3.5. Список использованных источников.

Приложения (при необходимости)

Приложение 1. Технологические карты, планы-конспекты (фрагменты) занятий, мероприятий и др.

Приложение 2. Список публикаций автора по теме опыта.

Приложение 3. Примеры дидактических материалов, анкет, опросников и т. д.

Литература

1. Анисимов, О. С. Методологический словарь / О. С. Анисимов. – 4-е изд., и перераб. и доп. – М., 2008. – 414 с. — (Серия «Энциклопедия управленческих знаний»).

2. Валеев, Г. Х. Обобщение передового педагогического опыта с позиций системно-целостного подхода / Г. Х. Валеев // Педагогика. – 2005. – №5.

3. Вершловский, С. Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С. Г. Вершловский. – М. : Сентябрь, 2002. – 160 с.

4. Вершловский, С. Г. Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 110–115.

5. Глинский, А. А. Актуальные вопросы современного школоведения : пособие для рук. работников общеобразоват. учреждений, специалистов отделов (управлений) образования и системы повышения квалификации / А. А. Глинский ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2010. – 341 с.
6. Глинский, А. А. Управление системой методической работы в общеобразовательном учреждении : пособие для рук. работников и специалистов учреждений общ. сред. образования и системы повышения квалификации / А. А. Глинский. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 252 с.
7. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. — С. 21–26.
8. Запрудский, Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : пособие для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск, 2008. – 336 с. – (Мастерская учителя).
9. Змеев, С. И. Андрагогика : основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПерСэ, 2003. – 207 с.
10. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с. – С. 223.
11. Кустобаева, Е. К. Управление процессом изучения и обобщения передового педагогического опыта / Е. К. Кустобаева // Методист. – 2002. – № 5.
12. Левитес, Д. Г. Автодидактика : Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 320 с.
13. Митина, А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом : Концептуальное становление и развитие / А. М. Митина. – М. : Наука, 2004. – 304 с.
14. Наумчик, В. Н. Педагогический словарь / В. Н. Наумчик, М. А. Паздников, О. В. Ступакевич. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280 с.

15. Пахомова, Е. М. Проблемы выявления, изучения, обобщения и распространения педагогического опыта в работе учреждений методической службы / Е. М. Пахомова // Методист. – 2005. – № 2.
16. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 368 с.
17. Педагогическая энциклопедия / И. А. Каиров (гл. ред.), Ф. Н. Петров (гл. ред.) [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1966. — Т. 3. – 879 с.
18. Праздникова, Г. З. Готовимся к аттестации: технологии обобщения и описания педагогического опыта : практ. пособие / Г. З. Праздникова. – М. : АРКТИ, 2007.
19. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности : учеб. пособие / К. А. Аветисян [и др.] ; под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. – Астрахань : Изд. дом «Астрахан. ун-т», 2008. – 392 с.
20. Пуйман, С. А. Педагогический опыт: преемственность традиций и новаторства / С. А. Пуйман. — Минск : БГУ, 1999. — 156 с.
21. Сиденко, А. Г. Технологизация опыта : Возможно ли она? // Нар. образование. – 1999. – № 1–2. – С. 224–229.
22. Терегулов, Ф. Ш. Передовой педагогический опыт : теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения / Ф. Ш. Терегулов. – М., 1991.
23. Уварова, Н. М. Технология оформления педагогического опыта / Н. М. Уварова, Т. А. Сергеева, Т. В. Максимченко. – М. : Интеллект-Центр, 2003. – 112 с.
24. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Собр. соч. – Т. 2.
25. Богачева, И. В. Обобщение и представление опыта педагогической деятельности : метод, рек. / И. В. Богачева, И. В. Федоров, О. В. Сурикова ; ГУО «Акад. последиплом. образования». - Минск : АПО, 2012. - 92 с.

По описанию и представлению опыта:

1. Биология. Химия : как представить собственный педагогический опыт на квалификационном экзамене / сост. / И. В. Богачева, И. В. Федоров. – Минск : Пачатковая школа, 2013. – 120 с.
2. Информатика. Физическая культура и здоровье. Трудовое обучение : как представить собственный педагогический опыт на квалификационном экзамене / сост. / И. В. Богачева, И. В. Федоров. – Минск : Пачатковая школа, 2013. – 112 с.
3. История. Обществоведение : как представить собственный педагогический опыт на квалификационном экзамене / сост. / И. В. Богачева, И. В. Федоров. – Минск : Пачатковая школа, 2013. – 72 с.
4. Математика. Физика : как представить собственный педагогический опыт на квалификационном экзамене / сост. / И. В. Богачева, И. В. Федоров. – Минск : Пачатковая школа, 2013. – 144 с.
5. Русский язык и литература : как представить собственный педагогический опыт на квалификационном экзамене / сост. / И. В. Богачева, И. В. Федоров. – Минск : Пачатковая школа, 2013. – 80 с.
6. Белорусский язык и литература : как представить собственный педагогический опыт на квалификационном экзамене / сост. / И. В. Богачева, И. В. Федоров. – Минск : Пачатковая школа, 2013. – 112 с.
7. Начальная школа : как представить собственный педагогический опыт на квалификационном экзамене / сост. / И. В. Богачева, И. В. Федоров. – Минск : Пачатковая школа, 2013. – 96 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ)

Профессиональное педагогическое мастерство всегда есть результат достаточно длительной творческой деятельности учителя. Как утверждает А. В. Хуторской, педагогическое мастерство, включая в себя фундаментальные общеобразовательные, психолого-педагогические и специальные знания, изучение современных педагогических технологий, формирование установки на творчество и инновации, является важнейшей стороной повышения личностной инновационной культуры современного педагога [13].

В современной педагогической литературе в характеристику понятия «педагогическое мастерство» включают следующие компоненты:

- психологическую и этико-педагогическую эрудицию;
- профессиональные способности;
- педагогическую технику;
- определенные качества личности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Народная мудрость гласит: «Мастерами не рождаются, мастерами становятся». Мастерство приходит с годами, либо (возможен и такой вариант) не приходит совсем. Во втором случае речь может идти, скорее всего, об отсутствии интереса педагога к своему делу. Но даже ярко выраженная любовь к педагогическому труду не гарантирует успешность учителя в решении возникающих сегодня теоретических и практических проблем образования. На данном этапе развития общества и образования нужен учитель-профессионал, который способен преодолеть возникающие в педагогической практике затруднения, обеспечить высокую эффективность работы, достигая высоких образовательных результатов, иначе говоря – педагог-мастер.

Мастерство, как правило, связывают с большим опытом. И все же первым шагом к педагогическому мастерству является *творчество*. Несмотря на массовый характер педагогической профессии, подавляющее большинство учите-

лей выступает как творческие личности, стремящиеся овладеть педагогическим мастерством в полной мере.

В мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента:

- мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей;
- мастерство убеждения;
- мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;
- мастерство владения педагогической техникой.

Педагог-мастер – это человек, уже прошедший свой самобытный, неповторимый путь личностно-профессионального развития, достигший на этом пути существенных успехов, результатов. Его успехи могут быть самого разного плана: оригинальная, результативная организация процесса обучения; технологически выверенные модели планирования учебных занятий; индивидуальная логика выстраивания отношений с учащимися и родителями и т. д.

В. А. Сухомлинский утверждал, что становится мастером педагогического труда скорее всего тот, кто почувствовал в себе исследователя. Какие бы новшества – программы, технологии, средства не внедрялись в образовательную практику, успех их реализации зависит от главного действующего субъекта образования — учителя, от его личностных и профессиональных качеств, педагогического мастерства, знаний и умений применять эти новшества на практике во благо учеников.

Для того чтобы стать профессионалом-мастером, педагогам необходимо постоянно учиться, в том числе перенимая эффективный опыт друг у друга. Лучшим побудителем для этого должен стать взаимообмен профессиональными достижениями, взаимообучение, взаимосовершенствование образовательной деятельности на принципах «равный обучает равного». Определение «взаимо» здесь особо важно. Ведь прямое воспроизводство, механическое повторение достижений другого сегодня практически бесперспективно, оно не дает должного развивающего эффекта в профессиональном развитии, не обеспечивает

приращения в знаниях и умениях ни для стороны, демонстрирующей опыт, ни для стороны воспринимающей его. Нужна продуманность в освоении технологий, методик, методов, переноса их из одних условий профессиональной деятельности в другие.

Представление опыта педагогической деятельности является важной составляющей деятельности любого педагога. Ниже мы представляем наиболее частотные и оправдавшие себя на практике формы работы с педагогами по трансляции опыта педагогической деятельности.

ФОРМЫ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ ПО ПРЕДСТАВЛЕНИЮ ОПЫТА СОБСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МАСТЕР-КЛАСС

Цель: создание условий для полноценного проявления и развития педагогического мастерства его участников на основе организации пространства для профессионального общения по обмену опытом работы.

Задачи:

создать условия для профессионального самосовершенствования педагогов;

продемонстрировать опыт работы мастера по проектированию образовательной среды;

обобщить опыт работы учителя-мастера по определенной проблеме;

передать опыт путем прямого и комментированного показа последовательности действий, методов, приемов и форм педагогической деятельности;

совместно отработать методические подходы учителя-мастера и приемы решения поставленной в программе мастер-класса проблемы;

разработать авторские модели уроков (занятий) в режиме демонстрируемой педагогической технологии (методики);

отрефлексировать собственное профессиональное мастерство участников мастер-класса;

оказать помощь участникам мастер-класса в определении задач саморазвития и формировании индивидуальной программы самообразования и самосовершенствования.

Мастер-класс – активная форма творческой самореализации педагога, когда учитель-мастер передает свой опыт слушателям. Мастер-класс должен обеспечить:

мотивацию и познавательную потребность участников;

стимулирование познавательного интереса участников;

индивидуальный подход к каждому участнику мастер-класса.

Методика проведения мастер-классов не имеет каких-то строгих и единых норм. В большинстве своем она основывается как на интуиции ведущего его педагога, так и настроенности на восприятие у слушателей. Основной принцип мастер-класса: «Я знаю, как это делать. Я научу вас».

Мастер-класс – это двусторонний процесс, и отношения взаимопонимания, взаимодействия «учитель-мастер—участники мастер-класса» являются здесь абсолютно необходимыми. Непрерывный контакт, практически индивидуальный подход к каждому слушателю, – вот то, что отличает мастер-классы от всех остальных форм обучения. Успех данной формы работы в значительной степени определяется стилем профессиональной деятельности, выработанным проводящим его учителем-мастером. Для проведения мастер-класса на основе деятельностного подхода предлагаем следующую модель³:

Этапы работы мастер-класса	Содержание этапа	Деятельность мастера	Деятельность участников
1	2	3	4
1. Ориентировочно-мотивационный	<i>Задача: обеспечение мотивации участников мастер-класса</i>		
	Приветствие, вступительное слово мастера, необычное начало занятия, направленное на мотивацию участников на совместную деятельность, организация работы в группах: определение ролевых позиций, правил групповой работы	Организует с помощью различных методик знакомство с участниками и осуществляет (при необходимости) деление на группы. Организует работу по определению ролевых позиций в группе, правил групповой работы	Встраиваются в диалог, проявляют активную позицию, тем самым помогая мастеру в организации занятия. Организуют знакомство в группе, определяют необходимые роли. Предлагают правила работы в группе. Выстраивают алгоритм совместной деятельности
2. Актуализация субъектного опыта участников	<i>Задача: обеспечение активности участников в предстоящей деятельности</i>		
	Определение уровня подготовленности участников к восприятию	Ведет поисковую беседу, направленную на диагностику потребности	Участвуют в беседе, делятся подобными педагогическими проблемами и спо-

³ Богачева, И. В. Мастер-класс как форма повышения профессионального мастерства педагогов : метод. рек. / И. В. Богачева, И. В. Федоров ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2012. – 92с.

	опыта мастера, актуальности его исследований	стей и уровня готовности педагогов к восприятию нового опыта	собами их практического решения
3. Целеполагание	<i>Задача: постановка целей участниками и выявление их ожиданий</i>		
	Определение темы и цели занятия. Вовлечение участников в целеполагание	В ходе беседы или практической деятельности предлагает участникам определить, что они ожидают от занятия. Побуждает к постановке цели и задач мастер-класса	Активно участвуют в определении лично значимой цели занятия
4. Информационно-деятельностный этап	<i>Задача: знакомство с технологией, приемами, методами, способами деятельности; создание атмосферы коллективного взаимодействия по формированию определенных умений; обеспечение практической деятельности участников по освоению технологии, приемов, методов и т. д.</i>		
	Знакомство с технологией, приемами, методами, способами деятельности. Применение на практике полученных знаний: конструирование учебного занятия, фрагментов занятий с использованием освоенной технологии (методики)	Показывает приемы, методы, способы деятельности, свои «изюминки», комментирует их. Выполняет роль консультанта, организует самостоятельную работу слушателей и управляет ею. Организует совместное обсуждение разработанных моделей учебного занятия. Организует обмен мнениями участников, дает оценку происходящему	Анализируют предложенные приемы, методы, способы деятельности, осваивают их в практической деятельности. Выполняют самостоятельную работу по конструированию собственной модели учебного занятия, фрагментов занятий в режиме освоения технологии (методики) Обсуждают авторские модели, разработанные во время учебного занятия
5. Рефлексивный	<i>Задача: оценка эффективности взаимодействия педагога и участников мастер-класса; определение значимости полу-</i>		

	<i>ченных знаний и умений для использования в дальнейшей педагогической деятельности</i>		
	Проводится дискуссия по результатам совместной деятельности мастера и слушателей	Организует дискуссию	Делают вывод об эффективности взаимодействия участников мастер-класса, актуальности полученных знаний, результативности достижения цели. Оценивают полученный опыт и возможность применения в дальнейшей практике

Существуют **рекомендации по подготовке и проведению мастер-класса**⁴. Они, несомненно, носят приблизительный характер, однако могут быть полезными для использующих данную форму работы.

Подготовка к мастер-классу

1. Выберите ведущую педагогическую идею, которой Вы прежде всего руководствуетесь на мастер-классе, и свяжите ее с избранной Вами темой.
2. Обдумайте по возможности оригинальный основной замысел мастер-класса, интересный для участников.
3. Определите цели и задачи, которых Вы хотите достигнуть на мастер-классе в связи с его темой.
4. Найдите формулировку проблемы, вопрос, парадокс, вводящие в тему Вашего занятия и представляющие интерес для участников.
5. Подберите различные формы работы и технические средства (минимально) для достижения выдвигаемых Вами целей и задач.
6. Используйте элементы эвристики, привлечения своих «учеников» к процессу открытия, определения ведущей педагогической идеи.
7. Стремитесь привлечь «заинтересовывающие» формулировки, вопросы, факты.

⁴К примеру, «Организация и проведение мастер-классов : метод. рек. / сост. А. В. Машуков, победитель конкурса «Учитель года Челябинской области – 2004» ; под ред. А. Г. Обоскалова. — Челябинск, 2007.

8. Составьте подробный план занятия.

Проведение мастер-класса

1. Старайтесь говорить выразительно, избегая интонационного монотона, немотивированного повышения или понижения громкости голоса.
2. Не превращайте мастер-класс в «театр одного актера». Помните: его успех во многом определяется активностью участников.
3. Старайтесь разнообразить формы работы.
4. Ориентируйтесь на особенности адресата, помните о специфике предмета, работайте на «основную мысль».
5. Целесообразно и осознанно используйте современные информационные технологии.
6. Проявляйте гибкость: не добивайтесь в течение длительного времени того ответа участников мастер-класса, который Вам нужен.
7. Не бойтесь задавать трудные вопросы.
8. Проведите вместе с участниками краткий анализ в конце занятия.

КРУГЛЫЙ СТОЛ

Цель: предоставить участникам возможность высказать свою точку зрения на обсуждаемую проблему, а в дальнейшем сформулировать либо общее мнение, либо четко разграничить разные позиции сторон и возможности их взаимодействия.

Обычно продумывается 1-3 вопроса обсуждаемой проблемы.

При проведении «круглого стола» важно обратить внимание на оформление помещения. Например, столы целесообразно расставить по периметру комнаты. Ведущий «круглого стола» определяет свое место так, чтобы видеть всех участников. Здесь же могут находиться приглашенные специалисты, представители администрации и др.

Примерная структура программы проведения круглого стола:

Тема.

Цель.

Задачи.

Организаторы.

Участники.

Приглашенные.

Перечень основных вопросов для обсуждения.

Подведение итогов.

Методика организации и проведения «круглого стола»⁵

Выделяют три этапа в организации и проведении «круглого стола»: подготовительный, дискуссионный и завершающий (постдискуссионный).

Подготовительный этап включает:

1. Выбор проблемы (проблема должна быть острой, актуальной, имеющей различные пути решения). Выбранная для обсуждения проблема может носить междисциплинарный характер, она должна представлять практический интерес для аудитории с точки зрения развития профессиональных компетенций.

2. Подбор ведущего (ведущих) или модератора (модераторов). Ведущий (модератор) должен:

хорошо знать проблему, тему круглого стола;

не допускать отклонения от предмета обсуждения, подмены понятий.

3. Подбор участников. Состав участников «круглого стола» может быть расширен путем привлечения представителей органов управления образования, профессиональных общественных объединений и др.

4. Подготовка сценария (проведение «круглого стола» по заранее спланированному сценарию позволяет избежать спонтанности и хаотичности в работе «круглого стола»).

Сценарий предполагает:

⁵ При подготовке рекомендаций использована «Методика проведения «круглого стола» как инновационная форма взаимодействия педагога и студентов» авторов Шильцовой Т.А., Лебедевой И.С., опубликованная в Международном журнале экспериментального образования. – 2015. – № 4

определение понятийного аппарата (тезауруса);

краткую содержательную вступительную речь модератора, в которой объявляется тема и спектр затрагиваемых в ее рамках проблем, контекст желаемого обсуждения;

перечень вопросов дискуссионного характера;

оснащение помещения в т.ч. мультимедийными средствами с целью поддержания деловой и творческой атмосферы;

5. Предварительное консультирование участников (позволяет выработать у большинства участников определенные убеждения, которые в дальнейшем будут ими отстаиваться).

6. Подготовка необходимых материалов (на бумажном или электронном носителе).

Дискуссионный этап состоит из:

1. Выступления ведущего, в котором дается определение проблемы и понятийного аппарата (тезауруса), устанавливается регламент, правила проведения «круглого стола», правилах коммуникации.

К правилам коммуникации относятся:

ориентация на цель (задачу);

умение слушать;

активность в процессе общения;

умение высказывать мысль кратко;

осуществлять конструктивную критику без перехода на личность;

отсутствие оскорбительных замечаний в адрес собеседника.

Ведущий действует директивно, ограничивая во времени участников «круглого стола».

2. Проведения «информационной атаки»: участники высказываются в определенном порядке, оперируя убедительными фактами, иллюстрирующими современное состояние проблемы.

3. Выступления диспутантов и выявления существующих мнений на поставленные вопросы, акцентирования внимания на оригинальные идеи. С

целью поддержания остроты дискуссии рекомендуется формулировать дополнительные вопросы.

4. Ответов на дискуссионные вопросы.

5. Подведения ведущим мини-итогов по выступлениям и дискуссии: формулирование основных выводов о причинах и характере разногласий по исследуемой проблеме, способах их преодоления, о системе мер решения данной проблемы.

Завершающий (постдискуссионный) этап включает:

1. Подведение заключительных итогов ведущим;
2. Выработку рекомендаций или решений;
3. Установление общих результатов проводимого мероприятия.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР

Данная форма занятий является необходимой для ознакомления педагогов с современными достижениями педагогической науки и передовым педагогическим опытом. Она требует от выступающих доступного освещения в сообщениях, лекциях, докладах актуальных вопросов образовательного процесса, содержания современных образовательных технологий, методик, методов и приемов обучения.

Цель: повышение теоретического уровня профессиональной подготовки педагогов.

Задачи: ознакомление с новыми педагогическими идеями и технологиями, основными подходами к организации образовательного процесса, определение проблем в работе педагогов, знакомство с опытом педагогов.

СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ

Данная форма работы требует подготовки, так как на таком семинаре педагоги знакомят присутствующих коллег с опытом своей работы (учебной, исследовательской, поисковой), проводимой в течение определенного времени в области практической педагогической деятельности.

В центре внимания семинара-практикума находятся не только теоретические вопросы образовательного процесса, но и практические умения и навыки, что особенно ценно для роста профессиональной компетентности учителей.

Семинары-практикумы являются эффективной формой приобщения педагогов к творческой, поисковой, исследовательской деятельности и повышают их общепедагогическую культуру.

В основу подготовки и проведения семинара-практикума должны быть положены базовые принципы интерактивного обучения:

переживание опыта в деятельности;

диалогичность;

рефлексия.

Этапы проведения семинара-практикума

Первый этап (подготовительный): «мозговой штурм» для формулирования целей семинара-практикума, рефлексия собственной практики каждого учителя в заданном ключе, распределение ролей; отбор материала; индивидуальная работа с рекомендованной литературой для уточнения понятий.

Второй этап семинара-практикума проводится по схеме: теория – практика – рефлексия. В теоретической части излагаются основные понятия, которые будут рассматриваться на мероприятии. Осуществляется демонстрация практического материала по теме.

Третий этап (рефлексивно-аналитический): анализ и самооценка проведенной работы.

Четвертый этап: подведение итогов семинара-практикума.

УЧЕБНАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА

Игра как форма обучения характеризуется большой гибкостью и вариативностью проведения. В ходе ее можно решать задачи различной сложности, она активизирует творческую инициативу педагогов, обеспечивает высокий уровень усвоения теоретических знаний и выработки профессиональных умений.

Цель: отработка определенных профессиональных навыков.

Форма проведения — коллективная или групповая работа.

Учебно-деловые игры бывают следующих видов:

имитационные, где осуществляется копирование с последующим анализом;

управленческие, в которых осуществляется воспроизведение конкретных управленческих функций;

исследовательские, связанные с научно-исследовательской работой, где через игровую форму изучаются методики по конкретным направлениям;

организационно-деятельные, участники которых моделируют раннее неизвестное содержание деятельности по определенной теме;

игры-тренинги, в процессе которых посредством упражнений закрепляются и совершенствуются те или иные умения и навыки;

игры проективные, где составляется собственный проект, алгоритм каких-либо действий, план деятельности и осуществляется защита предложенного проекта.

Технология подготовки и проведения учебной деловой игры

В любой деловой игре можно выделить этапы, то есть последовательность шагов по ее проведению:

1. Конструирование игры:

определение общей цели игры и частных целей для участников;

разработка общих правил игры.

2. Организационная подготовка конкретной игры с реализацией определенной дидактической цели:

руководитель разъясняет участникам смысл игры, знакомит с общей программой и правилами, распределяет роли и ставит перед их исполнителями конкретные задачи, которые должны быть ими решены, определяет время, условия и длительность игры;

назначаются эксперты, которые наблюдают ход игры, анализируют моделируемые ситуации, дают оценку.

В случае необходимости игре может предшествовать лекция или беседа по актуальным проблемам, затрагиваемым в игре.

3. Ход игры.

Деление слушателей на группы. Оптимальный размер группы 5–7 человек; в каждой группе выбирается лидер и при необходимости распределяются игровые роли. Роли могут распределяться как в начале игры, так и по мере необходимости, по ее ходу. Деятельность по формированию игровой группы предполагает оценку индивидуальных качеств обучаемых, степени их подготовленности к деловой игре, их игровой мотивации (формальное участие или искренняя заинтересованность, стремление отличиться или же научиться новому).

Погружение в игру. На этом этапе слушатели получают «игровое задание». Например: разработать «визитную карточку команды», подготовить мини-презентацию и т.д. Существуют специальные упражнения, выполняющие функцию «погружения» в игровое взаимодействие. Их выбор зависит, прежде всего, от намерений и ожиданий организатора игры, а также от особенностей аудитории и времени, отводимого на такую форму занятий.

Собственно игра. В соответствии с принятой в каждой группе стратегией, осуществляется поиск или выработка вариантов решений. В ходе дискуссии вырабатывается коллективное решение, затем разрабатывается и обосновывается проект, который визуализируется на плакатах или слайд-шоу. На этом этапе возможно использование сети Интернет для сбора информации.

Общая дискуссия. Каждая группа делегирует представителя своей команды для презентации и обоснования своих решений или проектов (обмен мнениями, оппонирование, вопросы и ответы). Для проведения межгруппового общения изменяется пространственная среда игры, и распределяются специальные роли участников, как правило, исполняющих определенные игровые функции (например, пессимист, критик, аналитик т.д.). На данном этапе активно работают экспертные группы, которые оценивают не только результаты проективной деятельности команд, но и культуру коммуникации и презента-

ции. По итогам дискуссии может выступить и преподаватель, но лишь с комментариями по содержанию дискуссии, по проектам, а не вообще по всей игре. Кроме того, преподавателю на этом этапе приходится вести дискуссию, а, следовательно, ставить вопросы и корректно управлять процессом обмена мнениями.

4. *Подведение итогов*, подробный ее анализ:

общая оценка игры, подробный анализ, реализация целей и задач, удачные и слабые стороны, их причины;

самооценка игроками исполнения порученных заданий, степень личной удовлетворенности;

характеристика профессиональных знаний и умений, выявленных в процессе игры;

анализ и оценка игры экспертами.

5. *«Выгрузка» из игры*. Существует много техник, способствующих «выгрузению» участников из игрового процесса. Их выбор зависит от целей игры и игротехнической компетентности преподавателя. Завершающая часть игры может быть посвящена размышлениям участников о перспективах использования в образовательном процессе такого рода методик, технологий обучения и т.д.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие – М. : Высш. школа, 1991.

2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. Изд. второе, доп., и перераб. – М. : Логос, 2008.

3. Занько, С.Т. Игра и учение. / С. Т. Занько, Ю. С. Тюников, С. М. Тюникова. – М. : « Логос», 1992, ч. 1.

4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы учебное пособие, Питер 2008.

5. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995.

6. Лудина, Г.Б. Учебные деловые игры как активный метод обучения математики. МПГУ, 2000 г.

7. Платов, В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник.— М. : Профиздат, 1991.

8. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. –М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ

Педагогическая студия – вид профессионального обучения, совершенствования и экспериментирования в системе непрерывного педагогического образования, существенным признаком которого является неразрывная связь профессионального мышления и приобретения профессионального мастерства.

Цель: повышение общепедагогических, психологических, воспитательных и методических умений, формирование у педагогических работников личностных позиций, развитие профессионально-творческой активности педагогов.

Задачи:

закрепление, углубление и применение полученных на теоретических занятиях знаний;

приобретение новых знаний о педагогическом процессе, о субъектах педагогической деятельности, о собственных педагогических способностях;

формирование потребности применять умения и навыки, полученные на занятиях в студии, во время работы с учащимися, другими педагогами;

развитие и совершенствование качеств, необходимых педагогу как руководителю, организатору, лидеру;

формирование умений и навыков коммуникативного взаимодействия;

формирование собственного педагогического стиля мышления и деятельности.

развитие интуиции и глубокого восприятия личности обучаемого.

Принципы организации и проведения педагогической студии:

принцип добровольности (свобода выбора участия в студии, соблюдение личных интересов);

принцип самоопределения, который предполагает фиксацию собственной педагогической позиции, определение каждым учителем своего отношения к содержанию деятельности на занятиях;

принцип сотрудничества и формирования традиций, который основан на демократичном стиле общения и предполагает: высокий уровень интеллектуального развития учителя, его нравственно-волевого потенциала, а также соответствующие организацию и руководство совместной деятельностью, создание атмосферы доброжелательности и доверия, осознанную равноценность точек зрения каждого участника занятий при обсуждении проблем; использование лучшего педагогического опыта;

принцип активности, ориентированный на активизацию участников, т.е. на проигрывание ролевых ситуаций, выполнение упражнений, наблюдение за поведением других.

Организация студии предполагает наличие четырех ключевых аспектов:

– предъявление и иллюстрация личностного опыта субъектов взаимодействия посредством предъявления рассказов, историй, описания случаев, событий, казусов из реальной жизни;

– активное моделирование (визуализацию) конкретных ситуаций педагогической практики посредством реализации в аудитории упражнений, методик с непосредственным или опосредованным участием каждого слушателя;

– рефлексивное наблюдение с целью последующего конструктивного анализа произошедшего, которое в отдельных случаях сопровождается инструкциями со стороны педагога-модератора (на что в первую очередь следует обратить внимание);

– абстрагированная концептуализация посредством предъявления научно обоснованных аргументов, систематизации ранее полученной информации.

Содержание педагогической студии, как правило, определяется самостоятельно ее руководителем: от этапа выявления проблем к этапу определения

целей, далее к этапу моделирования и реализации моделей, затем к этапу рефлексии.

Процесс обучения может начаться с любого этапа, например:

личный опыт – осмысление опыта – теоретические концепции – применение на практике – рефлексивный анализ;

практика – рефлексивный анализ – теоретические концепции – экспериментирование – осмысление и др.

Содержание деятельности при проведении педагогической студии включает теоретический и практический блок.

Основными требованиями, предъявляемыми к формированию содержания педагогической студии, являются:

профессионально-личностная направленность, перспектива личностного педагогического развития;

самоопределенность, которая способствует выработке личностной профессиональной позиции, приобщению к самостоятельной творческой деятельности;

интегративность, сочетание различных видов деятельности и разнообразных форм обучения (индивидуальных, групповых, коллективных);

эмоциональная поддержка (психологический настрой): актуализируется собственная ценность и значимость, происходит совершенствование навыков педагогического общения.

Роль руководителя педагогической студии состоит в том, чтобы: показать учителям перспективу поиска новых творческих инновационных форм, методов и приемов. Его функции: обучающая, организаторская, координационная, коммуникативная, контролирующая.

Технологически структура учебного занятия в форме педагогической студии состоит из следующих компонентов:

Подготовительный этап: организация «безбарьерного» пространства (стулья расставляются по кругу); каждому участнику взаимодействия предлага-

ется планшет, лист сопровождения, ручка, карандаш и другие принадлежности (по мере необходимости);

Введение: слушателей приветствуют педагоги-модераторы (как правило, это два специалиста), которые рассказывают об особенностях предстоящего взаимодействия, сообщают тему, цель, задачи студии, кратко характеризуют основные этапы работы;

Погружение: на данном этапе вырабатываются правила или нормы группового взаимодействия, которые необходимо соблюдать на протяжении всей студии (например: «Я-сообщение», «Регламент», «Культура слушания» и др.); осуществляется организованное знакомство участников между собой с помощью интерактивных методик («Визитка», «Мой герб», «Бэйдж», «Интервью»); происходит первичное погружение в обсуждаемую проблему.

Экспликация: основная теоретическая часть студии, в рамках которой педагоги-модераторы раскрывают теоретические основы рассматриваемого вопроса в виде небольшой по времени совместной интерактивной лекции, отвечая на уточняющие вопросы слушателей. На данном этапе обучающимся целесообразно предложить дополнительный материал в виде мини-презентации, распечаток основных тезисов, таблиц.

Эскалация: основной задачей данного этапа педагогической студии является расширение представлений слушателей об изучаемом педагогическом феномене с точки зрения интеграции теории и практики. В соответствии с заявленной темой студии педагоги-модераторы предлагают реализовать упражнения, которые позволяют «высветить» глубину изучаемого вопроса («Передача информации», «Поводырь», «Две монеты», «6 шляп», «Белый медведь»).

Заключение: подведение итогов с развернутой оценкой уровня продуктивности состоявшегося педагогического взаимодействия каждым участником; реализация рефлексивных методик («Ключевое слово», «Заверши фразу», «Ассоциация», «Настроение»).

Литература

1. Андарало, А.И. и др. Интерактивное взаимодействие в обучении учащихся: программно-методический комплекс для слушателей целевых курсов повышения квалификации / Авторы: А.И. Андарало, Н.В. Быстрыкова, В.В. Гракова, Е.А. Земцова, А.Ф. Климович, И. В. Шеститко, Е. С. Шилова, Т.А. Шингирей // под общ. ред. В.В. Граковой, Т.А. Шингирей. — Минск: БГПУ, 2009.
2. Кашлев, С.С. Понятие и классификация интерактивных методов обучения // Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлев. — Минск: Выш. шк., 2004.
3. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. — 2-е изд. — Мн.: Университетское, 2001.
4. Поддубская, Е. А. Педагогическая студия как модель инновационной образовательной технологии // III Международная заочная научно-практическая конференция «Инновационные процессы и корпоративное управление», 1-15 марта 2011 г., г. Минск
5. Тусеева, М. Г. Педагогическая студия как форма повышения квалификации учителя в системе методической работы общеобразовательного учреждения: автореф. ... дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / М. Г. Тусеева; Моск. гос. гуманитар. универ. им. М.А. Шолохова. — М., 2009.

Статья как форма обобщения и представления педагогического опыта

Одной из важных форм обобщения и презентации эффективного опыта профессиональной деятельности для педагога является статья, которая может носить научный, научно-методический и методический (учебно-методический, информационно-методический, дидактический) характер.

Главная цель публикации – это возможность познакомить педагогическое сообщество с результатами профессиональной деятельности автора, а также обозначить его достижения, раскрыть оригинальные аспекты и индивидуальные алгоритмы решения педагогических задач.

Публикуя статью, автор ставит следующие цели:

проанализировать, систематизировать, обобщить результаты и подвести итоги определенному этапу в своей профессиональной деятельности, обозначить приоритеты и перспективы развития описываемой проблемной области;

презентовать, популяризировать наиболее эффективный авторский педагогический опыт;

вступить в коммуникацию с представителями профессионального сообщества, продемонстрировать методическую и предметную компетентность, а также получить обратную связь, эмоционально-интеллектуальный отклик, от педагогической общественности на поднимаемую проблему [5].

Статья представляет собой самостоятельную описательную текстовую единицу, законченное произведение, освещающее определенную тему, идею, вопрос, содержащее элементы их анализа, и предназначена для периодического, продолжающегося издания или неперiodического сборника (книги, журнала, сборника, монографии и др.) [4, с. 9].

В статье обычно достаточно четко, конкретно и в сжатой форме излагается современное состояние описываемого вопроса, ключевые тенденции в исследовании и практический опыт автора по его решению; может присутствовать аналитический обзор информации в рассматриваемой проблемной области. Важнейшим требованием к статье является образовательная и социокуль-

турная значимость проблемы, представленной как целостное педагогическое явление.

Виды статей

Научная статья – это научное или научно-публицистическое изложение наиболее значимых результатов теоретического педагогического исследования, опубликованное в научном сборнике, издании.

Научные статьи отражают результаты диссертационных, экспериментальных, научно-исследовательских разработок педагогов.

Научно-методическая статья относится к произведениям научно-публицистического стиля. Ее цель – освещение актуальной педагогической проблемы, разработка определённого способа её решения на уровне методики и технологии. «Автор научно-методической статьи должен показать компетентность в степени разработки проблемы, отразить её актуальность на данном этапе и востребованность результатов решения» [1].

Статьи научно-методического характера отражают обычно результаты экспериментальной, инновационной, исследовательской, проектной деятельности педагогических работников

Методическая статья носит практико-ориентированный характер, предполагает раскрытие методических аспектов освещаемой автором педагогической проблемы. Статья методического содержания представляет собой конкретизацию до уровня используемых на практике приемов обучения и воспитания, может являться совокупностью рекомендаций по решению определенных педагогических задач.

Методическая статья может включать учебное, организационное, информационное, дидактическое содержательное наполнение.

Для представления и обобщения педагогического опыта оптимальной формой является методическая статья. При написании методической статьи автору необходимо, кроме важности описываемой проблемы, учитывать также запросы и потребности читательской аудитории. Материал публикации должен

вызывать интерес, содержать оригинальные идеи и решения, отражать самобытный авторский стиль, индивидуальный профессиональный почерк.

Методическая статья призвана помочь другим педагогам получить сведения о том, как можно более рационально и эффективно организовать процесс обучения и воспитания. Основной вопрос, ответ на который раскрывает методическая статья, – «Как учить?», поэтому автору в статье необходимо не только наметить проблему, но и показать методический путь её решения. Это может быть оригинальная технология или использование уже известных дидактических приёмов в авторской интерпретации, алгоритм нестандартных решений или модель успешного овладения знаниями, эффективной отработки умений и навыков.

В основу статьи могут быть положены теоретические и методологические аспекты, однако обязательно должно присутствовать приложение конкретного методического материала, ориентация на определенные способы обучения, описание персональных педагогических приемов, моделей, алгоритмов.

Для методической статьи является важным способ подачи и оформления информации. Текст статьи должен представлять собой дидактически и методически обработанный и систематизированный автором словесный материал и отвечать основным формальным требованиям: точность и достоверность приведенных сведений; четкость и ясность изложения материала; доступность информации; лаконичность; логичность и последовательность; систематичность и преемственность излагаемого материала; четкость структуры; соответствие языка изложения нормам литературной речи [4, с.11].

В целом качество и значимость методической статьи определяется соблюдением определенных требований к содержанию и форме изложения авторских материалов [5].

Критерии оценки содержания методической статьи

Актуальность методической статьи обычно обуславливается необходимостью решения достаточно значимых практических задач в рамках образовательного процесса, применимостью результатов, излагаемых в статье.

Научность подразумевает воспроизводимость и достоверность результатов, полученных автором опытным путем, кроме того, научность статьи подразумевает наличие ссылок на теоретические исследования и источники.

Новизна и оригинальность методической статьи предполагает, что в ней описана современная идея, технология, способ, прием или оригинальный вариант расширения, апробации или доказательства эффективности авторской идеи, метода, технологии. Может определяться сравнением с имеющимися разработками.

Практикоориентированность определяется возможностью переноса полученных результатов в практическую деятельность других педагогических работников, поэтому часто определяется по наличию в статье путей и способов передачи опыта.

Методичность – это уровень методической проработки предлагаемой идеи, последовательность этапов, шагов и условий ее реализации; чаще всего определяется количеством и полезностью рекомендаций в статье.

Убедительность определяется достоверностью цитат, аргументированностью выводов, наличием статистических результатов и логичностью их интерпретаций.

Требования к форме изложения в методической статье

Логичность определяется очевидностью причинно-следственных связей, обоснованностью переходов, взаимосвязанностью частей работы.

Доступность должна обеспечивать понятность использованных терминов, применяемых приемов, методов, методик. Для достижения этого часто используются иллюстрирующие примеры.

Оригинальность определяется наличием удачных аналогий, цитат, афоризмов, рисунков.

Полнота обеспечивается наличием основных структурных частей, необходимым и достаточным объемом информации, завершенностью текста.

Язык статьи должен соответствовать особенностям научного стиля речи. Для методических статей помимо использования собственно научного допустимо использование научно-публицистического подстиля.

Рекомендуемая структура статьи

Статья методического характера может иметь несколько примерных вариантов структуры. Приведем примеры.

Вариант 1:

заглавие;

введение (педагогическая проблема, значимость ее решения, существующие традиционные способы решения данной проблемы, идея и методы нового способа решения проблемы и т.д.);

описание деятельности субъектов образовательного процесса;

описание методических приемов, находок, разработок и т.д.;

описание результатов деятельности;

выводы (значимость, возможность применения, влияние на личностное развитие и образовательные результаты обучающихся и т.д.);

список литературы [2, с. 11].

Вариант 2:

заглавие;

актуализация проблемы и её место в современном образовании;

цели и задачи деятельности автора по решению педагогической проблемы;

теоретико-методологическое обоснование или теоретические положения, лежащие в основе авторской разработки;

приемы, методика, технология, предложенные автором;

дальнейшие пути разработки проблемы и результаты;

приложения, конкретные примеры, методические иллюстрации (по необходимости);

список литературы [1].

Вариант 3:

заглавие;

аннотация (по необходимости);

введение;

основная часть статьи (описание методических приемов, способов организации учебного процесса, применяемых технических средств и т.п.);

полученные результаты;

обсуждение результатов;

выводы;

литература [5].

Структурные компоненты методической статьи

Заглавие – название, наименование, заголовок. В методической статье название должно сообщать основную идею публикации, желательно, чтобы количество слов не превышало десяти-двенадцати. Название часто является единственным элементом статьи, который попадёт в большинство баз данных. Поэтому заглавие должно быть информативным и конкретным, при этом должно содержать все необходимые ключевые слова, по которым статья может быть найдена заинтересованным читателем.

Название – «это первое, а часто и единственное, что прочитает потенциальный читатель. Поэтому задача заглавия – привлечь внимание, заинтриговать и заставить хотя бы просмотреть аннотацию статьи» [5].

Аннотация передает краткое содержание статьи, дает ее сжатую характеристику. Обычно в аннотации указывается круг потенциальных читателей статьи, то есть целевая аудитория. Аннотация также используется в различных информационных системах, в том числе базах цитирования, для поиска информации и библиотечного описания статьи. Средний объем аннотации обычно составляет 500 печатных знаков.

Введение может содержать: формулировку описываемой проблемы; обоснование актуальности работы; представление первоначальной информации, необходимой читателю для оценки результатов деятельности автора по

обозначенной проблеме (без обращения к предшествующим публикациям по теме); определение используемых в статье терминов и понятий.

Введение не должно быть большим по объему, в нем обосновывается актуальность темы, отображаются известные варианты решения затронутых проблем, их достоинства, а также новизна работы.

«Актуальность темы работы – степень ее важности для решения данной проблемы (задачи, вопроса). Новизна – это то, что отличает результат данной работы от результатов других авторов» [5].

Основная часть включает в себя, как правило, изложение методов, средств, приёмов, форм, способов и технологий решения определенных педагогических проблем и задач, достижения результатов, значимых для всех субъектов образовательного процесса и для педагогического сообщества в целом.

В основной части статьи может быть описан алгоритм определенных действий; этапы, структурные элементы, принципы, условия, критерии оценки эффективности педагогической деятельности, причины успешности либо возможные риски авторской разработки, мероприятия, занятия, рекомендации по их преодолению. Могут приводиться количественные данные, относящиеся к результатам деятельности автора, таблицы и схемы.

В основной части приводятся анализ существующих практик, постановка задач, изложение материала, описание деятельности, методических приемов, находок, описание результатов деятельности и т.п.

Методическая статья может быть представлена в дискуссионном ключе, то есть предлагать нестандартный, спорный способ решения проблемы, она также может носить прогностический характер или основываться на результатах диагностики и аналитических исследований [5].

Результаты (выводы). В данной части статьи собираются тезисы основных достижений проведенной работы, приводится интерпретация полученных результатов в соответствии с поставленными задачами. В выводах относительно полученных результатов раскрываются значимость деятельности автора в определенной задачной области, влияние на качество образования, возмож-

ность применения и использования в других направлениях работы. Выводы должны соответствовать поставленным задачам и содержанию статьи.

Список литературы. Глубина, проработанность материалов методической статьи, их непротиворечивость общим педагогическим тенденциям и достоверность определяются списком литературных источников, который использовал автор для осмысления и подтверждения собственных разработок.

Текст статьи может включать цитаты, которые необходимо правильно оформлять соответствующей ссылкой в списке литературы. Важно помнить, что «интересующийся читатель должен иметь возможность найти указанный литературный источник. Бывают случаи, когда по указанному адресу источник не удается обнаружить, тогда теряется доверие и к автору, и к его работе» [3].

Список литературы оформляется в соответствии с требованиями к оформлению библиографического описания в списке источников, приводимых в диссертации и автореферате (приказ ВАК от 08.09.2016 № 206).

Цитаты и ссылки. Цитирование рассматривается как корректность и преемственность изложения мыслей автора. И. Ньютон писал: «Если я видел дальше других, то только потому, что стоял на плечах гигантов» [3].

Цитаты могут служить основой развития теоретических положений статьи, создавать систему убедительных доказательств. Ссылки на источник цитирования обязательны. Цитирование литературного источника может быть прямым (проставляются кавычки и соответствующие выходные данные источника) или косвенным, когда одна или несколько мыслей из используемого источника излагаются автором статьи в собственной интерпретации, близкими к оригиналу. Научная этика и в этом случае предполагает соответствующую ссылку [3].

Текст цитаты заключается в кавычки и приводится в той грамматической форме, в какой он дан в источнике, с сохранением особенностей авторского написания. Цитирование должно быть полным, без произвольного сокращения цитируемого фрагмента и без искажения смысла. Пропуск слов, предложений, абзацев при цитировании допускается, если не влечет искажение всего фрагмента, и обозначается многоточием, которое ставится на месте пропуска. Каж-

дая цитата должна сопровождаться ссылкой на источник, библиографическое описание которого должно приводиться в соответствии с требованиями библиографических стандартов.

Библиографические ссылки представляют собой библиографическое описание документа, упоминаемого, рассматриваемого или цитируемого в статье. Библиографические ссылки могут приводиться внутри основного текста, подстрочно или в конце издания (его части). Соответственно месту расположения в издании они подразделяются на внутритекстовые, подстрочные и затекстовые [4, с. 18].

Ссылки на литературные источники можно оформить следующими способами: 1) в круглых скобках внутри самого текста; 2) в нижней части страницы с полными выходными данным – сноски; 3) после текста в списке используемых источников, тогда в самом тексте в квадратных скобках указывается номер источника из общего алфавитного списка литературы и страница, на которой находится цитируемая информация.

Рекомендации по изложению текста статьи

Процесс написания статьи, оформления мыслей в законченный письменный текст, включает определенную последовательность операций и специфических умений, таких как:

- формулирование названия (темы) статьи;
- определение границ содержания темы (смысловых рамок);
- составление плана статьи;
- проектирование образа конечного продукта (статьи);
- прогнозирование профессиональных образовательных запросов и потребностей потенциальных читателей (адресата);
- раскрытие темы статьи с учетом принципа достаточности и необходимости;
- тезисное оформление мыслей, подбор к тезису соответствующих примеров, фактов, аргументов;
- обобщение и оформление выводов;

корректное обращение к первоисточникам (ссылки, цитаты);
использование соответствующих выразительных средств для изложения мысли (сравнения, эпитеты, метафоры и пр.) [2].

Примерная стратегия написания статьи

Напишите на отдельном листе главные достижения своей профессиональной педагогической деятельности.

Определите, на решение какой ключевой педагогической проблемы направлена ваша деятельность.

Определите, как эта проблема решалась Вами, коллегами с помощью различных традиционных методических средств, приемов, технологий. Обратитесь к анализу литературных источников для выделения сложившихся и наиболее используемых способов решения обозначенной проблемы.

Сформулируйте, что нового привнесет ваш профессиональный опыт в традиционные способы решения существующей педагогической проблемы (идеи, принципы, технологии, приемы, оригинальные находки, доказательство эффективности известного метода, уникальную форму представления сравнительно новой идеи и т.д.).

Продумайте общий план статьи, определите структурные части статьи: введение, основное содержание, выводы.

Кратко запишите тезисы каждой части.

Начните писать статью, раскрывая каждую часть.

Посмотрите на созданный вами вариант статьи глазами своих коллег, методистов, научного консультанта. Определите, как ее можно улучшить.

Проанализируйте логичность смысловых переходов, выводов. Внесите правки и коррективы.

Отдельно оцените язык написания статьи. Если необходимо, то замените повторы синонимами, добавьте метафоры, эпитеты, цитаты, проведите аналогии.

Соотнесите главную мысль статьи и название, в случае необходимости откорректируйте заглавие.

Удостоверьтесь в соответствии каждого вывода отдельных смысловых частей статьи. Проверьте логичность аргументов и их доказательность. Ответьте на вопрос, как название статьи связано с выводами. Если необходимо, скорректируйте название или выводы.

Проверьте правильность оформления статьи (согласно требованиям издательства к оформлению публикаций и общепринятым нормам корректности изложения и представления письменных текстов).

Проверьте грамотность написания статьи.

Предложите прочитать статью компетентным коллегам для первичной экспертизы, с целью улучшения текста статьи с позиции полноты и точности содержания, логики и грамотности изложения. Внесите коррективы при необходимости.

Передайте статью для публикации, определите каналы обратной связи с издательством [2].

Литература

1. Как написать научно-методическую статью / Электронный ресурс. Режим доступа: <http://imc-belovo.ucoz.ru/zitata/info/express/k>. Дата доступа: 07.07.2018.

2. Как написать научно-методическую статью: методические рекомендации / Муниципальное учреждение информационно-методический центр «Екатеринбургский Дом Учителя». – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.lyceum130.ru/sites/default/files/nip/mk1.pdf>. – Дата доступа: 09.07.2018. – 16 с.

3. Методические рекомендации по подготовке и написанию научной статьи/ Академический Международный институт. – Москва, 2009. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://ami-map.ru/images/stories/docs/ASPIRANTURA/recomendponapnauchstat111.doc>. – Дата доступа: 07.07.2018. – С.13.

4. Стрельцова, М.В., Поцелуева, О.Н. Как написать научную статью: методические рекомендации по обобщению педагогического опыта и представ-

лению результатов научных исследований / М.В. Стрельцова, О.Н. Поцелуева.
– п. Рассвет: Изд-во АДЕККК, 2015. – 31 с. – С.9.

5. Цветков, Ю.Б., Гаврилина, Е.А. Особенности подготовки и написания методической статьи / Ю.Б. Цветков, Е.А. Гаврилина // Инженерный вестник. – 2013. – № 10(77-48211/631527). – С. 1001–1010.