

МЭТАДЫЧНЫ ДАПАМОЖНІК  
БЕЛАРУСКАГА НАСТАЎНІКА

Менск  
2003

Мэтадычны дапаможнік беларускага настаўніка. –  
Менск: Цэнтар Супольнасьць, 2003. – 222 с.

Кніга выдадзена пры падтрымцы фундацыі  
Freedom House

© Цэнтар Супольнасьць, 2003.

# ЗЬМЕСТ

## I. Уводзіны

- Л. Баршчэўскі.* Адукацыйныя запатрабаванні часу.  
Традыцыйныя й новыя мэтодыкі ..... 4

## II. Беларуская нацыянальная школа

- М. Гусакоўскі і інш.* Мадэль нацыянальнага гуманітарнага ліцэю ..... 11  
*Л. Баршчэўскі.* Мадэль гуманітарнага ліцэю: з досьведу рэалізацыі .... 24  
*П. Садоўскі.* Еўрапейская інтэграцыя і нашы падручнікі ..... 31

## III. Мэтадычнае падгрунтаваньне сучаснага ўроку

- М. Запрудзкі.* Тэхналёгія пэдагагічных майстэрняў ..... 43  
*З. Губарэвіч.* Стратэгія актыўнага навучаньня ..... 64  
*І. Губарэвіч.* Выкарыстаньне дыскусіі на ўроку ..... 115  
*С. Петрусёў.* Ролевая гульня на ўроку ..... 135  
*А. Грыгальчык.* Ацэначная дзейнасьць настаўніка на ўроку ..... 156

## IV. Грамадзкі кантэкст навучаньня й выхаваньня

- Т. Мацкевіч.* Роля школы ў сучасным дэмакратычным грамадзтве ..... 182  
*А. Вячорка.* Гістарычна-ролевая гульні як сродак фармаваньня  
маральных якасьцяў сучасных падлеткаў і моладзі ..... 194  
*М. Півавар.* Гістарычныя й краязнаўчыя вандроўкі як сродак  
выхаваньня ..... 197

## V. Практыкум

- В. Вячорка.* Маркеры моўнае прасторы ..... 206

## Дадатак

- А. Лозка.* Стан беларускамоўнай адукацыі  
(2001/02 навучальны год) ..... 211

## **I. УВОДЗІНЫ**

Лявон Баршчэўскі

### **Адукацыйныя запатрабаванні часу. Традыцыйныя й новыя мэтадыкі**

Як вядома, да 1991 году ў Беларусі існавала агульнасавецкая сыстэма адукацыі зь мінімумам, нават у параўнанні з суседнімі савецкімі рэспублікамі, асабліва сцяў ды адметнасцяў. Пры гэтым, відавочна, належным чынам ня мог выкарыстоўвацца адукацыйны патэнцыял вялікай часткі беларускага жыхарства – традыцыйна вышэйшы, чым у бальшыні рэспублік тагачаснага Савецкага Саюзу. У дачыненні да нашых суайчыньнікаў існавалі ўсярэдненыя крытэры ацэнкі эфэктыўнасці адукацыйнае працы, што дапасоўваліся да адпаведных крытэраў, да прыкладу, Узбэкістану альбо Малдовы. Адначасна абсалютным і непадважальным аўтарытэтам мусілі быць розныя прызнаныя савецкай уладаю тэарэтычныя, канцэптэуальныя, мэтадалагічныя напрацоўкі расейскіх пэдагогаў, цэнтрам якіх у адміністрацыйным парадку абвешчалася маскоўская Акадэмія пэдагагічных навук (АПН). У падмурак савецкай гуманітарнай адукацыі былі трывала закладзеныя ня толькі камуністычныя («марксістоўска-ленінскія»), але й расейскія імперска-шавіністычныя догмы, а матэматычная ды прыродазнаўчая адукацыя была зарыентаваная галоўным чынам на патрэбы велізарнага савецкага ваенна-прамысловага комплексу.

Прыняцце Дэкларацыі аб дзяржаўным сувэрэнітэце Беларускай ССР Вярхоўным Саветам БССР 27 ліпеня 1990 г. дазволіла паставіць пытаньне аб стварэнні самастойнай сыстэмы адукацыі ў Беларусі, паводле сусветных і эўрапейскіх узораў. У прыватнасці, у Вярхоўным Савеце і ўрадзе Беларусі была распачатая падрыхтоўка праекту новага «Закона аб адукацыі ў Беларускай ССР». У выніку працы дзвюх аўтаномных рабочых групаў, шырокага абмеркавання абодвух праектаў у беларускіх СМІ і на шматлікіх нарадах з удзелам супрацоўнікаў адукацыйнай сфэры і, што самае важнае,



цоўкам у галіне сучасных адукацыйных тэхналогіяў, мы адначасова павінны выразна зацемиць сабе, што выкарыстаньне гэтага даробку творчых пэдагогаў ня можа цалкам кампэнсаваць таго станоўчага досведу, які назапашаны найлепшымі пэдагогамі ў арганізацыі традыцыйных формаў аўдыторных заняткаў – найперш інтэграваных ды праблемна-разьвіцьцёвых урокаў. Сёньняшняя эўрапейская школа, а значыць і беларуская, проста мусяць арыентавацца на інтэграваньне ў адным вучэбным матэрыяле абагульненых ведаў, што не абавязкова належаць да аднае сфэры пазнаньня. У выпадку пасьпяховай арганізацыі інтэграванага ўроку навучэнцы спазнаюць навакольны сьвет у шматстайнасьці й адзінстве, значна больш эфэктыўна, чым звычайна, разьвіваецца іхны творчы патэнцыял, на больш высокім роўні трымаюцца ўвага й здольнасьці да канцэнтрацыі, у іх лепш выпрацоўваюцца навывкі рэфлексіі ды абагульненьня, зьніжаецца псыхалёгічная нагрузка, абумоўленая вялікай колькасьцю абавязковых дысцыплінаў да вывучэньня; адначасна дадатковыя магчымасьці да самавыяўленьня ды самарэалізацыі зьяўляюцца й у настаўніка. Правядзеньне праблемна-разьвіцьцёвых урокаў дазваляе кардынальна мяняць суадносіны рэпрадуктыўных і прадуктыўных відаў аўдыторнай працы на карысьць апошніх, больш сур’ёзна ўключаць навучэнцаў у па-сапраўднаму творчую працу. Прапанаваныя ў нашым дапаможніку «тэхналягічныя» напрацоўкі пэдагогаў-практыкаў павінны пашырыць найперш арсенал пэдагагічных прыёмаў настаўніка, каб палегчыць яму асягненьне найважнейшых мэтаў інтэграваных і праблемна-разьвіцьцёвых урокаў. Нярэдка дасьведчаныя настаўнікі зьвяртаюцца да інавацыйных тэхналогіяў (або – што бывае часцей – да іх элемэнтаў) найперш дзеля псыхалёгічнай разгрузкі навучэнцаў, якая дасягаецца праз «эфект навізны». У разьдзеле «Практыкум» гэтага дапаможніка пэдагогі, апроч таго, знойдуць канкрэтныя парады наконт мажлівае рацыянальнае арганізацыі «адукацыйнага асяродзьдзя» беларускага школьніка.

Працягваючы свае разважаньні што да пытаньня аб’ектыўна моцнай зарыентаванасьці сёньняшняй беларускай пэдагагічнай навукі на расейскія «першаўзоры», мы мусім зьвярнуць тут сваю ўвагу й на выразна нэгацыйныя бакі гэткай зарыентаванасьці. Відавочна, што ў пытаньнях вызначэньня зьместу навучаньня, псыхалёгічна-пэдагагічных падставаў дзейнасьці пэдагога ў канкрэтным вучнёў-



шаму зарыентаваная на мадэль г.зв. «этнашколы». Гэта мае абгрунтаванне. Ва ўмовах, калі нават размовы пра сваю нацыянальна-адметную сыстэму адукацыі ўважаліся за злачынства (а гэткае сытуацыя доўжылася некалькі сотняў гадоў – аж да пачатку 1990-х), толькі арыентацыя на вусна-народную традыцыю, у т.л. на народную пэдагогіку, выглядала шмат для каго адзіным выйсьцем са сьляпога завулку. Адсутнасьць трывалай нацыянальнай філязофскай школы прымушала зьвяртацца да гэтак званай «народнай мудрасьці».

3. У прынцыпе гэты падмурак, безумоўна, выглядае вельмі трывалым: што праўда, на падмурку вясковай хаты наўрад ці магчыма пабудаваць сучасны шматпавярховы гмах. А менавіта такім «гмахам» ёсьць цяпер культура постіндустрыяльнага ды інфармацыйнага грамадзтва. Ня менш за 80% падлеткаў сёньня заканчваюць сярэдняю школу ў гарадах; тамсама знаходзяцца ўсе вышэйшыя і практычна ўсе сярэднія спэцыяльныя ўстановы. Толькі нязначная колькасьць сучасных навучэнцаў ды студэнтаў можа чэрпаць узоры арганізацыі свайго духоўнага й матэрыяльнага жыцьця з традыцыйнай, у сутнасьці свайей вясковай, беларускай культуры. Падрабязней пра адносна станоўчы досьвед у пабудове «этнашколы» [9]. І няма такой сілы, якая б кардынальна здолела гэтую сытуацыю зьмяніць – нават калі б у школах замест сёньняшняга курсу гісторыі вывучалася г.зв. «гісторыя зьнізу», а заняткі па беларускай этнаграфіі, міталёгіі й фальклёру сталі б абавязковым прадметам.

4. Таму, паводле нашага цьвёрдага перакананьня, адзіным рэальным шляхам адбудовы беларускай нацыянальнай адукацыйнай сыстэмы застаецца выпрацоўка адукацыйнай парадыгмы на аснове агульнаэўрапейскіх культурных каштоўнасьцяў, адаптацыі беларускіх архетыпаў і сымбалёў да адпаведных архетыпаў і сымбалёў эўрапейскай культуры. За найгалаўнейшую мэту беларускай адукацыі мусіць уважацца *нацыякультурная* (а ня этнакультурная!) *ідэнтыфікацыя* ўдзельнікаў адукацыйнага працэсу.

Нацыянальны гуманітарны ліцэй імя Якуба Коласа застаўся на сёньня ці не адзіным праектам новай беларускай школы, які ў той альбо іншай ступені ўдалося ажыцьцявіць на практыцы. Менавіта таму ў дапаможнік уключаны як артыкул, у якім раскрываецца сутнасьць названай мадэлі, так і абагульняльны матэрыял пра





дзеі, якія ня страцілі веры ў гуманістычныя каштоўнасці, у невычэрпны патэнцыял беларускае духоўнае культуры.

## Літаратура

1. Закон аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь. – Мінск: Выданне Вярхоўнага Савета Рэспублікі Беларусь, 1991.
2. Закон Рэспублікі Беларусь «Аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь» (новая рэдакцыя) // Настаўніцкая газета. – 2002. – 6 красавіка.
3. Гл., напр.: Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – Москва, 1992; Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – Москва, 2001; Кульневич С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий. – Ростов-на-Дону, 2001; Машарова Т.В. Современные технологии обучения. – Киров, 1995; Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. – Москва, 1996; Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель. – Москва, 1996, ды інш.
4. Баршчэўскі Л. Адукацыя ня церпіць траскатні // Народная воля. – 2002. – 13 сакавіка.
5. Канцэпцыя адукацыі і выхавання ў Беларусі // Адукацыя і выхаванне. – 1993. – № 12. – С. 119–152.
6. Тэарэтычныя падставы канцэпцыі нацыянальнай школы Рэспублікі Беларусь // Адукацыя і выхаванне. – 1992. – № 12. – С. 28–29.
7. Казулін А.У., Сманцар А.П. Арганізацыйна-педагагічныя асновы дзейнасці навукальных устаноў новага тыпу ў Рэспубліцы Беларусь // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 5. – С. 20–27.
8. Гусакоўскі М.А., Баршчэўскі Л.П., Вячорка В.Р., Колас У.Г., Палоннікаў А.А. Мадэль нацыянальнага гуманітарнага ліцэя // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 5. – С. 27–38.
9. Сучкоў І. Сінтагмы «этнашколы» (да праблемы інтэграцыі этнамастацкага і агульнаадукацыйнага зместу навучання) // Праблемы беларускамоўнага навучання і інавацыйныя метадыкі: Матэрыялы Навукова-практычнай Асамблеі (Мінск, 26–27.04.2002 г.). – Мн., 2002. – С.15–20.
10. Народная згода. – 1995. – № 9.
11. Звязда. 2002. – 18 студзеня.
12. Основные направления развития национальной системы образования // Настаўніцкая газета. – 1999. – 22 мая. Стражаў В. Пра сістэму выхавання, дзяржаўную ідэалогію і школу // Настаўніцкая газета. – 1999. – 28 студзеня.

## II. БЕЛАРУСКАЯ НАЦЫЯНАЛЬНАЯ ШКОЛА

Міхаіл Гусакоўскі, Лявон Баршчэўскі, Вінцук Вячорка,  
Уладзімір Колас, Аляксандр Палоннікаў

### Мадэль нацыянальнага гуманітарнага ліцэю

Мадэль – гэта не тое, што існуе сёння ў ліцэі, гэта не абагульненне ўжо здзейсненай практыкі. Хутчэй за ўсё – гэта сістэма каштоўнасцяў і мэтаў, якія накіроўваюць дзейнасць педагагічнай суполкі ліцэя, і тыя прынцыпы, якія могуць быць пакладзены ў падмурак айчыннай адукацыі.

Паколькі намаганні аўтарскага калектыву выходзяць за межы той адукацыйнай адзінкі, дзе яны з’явіліся, і закранаюць інтарэсы многіх нацыянальна свядомых грамадзян і ўстаноў, мы запрашаем да размовы настаўнікаў і навучэнцаў, бацькоў і кіруючых асоб – словам, усіх тых, каму не абьякавая будучыня нашых дзяцей і нашай Бацькаўшчыны.

Нацыянальны ліцэй Рэспублікі Беларусь уяўляе элітарную навучальную ўстанову сістэмы сярэдняй адукацыі. Элітарны статус (ад фр. *élite* – адборны, які нараджае эліту) азначае не толькі выдатны ўзровень у іерархіі навучальных устаноў краіны, але і асаблівую якасць, месца і місію гэтага інстытута ў сацыякультурнай сітуацыі рэгіёна. Элітарнасць ліцэя знаходзіць сваё выяўленне ў дэклараваных і рэалізаваных мэтах і задачах, у змесце адукацыі, у структуры і арганізацыі жыцця вучняў і настаўнікаў.

Праводнаю ідэяй, сістэмаўтваральнай асновай функцыянавання і развіцця навучальнай установы выступае ідэя нацыянальна-культурнага Адраджэння. Адукацыя ёсць найважнейшым механізмам забеспячэння перспектывы Бацькаўшчыны, тым пунктам, дзе могуць быць аб’яднаныя намаганні ўсіх нацыянальна свядомых грамадзян.

Між тым сённяшняя сярэдняя школа сама апынулася на скрыжаванні. Наперадзе ў яе нялёгка шлях перабудовы ў нацыянальна арыентаваную сістэму навучання. Узораў жа сучаснай беларускай

нацыянальнай адукацыі мы не маем. Адсюль вынікае неабходнасць стварэння эксперыментальных пляцовак, дзе праектуецца, узгадоўваецца і адкуль распаўсюджваюцца ідэалогія і практыка нацыянальнай школы. Тым самым нацыянальны ліцэй адначасова выступае і як навучальная ўстанова, і як навукова-метадычны цэнтр распрацоўкі інавацыйнага досведу. Трансляцыя новай ідэалогіі ажыццяўляецца найперш праз сетку ліцэяў (філіяў) Беларускага гуманітарнага адукацыйна-культурнага цэнтра ў іншых гарадах Беларусі, з якімі адбываецца творчае ўзаемадзеянне, абмен праграмамі, выкладчыкамі, праводзяцца агульныя мерапрыемствы, дзе наладжваюцца нефармальныя кантакты паміж вучнямі.

Галоўная мэта адукацыйна-выхаваўчага працэсу ў ліцэі – падрыхтоўка інтэлектуальна-духоўнай эліты беларускага грамадства, здольнай яднаць вакол сябе суайчыннікаў. Гэта вызначае гуманітарны накірунак навучальнай установы і арыентацыю яе выпускнікоў перш за ўсё на такія прафесіі, як педагог, дыпламат, навуковец, пісьменнік, рэжысёр, журналіст, мастак, святар, юрыст і інш.

Можна вылучыць тры перыяды (кругабегі) у развіцці Нацыянальнага ліцэя ў адпаведнасці з двума крытэрыямі: формай арганізацыі жыцця навучальнай установы і ступенню «адчужанасці» ліцэйскага арганізма ад навакольнага асяродку.

У першы перыяд навучальная ўстанова існуе ў форме нядзельнага або вечаровага ліцэя.

На гэтым этапе выпрацоўваецца вобраз ліцэя ў грамадскай свядомасці, ствараюцца і апрабоўваюцца арыгінальныя праграмы, падбіраюцца кадры, забяспечваецца пачатковая матэрыяльна-тэхнічная база.

Дзякуючы нядзельнай форме, у якой напачатку працуе ліцэй, узнікае свабодная ад адмоўных стэрэатыпаў і фобіяў атмасфера, закладаюцца першыя традыцыі, сярод якіх – пастаянная ўсеагульная беларускамоўнасць у сценах ліцэя як унутраная патрэбнасць кожнага. У гэты перыяд жыцця нацыянальнага ліцэя непазбежна яго значнае адчужэнне ад сістэмы адукацыі краіны ў цэлым. У свядомасці ініцыятараў дамінуюць эмацыянальныя кампаненты захопленасці, радыкалізму, а часам і максіmalізму.

Ліцэй «даспявае» да пераўтварэння ў дзеючы стацыянар, калі сфармавалася ягоная атмасфера, суполка педагогаў, аб'яднаных па-

чуццём нацыянальна-адраджэнчага місіянерства, калі вакол ліцэйскай ідэі згрупаваліся гатовыя пакінуць сваю ранейшую школу дзеці, здольныя стаць законатворцамі каштоўнасцяў і традыцыяў для навучэнцаў, якія прыходзяць ім на змену.

На другім кругабегу адбываецца ідэалагічнае і тэхналагічнае стагнаўленне нацыянальна зарыентаванай адукацыі, умацоўваюцца яе матэрыяльна-тэхнічныя ўмовы. Галоўная супярэчнасць на пачатку другога перыяду палягае на сутыкненні пераўтваральнага імкнення педагогаў і навучэнцаў да абнаўлення са старымі, атрыманымі ў спадчыну ад савецкага ладу жыцця, спосабамі мыслення і дзейнасці, якія пачынаюць рэальна аднаўляцца ў практыцы ліцэя, разбураючы зыходную матывацыю ўдзельнікаў і пачатковую эмацыйную згуртаванасць людзей, аб'яднаных ідэяй ліцэя-суполкі.

Адначасова змяняецца сацыяльная сітуацыя вакол Нацыянальнага ліцэя, звязаная з пераходам большасці школ краіны на беларускую мову навучання. Альтэрнатыўнасць, што мае сваім зместам і формаю выразу беларускамоўнасць, патрабуе ідэалагічнага і педагогічнага дадатку, хоць адметнасць ліцэя яшчэ працяглы час будзе вызначацца неформальнай, штодзённай, творчай беларускамоўнасцю яго педагогаў, супрацоўнікаў і навучэнцаў. Узнікае неабходнасць даасэнсавання мэтаў і задачаў існавання навучальнай установы.

Паколькі асноўная мэта Беларускага гуманітарнага ліцэя – падрыхтоўка духоўных лідэраў нацыянальна-культурнага адраджэння – не можа быць пастаўлена яшчэ як практычная, мэту гэтага этапа можна сфармуляваць як стварэнне эксперыментальнай пляцоўкі для выпрацоўкі новых педагогічных тэхналогій, падрыхтоўкі адпаведнага корпуса навучальных тэкстаў, складання адэкватных мэтам нацыянальнай адукацыі вучэбных планаў. Менавіта новы змест адукацыі робіцца цяпер асновай альтэрнатыўнасці.

На гэтым кругабегу ажыццяўляецца дэстэрэатыпізацыя педагогічнай свядомасці, фармуюцца інавацыйная матывацыя і адпаведныя шаблоны паводзін настаўнікаў.

У трэці перыяд жыцця ліцэй набывае сталасць як вядучая структура нацыянальнай адукацыі Беларусі. Галоўнай яго функцыяй становіцца кіраванне працэсам нацыянальнага навучання і выхавання ў краіне праз тыражаванне асабістага досведу, экспертызу і

падтрымку гуманітарных ініцыятыў на месцах, падрыхтоўку кадрў для новых структур. Як вынік гэтага кругабегу можа разглядацца ператварэнне ідэалогіі нацыянальнай адукацыі ў пануючую. Агульную тэндэнцыю можна акрэсліць як памяншэнне адчужанасці ад навакольнага грамадскага асяродку, сацыяльнае і культурнае прыняцце новай ідэалогіі і практыкі.

Механізмам пераходу навучальнай установы да кожнага наступнага кроку развіцця ёсць усеагульны плебісцыт яго членаў – навучэнцаў, педагогаў, кіраўнікоў.

Мэты развіцця ліцэя нельга разглядаць як уласна педагогічныя. Яны, хутчэй, характарызуюць умовы, у якіх адбываецца выпрацоўка і фармуляванне мэтаў у статусе педагогічных. Педагогічная мэта канкрэтна накіроўвае дзейнасць настаўніка і выхавальніка на развіццё асобы ліцэіста. Развіццё асобы разглядаецца не ў агульна тэарэтычным сэнсе, а як паступовае фармаванне здольнасці навучэнца да нацыянальна-культурнага самавызначэння. Ягоная місія патрабуе ўмення адэкватна ацэньваць сітуацыю, самастойна здзяйсняць выбар, прымаць рашэнні і несці за іх адказнасць, фармаваць ідэі і выпрацоўваць уласную жыццёвую пазіцыю, працаваць у «камандзе» і індывідуальна, валодаць тэхналогіямі разумовай працы, метадамі ўплыву на асяродак, падпарадкоўваць свае намаганні клопатам аб патрэбах усяго грамадства.

Падстава бесперапыннасці адукацыі – яе пераемнасць ад ніжэйшых ступеняў да вышэйшых як зместам, гэтак і формаю.

Пэўная адасобленасць ліцэя ад усяе сістэмы адукацыі, пакуль што перадусім дзяржаўнай, цягам часу будзе змяняцца аж да поўнай інтэграцыі ліцэя з сістэмай адукацыі як папярэдніх ступеняў, гэтак і наступных. Непасрэдная пераемнасць найлепш магла б забяспечвацца стварэннем суцэльнага адукацыйнага ланцужка: «уніз» – гімназіі пры ліцэі, а «ўгару» – надбудаваннем некалькіх ступеняў вышэйшай адукацыі адпаведнага профілю. Першая ступень – бакалаўрэат – давала б агульнагуманітарную беларусазнаўчую падрыхтоўку і дапасавала б такі навучальны комплекс да прынятай у свеце адукацыйнай градацыі.

Пераемнасць забяспечваецца перадусім праз змест адукацыі. У «галаўным» Беларускаім гуманітарным ліцэі ў Менску ўласна ліцэйным III і IV курсам (якія адпавядаюць X і XI класам агульнаадука-

цыйнай школы) папярэднічаюць г.зв. падрыхтоўчыя перадліцэйныя I і II курсы, адпаведныя VIII і IX класам. Пры захаванні ў змесце адукацыі на падрыхтоўчым узроўні агульнашкольнага кампаненту, што дазваляе жадаючым або няўдаліцам без праблем вярнуцца ў звычайную агульнаадукацыйную школу, тут з'яўляецца ліцэйны кампанент: гэта і асобныя прадметы, і аўтарскія праграмы да агульнашкольных дысцыплін гуманітарнага профілю, і магчымасць палыбленай спецыялізацыі па абраным накірунку.

Дысцыпліны ўласна ліцэйнага курсу цяпер часткова супадаюць з некаторымі дысцыплінамі ВНУ гуманітарнага профілю не толькі назваю, але і зместам. Гэта, вядома, забяспечвае канкрэтнаму ліцэісту магчымасць плаўнага пераходу да засваення большых, «універсітэцкіх», аб'ёмаў інфармацыі на першым курсе вышэйшай школы і дае дадатковы шанец стаць там лідэрам. Але, з іншага боку, гэта стварае непрымальныя інфармацыйныя перагрузкі для старэйшых ліцэістаў.

Таму належная ўвага мусіць аддавацца формам арганізацыі навучання. За чатыры гады цяперашняга навучання ў перадліцэйных і ўласна ліцэйных групах адбываецца пераход ад класна-ўрочнай да лекцыйна-семінарскай арганізацыі заняткаў. Неад'емная складовая частка навучальнага працэсу – індывідуальна-творчая, навуковая дзейнасць ліцэістаў. Усё гэта разам з конкурснасцю пераходу на вышэйшыя ўзроўні навучання і стварае перадумовы інтэграцыі з вышэйшай адукацыяй.

Якасці асобы, якія з'яўляюцца прадметам клопату педагога, якія павінен развіць ліцэй і за якія ён нясе адказнасць, наступныя: рэфлексія, разуменне, мысленне, дыялог. Педагогіка ў гэтым разе не можа быць толькі дзейнасцю дзеля трансляцыі ведаў. Галоўнай яе рысай становіцца стварэнне ўмоў, каб падлетак знайшоў сваё месца ў культурна-гістарычнай прасторы Беларусі ў працэсе сэнсажыццёвага самавызначэння.

Разам з тым цалкам зразумела, што самавызначэнне індывіда адбываецца не толькі ў сценах навучальнай установы, але і ў сям'і, групах нефармальнага зносіна, сам-насам. Такім чынам, нацыянальна-культурная ідэнтыфікацыя (самавызначэнне) – справа як ліцэя, так і індывіда, які самавызначаецца. Задача навучальнай установы – забяспечыць вучня сістэмай здольнасцяў, якія дазваляюць яму

здзейсніць акт нацыянальна-культурнай ідэнтыфікацыі. Разам з тым, паколькі выпрацаваць адпаведныя здольнасці па-за працэсам рэальнага самавызначэння не ўяўляецца магчымым, на ліцэй кладзецца адказнасць за стварэнне сітуацыі самавызначэння як прынцыповай умовы ўзнікнення неабходных здольнасцяў. Педагогіка, якая стварае ўмовы нацыянальна-культурнага самавызначэння асобы ліцэіста, мае назву педагогікі асяродку.

Асабліва сцю выпускнікоў сучаснай постсавецкай школы ёсць не толькі іх прынцыповая нацыянальная маргінальнасць, але і адсутнасць сучаснага мыслення – некласічнай рацыянальнасці. Больш таго, часта аказваецца нявырашанай задача пачатковай школы – фармаванне суб’екта навучальнай дзейнасці. У выніку кола педагогічных задачаў ліцэя дапаўняецца групай мэтай, прызначаных пераадолець негатыўныя вынікі традыцыйнай адукацыі.

Такім чынам, зместам адукацыі ў ліцэі становіцца арганізацыя такой дзейнасці навучэнцаў, у выніку якой будзе адбывацца іх нацыянальна-культурная ідэнтыфікацыя, а таксама авалоданне сучаснымі спосабамі мыслення і дзейнасці.

Наогул, змест адукацыі ў нацыянальным ліцэі арганізуецца вакол паняцця «культура». Культура – гэта тое, што задае форму прадметнасці ў рэчаіснасці, дзе ствараецца наш досвед, што надае сэнс жыццядзейнасці чалавека.

Папершаснае афармленне інфармацыі можа называцца рацыяналізацыяй. У грунце гэтай дзейнасці – рэфлексія сэнсаў, азначэнне, упарадкаванне знакаў у культурна-семіятычнай прасторы.

Таму вядучую дзейнасць у працэсе нацыянальна-культурнага самавызначэння навучэнца можна ўявіць у выглядзе паслядоўна разгорнутых вучэбных дзеянняў ліцэіста дзеля ідэнтыфікацыі культурнага сэнсу прадмета ці з’явы. З гэтай мэтай выбудоўваецца наступная іх чарговасць: а) разуменне; б) фармаванне першаснага вобраза культурнага прадмета; в) выяўленне яго сэнсу ў мове і знаках роднай культурнай традыцыі праз шматпланавую інтэрпрэтацыю; г) фармаванне (рацыяналізацыя) асабістага стаўлення (пазіцыі) да прадмета на мове нацыянальнай культуры. Адпаведна, усе названыя крокі ліцэіста павінны быць педагогічна забяспечанымі. Узгадоўванне структуры здольнасцяў да нацыякультурнай ідэнтыфікацыі, іх узгадненне ў межах пабудовы навучэнцамі праграм асабістай жыццядзей-



насці і складае сапраўды педагагічную мэту навучальна-выхаваўчага працэсу ў ліцэі. Арганізацыя педагогам умоваў для ідэнтыфікацыі ліцэістам роднай культуры дасягаецца праз:

– рэалізацыю навучэнцам і настаўнікам беларусацэнтрычнай пазіцыі, калі пэўныя падзеі і працэсы разглядаюцца з гледзішча чалавека, які жыве тут, цяпер, уяўляецца пераемнікам і транслятарам традыцыі, апеляванне да актуальных станаў тутэйшага чалавека;

– пераважанне формаў самастойнай актыўнасці дзяцей у мэтавызначэнні, рэалізацыі дзейнасці, яе аналізе і ацэнцы, фармуляванні наступных мэтаў і задачаў;

– працу з суб’ектыўным досведам дзіцяці, калі з самага пачатку мяркуецца, што вучань дасведчаны ў пэўных пытаннях, што ён мае жыццёвыя неадрэфлектаваныя ўяўленні; яны эксплікуюцца, перафармуляюцца ў групавой камунікацыі альбо ў дыялогу;

– стварэнне педагогам сітуацыі субыцця на ўроку, увядзенне вучняў як у новую прастору жыццядзейнасці, так і ў спецыфічны стан навучальнай працы, актуалізацыя пазнаваўчай матывацыі;

– безацэнныя паводзіны настаўніка, дапусканне іншых, самастойных пунктаў погляду дзяцей, іх самакаштоўнасці і рэалізацыі на ўроку – дыялагізм формаў навучальнай групавой працы.

Нацыякультурная ідэнтыфікацыя забяспечвае неадчужальны ад канкрэтна-гістарычнай сітуацыі характар жыццядзейнасці і быцця суб’екта. У выніку актаў ідэнтыфікацыі і самавызначэння ў зону асабістага перажывання ўваходзяць падзеі не толькі індывідуальнага жыцця, але і быцця этнасу, нацыі, краіны, культуры, усяго свету. Змест таго, што перажывае асоба, спрыяе выпрацоўцы асабістых адносін і станаўленню ўнутранай цэласна-сэнсавай пазіцыі асобы, якая і выступае як вырашальная ўмова сацыякультурнага дзеяння. Паўторым яшчэ раз: станаўленне ўнутранай цэласнасэнасавай пазіцыі асобы і ёсць вынік нацыякультурнага самавызначэння і ідэнтыфікацыі.

Увогуле, працэс нацыякультурнай ідэнтыфікацыі арганізуецца вакол засваення мадэлі нацыянальнай ментальнасці, у якой выдзяляюцца таксама кампаненты: «міф мінуўшчыны», «міф будучыні», «міф парадку», «міф душы», «міф мовы» – якія атрымалі агульную назву «міфаў ідэнтычнасці».

Гэта азначае арганізацыю намаганняў навучэнцаў вакол рэкан-

струкцыі ўласнай гісторыі, нацыянальнага характару і спосабу жыцця, практавання будучыні свайго народа.

У залежнасці ад жаданняў ліцэістаў і іх бацькоў у навучальнай установе ажыццяўляецца спецыялізацыя па наступных кірунках:

- **творчая** (пераважная арыентацыя на творчае развіццё асобы і падрыхтоўка да дзейнасці ў сферы культуры, мас медыя, мастацтва);

- **навуковая** (падрыхтоўка асобы да дзейнасці ў сферы гуманітарнай навукі):

- **дзелавая** (арыентацыя на кіраўніцкую дзейнасць у сферы палітыкі, права, прадпрымальніцтва і бізнесу).

Характар спецыялізацыі надае скіраванасць планаванню вучэбнага часу, распрацоўцы інтэграваных курсаў па няпрофільных дысцыплінах.

Незалежна ад спецыялізацыі цэнтральным момантам у навучальна-выхаваўчым працэсе застаецца нацыякультурная ідэнтыфікацыя ліцэістаў. Яна ажыццяўляецца праз блок дысцыплін, якія вызначаюць месца беларускай культуры і нацыі ў кантэксце сусветнай цывілізацыі. Вядучая роля тут адводзіцца гісторыі думкі, а таксама курсам, здольным дапамагчы навучэнцам сістэматызаваць карціну свету.

З улікам спецыялізацыі дыферэнцуюцца і асноўныя метады навучання. У гуманітарным навучанні вядучай з'яўляецца герменеўтыка, у аснове якой – праца з неадаптаванымі тэкстамі і арыгінальнымі ўзорамі культуры. Прыродазнаўчанавуковае навучанне зарыентаванае на метады навукова-тэарэтычнага дыскурсу з элементамі даследавання і эксперыментавання ў ходзе навучальнага працэсу. Дзелавая спецыялізацыя абапіраецца на сістэмадумкадзейнасную метадалогію з агульным спосабам арганізацыі ведаў – постнекласічным тыпам рацыянальнасці. Прыярытэтнаю формай навучання ў гэтай спецыялізацыі выступае гульня.

Структура арганізацыі жыцця ліцэя вызначаецца падзелам яго на дзве часткі: акадэмічную (абавязковую) і клубную (вольнаабраную). Першая цвёрда падпарадкаваная ідэі педагагічнай мэтазгоднасці, абведзеная рамкамі праграмаў і вучэбных планаў, другая – «царства свабоды» ліцэістаў, месца іх творчай самарэалізацыі.

Вядучай формай арганізацыі акадэмічнага жыцця выступае ўрок, змест якога вызначаецца структурай праграмы і актуальнымі задача-

мі развіцця базавых здольнасцяў асобы, а таксама накіраванасцю адпаведнай спецыялізацыі. Пры неабходнасці вучэбны час можа быць скарачаны або павялічаны настаўнікам згодна з яго мэтавай задумай, але арыентацыя на агульнапрынятыя нарматывы захоўваецца. Разам з тым змяняецца мэтавая функцыя ўрока. Устаноўка на засваенне навучэнцамі пэўных ведаў, уменняў і навыкаў змяняецца на пераважнае авалоданне спосабамі атрымання ведаў, узораў мыслення і дзейнасці, развіцця творчага патэнцыялу ліцэіста. У адпаведнасці з гэтым фармулюцца вучэбныя праграмы і планы, якія ўяўляюць цяпер не «ўсечаны» курс вышэйшай навучальнай установы, а спецыяльна, у адпаведна з задачамі развівання, падабраны вучэбны матэрыял. Веды цяпер не мэта, а сродак развіцця асобы навучэнца.

Ліцэіст засвойвае ўзоры думкадзейнасці, пры дапамозе якіх магчыма пазнаць невядомое, выявіць сутнасць з’явы, стварыць нешта прынцыпова новае. Гэты спосаб, на жаль, нельга перадаць у гатовым выглядзе, як табліцу множання. Засваенне адбываецца ў працэсе вырашэння чалавекам важнай для яго праблемы і абавязкова разам з іншымі людзьмі.

Месца педагога ў сацыяльнай інфраструктуры ліцэя–акадэміі зменлівае, яно вызначаецца характарам руху (самаруху) навучэнца. Агульны прынцып, што працуе тут, атрымаў у псіхалагічна-педагагічнай літаратуры дэфініцыю «сумесна-падзеленай дзейнасці». Настаўнік дзейнічае разам з вучнем да таго моманту, пакуль той не адчуе: «далей магу сам!» З гэтага моманту пачынаецца падзел: вучань дзейнічае самастойна, настаўнік выступае як памочнік (дарадца), але толькі датуль, пакуль перад імі зноў не паўстане агульная нявырашаная задача. Паколькі каштоўным лічыцца фармаванне кожным вучнем уласнай карціны свету, пазіцыя дзіцяці ў працэсе вучэбнай работы можа грунтоўна розніцца ад пазіцыі педагога. Адсутнасць у навучэнца ўласнага пункту погляду – сведчанне педагагічнай неспяховасці.

Педагагічная нагрузка другой паловы дня – школы-клуба, абумоўлена перш за ўсё задачамі грамадзянскага выхавання і творчай самарэалізацыі ліцэіста. Свабоднае асацыяванне, паводле розных інтарэсаў і ініцыятываў, складае асноўную форму існавання клуба. Сетка клубных формаў, з аднаго боку, спрыяе развіццю творчых ін-

тарэсаў дзяцей, адкрывае перад імі самыя шырокія магчымасці калектыўнага і індывідуальнага самавыяўлення і самаўдасканалення, умацнення канструктыўнай ініцыятыўнай аўтарскай пазіцыі, лідэрскіх якасцяў. З іншага боку, шмат якія клубныя аб'яднанні спецыфічным чынам працягваюць школьныя заняткі і могуць пры неабходнасці ўвайсці ў асноўны расклад (магчымы і адваротны пераход). Клубныя формы рэалізуюцца як у жанравым варыянце (тэлестудыя), так і ў інтэгральным (пасвячэнне ў ліцэісты). У ліцэі працуюць творчыя і навуковыя суполкі. Ва ўсіх клубных занятках перавага аддаецца творчай, а не рэпрадуктыўнай дзейнасці. Відавочная карысць ад удзелу ліцэістаў у творчых лабараторыях – такіх, як тэлестудыя, перыядычнае выданне, гурткі мастацкага профілю. Выдавецтва, бібліятэка цэнтра – навукова-метадычны асяродак, дзе навучэнцы атрымліваюць першыя навыкі самастойнай работы. У перспектыве магчымае стварэнне на базе бібліятэкі кампутарнага банка інфармацыі і пераўтварэнне яе ў інфармацыйны цэнтр, уключаны ў міжнародную сетку. Заняткі ва ўсіх аб'яднаннях адкрытыя для назірання і далучэння, аднак сістэматычны ўдзел у іх звязваецца з пэўнымі абавязкамі і адказнасцю. Форму кіравання кожнае аб'яднанне вызначае само для сябе. Каардынуе дзейнасць клубаў Рада ліцэя.

Ліцэй-клуб – прастора рэалізацыі ідэі вучнёўскага самакіравання. Тут фармуюцца ініцыятывы навучэнцаў, месцам дзеяння якіх робіцца бліжэйшы і далёкі сацыякультурны арэал. Рэалізацыя пасянарнасці носьбітаў нацыянальнай ідэі адбываецца праз выйсце з разнастайнымі акцыямі па-за сцены ліцэя. Гэта ўзгадоўвае неабходныя лідэрскія якасці, здольнасць пластычна ўплываць на не заўсёды прыхільны асяродак, спрыяе пераадоленню бар'еру паміж беларускамоўным ліцэем і наваколлем. Сярод акцыяў – вучнёўская навуковая канферэнцыя, творчыя конкурсы, супольныя вандроўкі, ладжанне нацыянальных і народных святаў, публічных вечарынаў.

Месца педагога ў сацыяльнай інфраструктуры клуба – пазіцыя старэйшага сябра, пры неабходнасці – кансультанта. Кіраўніцкі прынцып выступае як забарона на праяўленне адкрытай педагагічнай пазіцыі.

Адметная рыса педагагічнага ўздзеяння ў нацыянальным ліцэі – стварэнне інтэлектуальна-духоўнага асяродку. Механізм яго пабудовы выступаюць два фактары: знакава-сімвалічнае наваколле



стэмы, што ахоплівае кіраваную. Гэта азначае, што адміністрацыйная структура за кошт выпрацоўкі ведаў, а значыць, за кошт разумення, рэфлексіі і мыслення ахоплівае і асімілюе кіраванья дзейнасці. Перш за ўсё кіраўніцкая рэфлексія адміністрацыі «паглынае» дзейнасці педагогаў, а тыя ў сваю чаргу рэфлексію надбудоўваюцца над актыўнасцю навучэнцаў. Такім чынам, дзейнасць надбудоўваецца над дзейнасцю. У выніку прызнаецца, што ў «ніжняй» сістэме прысутнічаюць свае асабовыя мэты, якія не супадаюць і не зводзяцца да мэтай арганізацыйнага верху.

Увогуле кіраўніцкая рэфлексія ахоплівае таксама адносіны кіравання ў падсістэме ліцэй-клуб і выпрацоўку агульнай ідэалогіі.

Нацыянальны гуманітарны ліцэй – тое месца, дзе надаецца важнае значэнне вербальна-паняццеваму спосабу асэнсавання рэчаіснасці навучэнцамі. Таму тэксты-першакрыніцы ляжаць у падмурку ўсёй сістэмы адукацыі. Праца з лінгвістычнымі структурамі, а ў перспектыве і цэласным семіятычным радам культуры, пераклад знакаў і сімвалаў іншых нацый на свой нацыянальны – прыярытэтная дзейнасць ліцэістаў. Гэтая акалічнасць патрабуе асаблівага падыходу да фармавання бібліятэчнага фонду, фільма- і відэатэкі, фонду кампутарных праграмаў. Важнай крыніцай інфармацыі пры камплектацыі вучэбнай і метадычнай літаратуры з’яўляюцца ўзоры, ужываныя ў аналагічных навучальных установах еўрапейскіх краін.

Акрамя запазычання чужога педагагічнага досведу і сродкаў, значныя намаганні сканцэнтраваныя на стварэнні ўласных падручнікаў, дапаможнікаў, у тым ліку і наглядных, найперш па профільных дысцыплінах, беларускай і замежных мовах; перспектыўным бачыцца стварэнне ў будучым кампутарных падручнікаў, даведнікаў і нават энцыклапедый.

Падрыхтоўка і адбор кадраў для навучальнай установы складае значную праблему, бо на цяперашні момант дзяржаўная сістэма падрыхтоўкі педагогаў не ў стане цалкам забяспечыць ліцэй выкладчыкамі, выхавальнікамі, якія б у поўнай меры адпавядалі мэтам падрыхтоўкі лідэраў нацыянальнага Адраджэння. Для пераадолення шматлікіх стэрэатыпаў савецкай школы ўяўляецца важным папаўненне педагагічнага калектыву за кошт людзей, якія не маюць вопыту працы ў сярэдняй школе.

Натуральны беларускі асяродак – найважнейшы кампанент стварэння спецыфічнай атмасферы нацыянальнага ліцэя. Гэтай натуральнасці немагчыма дасягнуць чыста адміністрацыйным уплывам. Таму да працы далучаецца група нацыянальна арыентаваных інтэлектуалаў, якія крысталізуюць у сабе ідэю нацыянальнага адраджэння.

Неабходнасць забеспячэння ліцэя формамі і метадамі навучання, уласцівымі вышэйшай школе, патрабуе камплектаваць значную частку выкладчыкаў з работнікаў ВНУ, прынамсі, на пачатковым этапе яго існавання.

У перспектыве, па меры станаўлення ў навуковай установе ўласных гуманітарных тэхналогіяў і з’яўлення людзей, здольных іх трансляваць, у ліцэі ствараюцца ўмовы для стажыроўкі і перападных тоўкі педагагічных работнікаў.

Цалкам натуральна – і гэта сцвярджае досвед, – што педагагічны ансамбль ліцэя шмат у чым вызначаюць педагогі і выхавальнікі-мужчыны. Гэта асабліва прыкметна ў пачатковы перыяд развіцця ліцэя, калі выразна існуе проціпастаўленне наяўнаму навакольнаму асяродку. Высокі працэнт мужчын (не меней як палавіна) стварае асаблівую прыцягальнасць для навучэнцаў у параўнанні са звычайнымі сярэднімі навучальнымі ўстановамі.

Першаснай ідэяй пры фармаванні кадравай палітыкі ёсць паняцце педагагічнага ансамбля, у якім, як у аркестры, існуюць функцыянальнае размеркаванне і ўзаемадапаўняльнасць, арганізаваныя структурай музычнага стварэння і задумай дырыжора.

На думку аўтараў праекта, змены ў адукацыі немагчыма ажыццявіць праз аднамомантавае татальнае пераўтварэнне ўсёй сістэмы без зменаў лакальных, без стварэння побач са старымі іншых навучальных і выхаваўчых узораў, перш за ўсё на эксперыментальных пляцоўках, у элітарных адукацыйных установах, якой і з’яўляецца Нацыянальны ліцэй. Адсюль новая педагагічная ідэалогія распаўсюджваецца ў наваколле, ствараючы сістэму нацыянальнай адукацыі. Такім бачыцца аўтарам шлях рэформаў.

1994 г.

Лявон Баршчэўскі

## **Мадэль гуманітарнага ліцэю: з досьведу рэалізацыі** (Некаторыя прамежавыя вынікі)

Як вядома, у сучаснай эўрапейскай сыстэме адукацыі, у т.л. у нашай нацыянальнай, ліцэй, звычайна, разглядаецца як установа перадунівэрсытэцкай адукацыі [1]. Што праўда, у некаторых нават нарматыўных дакумэнтах апошняга часу, выдадзеных у Беларусі, можна сустрэць фармулёўкі, скіраваныя фактычна на рэвізію гэтага падыходу. Гэтак, у «Асноўных кірунках разьвіцьця нацыянальнай сыстэмы адукацыі», зацьверджаных урадам Рэспублікі Беларусь [2], гаворыцца: «Основным типом учебного заведения является общеобразовательная школа (включая гимназии и лицеи различного профиля – вылучана мною. – Л.Б.) с вариативным учебным планом и разноуровневыми программами». У згаданых «Асноўных кірунках...» адсутнічае хоць якое ўказаньне на перадунівэрсытэцкі характар адпаведных навучальных установаў, на тое, што яны ня ёсьць усяго толькі шматстайнасьцю масавай сярэдняй агульнаадукацыйнай школы. У прэамбуле гэтага самага дакумэнту як адмоўны вынік рэфармаваньня сыстэмы адукацыі ў 80 – 90-я гады называецца тое, што «среднее образование пошло по пути [...] создания элитной школы в ущерб массовой». У чым палягае гэтая «шкода», названы дакумэнт не тлумачыць. У апошняй рэдакцыі «Прыкладнага палажэньня аб агульнаадукацыйным ліцэі», зацьверджанага Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусі ў жніўні 2000 г., пра сапраўдныя мэты агульнаадукацыйнага ліцэю таксама гаворыцца хутчэй эўфэмістычна: «Агульнаадукацыйны ліцэй – навучальна-выхаваўчая ўстанова сыстэмы агульнай сярэдняй адукацыі, якая забяспечвае атрыманьне агульнай сярэдняй адукацыі на павышаным роўні з улікам здольнасьцяў, інтарэсаў і схільнасьцяў вучняў у спалучэньні з профільнай падрыхтоўкай па напрамках і спэцыяльнасьцях вышэйшае школы» [3]. Ці азначае гэта, што дзяржава ўжо ня ставіць перад ліцэямі беспасярэдняй задачы – фармаваць асобаў больш падрыхтаваных, больш схільных да дасьледніцкай ды іншай творчай працы



ў канкрэтных ВНУ канкрэтнага профілю? Дагэтуль, калі гаворка йшла пра беларускія ліцэі як сярэднія навучальныя ўстановы «новага тыпу», традыцыйна лічылася, што ліцэі забяспечвае «перадпрафэсійную падрыхтоўку па кірунках і спецыяльнасьцях вышэйшай школы», што «празь ліцэі ажыццяўляецца інтэграцыя агульнай сярэдняй і вышэйшай адукацыі» [4].

Нам ужо даводзілася выказаць свае падыходы да фармаваньня мадэлі *нацыянальнага гуманітарнага* ліцэю менавіта як установы перадуніверсытэцкага тыпу [5]. У прыватнасьці, выказвалася спадзяваньне наконт таго, што «пэўная адасобленасьць ліцэю ад усяе сыстэмы адукацыі, пакуль што перадусім дзяржаўнай, цягам часу будзе зьмяняцца аж да поўнай інтэграцыі ліцэю зь сыстэмай адукацыі як папярэдніх ступеняў, гэтак і наступных...» *Угару* такая сыстэма магла б быць забяспечана «надбудаваньнем некалькіх ступеняў вышэйшай адукацыі адпаведнага профілю» [6].

Практычны досьвед нашай больш як дзесяцігадовай працы ў ліцэі дазваляе зрабіць пэўныя заўвагі наконт таго, наколькі гуманітарнаму ліцэю ўдаецца выконваць сваю галоўную задачу – рыхтаваць навучэнцаў не для працягу вучобы ў нейкіх канкрэтных ВНУ, а для ажыццяўленьня імі творчай працы ў спрыяльнай для гэтага атмасфэры. Сёньня можна ўпэўнена сьцьвярджаць, што, нягледзячы на вядомыя цяжкасьці, разьвіцьцё Нацыянальнага гуманітарнага ліцэю ўвесь час ідзе паступальна. Пэдагогіка партнэрства, вакол прынцыпаў якой згуртаваны пэдагагічны й мэтадычна-дасьледчы калектывы (дарэчы, ці не адзіны выпадак у сучаснай дзяржаўнай сыстэме агульнай сярэдняй адукацыі, калі больш за палову пэдагогаў установы складаюць мужчыны), беларуская мова навучаньня, якая дазваляе паспяхова супрацьстаяць руціннасьці ў арганізацыі штодзённай напружанай працы пэдагогаў і навучэнцаў, шырокае выкарыстаньне пэдагагічна-псыхалёгічных мадэляў ды й саміх вучэбных дапаможных матэрыялаў, што ўжываюцца ў пэдагагічнай практыцы аналягічных навучальных установаў далёкага й блізкага замежжа, – вось той падмурак, на якім сёньня грунтуецца дзейнасьць ліцэю. Але галоўны чыньнік нашага паспяховага разьвіцьця менавіта як *гуманітарнага* ліцэю, на наш погляд, палягае ў тым, што за аснову арганізацыі зьместу перадуніверсытэцкай падрыхтоўкі яшчэ пры стварэньні ліцэю ў 1991 г. быў абраны **культуралягічны падыход**, які, ві-

даць, і зьяўляецца ў сённяшніх варунках найбольш пэрспэктывым. У згаданай вышэй распрацаванай намі мадэлі нацыянальнага гуманітарнага ліцэю было зроблена вызначэньне зместу адукацыі ў такім ліцэі – як «арганізацыя дзейнасьці навучэнцаў, у выніку якой будзе адбывацца іх нацыянальна-культурная ідэнтыфікацыя, а таксама авалоданьне сучаснымі спосабамі мысьленьня й дзейнасьці» [7]. Арганізацыя зместу навучаньня ў гуманітарным ліцэі мусіць адбывацца вакол паняцьця «культура», а вучэбныя дзеянні ліцэіста павінны будавацца ў наступнай чарговасьці: «...а) разуменьне; б) фармаваньне першаснага вобразу культурнага прадмету; в) выяўленьне яго сэнсу ў мове й знаках роднай культурнай традыцыі праз шматпланавую інтэрпрэтацыю; г) фармаваньне (рацыяналізацыя) асабістага стаўленьня (пазыцыі) да прадмету на мове нацыянальнай культуры» [8]. У далейшым у якасьці праграмы дзейнасьці нашага ліцэю мы прапанавалі арганізацыю намаганьняў навучэнцаў у рэканструяваньні ўласнай гісторыі, нацыянальнага характару й ладу жыцьця, у праектаваньні будучыні свайго народу. Пры гэтым, залежна ад жаданьняў ліцэістаў ды іх бацькоў, мы прадугледжвалі магчымасьць рэалізацыі ў нашым ліцэі ў прынцыпе трох спэцыялізацыяў: а) творчай (скіраванасьць на будучую дзейнасьць у сфэры культуры, мастацтва); б) навукавай (скіраванасьць на будучую навуковую дзейнасьць у гуманітарнай сфэры); в) дзелавой (скіраванасьць на кіраўніцкую дзейнасьць у сфэры палітыкі, права, прадпрымальніцтва, бізнэсу) [9].

Першыя дзеве з названых вышэй спэцыялізацыяў рэалізоўваліся намі (хутчэй інтуітыўна) зь першых дзён існаваньня ліцэю, трэцюю мы пачалі апрабоўваць у экспэрымэнтальным парадку праз год пасля апублікаваньня тэзаў нашае мадэлі (у 1995 годзе), увёўшы ў пляны й праграмы «правава-эканамічны», а пазьней «эканамічна-грамадазнаўчы» кірунак.

Сёння можна падвесьці першыя вынікі рэалізацыі нашых задумаў. У пляне творчай спэцыялізацыі, бадай, сёння мы маем найбольшыя посьпехі: дзясяткі нашых выпускнікоў правялі ўжо сябе як таленавітыя паэты, перакладчыкі, журналісты, рэжысэры, акторы, (у меншай ступені) празаікі, літаратура- і мастацтвазнаўцы, мастакі. Абазнаным людзям ужо добра вядомыя імёны колішніх ліцэістаў – паэтаў Ільлі Сіна, Міхася Баярына, Сяргея Патаранскага, філёзафа



альбо былых ліцэістаў? Чаму нават ліцэісты, у якіх бацькі не знаходзяцца на мяжы беднасьці, *за выключэньнем адзінак*, не выпісваюць, не купляюць «Нашу ніву», «Спадчыну», «Асхе» (абсалютна моладзевы часопіс), чаму іх амаль няма сярод актывістаў Таварыства беларускай мовы? Вядома, самы прасты адказ на гэтае пытаньне выглядае так: у сёньняшніх ліцэістаў на гэта абсалютна бракуе часу. Але ж гэтая мая заўвага датычыць і тых, хто скончыў ліцэй, і нават больш-менш уладкаваў сваё прыватнае жыцьцё. Некаторыя скончылі прэстыжныя навучальныя ўстановы, у т.л. за мяжой, але нешта не чуваць, каб яны (за адзінкавымі выключэньнямі) прапанавалі выступіць з публічнай лекцыяй у тым жа Беларускім калегіюме (што арганізацыйна зрабіць вельмі проста) альбо хоць бы ў нас у ліцэі... Значыць, мэта «праектаваньня будучыні свайго народу» пакуль што была пастаўленая намі занадта амбітна, і яна пакуль недасягальная. Што ж можна прапанаваць узамен – з таго, чаго можна дасягнуць? Напэўна, не «праектаваньне», а хоць бы *бачаньне* будучыні свайго народу й беларускай мовы як часткі яго неад’емнай існасьці. Пэдагогам ліцэю трэба ня толькі вучыць беларускай мове, але вучыць яе *любіць*, вучыць ёю *карыстацца* без пыхі, але прынцыпова, у тым ліку ў тых жыцьцёвых сытуацыях, калі гэта не прыносіць беспасярэдняй выгоды, а й нават спалучана з рызыкай. З усяго сказанага вынікае й безумоўная прыярытэтнасьць мэты падрыхтоўкі навучэнцаў гуманітарнага ліцэю ня гэтулькі дзеля працягу іхнай адукацыі ў ВНУ ды іхнай будучай прафэсійнай дзейнасьці, колькі дзеля таго самага *бачаньня імі будучыні*. Важна толькі ў выкладаньні гэтых дысцыплінаў знайсці такія падыходы, якія арыентуюць навучэнца на *паўнавартасны ўваход у беларускае жыцьцё*, а ня проста на здачу тых альбо іншых іспытаў. Сёньня рэальнасьць у нас гэтка: беларускае жыцьцё – прынамсі, у Менску – існуе, і яго нельга назваць кволым. Пры найменшым жаданьні можна кожны дзень чытаць добрыя кнігі па-беларуску або глядзець добрыя беларускія мастацкія й тэатральныя імпрэзы, раз на два дні чытаць цікавыя матэрыялы ў беларускамоўнай пэрыёдыцы, раз на тры дні глядзець прыстойныя беларускія тэлеперадачы, раз на пяць дзён круціць дыскі альбо касэты з добрай беларускай музыкай, раз у месяц глядзець па-беларуску неблагія відэафільмы...

Дарэчы, істотным чынам ажывіла ліцэйскае жыцьцё й паглыбіла



атрымаецца глябальна перарабіць таго жыцця, якім мы жывём. Трэба рухацца невялікімі крокамі, але ня топчучыся на мейсцы.

Разважаньні адносна таго, ці прышчэпяцца да навучэнцаў ліцэю хоць збольшага нашыя ідэалы, маюць хутчэй тэарэтычны характар, аж пакуль мы больш ці менш дакладна ня вызначымся, *што* нам патрэбна й *як* мы можам таго дасягнуць.

Тыя гады, што прайшлі з часу, калі была канчаткова сфармуляваная стратэгія й канцэпцыя разьвіцьця беларускага гуманітарнага ліцэю, паказалі, што арыенціры былі выбраныя слушныя. Насамрэч усе палажэньні дакумэнту застаюцца актуальнымі. А ступень рэалізацыі тых альбо іншых палажэньняў на сёньня розная, і нам добра вядомыя аб'ектыўныя й суб'ектыўныя прычыны такога становішча. Гэта дазваляе зрабіць пэўныя ўдакладненьні й карэктыроўкі ў арганізацыі навучальна-выхаваўчага працэсу, вучэбнай і навукова-мэтадычнай працы ў Нацыянальным гуманітарным ліцэі, дзе рэалізуецца «Мадэль нацыянальнага гуманітарнага ліцэю». Якія гэта мусяць быць удакладненьні – тое нам павінны падказаць найперш вынікі новай дасьледчай працы, распачатай напрыканцы 2001 году часовым навукова-творчым калектывам, склад якога амаль цалкам супадае з тым, што ствараў першы варыянт «Мадэлі гуманітарнага ліцэю». Мяркуецца, што мэтадам інтэрвіюваньня паводле выпадковай выбаркі колішніх і сёньняшніх навучэнцаў ліцэю, іх бацькоў, цяперашніх і былых пэдагогаў ліцэю (агулам ня менш як 10% ад адпаведнай колькасьці) будзе сабраны неабходны матэрыял. Грунтоўная ж навуковая апрацоўка гэтага матэрыялу зробіць мажлівым выйсьці на новы, скарэктаваны варыянт мадэлі, у зьвязку з чым заплянаванае таксама выданьне адмысловай манаграфіі.

Сёньня беларускае жыццё патрабуе ад нас арыентаваньня ў беларускай прасторы, якую мы, у сутнасьці, і ствараем – ці, прынамсі, спрабуем стварыць. І ўсё-такі варта быць у гэтай справе хоць паяркіўнымі, але аптымістамі. Тое, чаго не ўдалося ажыццявіць нашым продкам – хоць бы напачатку дваццатага стагодзьдзя, – ажыццяўляем мы, напачатку стагодзьдзя дваццаць першага. Тады нават сама думка пра стварэньне беларускага ліцэю магла карацца сьмерцю альбо катаргай. Сёньня ж мы, так альбо йначай, здзяйсняем мару Янкі Купалы, Вацлава Ластоўскага, Усевалода Ігнатоўскага альбо Браніслава Тарашкевіча – беларуская навучальная ўстанова мае

ня проста нейкі экзатычны характар: яна, безумоўна, канкурэнтаздольная з большынёй іншых навучальных устаноў, што існуюць сёння ў Рэспубліцы Беларусь (зьвернем тут увагу на прыклад: каманда Рэспублікі Беларусь на сусьветнай алімпіядзе школьнікаў па геаграфіі 2002 г., што адбылася ў Паўднёва-Афрыканскай Рэспубліцы, на тры чвэрці складалася з нашых ліцэістаў – неаднаразовых ляўрэатаў аналягічных усебеларускіх алімпіядаў!).

### Літаратура

1. Капранова В.А. Становление и развитие предуниверситетской школы в Европе. – Мн., 1996. – С.54–55.
2. Основные направления развития национальной системы образования // Настаўніцкая газета. – 1999 г. – 22 мая.
3. Прыкладнае палажэнне аб агульнаадукацыйным ліцэі // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2000. – № 10. – С. 27.
4. Казулін А.У., Сманцар А.П. Арганізацыйна-педагагічныя асновы дзейнасці навучальных устаноў новага тыпу ў Рэспубліцы Беларусь // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 5. – С. 23.
5. Гусакоўскі М.А., Баршчэўскі Л.П., Вячорка В.Р., Колас У.Г., Палоннікаў А.А. Мадэль нацыянальнага гуманітарнага ліцэю // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 5. – С. 27–38.
6. Тамсама. – С. 31.
7. Тамсама. – С. 32.
8. Тамсама. – С. 33.
9. Тамсама. – С.34.
10. Тамсама. – С. 35–37.

Пётра Садоўскі

### Еўрапейская інтэграцыя і нашы падручнікі

Еўропа тэрытарыяльна ды ідэалагічна набліжаецца да межаў Беларусі. Нашы непасрэдныя суседзі Польшча і Прыбалтыка вось-вось стануць афіцыйна краінамі – сябрамі Еўрапейскага Звязу. Гэта ёсць пэўны выклік часу для афіцыйных беларускіх уладаў, эканамічнай сістэмы і ўсёй беларускай нацыі. Гэты выклік-сігнал ужо добры дзесятак гадоў, як непазбежны фатум, вісіць над нашымі галовамі і па-

трабуе адказу. Адказ на гэта мусяць даць тыя, хто цяпер спасцігае жыццё паводле падручнікаў.

### Уцёкі ад Еўропы і жывой рэчаіснасці

«Школьныя падручнікі ствараюць нацыю», – пісаў французскі гісторык Марк Фэро ў папулярным выданні «Як распавядаюць пра гісторыю дзецям у розных краінах свету». На жаль, нават пабежнае знаёмства з дзяржаўнымі беларускімі падручнікамі па гісторыі і грамадазнаўстве, выдадзенымі ў апошнія гады, пераконвае, што нашыя падручнікі не спрыяюць сталенню беларусаў як сучаснай еўрапейскай нацыі. Яны адрываюць нас, як і ў горшы савецкі час, ад еўрапейскага шляху развіцця.

Метад «актуальнай ідэалогіі» пераважвае метады навукі: не новыя здабытыя навуковыя факты, а простыя дэмагагічныя канстатацыі пазначаюць «новыя старыя вехі» айчыннай гісторыі. Падручнікі забяспечваюць «единый государственный взгляд на историю». Адсутнічае элементарны матэрыял для роздуму, магчымасці варыянтаў ацэнкі адпаведнай з’явы, што ў сучаснай еўрапейскай педагогіцы выкладання гісторыі і грамадазнаўства прыблізна акрэсліваецца тэрмінам *мультыперспектыўнасць*.

У той жа час і больш таго, нават неаспрэчныя палітыка-гістарычныя рэаліі, якія прызнаны беларускай дзяржавай у апошнія гады праз падпісанне адпаведных міжнародных дамоваў ці замацаваныя ў нацыянальным заканадаўстве, шмат у якіх падручніках падаюцца як памылкі гісторыі ці выкладаюцца ў «мадальнай стылістыцы шкадавання». Так, напрыклад, студэнтам ВНУ пры вывучэнні беларускай гісторыі з лютага 1917 да 2000 г. даводзіцца паміж іншым: уладу ў КПСС і КПБ адабралі напачатку 90-х гадоў незаконна; Прыбалтыку Сталін далучыў да СССР законна, а Гарбачоў аддаў незаконна; няўрадавыя грамадскія арганізацыі ўзніклі ў Беларусі як агенты замежных выведак паводле дактрыны Алена Далеса; велізарная колькасць палітычна рэпрасаваных пры Сталіне – міф, што запушчаны для дыскрэдытацыі сацыялізму ў шматнацыянальнай дзяржаве і г. д. Пра гэта можна даведацца з падручніка «Гісторыя Беларусі» пад рэдакцыяй праф. Я.К. Новіка для 11-га класа агульнаадукацыйнай школы [Мінск, «Народная асвета», 2002.] ды з 2-й часткі навучальнага дапаможніка для студэнтаў ВНУ «Гісторыя Беларусі»



пад той жа рэдакцыяй (2-е выданне, перапрацаванае і дапоўненае), што выйшаў у выдавецтве «Універсітэцкае» годам раней.

Не падмацаваныя фактамі «макрагістарычныя» высновы пра «гістарычную легітымнасць» КПСС, аб'ектыўную неабходнасць сталінскіх рэпрэсіяў, вымушаную знешнюю экспансію СССР і г.д. не вытрымліваюць праверкі фактамі гістарычных дакументаў і сведчаннямі жывых сучаснікаў нядаўняй гісторыі. Я толькі магу смяяцца як гістарычны сведка (быў членам Прэзідыума Вярхоўнага Савета 12-га склікання), калі чытаю, напрыклад, у падручніку па гісторыі для ВНУ пра «аб'ектыўны» разгляд Міністэрствам юстыцыі ды Пракуратурай БССР справы аб падтрымцы беларускай дзяржаўнай наменклатурай маскоўскага ГКЧП у жніўні 1991 года. (Спецыяльная камісія была створана паводле патрабавання апазіцыі БНФ у ВС.) Ніякай аб'ектыўнасці проста быць не магло, бо і міністр юстыцыі, і генеральны пракурор паводле сваіх пасадаў належалі да наменклатурнага спісу ЦК КПБ.

Або яшчэ адзін прыклад, які сведчыць пра абсалютнае ігнараванне аўтарамі гістарычных фактаў нядаўняй, яшчэ можна сказаць, пакуль «вуснай» гісторыі. Так, у гэтым жа падручніку ў рэчышчы агульных абвінавачанняў Гарбачова як галоўнага здрадніка ідэалаў КПСС канстатуецца, што «новаагароўскі працэс М. Гарбачова» паслужыў прыкрыццём для поўнага развалу СССР. Усё зусім не так. Як старшыня Камісіі ВС па замежных справах я быў двойчы ў складзе афіцыйнай беларускай дэлегацыі на перамовах у Нова-Агарове (пад Масквой). Адзін раз на працягу аж 12 дзён, калі выпрацоўваліся магчымыя новыя падыходы для «абнаўлення СССР». Адзін раз слухаў самога Гарбачова. Ён не хацеў развалу. Ён вельмі хацеў захаваць Саюз. Хацеў настолькі, што не жадаў чужых разумных прапаноў пра «федэралізацыю» або «канфедэралізацыю» шматнацыянальнай вялікай краіны. Тады яшчэ здавалася, што так можна было шукаць іншы шлях развіцця падзей.

### **Штодзённая гісторыя як крыніца макрагісторыі**

Калі правесці асацыятыўны эксперымент, папрасіўшы сярэдняга беларускага рэспандэнта назваць словы, паняцці, словазлучэнні ці сказы, якія прыходзяць яму ў галаву пры ўспрыманні слова «гісторыя» (як школьны прадмет), то ў абсалютнай большасці выпадкаў

будуць названыя «вялікія падзеі» і «вялікія людзі»: нараджэнне Хрыста, паўстанне Спартака, Гітлер, Ленін, утварэнне ЗША, Напалеон, Капернік, Лютэр, другая сусветная вайна, прарок Мухамед ды інш. Людзі, выхаваныя на «макрагісторыі», пачуваюць сябе як тыя чалавечкі-мурашы, што мітусяцца пад нагамі гістарычных гігантаў і падзеяў. Узгадайце помнік Леніну-правадыру, які дагэтуль стаіць перад Домам урада ў беларускай сталіцы. Ілліч-фараон, змураваны валадар думак, стаіць над галовамі жывых людзей, якія для яго толькі матэрыял, мурашы-рыкшы... Рэдка хто ўзгадае свайго загіблага ў вайну дзедзідэа ці сканфіскаваны савецкай уладай млын, які дзед пабудаваў на грошы, заробленыя ў 30-я гады мінулага стагоддзя ў далёкай Амерыцы. А гэта ж ёсць вялікая гісторыя, толькі ў здробненым «вылушчаным» выглядзе.

У Заходняй Еўропе пачынаючы ўжо з Марціна Лютэра, ідэя персанальнай свабоднай веры, несумяшчальная з усходнеславянскім «цэзарапапізмам» (царквы–прыслужніцы ўлады), заклала падмурак такому стану грамадства, якое мы сёння называем грамадзянскай супольнасцю. Пасля другой сусветнай вайны, знішчэння фашызму і разлому камуністычнага таталітарызму еўрапейскія гісторыкі і грамадазнаўцы ў пошуках лепшых шляхоў фармавання свабоднай асобы, якая б актыўна ўваходзіла ў грамадскае жыццё і не адчувала сябе толькі паслухмяным шрубам у дзяржаўнай спарудзе, звярнуліся да «мікрагісторыі», гісторыі «маленькага чалавека».

У сучаснай заходнееўрапейскай гістарычнай дыдактыцы, якая выкарыстоўвае канцэпцыю г.зв. штодзённай (ням. Alltagsgeschichte), або вуснай, гісторыі (анг. oral history), выраз «маленькі чалавек» адрозна ад нашай семантычнай традыцыі ўжываецца ў сэнсе «кожная асоба ў мікрагістарычным кантэксте». Гэта можа быць выснаджаны баямі шараговы салдат у акапе і спадчынная прынцэса, якая пасля сядзення ў казіно скардзіцца падчас тэрэнкуру на кепскае надвор'е ў Бадэн-Бадэне. У кожным разе гэта будуць жывыя персанажы.

Беларусам, як мала каму іншаму, такі падыход зусім не чужы дзякуючы грунтоўнай традыцыі літаратурнай дакументалістыкі «справядальнага жанру». Тут перш за ўсё маюць быць названыя «Блакадная кніга» А. Адамовіча і Д. Граніна, «Я з вогненнай вёскі...» А. Адамовіча, Я. Брыля і У. Калесніка ды нарысы-споведзі С. Алексіевіч. Такая літаратура – у дадзеным выпадку адлюстраваныя



### **Мультиперспектыўнасць як шлях да дыялогу**

Ідэі перагляду школьнай гуманітарнай адукацыі з улікам негатыўнага гістарычнага досведу былі запачаткаваныя яшчэ ў XIX стагоддзі, калі лепшыя розумы Еўропы зразумелі, што меланхалічнай канстатацыі «гісторыя, на жаль, нічому не навучае ні правадыроў, ні цэлыя народы» трэба супрацьпаставіць сістэматычную адукацыю маладога пакалення праз усебаковыя гістарычныя веды з выхадам за межы толькі вузканацыянальных канцэпцыяў і трактовак.

У сучаснай дыдактыцы такі падыход называюць шматперспектыўным. Ягоная сутнасць палягае ў тым, што вучоныя і педагогі ў падручніках і ў працэсе навучання павінны давесці да свядомасці навучэнцаў, што толькі адзіны пункт погляду на пэўныя гістарычныя падзеі мае абмежаваны характар, што далейшае гістарычнае развіццё без канфліктаў і катаклізмаў магчымае толькі з улікам іншых падыходаў і спосабаў асэнсавання гістарычнага досведу, асабліва негатыўнага.

Так, калі раней традыцыйна на ўроках астраноміі ці гісторыі настаўнік спасылаўся на імя Каперніка, робячы асаблівы акцэнт на тое, што ён паляк або немец (гледзячы, хто быў сам настаўнік), то цяпер шматперспектыўная дыдактыка раіць перш за ўсё падкрэсліваць «еўрапейкасць» вучонага, які сілкаваўся агульнай сістэмай навуковых дасягненняў, што назапасіла тагачасная Еўропа. Шматперспектыўны падыход дазваляе трактаваць падзеі шматбакова. Нават пры характарыстыцы «гістарычных ворагаў» варта звяртаць увагу і на станоўчыя факты гістарычнага сутыкнення з імі, калі яны мелі месца. Так, крыжакі ці татары-манголы могуць выяўляцца ў падручніках славянскіх краінаў не толькі як захопнікі ды антыхрысты, але і як носьбіты і донары пэўных цывілізацыяў.

### **«Штодзённасць» у нашых падручніках**

Гартаючы нашыя падручнікі і дапаможныя перыядычныя выданні для настаўнікаў грамадазнаўства (гл., напр., навукова-метадычны часопісы «Чалавек. Грамадства. Свет», «Гісторыя. Праблемы выкладання»), выдадзеныя ў другой палове 90-х гг., міжволі звяртаеш увагу на тое, што яны вельмі далёкія ад штодзённага жыцця і нагадваюць часам кніжкі савецкіх часоў серыі «Эўрыка». Тут ёсць усё: чалавек і космас, чалавек і прырода, мужчына і жанчына, што такое

сумленне, духовае і фізічнае развіццё, чаму мы праваслаўныя, што такое мастацкая творчасць і г. д. Беларускаму васьмікласніку жыццёвыя рэаліі даволі часта падаюцца з прысалоджанай поліўкай праваслаўнай узнёсласці: *Раб, народ и победитель // Осознали уж давно // Высшее земное счастье // В личности заключено* (Гётэ)... *Человеку должны быть даны три блага, чтобы душа его была жива: хлеб, красота и братство* (средневековый мыслитель) ...*Лишь совесть может успокоить среди мирских печалей* (Пушкин)... Усе прыклады ўзятыя з першай часткі новага «единого учебника» для 8-га класа «Человек. Общество. Государство» [Минск, 1999]. Ці захопяць вучня гэтыя ўзнёслыя максімы двухсотгадовай даўніны? Ці жыццёва бяспрэчныя яны сёння?

Для параўнання: нямецкі падручнік па Sozialkunde тлумачыць 12–13-гадоваму вучню, чаму 1 кг бананаў каштуе 3 маркі (прыводзіцца памер заробку збіральніка бананаў на плантацыі, выдаткі на перавоз, кошт арэнды гандлёвага месца, заробак прадаўца і г. д.), як будзецца бюджэт нямецкай сям’і, якія бываюць падаткі, на што муніцыпалітэт траціць грошы грамадзянаў, якія партыі ёсць у Германіі, як працуе Бундэстаг, якія правы мае вучань як юны грамадзянін і г. д.

Цяжка сказаць, пішуць нашы аўтары так праз сваю дыдактычную недасведчанасць ці свядома паводле сацыяльнай замовы вядуць вучняў далей ад рэаліяў сучаснага жыцця. Можна, канешне, крытыкаваць заходнееўрапейскі прагматызм ды прыземленасць, супрацьпастаўляючы ім усходнеславянскую шырокую душу ды прыцягальны рамантызм. Але гэта хутчэй прадмет літаратуры ды мастацтва, а не дысцыплінаў гістарычна-сацыяльнага цыкла.

### **Славянскі патрыятызм і ксенафобія**

Аўтарскія тэксты нашых падручнікаў збольшага дэкларуюць прыхільнасць да адкрытага грамадства еўрапейскага тыпу, аднак ілюстрацыйны матэрыял і цэнтралізаваныя метадычныя распрацоўкі нярэдка схіляюць настаўнікаў і вучняў да «новага» сучаснага ўсходняга славянафільскага светаўспрымання, настоенага на непрыязнасці да іншых канфесіяў і цывілізацыяў.

Так, у артыкуле намесніка дырэктара Мінскага гарадскога інстытута ўдасканалення настаўнікаў «Чему и как учить на уроках исто-

рии», змешчаным у часопісе «Гісторыя. Праблемы выкладання» [вып. 3, 1997], на с.36 настаўнікам (сярод якіх, дарэчы, могуць быць і пратэстанты, і каталікі, і юдэі) даводзіцца: *«Для катolicyства главным принципом является авторитет церкви как учреждения [...] Здесь на первый план выдвигается организация, власть и дисциплина церкви, [...] идея теократии [...] Не Христос вел крестноносцев в их походах, а веления папы [...] В протестантском сознании на первый план выдвигается принцип личного непосредственного обращения верующей души к Богу, принцип избранности, успеха. Как он достигается – не имеет значения [...] Идея богоизбранности характерна и для иудаизма [...] В православии главное – принцип взаимной любви всех во Христе. Согласно ему настоящая христианская любовь приводит к убеждению, что всякий перед всеми и за всех виноват...»*

Дарэчы, апошнім часам на занятках з вучнямі ў нядзельных школах праваслаўныя святары асабліва падкрэсліваюць, што праваслаўная царква таму і называецца так, што яна адзіная, якая *«неизменно правильно и славно сохраняет учение Иисуса Христа»* (з Закона Божяга). Паміж Экзархатам праваслаўнай царквы Беларусі і Міністэрствам адукацыі краіны існуе афіцыйная дамова пра супрацоўніцтва. Сустрэча мітрапаліта Філарэта з прэзідэнтам Лукашэнкам (студзень 2003 года) сведчыць, што ў дачыненнях паміж царквой і дзяржавай складваецца своеасаблівы «канкардат», які, грунтуючыся на літары новага закона аб канфесіях у Беларусі, можа de facto замацаваць маскоўскае праваслаўе як беларускую дзяржаўную рэлігію.

### **Небяспечная прыязнасць да чужога слова**

З праваслаўем ідзе побач любоў да Расіі. Часам выглядае на тое, што праваслаўе і сяброўства з Расіяй з'яўляюцца «мерай усіх рэчаў». Так, у навукова-метадычным штоквартальніку «Чалавек. Грамадства. Свет» [№4, 1998, с. 140] галоўны рэдактар, разважаючы пра «дзеійсны практычны гуманізм», тлумачыць настаўнікам грамадазнаўства: *«Для нас, граждан Республики Беларусь, восприятие действительного практического гуманизма означает приложение собственных сил к экономическому и культурному развитию нашего государства, любовь к Отечеству, гордость за страну и патриотизм, содействие в упрочении Союза Беларуси и России...»*

Цяжка непасрэдна спрачацца з беларускімі паэтамі, якія апяваюць беларуска-рускі білінгвізм у вершатворах тыпу «Дзве мовы – два крылы». Але ж варта заглянуць глыбей у моўна-асацыятыўную падсвядомасць. Не будзем нават гаварыць пра велізарную колькасную перавагу ўрокаў рускай літаратуры ды мовы над беларускай у нашых школьных праграмах. Паглядзім на іншыя рэчы. Так, у беларускіх школах паступова ўводзяцца факультатывы, у якіх у межах спецкурсаў тыпу «Асновы праваслаўнай культуры» мэтанакіравана насаджаюцца веды з літаратуры, гісторыі, мастацтва, якія падсвядома нівелююць ранейшыя веды вучняў пра Беларусь, замяшчаюць іх асацыятыўнымі «знакамі-паўфабрыкатамі» з адпаведных расійскіх сфераў. Пазней гэта выліваецца ў (здавалася б!) проста бяскрыўдныя няўкладныя моўныя калькі тыпу «З далёкіх вандровак вярнуўшыся» (крылоўскае «Из дальних странствий возвратясь») ці памылкова зразумецця праз куртатае запазычанне з рускай савецкай ментальнасці антычныя максімы тыпу «у здаровым целе здаровы дух» (дзе «пажадалны» сэнс заменены на «прычынна-выніковы»). Потым могуць з’явіцца калькаваныя, не зусім бяскрыўдныя выразы тыпу «цвярозы погляд на рэчы» (выходзіць, можна нешта вырашаць і ў нецвярозым стане!). Або яшчэ прыклад. Для беларуса замена слова «свята» на слова «праздник» не зусім бяскрыўднае. Расейскае «праздник души» і беларускае «свята души», «духовае свята» – даволі розныя рэчы. Расейская «праздность» ужо семантычна штурхае на адключэнне галавы, душы: *Гуляй, Емеля! [...] Испей, братец, вина! [...] Потешь руку – сруби башку чечену!* (узгадайце Пушкіна: *руку правую потешить...*). Магчыма, таму, што я – вясковы па нараджэнні чалавек, пры слове «свята» ў мяне і цяпер узнікаюць асацыяцыі з нядзельным ранкам у лесніковай хаце з «Новай зямлі» Якуба Коласа і Каляды ў роднай Буцькаўшчыне, што на Полаччыне, калі мы малыя гулялі ў «цот ці ліш» на арэхі. Была хоць не вельмі багатая, але гармонія. Я баюся вялікіх пакояў, дзе пануюць раскіданыя рэчы... Для мяне Беларусь – невялікі, але ўтульны пакой, дзе ўсім добра. Расія – здаравенная гамэрня, дзе кожны чымсьці незадаволены і дзе ўсё ляжыць абы-як. І тут зноў напачатку – слова. Небяскрыўдна гаварыць *людзі працы* (калька з расейскай *люди труда*), маючы на ўвазе толькі тых, хто працуе рыдлёўкай ды ломам. А настаўнікі, праграмісты, бізне-

соўцы – хто? *Вишыве блохи?* Тут савецка-расейскае слова парушае жыццёвую гармонію. Прыклады можна множыць бясконца.

### **Калі макрагісторыя шкодная ...**

Дзеля вялікага сяброўства аўтары метадычных рэкамендацыяў лічаць мэтазгодным і дапушчальным пераніцоўваць і прыхарошваць мінулую гісторыю на карысць «актуальнай штодзённай». У гэтым жа часопісе [№3, 1999, с. 119] у артыкуле «*Проблема интеграции прошлого и будущего в современных социальных действиях*» тры суаўтары бядуоць з нагоды «пазітывізму» расейскіх складальнікаў «Энциклопедии для детей» (М.: Аванта, 1996), якія ў першай частцы 5-га тома «*Истории России и ее ближайших соседей*» не ўлічваюць інтэграцыйных актуаліяў і без эўфемізмаў пішуць: «*Московско-литовские войны были невероятно ожесточенными. По масштабу и упорству, с которыми они велись, войны эти были одними из самых крупных противостояний в Европе XVI–XVII вв.*». У тры дыдактычныя галасы аўтары ў скрусе падагульняюць: «*Глубоко трагично, что это солидное издание, цитируемое нами, адресовано молодежи и школьникам...*»

Як станоўчы прыклад яны называюць тыя беларускія навучальныя дапаможнікі, у якіх «...о войнах упоминается, но они разнесены умело по ряду разделов и параграфов, что дает школьникам определенные знания проблемы, но не вызывает у них сильных психологических и нравственных аффектов, не провоцирует их на недружественные действия в адрес союзного государства...»

### **Неўміручыя стэрэатыпы**

Афіцыйная дактрына «іновай» штодзённай гісторыі і сацыяльнай самаідэнтыфікацыі для беларускіх вучняў, схаваная ў новых падручніках ды распрацоўках, мала адышла ад савецкіх стэрэатыпаў. У тым жа падручніку грамадазнаўства для 8-га класа, які ўзгадваўся напачатку, на с. 57 ёсць ілюстрацыя з выявай хворага чалавека ў ложку і купкі дзяцей вакол яго. У раздзеле ідзе гаворка пра сэнс жыцця ды грамадскія ідэалы. З тэксту вынікае, што хворы – Мікалай Астроўскі, пісьменнік, камсамалец, аўтар рамана для юнацтва «*Как закалялась сталь*». Герой грамадзянскай вайны 1918–1921 гг., што пачалася пасля кастрычніка 1917-га, шматкроць паранены, высна-



джаны на ўдарных будоўлях, Астроўскі можна прыняў вырак лёсу: нерухомы, сляпы, ён працягваў пісаць, актыўна зносіцца з навакольным жыццём. Аўтары аддаюць належнае мужнасці гэтага чалавека, цытуючы яго хрэстаматыйнае выказванне пра жыццё, якое «человеку дается один раз» і што «*прожить его надо так, чтобы [...] умирая мог сказать: вся жизнь и все силы были отданы самому прекрасному в мире – борьбе за освобождение человечества...*»

Разважаючы з пазіцыяў сённяшняга дня, валодаючы новымі ведамі пра падзеі кастрычніка 1917 года, сапраўдныя ахвяры грамадзянскай вайны ды «сацыялістычнага будаўніцтва», наступствы гэтых падзеяў, хацелася б нейкага новага працягу асэнсавання феномену Мікалая Астроўскага. Можна было б пагаварыць пра эвалюцыю і рэвалюцыю ў развіцці грамадства, пра гвалт, пра гераізм, штодзённую працу ды інш. Аднак, на жаль, аўтары не ідуць далей за разважанні пра «гераізм беззапаветных барацьбітоў за шчасце простага народа».

Некаторыя савецкія рэаліі не праслаўляюцца наўпрост. Яны «імплікуюцца» класічна апасродкавана. Так, думка пра перавагі калектыўнага землекарыстання прышчапляецца праз паняцце калектывізму як самадастатковай з’явы: «*Коллективизм [...] сложился в совместном труде. Он близок к воинскому братству, родственен отношениям в крестьянской общине...*» [с. 87]. Ці ж «крестьянская община» ёсць бяспрэчнай беларускай гістарычнай рэаліяй, прычым як аксіяматычны аргумент? Да таго ж шмат хто з беларускіх дзяцей ужо бачыў дагледжаныя галандскія ды нямецкія палі і можа параўнаць іх з нашымі, апрацаванымі калектыўна...

### Шукаць паразумення, а не новых ворагаў

Шмат у якіх адпаведных раздзелах падручнікаў і навукова-метадычных распрацоўках, дзе закранаецца тэма «Усход–Захад», акцэнты робяцца не на аналізе прычынаў адрознення, спецыфікі гістарычнага развіцця, жаданні зразумець ментальнасць суседзяў, а на пошуках варожай постаці, незыхлівых падкопаў ды заламаў. Каталіцка-пратэстанцкая Еўропа малюецца як царства зла, эгаізму, як крыважэрны малох, што імкнецца паняволіць славянскі свет. Канцэпцыя ўстойлівага развіцця, дэмакратычнай грамадзянскай супольнасці, правоў асобы характарызуецца як «*духовная неопределенность, эн-*

*тропийная замутненность, [...] инструмент мондиалистского глобализма...»* [«Чалавек. Грамадства. Свет», №4, 1998, с. 14, 53]. На метадычных нарадах настаўнікам у свой час раілася выкарыстоўваць на занятках перадачы 1-га дзяржаўнага канала Беларускага радыё «Возвышенное и земное», «Разговор по существу», дзе адкрыта прапагандаваліся еўрафобія і антысемітызм. У іх артысты з добра пастаўленай дыкцыяй агучвалі тэксты аўтараў, дзе Еўрапарламент называюць «сборищем масонов и сионистов», а Інтэрнэт і кодавыя банкаўскія карты – «изобретением Сатаны», супрацоўнікаў МВФ і актывістаў няўрадавых суполак, якія падтрымліваюць сувязі з замежнымі NGOs, – «агентами западных спецслужб».

Уяўляецца, што праблема зместу падручнікаў і метадычных дапаможнікаў па грамадазнаўстве і гісторыі ў такіх посткамуністычных краінах, як Беларусь, выходзіць далёка за межы дыдактыкі ды прыватнай методыкі. Яна становіцца праблемай сацыяльна-палітычнай, якую варта было б разглядаць у агульным кантэксце еўрапейскага супрацоўніцтва ў гуманітарнай сферы. Прадуктыўным адказам на небяспечныя рэцыдывы нэасавецызму магло б стаць здзяйсненне сумеснага беларуска-еўрапейскага праекта стварэння сумесных падручнікаў і навучальных дапаможнікаў па грамадазнаўстве для школаў, сярэдніх навучальных устаноў і ВНУ. Нават калі праз некалькі гадоў парламенцкія дэмакратыі прыйдуць на змену постсавецкім рэжымам, праблема адукацыі і сталення маладой генерацыі новай грамадзянскай супольнасці будзе актуальная яшчэ працяглы час.

### III. МЭТАДЫЧНАЕ ПАДГРУНТАВАНЬНЕ СУЧАСНАГА ЎРОКУ

Мікалай Запрэдзі

#### Тэхналёгія пэдагагічных майстэрняў

Настаўнікі й мэтадысты выказваюць вялікую цікавасьць да сучасных адукацыйных тэхналёгіяў. Гэты заканамерны працэс абумоўлены надзённымі патрэбамі разьвіцьця адукацыі. Зьмены ў грамадстве, эканоміцы, палітыцы й культуры на мяжы стагодзьдзяў нагэтулькі вялікія, што кансэрватызм школьнае практыкі стрымлівае сацыяльнае разьвіцьцё. Ён абмяжоўвае магчымасьці выпускнікоў школаў у іх самаразьвіцьці ды самарэалізацыі, пасьпяховай дзейнасьці ў сьвеце, які вельмі хутка мяняецца й мае шмат вялікіх і малых праблемаў.

Адукацыя можа зрабіцца магутным стымулам прагрэсіўных трансфармацыяў у краіне пры ўмове валоданьня выпускнікамі навучальных установаў функцыянальнай пісьменнасьцю й унівэрсальнымі здольнасьцямі: рабіць адказны й маральны выбар у сытуацыях нявызначанасьці, негвалтоўна вырашаць праблемы, адэкватна ацэньваць сытуацыю, ставіць мэты ўласнай дзейнасьці, плянаваць і арганізоўваць дзейнасьць, працаваць у камандзе, ацэньваць прамежкавыя й канчатковыя вынікі дзейнасьці й г.д. Гэтымі ўменьнямі вучні авалодваюць на вучэбных занятках, якія будуцца на падставе прынцыпаў асобасна арыентаваных адукацыйных тэхналёгіяў. Адною зь іх зьяўляецца тэхналёгія пэдагагічных майстэрняў.

Гэтая тэхналёгія была распрацаваная й ужо некалькі дзесяцігодзьдзяў пасьпяхова прымяняецца ў Францыі. Яе падмурак заклалі вядомыя навукоўцы й грамадзкія дзеячы: А. Валон, П. Ланжавэн і Ж. Піяжэ. Яны й іх пасьлядоўнікі – французская група новай адукацыі (GFEN – groupe français d'éducation nouvelle), якая аб'яднала тысячы педагогаў, – лічаць, што прагрэсіўныя трансфармацыі ў грамадстве стымулююцца станоўчымі зьменамі ў адукацыі.

Майстэрні будуюцца ў адпаведнасці з простымі й зразумелымі формуламі:

- вучань павінен сам шукаць веды;
- праца вучня павінна мець сэнс;
- усе здольныя;
- дзіця павінна рухацца;
- дзеці любяць працаваць рукамі.

Тэхналогія майстэрняў **палягае ў адмыслова арганізаваным пэдагогам-майстрам развіццёвым асяродку**, які дазваляе вучням у індывідуальным і калектыўным пошуку «будаваць або адкрываць веды».

**Майстэрня** – гэта незвычайная форма правядзення вучэбных заняткаў. Яна складаецца з паслядоўнасці ўзаемазвязаных этапаў. На кожным зь іх вызначальным зьяўляецца адпаведнае вучэбнае заданьне, якое накіроўвае пазнавальную дзейнасць школьнікаў. Вучні, разам з тым, маюць магчымасць выбару шляху даследавання, сродкаў асягнення мэты, тэмпу працы й г.д. Выкананьня вучнямі заданьні не правяраюцца настаўнікам. У клясе арганізуецца самаправерка, самаацэнка, рэфлексія вынікаў працы й самога працэсу пазнання. Гэта адбываецца на падставе параўнання вучнямі іхніх адукацыйных прадуктаў з тым, што зрабілі аднакляснікі, працуючы ў пары й групе, а таксама з «агульнапрынятымі дасягненнямі чалавецтва» (паводле А. Хутарскога – культурна-гістарычнымі аналягамі), зафіксаванымі ў падручніках і іншых тэкстах. У выніку такога параўнання выпрацоўваецца, канструюецца ўласнае разуменьне фактаў, працэсаў і зьяваў (уласны змест адукацыі), пераадольваецца абмежаванасць або памылковасць суб'ектнага досведу вучня, ажыццяўляецца ўласны адукацыйны прырост у ведах, уменнях, дачыненнях, адчуваннях і здольнасцях.

Вучэбная дзейнасць школьнікаў у працэсе выканання заданняў – гэта альтэрнатыва простае перадачы інфармацыі. Як піша А. Окунеў, на майстэрні веды «будуюцца, але не даюцца ў гатовым выглядзе. У працэсе такога будавання ведаў магчымыя недакладныя фармулёўкі, памылкі, але гэта ня лічыцца дрэнным. У вучняў знікае страх зрабіць памылку, быць асуджаным за “няправільную” думку, ня справіцца з заданнямі, не адгадаць, што задумаў настаўнік. На

падставе памылак, прыблізных меркаваньняў, якія зьяўляюцца прыступкамі ў пазнаньні, фармуюцца дакладныя, навуковыя веды. Магчыма, да канца ўроку так і не прагучыць адказ на галоўнае пытаньне. Тады зьяўляецца добрая перадумова, падстава для ўдалага пачатку наступнай майстэрні».

Зразумець атмасфэру, спэцыфіку майстэрні дапамагаюць камэнтары, думкі, выказваньні «носьбітаў» дадзенай тэхналёгіі – французскіх настаўнікаў:

- мы ня любім сьпяшацца з адказамі;
- спрэчка вучня з самім сабой – самая заповітная мара майстра;
- новыя веды важна далучаць да таго, што вучань ужо ведае;
- неабходна адысьці ад пастаяннай ацэнкі адзін аднаго;
- школа павінна зрабіць дзяцей здольнымі пражыць моманты пошуку ведаў, аналізу сытуацыі, каб на выхадзе са школы яны самі маглі канструяваць веды;
- чалавек усьведамляе сябе, калі ён піша;
- час адмовіцца ад таго, каб іншыя думалі за мяне;
- час устрымацца ад таго, каб думаць за іншых;
- у задачу настаўніка ўваходзіць стварэньне ў клясе атмасфэры адкрытасьці;
- дзіця, безумоўна, можа (і павінна) рабіць памылкі, але памылкі не павінны высьмейвацца;
- вучыцца – значыць прыдумляць;
- выкінем з працэсу атрыманьня ведаў усе мэтады, зьвязаныя з прыніжэньнем годнасьці вучня, творчасць у сутнасьці – гэта ламаньне кайданоў;
- часта нашы падказкі зьяўляюцца агрэхам, бо яны далёкія ад таго, *што* адбываецца ў галаве дзіцяці;
- замест падказкі майстар вынаходзіць яшчэ адну сытуацыю, каб дзеці разьвівалі тое слухнае, што знайшлі, і пакінулі памылковыя ідэі;
- майстар сам імкнецца выціснуць зь сябе страх, які ён звычайна ў «мінулым жыцьці» хаваў за сваёй аўтарытарнасьцю;
- свабода настаўніка разьвівае свабоду вучня;
- пазнаньне ня ёсьць паслухмянасьць;
- у майстэрні павінна быць прастора для думак;

- задача настаўніка – прыхітрыцца прадставіць не павярхоўную інфармацыю, а прыдумаць такую праблемную сытуацыю, якая выклікала б свабодны пошук, захапляльнае паляваньне за кладам знаходак, урэшце, – безвыходны сляпы завулак, дзе адбываецца разрыў паміж папярэднімі ведамі й новай інфармацыяй;
- ці ня ў школе робяць дзяцей няздольнымі?
- вызначаючы за дзяцей, што прыгожае, што не, што правільна, што не, мы завулявана пазбаўляем іх здольнасьці да аналізу й крытыкі;
- настаўнік на ўроку не гаспадар, гаспадар – тэкст. Але звычайна на гэтую функцыю прэтэндуе настаўнік;
- выбар ускладае адказнасьць за яго на таго, хто выбірае. Наш выбар ускладае на нас адказнасьць за лёс дзіцяці;
- не давай галоднаму рыбу, а падары яму вуду (нямецкая прымаўка);
- нам не патрэбная нічыя ацэнка падчас пошуку, але мы з задавальненьнем падзелім радасьць посьпеху разам з сябрамі;
- пастаянны пошук – звычайны стан майстра;
- памылка – магчымасьць падняцца на новую прыступку пазнаньня;
- майстэрня адмаўляе насьледаваньне каму-небудзь у чым-небудзь, можа быць, толькі ў жаданні тварыць, прыдумляць, адкрываць, гэтаксама, як робяць аднаклясьнікі;
- на майстэрні майстар – чалавек-«невідзімка». Ён мала гаворыць, больш маўчыць;
- практыкаваньні не даюць ведаў, але толькі дысцыплінуюць і нараджаюць паслухмяных жаўнерчыкаў;
- задача настаўніка – не тлумачыць – умела, зразумела й ясна – матэрыял, а ствараць на ўроку сытуацыі для пошуку, дасьледаваньня;
- усе здольныя: і вучні й настаўнікі, няздольных вучняў няма.

**Вось такія выказваньні пэдагогаў. Можа быць, не з усімі імі можна адразу пагадзіцца, але дакладна тое, што яны прымушаюць задумацца, зьмяніць сваё стаўленьне да прафэсіі, сваю настаўніцкую пазыцыю.**

**Сутнасьць тэхналёгіі** майстэрняў удакладняецца з дапамогай шэрагу прынцыпаў. Яны адпавядаюць асноўным палажэньням гуманістычнай пэдагогікі й характарызуюць як сам працэс, гэтак і прафэсійную пазыцыю настаўніка:

- **Роўнасьць усіх удзельнікаў вучэбна-выхаваўчага працэсу, улучна з майстрам.** Майстар працуе разам з усімі, роўны вучню ў пошуку ведаў. Майстар не сьпяшаецца адказваць на пытаньні, а неабходную інфармацыю падае порцыямі (малымі дозамі), калі высветліцца патрэба вучняў у гэтай інфармацыі.

- **Негвалтоўнае ўцягваньне вучняў у дзейнасьць.** Дзеля гэтага выкарыстоўваюцца спэцыяльныя матывуючыя заданьні. Асаблівы сэнс тут мае «індуктар» – заданьне (сытуацыя), зь якога, як правіла, пачынаецца ўрок.

- **Адсутнасьць адзнак і нават ацэнкаў настаўніка, спаборніцтва паміж вучнямі.** Гэтыя лжывыя стымулы саступаюць мейсца самаацэнкаў, самакарэкцыі, самаразьвіцьцю, самавыхаваньню. Як кажуць французскія настаўнікі: «Пахвала й пакараньне гадуюць рабоў».

- **Дыялягічнасьць у пошуку ісьціны** на падставе спалучэньня індывідуальнай і калектыўнай працы, атмасфэры супрацоўніцтва, узаемаразуменьня, разьвіцьця камунікатыўнай культуры школьнікаў.

- **Прыярытэт працэсу вучэньня над яго вынікам.** У майстэрні важны ня толькі й ня гэтулькі вынік творчага пошуку, колькі сам працэс, у якім вучні йдуць да ісьціны шляхам спробаў і памылак. Пры гэтым забясьпечваюцца ўмовы для засваеньня ведаў па прадмеце.

- **Праблемнасьць у навучаньні,** якая забясьпечваецца праблемнымі характарам заданьняў.

- **Праца са словам і пісьмо.** Сэнс словаў, паняцьцяў, мова ў цэлым – асноўны матэрыял для працы ў майстэрні. Вучні, выконваючы заданьні, шмат пішуць.

- **Варыятыўнасьць, магчымасьць выбару** вучнямі матэрыялу, дзейнасьці, спосабу прадстаўленьня выніку. Бяз выбару ня могуць быць забясьпечаныя прынцыпы свабоды й разьвіцьця. Найважнейшае правіла майстэрні: рабі па-свойму, зыходзячы са сваіх здольнасьцяў, інтарэсаў і асабістага досьведу, карэктуй сябе сам.

Пры гэтым ствараюцца ўмовы для праяўленьня маральнай адказнасці навучэнцаў за свой выбар.

Пералічаныя прынцыпы характарызуюць ня толькі вучэбна-выхаваўчы працэс, але й адлюстроўваюць філязофію свабоднага, гуманнага й творчага пэдагога.

Разгледзім цяпер, як будуюцца майстэрня, якія ёсць у яе **этапы й альгарытмы**. У залежнасці ад зместу тэмы, этапу яе вывучэння, роўны выкладання прадмету й іншых чыньнікаў альгарытмы майстэрняў могуць варыявацца. Але пры ўсёй разнастайнасці альгарытмаў большыня зь іх складаецца з аднолькавых этапаў: індукцыі, самаканструкцыі, панэлі, сацыялізацыі, слова майстра й інш. Раствумачым сутнасьць гэтых этапаў.

**Індукцыя** – арганізацыя настаўнікам праблемнай сытуацыі, стварэнне эмацыйнага настрою, уключэнне асабістых адносінаў да прадмету абмеркавання й падключэнне падсвядомасці дзіцяці. Францускія настаўнікі пачатак майстэрні называюць індуктарам. Індуктар (лат. *inductor*, ад *induco* – уводжу, пабуджаю): 1) *эл. магн.* прыстасаванне для індукцыйнага нагрэву целаў віхравымі токамі; 2) магніта-электрычная машына. [*Сов. Энцикл. Словарь.: Москва, 1981*].

Індуктар – пачатак, які матывуе творчую дзейнасць кожнага. На думку А. Окунева, індуктар – будзільнік. «Мы сьпім, і неспадзявана ў нашае жыццё ўрываецца нешта. Індуктар – момант абуджэння, які разгойдае ківач адчуванняў. Галоўнае, каб адчуванні былі выкліканыя. Нават, калі індуктар выклікае зласьлівасць – гэта таксама добра».

Індуктарам, як правіла, пачынаецца майстэрня, зь яго пачынаецца і прыдуманне настаўнікам сваёй майстэрні. Індуктар – індывідуальнае заданне, якое патрабуе ад кожнага вучня пры яго выкананні апоры на суб'ектны досвед прыняцця незалежнага рашэння, адлюстраванне ў ім свайго разуменьня, свайго бачання праблемы. Напрыканцы мы дзеля прыкладу прыводзім індуктары, прыдуманыя настаўнікамі фізікі ў мэтадычным летніку «Альхоўка».



**Індывідуальная праца (самаканструкцыя)** па пастаноўцы пытаньняў, фармулёўцы мэтай уроку, ацэнцы сытуацыі, вылучэньні індывідуальных гіпотэзаў, выкананьні мікрапраектаў, тлумачэньні фактаў і зьяваў, рашэньні задач і г.д. На дадзеным этапе вучнямі выконваюцца розныя заданьні: або непасрэдна зьвязаныя з матэрыялам, што вывучаецца (адукцыйныя аб'екты, вядомыя мэтады рашэньня задачаў ды інш.), або эўрыстычныя (на стварэньне ўласных адукцыйных прадуктаў, на разьвіцьцё вядомых палажэньняў, пацьверджаньне выказаных аднаклясьнікамі ідэяў ды прапановаў і г.д.), або зьвязаныя з арганізацыяй самога вучэбнага працэсу (плянаваньне мэтай, вызначэньне этапаў працы й інш.). У індывідуальнай працы кожны вучань валодае вялікай ступенню свабоды. Ён можа выбраць спосаб дасьледаваньня, тэмп працы, вучэбныя матэрыялы. Вучань мае таксама магчымасьць прыдумаць стымул для працягу дзейнасьці, калі ўзьнікае перашкода, сам ацэньвае атрыманы вынік, прымае рашэньне наконт працягу або завяршэньня працы.

**Праца ў парах, групах (сацыяканструкцыя)** па выкананьні заданьняў майстра. Яна можа адбывацца адразу за індуктарам або ёй можа папярэднічаць самаканструкцыя. На гэтым этапе могуць прымяняцца тыя ж заданьні, што й для індывідуальнай працы. Узаемадзеяньне зь іншымі забяспечвае пашырэньне крыніцы досьведу, ідэяў за кошт павелічэньня колькасці ўдзельнікаў, якія думваюць над праблемай. Тут надзвычай важны момант – прадстаўленьне вучнямі сваіх думак і ідэяў групе. У кожнага дзіцяці ў групе нараджаецца адказнасьць за агульную справу. Прадуктам працы ў пары або групе зьяўляецца агульны варыянт рашэньня, праект, канспэкт, малюнак, схема й г.д.

**Сацыялізацыя** – агульнае абмеркаваньне таго, што зроблена: індывідуальна, у парах або групах, разгляд усіх гіпотэзаў, думак, прапановаў, рашэньняў. Гэтае абмеркаваньне можа быць арганізаванае на падставе **афішаваньня** – прадстаўленьня працаў вучняў і майстра (тэкстаў, схемаў, малюнкаў) усёй клясе. Пры гэтым вучні ходзяць ад афішы да афішы, глядзяць, думваюць, абмяркоўваюць. Тут можа ўзьнікнуць сытуацыя нявызначанасьці, абумоўленай паліфоніяй прадстаўленых на афішах розных гледзішчаў, падыходаў. У выніку

адбываецца асэнсаваньне ўдзельнікамі майстэрні іх адукацыйных прадуктаў, супастаўленьне варыянтаў і вызначэньне ўласнай адукацыйнай пазыцыі наконт аб'екту, што вывучаецца альбо праектуецца.

**Разрыў** – супастаўленьне вучнямі сваіх індывідуальных і (або) групавых працаў з навуковымі тэкстамі (культурна-гістарычнымі аналягамі) і нутранае ўсьведамленьне ўдзельнікамі майстэрні абмежаванасьці сваіх ведаў. Гэта прыводзіць да эмацыйнага канфлікту й патрэбы ў атрыманьні новай інфармацыі. Як адзначыў А.Окунеў, «...падчас рэалізацыі ідэі майстэрні вельмі важны момант (новае заданьне, новая інфармацыя, новы погляд, новы чалавек), якія разрываюць закасьнелыя погляды, данавуковыя ўяўленьні. Гэты разрыў прымушае ўдзельнікаў яшчэ раз асэнсаваць тыя ісьціны, якія складалі іх сьвет; тыя, зь якімі вучні ўжо звykліся. Адбываецца абнаўленьне ўяўленьняў. Спачатку праяўляецца дыскамфорт, жаданьне абараніць звykлае, але потым настае задавальненьне ад ўсьведамленьня адкрыцьця».

**Рэфлексія** – працэс асэнсаваньня сваёй дзейнасьці, які перажываецца ў думках або ў адчуваньнях. Гэта адлюстраваньне адчуваньняў, якія ўзьніклі ў вучняў цягам рэалізацыі ідэі майстэрні, якое прыводзіць да ўдасканаленьня наступнай працы майстра й навучэнцаў, гэта аналіз посьпеху й няўдачаў на кожным этапе майстэрні, ўсьведамленьне канфлікту ў сабе, канфлікту, які пераадоўваецца з дапамогай значнага напружаньня. Дзякуючы рэфлексіі дасягаецца пэўны адукацыйны эфэкт: па-першае, павышаецца эфэктыўнасьць у авалоданьні вучнямі неабходнымі вучэбнымі дзеяньнямі, паколькі падчас рэфлексіі вылучаюцца этапы дзейнасьці: напрыклад, у разьвязаньні матэматычнай задачы; па-другое, рэфлексія стварае варункі для нутраной матывацыі на дзейнасьць, дзеля «набліжэньня» зьместу навучаньня да дзіцяці; далей, ажыцьцяўляючы рэфлексію на ўроку, вучні авалодваюць адпаведнымі працэдурамі мысьленьня, што ёсьць вельмі важным дзеля паспяховага жыцьця сучаснага чалавека.

**Панэль:** франтальнае абмеркаваньне праблемы, што ўзьнікла. На панэлі ўсе ахвотныя выказваюцца па сутнасьці, да прыкладу,

новае праблемы; новага бачання аб'екту вывучэння, тых адчуванняў, якія ўзьніклі на ўроку.

**Слова майстра:** пэдагог на майстэрні знаходзіцца як бы ў цяні. На розных этапах уроку ён умела кіруе працай вучняў з дапамогай заданняў. Гэтыя заданні прапануюцца ў розных формах: графічна, малюнкам, з дапамогай досьледаў, відэашэрагу – словам, тэкстам. Настаўнік «саліруе» ў наступных выпадках: 1) калі нароўні з вучнямі паказвае свае праекты, рашэнні, ідэі, гіпотэзы і да т.п.; 2) калі па-ведамляе дадатковую інфармацыю, якую запатрабавалі ўдзельнікі майстэрні.

**Творчасць:** этап стварэння вучнямі новых адукацыйных прадуктаў.

Вось такія найважнейшыя этапы майстэрні. Магчымыя розныя іх спалучэнні, калі, як з кубікаў, настаўнікам праектуецца ўрок. Прывядзем, дзеля прыкладу, некалькі альгарытмаў, якія выкарыстоўвае А. Окунеў.

**Альгарытм № 1.** Індукцыя – самаканструкцыя – сацыялізацыя – афішаванне – разрыў – рэфлексія.

**Альгарытм № 2.** Індукцыя – панэль – праца з літаратурай – абмеркаванне ў парах, а затым у групе – пастаноўка пытанняў – выбар групай пытанняў для дасьледчай працы – разуменне праблемы (кожным) – сацыялізацыя ў групе – пошук гіпотэзы (кожным) – выбар найбольш верагоднай гіпотэзы (у групе) – сацыялізацыя – плянаванне і правядзеньне эксперымэнту па праверцы гіпотэзы – прадстаўленьне высноваў грунтаванняў суседняй групе – карэкцыя (у групе) – вылучэньне праблемы, якая разьвязваецца на падставе зробленай высновы (у групе) – абмен праблемамі і зробленымі высновамі паміж групамі – ацэнка кожнай групай прадстаўленых ім высноваў і магчымасьці іх выкарыстанья пры разьвязваньні пастаўленай праблемы (сацыялізацыя).

**Альгарытм № 3.** Слова майстра – індывідуальная праца з атрыманай інфармацыяй – праца з літаратурай (папаўненьне, удакладненьне інфармацыі) – вэрбальнае, мастацка-плястычнае, схема-

тычна-пісьмовае прадстаўленне вобразаў, аб’ектаў, паняццяў, ідэяў, пададзеных у слове майстра (сацыялізацыя) – складаньне й збіраньне пытаньняў па тэме, што вывучаецца, – выбар пытаньня кожнай групай – праца зь літаратурай – панэль – слова майстра – праца групаў з дакумэнтамі – пастаноўка досьледу па праверцы гіпотэзы – зьбіраньне й абмеркаваньне новай інфармацыі – фармуляваньне высноваў – доказ высноваў – крытычны аналіз высноваў – сацыялізацыя.

**Альгарытм № 4.** Індуктар – стварэньне мадэлі аб’екту, паняцця, дзеяньня схемы, малюнку, графіку – апісаньне свайго прадукту – абмен апісаньнямі – узнаўленьне мадэлі паводле апісаньня – абмен пабудаванымі мадэлямі – удакладненьне апісаньня мадэлі – слова майстра (майстар прапануе свой альгарытм дзейнасьці) – выкарыстаньне мадэлі на практыцы кожным з удзельнікаў групы – абмен заданьнямі ў групе – аналіз усіх выкананых заданьняў у групе – вылучэньне ўмоваў правільнага выкананьня заданьня – абмен заданьнямі й мадэлямі да іх паміж групамі – карэктыроўка мадэляў.

**Альгарытм № 5.** Майстар прапануе дзьве-тры тэмы – выбар – кожны праглядае літаратуру па выбранай тэме, фармулюе праблему дасьледаваньня – абнародаваньне праблемы – кожны высвятляе ўсё тое, што ён ведае пра гэтую праблему – стварэньне групаў па блізкіх праблемах. Фармуляваньне агульнай тэмы дасьледаваньня (астатнія могуць быць падтэмамі) – стварэньне банку звестак – плян дасьледаваньня – праца паводле пляну: індывідуальная, парная, групавая (абмеркаваньне ў групе – афармленьне першага выніку – прадстаўленьне – кожная група, пасья знаёмства з вынікамі дасьледаваньня іншых групаў, складае для іх заданьне (майстар таксама) – праца над заданьнямі – афармленьне й прадстаўленьне іншага выніку дасьледаваньня – індывідуальны роздум аб праблеме – падрыхтоўка й афармленьне індывідуальных справаздачаў.

**Альгарытм № 6.** Размова ў групе па новай тэме – панэль – у групах прывесці прыклад новага паняцця – групы абменьваюцца прыкладамі, даюць іх тлумачэньне, прапануюць разьвязваньні праблемаў, зьвязаных з новым паняццем – групы атрымоўваюць свае прыклады з абгрунтаваньнем, якія прапанавала суседняя група, – карэкцыя – групы падаюць свае прыклады на дошцы – пытаньні іншых групаў – карэкцыя – групы каля дошкі гавораць пра тыя мо-

манты, якія яны выправілі, – кожны запісвае ў сваім сшытку ўсю неабходную інфармацыю – кожны каля дошкі выконвае заданьне майстра па новым матэрыяле.

Як бачым, паслядоўнасьць і намэнклятура этапаў у прыведзеных альгарытмах вельмі розніцца. Майстэрня – вельмі гнуткая й варыятыўная форма вучэбных заняткаў. Пры праектаваньні й правядзеньні майстэрняў надзвычай важна забясьпечваць баянс у спалучэньні індывідуальнай, парнай, групавой і франтальнай формаў вучэбнай працы. Гэтыя формы ў значнай ступені вызначаюцца характарам заданьняў, тыпы якіх разглядаюцца ніжэй.

Заданьні могуць розніцца паводле мэтаў, спосабаў увядзеньня й паводле зьместу.

Тут мэтазгодна карыстацца тыпалёгіяй заданьняў, якую прапанаваў А. Хутарскі. Ён, у прыватнасьці, вылучае заданьні кагнітыўнага, крэатыўнага й аргдзейнаснага тыпаў.

**Кагнітыўныя заданьні** скіраваныя на фармаваньне адпаведных пазнавальных якасьцяў вучня, беспасярэдне зьвязаных з авалоданьнем аб’ектаў навакольнага асяродзьдзя й ведаў пра яго. Прыклады гэтых заданьняў: даказаць тэарэму або заканамернасьць; разьвязаць задачу; прапанаваць вэрсію паходжаньня чалавека, Зямлі, альфавэту, геаграфічных назоваў, словаў, культурных традыцыяў; патлумачыць прычыны эканамічнай сытуацыі; сфармуляваць правілы паводзінаў у лесе, на дарозе; знайсьці агульныя элементы ў розных культурах, у арнамантах; запоўніць пустыя мейсцы ў схемах; растлумачыць зьяву; скласьці табліцу; дасьледаваць аб’ект або зьяву; знайсьці прыныпы пабудовы розных структураў (тэхнічных прыладаў, тэкстаў, формулаў); выканаць і растлумачыць досьлед; знайсьці адказ на пытаньне (як гэта пачыналася, як адбываецца – адкрыцьцё зьявы, вынаходніцтва кола, пораху, разьвіцьцё жывёліны й расьліны; як узьніклі першыя літары, формулы, кнігі, ноты) і г.д.

**Заданьні крэатыўнага (творчага) тыпу** скіраваныя на «стварэньне вучнем уласнага адукацыйнага прадукту як элементу свайго «адукацыйнага прырашчэньня». Прымяненьне такіх заданьняў стварае варункі дзеля станаўленьня й разьвіцьця творчых якасьцяў асобы (эмацыйна-вобразных, ініцыятыўнасьці, вынаходлівасьці, здоль-

насьці да генэрацыі ідэяў, раскаванасьці думак, здольнасьці да пераадоленьня стэрэатыпаў, прагнастычнасьці й г.д.). Адпаведныя заданьні: прыдумаць сымбаль, назоў; даць значэньне, сфармуляваць граматычнае правіла, прапанаваць свой спосаб вырабу прадукту й г.д.; стварыць слоўны прадукт у розных жанрах: граматы, слоўнік, эсэ, рэкліму, дыялёг, палілёг; скласьці казку, задачу, прымаўку, сюжэт, ролю, трактат і інш.; скласьці крыжаванку, гульнію, віктарыну, радавод, прыкмету, сцэнар спэтаклю, зборнік задачаў, заданьні іншым вучням, праграму канцэрту, праект; прыдумаць вобраз; перакласьці з аднае мовы на іншую: слова – у музыку, формулы – у графікі й г.д.; зрабіць прыладу, мадэль, відэафільм; стварыць сваю тэорыю зьявы й інш.

Пазнаньне й стварэньне вучнямі новых адукацыйных прадуктаў магчымыя толькі пры адпаведнай самаарганізацыі вучня, якая характарызуецца наяўнасьцю ў яго аргдзейнасных якасьцяў, – ведаў школьнікам індыўідуальных вучэбных асаблівасьцяў: рысаў характару, прыярытэтных прадметаў, формаў заняткаў, уменьне плянаваць вучэбныя мэты, уменьне вызначыць сабе правілы дзейнасьці, уменьне плянаваць і праграмаваць дзейнасьць, уменьне выбіраць з альтэрнатываў, валоданьне рэфлексіяй, уменьне ўзаемадзеіць зь іншымі, аўтаномнасьць, незалежнасьць, уменьне ацэньваць уласную дзейнасьць і яе вынікі й інш. Пэралічаныя ўменьні разьвіваюцца й выкарыстоўваюцца на падставе заданьняў **аргдзейнаснага тыпу**, прыкладамі якіх могуць быць наступныя: распрацаваць мэты сваіх заняткаў па ўсіх прадметах, па асобным прадмеце або разьдзеле; сфармуляваць мэту працы на ўрок або яго этап; распрацаваць плян хатняй або кляснай працы, зыходзячы з пастаўленай мэты; зрабіць самаацэнку; распрацаваць для сябе кодэкс пасьпяховага вучня; скласьці індыўідуальную праграму заняткаў па прадмеце; растлумачыць сваю дзейнасьць; арганізаваць працу ў групе; зрабіць рэцэнзію на выступ аднаклясьніка; вызначыць вынікі ўласнай дзейнасьці; быць апанэнтам дакладчыку й г.д.

Гэткім чынам, у арсэнале пэдагога маецца шырокі спэктар рознакіраваных заданьняў, якімі напаўняюцца альгарытмы майстэрняў. Далей было б мэтазгодна разгледзець магчымасьці й абмежаваньні для прымяненьня дадзенай тэхналёгіі.

Шмат якія пэдагогі ўважаюць, што «ўсе гэтыя тэхналегіі падыходзяць толькі для ўстановаў новага тыпу, для выбраных дзяцей». Безумоўна, і на вучняў гімназіяў ды ліцэяў гуманістычна арыентаваны вучэбна-выхаваўчы працэс робіць дадатны ўплыў. У першую ж чаргу, на нашу думку, яны ўсё-ткі карысныя й патрэбныя ў звычайных школах і клясах, бо змяшчаюць вялікі матывавальны патэнцыял. Дзеці, якія звычайна не жадаюць вучыцца, з дапамогай тэхналегіі майстэрняў уцягваюцца ў пазнавальную дзейнасць, выяўляюць цікавасць да працы й свае здольнасці, адчуваюць задавальненне ад вучобы, пражываюць сытуацыі поспеху.

Часткова мы маглі б пагадзіцца з наступным сьцьверджаннем: «Майстэрні не падыходзяць для нашых дзяцей, бо яны ня здольныя зарганізаваць сябе на выкананне індывідуальных заданняў, не прывучаныя працаваць у пары й у групе». Сапраўды, майстэрня праходзіць з найбольшай карысцю для школьнікаў, калі яны ўжо валодаюць неабходнымі вучэбнымі й інтэлектуальнымі ўменнямі. Таму на першым часе неабходныя спецыяльныя агульнаадукацыйныя майстэрні, на якіх школьнікі вучацца ўспрымаць тэксты, працаваць з гіпотэзай, адбіраць матэрыял, рабіць параўнанні, абгульненні, слухаць і разьвіваць думкі партнёра й г.д.

Тэхналегія майстэрняў, як паказвае досвед, падыходзіць для розных роўняў навучання: базавага, падвышанага й паглыбленага. Адрозненне палягае адно ў ступені складанасці заданняў, з дапамогай якіх ажыццяўляецца кіраванне пазнавальнай дзейнасцю школьнікаў.

Пэдагагічныя майстэрні прымяняюцца практычна без абмежаванняў у працэсе выкладання як гуманітарных, гэтак і прыродазнаўчых прадметаў, а таксама на розных ступенях навучання.

Тэхналегія майстэрняў ёсць лякальнай, паколькі яна ўключаецца ў вучэбна-выхаваўчы працэс фрагмэтарна – на асобных занятках. Яна не патрабуе абавязковага карэннага ператрасу дыдактычнай сыстэмы пэдагога. Колькасць урокаў, якія будуць праводзіцца паводле тэхналегіі майстэрняў цягам, напрыклад, чвэрці, іх тэматызм, настаўнік вызначае сам. Пры гэтым улічваюцца мэтавая скіраванасць у авалоданні тым або іншым матэрыялам, ягонае складанасць, аб'ём, характар выкладання ў падручніку, падрыхтаванасць вучняў.

Пэдагог можа зрабіць выбар на карысьць прымянення тэхналёгіі майстэрняў на тым або іншым уроку, маючы жаданьне падвысіць матывацыю вучняў, жадаючы стварыць варункі для разьвіцьця камунікатыўных, разумовых, крэатыўных, аргдзейнасных здольнасьцяў вучняў, маючы жаданьне закласьці падмурак трывалага засваеньня ведаў, адпрацоўка якіх можа адбывацца ў іншых формах вучэбнай працы.

Зьвернем увагу на рэсурсы, неабходныя для падрыхтоўкі й правядзеньня майстэрняў. Гэтая тэхналёгія – адна з самых танных: для яе не абавязковая наяўнасьць дарагой множыльнай тэхнікі, тэхнічных сродкаў навучаньня. Гэткія дапаможныя сродкі, безумоўна, здольныя палегчыць працу пэдагога, але іх адсутнасьць не зьяўляецца вызначальным чыннікам пры адказе на пытаньне: ці мае сэнс авалодваць і прымяняць дадзеную тэхналёгію?

Неабходныя вучэбна-мэтадычная літаратура, даведачныя матэрыялы, тэксты, дзе выяўляюцца розныя погляды на адну праблему. Пажаданая тут наяўнасьць дапаможнікаў для настаўнікаў, у якіх маецца шмат праблемных пытаньняў і заданьняў, сытуацыяў: яны дапамогуць прыдумляць майстэрні. Галоўны рэсурс майстэрняў – настаўнік (майстар), які валодае неабходнымі здольнасьцямі й арганізуе вучэбна-выхаваўчы працэс на падставе прынцыпаў гуманістычнай пэдагогікі.

Нельга сьцьвярджаць, што ў тэхналёгіі пэдагагічных майстэрняў няма супярэчнасьцяў. У працэсе яе асэнсаваньня й апрабачыі высвятляецца, што вучні часта выконваюць заданьні майстра, ня ведаючы напачатку сэнсу, дзеля чаго апошнія мусяць быць выкананья. Напрыклад, урок пачынаецца з просьбы пэдагога параўнаць два азначэньні якога-небудзь паняцьця. Навошта вучню трэба рабіць гэтакі параўнаньне? Гэта нікім не тлумачыцца. У такіх выпадках посьпех у рабоце пэдагога, ахвотнае выкананьне заданьня ўсімі вучнямі магчымыя толькі пры поўным узаемаразуменьні настаўніка й школьнікаў. Майстэрства настаўніка тут выяўляецца ва ўменьні ня толькі выбраць або сканструяваць заданьне, але й у здольнасьці ўмела давесці яго да вучняў. Апошнія павінны верыць, што выкананьне заданьня – вельмі важны й проста неабходны этап уроку, які дапаможа ім быць пасьпяховымі ў авалоданьні вучэбным матэрыялам. Па меры засваеньня тэхналёгіі самімі школьнікамі, ім робіцца зразумела, што



выкананьне бессэнсоўных, на першы погляд, заданьняў – псыхалягічна й дыдактычна апраўданае.

Іншы сумнеў можа быць зьвязанае з рознай хуткасьцю выкананьня заданьняў рознымі вучнямі, а таксама парамі й групамі. Майстар, маючы свой плян, загадзя пабудаваны альгарытм, імкнецца яго прытрымлівацца, а частка вучняў не пасьпявае пераходзіць да наступнага этапу ўроку. Калі чакаць, пакуль усе выканаюць заданьне, дык што тады маюць рабіць «перадавікі»? Можна не пасьпець выканаць плян уроку. Што рабіць у гэтым выпадку? Гэтая праблема, відаць, вырашаецца, калі ўзгадаць, што на кожным этапе уроку пэдагог не павінен чакаць ад усіх цалкам гатовага прадукту, да канца выкананага заданьня.

Абагульнім сказанае й пералічым абмежаваньні для шырокага выкарыстаньня тэхналёгіі майстэрняў:

- вялікі аб'ём вучэбнага матэрыялу, які павінен засвойвацца вучнямі (заняткі па дадзенай тэхналёгіі патрабуюць часу больш, чым пры прымяненьні тлумачальна-ілюстрацыйных мэтадаў навучаньня);
- нізкая матывацыя шмат якіх настаўнікаў на засваеньне й прымяненьне тэхналёгіі, іх псыхалягічныя, прафэсійныя й ўзроставыя стрэатыпы;
- недастатковая ступень валоданьня вучнямі шмат якімі ўменьнямі, неабходнымі для працы ў майстэрні: аналізваць тэксты, працаваць у пары, групе й г.д.;
- цяжкасьці бальнай ацэнкі вынікаў дзейнасьці вучняў на ўроку (шмат якія пэдагогі й кіраўнікі адукацыі лічаць, што на ўроках абавязкова павінны быць адзнакі);
- недахоп даступных для вывучэньня й выкарыстаньня ўзораў дадзенай тэхналёгіі (у тэкстах, або на відэа);
- недастатковая падрыхтаванасьць шмат якіх кіраўнікоў школаў да кваліфікаванай ацэнкі вучэбных заняткаў, якія праводзяцца ў тэхналёгіі майстэрняў;
- недастатковая колькасьць спецыяльных трэнінгавых курсаў у ППК, сэмінараў па засваеньні дадзенай тэхналёгіі.

Гэтым чынам, у тэхналёгіі майстэрняў маецца вялікі разьвіцьцёвы патэнцыял, але яна мае пэўныя абмежаваньні на прымяненьне ў

агульнаадукацыйных школах. Гэтыя абмежаванні можна пераадолець, калі маецца жаданьне зьмяніць сваю адукацыйную практыку. Ніжэй падаецца распрацоўка майстэрні па фізыцы. Яе аўтары – М. Ракевіч (настаўнік з Ваўкавыску) і Дз. Цімашэнка (педагог з Багушэўску).

## Электрычны ток. Крыніцы току

(8-я кляса)

I. Напачатку ўроку настаўнік просіць вучняў самастойна запоўніць наступную *табліцу 1.1*:

*Табліца 1.1*

Што я ведаю аб электрычным току?	Чаго я ня ведаю аб электрычным току?	Што я жадаю даведацца аб электрычным току?

Прычым ён тлумачыць, навошта гэта патрэбна: каб вывучыць новы матэрыял, абапіраючыся на тыя веды, якія вучні ўжо маюць.

II. Індывідуальнае запаўненьне табліцы.

III. Праца ў парах, а затым у квартэтах: вучні параўноўваюць свае запісы, удакладняюць, узбагачаюць свае табліцы. Ад кожнай групы выступае вучань. Настаўнік фіксуе на дошцы тое, што не паўтараецца.

IV. Слова настаўніка. Ён камэнтуе даклады. Тлумачыць, што значыць засвоіць дадзеную тэму. Рэкамэндуе вучням самім вызначыць свой узровень вывучэння тэмы, дзеля чаго ён прапануе на выбар тры сьпісы задачыў рознага роўню (гэтыя задачы – хатняе заданьне па ўсёй тэме). Далей майстар кажа, што ў дадзенай тэме будуць шырока выкарыстоўвацца гэтакія прылады, як ампэрмэтар і вальт-мэтар, дэманструе іх. Прапануе вучням (у парах) сабраць электрычны ланцуг, які павінен складацца з крыніцы току, выключальніка, злучальных правадоў, электрычнай лямпачкі. (*Прынцыповая схема й блёк-схема маюцца на дошцы. Настаўнік тлумачыць правілы карыстаньня лябараторнай крыніцай сілкаваньня.*)

V. Выкананьне вучнямі фронтальнага досьледу й індывідуальнае

афармленьне кожным пісьмовай справаздачы, у якой неабходна дапісаць наступныя незакончаныя сказы:

1. Крыніца току ў ланцугу выконвае ролю...
2. Лямпачка патрэбная для таго, каб...
3. Злучальныя правады служаць для...
4. Выключальнік неабходны для...
5. Ток у дадзеным ланцугу будзе цячы, нават калі зь яго (ланцугу) выдаліць...
6. Існаваньне току ў кожным электрычным ланцугу ня ёсьць мажлівым без...

VI. Праца ў парах. Узаемнае кансультаваньне, узбагачэньне, узаемакарэкцыя падрыхтаваных справаздачаў і паказаў.

VII. Параўнаньне справаздачаў у чацьвёрках. Падрыхтоўка групавых тэкстаў.

*(Тут магчымая праца «лазутчыкаў», якія пры наяўнасьці перашкодаў у працы бяруць падказку ў іншых групах.)*

Прыняцьце рашэньняў аб дакладчыках.

VIII. Вусныя даклады ад групаў. Фіксацыя высноваў на дошцы.

IX. Разрыў: дэманстрацыя настаўнікам электрычных схемаў у дзейнасьці, у якіх адсутнічаюць: 1) электрычная лямпа, якая выконвае ролю індыхатара, а крыніца току злучаная з вальтмэтрам, а потым з распаленым ніхромавым дротам; 2) крыніца току; 3) выключальнік.

X. Расповед настаўніка пра ролю крыніцы току, дэманстрацыя ім розных крыніцаў.

Майстар падкрэсьлівае тое агульнае, што ёсьць ва ўсіх крыніцах току: разьдзяленьне зарадаў на два полюсы, у выніку чаго крыніца току стварае ў зьнешнім ланцугу электрычнае поле. Разьдзяленьне зарадаў на полюсы адбываецца за кошт зьнешняй крыніцы энэргіі.

Фіксацыя ў сшытках важнейшых высноваў.

XI. Індывідуальнае запаўненьне вучнямі *табліцы 1.2.*

*(Пры гэтым школьнікі маюць магчымасьць карыстацца падручнікам і іншымі крыніцамі інфармацыі.)*

XII. Праца ў парах, а пасля ў квартэтах па дапаўненьні й карэктыроўцы табліцаў.

XIII. Параўнаньне табліцаў з эталёнам, які загадзя зьмешчаны настаўнікам на адваротным крыле дошкі. Франтальнае абмеркаваньне пытаньняў, якія ўзьніклі ў вучнях.

Табліца 1.2

Крыніцы току	За кошт якой энэргіі адбываецца разьдзяленьне зарадаў?	Прымяненьне крыніцаў току
Тэрмаэлемент		
Фотаэлемент		
Гальванічны элемент		
Акумулятар		
Генэратар		

XIV. Дэманстрацыя настаўнікам наступнага досьледу: дзьве мэталічныя пасудзіны злучаныя правадніком праз гальванамэтар. У вадной пасудзіне знаходзіцца салёная вада. Зь яе настаўнік пералівае ваду ў парожнюю пасудзіну. Стрэлка гальванамэтра адхіляецца. Вучням прапануецца растлумачыць вынікі гэтага досьледу.

XV. Франтальнае абмеркаваньне.

XVI. Абмеркаваньне ў групах, а затым фронтальна: чаму навучыліся на ўроку?

XVII. Хатняе заданьне. Атрымаць ток з дапамогай лімону й двух праваднікоў з розных мэталюў. Прыдумаць спосаб атрымання току ад дадзенай крыніцы.

**На заканчэньне прывядзем прыклады індуктараў, якія можна выкарыстоўваць на майстэрнях па фізыцы. Яны могуць служыць таксама ўзорамі для прыдумваньня індуктараў для майстэрняў па іншых школьных прадметах.**

### 1. Урок «Электрычны ток у паўправадніках»

Паглядзіце ўважліва на назву тэмы. Учыйцеся ў яе фармулёўку, удумайцеся ў сэнс кожнага слова. Прыдумайце й запішыце праблемы, якія нам сёньня трэба вырашыць на ўроку.

### 2. Урок «Законы ў фізыцы»

Пасярэдзіне верхняга радка аркушу паперы напішыце слова «закон». Пад гэтым словам на 5–7 см правядзіце ўніз вертыкальны адрэ-

зак простаі лініі. Зьлева, у слупок, пералічыце асацыяцыі, якія ў вас узнікаюць, калі вы чуеце слова «закон». Справа ад лініі пералічыце фізічныя законы, якія вы ўжо ведаеце.

Прадоўжыце сказ: «Закон – гэта...»

### 3. Урок «Ціск газаў»

Назірайце досьлед (малочная бутэлка, у якой спалілі паперку, уцягвае згатаванае яйка). Вашае тлумачэнне досьледу запішыце ў свой сшытак.

### 4. Урок «Рухавік нутранага згарання»

Запішыце вашыя ўяўленьні аб прычынах руху аўтамабіля. Як за кошт спальваньня бэнзіну або саляркі ўдаецца прыводзіць у рух аўтамабіль? Што там у рухавіку адбываецца?

### 5. Урок «Трэці закон Ньютана»

Напішыце, як вы разумееце сьцьверджаньне: «Колькасьць сілаў у Сусьвеце падаецца цотным лікам».

### 6. Урок «Графічны паказ руху»

Запішыце ўсе знойдзеныя вамі адрозьненні паміж графікамі:  
 $y = kx$  і  $s = vt$ .

### 7. Урок «Праца ў тэрмадынаміцы»

Вучням прапануюцца малюнкi да трох досьледаў:

- 1) вада, якая ў прабірцы падаграецца на сьпіртоўцы, выштурхоўвае корак;
- 2) вада, якая ў прабірцы грэецца на сьпіртоўцы, круціць вяртушку;
- 3) ляк, які распыляецца на валасы з аэразольнага балёнчыку, ахалоджвае верхнюю частку апошняга.

Вучням прапануецца:

- а) запісаць свае меркаваньні пра дадзеныя досьледы;
- б) вызначыць назву тэмы ўроку.

### 8. Урок «Атмасфэрны ціск»

Дэманструецца вядомы досьлед, калі вада не выліваецца зь пера-

вернутаі шклянкі, адтуліна якой накрытая аркушам паперы. Настаўнік прапануе запісаць сваё тлумачэнне досьледу.

### 9. Урок «Выпарэнне»

*Варыянт 1.* Вы патрапілі пад дождж. Вам неабходна як мага хутчэй высушыць вопратку. Запішыце ў сшытку як мага больш дзеянняў (умоваў), неабходных для найхутчэйшага высахання вопраткі.

*Варыянт 2.* Складзіце сьпіс вядомых вам прыкладаў выпарэння. Запішыце, што ў іх маецца агульнага. Прыдумайце азначэнне паняцця «выпарэнне».

### 10. Урок «Досьлед Ёфэ й Мілікэна»

Напішыце пасярэдзіне верхняга радка словы «Фізычны досьлед». Пад імі зылева, у слупок, запішыце асацыяцыі, якія ў вас узнікаюць, калі вы чуеце слова «досьлед». Пакажыце сьпіс асацыяцыяў суседу, абмяркуйце, узбагаціце свой сьпіс. Справа пералічыце фізычныя досьледы, якія вы ўжо ведаеце, абмяркуйце сьпісы з партнёрам. Прыдумайце азначэнне фізычнага досьледу.

### 11. Урок «Інтэрфэрэнцыя святла»

Дэманструюцца:

- а) вясёлкава пафарбаваная мыльная плёўка на адтуліне слоіка з-пад кавы;
- б) змяненні афарбоўкі плёўкі, калі яна трапляе ў вобласць распаўсюджання гукавых хваляў.

Прапануецца пісьмова патлумачыць досьледы й сфармуляваць мэту ўроку.

### 12. Лябараторны ўрок «Вызначэнне паказьніку пераламленьня шкла»

Пазнаёмцеся з абсталяваньнем і матэрыяламі, якія ляжаць на сталё (шчыльная папера, плястыкавая бутэлька, кавалак тоўстага шкла, зьбіральная лінза, дынамомэтэр, ліноўка, піпэтка, транспартыр, магнітная стрэлка, іголка, электрычная лямпачка, крыніца току). Прыдумайце й коратка апішыце спосаб вызначэння паказьніку пераламленьня шкла.

### 13. Урок «Закон Ома для поўнага ланцугу»

Уважліва паглядзіце на формулу закону Ома для поўнага ланцугу:  $I = E / (R + r)$ . Запішыце гэтую формулу. Правядзіце вертыкальную лінію. Зьлева запішыце тое, што вы ўжо ведаеце ў гэтай формуле. Справа – пералічыце інфармацыю, якая вам пакуль што невядомая. Найлепш гэта зрабіць у выглядзе пытанняў.

### 14. Урок «Закон захавання энэргіі»

На дошцы запісаныя наступныя фізычныя тэрміны й цьверджаньні:

*закон, энэргія;*

*замкнёная сыстэма, стан сыстэмы, мэханічная энэргія, патэнцыйная энэргія, кінэтычная энэргія, нутраная энэргія, кансэрватыўныя сілы, праца сілы, расьсейваньне энэргіі;*

*энэргія зьнікае, энэргія не зьнікае, пераўтварэньне энэргіі.*

Выберыце й запішыце тыя зь іх, што зьяўляюцца апорнымі для новай тэмы: «Закон захавання энэргіі».

Паспрабуйце абгрунтаваць свой выбар.

### 15. Урок «Закон Кулёна»

Інтэрвію ў Кулёна. Уявіце сабе на хвілінку, што да нас завітаў Ш. Кулён, які адкрыў закон, названы ягоным імем. У нас зьявілася магчымасьць зь ім пагутарыць. Падрыхтуйце сьпіс пытанняў для інтэрвію. Безумоўна, пытаньні павінны тычыцца ў асноўным закону, які мы сёньня будзем вывучаць на ўроку.

## Літаратура

1. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – Москва–Воронеж, 1998.
2. Белова Н.И. Мастерская: приглашение к поиску // На пути к новой школе. – 1994. – № 1.
3. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителей. – Гомель: ИПШ «Сож», 1999.
4. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996.
5. Гузев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001.

6. Запрудский Н.И. Технология педагогических мастерских // Академия последипломного образования. – Мозырь: «Белый ветер», 2002.
7. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. – М.: Московский психолого-социальный институт; – Воронеж: МЭДОК, 2001.
8. Окунев А.А. Как учить не уча. – СПб.: Питер Пресс, 1996.
9. Педагогические мастерские: Франция–Россия / Сост. Э.С. Соколова. – М.: Новая школа, 1996.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
11. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, 2000.
12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996.
13. Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Johnson Holubes, Edythe. Cooperation in the Classroom. – Minnesota, Edina: Interaction Book Company, 1993.

Зьміцер Губарэвіч

## **Стратэгія актыўнага навучання**

### **1. СТРАТЭГІЯ АКТЫЎНАГА НАВУЧАЊНЯ**

Існуючая школьная сыстэма адукацыі здаецца для працуючага ў ёй пэдагога настолькі зразумелай, што зробленыя псыхолягамі, сацыёлягамі ў гэтай вобласці адкрыцці ці высновы здаюцца абсалютна нечаканымі, прыводзяць да непаразуменьняў і ставяць пад сумнеў усю дзейнасць пэдагога. Падобную рэакцыю выклікаў у многіх пэдагогаў, якія прысутнічалі на нашэх сэмінарах, артыкул Антона Зьверава «10 і 90 – новая статистика интеллекта» [8].

Дасьледаваньне, якое апісваецца ў артыкуле, пачыналася са звычайнага экспэрымэнту, які праводзіцца амэрыканскімі сацыёлягамі. Яны зьвярнуліся да маладых людзей, якія нядаўна скончылі школу, з шэрагам пытанняў з разнастайных навучальных курсаў. І аказалася, што толькі каля 10% апытаных слухна адказалі на ўсе пытаньні.

Вынік гэтага дасьледаваньня падштурхнуў расейскага пэдагога Міраслава Балабана зрабіць выснову, якая і прыводзіць да непаразу-



меньня пэдагогаў: школа, незалежна ад таго, у якой краіне яна знаходзіцца, вучыць пасьпяхова толькі аднаго зь дзесяці сваіх вучняў [8, с.96].

Карл Роджэрс, раздумваючы наконт эфэктыўнасьці навучаньня ў школе, піша: «Калі я спрабую вучыць, я палюхаюся, што дасягнуць вынікі настолькі нязначныя, хоць часам здаецца, што навучаньне адбываецца пасьпяхова» [20, с.281].

Мы захапляемся ўрокамі калегаў, радуемся сваім посьпехам і пэдагогічным адкрыцьцям, падлічваем колькасьць удзельнікаў і пераможцаў алімпіядаў на разнастайных узроўнях, але эфэктыўнасьць пэдагогічнай дзейнасьці настаўніка сярэдняй школы характарызуецца ўсё тымі ж 10% навучэнцаў. Гэта тлумачыцца тым, што «толькі 10% людзей здольныя вучыцца з кнігаю ў руках» [8, с.96]. Кажучы іншымі словамі, толькі для 10% вучняў падыходзяць мэтады, якія выкарыстоўваюцца ў традыцыйнай школе. 90% навучэнцаў, якія засталіся, таксама здольныя вучыцца, але ня з кніжкай у руках, а інакш: «сваімі дзеяньнямі, рэальнымі справамі, усімі органамі пачуцьцяў» [8, с.96].

Вынікі гэтага і іншых пэдагогічных і псыхалёгічных дасьледаваньняў прывялі нас да высновы, што навучаньне павінна будавацца інакш, такім чынам, каб вучыцца маглі ўсе навучэнцы. Адным з варыянтаў арганізацыі такога навучальнага працэсу і ёсьць выкарыстаньне пэдагогам у сваёй дзейнасьці стратэгіі актыўнага навучаньня.

Пад **актыўным навучаньнем** мы разумеем *стварэньне настаўнікам сукупнасьці ўмоваў (адукацыйнага асяродку) у навучальным працэсе, якія дазваляюць стварыць умовы для актыўнасьці вучня ў навучальным працэсе.*

Для таго каб найбольш поўна раскрыць змест катэгорыі «стратэгія актыўнага навучаньня», мы параўнаем традыцыйнае навучаньне й актыўнае навучаньне, выбраўшы наступныя парамэтры: мэты, пазыцыі вучня й настаўніка, арганізацыя камунікацыі ў навучальным працэсе, мэтады навучаньня.

## Мэты

Традыцыйнае навучаньне ставіць мэтаю перадачу навучэнцам

як мага большага аб'ёму інфармацыі. Настаўнік транслюе ўжо асэнсаваную й дыфэрэнцыяваную ім самім інфармацыю, вызначае навыкі, якія неабходна, зь ягонага пункту гледжаньня, выпрацаваць у навучэнцаў. Задачай вучняў зьяўляецца найбольш поўнае і дакладнае ўзнаўленьне ведаў, створаных іншымі.

Атрыманыя ў працэсе такога навучаньня веды носяць энцыклапэдычны характар, уяўляючы сабой пэўны аб'ём інфармацыі па розных прадметах, які ў сьвядомасьці вучня прадстаўлены тэматычнымі блёкамі, якія не заўсёды маюць сэнсавыя сувязі.

Некаторыя настаўнікі сутыкаюцца з праблемаю немагчымасьці зьвязаць змест свайго прадмету зь ведамі вучняў у іншых дысцыплінах. І тады ўзьнікае сумнеў у тым, наколькі глыбока адбылося ўсьведамленьне і засваеньне навучэнцамі вучэбнага матэрыялу, і выкарыстаньне яго ў сытуацыях, якія выходзяць за рамкі школы. Дастаткова складана разьвясць дадзены сумнеў, перадусім таму, што ў якасьці зваротнай сувязі ад вучня да настаўніка таксама выступае працэс узнаўленьня вучэбнага матэрыялу. Пацьверджаньнем вышэйсказанаму будуць словы Ш.А. Аманашвілі: «Раней, у тым далёкім мінулым, калі я быў імператарыўным настаўнікам, я ня жыў са сваімі вучнямі адным творчым гарэньнем, ды і складанасьці, зь якімі яны сутыкаліся, заставаліся мне невядомымі. Для іх я быў толькі кантралёрам, а яны для мяне – слушна ці няслушна разьвязанымі задачамі» [1, с.34].

Мэтаю актыўнага навучаньня ёсьць стварэньне пэдагогам умоваў, у якіх навучэнец сам будзе набываць веды. Карл Роджэрс у кнізе «Погляд на псыхатэрапію. Станаўленьне чалавека» піша: «Я адчуў, што значна ўплываюць на паводзіны толькі тыя веды, якія засвоены навучэнцамі і зьвязаныя з адкрыцьцямі, зробленымі імі самімі» [19, с.227–228].

У кантэксце актыўнага навучаньня веды набываюць іншыя формы. З аднаго боку, яны ўяўляюць сабой пэўную інфармацыю пра навакольны сьвет. Асаблівасьцю гэтай інфармацыі будзе зьяўляцца тое, што вучань атрымлівае яе не ў выглядзе ўжо гатовай сыстэмы ад настаўніка, а ў працэсе ўласнай актыўнасьці. Настаўнік, на думку Одэт Басіс, павінен ствараць сытуацыі, у якіх навучэнец актыўны. У якіх ён пытаецца, дзейнічае [29]. У такіх сытуацыях ён «разам зь

іншымі набывае здольнасьці, якія дазваляюць пераўтвараць у веды тое, што першапачаткова складала праблему ці перашкоду» [29].

Зь іншага боку, вучань у працэсе ўзаемадзеяньня на ўроку зь іншымі навучэнцамі, настаўнікам авалодвае сыстэмай выпрабаваных спосабаў дзейнасьці ў адносінах да сябе, соцыуму, сьвету наогул, засвойвае розныя мэханізмы пошуку ведаў. Таму веды, атрыманьня вучнем, зьяўляюцца адначасова і інструмэнтам для самастойнага іх здабываньня.

### **Пазыцыя вучня ў навучальным працэсе**

Арганізоўваючы навучальны працэс, пэдагог традыцыйнай школы, перадусім, заклапочаны зьместам уласнай дзейнасьці. Аналізуючы свае першыя пляны ўроку, пляны ўрокаў настаўнікаў-калегаў, прыходзіш да высновы, што ў іх ясна і падрабязна прапісаная толькі дзейнасьць пэдагога.

Як у пляне, так і на самім уроку настаўнік «зьяўляецца цэнтральнай дзейнай асобай, якая пераважае над дзецьмі, якая паказвае альбо расказвае, пытаецца» [7], патрабуючы поўнай цішыні ў клясе, абмяжоўваючы рухі вучняў.

У такой сытуацыі дастаткова лёгка вызначыць пазыцыю вучня на ўроку – гэта пазыцыя пасіўнага слухача, якому часам даецца магчымасьць вэрбалізаваць свае веды.

Спрабуючы адказаць на пытаньне аб эфэктыўнасьці такой пазыцыі, мы зьвярнуліся да сацыяльна-псыхалогічных дасьледаваньняў, вынікі якіх зафіксаваныя ў выглядзе «Піраміды запамінаньня» [14, с.8–9] [мал. 1.1].

«Піраміда запамінаньня» паказвае: чым больш ступень удзелу навучэнцаў у працэсе пазнаньня, тым больш імі засвойваецца інфармацыя і набываецца досьвед.

Стратэгія актыўнага навучаньня ў ролі актыўнага ўдзельніка навучальнага працэсу бачыць, перадусім, вучня. Вельмі істотна, на думку К.Н. Венцэля, «каб выказвалі, паказвалі, расказвалі і пыталіся больш самі дзеці, каб настаўніку больш даводзілася слухаць... каб дзеці ўвесь час былі актыўнымі, а не асобамі, якія спачуваюць...» [7]. Вяртаючыся да «Піраміды запамінаньня», мы бачым, што, удзельнічаючы ў дыскусіях, абмяркоўваючы розныя праблемы, прайграючы сытуацыі, вучань засвойвае ад 70% да 90% інфармацыі.



Мал. 1.1. Піраміда запамінанья.

Зьмена пазыцыяў вучня й настаўніка ў выніку выкарыстаньня актыўных мэтадаў навучаньня прыводзіць да зьмянення зместу й характару дзейнасьці ўдзельнікаў навучальнага працэсу.

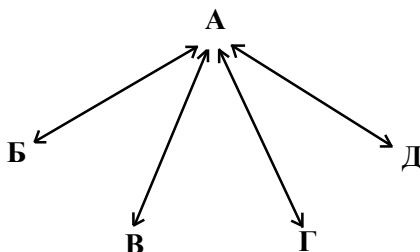
Узаемадзеяньне паміж настаўнікам і навучэнцамі пачынае будавацца на падставе парытэтнасьці, што прадугледжвае прыняцьце настаўнікам актыўнай пазыцыі вучня, прызнаньне за ім права на

самастойнасьць думак, выказваньне меркаваньняў, адмова ад перакананьня пра існаваньне адзінага слушнага меркаваньня, якое належыць настаўніку.

### Арганізацыя камунікацыі ў навучальным працэсе

У аснове камунікацыйнага працэсу ў сыстэме традыцыйнага навучаньня ляжыць маналёг настаўніка.

Пэдагог з гатовымі ведамі ідзе да вучня і, выкарыстоўваючы сыстэму заахвочваньняў і пакараньняў, прымушае яго прыняць інфармацыю як неабходную і абавязковую. Узаемадзеяньне паміж удзельнікамі адукацыйнага працэсу, як намі было ўжо адзначана, будзецца звычайна зь ініцыятывы настаўніка ў адпаведнасьці з падрыхтаваным папярэдне плянам уроку. Гэты працэс можна ўявіць у выглядзе мадэлі аднабаковай камунікацыі [14] [мал. 1.2].



Мал. 1.2. Мадэль аднабаковай камунікацыі.

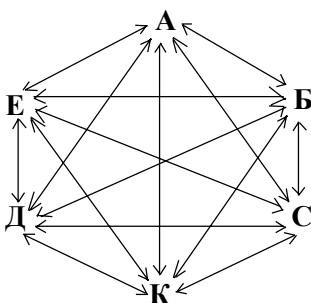
А – настаўнік;  
Б, В, Г, Д – вучні.

Такі спосаб камунікацыі дазваляе настаўніку за кароткі прамежак часу перадаць дастаткова вялікі аб’ём матэрыялу, атрымліваючы зваротную сувязь у выглядзе адказаў вучняў.

В.Ф. Шаталавым і ягонымі калегамі падлічана, што сярэдняя працягласць актыўнага гаварэньня кожнага вучня на працягу шасці ўрокаў – дзеве хвіліны [23, с. 7]. Усяго дзеве хвіліны яму адводзіцца на тое, каб толькі распавесці (!) падрыхтаваны на працягу некалькіх гадзінаў дома ці ў бібліятэцы вучэбны матэрыял.

В.С. Біблер інтэрпрэтуе дадзеную мадэль камунікацыі наступным чынам: «Пры маналёгу – толькі адна сьвядомасьць, адзін суб’ект (настаўнік)...» [3, с.34].

Стратэгія актыўнага навучаньня прадугледжвае іншую форму камунікацыі на ўроку, якую можна зафіксаваць у выглядзе мадэлі шматбаковай камунікацыі [14] [мал. 1.3].



Мал. 1.3. Мадэль шматбаковай камунікацыі.

А – настаўнік;  
В, С, Б, Д, К – вучні.

У схеме паказана, як змяняецца пазыцыя пэдагога (А): ён не дамінуе над вучнямі, а становіцца, як адзначаюць у анкетах настаўніка, «удзельнікам навучальнай дзейнасьці». Камунікацыйныя сувязі ўзьнікаюць ня толькі паміж настаўнікам і вучнямі, але й паміж усімі вучнямі.

Зафіксуем некалькі момантаў, прысутнасьць якіх у навучальным працэсе, на наш погляд, неабходная для арганізацыі шматбаковай камунікацыі:

1. *Веды, якімі валодае настаўнік, не павінны зьяўляцца нейкай дадзенасьцю і быць неабвержымі.* Для пасьпяховага працяканьня навучальнага працэсу неабходна ствараць сытуацыі «адкрытага сутыкненьня ўласных сумневаў і супярэчнасьцяў з сумневамі і супярэчнасьцямі іншых» [29]. Істотна, каб вырашэньні супярэчнасьцяў групаваліся на дзялёгу паміж настаўнікам і вучнямі, паміж самімі вучнямі, з улікам іхных інтарэсаў, меркаваньняў, поглядаў і пазыцыяў.

2. *Тое, што настаўнікі традыцыйна лічылі памылкамі ў мыслі-цельным працэсе навучэнцаў, павінна ўспрымацца як працэс прасоўваньня да ведаў, як праблема на дадзеным этапе навучаньня.*

Гэта садзейнічае зьяўленьню ў вучня жаданьня вучыцца і сумесна з настаўнікам вырашаць узыніклыя праблемы.

3. *Пераказ настаўнікам гатовай інфармацыі не выключаецца з навучальнага працэсу, але месца і роля гэтага прыёму мяняюцца.*

Маналёг настаўніка звычайна выкарыстоўваецца пры:

- неабходнасьці настроіць навучэнцаў на вывучэньне новага матэрыялу;
- немагчымасьці навучэнцаў самастойна вырашыць праблему ў сувязі зь недахопам інфармацыі. У такім выпадку настаўнік пераказвае толькі асноўныя палажэньні дадзенай тэмы, арганізуючы іх актыўнае абмеракаваньне.

Выкарыстаньне мадэлі шматбаковай камунікацыі дазваляе ўключаць у працэс навучаньня ўсіх навучэнцаў клясы. На гэты момант зьвяртала ўвагу Дж. Шэрман: «Навучэнцам трэба часта даваць магчымасьць узаемадзейнічаць адзін з адным і з больш вопытнымі людзьмі, уключаючы настаўніка» [40].

Псыхалёгі адзначаюць важнасьць узаемадзеяньня вучняў адно з адным, матывуючы гэта тым, што кансультаваньне, якое праводзіцца вучнямі, ці навучаньне, калі роля настаўніка выконваецца самімі вучнямі, ёсьць адным з эфэктыўных спосабаў засваеньня ведаў.

У працэсе шматбаковай камунікацыі ў навучэнцаў зьяўляецца магчымасьць падзяліцца сваімі думкамі, уражаньнямі й пачуцьцямі ў рамках пэўнай тэмы, распавесці пра свае ўласныя высновы і выслухаць меркаваньні ня толькі настаўніка, але й аднаклясьнікаў.

Працэс узаемадзеяньня паміж навучэнцамі магчымы пры ўмове авалодваньня імі досьведам міжасабовых зносінаў: уменьнем слухаць сябе й іншых, узнаўляць сказанае, тлумачыць, задаваць пытаньні і інш. Таму ў працэсе актыўнага навучаньня адбываецца ня толькі эфэктыўнае засваеньне ведаў, але й разьвіцьцё досьведу сацыяльнага ўзаемадзеяньня: працы ў групе, абгрунтаваньня і адстойваньня сваёй пазыцыі, негвалтоўнага вырашэньня канфліктаў і г.д.

На наш погляд, упэўніцца ў перавазе і рэзультатыўнасьці стратэгіі актыўнага навучаньня магчыма толькі пры непасрэднай яе рэалізацыі ў пэдагагічнай дзейнасьці. Вялікая колькасьць мэтадаў актыў-

нага навучання, якая існуе сёння, дазваляе ажыццявіць дадзены працэс дастаткова паспяхова. Аснову большыні мэтадаў складаюць розныя варыянты індывідуальнай і групавой працы, дыскусіяў, выкарыстання гульні. У заканчэнне прапануем шэраг актыўных мэтадаў навучання.

### **Мэтад «Сьвет і лічбы»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Разьвіваць уменне вядзеньня дыялёгу.
- Аргументаваць свой выбар.
- Вучыцца прыслухоўвацца да патрэбаў іншых; прыходзіць да кансэнсусу.
- Усталёўваць міжпрадметныя сувязі.
- Прымяняць атрыманыя веды на практыцы.
- Выхоўваць гуманнае стаўленьне да тых, хто вакол цябе.

#### ***Матэрыялы й абсталяваньне***

Пяць плякатаў з назвай частак сьвету (Эўропа; Афрыка; Паўднёвая Амэрыка; Паўночная Амэрыка; Азія, Акіянія, Аўстралія). Крэслы – па колькасьці навучэнцаў у клясе і адно дадатковае для вядзеньня «перамоваў». Папера фармату А4, флямамастары ці маркеры (патрэба ў гэтых матэрыялах можа ўзьнікнуць у навучэнцаў падчас гульні, напрыклад, для рэкламы сваёй прадукцыі).

#### ***Працягласьць мэтаду 20–25 хвілінаў***

#### ***Падрыхтоўка й правядзеньне мэтаду***

Настаўнік дзеліць навучэнцаў клясы па частках сьвету, згодна зьвесткам табліцы (статыстыка 1995 г.), прыняўшы ўмоўна колькасьць навучэнцаў за 100% насельніцтва, якое жыве на Зямлі, а такую самую колькасьць крэслаў – за матэрыяльныя рэсурсы.

Напрыклад, колькасьць навучэнцаў у клясе – 25. Зыходзячы з падлікаў, насельніцтва Эўропы будзе складаць:  $25:100\% \times 13\% = 3$  вучні, матэрыяльныя рэсурсы:  $25 \text{ крэслаў} : 100\% \times 37\% = 9$  крэслаў.



Для правядзеньня вылічэньняў прапануем наступную табліцу:

Частка сьвету	Насельніцтва	Матэрыяльныя рэсурсы
Эўропа	13%	37%
Азія, Акіянія, Аўстралія	60%	27%
Афрыка	13%	2%
Паўднёвая Амэрыка	6%	4%
Паўночная Амэрыка	8%	30%

Такім чынам, вылічваецца колькасьць насельніцтва й матэрыяльных рэсурсаў для кожнай з прыведзеных у табліцы частак сьвету. Пасьля падлікаў неабходна праверыць, каб сума атрыманых вынікаў па колькасьці насельніцтва й матэрыяльных рэсурсаў адпавядала колькасьці навучэнцаў і колькасьці крэслаў.

Настаўнік жака вучням пра нераўнамернасьць разьмеркаваньня насельніцтва і матэрыяльных рэсурсаў у розных частках сьвету, што прыводзіць да ўзьнікненьня розных праблемаў. Адзін са шляхоў іх вырашэньня – усталяваньне раўнавагі паміж колькасьцю насельніцтва і рэсурсамі ў кожнай частцы сьвету.

Пасьля фармуюцца групы згодна праведзеным разьлікам і разьмяшчаюцца пад плякатамі з назвамі частак сьвету, узяўшы неабходную па ўмовах гульні колькасьць крэслаў. У цэнтры клясы ставіцца крэсла «перамоваў».

Кожная група на працягу 10 хвілінаў павінна выпрацаваць стратэгію, якая б дазволіла прыйсьці да раўнавагі паміж колькасьцю насельніцтва і прыбыткам у кожнай частцы сьвету.

Пасьля заканчэньня групавой працы навучэнцы пачынаюць перамовы, выкарыстоўваючы крэсла, якое стаіць у цэнтры пакою.

Напрыклад, прадстаўнік «Эўропы», сеўшы на крэсла «перамоваў», зьвяртаецца да «жыхароў Афрыкі» зь якой-небудзь прапановай (час маналёгу на крэсьле ня больш за 2 хвіліны). «Насель-

ніцтва Афрыкі», параіўшыся, праз свайго прадстаўніка дае адказ «Эўропе», таксама заняўшы месца на крэсьле «перамоваў».

Навучэнцы маюць магчымасьць абменьвацца крэсламі, ажыццяўляць міграцыю.

Гульня можа быць скончана:

- калі навучэнцы выканалі заданьне (гэта значыць, што ў кожнага вучня аказалася па адным крэсьле);
- на кожным яе этапе, на погляд настаўніка, з мэтай абмеркаваньня ўзьніклай у працэсе гульні праблемы, напрыклад, вайны паміж кантынэнтамі, канфлікту, які навучэнцы ня могуць самастойна вырашыць, і г.д.

### ***На што вярта зьвярнуць увагу***

1. Мэтад найлепш выкарыстоўваць у 9–11 клясах.
2. Пры падрыхтоўцы гульні прадугледзець некалькі варыянтаў яе працяканьня і свае дзеяньні ў кожным зь іх, зыходзячы з асаблівасьцяў клясы.
3. Выразна вызначыць часавыя рамкі самой гульні.
4. Абавязкова прадугледзець час для эмацыйнага і зьмястоўнага аналізу гульні. Прапануем прыклады пытаньняў, якія могуць быць выкарыстаныя пры аналізе гульні.
  - Як вы сябе адчувалі ў працэсе гульні?
  - Як адбывалася выпрацоўка схемы дзеяньняў?
  - Чаму была выбраная менавіта такая схема дзеяньняў?
  - Ці ўважліва ўдзельнікі групы слухалі адно аднаго?
  - Ці даводзілася вам мяняць сваю схему дзеяньняў і чаму?
  - Ці мог кожны выказаць свой пункт гледжаньня, ідэю ў групе?
  - Ці выканала група пастаўленую задачу?
  - Чаму атрымаўся такі вынік?
  - Што група зьмяніла б у сваіх дзеяньнях?

### **Мэтад «Пяць па пяць»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Адначасова ўключыць у працу навучэнцаў усяе клясы.

- Засвоіць дастаткова вялікі аб'ём вучэбнага матэрыялу за ўрок.
- Разьвіць вусную мову навучэнцаў.
- Дыфэрэнцыяваць заданьні ў адпаведнасьці з узроўнем падрыхтаванасьці навучэнцаў.
- Навучыць працаваць з тэкстам.

### ***Матэрыялы й абсталяваньне***

Вучэбны тэкст (для гэтага можна выкарыстаць тэксты параграфу падручнікаў), ксэракопіі артыкулу.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне мэтаду***

1. Настаўнік выбірае тэкст (можна выкарыстоўваць тэксты параграфу падручнікаў) і дзеліць яго на некалькі (тры – шэсьць) прыблізна роўных па аб'ёме і скончаных па сэнсе частак.

Ён арганізуе расстаноўку мэблі ў клясным пакоі (форма «Дыскусійны клуб») і дзеліць навучэнцаў на малыя групы, колькасьць якіх адпавядае ліку сэнсавых частак тэксту. Лік вучняў у групах павінен быць аднолькавы, але ня больш за шэсьць чалавек.

2. Групы разьмяшчаюцца за асобнымі сталамі і атрымліваюць адну частку тэксту. Гэтая частка тэксту павінна быць у кожнага вучня ў групе.

3. Настаўнік прапануе навучэнцам 10 хвілінаў папрацаваць над зьместам атрыманай часткі тэксту індывідуальна.

Праца над зьместам можа будавацца ў некалькіх накірунках:

- вучань павінен уважліва прачытаць тэкст для таго, каб найбольш дакладна перадаць асноўны сэнс у вольнай форме;
- вучань павінен падрыхтавацца і да дакладнай перадачы асноўнага сэнсу тэксту, выконваючы зь ім канкрэтныя дзеяньні (складае плян, тэзы й г.д.).

4. Па сканчэньні працы навучэнцам у кожнай групе прапануецца разьлічыцца па парадку і запомніць свае нумары.

Пасьля адбываецца ўтварэньне новых групаў па наступнай схеме: першая група ўтвараецца зь першых нумароў усіх групаў, другая група – з другіх нумароў усіх групаў і г.д. Такім чынам, групы, якія ўтварыліся, складаюцца з вучняў, кожны зь якіх валодае адной часткай тэксту.

5. Вучням прапануецца паказаць змест тэксту ў групе. Праца працягваецца каля 15–20 хвілінаў залежна ад аб’ёму й складанасці матэрыялу.

Пасля сканчэння працы вучні могуць задаць пытанні настаўніку ці настаўнік можа арганізаваць праверку на разуменне ўсяго зместу тэксту ў форме пытанняў, якія:

- групы будуць задаваць адно аднаму;
- будзе задаваць сам настаўнік.

Настаўнік можа сабраць на праверку сшыткі, у якіх вучні фіксавалі асноўныя тэзы.

### ***На што варта звярнуць увагу***

- Пажадана патлумачыць вучням неабходнасць слухаць адно аднаго ў працэсе прэзентацыі частак тэксту.
- Неабходна прадумаць канкрэтны механізм праверкі разумення навучэнцамі ўсяго тэксту.
- Пажадана разлічыць час працы на кожным этапе правядзення мэтаду.

## **Мэтад «Чатыры куты»**

### ***Мэтад дазваляе***

- Арганізаваць працу ў групах пераменнага складу.
- Уцягваць у працу ўсіх навучэнцаў класы.
- Разьвіваць уменне ажыццяўляць самастойны выбар і аргументаваць выбраную пазыцыю.

### ***Матэрыялы й абсталяваньне***

4 аркушы каляровае паперы.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне мэтаду***

Мэбля ў аўдыторыі расстаўляецца ўздоўж сьценаў такім чынам, каб яна не перашкаджала вольнаму перасоўваньню навучэнцаў па клясе.

Зыходзячы са зместу ўроку, настаўнік рыхтуе ня больш за 5 пытанняў, кожнае зь якіх мае чатыры варыянты адказаў. Варыянты

адказаў адпавядаюць пэўнаму колеру карткі (жоўтай, зялёнай, сіняй, чырвонай), якія размяркоўваюцца па кутох пакою (варыянт: можна размясьціць на сьценах пакою, адносна асобна адно ад аднаго).

Пры падрыхтоўцы пытаньняў неабходна ўлічваць наступны момант: першае й апошняе пытаньні павінны быць лёгкімі й садзейнічаць разуменьню вучнямі мэханізму заданьняў. У заўвазе мы прапануем прыклады пытаньняў для гэтага мэтаду.

Настаўнік прапануе навучэнцам сабрацца ў цэнтры кляснага пакою, выслухаць першае пытаньне, выбраць адзін з чатырох варыянтаў адказу і стаць побач з карткай таго колеру, які адпавядае дадзенаму варыянту.

Такім чынам утвараецца некалькі групаў (ад 1 да 4), у залежнасьці ад зробленага вучнямі выбару. Праца ў групах, на выбар пэдагога, можа быць пабудаваная згодна наступным схемам:

1. Вучні ў групах, якія ўтварыліся, адказваюць на пытаньне: «Чаму я выбраў(ла) гэты варыянт?» Пажадана, каб выказаўся кожны вучань. Пасьля абмеркаваньня прадстаўнік ад кожнай групы агучвае меркаваньне ўсёй групы.

2. Вучні размяркоўваюцца ў клясе так, каб утварылася агульнае кола і можна было вызначыць выбар кожнага. У дадзеным выпадку аргумэнтацыя выбару адбываецца індывідуальна і для ўсяе клясы адразу.

Выказаўшы свае меркаваньні, вучні вяртаюцца ў цэнтар клясы, ім зачытваецца наступнае пытаньне.

### ***На што вярта зьвярнуць увагу***

Некаторым вучням можа не падысьці ні адзін варыянт адказу. Тады настаўнік прапануе яму выбраць той адказ, які найбліжэй да ягонай пазыцыі.

## **2. МЭХАНІЗМ ВЫБАРУ МЭТАДУ**

Актыўнае навучаньне прадстаўлена шырокай палітрай мэтадаў. Як з гэтай разнастайнасьці выбраць той мэтад, які дазволіць дасягнуць найбольш эфэктыўнага выніку? Як пабудоваць стратэгію актыўнага навучаньня ў школе?

У кнізе «Иновационные методы обучения в гражданском образовании» быў абазначаны падыход да выбару мэтаду актыўнага навучання ў працэсе грамадзянскай адукацыі. Прывядзем адну цытату з гэтай кнігі: «...выбар мэтаду – гэта карпатлівая праца, якая ўключае дасканалы аналіз групы (яе склад, папярэдні досвед, падрыхтаванасць да вучобы,ровень знаёмства з такім відам працы); вызначэнне мэты выкарыстання мэтаду; разуменне праблемы, якую мэтад закранае; свае ўласныя праблемы і цяжкасці, якія могуць узнікнуць; і, нарэшце, проста тэхнічныя ўмовы выкарыстання» [6, с. 134]. Мы лічым, што гэты падыход можна выкарыстоўваць і ў навучальным працэсе школы.

Мы б жадалі акцэнтаваць увагу, перадусім, на тым, што мэтад нельга пераўтвараць у сродак пазбаўлення навучэнцаў ад сумавання на ўроку. Спрыяльная псыхалагічная атмасфера, якая ствараецца мэтадам, ня можа быць адзіным і дастатковым вынікам уроку. «Нельга схаваць некампэтэнтнасць у зьмястоўным і мэтадычным пляне, перапаўняючы адукацыйны працэс разнастайнымі мэтадамі. Нават нетрадыцыйныя мэтодыкі ня могуць самі па сабе гарантаваць поспех адукацыйнага працэсу. Толькі прапрацаванае і абдуманое прымяненне мэтодыкаў у спалучэнні з дасканалым веданнем тэмы забяспечвае плянамернае разьвіццё адукацыйнай сытуацыі» [16, с. 9].

Працягваючы адказваць на пытанні, пастаўленыя вышэй, мы б жадалі зьвярнуцца да матэрыялаў артыкулу Бонуэлл Ч., Сазэрлэнд «Неперарыўнасць актыўнага навучання: выбар відаў дзейнасці для заахвочвання студэнтаў у працу ў аўдыторыі», якая прысьвечаная пытанням рэалізацыі стратэгіі актыўнага навучання ў вышэйшай школе. На наш погляд, ідэі гэтага артыкулу пра неперарыўнасць такога навучання і аб інструмэнтах выбару адпаведных мэтадаў падыходзяць і да ўмоваў сярэдняй школы.

Для тлумачэння сваіх ідэяў аўтары артыкулу ўводзяць тэрмін «неперарыўнасць», які графічна падаецца ў выглядзе «лініі, якая злучае дзве крайнія характарыстыкі [...] Ніводзін з канцоў гэтай неперарыўнасці не разглядаецца як найлепшы ці найбольш пажаданы, чым іншы» [30, с. 12]. Выбіраючы мэтад, настаўнік можа «сьлізгаць» ад аднаго канца неперарыўнасці да іншага, вызначаючы сваё месцазнаходжанне на ёй. У артыкуле прыводзяцца чатыры «непера-

рыўнасьці»: складанасьць заданья, мэты прадмету, узаемадзеяньне ў аўдыторыі, індывідуальны вопыт навучэнцаў.

### Вопыт навучэнцаў

Нявопытныя \_\_\_\_\_

Вопытныя

Настаўніку, перад тым як выкарыстоўваць той ці іншы мэтад актыўнага навучанья, пажадана высветліць наяўнасьць у вучняў удзелу ў падобных мэтадах. «Найлепшыя намеры настаўніка правесці дыскусію ў аўдыторыі могуць пабіцца аб маўчаньне студэнтаў [навучэнцаў. – Аўт.], таму што яны нэрвуюцца ці няўпэўненыя ў тым, што выкладчык чакае ад іх...

Калі від дзейнасьці новы для большасьці студэнтаў [навучэнцаў. – Аўт.], яна павінна быць дасканала структуравана і растлумачана столькі разоў, колькі неабходна для таго, каб студэнты [навучэнцы. – Аўт.] яе прынялі» [30, с.20].

### Узаемадзеяньне ў аўдыторыі

Выбіраючы мэтад, настаўніку пажадана вызначыць і прааналізаваць свой стыль выкладанья, бо індывідуальны стыль аказвае ўплыў на выбар роўню ўзаемадзеяньня паміж настаўнікам і вучнямі, паміж навучэнцамі ў клясе.

Абмежаванае  
ўзаемадзеяньне \_\_\_\_\_

Пашыранае  
ўзаемадзеяньне

Індывідуальны стыль выкладанья залежыць ад тэмпэраменту настаўніка, ягоных перавагаў у ступені кантролю. Экстравэрт (ці настаўнік, для якога кантроль менш значны) будзе заахвочваць пашыранае ўзаемадзеяньне паміж вучнямі, і, наадварот, інтравэрт (ці настаўнік, які аддае перавагу высокай ступені кантролю) можа выкарыстаць больш структураванья мэтады навучанья.

### Мэты прадмету

Выбар мэтаду ня можа быць выпадковым і павінен засноўвацца

на разуменьні настаўнікам як мэтаў выкарыстаньня мэтаду, так і меркаваных вынікаў яго прымянення.

**Набыцьцё ведаў**

**Набыцьцё ўменьняў/  
перакананьняў**

Ставячы мэты, якія мусяць быць дасягнутыя настаўнікам і вучнямі ў навучальным працэсе, настаўніку важна:

- вызначыць той аб'ём ведаў, які вучні мусяць вынесці з сабой пасля заняткаў;
- вызначыць тое, што вучні павінны ўмець рабіць;
- вызначыць, што вучні павінны «адчуць» падчас вывучэньня прадмету.

### **Складанасьць заданьня**

Прааналізаваўшы вопыт навучэнцаў, свой стыль выкладаньня, вызначыўшы мэты прадмету, настаўнік падыходзіць да выбару мэтаду, зыходзячы зь яго складанасьці.

**Простыя заданьні**

**Складаныя заданьні**

Аўтары артыкулу вызначаюць простыя заданьні як «кароткія і адносна аўтаномныя» [30, с.14]. Да іх можна аднесці працу ў парах, лекцыю з працэдурай паўзаў. Да складаных заданьняў, якія працяглыя па часе правядзеньня і маюць складаную структуру, можна аднесці, напрыклад, мэтад «Тарнада».

Калі настаўнік вырашыў выкарыстаць у сваёй дзейнасьці мэтады актыўнага навучаньня, але вучні яшчэ ня маюць дастатковага вопыту, а настаўнік аддае перавагу арганізоўваць абмежаванае ўзаемадзеянне ў аўдыторыі, то неабходна спачатку выкарыстоўваць простыя заданьні, паступова пераходзячы да больш складаных.

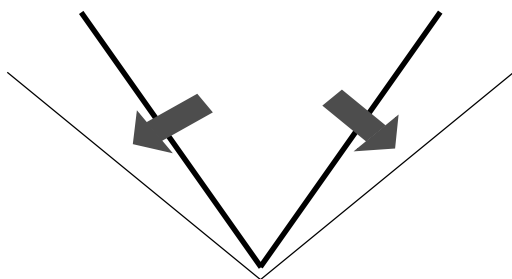


### 3. АДУКАЦЫЙНЫ АСЯРОДАК ЯК УМОВА РЭАЛІЗАЦЫІ СТРАТЭГІІ АКТЫЎНАГА НАВУЧАННЯ

«Калі першы раз была інакш расстаўленая мэбля, вучні ледзь не сарвалі 10–12 хвілінаў уроку: не маглі знайсці сабе “святюга” месца. Добра, што перапынак быў вялікі. Ён і пайшоў на адаптацыю». Вось такі цікавы факт зафіксаваў у сваёй анкеце настаўнік, удзельнік нашых сэмінараў. Што садзейнічала такім паводзінам вучняў?

Паспрабуем растлумачыць гэты фэномэн, зьвярнуўшыся да паняцця «Зона камфарту», сутнасьць якога раскрывалася на сэмінары, які праводзіцца супрацоўніцай Унівэрсытэту Паўночнага Лёндану Джэйн Льюіс для трэнэраў грамадзкіх арганізацыяў (1997). Згодна гэтаму паняццю, навучэнцы за час вучобы адаптаваліся, прызвычаліся да традыцыйных мэтадаў навучаньня, да нязьменнай з году ў год абстаноўкі ў клясе, да нязьменнага пастаянства як сваёй уласнай дзейнасьці, так і дзейнасьці настаўніка. Ім знаёмыя ўсе «правілы гульні», усе «законы» звычайнага школьнага ўроку, у якім усё зразумела і прадказальна, у якім няма месца невядомасьці. Кожны вучань, такім чынам, стварыў сабе пэўную «зону камфарту», у якой адчувае сябе ў адноснай бяспецы.

Выхад за рамкі «зоны камфарту» нараджае першапачаткова стан няўпэўненасьці, трывогі, пачуцьцё дыскамфарту, жаданьне вярнуцца ў папярэднія рамкі, што патрабуе ад настаўніка пэўных дзеяньняў, накіраваных на адаптацыю навучэнцаў да сытуацыі, якая зьмянілася. Пасьля адаптацыі вучняў да новых умоваў дзейнасьці рамкі іх «Зоны камфарту» пашыраюцца, і навучэнцы адчуваюць сябе камфортна і бяспечна. Графічна «Зону камфарту» можна паказаць наступным чынам [мал. 1.4].



Мал. 1.4. Схема «Зона камфарту».

Новая форма разьмяшчэньня мэблі ў аўдыторыі зьмяніла звыклія ўяўленьні вучняў пра парадак, пазбавіла звыклых схемаў дзейнасьці, паставіла ў сытуацыю невядомасьці, прымусіўшы

адаптавацца да новых умоваў. Гэта й выклікала рэакцыю вучняў, якая апісваецца ў анкеце.

Прымяненне настаўнікам мэтадаў актыўнага навучання таксама мяняе звыклую для вучня сытуацыю, характар ягонаў дзейнасьці, ставіць у іншую пазыцыю: вучань ужо не «пасіўны сасуд», у які «ўліваецца чарговая порцыя ведаў», а становіцца актыўным удзельнікам навучальнага працэсу.

Зьмены ў дзейнасьці на ўроку, выкліканьня выкарыстаньнем мэтадаў актыўнага навучання, патрабуюць ад вучня «ўваходу ў невядомасьць»: у ягоным жыцьцёвым вопыце няма ні новых правілаў дзейнасьці, ні альгарытмаў дзеяньняў, ня вызначаны ягоны новы статус у сытуацыі, якая зьмянілася. Раней ён цалкам падпарадкоўваўся настаўніку, а цяпер ад яго чакаюць праяўленьняў актыўнасьці, выказваньня сваіх думак, ідэяў і сумневаў; рашэньня вучэбных заданьняў і праблемаў, якія часта ня маюць адзінага слушнага адказу. Перагляду належаць правілы ўзаемадзеяньня з настаўнікам і аднаклясьнікамі, нормы самаацэнкі, спосабы аналізу сваёй вучэбнай дзейнасьці. Усё гэта трэба вучню адкрыць, вызначыць і пабудаваць.

Для таго каб працэс адаптацыі да новых мэтадаў працы пачаўся й прайшоў пасьпяхова, вучню неабходна выйсьці за папярэднія рамкі «Зоны камфорту» [мал. 1.4], пашырыць яе межы, адчуць сябе ў бясьпецы ў новай сытуацыі. Пераадольваньне страхав, няўпэўненасьці перад новай сытуацыяй, разуменьне і прыняцьце вучнем новых патрабаваньняў будзе, у сваю чаргу, уплываць на эфэктыўнасьць ягонаў навучальнай дзейнасьці.

Для пацьверджаньня гэтай тэзы зьвернемся да схемы «Айсбэрг» [33] [мал. 1.5], якая паказвае, што ў дзейнасьці кожнай групы навучэнцаў (вучняў аднае клясы таксама можна аднесці да такой групы) можна вылучыць два аспэкты: справавы і сацыяльна-псыхалягічны, якія ўзаемазвязаныя і аказваюць уплыў на працэс навучаньня.

Справавы аспэкт утрымлівае ў сабе:

- працу вучняў над зьместам вучэбнага матэрыялу;
- выкананьне імі разнастайных вучэбных заданьняў;
- атрыманьне й запамінаньне інфармацыі.

Гэты аспэкт як бы «ляжыць на паверхні», таму ў сваёй дзейнасьці настаўнік часцей за ўсё і арыентуецца на яго: вывучыў вучань урок



Мал. 1.5. Схема «Айсбэрг».

ці не, выконвае заданьне ці не, паводзіць сябе дысцыплінавана ці не. Калі настаўнік у сваёй дзейнасці ўлічвае толькі справавы аспект, то гэта пагражае выліцца ў патрабаваньне выніку «любым коштам».

У гэтай сувязі больш падрабязна разгледзім сацыяльна-псыхалягічны аспект, які ўключае ў сябе:

- жаданні й страхі вучняў;
- пачуцці й перажыванні вучняў;
- сымпатыі й антыпатыі;
- атмасфэру даверу ці недаверу;
- адчуваньне бяспекі.

Зьвярнуўшыся да ўласнага вопыту выкладаньня, мы знаходзім прыклады, калі даводзілася затрачваць нямала намаганьняў, каб супакоіць вучняў пасля прайгранага футбольнага матчу на ўроку фізкультуры, альбо патрабаваць актыўнасці ад навучэнца, які аддаваў перавагу займаньню пасіўнай пазыцыі з-за боязі няслушна адказаць (за няслушны адказ і адзнака адпаведная). Можна працягнуць пералік гэтых прыкладаў, ўгадваючы, як паляпшэньне ўласнага эмацыйнага самаадчуваньня альбо цёплая, сяброўская атмасфэра ў аўдыторыі дазвалялі плённа правесці ўрок. Гэта паказвае, што эфэктыўнасць дзейнасці на справавым узроўні залежыць, перадусім, ад дабрабыту ў сацыяльна-псыхалягічным аспэктце.

Вучань прымае ўдзел у мэтадах актыўнага навучаньня, калі яго не палохае атмасфэра ўроку, якая складаецца з разнастайных аспэктаў дзейнасці настаўніка й вучня. Навучэнец актыўны, калі на ўроку

адсутнічае крытыка ягонай асобы з боку настаўніка альбо аднаклясьнікаў, а заўвагі носяць канструктыўны характар і датычацца вынікаў дзейнасьці. Ён адчувае сябе ў бясьпецы, калі кожны ягоны ўнёсак у навучальны працэс вітаецца.

Толькі адсутнасьць страху перад тым новым, што прапануе настаўнік, дазволіць навучэнцу экспэрымэнтаваць з мадэлямі паводзінаў, знаходзячы аптымальны варыянт паводзінаў на ўроку, вызначаючы сваю ролю ў агульнай працы, выбіраючы і фармуючы пазыцыю, пункт гледжаньня, «канструюючы свае веды» [29].

Такім чынам, дзеля дасягненьня балянсу паміж справавым і сацыяльна-псыхалёгічным аспектам навучальнай дзейнасьці неабходнае стварэньне атмасфэры камфарту й бясьпекі. Спрыяльная псыхалёгічная атмасфэра, на наш погляд, садзейнічае паступоваму прыняцьцю вучнямі новай для іх сытуацыі, створанай мэтадамі актыўнага навучаньня.

Працягваючы аналізаваць выпадак, апісаны ў пачатку, хочацца адзначыць, што, дзякуючы дзеяньням настаўніка, навучэнцы добра асвоіліся з новай формай расстаноўкі мэблі. Аднак застаецца пытаньне: «Навошта настаўнік зьмяніў традыцыйны парадак разьмяшчэньня мэблі ў аўдыторыі?»

Выкарыстаньне мэтадаў актыўнага навучаньня патрабуе, на наш погляд, ад настаўніка стварэньня пэўных умоваў, «прасторы» – адукацыйнага асяродку, калі магчымыя разнастайныя мэтады для арганізацыі навучальнага працэсу. Адукацыйны асяродак уключае ў сябе псыхалёгічную атмасфэру, створаную ў клясе; нормы сумеснай працы, выпрацаваньня настаўнікам сумесна з вучнямі; форму камунікацыі паміж настаўнікам і навучэнцамі, паміж вучнямі; разьмяшчэньне мэблі, абсталяваньне кабінэту й разнастайныя матэрыялы, якія настаўнік і навучэнцы могуць выкарыстоўваць у сваёй дзейнасьці на ўроку. Адукацыйны асяродак ствараецца й дзейнасьцю настаўніка на ўроку, і матэрыяльна-тэхнічным забесьпячэньнем кабінэту. Можна зафіксаваць розьніцу, хоць на роўні адчуваньняў, паміж аўдыторыяй, у якой створаны адукацыйны асяродак і ў якой гэты асяродак адсутнічае.

Яна мусіць быць рухомая, каб хутка зьмянялася, трансфармавалася залежна ад школьнага прадмету, асаблівасьцяў клясы й тых мэтаў, якія ставіць настаўнік.

Цяпер спынімся на аналізе тых аспектаў дзейнасці настаўніка, якія дазваляюць яму стварыць адукацыйны асяродак. А пачынаць арганізоўваць яго ён можа ўжо з прэзэнтацыі праграмы будучых заняткаў.

### **Знаёмства з праграмай заняткаў на прадмеце**

Настаўнік па-рознаму прадстаўляе праграму будучай дзейнасці па прадмеце: можа абмежавацца назвай тэмы ўроку і пералічэннем таго, чым будуць займацца вучні, а можа раскрыць змест будучых заняткаў, вызначыць мэты, якія ён паставіў перад сабой і вучнямі, распавесці пра меркаваныя мэтады і нормы працы.

Адкрытая пазыцыя настаўніка, падрабязнае тлумачэнне новага матэрыялу спрыяе, на наш погляд, зьняццю напружаньня ў класе, дазваляе навучэнцам убачыць перспектыву сваёй дзейнасці, пазбавіцца ад пачуцця няўпэўненасці і страху перад будучыняй. Дзеля рэалізацыі гэтай пазыцыі настаўніку пажадана прыняць пэўныя дзеянні.

- **Падрабязна пазнаёміць навучэнцаў з мэтамі ўроку.** Вучні мусяць зразумець, што ад іх патрабуецца, які павінен быць вынік дзейнасці. Адчуваньне мэтаў у пачатку ўроку дазволіць настаўніку вярнуцца да іх напрыканцы і прааналізаваць з вучнямі ступень іх дасягнення.

- **Пазнаёміць з мэтамі выкарыстання мэтаду.** Гэта, на наш погляд, неабходна для таго, каб у навучэнцаў не ўзнікала пачуццё маніпуляцыі імі. Настаўніку пажадана растлумачыць, што дадзенымі мэтадамі ён не дыягнастуе ровень разьвіцця вучняў, а дапамагае ім лепей арганізаваць сваю дзейнасць. Гэта дазваляе навучэнцам больш усвядомлена ставіцца да таго, што яны робяць.

- **Распавесці навучэнцам пра сувязь мэтаду з тэмай, якая вывучаецца.** Важна, каб вучань разумеў, што гэты мэтад служыць не дзеля забавы на ўроку, а прызначаны дапамагчы яму лепей разабрацца ў зьмесце, які вывучаецца, зьвярнуць ягоную ўвагу на некаторыя важныя аспекты матэрыялу, спрыяць набыццю досведу.

- **Акцэнтаваць увагу вучняў на асаблівасцях мэтаду і тых эфэктах, якія ён стварае.** Некаторыя мэтады актыўнага навучання маюць асаблівасці пры правядзеньні. Напрыклад, для некаторых мэтадаў вельмі важны першы этап самастойнай, індывідуальнай

працы, і таму настаўнік просіць навучэнцаў не дзяліцца вынікамі з таварышамі. Яшчэ прыклад: настаўнік прапанаваў групе вучняў моўчкі выканаць практыкаваньне. Гэтае заданьне патрабуе, каб вучні арганізавалі паміж сабой узаемадзеянне, знайшоўшы для гэтага адпаведныя спосабы. Зрабіў ён гэта ня толькі дзеля таго, каб забясьпечыць цішыню на ўроку, але й дзеля набыцця навучэнцамі пэўнага досьведу, які пасьля стане прадметам аналізу.

Настаўніку пажадана акцэнтаваць увагу вучняў на гэтых асаблівасьцях, каб пасьля разгарнуць абмеркаваньне, дыскусію, гутарку вакол вынікаў, улічваючы досьвед і веды, якія атрымалі навучэнцы.

• **Раскрыць альгарытм правядзеньня мэтаду й распавесці пра чарговасьць дзеяньняў.** Настаўніку ня варта баяцца таго, што падчас расповеду зьнікне інтарэс да гульнёвага аспэкту, які ўтрымліваецца ў мэтадзе. Вучню неабходна бачыць пэрспэктыву ў сваіх дзеяньнях, ведаць пасьлядоўнасьць этапаў будучай дзейнасьці.

• **Адказаць на пытаньні навучэнцаў.** Часта мэтад прадугледжвае разнастайную дзейнасьць навучэнцаў, якая рэглямэнтуюцца пэўнымі правіламі. Ім часам складана ўтрымліваць у сваёй увазе ўсе неабходныя правілы. Пажадана пасьля знаёмства вучняў з альгарытмам дзейнасьці адказаць на ўсе пытаньні. Гэта дазволіць пазьбегнуць шматлікіх непаразуменьняў падчас правядзеньня мэтаду.

Важна, каб, знаёмячы з праграмай заняткаў па прадмеце, настаўнік кранаў дзейнасьць не на адным уроку, а паказваў пэрспэктывы ў вывучэньні канкрэтнай тэмы ці разьдзелу. Калі ж пры гэтым выкарыстоўваць спэцыяльныя мэтады, то гэта дапаможа зрабіць працэс прадстаўленьня зьместу матэрыялу, які вывучаецца, ня толькі больш цікавым і захапляльным, але і больш наглядным.

Прапанаваны мэтад «Акіян» дазваляе пазнаёміцца з праграмай заняткаў у нагляднай і цікавай форме.

### Мэтад «Акіян»

#### *Мэтад дазваляе*

- Тлумачэньне вучням праграмы навучаньня на пэўны пэрыяд.

### ***Матэрыяльнае забеспячэньне***

Аркуш сіняй паперы фармату А1, маркеры альбо флямайстары, каляровая ці белая папера, фарбы, клей. Сіні аркуш паперы фармату А1 можна вырабіць, расфарбаваўшы белы аркуш фарбай.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

На аркуш паперы сіняга колеру фармату А1 наклеіваюцца выспы, выразаныя з каляровай ці белай паперы. Кожная выспа адпавядае аднаму са зьмястоўных аспэктаў матэрыялу, які вывучаецца, – тэме ў разьдзеле, параграфу ў тэме. На высьпе пішацца назва тэмы ці параграфу.

Далей, каб навучэнцы маглі лепш уявіць лёгіку вывучэньня новага матэрыялу, паміж выспамі наносіцца маршрут, які паказвае пасьлядоўнасьць вывучэньня матэрыялу.

Гатовы плякат вывешваецца на сьцяне клясы. Падчас вывучэньня матэрыялу пройдзены параграф ці тэму адзначаюць, прымацоўваючы побач з адпаведнай выспай выразаны з каляровае паперы караблік.

***Варыянт.*** Замест акіяну можна адлюстраваць зорнае неба.

Прэзэнтацыя праграмы навучальнай дзейнасьці дазваляе зрабіць толькі адзін крок для стварэньня адукацыйнага асяродку. Працягнуць гэты рух магчыма, калі настаўнік пазнаёміцца з клясай ці арганізуе знаёмства навучэнцаў аднаго з адным.

### **Знаёмства**

Гэты этап у дзейнасьці настаўніка дазваляе яму даведацца імяны навучэнцаў (ці ўгадаць, калі кляса знаёмая), а тым, у сваю чаргу, лепей даведацца адно аднаго, стварыць спрыяльную атмасфэру.

Мэтады знаёмства, пабудаваныя на выкарыстаньні групавой працы, спрыяюць уключэньню вучняў у сумесную працу, дазваляюць стварыць умовы для аб'яднаньня клясы.

Важна, каб знаёмства праходзіла ва ўмовах, якія ня выклікаюць пачуцьця суперніцтва, супрацьстаяньня, страху, недаверу. Атмасфэра даверу, як указаў амэрыканскі псыхоляг Роберт Чалдзіні ў кнізе «Псыхалёгія ўплыву», паляпшае адносіны да таго індывіду, зь якім

праходзіць працэс знаёмства [22]. Калі першае ўражаньне ад пачатку працы будзе звязанае з праяўленьнем станоўчых эмоцыяў, то, на нашу думку, пасля настаўніку будзе прасьцеі забясьпечыць эфэктыўную працу ў групах. А гэта выключыць падзяленьне клясы на «мы» і «яны», выключыць непавагу адных вучняў да іншых.

Мэтады знаёмства мэтазгодна выкарыстоўваць ня толькі ў новай клясе, дзе вучні яшчэ ня ведаюць адно аднаго, але і ў сталым школьным калектыве. Гэта будзе садзейнічаць усталяваньню больш актыўных і даверлівых дачыненняў як паміж вучнямі і настаўнікам, так і паміж вучнямі. Калі такія мэтады прымяняць у клясе, якая сабралася пасля доўгачасовага перапынку, напрыклад, пасля вакацыяў, то гэта дапаможа вучням хутчэй уключыцца ў сумесную дзейнасьць.

### **Мэтад «Візытоўкі»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Пазнаёміцца з навучэнцамі.
- Арганізаваць знаёмства вучняў.
- Стварыць спрыяльную атмасфэру ў клясе.
- Арганізаваць узаемадзеяньне між навучэнцамі.

#### ***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Аркушы паперы А4, клейкая стужка, шпількі, маркеры (алоўкі, флямаістары).

#### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Настаўнік робіць нарыхтоўкі для візытовак, разразаючы аркушы паперы фармату А4 уздоўж (на дзьве часткі). Настаўнік раздае навучэнцам па адной нарыхтоўцы візытоўкі і прапануе скласьці яе ў 4 столкі, каб у выніку атрымаўся гармонік з чатырох частак. Далей вучням прапануецца аформіць візытоўку так, як паказана на мал. 1.6.

Далей навучэнцы клейкаю стужкай ці шпількамі прымацоўваюць візытоўкі на грудзі і пачынаюць абменьвацца адно з адным паводле пэўных правілаў.

1. Падыходзячы, вучні па чарзе прадстаўляюцца і спрабуюць адгадаць, што намалявана на апошняй зьнізу частцы візытоўкі. Калі вучань не адгадаў, тады аўтар тлумачыць сэнс малюнку. Скончыўшы



Пярэдні бок	Адваротны бок
ІМЯ	ІМЯ Намалойце тое, чым вы любіце займацца ў вольны час
ІМЯ	Намалойце месца, дзе вы любіце адпачываць
ІМЯ	Намалойце тое, што б вы хацелі назваць сваім імем

Мал. 1.6. Прыклад афармленьня «Візытоўкі».

размову, вучні адрываюць ніжнія часткі візытовак (пра якія ішла размова) і мяняюцца імі.

2. Вучань можа абменьвацца з адным і тым жа калегам толькі адною часткай візытоўкі.

3. Вучні абменьваюцца толькі трыма ніжнімі часткамі візытоўкі. Самая верхняя частка застаецца на грудзях.

Пасьля правядзеньня мэтаду «Візытоўкі» ў вучняў застаюцца своеасаблівыя карткі зь імёнамі. Іх можна зьняць, а можна пакінуць прымацаванымі да канца ўроку, што несумненна будзе аблягчаць настаўніку працу з клясай. Бо для вучняў так важна, калі настаўнік звяртаецца да іх па імя, а не па прозьвішчы.

Ідэнтыфікатарамі імёнаў можна карыстацца і не прымяняючы мэтаду «Візытоўкі». Для гэтага прапануецца навучэнцам зрабіць з аркушаў паперы таблічкі, напісаць на іх свае імёны і паставіць на стол. Вельмі добра, калі б і настаўнік вырабіў сабе такую таблічку, што будзе падкрэсьліваць парытэтнасьць у ягоных дачыненнях з вучнямі.

Для гэтых жа мэтаў можна выкарыстоўваць бэджы як набытыя ў краме, так і вырабленыя самімі з кардону і ангельскіх шпілек, а

таксама прышчэпкі з нанесенымі на іх імёнамі. Напрыканцы можна знайсці яшчэ некалькі мэтадаў, накіраваных на арганізацыю знаёмства з навучэнцамі.

Настаўнік арганізоўвае знаёмства з навучэнцамі толькі на пачатку навучальнага году (альбо калі прыходзіць у класу, зь якой ён не працуе й не знаёмы). Улічваць жа эмацыйны стан – і свой, і навучэнцаў – ён павінен увесь час. Настаўніку пажадана азнаёміцца з мэтадамі, пры дапамозе якіх можна даведацца, як адчуваюць сябе вучні, зь якім настроем яны прыйшлі на ягоны ўрок.

### **Дыягностыка эмацыйнага стану**

Як ужо было адзначана ў пачатку, на эфэктыўнасьць навучальнай дзейнасьці аказваюць уплыў разнастайныя фактары, у тым ліку і эмацыйны дабрабыт вучняў і настаўнікаў.

У сярэдняй школе найчасьцей не прынята на ўроку размаўляць пра свае перажываньні, пачуцьці, эмоцыі, хоць і настаўнік, і вучні ўвесь час іх фіксуюць.

Настаўнік абмяркоўвае свае перажываньні з калегамі, з роднымі, навучэнцы таксама апавядаюць адно аднаму і хатнім пра тэя эмоцыі і пачуцьці, якія выклікалі ў іх змест уроку, дзеяньні настаўніка, аднаклясьнікаў. Адбываецца гэта найчасьцей пасля заняткаў, калі зьмяніць сытуацыі й паўплываць на вынікі ўроку немагчыма.

Дыягностыка эмацыйнага стану навучэнцаў дапамагае настаўніку вылучыць праблемы й цяжкасьці ў сацыяльна-психалягічным аспэктэ, пабудаваць сваю дзейнасьць з улікам яе вынікаў.

Працэс дыягностыкі эмацыйнага стану вучняў павінен, на наш погляд, ажыцьцяўляцца ўвесь час. Настаўнік можа выкарыстоўваць мэтады дыягностыкі да ўроку ці папрасіць вучняў распавесці пра свае пачуцьці, перажываньні, эмацыйны стан пасля праведзенага мэтаду.

Для правядзеньня дыягностыкі эмацыйнага стану мы прапануем мэтад «Тэрмомэтар».

### **Мэтад «Тэрмомэтар»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Складзі карціну эмацыйнага стану навучэнцаў.

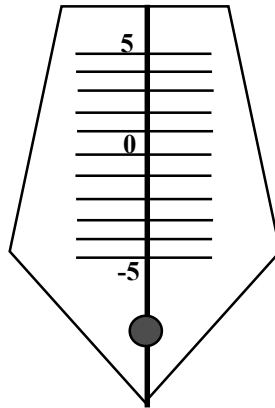
### ***Матэрыяльнае забеспячэнне***

Папера фармату А1, асадкі, алоўкі ці маркеры.

### ***Падрыхтоўка й правядзенне***

Настаўнік на аркушы паперы фармату А1 малюе контур тэрмомэтру [мал. 1.7] і наносіць шкалу, верхнія і ніжнія значэнні не перавышаюць лічбы «5» і «-5».

На перапынку, перад пачаткам уроку, «Тэрмомэтар» вывешваецца ў кабінэце. Вучні ацэньваюць свой эмацыйны стан у балах і ставяць кропку каля адпаведнай лічбы на шкале «Тэрмомэтру». Такім чынам, у настаўніка ёсць магчымасць убачыць карціну эмацыйнага стану вучняў усяе класы.



**Мал. 1.7. Схема тэрмомэтру.**

### ***На што варта звярнуць увагу***

- Ці ўсе вучні падчас перапынку ацанілі свой эмацыйны стан.
- Перад правядзеннем неабходна растлумачыць вучням ягоную мэту і важнасць.
- Калі настаўнік яшчэ ня выкарыстаў «Тэрмомэтар», то дыягностыку найлепш праводзіць на першых хвілінах уроку, паказваючы вучням механізм працы.

Ведаючы, якія эмоцыі, пачуцці пераважаюць у навучэнцаў, настаўнік адпаведна выбудоўвае сваю дзейнасць. Калі ўсе пункты на «Тэрмомэтры» знаходзяцца, напрыклад, у верхняй частцы, то настаўнік можа пачынаць рэалізоўваць свой плян правядзення ўроку.

У выпадку, калі ёсць пункты, якія сыгналізуюць пра кепскае эмацыйнае самаадчуванне, настаўніку не пажадана адразу прымяняць мэтад актыўнага навучання, асабліва, калі ён патрабуе наладжвання ўзаемадзеяння паміж навучэнцамі. Можна значна палепшыць псыхалагічную атмасферу ў класе, даючы вучням магчымасць распавесці пра свае перажыванні, прааналізаваць іх. Бо

прагаворваньне вучнямі сваіх пачуцьцяў садзейнічае зьніжэньню іх вастрынi.

Сам мэтад дыягностыкі можа садзейнічаць зьмяненню настрою вучняў. Некаторыя мэтады, у прыватнасьці «Фігуркі» [*зьмешчаны ў канцы тэксту*], ня толькі дыягнастуюць эмацыйны стан навучэнцаў, але і садзейнічаюць ягонаму паляпшэньню.

Часам кепскі эмацыйны стан навучэнцаў зьвязаны са страхам, які яны адчуваюць перад пачаткам заняткаў. Таму важна перад пачаткам уроку папрасіць вучняў распавесці пра свае чаканьні й страхі. На наш погляд, настаўніку таксама неабходна зрабіць гэтую працэдуру, каб лепей разумець свае дзеянні на ўроку.

### **Выяўленьне чаканьняў і страхў навучэнцаў**

Урок у настаўніка зьвязаны з пэўнымі чаканьнямі – вучні добра падрыхтуюцца, будуць настроеныя на працу, урок пройдзе згодна задуманаму пляну – і пэўнымі страхамі: ці дастаткова будзе часу для засваеньня тэмы, наколькі папярэдні ўрок паўплывае на інтэлектуальны й эмацыйны стан вучняў, якая псыхалягічная атмасфэра будзе ў клясе.

Вучань таксама прыходзіць на ўрок са сваімі чаканьнямі й страхамі. Напрыклад, ацэняць ці не ацэняць ягоную дзейнасьць на ўроку, зь якім настроем прыйдзе на ўрок настаўнік, ці будзе цікава на ўроку?

Паспяховае дасягненьне мэтаў уроку ў многім залежыць ад ступені рэалізацыі чаканьняў і непацьвярджэньня страхў. У традыцыйнай школьнай практыцы, на жаль, адсутнічаюць мэтады працы з чаканьнямі й страхамі вучняў і настаўніка.

Арганізацыя працэсу выяўленьня чаканьняў, на наш погляд, садзейнічае вызначэньню вучнямі сваіх патрэбаў і мэтаў у курсе, які вывучаецца, дапамагае настаўніку карэктаваць сваю дзейнасьць, асьвятляючы найбольш поўна тэма пытаньні, якія цікавяць навучэнцаў.

Фіксаваньне страхў ад будучых заняткаў дазволіць настаўніку задумаць пэўныя крокі, каб зьняць напругу і дыскамфорт у сацыяльна-псыхалягічным аспэктэ.

Для выяўленьня чаканьняў і страхў навучэнцаў можна выкарыстоўваць мэтад «Чаканьні вучняў», спэцыяльна прысьвяціўшы яму некаторы час на першым занятку па прадмеце.

## Мэтад «Чаканьні вучняў»

### *Мэтад дазваляе*

- Выявіць чаканьні й страхі вучняў.

### *Матэрыяльнае забесьпячэньне*

Два аркушы паперы фармату А1, карткі (альбо post-it), маркеры, скоч ці клейны аловак.

### *Падрыхтоўка й правядзеньне*

У кабінэце вывешваюцца два аркушы паперы фармату А1. На адным аркушы напісаны няскончаны сказ, зьвязаны з чаканьнямі вучняў, напрыклад, «Я хачу, каб...», на другім – са страхамі, напрыклад, «Я не хачу, каб...». Надпісы зробленыя рознымі колерамі.

Настаўнік раздае кожнаму вучню дзьве карткі (чвэрці аркушы А3). На адной картцы вучні фіксуюць сваё чаканьне, на другой – свой страх ад уроку, прадмету і г.д. Пасьля вучні па чарзе зачытваюць змест картак, прымацоўваючы іх да адпаведных аркушаў.

Трэба адзначыць, што выяўленьне чаканьняў і страху зьяўляецца толькі пачаткам працы настаўніка са страхамі й жаданьнямі навучэнцаў. Трэба пастаянна вяртацца ў сваёй дзейнасьці да зьвестак, атрыманых падчас прымянення мэтаду, аналізуючы ход навуцальнага працэсу і, закранаючы такія моманты, як:

- ці адпавядае стыль пераказу і змест матэрыялу, які вывучаецца, чаканьням і запытам вучняў;
- ці адказвае змест уроку на пытаньні, зададзеныя вучнямі на пачатку занятку;
- ці не садзейнічаюць дзеянні настаўніка на ўроку ўзьнікненьню ў навучэнцаў пачуцьця страху й недаверу.

Пераадоленьню некаторых страху будзе садзейнічаць усталяваньне нормаў працы ў клясе. Напрыклад, некаторыя навучэнцы не выказваюцца на ўроку, адчуваючы страх перад крытычнымі заўвагамі сваіх аднаклясьнікаў. Гэтую праблему, на наш погляд, дапаможа пераадолець вызначэньне правілаў падачы зваротнай сувязі і нормаў сумеснай дзейнасьці.

### **Вызначэнне нормаў сумеснай працы**

Г.М. Андрэева ў кнізе «Социальная психология» ўказвае, што нормы сумеснай групавой працы «гэта пэўныя правілы, якія выпрацаваныя групай, прынятыя ёю і якім павінны падпарадкоўвацца паводзіны яе сябраў, каб іх сумесная дзейнасць была магчымай» [2, с. 147].

Настаўнік, прыходзячы ў класу, знаёміць вучняў з правіламі, па якіх будзе будавацца праца на ўроку, з тымі патрабаваннямі, якія ён будзе прад'являць да вучняў. Найчасцей гэтыя патрабаванні датычаць захавання цішыні й адсутнасці размоваў вучняў паміж сабой, парадку вядзення сшыткаў і выканання розных пісьмовых, кантрольных працаў. Такія нормы ствараюць эфэктыўныя ўмовы працы настаўніка, бо шум, напрыклад, перашкаджае яму гаварыць, а вучням яго слухаць, і менш за ўсё датычаць арганізацыі дзейнасці навучэнцаў, прадпісваючы ім ролю пасіўных назіральнікаў. Гарантам выканання ўсталяваных такім чынам правілаў звычайна зьяўляецца сам настаўнік, і калі ў класе адбываюцца парушэнні парадку, то ён вымушаны падтрымліваць усталяваныя нормы працы, звяртаючыся, перадусім, да свайго аўтарытэту.

Рэалізацыя стратэгіі актыўнага навучання патрабуе, на наш погляд, іншых правілаў працы і іншых спосабаў іх вызначэння. Найперш неабходна ўсталяваць такія нормы, якія б дазволілі арганізаваць сумесную дзейнасць вучняў, стварыць атмасферу камфорту й бясшпекі. Прыкладам такіх правілаў працы могуць быць адсутнасць ацэньвання выказванняў адно аднаго, гаворка толькі ад свайго імя, жаданне слухаць і чуць іншага, забарона на неканструктыўную крытыку.

Вызначэнне нормаў працы можа адбывацца ў працэсе сумеснай, настаўніка і вучняў, дзейнасці, бо пасьля таго як гэтыя правілы будуць прынятыя і асэнсаваныя навучэнцамі як свае асабістыя, – будзе гарантавана іх выкананне ў класе, па-за залежнасцю ад таго, прысутнічае там настаўнік ці не. Акрамя таго, настаўнік мае магчымасць прапанаваць класе падчас вызначэння нормаў тры пункты, выкананне якіх ён лічыць абавязковым.

Пажадана, каб настаўнік прысьвяціў працэсу вызначэння нормаў сумеснай дзейнасці пэўны час на першых уроках. Гэта дазволіць яму абапірацца на іх падчас усяго вучэбнага часу. Арганізаваць дзей-

насыць па выпрацоўцы нормаў можна з дапамогай мэтаду «Нормы працы».

### **Мэтад «Нормы працы»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Арганізаваць сумесную працу вучняў па вызначэньні агульных нормаў працы ў класе.
- Дэлегаваць частку адказнасьці за пасьпяховасьць і эфэктыўнасьць працы вучням.

#### ***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Аркушы паперы фармату А1 (3 шт.), карткі (альбо post-it) па дзьве для кожнага вучня, скоч, маркеры (флямайстары, алоўкі).

#### ***Падрыхтоўка й правядзеньне мэтаду***

У кабінэце вывешваюцца два аркушы паперы фармату А1. На адным аркушы напісана: «Нам у працы на ўроках дапамога...», на іншым «У працы на ўроках можа перашкодзіць...».

Кожны вучань атрымлівае дзьве карткі (адна картка – чвэрць аркушу фармату А4). На адной картцы фіксуецца норма, якая будзе садейнічаць сумеснай працы на ўроку, на іншай – норма, якая можа перашкодзіць.

Настаўнік прапануе кожнаму вучню зачытаць свае нормы і прымацаваць карткі на адпаведныя аркушы паперы. Настаўнік таксама можа прапанаваць свае правілы працы.

Пасьля таго як усе вучні і настаўнік выказалі сваю думку, вызначаюцца агульныя нормы працы. Кожны вучань падыходзіць да аркушаў паперы і адзначае на кожным зь іх па дзьве нормы, якія для яго найбольш важныя. Затым нормы, якія атрымалі найбольшую колькасьць выбараў, выпісваюцца на асобны аркуш паперы фармату А1.

У заканчэньне настаўнік прапануе яшчэ раз зьвярнуцца да нормаў працы і выказаць сваё стаўленьне да іх.

#### ***На што варта зьвярнуць увагу***

Сьпіс, які атрымаўся, ня ёсьць канчатковым. На прапанову вучняў ці настаўніка ён можа быць дапоўнены ці зьменены.

Выпрацаваныя нормы неабходна зафіксаваць на паперы і размясьціць у кабінэце такім чынам, каб вучні й настаўнік маглі пастаянна да іх зьвяртацца.

Аркуш з правіламі паводзінаў і працы, вывешаны ў кабінэце, таксама зьяўляецца часткай адукацыйнага асяродку, яе элемэнтам. Усё, што знаходзіцца ў кабінэце (абсталяваньне, мэбля і г.д.), можа дапамагчы настаўніку стварыць адукацыйны асяродак. Таму далей прапануем разгледзець, як настаўнік можа стварыць асяродак, выкарыстоўваючы матэрыяльна-тэхнічнае абсталяваньне кабінэту, школы.

Для таго каб лепей патлумачыць значэньне «матэрыяльнага аспэкту» адукацыйнага асяродку, зьвернемся да даўно ўжо рэалізаванай у школе ідэі стварэньня кабінэтаў па розных вучэбных прадметах. Нехта з настаўнікаў карыстаецца перавагамі такіх аўдыторыяў, а нехта адчувае няўтульнасьці, калі, напрыклад, урок матэматыкі неабходна праводзіць у кабінэце сьпеваў.

На наш погляд, ідэя арганізацыі навучальных аўдыторыяў па школьных прадметах мела мэтаю ня толькі палегчыць працу настаўніка, але і стварыць пэўныя ўмовы для арганізацыі навучальнай прасторы, якая дазваляе настаўніку і вучню выкарыстоўваць разнастайныя магчымасьці ў выбары формаў і мэтадаў дзейнасьці. Дыдактычныя матэрыялы, экспанаты, рэпрадукцыі, прыборы і абсталяваньне, навучальныя карты, наглядныя выданьні, само памяшканьне, вынікі творчасьці навучэнцаў, матэрыялы ўрокаў дапамагаюць стварэньню адукацыйнага асяродку.

Мы не настойваем на тым, што ўсе навучальныя кабінэты абавязкова павінны быць абсталяваныя самай сучаснай тэхнікай ці мець неабмежаваныя рэсурсы вучэбных матэрыялаў. Вучэбны асяродак могуць ствараць як настаўнікі, так і вучні з розных сродкаў, якія будуць забясьпечваць навучальную дзейнасьць ці зьяўляюцца яе вынікамі. Гэта могуць быць плякаты з праграмай па прадмеце, аркушы з вынікамі групавой працы ці «мазгавога штурму», вучэбныя матэрыялы, зробленыя рукамі настаўніка, разнастайныя рэчы, прадметы, паштоўкі, вырабленыя самімі вучнямі. Наяўнасьць гэтых рэчаў у кабінэце забясьпечвае магчымасьць пастаянна зьвяртацца да папярэдніх напрацовак, што не дазваляе рабіць традыцыйнае выкарыстаньне дошкі й крэйды.



Вучні, якія трапляюць у аўдыторыю, у якой ёсьць створаныя імі на папярэдніх уроках матэрыялы, як бы «акунаюцца» ў гэты асяродак, плаўна, паступова ўключаюцца ў навучальную дзейнасьць.

Афармленьне кабінэту, безумоўна, важнае пры стварэньні адукацыйнага асяродку. Аднак, вяртаючыся да пачатку часткі, хочацца даведацца, якія формы расстаноўкі мэблі можна прымяняць у навучальным працэсе.

У цяперашні час у школах дамінуе традыцыйная форма размеркаваньня мэблі ў кабінэце: некалькі шэрагаў, пастаўленых адзін за адным навучальных партаў, перад якімі знаходзяцца настаўніцкі стол і дошка для запісаў. Гэтая форма вельмі зручная для дамінуючых цяпер мэтадаў навучаньня ў школе, але мы спынімся больш падрабязна на яе абмежаваньнях.

Перадусім, у сілу фізіялягічных асаблівасьцяў, увага настаўніка скіраваная ў асноўным на сярэдзіну клясы, а першыя і апошнія парты найчасцей «выпадаюць» зь ягонага поля зроку.

Такая расстаноўка мэблі вельмі добра садзейнічае арганізацыі працэсу «сьпісваньня» на кантрольных і самастойных працах, размовам «па душах» паміж вучнямі. Сталы і парты абмяжоўваюць актыўнасьць вучняў, найперш рухальную, ствараюць пачуцьцё межаў, бар’ераў.

У той жа час мы не прапануем цалкам адмовіцца ад гэтай формы і лічым, што настаўнік павінен выкарыстаць розныя варыянты размеркаваньня мэблі.

Прымяненьне мэтадаў актыўнага навучаньня прадугледжвае наяўнасьць разнастайных спосабаў размяшчэньня мэблі ў навучальнай аўдыторыі. Дэвід Жак у артыкуле «Кіньце апраўдваць непрымальнае» кажа, што ў кожнай аўдыторыі мусіць быць некалькі альтэрнатыўных схемаў размеркаваньня мэблі [34], зь якімі павінны быць знаёмыя навучэнцы. Для таго каб навучэнцы лепш арыентаваліся, гэтыя схемы трэба вывешваць у кабінэце. Настаўнік, рыхтуючыся да ўроку, выбірае мэтад і вызначае форму размеркаваньня мэблі. Перад пачаткам уроку яму будзе дастаткова папрасіць вучняў расставіць сталы і крэслы ў адпаведнасьці з пэўнай схемай.

Мы прапануем, акрамя традыцыйнай формы размеркаваньня мэблі, разгледзець яшчэ некалькі варыянтаў яе расстаноўкі ў клясе: «Кола», «Дыскусійны клуб», «Літара “П”». Зь некаторымі з гэтых

формаў мы пазнаёмліся ў кнізе «Навучаемся дэмакратыі без нуды і з ахвотай» [14]. Кожны з варыянтаў, якія даюцца, мае свае спэцыфічныя асаблівасьці і прапануе выкарыстаньне пры пэўных мэтадах навучаньня. Напрыклад, традыцыйную форму расстаноўкі мэблі вельмі складана выкарыстаць пры правядзеньні дыскусіі, але яна добра падыходзіць для прагляду кінафільма ці арганізацыі працы ў парах. Можна працягваць прыводзіць прыклады, але мы прапануем спачатку разгледзець некаторыя формы разьмяшчэньня мэблі, а затым суаднесьці іх з разнастайнымі мэтадамі навучаньня [табліца 1.1].





Кожная з прапанаваных формаў разьмяшчэньня мэблі ў клясе мае свае моцныя бакі і свае абмежаваньні, але мы жадалі б падкрэсьліць, што выбіраць пэўны варыянт разьмяшчэньня мэблі неабходна, зыходзячы з мэтаў уроку і меркаваных мэтадаў працы.

Магчыма, прапанаваная намі *табліца 1.1*, у якой суаднесеныя розныя мэтады навучаньня з формамі расстаноўкі мэблі, дапаможа настаўніку выбраць аптымальны варыянт.

Сканчаючы размову пра стварэньне адукацыйнага асяродку, мы жадалі б яшчэ раз вярнуцца да ролі настаўніка ў гэтым працэсе. Ён ужо не транслятар ведаў, а спэцыяліст, які стварае ўмовы для паспяховага навучаньня вучняў, становіцца «дызайнэрам асяродку» [28].

Табліца 1.1

Сувязь формы размяшчэньня мэблі й мэтаду навучаньня, які выкарыстоўваецца

Мэтад, які выкарыстоўваецца	«Кляса»	«Літара «П»»	«Прастакутнік»	«Кола»	«Дыскусійны клуб»
Лекцыя					
Індывідуальная праца					
Кантрольная праца					
Групавая праца					
Лябараторная праца, правядзеньне					
Мэтад, які прадугледжвае перасоўваньне вучняў					
Дыскусія, дэбаты					
Дэманстрацыя фільма й г.д.					
Праца ў парах					



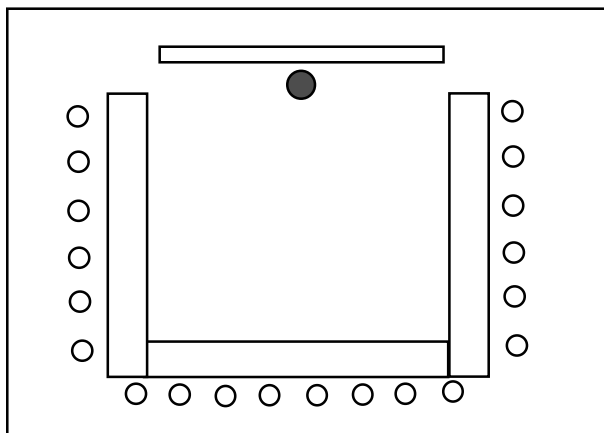
## Форма расстаноўкі мэблі «Літара “П”»

### *Магчымасьці*

- Усе вучні бачаць адно аднаго.
- Ёсьць кропка канцэнтрацыі ўвагі.
- Можна выкарыстоўваць для запісаў дошку.
- Вучні могуць запісваць у час уроку.
- Настаўнік можа падыходзіць да вучняў і даваць індывідуальныя кансультацыі.

### *На што варта звярнуць увагу*

- Сталы могуць выклікаць пачуццё бар’ераў.
- Вучням, якія сядзяць па адзін бок, складана кантактаваць.
- Магчымы дыскамфорт у навучэнцаў, якія прывыклі да традыцыйнай расстаноўкі мэблі ў аўдыторыі.



Мал. 1.9. Схема размяшчэння мэблі на форме «Літара “П”».

- – настаўнік    ○ – вучань    □ – парта, стол  
▬ – дошка

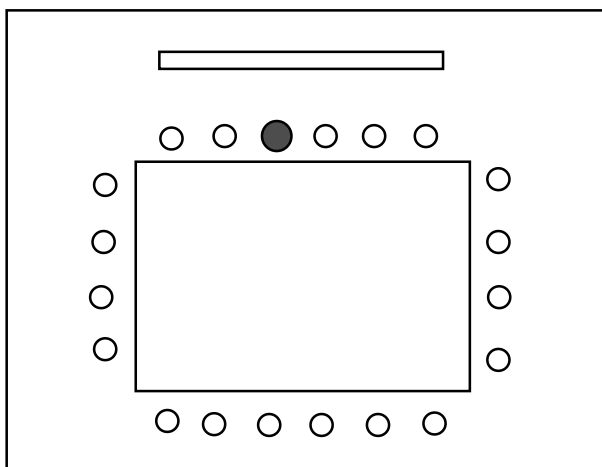
## Форма расстаноўкі мэблі «Прастакутнік»

### *Магчымасьці*

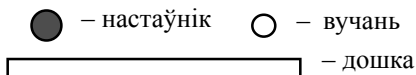
- Забясьпечвае зрукавы кантакт паміж большасьцю навучэнцаў.
- Спрыяе свабоднай дыскусіі.
- Вучні могуць запісваць у час заняткаў.

### *На што варта звярнуць увагу*

- Няма адзінай кропкі канцэнтрацыі ўвагі.
- Настаўнік не вылучаецца пазыцыяй, што замінае яму кіраваць сытуацыяй у аўдыторыі.
- Складана выкарыстоўваць дошку.
- Складана прэзэнтаваць вынікі сумеснай працы.
- Вучням, якія сядзяць па адзін бок стала, складана кантактаваць.



Мал. 1.10. Схема размяшчэння мэблі на форме «Прастакутнік».



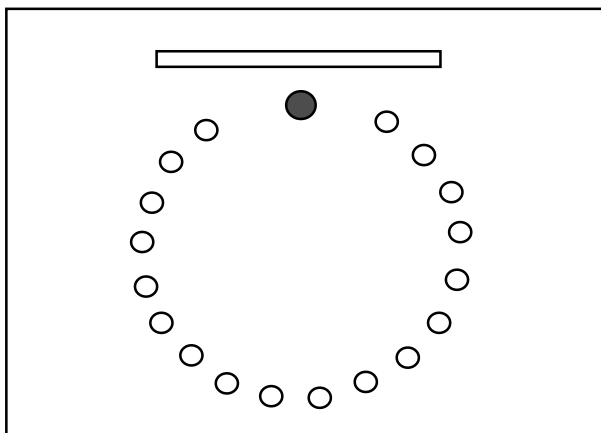
## Форма расстаноўкі мэблі «Кола»

### *Магчымасці*

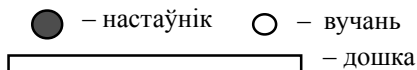
- Можна размясціць вялікую колькасць навучэнцаў.
- Няма бар'ераў між вучнямі і настаўнікам.
- Ёсць толькі адна кропка канцэнтрацыі ўвагі.
- Настаўнік вылучаецца пазыцыяй і можа ўплываць на сытуацыю ў аўдыторыі.
- Можна выкарыстоўваць для запісаў дошку ці сцяну.
- Можна хутка змяняць размяшчэнне навучэнцаў (арганізоўваць групавую працу, выкарыстоўваць мэтады, звязаныя з рухам навучэнцаў).

### *На што варта звярнуць увагу*

- Магчымы дыскамфорт у навучэнцаў, якія прывыклі сядзець за партамі.
- Вучні ня могуць запісваць у час уроку.
- Усе матэрыялы месцяцца на падлозе.



Мал. 1.11. Схема размяшчэння мэблі на форме «Кола».



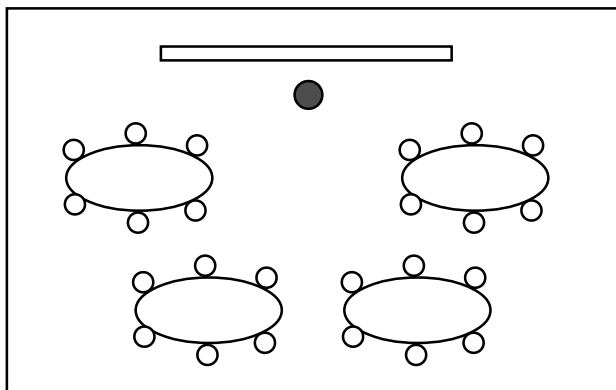
## Форма расстаноўкі мэблі «Дыскусійны клуб»

### *Магчымасьці*

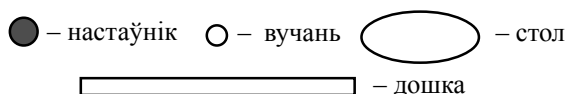
- Настаўнік вылучаецца пазыцыяй і здольны кантраляваць ход заняткаў.
- Вучні могуць запісваць патрэбнае ў час уроку.
- Настаўнік можа арганізаваць сумесную дзейнасьць навучэнцаў, якія сядзяць за адным сталом.
- Можна выкарыстоўваць дошку для запісаў і прэзэнтацыі вынікаў працы групаў.

### *На што варта звярнуць увагу*

- Настаўніку складана размяркоўваць сваю ўвагу паміж групамі навучэнцаў.
- Складана кантраляваць працу кожнай групы.
- Неабходна папярэдне рыхтаваць навучэнцаў да працы ў малых групах.
- Пажадана перад пачаткам працы паводле гэтай формы вызначыць нормы сумеснай дзейнасьці на ўроку.



Мал. 1.12. Схема размяшчэньня мэблі па форме «Дыскусійны клуб».





Далей мы разьясыцілі розныя мэтады, каб не загрузвацца тэкст, зрабіўшы яго больш лёгкім для ўспрымання. Мэтады размешчаны ў тым жа парадку, у якім знаходзяцца адпаведныя тэматычныя разьдзелы.

*Мэтад знаёмства з праграмай навучальнай дзейнасьці*

### **Мэтад «Дарога»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Прэзэнтаваць змест тэмы, разьдзелу.

#### ***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Папера фармату А1, маркеры ці фарбы, скоч ці клейны аловак.

#### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

На аркушы паперы фармату А1 малюецца дарога з дарожнымі знакамі па яе баках. Кожны знак сымбалізуе той ці іншы зьястоўны аспект тэмы, разьдзелу.

Вывесіўшы «Дарогу» ў кабінэце, настаўнік у гутарцы тлумачыць навучэнцам значэньне знакаў і апавядае пра будучую дзейнасьць. Па ходзе вывучэньня матэрыялу пройдзеныя аспэкты, тэмы, разьдзелы адзначаюцца аўтамабілем, выразаным з каляровай паперы.

***Варыянт.*** Дадзеную мэтодыку можна выкарыстоўваць пры знаёмстве, прапанаваўшы вучням намаляваць свой дарожны знак, які б уключаў імя й сымбаль, што характарызуе асобу навучэнца. Вучні тлумачаць значэньні знаку і прымацоўваюць яго да «Дарогі».

#### ***На што варта зьвярнуць увагу***

Калі тэма ці разьдзел дастаткова вялікія, то «Дарога» можа малявацца на некалькіх аркушах фармату А1, сушчэпленых паміж сабой.

*Мэтады знаёмства*

**Мэтад «Паліна, Піца, Прага»**

***Мэтад дазваляе***

- Даведацца імёны навучэнцаў.
- Стварыць спрыяльную атмасферу.

***Парыхтоўка й правядзеньне***

Настаўнік прапануе кожнаму вучню назваць сваё імя, а таксама гастранамічную страву і горад. Назва стравы і гораду павінны пачынацца на першую літару імя навучэнца. Напрыклад, «Мяне завуць Паліна, стравы – піца, горад — Прага».

***На што варта звярнуць увагу***

Назвы стравы і гарадоў не павінны паўтарацца.

**Мэтад «Літара імя»**

***Мэтад дазваляе***

- Пазнаёміцца з навучэнцамі.
- Стварыць спрыяльную атмасферу.
- Звярнуць увагу навучэнцаў на станючае ў іхных характарах.

***Парыхтоўка й правядзеньне***

Настаўнік прапануе кожнаму вучню па чарзе назваць сваё імя і якасьць характару, якая яму ўласьціва. Назва якасьці абавязкова павінна пачынацца на першую літару поўнага імя вучня. Напрыклад: «Натальля – натуральная», «Ігар – ініцыятыўны» і г.д.

***На што варта звярнуць увагу***

Якасьці, якія называюцца вучнямі, павінны іх характарызаваць са станючага боку.

## Мэтад «Трохкутнікі»

### *Мэтад дазваляе*

- Пазнаёміцца з навучэнцамі.
- Стварыць спрыяльную атмасферу.
- Дапоўніць аздабленьне кабінэту.

### *Матэрыяльнае забеспячэньне*

Лісты каляровай паперы (пажадана двухбаковай), вяроўка (ці лёска), сушчэпкі, маркеры (ці флямамайстары, ці алоўкі).

### *Падрыхтоўка й правядзеньне*

Настаўнік рыхтуе трохкутнікі, разразаючы аркуш каляровай паперы па дыяганалі. Колькасьць трохкутнікаў адпавядае колькасьці вучняў у клясе. Мэбля расстаўляецца ў форме «Кола». У кабінэце нацягваецца доўгая вяроўка на вышыні, якая б дазволіла навучэнцам з самым маленькім ростам размясьціць на ёй свае трохкутнікі.

Трохкутнікі й маркеры (алоўкі) размяшчаюцца ў цэнтры клясы, і настаўнік прапануе кожнаму вучню выбраць па адным трохкутніку (таго колеру, які найбольш падабаецца), а таксама ўзяць адзін маркер. На трохкутніку кожны вучань піша імя, сваю самую лепшую, на ягоную думку, асабістую якасьць і малое знак альбо сымбаль, зь якім ён сябе асацыюе.

Пасьля выкананьня заданьня навучэнцы па чарзе вывешваюць вынік сваёй працы на вяроўку пры дапамозе сушчэпак і камэнтуюць свае малюнкi. Можна таксама папрасіць іх патлумачыць, чаму быў выбраны трохкутнік пэўнага колеру.

### *На што варта зьвярнуць увагу*

- Выкарыстоўваючы колеры трохкутнікаў, можна падзяліць клясу на групы.
- Настаўнік можа мяняць заданьне для навучэнцаў, улічваючы, што на трохкутніку не павінна быць шмат тэксту і абавязкова мусіць быць зафіксаванае імя навучэнца.

## Мэтад «Адшукай таго, хто...»

### *Мэтад дазваляе*

- Пазнаёміцца з навучэнцамі.
- Арганізаваць знаёмствы вучняў адно з адным.
- Стварыць спрыяльную атмасферу ў класе.

### *Матэрыяльнае забеспячэнне*

Спецыяльна падрыхтаваныя аркушы з пытаннямі па колькасці навучэнцаў у класе, асадкі.

### *Падрыхтоўка й правядзенне*

Падрыхтаваць аркушы фармату А4 з пытаннямі [мал. 1.13] і расставіць мэблю ў форме «Кола».

Хто любіць смачна паесці?	У каго ёсць хатняя жывёла?	Хто ўмее працаваць на кампутары?
Хто прачытаў больш за дзве кнігі на вакацыях?	Хто адпачываў улетку ў вёсцы?	Хто ведае імёны ўсіх аднаклясьнікаў?
Хто памятае табліцу множанья?	Хто ня любіць рабіць хатняе заданьне?	Хто любіць хадзіць пешкі?

**Мал. 1.13. Прыклад афармлення аркушу для мэтаду «Адшукай таго, хто...».**

Настаўнік раздае навучэнцам па адным аркушы, прапануючы запоўніць пустыя квадраты па наступных правілах:

1. Вучні падыходзяць адно да аднаго і задаюць адно пытаньне, напрыклад: «У цябе ёсць хатняя жывёла?». Калі партнэр адказаў станоўча, то ягонае імя запісваюць у пусты квадрат пад пытаньнем,

а калі адмоўна – можна працягваць задаваць пытаньні да першага станоўчага адказу. Як толькі атрыманы першы станоўчы адказ і імя занесенае ў квадрат, вучні разыходзяцца і шукаюць новых партнэраў.

2. Колькасьць імёнаў у адным квадраце можа быць ад аднаго да трох, залежна ад колькасьці навучэнцаў у клясе.

Пасьля таго як усе аркушы запоўнены, можна скончыць правядзеньне мэтаду наступным чынам: вучні размяшчаюцца на крэслах, настаўнік зачытвае пытаньне, а навучэнцы называюць імёны тых, каго яны знайшлі. Вучні, чые імёны прагучалі, падымаюцца са сваіх месцаў (калі патрэбна, можна папрасіць, каб яны яшчэ раз назвалі свае імёны).

### ***На што варта зьвярнуць увагу***

Настаўнік можа мяняць пытаньні ў квадратах, каб, напрыклад, знайсці навучэнцаў, якія добра малююць ці сьпяваюць. Можна таксама зьмяніць і колькасьць пытаньняў.

## **Мэтад «Вусень»**

### ***Мэтад дазваляе***

- Пазнаёміцца з вучнямі.
- Стварыць спрыяльную атмасфэру.

### ***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Аркуш паперы фармату А1, маркеры, клейны аловак, каляровая папера, нажніцы.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Вывешваецца аркуш паперы фармату А1. Наразаюцца колкі з каляровае паперы (дыяметрам 15 см) па колькасьці навучэнцаў у клясе. Адно колка з выявай галавы вусеня наклеіваецца на вісячы аркуш паперы.

Кожны навучэнец выбірае сабе колка каляровай паперы, на якім піша сваё імя і малое невялікі аўтапартрэт. Затым навучэнцы па чарзе выходзяць да аркушу паперы, называюць сваё імя і прыклеіваюць колка, утвараючы цела вусеня.

## Мэтад «Рамонак»

### *Мэтад дазваляе*

- Пазнаёміцца з навучэнцамі.
- Арганізаваць знаёмства вучняў адно з адным.
- Стварыць спрыяльную атмасферу ў класе.
- Выявіць чаканні і страхі навучэнцаў ад будучых заняткаў.

### *Матэрыяльнае забеспячэнне*

Аркушы белай паперы фармату А1 па колькасці малых групаў, каляровая папера, маркеры ці флямајстары, скоч ці клейны аловак.

### *Падрыхтоўка й правядзенне*

Настаўнік рыхтуе па адным аркушы фармату А1 для малых групаў з разьліку, што ў адной групе будзе 5–6 навучэнцаў. Перад пачаткам уроку аркушы вывешваюцца ў кабінэце. У цэнтры кожнага аркушы наклеіваецца колка з каляровай паперы, якое будзе сэрцавінай рамонку, малюецца сьцябло з двума лістамі. З каляровай паперы выразаюцца пялёсткі па колькасці навучэнцаў у класе.

Кожны выбірае па адным пялёстку рамонку і піша на ім сваё імя і пяць сваіх найлепшых якасьцяў. Далей навучэнцы па чарзе вывучаюць напісанае, прымацоўваючы пялёстак да сэрцавіны на любым аркушы. Настаўніку неабходна сачыць, каб колькасць пялёсткаў у адной кветкі не перавышала пяці–шасьці.

Такім чынам, кожны рамонак утварае адну малую групу. Настаўнік прапануе вучням аб'яднацца ў групы і шляхам абмеркаваньня вызначыць тры агульныя якасьці, запісаўшы іх у цэнтральнай частцы кветкі. Пасьля выкананьня заданьня групы па чарзе паказваюць вынікі сваёй працы.

### *На што варта звярнуць увагу*

Дадзены мэтад можа служыць для выяўленьня чаканьняў і страхў навучэнцаў. Для гэтага настаўнік просіць у малых групах распавесці, якія іх чаканні і страхі ад будучых заняткаў. Усе чаканні і страхі фіксуюцца на лістках рамонку й пасьля паведамляюцца ўсёй класе.

*Мэтад дыягностыкі эмацыйнага стану*

**Мэтад «Фігуркі»**

***Мэтад дазваляе***

- Вызначыць эмацыйны стан навучэнцаў.

***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Выразаныя фігуркі з каляровай паперы.

***Падрыхтоўка й правядзеньне***

З каляровай паперы выразаюцца розныя фігуркі (зьяроў, птушак, жамьяры, кветак, сьняжынак, геамэтрычных фігураў, дамоў, машынаў, прадметаў быту і г.д.). Настаўнік перад пачаткам уроку раскладае іх на сталае (можна настаўніцкім) і просіць кожнага вучня выбраць сабе фігурку, адпаведную эмацыйнаму стану навучэнца.

Далей праца можа будавацца па некалькіх варыянтах:

1) настаўнік просіць усіх вучняў падняць выбраныя фігуркі і па колеры вызначае эмацыйны стан вучняў;

2) настаўнік просіць усіх паказаць яму фігуркі. Калі колькасць навучэнцаў у клясе невялікая, то настаўнік прапануе усім вучням патлумачыць свой выбар;

3) калі кляса дастаткова шматлікая, то пасля таго як вучні паказалі свае фігуркі настаўніку, ён можа прапанаваць слова некаторым вучням ці прапанаваць навучэнцам у парах ці групках растлумачыць свой выбар.

***Варыянт.*** Замест выражаных фігурак з каляровай паперы можна выкарыстоўваць спецыяльны набор паштовак з разнастайнымі выявамі.

***На што варта зьвярнуць увагу***

- Пажадана, каб фігуркі былі аднолькавай формы й колеру, а таксама аднолькавай формы, але рознага колеру.
- Паклапаціцеся, каб у канцы ўроку вучні вярнулі вам фігуркі.

*Мэтад вызначэння нормаў сумеснай працы*

**Мэтад «Пажадана. Абавязкова. Нельга»**

***Мэтад дазваляе***

- Арганізаваць сумесную працу вучняў па вызначэнні агульных нормаў працы ў клясе.
- Дэлегаваць частку адказнасці за пасьпяховасьць і эфэктыўнасьць працы вучням.

***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Аркушы паперы фармату А1 згодна колькасьці малых групаў, маркеры, скоч.

***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Настаўнік дзеліць клясу на малыя групы і расстаўляе мэблю ў форме «Дыскусійнага клубу». Кожная група атрымлівае адзін аркуш паперы фармату А1 і заданьне вызначыць нормы сваёй працы, падзяліўшы іх на групы (па чатыры нормы ў кожнай): «У нашай групе пажадана...», «У нашай групе абавязкова...», «У нашай групе нельга...». Выпрацаваныя нормы група запісвае на аркуш паперы.

Пасьля таго як вызначэньне нормаў скончана, усе групы па чарзе прэзэнтуюць вынікі сваёй працы. Затым настаўнік прапануе навучэнцам знайсці тыя нормы, якія супалі ва ўсіх групах, і выпісаць іх на асобны аркуш паперы, удакладніўшы сэнс і абмеркаваўшы неабходнасьць кожнай нормы.

Усе вучні маюць права дадаць у сьпіс, які атрымаўся, тыя нормы, якія ў яго не патрапілі, але, на яго погляд, важныя для працы ў групе, ці прапанаваць выключыць тыя правілы, у якіх няма неабходнасьці.

Пасьля дыскусіі настаўнік пытаецца: «Ці ўсе навучэнцы згодныя з прапанаванымі правіламі працы?». Пры адсутнасьці прэрэчанняў правілы лічацца прынятымі.

Калі вучні ў падгрупах не змаглі сфармуляваць падобныя па сэнсе нормы, то настаўнік прапануе абмеркаваць кожны сьпіс правілаў працы і знайсці падыходзячае для ўсіх рашэньне.

Настаўнік у абмеркаваньні нормаў групы не ўдзельнічае, але пад час працы вучняў назірае за паводзінамі, арганізуе камунікацыю.



Ён можа правесці таксама рэфлексійнае кола, дзе кожны з вучняў групы выкажа сваю згоду ці нязгоду з агульнымі нормаў і ацэніць ход абмеркаваньня.

### ***На што варта звярнуць увагу***

Пажадана, каб сваё стаўленьне да агульных нормаў працы змог выказаць кожны навучэнец клясы.

### Літаратура

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М., 1984. – 120с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376с.
3. Библер В.С. Культура: диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – №6. – С. 34.
4. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11–17.
5. Бутс М. і інш. Праца ў групах. – Варшава: Фонд «Адукацыя дзеля дэмакратыі», 1995. – 20 с.
6. Величко В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф., Кирилук Л.Г. Инновационные методы обучения в гражданском образовании. – Мн.: Медисонт, 1999. – 168с.
7. Венцель К.Н. Свободное воспитание: Сб. научных трудов. – М., 1993. – С. 96.
8. Зверев А. 10 и 90 – новая статистика интеллекта // Знание – сила. – 1997. – № – С. 92–97.
9. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М.: Московский психолого-социальный институт, «Флинта», 1998. – 192с.: ил.
10. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта). – Рига, 1995. – 176 с.
11. Коротаева Е.В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. – М.: «КСП», Институт психологии РАН, 1997. – 224 с.
12. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 121с.
13. Максимова Н.Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника // Вопросы психологии. – 1983. – №5. – С. 42–47.
14. Навучаемся дэмакратыі без нуды і з ахвотай: У 2-х ч. / Адук. цэнтр фонду развіцця мясцовай дэмакратыі ў Шчэціне. Пад рэд. П. Фенрыха і інш. – Шчэцін: АЦФРМД, 1996. – Ч.1-2.
15. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. Сбор. науч. тр. – М., 1995. – 96с.
16. Основы проведения семинаров Молодежного образовательного центра. Из опыта работы в области политического образования в Германии: В 2-х ч. / Ин-т соврем. знаний; Сост. Кирилук Л. Г., Корж В. С. – Мн.: ИСЗ, 1996. – Ч.1. – 31с.

17. Подласый И. П. Педагогика. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Просвещение, Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432с.
18. Практическое пособие для руководителей образовательных программ: Сбор. методик / Ин-т соврем. знаний; Сост. Кирилук Л. Г., Корж В. С. – Ч.2. – 1996. – 61с.
19. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: «Университет», 1994. – 243с.
20. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Хрестоматия по педагогической психологии. Сост. А. И. Красилов и др. – М.: Межд. пед. академия, 1995. – 416с.
21. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х томах / Гл. редактор В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – 608с.
22. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272с.
23. Шаталаў В.Ф. Куды і як зніклі тройкі. – Мн.: Прагрэс, 1988. – 136с.
24. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
25. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 240с.
26. Active learning strategies for the higher education. Szeged, JATEPpress, 1997.
27. Alleman J., Brophy J. Estimation to Learning by methods of Social Constructivism, Education Research, 1991.
28. Barr B. From Teaching to Learning – A new Paradigm for Underground Education / Change, 1995. – p. 13–25.
29. Basis O. Se construire dans le savoir, a l'ecole, en formation d'adultes, 1998.
30. Bonwell C. C. Eison J. A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. George Washington, 1991.
31. Couto R. The art of teaching democracy // Change – 1998. – p. 34–38.
32. Frederic P. 8 versions of lecturing // Teaching in college. Spring, 1986 34(2). – p. 43–50.
33. Gugel Gunther. Praxis politischer Bildungsarbeit. Methoden und Arbeitshilfen Verem fur Friedenspadagogik Tubingen e.V., 1995.
34. Jacques D. Stop justifying the unacceptable//Time, 1997. – p. 6.
35. Kurs wspólny z pedagogiki zabawy. – Lublin: Polskie stowarzyszenie pedagogów i animatorów, 1998. – p. 22.
36. Langmaack B., Braune – Krickau V. Wie die gruppe laufen lernt. München, 1989. – p. 67.
37. Mit Gruppen arbeiten. Anregungen zum Lernen mit Gruppen in Tutorien. Universitat Bielefeld, 1999. – p. 22.
38. Newman F. Higher Order Thinking in Teaching Social Studies: A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness. Journal of Curriculum Studies 22 (1990). – p. 41–56.
39. Renegar S Skillful Lecturing, in Teaching Effectiveness Workshop, 1990.
40. Sherman Dj. From Behavior to Constructed Learning // Constructing Knowledge in Social Studies, 1998. 1. – p. 24–34.

Іна Губарэвіч

## Выкарыстанне дыскусіі на ўроку

### 1. Дыскусія. Віды дыскусіі

Дыскусія, на думку І.П. Падласага, з тых мэтадаў, якія паступова ўваходзяць у практыку сучаснай школы і ў шэрагу выпадкаў забяспечваюць добрыя вынікі пры разьвязваньні тых задачаў, дзе іншыя мэтады менш эфэктыўныя [8].

Звычайна пад «дыскусіяй» разумеюць дыялёг ці групавое ўзаемадзеяньне ў працэсе абмеркаваньня пытаньня, абмену думкамі, ідэямі, выказваньня дадатковай ці ўдакладняючай інфармацыі. У той жа час, спрэчку, пры якой адбываецца сутыкненьне палярных пунктаў гледжаньня, адстойваньне пазыцыяў, падыходаў, імкненьне даказаць сваю праўду, таксама трактуюць як дыскусію.

Для больш дакладнага тлумачэньня гэтага паняцьця зьвернемся да Расейскай пэдагагічнай энцыкляпэдыі. У ёй дыскусія (лат. *discussio* — разгляд, дасьледаваньне) вызначаецца як «спосаб арганізацыі сумеснай дзейнасьці з мэтай інтэнсыфікацыі працэсу прыняцьця рашэньняў у групе; мэтад навучаньня, які павялічвае інтэнсіўнасьць і эфэктыўнасьць навучальнага працэсу за кошт актыўнага ўключэньня навучэнцаў у калектыўны пошук ісьціны» [9, с. 273].

У кнізе «Дыскусія ў навукова-тэхнічнай прапагандзе і актыўным навучаньні» сэнс слова «дыскусія» трактуецца як «дасьледаваньне, разбор, які заключаецца ў калектыўным абмеркаваньні якога-небудзь пытаньня, праблемы ці ў супастаўленьні інфармацыі, ідэяў, думак, сказаў» [1, с. 4].

Такім чынам, можна зрабіць выснову, што дыскусія дазваляе паставіць навучэнцаў у сытуацыю множнасьці пазыцыяў па праблеме, якая разглядаецца. Гэта выклікае неабходнасьць выслухаць пазыцыі іншых удзельнікаў дыскусіі, паспрабаваць зразумець іх пункт гледжаньня, прааналізаваць яго і быць гатовым засвоіць новыя веды, якія ўтрымліваюцца ў ідэях іншых.

Адэт Басіс у артыкуле «Веды, культура і дэмакратыя» адзначае,

што працэс набыцця навучэнцамі ведаў павінен «адбывацца ў сытуацыі адкрытага сутыкнення ўласных сумневаў і супярэчнасцяў з сумневамі й супярэчнасцямі іншых. Зусім не для таго, каб выцясьніць чыйсьці пункт погляду ці думку, а для таго, каб – разам – навучацца ў сытуацыі негвалтоўнага вырашэння канфліктаў, у такіх умовах, якія адначасова збліжаюць і дыферэнцыруюць, навучацца таму, як навучыцца прыслухоўвацца да сябе, як абдумаць, аргументаваць, вырашаць» [11, с.12].

Кажучы іншымі словамі, акрамя новых ведаў, якія навучэнцы набываюць у працэсе дыскусіі, яны маюць магчымасць разьвіваць навыкі міжасабовага ўзаемадзеяння альбо, вяртаючыся да цытаты Адэт Басіс, навыкі «негвалтоўнага вырашэння канфліктаў»: прызнання магчымасці роўнага існавання некалькіх пазыцыяў, думак па пэўнай праблеме, павагі асобы іншага ўдзельніка дыскусіі, яснага й ляканічнага пераказу сваіх думак, фармулявання пытанняў [11].

Арганізацыя й правядзенне дыскусіі ў навучальным працэсе дазваляе нам гаварыць пра навучальную дыскусію, якая, на думку М.В. Клараына, «уяўляе сабой мэтанакіраваны і ўпарадкаваны абмен поглядамі, думкамі ў групе дзеля пошуку ісціны (ісцін), прычым усе ўдзельнікі – кожны па-свойму – удзельнічаюць у арганізацыі гэтага абмену» [4, с.80].

Навучальная дыскусія заснаваная на ўзаемадзеянні навучэнцаў і накіраваная на пошук новых ведаў, ацэнкі падзеяў, зьяваў, супастаўленьне пазыцыяў, пунктаў погляду, падыходаў.

Яна эфэктыўная для фармавання ўменьня слухаць, збіраць інфармацыю, для замацавання звестак, творчага асэнсавання вывучанага матэрыялу і фармавання каштоўнасных арыентацыяў.

У кнізе «Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии» М.В. Кларын адзначае, што ў педагагічнай практыцы існуе некалькі відаў дыскусіі.

**Дэбаты.** Гэта цудоўны мэтад, які прадугледжвае «барацьбу словамі», імкненьне да перамогі. Мэтаю гэтага мэтаду ёсьць пошук лепшых аргументаў у абарону сваёй пазыцыі, абвастрэнне й удакладненне сваёй пазыцыі, дэманстрацыя слабой абгрунтаванасці супрацьлеглай пазыцыі. Дэбаты могуць праходзіць як у вуснай, так і пісьмовай форме.

**Перамовы.** Дадзены від дыскусіі прымяняецца настаўнікам з мэтай абмеркавання сытуацыі й пошуку рашэння, знаходжання кампрамісу, дасягнення кансэнсусу й наладжвання супрацоўніцтва паміж вучнямі; вучнем і настаўнікам.

**«Круглы» стол.** Размова, у якой навучэнцы прымаюць удзел на роўных умовах з мэтай абмену меркаваннямі, ідэямі.

**Паседжаньне экспертнай групы (панэльная дыскусія).** Арганізацыя й правядзеньне гэтага віду дыскусіі прадугледжвае два этапы. Першы этап – папярэдняя падрыхтоўка пяці-шасці вучняў з клясы па абмеркаванні задуманай праблемы, у працэсе якой ідзе падбор матэрыялу й фармаваньне ўласнага погляду. На другім этапе яны пераказваюць сваю пазыцыю іншым навучэнцам клясы. Пры гэтым іх выступ не павінен перарастаць у маналёг. У слухачоў ёсць магчымасьць задаць пытаньне й атрымаць на яго адказ.

**Форум.** Абмеркаваньне пытаньняў экспертнай групай, якая складаецца з навучэнцаў, з клясай на ўроку.

**Сымпозыюм.** Шырока распаўсюджаны від абмеркаваньня, які дазваляе вучням выступіць з паведамленьнямі, якія прэзэнтуюць іхнія пункты погляду, а пасля адказаць на пытаньні як настаўніка, так і сваіх аднаклясьнікаў [4].

У той жа час, нягледзячы на разнастайныя формы дыскусіі, большасьць настаўнікаў эпізадычна выкарыстоўвае гэты мэтад у навучальным працэсе. Гэта, на наш погляд, тлумачыцца тымі цяжкасьцямі, якія мае настаўнік пры яе арганізацыі. Да іх можна аднесці: сыход у працэсе абмеркаваньня ад прадмету дыскусіі; няўменьне навучэнцаў дыскутаваць; ацэньваньне навучэнцамі адно аднаго; канфлікты; дадатковая падрыхтоўка да ўроку. Намаганьні настаўніка першы час могуць быць скіраваны на фармаваньне камунікатыўных уменняў і навыкаў вядзеньня дыскусіі ў вучняў, не фіксуючы асаблівай увагі на зьмесьце тэзаў, якія выказваюцца, аргумэнтаў па пытаньнях, якія абмяркоўваюцца. Таму прапануем разгледзець асноўныя этапы падрыхтоўкі й правядзеньня дыскусіі. Аўтары кнігі

«Навучаемся дэмакратыі без нуды і з ахвотай» вылучаюць тры этапы пры падрыхтоўцы й правядзеньні дыскусіі [7]. Спынімся на іх больш падрабязна.

## 2. Падрыхтоўка й правядзеньне дыскусіі

### Падрыхтоўчы этап

Эфэктыўнасьць дыскусіі залежыць ад актуальнасьці і яснай фармулёўкі пытання абмеркаваньня, яснай пастаноўкі *што і навошта абмяркоўваецца*. Пры фармуляваньні праблемы і мэты дыскусіі прадугледжваецца наяўнасьць агульных ведаў і некаторых разыходжаньняў у гэтых ведах у вучняў, валоданьне імі агульнымі тэрмінамі, паняцьцямі па тэме дыскусіі.

Мэты дыскусіі звычайна шчыльна звязаныя зь яе тэмай. Шырока сфармуляваная тэма прадугледжвае збор і ўпарадкаваньне інфармацыі, пошук альтэрнатываў, інтэрпрэтацыю аргументаў, якія прыводзяцца, прыкладаў. Вузка сфармуляваная тэма сканчаецца звычайна прыняцьцем групавога рашэньня па пытаннях, якія абмяркоўваюцца. Такім чынам, дыскусія можа быць накіраваная на:

- абдумваньне й разгляд пытанняў, якія абмяркоўваюцца з розных бакоў, крытычнае стаўленьне да аднаго й таго ж прадмету, зьявы, сытуацыі;
- знаходжаньне кампрамісных рашэньняў на праблему, канструяваньне новых ведаў;
- зьмена ўстановак;
- стымуляваньне творчасьці;
- фармаваньне камунікатыўных уменняў і навыкаў вядзеньня дыскусіі [1, с. 4].

Настаўнік знаёміць навучэнцаў з альгарытмам правядзеньня дыскусіі, разьмяркоўвае пры неабходнасьці ролі.

На гэтым этапе неабходна арганізаваць з дапамогай пытанняў і адказаў дапасаваньне па паняцьцях, тэрмінах сярод навучэнцаў, бо гэта ёсьць найважнейшай умовай узаемаразуменьня ў працэсе абмеркаваньня і будзе садзейнічаць глыбокаму й зьмястоўнаму разгляду праблемы. У адваротным выпадку дыскусія можа ператварыцца ў непатрэбную спрэчку, у якой большая частка часу будзе патрачана на ўдакладненьне пазыцыяў кожнага з удзельнікаў.

Можна нагадаць тыя нормы, якія былі выпрацаваныя раней для арганізацыі сумеснай працы, дадаць, пры неабходнасці, новыя.

Абавязковая ўмова правядзення зьмястоўнай дыскусіі – устаноўка настаўніка **на супраць**, якую разумеюць як яснасьць і канкрэтнасьць аргументаў, якія прыводзяцца; наяўнасьць дапасаванасьці ў тэрмінах і значэньнях; падтрымка сяброўскай атмасфэры, з аднаго боку, а з іншага – наяўнасьць аўтаномнасьці кожнага ўдзельніка абмеркаваньня, іх уменне выслушаць да канца, крытычна ставіцца да тэзаў апанэнта й жаданьне выказаць свой пункт погляду.

У залежнасьці ад пастаўленых мэтаў дыскусіі крытэры ацэньваньня дзейнасьці навучэнцаў на ўроку будуць розныя. Прывядзём прыклады.

Калі мэтаю дыскусіі ёсьць стварэньне ўмоваў для фармаваньня камунікатыўных уменняў і навыкаў у навучэнцаў, уменняў працаваць у групе, то крытэрамі ацэньваньня дзейнасьці вучняў стануць:

- выкананьне нормаў працы ў групе;
- уменне задаваць і адказваць на пытаньні;
- жаданьне й дэманстрацыя гатоўнасьці да прыняцьця пункту погляду іншага ўдзельніка;
- ссылікі на ідэі й меркаваньні іншых удзельнікаў дыскусіі;
- уменне ўсталёўваць лягічныя сувязі паміж прыведзенымі аргументамі [10].

Пры ацэньваньні ўзроўню ведаў вучня па тэме дыскусіі можна вылучыць наступныя крытэры:

- не адхіляецца ад тэмы;
- раздумвае пра ідэі, якія сам не падзяляе;
- сынтэзуе інфармацыю, атрыманую ад аднаклясьнікаў, прыходзіць да высноваў, якія складаюць новы сэнс;
- арыгінальнасьць, творчасць;
- яснасьць і разнастайнасьць высноваў, якія прыводзяцца [10].

Настаўніку й вучням цяжка ўтрымаць у памяці шмат крытэраў ацэньваньня. Іх колькасьць не павінна перавышаць трох, іх можна фіксаваць у табліцы. Калі мэтад, які выкарыстоўваецца, прадугледжвае паэтапнае ацэньваньне, напрыклад, «Тарнада», то настаўнік камэнтую дзейнасьць вучняў, фіксуючы адзнакі на дошцы, аркушах паперы.

Цвёрджанні для дыскусіі павінны быць сфармуляваны так, каб вучню неабходна было асэнсаваць іх, знайсці аргументы ў пацверджаньне ці абвяржэньне меркаваньня, якое прапануваецца, актуалізаваць свае веды й вопыт і выкарыстоўваць іх у працэсе абмеркаваньня для дасягненьня канцовага выніку.

Характар пытанняў шмат у чым акажа ўплыў на зьмест дыскусіі. Найўнасьць адкрытых, якія не прадугледжваюць адназначнага адказу, цвёрджаньняў будзе стымуляваць мысьленьне навучэнцаў, пошук, выпрацоўку ўласнай ацэнкі, пазыцыі той ці іншай зьявы, уласнага меркаваньня.

Праверыць спрэчнасьць пытання можна наступным чынам: настаўнік запісвае на дошцы ці лісьце паперы пытаньні, а пасля зачытвае іх па чарзе і просіць навучэнцаў па чарзе падняць руку тых, хто згодны ці нязгодны з тэзай, што прагучала. Падлік вынікаў галасаваньня дазволіць вызначыць цвёрджанні, якія найбольш падыходзяць для абмеркаваньня. (Гэты ход падказалі нашай калезе студэнты пэдагагічнага ўнівэрсытэту.)

Прывядзём прыклад цвёрджаньняў па тэме «Чалавек сярод людзей», якая вивучаецца ў рамках прадмету «Чалавек і грамадства».

Калі група ня можа прыйсьці да адзінага рашэньня, то апошнія слова застаецца за лідэрам.

Група ня будзе зьяднанай, калі лідэр будзе дазваляць выказваць супрацьлеглыя пазыцыі й думкі.

*Лідэр мае права прымяняць пакараньне ў дачыненні да сябраў групы.*

### **Правядзеньне дыскусіі**

Дэманстрацыя кінафільму, ілюстрацыйнага матэрыялу, апісаньне канкрэтнага выпадку, выкарыстаньне бягучых навінаў, ролевае разыгрываньне эпізоду, запрашэньне экспэртаў, на думку М.В. Кларына, дазволіць плаўна перайсьці да абмеркаваньня тэмы, актывізаваць увагу навучэнцаў, настроіць на прадуктыўнае абмеркаваньне разгляданай праблемы.

Пры выкарыстаньні некаторых мэтадаў (напрыклад, «Тарнада») навучэнцам (часам) даводзіцца адстойваць пункт гледжаньня, пазыцыю, супрацьлеглую іхным поглядам і перакананьням.

У гэтым выпадку настаўніку неабходна тлумачыць вучням, што



існуюць розныя пазыцыі, кожная зь якіх мае права на існаванне. Для знаходжаньня аргумэнтаў у абарону сваёй пазыцыі неабходна прадбачыць аргумэнты сваіх апанэнтаў, паглядзець на сваю пазыцыю зь іхнага гледзішча. Гэтаму неабходна навучыцца, і ў навучэнцаў ёсць такая магчымасць у згаданай дыскусіі.

Настаўнік назірае за групавой дынамікай, выкананьнем нормаў працы, атмасфэрай у групе й рэгулюе іх.

Неабходна таксама сачыць за тым, каб выконваўся рэглямэнт этапаў дыскусіі й рэглямэнт выступу кожнага ўдзельніка, які дазваляе пазьбегнуць паўзаў ці зацягваньня працэсу абмеркаваньня, які спрыяе выступу вялікай колькасці навучэнцаў.

*У працэсе дыскусіі важна, каб удзельнікі не адыходзілі ад тэмы, разглядалі пытаньне, якое абмяркоўваецца, з розных бакоў, каб размова будавалася на абмеркаваньні тэмы (пытаньня, праблемы), а не на абмеркаваньні асобаў саміх вучняў.*

Настаўніку неабходна тактычна спыняць удзельнікаў, якія адхіляюцца ад тэмы, і накіроўваць іх на абмеркаваньне пытаньня, тэмы, праблемы, не дапускаць празьмернай актыўнасьці адных вучняў і пасіўнасьці іншых, старацца прывабіць у працэс абмеркаваньня ўсіх навучэнцаў.

Прамежкавы аналіз выказаных ідэяў, думак, пазыцыяў праз пэўныя інтэрвалы садзейнічае плаўнаму пераходу да наступнай дыскусіі, атрыманьня адваротнай сувязі, дасягненьня пастаўленай мэты, атрыманьня задавальненьня ад дзейнасьці ў бальшыні ўдзельнікаў.

### **Заклучны этап**

Падвядзеньне вынікаў дыскусіі, дапамога навучэнцам у правядзеньні аналізу зробленай працы найчасцей звязаныя з самымі простымі пытаньнямі: наколькі група змагла дасягнуць пастаўленай мэты ці задачы, што садзейнічала прадуктыўнай дыскусіі, што перашкаджала, ці змог кожны вучань браць удзел у абмеркаваньні і г.д.?

Адказаць на гэтыя пытаньні дапаможа прэзэнтацыя сумеснай працы ўсёй клясы ці кожнай малой групы, запіс дыскусіі на магнітафоне, запісы й назіраньні настаўніка, камэнтары вучняў, вылучэньне імі цікавых ідэяў, моцных аргумэнтаў розных бакоў, падтрымка добразычлівай атмасфэры ў працэсе абмеркаваньня.

На гэтым этапе настаўнік можа выкарыстоўваць мэтады аргані-

зацыі ацэначнай дзейнасці, атрымання змястоўнай зваротнай сувязі, такія як апытальнік, анкета, табліцы з крытэрамі ацэньвання дыскусіі, няскончаныя сказы, пісьмовае эсэ і г.д.

Пры падвядзенні вынікаў дыскусіі можна арганізаваць сумесны пошук адказаў на наступныя пытанні:

- Якія вынікі атрымала група?
- Ці ўсе вучні прымалі актыўны ўдзел?
- Ці шмат было жадаючых выказацца, ці настаўніку даводзілася пастаянна прапаноўваць удзельнічаць у абмеркаванні?
- Ці была ў кожнага магчымасць выказаць сваю думку, асабліва ў сарамлівых навучэнцаў?
- Ці ўтрымлівала група тэму абмеркавання, ці сыходзіла ад прадмету дыскусіі?
- Ці займаў настаўнік дамінуючую пазыцыю пры абмеркаванні пытанняў?
- Ці задаваліся вучнямі й настаўнікам адкрытыя пытанні, пытанні на ўдакладненне?
- Ці падводзіліся прамежкавыя вынікі, ці сумаваліся пункты погляду?
- Ці прыводзіліся ясныя аргументы, прыклады, ці рабіліся абагульненні самімі вучнямі ў працэсе абмеркавання? [4]

Такім чынам, гэтыя пытанні дапамогуць настаўніку й вучням атрымаць зваротную сувязь пра сваю дзейнасць, зафіксаваць моцныя й слабыя моманты працы групы, скарэктаваць далейшую працу па тэме, якая вывучаецца.

### **3. Роля настаўніка пры арганізацыі й правядзенні дыскусіі**

Эфектыўнасць правядзення дыскусіі залежыць ад пэўных умоваў: рэгламэнту, мэты дыскусіі, спрэчнасці цвёрджанняў, падрыхтаванасці вучняў і, вядома, гатоўнасці самога настаўніка.

Камунікабельнасць, моўная культура, хуткасць рэакцыі, павага да ўдзельнікаў дыскусіі, уменне валодаць сабой і весьці дыялёг, быць аб'ектыўным, адбіраць інфармацыю – неад'емныя патрабаванні да таго, хто вядзе дыскусію, якія дазваляюць апэратыўна рэагаваць на сытуацыю, што пастаянна мяняецца, цудоўна справіцца з ролямі, якія выконваюцца.

Пры вядзенні і ўдзеле ў дыскусіі настаўнік выконвае адразу некалькі роляў.

**Арганізатар групавога даследавання** – прапанова неабходнай інфармацыі для абмеркавання і спосаб яе аналізу.

**Фасылітатар** – арганізацыя і пабудова канструктыўнай дзейнасці па абмеркаванні праблемы, актуалізацыя працэсу ўспрымання, прадстаўлення, прыняцця рашэнняў.

**Камунікатар** – стварэнне ўмоваў для ўзаемадзеяння ўсіх вучняў класы, уменне слухаць, выказваць свае думкі і пачуцці, а таксама ўменне суаднесці і дапасаваць індывідуальныя здольнасці суб'ядніка і уласную індывідуальнасць.

Ролі настаўніка мяняюцца на працягу ўсяго працэсу абмеркавання, бо гэта, перадусім, звязана з мэтамі, дынамікай працы групы, выбранай формай абмеркавання.

#### 4. Пытанні як сродак арганізацыі і правядзення дыскусіі

У зьмястоўным плане пытанні зьяўляюцца складовым і асноўным сродкам пры разглядзе тэмы ці праблемы. Характар пытанняў дазваляе ўдзельнікам атрымаць дадатковую інфармацыю, вызначыць далейшы стыль паводзінаў, стымуляваць творчае мысленне, фармаванне і крытычнае асэнсаванне ўласнага пункту гледжання, пазыцыі.

У кнізе «Дыскусія ў навукова-тэхнічнай прапагандзе і актыўным навучанні» фіксуюцца два віды пытанняў. Разгледзім кожны з іх больш падрабозна.

**1. Удакладняльныя (закрытыя) пытанні** накіраваны на ўдакладненне атрыманай інфармацыі, вызначэнне праўдзівасці выказанай тэзы. Яны заахвочваюць апанэнта адказаць «так» ці «не».

**2. Дапаўняльныя пытанні** падахвочваюць удзельнікаў гаварыць пра новыя ўласцівасці або якасці прадмету, зьявы абмеркавання. Пытанні пачынаюцца са словаў «што? дзе? калі? чаму? як?»

Дапаўняльныя пытанні могуць быць **простымі і складанымі**. Пад **простым** пытаннем маецца на ўвазе пытанне, якое не ўтрымлівае ў сабе іншых пытанняў. Наяўнасць 2–3 простых пытанняў

няў у адным гаворыць пра складанае дапаўняльнае пытаньне, мэта якога заключаецца ў высвятленьні праўдзівасьці альбо лжывасьці меркаваньняў адначасова.

Існуюць таксама карэктныя й некарэктныя пытаньні, правакацыйныя, мэта якіх зьбіць з думкі, пасеяць недавер, няпэўнасьць сярод удзельнікаў абмеркаваньня [1, с.11].

Другая тыпалёгія пытаньняў, прэзэнтаваная ў кнізе Дж.Вайтмара «Навучаньне для выкананьня» ў выглядзе табліцы «Тыпы эфэктыўных пытаньняў пэдагога», таксама дазволіць настаўніку арганізаваць пасьпяховы збор інфармацыі па пытаньні, якое цікавіць, падахвоціць навучэнцаў да дасьледаваньня, аналізу [табліца 1].

Табліца 1

**Тыпы эфэктыўных пытаньняў пэдагога**

<b>Тыпы пытаньняў</b>	<b>Што яны робяць?</b>	<b>Як распазнаць іх?</b>
<b>Адкрытыя пытаньні</b>	Заахвочваюць апавяданьне ўдзельніка дыскусіі. Хто? Што? Калі? Дзе? Які? Пытаньне-прасьба. Заахвочваюць апанэнта даць больш спэцыфічную інфармацыю.	Распавядзіце мне больш пра... Прывядзіце прыклад... Раствлумачце....
<b>Пытаньне-разважаньне</b>	Перадаюць адкрытасьць і давер. Надзяляюць увагу рухам цела настаўніка, тону голасу і словам.	Прыклад такіх пытаньняў: «Дапамажыце мне зразумець вашу думку пасьля таго...»
<b>Падказныя пытаньні</b>	Заахвочваюць вучня хутчэй самому дасьледаваць, аналізаваць варыянты, магчымасьці, чым пабуджаюць настаўніка «слушна» адказаць. Надзяляюць увагу словам, рухам цела настаўніка й тону голаса.	Пры падказным пытаньні адказ ня можа быць няслушным. Іх выкарыстаньне дае магчымасьць настаўніку арганізаваць не аўтаматычнае пагружэньне ў праблему, а сканцэнтраваньне увагу ўдзельнікаў на зьмесьце аргумэнтаў, тэзаў, цьверджаньняў, якія выказваюцца [12, с. 26].

У кнізе Дж.Вайтмара «Навучаньне для выкананьня» ўвага ўдзяляецца таксама і малаэфэктыўным пытаньням, якія могуць выкарыстоўвацца настаўнікам з мэтай атрымання згоды й нязгоды з рашэньнем, якое прымаецца, неабходнасьці атрымання пэўнай інфармацыі [12, с.27].

**Закрытыя пытаньні** заахвочваюць пытаньні «так» і «не», пачынаюцца зь дзеясловаў: ёсьць... рабіць... мець...

У працэсе вядзеньня дыскусіі пажадана карыстацца простымі пытаньнямі, яны дазваляць даць зьмястоўныя адказы і не ўзьнікнуць двухсэнсоўнасьці.

У кнізе «Інновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии» М.В. Кларын вылучае прыёмы, якія неабходна ўлічваць настаўніку пры пастаноўцы пытаньняў і атрымання іх адказаў.

Да іх адносяцца:

- час на абдумваньне навучэнцамі адказаў;
- пастаноўка пэўных недвухсэнсоўных пытаньняў;
- падача зваротнай сувязі на кожны адказ вучня;
- задаваньне ўдакладняльных пытаньняў ці пытаньняў на роздум, зьмену думак вучняў;
- заахвочваньне навучэнцаў дакладна фармуляваць тэзы, прыводзіць прыклады, якія пацьвярджаюць зробленыя высновы [4].

Выкарыстаньне такіх прыёмаў будзе садзейнічаць павелічэньню працягласьці адказаў, колькасьці аргумэнтаў, якія прыводзяцца, ідэяў, пытаньняў, якія задаюцца. Тэзы ўдзельнікаў дыскусіі стануць больш зьмястоўнымі й абгрунтаванымі, якія, хоць і не адказваюць на пастаўленае пытаньне, але адносяцца да тэмы, якая абмяркоўваецца.

Паралельна з гэтым будзе ўзрастаць уключанасьць пасіўных навучэнцаў у працу групы, узаемадзеяньне вучняў паміж сабой і з настаўнікам.

## 5. СПАСАБЫ АРГАНІЗАЦЫІ ДЫСКУСІІ

Важная ўмова паспяховай дыскусіі – актыўная пазыцыя ўсіх навучэнцаў у дадзеным відзе дзейнасьці. Так, арганізуючы дыскусію

з дапамогай мэтаду «Так» і «Не», настаўнік дае магчымасьць усім навучэнцам заняць пазыцыю па пытаньні, якое абмяркоўваецца, і пэўным чым зафіксаваць яе.

### **Мэтад «Так» і «Не»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Пашырыць уяўленьне вучняў пра тэму ўроку.
- Вызначыць навучэнцу сваю пазыцыю ў тэме ўроку.
- Замацаваць матэрыял.

#### ***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Дзьве карткі на кожнага навучэнца, на адной зь іх напісана слова «Так», на другой – «Не», гадзіннік з сэкунднай стрэлкай.

#### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Настаўніку неабходна расставіць мэблю ў фармаце «Кола», падрыхтаваць карткі з надпісамі «Так» і «Не», сфармуляваць і запісаць для сябе тры цьверджаньні па тэме ўроку.

Навучэнцы сядваюць у кола, і кожны атрымлівае дзьве карткі: адна са словам «Так» другая – «Не».

Пасьля настаўнік зачытвае цьверджаньне вучням і дае час (1–2 хвіліны) для самастойнага асэнсаваньня, пасля чаго кожны ўдзельнік дыскусіі выбірае і паказвае картку, якая абазначае згоду ці нязгоду зь цьверджаньнем, якое прагучала. Калі ўсе вучні зрабілі свой выбар, настаўнік прапануе двум навучэнцам з супрацьлеглымі думкамі прывесці аргумэнты ў абарону сваіх пазыцыяў. Пасьля таго як яны пракамэнтуюць свой выбар, іх выказваньні могуць дапоўніць іншыя вучні.

#### ***На што варта зьвярнуць увагу***

- Неабходна заахвочваць вучняў выказацца, асабліва, калі гэты мэтад праводзіцца ўпершыню.
- Настаўнік можа прыводзіць аргумэнты ў абарону адной з пазыцыяў, ініцыяваць дыскусію ў тым выпадку, калі ўсе навучэнцы зрабілі аднолькавы выбар.

- Цьверджаньняў не павінна быць шмат. Аптымальны варыянт – тры.

Пры вялікай колькасьці навучэнцаў у клясе складана стварыць умовы для аднолькавай актыўнасьці ўсіх вучняў, асабліва тых, хто часта знаходзіцца ў ролі назіральнікаў, чым удзельнікаў. У такіх выпадках найбольш эфэктыўнай будзе арганізацыя дыскусіі ў падгрупах. Мэтады «Тарнада» і «Пустое крэсла» дазваляюць навучэнцам першапачаткова абмеркаваць праблему ў падгрупе, выказаць сваю думку, затым прэзэнтаваць яе аднаклясьнікам і пачуць іншую пазыцыю на пытаньне, якое разглядаецца.

### **Мэтад «Тарнада»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Разьвіць уменне прыводзіць аргумэнты ў абарону сваёй пазыцыі, задаваць пытаньні і адказваць на іх.
- Фармаваць культуру вядзеньня дыскусіі.
- Разьвіць уменне ўзаемадзейнічаць у групе.
- Набыць досьвед падрыхтоўкі паведамленьня й выступленьня зь ім.

#### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

У пачатку ўроку настаўнік дзеліць клясу на тры малыя групы і расстаўляе мэблю ў форме «Дыскусійны клуб» (па дзьве парты састаўляюцца разам), фіксуе нормы і крытэры ацэнкі працы ў групах, распавядае паслядоўнасьць правядзеньня дыскусіі.

Мэтад прадугледжвае некалькі этапаў правядзеньня. За выкананьне кожнага этапу настаўнік налічвае балы (звычайна шкала адзнакаў адпавядае колькасьці групаў, якія ўдзельнічаюць у дыскусіі: тры каманды ацэньваюцца па трохбальнай шкале). Настаўнік выстаўляе балы, адзначаючы адметныя выступы вучняў у абарону сваёй пазыцыі, фіксуючы цікавыя думкі, пытаньні, добра аргумэнтаваныя адказы вучняў.

#### ***Першы этап.***

За 1–2 хвіліны ўсе групы выбіраюць сабе лідэраў, прыдумваюць назву і дэвіз. У ходзе прэзэнтацыі настаўнік фіксуе на дошцы (аркушы паперы) назву групаў.

*Другі этап.*

Настаўнік прапаноўвае падчас адной хвіліны навучыцца казаць хуткагаворку (адна для ўсіх групаў) усёй малой групай.

*Трэці этап.*

Настаўнік аб'яўляе тэму абмеркаваньня й фармулюе цвёрджаньне, вакол якога будзе разварочвацца дыскусія. Затым ён прапаноўвае адной групе прывесці аргумэнты ў абарону цвёрджаньня, другой — паспрабаваць яго абвергнуць. Пасьля ўдакладненьня заданьня гэтыя групы на працягу 10 хвілінаў рыхтуюць невялікі вусны выступ.

Задача трэцяй (групы, якая застаецца) – фармуляваньне дзесяці пытанняў (па пяць кожнай малой групе) з мэтай удакладненьня пазыцыяў першых дзвюх групаў.

*Чацьверты этап.*

Прэзэнтацыя працы малых групаў праходзіць па наступнай схеме:

а) Выступае лідэр групы, якая прыводзіла аргумэнты ў абарону цвёрджаньня.

б) Прадстаўнікі трэцяй групы задаюць 5 пытанняў. На падрыхтоўку кожнага адказу групе, якая выступіла, даецца 30 сэкондаў. Тут уступае ў сілу яшчэ адно правіла: адзін вучань з трэцяй групы можа задаць толькі адно пытаньне камандзе, якая выступіла.

в) У падрыхтоўцы адказу ўдзельнічае ўся група, але кожны вучань мае права прэзэнтаваць адказ толькі на адно пытаньне. Лідэр удзельнічае ў абмеркаваньні адказаў на пытаньні, якія паступаюць, але не адказвае на іх. Гэтае правіла дзейнічае і на пятым кроку прэзэнтацыі.

г) Настаўнік ацэньвае выступленьне лідэра і адказы на пытаньні трэцяй групы, выстаўляючы дзьве адзнакі.

д) Выступае лідэр групы, якая абвергла прапанаванае цвёрджаньне.

е) Прадстаўнікі трэцяй групы задаюць 5 пытанняў.

ж) Настаўнік ацэньвае выступ лідэра, адказы на пытаньні трэцяй групы, выстаўляючы дзьве адзнакі.

з) Настаўнік ацэньвае працу трэцяй групы, выстаўляючы адзнакі за кожны блёк пытанняў.

*Пяты этап.*

Заканчэньне дыскусіі, падвядзеньне настаўнікам вынікаў групавой працы.



### ***На што варта звярнуць увагу***

Клясу колькасцю ад 25 вучняў і болей настаўнік можа падзяліць на 4 групы, дзеве зь якіх будуць працаваць над тэкстам, астатнія дзеве – рыхтаваць і задаваць пытаньні.

## **Мэтад «Пустое крэсла»**

### ***Мэтад дазваляе***

- Пашырыць уяўленьні навучэнцаў па тэме, якая абмяркоўваецца.
- Звярнуць увагу на разнастайнасьць думак, меркаваньняў на прапанаваную тэму.
- Разьвіць уменне навучэнцаў ажыцьцяўляць выбар і аргумэнтаваць яго.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Настаўнік выбірае тэмы, рыхтуе 4 выказваньні, якія ўяўляюць розныя пункты гледжаньня на пытаньне, якое абмяркоўваецца і расстаўляе мэблю ў форме «Кола».

Кожнае выказваньне пішацца на асобным вялікім аркушы папэры. Напісанья выказваньні размяшчаюцца на падлозе, утвараючы кола. Усе навучэны падымаюцца і, пераходзячы ад аркушу да аркушу, знаёмяцца са зместам выказваньняў. Затым кожны вучань выбірае тое выказваньне, зь якім ён згодны і сядзе каля яго. Такім чынам, ствараюцца малыя групы для дыскусіі.

Кожная група на працягу 10–15 хвілінаў абмяркоўвае змест выказваньня, фіксуючы аргумэнты, якія пацвярджаюць яе выбар.

Пасьля абмеркаваньня ў малых групах перад кожнай зь іх ставіцца адно крэсла, на якое сядзе прадстаўнік групы, каб выказаць сумесна выпрацаваную думку па тэме, якая абмяркоўваецца, і пачаць дыскусію. Час выступленьня – 2–3 хвіліны.

Завершыўшы выступленьне, ён вяртаецца да малое групы. Кожны вучань можа працягнуць дыскусію, выказваючы сваю думку, падтрымліваючы аргумэнтамі пазыцыю групы ці падкрэсьліваючы недакладнасьці папярэдніх уступаў. Для таго каб уключыцца ў абмеркаваньне, ён павінен заняць пустое крэсла, якое стаяла перад ягонай малой групай. Вучань можа толькі адзін раз заняць пустое крэсла.

Настаўнік завяршае дыскусію за 5 хвілінаў да канца ўроку, каб падвесьці вынікі працы групаў і, калі неабходна, выставіць адзнакі.

### ***На што варта звярнуць увагу***

- Колькасць выказванняў не павінна перавышаць чатырох.
- Пры наяўнасці цяжкасцяў у вучня ў азначэнні сваёй пазыцыі настаўнік можа прапанаваць выбраць тое выказванне, якое бліжэй за ўсё да перакананняў навучэнца.
- Пры вялікай колькасці вучняў у малых групах і жаданні актыўнага ўдзелу ўсіх членаў каманды настаўнік можа абмяжоўваць час выступлення прадстаўнікоў камандаў.

Разьвіваць у навучэнцаў навыкі вядзення дыскусіі настаўнік можа ня толькі праводзячы ўрокі-дыскусіі, але й арганізоўваючы назіраньні навучэнцаў за ходам дыскусіі. Такім чынам, навучэнцы, з аднаго боку, маюць магчымасць прааналізаваць уласны вопыт удзелу ў дадзеным відзе дзейнасці, а зь іншага – абзначыць слабыя й моцныя бакі дыскусіі, назіраючы за яе ходам. Мэтад «Прыняцце рашэння» дазволіць настаўніку арганізаваць гэтую дзейнасць.

## **Мэтад «Прыняцце рашэння»**

### ***Мэтад дазваляе***

- Пашырыць уяўленне вучняў па тэме, якая абмяркоўваецца.
- Вызначыць вучню сваю пазыцыю ў зьмесьце ўроку.
- Замацаваць матэрыял.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

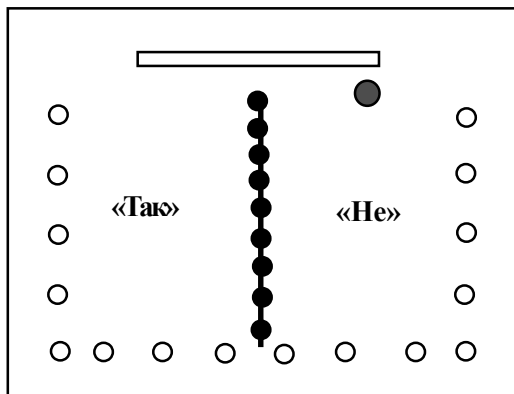
Настаўнік рыхтуе цвёрджаньні, чытач рыхтуе цвёрджаньні, дзеліць клясу на дзве малыя групы й расстаўляе мэблю ўздоўж сьценаў аўдыторыі, пакідаючы цэнтар памяшканьня вольным для руху. Аўдыторыя дзеліцца на дзве часткі цэнтральнай лініяй. Адна частка памяшканьня абзначана словам «Так», другая – «Не» [мал. 1].

*Першы этап – 10 хвілінаў.*

На першым этапе адна група зьяўляецца назіральнікамі, мэта якіх фіксаваць цікавыя выказваньні, аргумэнты, меркаваньні ўдзельнікаў, і назірае за разьвіцьцём самой дыскусіі, а таксама за выкананьнем

нормаў працы ў групе. Назіральнікі размяшчаюцца па пэрымэтры аўдыторыі.

Другая група ўдзельнічае ў дыскусіі й размяшчаецца на лініі, якая падзяляе аўдыторыю [мал.1].



Мал. 1. Схэма размяшчэньня навучэнцаў у аўдыторыі на першым этапе правядзеньня мэтодыкі.

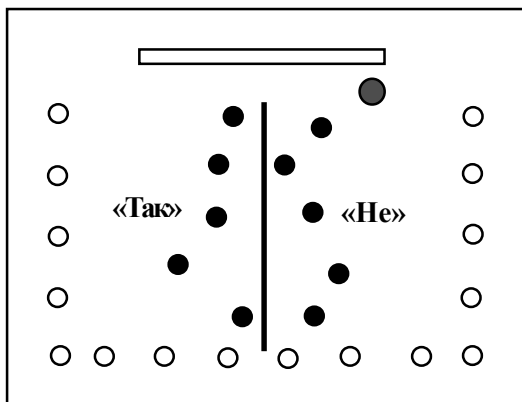
○ – назіральнік; ● – удзельнік дыскусіі.

Настаўнік прапаноўвае вучням цвёрджаньне, у дачыненьні да якога яны пасья хвіліннага абдумваньня павінны вызначыць сваю пазыцыю. Пазыцыя абазначаецца размяшчэньнем вучня адносна лініі, якая падзяляе аўдыторыю. Чым больш катэгарычны адказ удзельніка дыскусіі, тым далей ён будзе знаходзіцца ад лініі падзелу.

На схеме гэты працэс можна паказаць наступным чынам [мал.2].

Пасья таго як вучні занялі пэўныя пазыцыі, настаўнік прапаноўвае кожнаму па чарзе прывесьці шэраг аргумэнтаў у абарону свайго выбару і паспрабаваць сваімі выказваньнямі паўплываць на думкі апанэнтаў. У працэсе дыскусіі вучань можа мяняць свае погляды ў дачыненьні да прадмету дыскусіі і займаць новае становішча адносна лініі падзелу.

Завершыўшы абмеркаваньне, вучні вяртаюцца на лінію падзелу. Настаўнік зачытвае новае цвёрджаньне.



**Мал. 2. Прыклад размяшчэння навучэнцаў на другім этапе правядзення мэтадыкі.**

○ – назіральнік; ● – удзельнік дыскусіі.

Пасля абмеркавання ўсіх выказванняў настаўнік дае слова назіральнікам, якія выказваюць сваю думку пра тое, як праходзіла дыскусія.

*Другі этап – 10 хвілінаў.*

Групы мяняюцца ролямі: цяпер назіральнікі становяцца ўдзельнікамі дыскусіі, а роля назіральнікаў пераходзіць да групы, якая раней дыскутавала.

*Трэці этап – 15 хвілінаў.*

Настаўнік фармуе некалькі малых групаў, мэтай якіх ёсць зьмена цвёрджанняў такім чынам, каб з новай фармулёўкай згадзіліся ўсе сябры малой групы. Аптымальная колькасць групаў – чатыры (адно цвёрджаньне – адной групе).

### ***На што варта звярнуць увагу***

- Навучэнцы могуць перасоўвацца з крэсламі і сядзець на іх падчас дыскусіі.
- У працэсе дыскусіі пажадана, каб кожны вучань выказаўся і прывёў аргументы ў абарону выбранай пазыцыі.

- Цьверджаньняў не павінна быць шмат. Аптымальны варыянт – два.
- Групы назіральнікаў могуць дапамагаць настаўніку ў выстаўленьні адзнак удзельнікам дыскусіі.

Практыка вусных дэбатаў, якая існуе, прадугледжвае доўгую, мэтанакіраваную падрыхтоўку камандаў, цяжкую тэхналёгію правядзеньня і іх арганізацыю ў пазаўрочны час. Таму размова пойдзе пра мэтад «Пісьмовыя дэбаты», выкарыстаньне якога дазваляе настаўніку прытрымлівацца часовых рамак уроку, арганізаваць дыскусію вучняў у парах.

### **Мэтад «Пісьмовыя дэбаты»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Сфармаваць культуру дыскусіі.
- Разьвіваць уменне фармулёўкі аргумэнтаў у абарону сваёй пазыцыі.
- Разьвіваць навыкі пісьмовай мовы.

#### ***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Папера фармату А4.

#### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Вучні знаёмяцца з тэмай, якая ёсьць прадметам дэбатаў, і з мэханізмам іх правядзеньня.

Настаўнік аб'ядноўвае вучняў у пары і вызначае, якую пазыцыю будзе адстойваць кожны навучэнец. Напрыклад, адзін вучань прыхільнік дадзенай пазыцыі, другі – супраціўца. Калі ў клясе няцотны лік навучэнцаў, то настаўнік арганізуе працу адной трыяды.

Навучэнцы сядваюць сьпінай адно да аднаго. Настаўнік зачытвае цьверджаньне, і вучні пачынаюць пісьмовы дыялёг. На фармуляваньне аргумэнтаў у абарону сваёй пазыцыі даецца пяць хвілінаў. Вучні запісваюць іх на аркушы паперы ў фармаце разгорнутых тэзаў.

Па сканчэньні часу навучэнцы мяняюцца лістамі, чытаюць тэзы сваіх апанэнтаў і прыводзяць шэраг антытэзаў. Час працы – 5 хвілінаў. Такая працэдура абмену лістамі паўтараецца 2–3 разы.

У апошнім раўндзе вучням даецца магчымасьць напісаць індывідуальна (альбо сумесна, у парах) выніковую працу па дыскусіі, пасля чаго працы зьбіраюцца настаўнікам. Пры падвядзеньні вынікаў пісьмовых дэбатаў настаўнік можа задаць пытаньні: «Якія былі найлепшыя аргумэнты ў партнэра?», «Што спадабалася ў аргумэнтах твайго партнэра», «Што было незразумелым у аргумэнтах партнэра?».

### ***На што вярта зьвярнуць увагу***

Праца вучняў можа быць ацэнена індывідуальна ці папарна. Калі настаўнік плянуе выставіць адзнакі за гэтую працу, то ён павінен папярэдзіць вучняў на самым пачатку ўроку.

Наш зварот да дыскусіі невыпадковы і зьвязаны з тым, што тыя магчымасьці, якія яна дае, дазваляюць настаўніку рэалізоўваць у сваёй дзейнасьці стратэгію актыўнага навучаньня. Мы стараліся раскрыць і паказаць гэтыя магчымасьці, дапамагчы настаўніку пераадолець складанасьці пры яе арганізацыі й правядзеньні. Гэта дазваляе нам спадзявацца на больш шырокае прымяненьне дыскусіі ў навучальным працэсе школы.

## Літаратура

1. Дискуссия в научно-технической пропаганде и активном обучении. – М.: Знание, 1990. – 40с.
2. Игнатович Т.В. Содержание и формы обучения жанру дискуссии в средней школе //Актуальные проблемы коммуникативной фонетики и вопросы эффективности речевого общения. Материалы международной конференции 29–30 мая 1997. – Мн.: МГЛУ. – С. 129–131.
3. Карпей Ж., Б.Ван Урс. Дидактические модели и проблема обучающей дискуссии // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 20–26.
4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176с.
5. Козловская В.А. Дискуссионная речь и полилог. – Киев: Знание, 1989. –17с.
6. Мишаткина Т.В., Яскевич Я. С. Феномен общения в философии и культуре XX века. – Мн.: РИВШ, 2000. – 135с.
7. Навучаемся дэмакратыі без нуды і з ахвотай: у 2-х ч. / Адук. цэнтр фонду развіцця мясцовай дэмакратыі ў Шчэціне; Пад рэд. П. Фенрыха і інш. – Шчэцін: АЦФРМД, 1996. – Ч. 1,2.

8. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших педагогических учеб. заведений. – М.: Просвещение, Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432с.
9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х томах / Гл. редактор В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608с.
10. Alleman J., Brophy J. Estimation to Learning by methods of Social Constructivism – Education Research, 1991.
11. Basis O. Se construire dans le savoir, a l'ecole, en formation d'adultes, 1998.
12. Whitmore J. Coaching for Performance. The new Edition of the Practical Guide. – London, 1998.

Сяргей Петрусёў

## Ролевая гульня на ўроку

### 1. РОЛЕВАЯ ГУЛЬНЯ ЯК МЭТАД

#### Чым ёсьць ролевая гульня?

Перш чым перайсьці да разгляду такога фэномэну ў групе мэтадаў інтэнсіўнага навучаньня, як ролевая гульня, неабходна высветліць, што мы маем на ўвазе пад гэтым тэрмінам. Пэдагогічная літаратура гэтым тэрмінам яднае некалькі зусім адрозных зьяваў:

- *стыхійныя ролевыя гульні дзяцей, прыкладам, «дочкі-матулі»;*
- *ролевыя гульні як жыцьцёвыя сцэнары паводзінаў людзей у соцыюме, паводле вызначэньня Эрыка Бэрна;*
- *псыхалягічныя ролевыя гульні ці псыхадрамы, стваральнікам якіх лічыцца Джэкаб Марэна;*
- *пэдагогічныя ролевыя гульні, запачаткаваныя ад першых дзелавых гульняў, распрацаваных М.М.Бірытэйн. Менавіта гэтым гульням і прысьвечана гэтая праца.*

У пэдагогіцы існуе шмат сынонімаў да паняцьцяў «ролевая гульня», «творчая гульня», «сюжэтная гульня», «імітацыйная гульня», «вольная гульня», «мэтад інсцэніроўкі», «выкананьне роляў». Як бачна, адзінага тэрміна няма, адпаведна, няма адзінай дэфініцыі ролевай гульні. Вось некаторыя зь іх.

«Ролевая гульня – форма мадэляваньня сацыяльных дачыненняў і свабодная імправізацыя, якая не абумоўліваецца жорсткімі правіламі ці нязьменнымі ўмовамі. Яна мадэлюе сацыяльныя дачыненні

«на даверы» ў новай матэрыяльнай форме, даступнай дзіцяці» [12, с.124].

«Сытуацыйна-ролевая гульня – гэта адмыслова арганізаванае спорніцтва ў вырашэньні камунікатыўных задачаў і імітацыі прадметна-практычных дзеяньняў удзельнікаў, якія выконваюць задзеныя ролі ва ўмовах уяўнай сытуацыі» [7, с.17].

«Інсцэнаваньня забавы, ці мэтад інсцэніроўкі па-іншаму, засноўваюцца на выкананьні ролі ў прыдуманай сытуацыі. У гэтым мэтадзе важным фактарам зьяўляецца стварэньне якогасьці вобразу, уваходжаньне ў гэты вобраз, прыняцьце на сябе ягонага «ролі». Роля можа быць якой заўгодна: рэальная асоба або вымысьлены герой. Выкананьне той ці іншай ролі азначае падпарадкоўваньне пэўнай сыстэме правілаў, дзейсных у аб’ёме тых структураў грамадзкага жыцьця, у якіх дадзены герой функцыянуе або мог функцыянаваць» [8, с.283].

Трэба адзначыць, што, на наш погляд, апошняя фармулёўка найдакладней адлюстроўвае сутнасьць ролевой гульні.

Можна заўважыць, што аўтары, нягледзячы на некаторыя разыходжаньні ў дэфініцыях, пагаджаюцца ў адным – у ролевой гульні кожны ўдзельнік *прымае на сябе ролю існых пэрсанажаў*. Такая акалічнасьць яднае ролевыя гульні з тэатрам. Вядомы польскі пэдагог сьцьвярджае, што тэатар – гэта ўдасканаленая разнастайнасьць ролевых гульняў, якая праяўляецца ў сталым узросьце [8, с.284].

У адрозьненьне ад тэатру, дзе акторы выконваюць ролі дакладна і безухільна паводле сцэнару, у ролевой гульні назіраецца іншая карціна. Эквівалент сцэнару, уключаны ў блёк гульнявых правілаў, толькі абумоўлівае існуючыя ролі і задае пачатковую, стартавую сытуацыю. Далей пачынаецца імправізацыя – кожны выканаўца мае пэўную свабоду, хоць і акрэсьленую агульнымі правіламі.

З правіламі зьвязана яшчэ адна асаблівасьць ролевых гульняў. Правілы зьяўляюцца дастаткова рухомымі, каб не заціскаць ініцыятыву гульцоў і даць ім магчымасьць свабоды дзеяньня ва ўчынках і выбары сваіх стратэгіяў паводзінаў у гульнявых сытуацыях. Гэта дасягаецца адыходам ад жорсткай канструкцыі правілаў. Такім чынам, правілы фармулююцца для стварэньня «стартавай пляцоўкі», каб задаць гульнявую сытуацыю і ролі выканаўцаў. Правілы, акрамя таго, вызначаюць глябальныя гульнявыя палажэньні – саму структуру гульні.



Трэба зазначыць, што ёсць і свае выняткі. Некаторыя ролевыя гульні, распрацаваныя для малодшых школьнікаў ці для выкладання матэматычных прадметаў, фізікі і хіміі, розняцца дастаткова цвёрдымі правіламі.

### Якую структуру мае ролевая гульня?

У ролевой гульні вылучаюцца наступныя структурныя кампаненты:

<b>Імітацыйная мадэль</b>	Штучна створаная гульнявая рэальнасць імітуе рэальнае наваколле і замяняе яго падчас гульні. Пры яе стварэнні ўлічваюцца толькі тыя з'явы ў свеце, якія неабходны дзеля дасягнення мэтай гульні. Астатняе ігнаруецца.
<b>Камплект роляў</b>	Сьпіс гульнявых пэрсанажаў і апісаньне зместу іхных функцыяў. Камплект роляў распрацоўваецца зыходна зь імітацыйнай мадэлі гульні і з улікам гульнявых правілаў.
<b>Сцэнар ролевой гульні</b>	Уключае ў сябе апісаньне зместу ўзаемадзеяння пэрсанажаў у гульні. Акрамя таго, сцэнар ролевой гульні можа ўключаць пакет разнастайных «нечаканасьцяў» для генэрацыі дынамікі й разьвіцьця гульнявой дзейнасьці.
<b>Пакет агульных правілаў гульні</b>	Уключае ў сябе непасрэдна правілы гульні, без якіх гульня ня можа адбывацца. Сюды ж уваходзяць рамачныя ўмовы, неабходныя для правядзеньня гульні й інструкцыі гульцам. Пакет агульных правілаў можа зьмяшчаць сыстэму ацэнкі, калі такая прадугледжана мэтай і задачамі гульні [10, с.34].

### З гісторыі прымянення

У 1932 г. у Савецкім Саюзе была праведзена першая дзелавае ролевая гульня, распрацаваная навуковай групай пад кіраўніцтвам М.М. Бірштэйн для ўдасканаленьня дзейнасьці па кіраванні вытворчасцю. На жаль, досьвед працы гэтай групы быў забыты, не

атрымаў шырокага выкарыстання. Толькі ў канцы 50-х гг. дзелавыя гульні былі наоў вынайздзены ў ЗША і пачалі пасьпяхова прымяняцца для падрыхтоўкі спецыялістаў у сфэры кіраваньня. У 60 – 70-я гг. ролевыя гульні пачынаюць паступова займаць належнае месца сярод мэтадаў навучаньня ў пэдагогіцы замежных краінаў.

Адначасова такія гульні пачалі выкарыстоўвацца ў выхаваньні і ў СССР. Першыя распрацоўкі належаць Шмакаву С.А., Махлах Е.С., Яноўскай М.Г. Выкарыстоўваць ролевыя гульні ў навучаньні пачалі трохі пазьней, з канца 70–пачатку 80-х, дзякуючы дзейнасьці такіх навукоўцаў, як Кларын М.В., Каўтарадзэ Д.Н., Анікеева Н.П.

### **Якія функцыі можа выконваць ролевая гульня ў навучальным працэсе?**

Адметнасьці ролевай гульні абумоўліваюць ейныя функцыі ў навучальным працэсе. Пералічым асноўныя.

#### *Экспэрэмэнтальна-навучальная функцыя*

На думку Кларына М.В. [6, с. 122], праз ролеваю гульню навучэнцы атрымліваюць непасрэдны досвед, уключаюцца ў працэсы і зьявы, якія вывучаюць. Гэта садзейнічае эфэктыўнаму засваеньню новых ведаў, творчай перапрацоўцы матэрыялу і прымяненьню атрыманых ведаў у рэальным жыцьцёвым кантэксьце, а таксама фармаваньню каштоўнасных арыентацыяў. У працэсе ролевай гульні пэдагог мае магчымасьць змадэляваць шматлікія сытуацыі і прапанаваць удзельнікам самастойна іх вырашыць.

У працэсе пошуку выйсьця з сытуацыі вучань можа паспрабаваць некалькі стратэгіяў вырашэньня праблемы і атрымаць рэакцыю ў адказ на свае дзеянні. Вучань прымае іншую ролю, адрозную ад той, якую ён выконвае ў сапраўдным жыцьці, на нейкі час становіцца іншым чалавекам, што спрыяе пасьпяховаму выкананьню дадзенай функцыі. З-за гэтага ён з захапленьнем будзе выконваць тыя дзеянні, якія ў звычайнай сытуацыі здаліся б яму непрывабнымі або непрымальнымі. Ва ўяўнай сытуацыі ён як бы перасягае мяжу сваіх магчымасьцяў, становіцца больш вынаходлівым, арганізаваным, рашучым, праяўляе прыхаванья да пэўнага моманту таленты ці навыкі. Апрача таго, ігрок «прымервае» на сябе розныя ролі й стратэгіі паводзінаў, і такім чынам выбірае найбольш камфортныя для сябе.

Пры гэтым у рэальным жыцці падобныя эксперымэнты не заўсёды маглі б мець для гульца пажаданыя вынікі, а ў гульні ён можа спрабаваць усё і не баяцца за наступствы.

У сваю чаргу, Анісімаў А.С. у працы «Методологическая культура педагогической деятельности и мышления» называе гульнію вышэйшым тыпам пэдагагічнай дзейнасці [3, с.152]. У гульні пашыраецца магчымасць пэдагагічнага ўплыву на паводзіны ўдзельнікаў. Настаўнік ня мае неабходнасці навязваць сваю думку праз шматразовае прагаворванне розных «ісцінаў». Навучаньне адбываецца коштам аналізу вучнямі вынікаў гульні і рэакцыі іншых вучняў на свае паводзіны. Настаўнік проста стварае ўмовы для аналізу вучнямі сваіх паводзінаў і суаднясення іх з вядомымі эталонамі. У гульні як бы ствараецца асобны навучальны асяродак, які рэагуе на розныя дзеянні вучняў.

### ***Функцыя матывацыі праз гульнію***

Ролевая гульнія – эфектыўны сродак стымуляцыі матывацыі навучання.

*Па-першае*, дзякуючы сваім якасьцям – займальнасці і эмацыйнасці, яна робіць навучальны працэс больш прывабным для вучняў у псыхалагічным плане. Што ў сваю чаргу цягне за сабою актывізацыю пазнавальнай цікавасці да прадмету.

*Па-другое*, ролевая гульнія выяўляе каштоўнасць набытых ведаў і вызначанай тэарэтычнай падрыхтоўкі. Пры ўдзеле ў гульні вучань змушаны для рэалізацыі сваёй ролі прымяняць наяўныя веды і ўменьні непасрэдна падчас гульніавай дзейнасці.

*Па-трэцяе*, ролевая гульнія характарызуецца значна большай колькасцю сродкаў матывацыі, чым звычайныя мэтады навучання. Дасьледаваньні матываў удзелу школьнікаў у гульніах [4, с.25] паказваюць на наступныя прычыны: рэалізацыя сваіх здольнасцяў і патэнцыйных магчымасцяў, якія нельга рэалізаваць у іншых відах дзейнасці; атрыманьне высокай ацэнкі сваёй дзейнасці з боку іншых; дэманстрацыя сваіх магчымасцяў перад клясай, вырашэньне камунікатыўных праблемаў і г.д.

### ***Разьвіцьцёвая функцыя***

Ролева гульня – гэта ня толькі эфэктыўны мэтад навучаньня, але й унівэрсальны сродак разьвіцьця асобы вучня.

*Па-першае*, ролева гульня як «форма дзейнасьці ва ўяўных сытуацыях, накіраваная на стварэньне і засваеньне грамадзкага досьведу, зафіксаванага ў сацыяльна замацаваных спосабах ажыццяўленьня прадметных дзеяньняў, у прадметах навукі і культуры» [1, с. 127], разьвівае сацыяльную сфэру вучня. У працэсе гульні яе ўдзельнікі ўваходзяць у сусьвет чалавечых дачыненняў, разьвіваюць адказнасьць, талерантнасьць, здольнасьць паважаць іншую думку, здольнасьць да супрацы.

*Па-другое*, ролева гульня спрыяе разьвіцьцю інтэлектуальных здольнасьцяў навучэнцаў. Падчас гульнявой дзейнасьці адбываецца трэніроўка памяці, выпрацоўваецца гнуткасьць мысьленьня і здольнасьці да аналітычнай дзейнасьці. Зьмест гульні спрыяе фармаваньню сьветапогляду вучняў і пашырае іхнія ўяўленьні пра навакольнае асяродзьдзе. Гульнявая дзейнасьць выпрацоўвае здольнасьці пошуку нестандартных шляхоў вырашэньня праблемных сытуацыяў.

Акрамя таго, у працэсе гульні актыўна разьвіваецца эмацыйная сфэра вучня, бо кожны ўдзельнік перажывае ўсю складанасьць супярэчлівых адчуваньняў, а тыя ўзбагачаюць ягоны эмацыйны нутраны сьвет.

### ***Дыягнастычна-карэкцыйная функцыя***

Ролева гульня нясе ў сабе вялізныя магчымасьці па дыягнастыцы ведаў навучэнцаў і характары іх практычнага прымяленьня. У гульні навучэнцы выкарыстоўваюць свае веды аналягічна рэальнаму жыцьцю. Настаўнік, аналізуючы свае назіраньні за дзеяньнямі вучняў, можа распрацоўваць далейшую хаду пэдагогічнага працэсу з мэтай павышэньня эфэктыўнасьці.

Назіраньне дапамагае пэдагогу скласьці псыхалягічны партрэт навучэнцаў, зафіксаваць іх эмацыйны стан, высветліць найбольш яркава акрэсьленыя бакі асобы вучняў. У гульні настаўнік можа назіраць за шырокім спектрам паводзінных рэакцыяў удзельнікаў у нестандартных сытуацыях. Валодаючы звесткамі па індывідуальных асаблівасьцях вучняў, настаўніку лягчэй будаваць працэс навучаньня кожнага зь іх.

### ***Камунікатыўная функцыя***

Сутнасьць камунікатыўнай функцыі палягае ў фармаваньні камунікатыўных здольнасьцяў. Вучань працуе ў групе і адначасова атрымлівае зваротную рэакцыю на свае дзеянні ад аднаклясьнікаў, што спрыяе выпрацоўцы здольнасьцяў працы ў групе. Ён вучыцца ўзаемадзейнічаць зь іншымі вучнямі, вучыцца дзейнічаць сумесна, прыслухоўвацца да думкі партнэраў па гульні, прымаць узгоднене рашэньне, вучыцца весці дыскусію, правільна выказваць сваю думку і фармуляваць пытаньні.

Важным момантам ролевай гульні ёсьць наладжваньне зваротнай сувязі паміж гульцамі, паміж гульцамі і настаўнікам. Пэдагог дапамагае навучэнцам аналізаваць рэакцыі на іхныя паводзіны і пры неабходнасьці дапамагае знаходзіць шляхі зьмены паводзінаў.

Яшчэ адзін момант – навучаньне спосабам вырашэньня канфліктаў. Разыходжаньне ў поглядах прыводзіць да іх сутыкненьня, і пэдагог прымяняе такія сытуацыі для навучаньня спосабам вырашэньня канфліктаў.

## **2. Мэтодыка правядзеньня ролевай гульні**

### **Якія існуюць спосабы правядзеньня ролевай гульні?**

У пэдагогічнай практыцы існуе некалькі варыянтаў правядзеньня ролевых гульняў.

<b>Дэманстрацыйныя ролевыя гульні</b>	У самай простай форме ролевыя гульні ўяўляюць сабою паказ перад аўдыторыяй спэцыяльна падрыхтаванай інсцэніроўкі з наступным абмеркаваньнем. Іх проста рыхтаваць і праводзіць, бо настаўнік можа браць гатовыя сюжэты зь літаратуры, а выкананьне роляў спрошчана з-за цьвёрдага сцэнару. Асноўны недахоп такой схемы правядзеньня ў тым, што колькасць удзельнікаў абмежаваная, таму пэдагогічны патэнцыял гульні як мэтаду не выкарыстоўваецца ў поўным аб'ёме.
---------------------------------------	---

<p><b>Ролевыя гульні ў малых групах</b></p>	<p>Пры дадзеным спосабе правядзення кляса дзеліцца на малыя групы. Ім прапануецца адна і тая гульня для адначасовага правядзення. Такі мэтад мае шэраг перавагаў.</p> <p>Па-першае, ён дазваляе пашырыць склад удзельнікаў.</p> <p>Па-другое, у навучэнцаў знікае боязь выступу перад аўдыторыяй, у такім выпадку яна ўвогуле адсутнічае.</p> <p>Па-трэцяе, розныя групы вучняў маюць магчымасць атрымання рознага выніку гульні і рознага досведу. Гэта дазваляе правесці абмеркаваньне гульні больш шырока і падвышае адукацыйны эфэкт.</p> <p>Галоўны недахоп мэтаду ў немагчымасці настаўнікам кантраляваць усе падзеі адначасова. Акрамя таго, непазбежныя страты часу, бо кожная група запатрабуе розны прамежак часу для правядзення аднае гульні. Гэты недахоп можна часткова кампенсаваць – задаваць тым, хто ўжо скончыў гульню, дадатковыя заданні.</p>
<p><b>Ролевыя гульні для ўсяе клясы</b></p>	<p>Пры выкарыстанні такой схемы правядзення гульняў усе вучні прымаюць удзел і выконваюць адпаведныя ролі. Такі спосаб найбольш эфектыўны пры забеспячэнні максымальнага ўцягнення вучняў у педагагічны працэс, але ён жа і самы складаны для выканання. Правядзенне ролевых гульняў для ўсяе клясы патрабуе грунтоўнай падрыхтоўкі і папярэдняй працы сярод навучэнцаў. Таму такую схему рэкамендуецца прымяняць пры наяўнасці досведу правядзення ролевых гульняў паводле больш простых схемаў.</p>

### **Як падрыхтавацца да правядзення ролевой гульні?**

Настаўнік пачынае падрыхтоўку да правядзення гульні наступным чынам: робіць кароткае апісаньне гульні, яе агульнай хады, называе тэму, знаёміць з асноўнымі палажэннямі. Далей выкладаецца сцэнар ролевой гульні і падрабязна тлумачацца блёкі гульня-

вых правілаў. Пасья адбываецца разьмеркаваньне роляў і інды-  
відуальны інструктаж гульцоў. Пры гэтым можна выкарыстоўваць  
адмыслова распрацаваныя раздаткавыя матэрыялы. Мы прапануем  
прыклад спецыяльнай памяткі, распрацаванай на аснове рэкамэнда-  
цыяў Дэвіда Турнэра [11, с.44].

### *Кароткая памятка гульца*

*Ты зараз будзеш удзельніцай у ролевай гульні. Прачытай  
ніжэйпрыведзеныя рэкамэндацыі, яны табе дапамогуць пры  
правядзеньні гульні.*

*1. Ніхто не патрабуе ад цябе быць выдатным акторм.  
Мэта ролевай гульні – змадэляваць сытуацыю, у якой бы вы  
ўсе маглі атрымаць пэўныя веды. Паводзь сябе ў разыгранай  
сытуацыі натуральным для сябе чынам. Але памятай, што  
роля можа патрабаваць дзеяньняў, некалькі адрозных ад  
звыклых табе.*

*2. Апісаная сытуацыя – гэта толькі пункт адштурхоў-  
ваньня. Яна дапамагае стварыць абстаноўку. Не абмя-  
жоўвай сябе межамі апісаньня ролі, гэта можа парушыць  
непасрэднасьць камунікацыі. Няхай роля разьвіваецца ў тым  
накірунку, у якім яна магла б разьвівацца ў натуральных умо-  
вах. Па меры разьвіцьця сытуацыі рэагуй у адпаведнасьці з  
паводзінамі і зваротнымі рэакцыямі іншых удзельнікаў.*

*3. Калі табе не хапае інфармацыі для гульні, ты можаш  
выкарыстоўваць свае асабістыя думкі і меркаваньні. Галоў-  
нае, каб імправізацыя адпавядала ролі і была праўдапа-  
добнаю.*

Пры разьмеркаваньні роляў пажадана прызначыць найбольш зна-  
кавыя і цяжкія ролі пасіўным ці дрэнна пасьпяваючым вучням. Гэта  
дазволіць ім рэалізаваць сябе.

Калі ролевая гульня праводзіцца з мэтай падвядзеньня вынікаў  
па вывучанай тэме, то адразу з пачаткам вывучэньня гэтай тэмы рэ-  
камэндуецца пачаць самастойную працу з правіламі гульні, даве-  
дачнымі матэрыяламі й рэкамэндаванай літаратурай. У канцы кож-  
нага ўроку мэтазгодна вылучыць пяць хвілінаў на кансультацыі па  
ўзьніклых пытаннях.

У ролевай гульні наяўнасьць касьцюмаў пажадана, але не абавязковая. Цалкам дастаткова прысутнасьць характэрнага для пэрсанажу атрыбуту.

Акрамя працы з вучнямі, падрыхтоўка да правядзеньня ролевай гульні ўключае некаторую працу па афармленьні памяшканьня для гульні. Дастаткова трохі зьмяніць ягоны звыклы выгляд. Патрэбны эфэкт можа прынесці звычайная перастаноўка мэблі, але лепш, калі ў інтэр'ер будуць уключаны прадметы, адпаведныя сюжэту гульні.

### **Якія ўзроставыя асаблівасьці паводзінаў вучняў у гульні?**

Уся праца на этапе падрыхтоўкі гульні вядзецца з абавязковым улікам узроставай спэцыфікі паводзінаў навучэнцаў падчас гульні.

Для *малодшых школьнікаў* характэрная лёгкасьць уваходжаньня ў вобраз. Гэта звязана зь яркім і непасрэдным успрыманьнем наваколя. Адсюль лёгкасьць уцягненьня ў гульнявую дзейнасьць. Пастаянная арыентацыя на настаўніка і ягоны аўтарытэт значна спрашчае кіраваньне гульнію, але патрабуе станоўчай падтрымкі з боку настаўніка.

У гульнях для гэтага ўзросту пажадана прысутнасьць атмасфэры тайны і сакрэтнасьці, што асабліва прыцягвае малодшых школьнікаў.

З прычыны спэцыфікі ўзросту малодшыя школьнікі ня могуць прадумваць хаду гульні на ўсёй яе працягласьці. Таму для паспяховага правядзеньня складанай сумеснай гульні мэтазгодна скарыстаць дапамогу старэйшых вучняў.

Працягласьць гульні для вучняў гэтага ўзросту мусіць быць абмежавана з прычыны іхнай хуткай стамляльнасьці.

*Навучэнцы сярэдняга школьнага ўзросту* імкнуцца ўявіць сябе дарослымі, асабліва дарослымі-**героямі**, дарослымі-**пераможцамі**. Адсюль ідзе імкненьне гуляць адпаведных пэрсанажаў і адпаведна паводзіць сябе ў гульні.

У ролевых гульнях вучняў гэтага ўзросту назіраецца імкненьне да групавой камунікацыі і супрацы. Нават калі сюжэт гульні не прадугледжвае калектыўнай дзейнасьці, можна чакаць разьбіцьця на групы. Праўда, групы фармуюцца згодна прынцыпу «з кім сябрую – з тым і разам», а гэта можа не адпавядаць ідэі гульні.



Высокая актыўнасьць фантазіі й патрэба ў стварэньні свайго асабістага ўяўнага асяродку дазваляе атрымаць больш падрабязную дапрацоўку вобразаў пэрсанажаў і сюжэтных лініяў гульні для яе ўдзельнікаў. Зь іншага боку, гэтая ж асаблівасьць абумоўлівае недастаткова дакладнае разьмежаваньне гульнівай і сапраўднай рэчаіснасьці. Таму па заканчэньні гульні неабходна нагадаць удзельнікам, што ўсе падзеі былі ўмоўнымі.

Навучэнцы сярэдняга школьнага ўзросту могуць без дапамогі настаўнікаў (а часам увогуле ў сакрэце ад іх) арганізаваць дастаткова складаную сумесную дзейнасьць падчас гульні і пралічыць свае дзеянні на шмат крокаў наперад.

Акрамя таго, у дадзеным узросьце становяцца заўважныя полавыя адрозьненні ў падыходзе да гульні. Дзяўчынкі імкнуцца да таго, каб гульня была стымулам і для негульнівай дзейнасьці. У хлопчыкаў абвострана патрэба ў больш актыўным, дзейным і рамантычным самасьцьвярджэньні ў гульні. Адпаведна, яны аддаюць перавагу прыгодніцкім і гераічным сюжэтам для гульніў.

І яшчэ адзін апошні характэрны момант – **падрыхтоўка да гульні для іх аднолькава прывабная як і сам працэс гульні.**

Для *старэйшых школьнікаў* характэрна арыентацыя на камунікацыю, яе эмацыйную насычанасьць. Адсюль перавага дзейнасьці, звязанай з моўнай актыўнасьцю, і роляў з актыўным вядзеньнем размоваў.

Назіраецца жаданьне згуляць на глядача, што часта прыводзіць да разыходжаньня мэтаў гульцоў і самой гульні. Каб папярэдзіць гэткае тып паводзінаў, рэкамэндуецца ўключыць у сюжэт «значных пэрсанажаў»: «міністраў», «прэзыдэнтаў», «дыпляматаў» і інш.

Часта ў такім узросьце ўсялякая дзейнасьць набывае гумарыстычную афарбоўку. Ролевая гульня – не выключэньне. Таму настаўнік павінен сачыць, каб «здаровы гумар» не пераходзіў у «нездаровае блюзьнерства».

**Якія функцыі настаўніка падчас правядзеньня ролевай гульні?**

Падчас гульні настаўнік выконвае розныя функцыі.

**Інфармацыйная.** Кожны ўдзельнік гульні можа зьвярнуцца да настаўніка па дадатковую інфармацыю.

**Кансультацыйная.** Настаўнік можа даваць вучням падказкі, накіраваныя на тое, каб дапамагчы ім больш поўна рэалізаваць магчымасьці гульні.

**Арбітражная.** Настаўнік падчас гульні сочыць за выкананьнем правілаў і вырашае ўзьніклыя спрэчныя сытуацыі.

**Фасылітатарская.** У абавязкі настаўніка ўваходзіць і прамое падбадзёрваньне нерашучых гульцоў і актывізацыя іхнай гульні.

**Рэгулюючая.** У працэсе гульні найбольш актыўныя могуць цалкам захапіць ініцыятыву, выцесьніць спакайнейшых удзельнікаў. У такім выпадку настаўнік павінен нэўтралізаваць іх, пераклучыўшы на іншую дзейнасьць.

### **Як пабудаваць абмеркаваньне гульні?**

Абмеркаваньне працэсу і вынікаў ролевай гульні лягічна завяршае ўрок.

Пачынаецца яно заўсёды з аналізу эмацыйнага стану ўдзельнікаў гульні. Неабходна абмеркаваць такія пытаньні, як «Ці спадабалася гульня вучням?», «Якія пачуцьці перажывалі ўдзельнікі падчас яе правядзеньня?». Гэта дасьць эфэкт завяршэньня гульні на эмацыйным узроўні, бо эмацыйная ўключанасьць захоўваецца ў навучэнцаў нейкі час пасля заканчэньня гульні.

Далей ідзе агляд гульнявых сытуацыяў і стаўленьне гульцоў да іх. Вядзецца абмеркаваньне цяжкасьцяў і ідэяў, узьніклых у гульні. Асабліваю ўвагу рэкамэндуецца зьвярнуць на супастаўленьне зьместу гульні і школьнага матэрыялу. Абмяркоўваецца шэраг пытаньняў: «Чаму ў гульні ёсьць такія правілы?», «Ці адбываецца гэта ў жыцьці такім жа чынам?», «Калі б вы гулялі наноў, што б вы зрабілі ня так?», «Ці могуць вынікі гульні быць іншымі? Чаму?».

Заканчваецца абмеркаваньне гульні падвядзеньнем вынікаў. Пры гэтым улічваюцца наступныя аспэкты:

- *падкрэсьліць высновы, зробленыя вучнямі;*
- *настаўніку неабходна адзначыць тыя моманты, якія былі раней праігнараваныя;*
- *павіншаваць удзельнікаў з паспяховым завяршэньнем гульні і падзякаваць ім за працу.*

У канцы абмеркаваньня можна папрасіць гульцоў выказаць свае меркаваньні па паляпшэньні сцэнару і правілаў гульні.

Галоўнае пры абмеркаваньні гульні для настаўніка – не навізваць сваіх высноваў, але ставіць такія пытаньні, якія б садзейнічалі аналізу вучнямі прамінулай гульні і іхнай дзейнасьці ў ёй.

### 3. СКАРБОНКА ГУЛЬНЯЎ

#### «Дэмакратыі й дыктатуры – спосабы прыняцьця рашэньняў»

У аснову дадзенай распрацоўкі пакладзена аднайменная ролевая гульня амэрыканскага аўтара Філіпа Панарытыса, прызнаная лепшым урокам году на конкурсе «Адукацыя для дэмакратыі» 1989 г.

#### *Гульня дазваляе*

Стварыць умовы, дзе ўдзельнікі на асабістым досьведзе маглі б азнаёміцца з мэтадам прыняцьця рашэньняў ва ўмовах розных сыстэмаў: дэмакратыі з раўнамерным разьмеркаваньнем дабрабыту, дэмакратыі зь нераўнамерным разьмеркаваньнем матэрыяльных каштоўнасьцяў, абсалютнай манархіі, алігархіі і таталітарнай дыктатуры.

#### *Форма правядзеньня*

Вучні, падзеленыя на групы, мадэлююць канкрэтную форму кіраваньня з найбольш характэрнымі для яе прыкметамі, абмяркоўваюць вынікі гульні, робяць высновы і заключэньні. Рэальнасьць уражаньняў забясьпечваецца ўвядзеньнем гульнявых грошай, якія пароўну разьмяркоўваюцца паміж групамі.

*Колькасць гульцоў* – 15 і болей навучэнцаў.

#### *Падрыхтоўка да гульні*

Гульня разьлічаная на два ўрокі па дадзенай тэматыцы. На першым занятку (падрыхтоўчым) вучні знаёмяцца з рознымі палітычнымі сыстэмамі ўладкаваньня дзяржавы, працуюць над вызначэньнямі паняцьцяў, вылучаюць асноўныя прынцыпы прыняцьця

рашэньняў у кожнай з палітычных сыстэмаў і іхныя асноўныя прыкметы.

Пасьля вучні дзеляцца на працоўныя групы, якія будуць прадстаўляць наступныя формы кіраваньня: дэмакратыю, абсалютную манархію, алігархію і таталітарную дыктатуру. Далей кожная з групаў фармуе сыстэму ўлады – вызначаюць, хто будзе прэзыдэнтам (манархам, дыктатарам), хто чальцамі ўраду і парлямэнту, а хто простымі грамадзянамі. Сьпіс роляў для кожнай сыстэмы распрацоўваецца настаўнікам зыходна з характарыстык дадзенай формы кіраваньня.

### *Правадзеньне гульні*

На наступным занятку групам па чарзе прапануецца выканаць наступныя заданьні:

- разьмеркаваць паміж чальцамі групы грашовую суму ў 100 умоўных адзінак;
- правесьці ў краіне зьмену ўлады.

Пры гэтым пры выкананьні заданьняў групы павінны прытрымлівацца вызначаных раней прынцыпаў прыняцьця рашэньняў, характэрных для іхнай формы кіраваньня.

У той час, калі адна з групаў выконвае заданьне, чальцы іншых групаў назіраюць за ёй.

На выкананьне заданьняў кожная група мае 10 хвілінаў.

### *Аналіз гульні*

Аналіз гульні вучнямі можна правесьці ў форме напісаньня рэзюмэ, як хатняе заданьне. Вучням рэкамэндуецца падумаць пра адносную эфэктыўнасьць розных групаў пры прыняцьці рашэньняў, моцныя і слабыя бакі розных сыстэмаў і свае прэфэрэнцыі. Таксама прапануецца зьвярнуць увагу на спосаб спадкаемнасьці ўлады, паколькі менавіта тут відавочна праяўляецца прынцыповая розніца сыстэмаў у сэнсе прыхільнасьці да прынцыпаў справядлівасьці і прэзэнтатыўнасьці.

## **«Папуляцыя аленяў»**

Вучэбная экалягічная гульня, распрацаваная заходняй радай па экалягічнай адукацыі, ЗША, праект «Дзікая прырода», 1983.

### ***Гульня дазваляе***

Хутка і эфэктыўна замацаваць у разуменні вучняў малодшых класаў паняцце пра лімітуючыя фактары і дынаміку разьвіцця папуляцыяў жывёлаў, унутрывідавую канкурэнцыю і даць агульнае ўяўленьне пра кругаварот рэчываў у прыродзе.

### ***Форма правядзеньня***

Школьнікі гуляюць ролі аленяў і кампанэнтаў навакольнага асяроддзя, якія забяспечваюць існаваньне асобінаў у папуляцыі, імітуюць барацьбу за лімітуючыя фактары, абмяркоўваюць вынікі гульні, робяць высновы й заключэньні.

***Колькасць удзельнікаў*** – 15 і болей вучняў.

***Працягласць гульні*** – 30–45 хвілінаў.

### ***Матэрыялы й абсталяваньне***

Пляцоўка для рухомай гульні, аўдыторыя, аркуш паперы (60x90 см), крэйдаваная дошка, крэйда, маркеры.

### ***Падрыхтоўка гульні***

Перад пачаткам гульні распавядаецца пра жыццё папуляцыяў жывёлаў (аленяў, зайцоў і г.д.) на канкрэтных прыкладах, даюцца азначэньні асноўных паняццяў, гаворыцца пра тое, якія фактары ёсць жыццёва неабходнымі для кожнай асобіны і ўсёй папуляцыі – ежа, вада, прытулак. Пасля вучні падзяляюцца на дзве групы ў прапорцыі 1:3. Меншая група – «алені», большая – «лімітуючыя фактары».

### ***Правядзеньне гульні***

Групы размяшчаюцца шэрагамі адзін насупраць другога на адлегласці 10–12 мэтраў. Кожны «алень» павінен вырашыць для сябе, які з фактараў яму ў дадзены момант неабходны – ежа, вада ці прытулак. Фактары павінны вырашыць, чым яны будуць у дадзены момант: ежай, вадой ці прытулкам. «Ежа» азначаецца складзенымі на жываце рукамі, «вада» – складзенымі каля рота рукамі, «прытулак» – складзенымі на галаве рукамі.

Групы адварочваюцца адна ад аднае, і кожны гулец задумвае сваю ўмову (пэўнага фактару). Па першаму сыгналу (пляскі ў далоні) групы паварочваюцца тварам і паказваюць, што яны задумалі. Па другому сыгналу «алені» навыперадкі бягуць і стараюцца ўзяць неабходныя фактары (фактары дэманструюць задуманае).

Пасьля сыгналу гульня спыняецца. «Фактары», якіх выбралі «алені», пераходзяць у групу «аленяў», а «алені», якім не хапіла «фактараў», пераходзяць у супрацьлеглую групу.

На гэтым першы цыкль завяршаецца. Такіх цыкляў павінна быць 6–7 як мінімум.

Пасьля з вынікаў кожнага згулянага цыкля настаўнік на лісьце паперы малюе наступны графік: па вертыкалі – колькасць «аленяў» і «фактараў», па гарызанталі – цыклі (адпаведныя гадам).

### *Аналіз гульні*

У працэсе аналізу гульні вучням дэманструецца графік. Увага дзяцей зьвяртаецца на зыходныя суадносіны «аленяў» і «фактараў» і зьмены падчас гульні. Выяўляецца залежнасьць колькасці «аленяў» ад колькасці «фактараў». Далей вучням прапануецца на аснове зьвестак графіку зрабіць заключэньне: як залежыць памер папуляцыі ад умоваў месца пражываньня, і выснову пра пэрыядычнасьць хістаньня колькасці папуляцыяў у залежнасьці ад стану асяродзьдзя й канкурэнтнай барацьбы паміж імі ўнутры віду. У працэсе абмеркаваньня настаўнік выпісвае на дошцы ключавыя словы і яшчэ раз дае азначэньні й тлумачэньні.

### **«Падарожжа па Амазонцы»**

Апісаньне гульні прыводзіцца паводле: Душына І.В., Панурава Г.А. Мэтодыка выкладаньня географіі: дапаможнік для пачаткоўцаў-настаўнікаў і студэнтаў пэдагагічных інстытутаў і ўнівэрсытэтаў па географічных спецыяльнасьцях – М., 1996. – 192 с.

### *Гульня дазваляе*

Сфармаваць у навучэнцаў пры вывучэньні курсу географіі мацерыкоў і акіянаў здольнасьці складаць вобразнае апісаньне асобных тэрыторыяў на аснове разнастайных крыніцаў географічнай ін-

фармацыі, адшукваць з дапамогай картаў узаемасувязі паміж рознымі прыроднымі комплексамі, вызначаць экялагічныя праблемы і распрацоўваць магчымыя шляхі іх вырашэння.

***Колькасць удзельнікаў*** – 10 і болей вучняў.

***Працягласць гульні*** – 80–90 хвілінаў.

### ***Матэрыялы й абсталяванне***

Геаграфічныя карты і атлясы, школьныя падручнікі, даведачныя матэрыялы і матэрыялы пэрыядычнага друку па дадзеным рэгіёне Зямлі.

### ***Падрыхтоўка да гульні***

Гульня разьлічана на два ўрокі. Перад пачаткам гульні вучні дзеляцца на пяць рабочых групаў, якія павінны будуць ажыццявіць падарожжы па наступных маршрутах:

*Першая група* – на караблі падняцца па Амазонцы ад бразільскага порту Бялен у вусці ракі да пэруанскага порту Ікітас, адтуль па Укаялі, прытоку Амазонкі, да гораду Пукальпа.

*Другая група* – дасьледаваць басэйн вэнэсуэльскай ракі Арынока, далей дасягнуць па зямлі вышнявіны Рыу-Нэгра і прайсьці яе да злучэння з Амазонкай.

*Трэцяя група* – паспрабаваць дасягнуць Амазонкі з тэрыторыі Калюмбіі.

*Чацьвёртая група* – знайсьці вытокі Амазонкі. Як вядома, ёсьць два прэтэндэнты на званьне галоўнага вытоку – Укаялі і Мараньён.

*Пятая група* – дасьледаваць прытокі Амазонкі на поўдні Пэру, у Балівіі й Парагваі.

### ***Правядзеньне гульні***

Гульня праходзіць у два этапы. На першым уроку вучні ажыццяўляюць падарожжа па распрацаваных маршрутах з выкарыстаннем геаграфічных картаў, атлясаў, даведачных матэрыялаў, школьных падручнікаў і матэрыялаў пэрыядыкі. Па выніках падарожжа яны рыхтуюць навуковы даклад, у якім патрэбна:

1. Апісаць прыродныя комплексы па лініі маршрутаў.

2. Выявіць па картах узаемасувязі паміж кампанэнтамі на прыкладзе аднаго комплексу. Складзіце схему гэтых узаемасувязяў.
3. Падрабязна ахарактарызаваць асноўныя рысы прыроды, насельніцтва і яго гаспадарчай дзейнасці на лініі маршруту.
4. Высветліць, у выніку якой гаспадарчай дзейнасці гэтыя сувязі могуць быць парушанымі. Да якіх зьменаў у прыродных комплексах гэта можа прывесці? Падумаць, ці магчыма аднаўленьне парушаных сувязяў і пры якіх умовах. Выказаць прапановы па рацыянальным выкарыстанні рэсурсаў прыроднага комплексу. Прапановы абгрунтаваць.

Групы дапрацоўваюць даклады, дапаўняюць свае матэрыялы карцінамі, слайдамі з выявамі прыроды вывучаных тэрыторыяў, вытрымкі з мастацкай літаратуры.

Другі ўрок праводзіцца ў форме навуковай канфэрэнцыі, дзе адбываецца прэзэнтацыя вынікаў працы рабочых групаў аб экспэдыцыях і наступнае абмеркаваньне. Падчас абмеркаваньня рэкамэндуецца больш часу прысьвяціць праблемам Амазоніі й шляхам іх вырашэньня.

### **«Таблічныя велічыні»**

Апісаньне гульні падаецца паводле: Сяляпухіна А.С. Ролевая гульня пры вывучэньні тэмы «Таблічныя велічыні» // Народная асвета. – 1997. – №11.

#### ***Гульня дазваляе***

Пры вывучэньні тэмы «Таблічныя велічыні» ў курсе інфарматыкі разгледзець два тыпы задачай: пошук элемэнту табліцы з зададзеным параметрам і пошук першага элемэнту табліцы.

***Колькасць удзельнікаў*** – 8 і болей вучняў.

***Працягласць гульні*** – 30–40 хвілінаў.

#### ***Матэрыялы й абсталяваньне***

Дзьве жэрдкі: 190 см і 170 см.



### ***Правядзенне гульні***

Вучні падзяляюцца на дзве групы – плямёны індзейцаў «чырванаскурыя» і «жаўтатварыя». Адно племя атрымлівае заданне выбраць для палявання на пуму мужчынаў ростам вышэй 190 см. Другое племя адпраўляецца на пабудову вігвама, калі іх рост вышэй 170 см.

Кожнае племя вырашае сваю задачу наступным чынам: ягоня прадстаўнікі становяцца каля дошкі і іхны правадыр з дапамогай жардзіны выбірае тых, чый рост вышэй 190 см. Другі правадыр выбірае індзейцаў з ростам ня менш як 170 см.

### ***Абмеркаванне гульні***

Пасля гульні праводзіцца абмеркаванне, на якім уздымаюцца наступныя пытанні:

*Пытанні для «чырванаскурых»:*

1. Ці патрэбна праглядаць усё племя пры адборы на паляванне? (Так.)

2. Якое дзеянне выкарыстоўваў правадыр пры адборы? (Параўноўваў рост кожнага індзейца з меркай – лічбай 190.)

3. Што рабіў правадыр, калі рост адпавядаў? (Адбіраў індзейца і правяраў рост наступнага.)

4. Што даводзілася рабіць правадыру, калі рост не адпавядаў? (Пераходзіў да правяркі наступнага.)

5. Ці можна сказаць, што правадыр выконваў цыклічныя дзеянні? (Так, ён паўтараў параўнанне росту індзейца з меркаю.)

6. Ці вядома вам, колькі разоў павінен выканаць гэтае дзеянне правадыр? (Так, колькасьць паўтараў адпавядае колькасці індзейцаў.)

7. Якога тыпу цыкл трэба выконваць для апісання названага дзеяння? («Для».)

8. Як можна падаць племя індзейцаў у памяці ЭВМ (нас цікавіць рост)? (У выглядзе масыву, элементамі якога будуць значэнні росту кожнага прадстаўніка.)

9. Што трэба знайсці падчас працы з гэтым масывам? (Элемэнты, якія перавышаюць лічбу 190.)

10. Колькі частак будзе ў альгарытме? (Чатыры: апісаньне табліцы, увядзеньне зыходных звестак, апрацоўка табліцы з мэтай атрымання выніку, паказ выніку на экране.)

11. Пры апрацоўцы табліцы мы арганізуем цыкль (правадыр выконвае цыклічныя дзеянні). А якая велічыня будзе параметрам цыклю? (Нумар элементу табліцы – нумар індзейца ў шэрагу.)

12. Якія дзеянні будуць у цэле цыклю? (Параўнаньне элементу табліцы зь лічбаю 190 – параўнаньне індзейца зь меркаю.)

13. Якую каманду патрэбна выкарыстоўваць для параўнаньня? (Каманду адгалінаваньня.)

Згодна з гэткай схемай адбываецца абмеркаваньне дзеяньняў племені «жаўтатварых».

## Літаратура

### Агульныя пытанні тэорыі ролевых гульняў

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – Новосибирск, 1994.
2. Воронина Е.Ю., Белоконь О.Л. Ролевая игра – что это такое: методическое пособие. – М., 1997.
3. Коровяновская Е.П., Юдина О.Н. К психологической характеристике эффективности учебно-ролевых игр // Вопросы психологии. – 1980. – №1.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта). – Рига, 1995.
5. Куприянов Б.В., Рожков М.И., Фришман И.И. Организация и методика проведения игр с подростками: Взрослые игры для детей: Учеб.-метод. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
6. Куприянов Б.В., Подобин А.Е. Ситуационно-ролевая игра в социальном воспитании старшеклассников. – Кострома, 1995.
7. Лебедева И.А. Путешествие в страну игр: Сюжетно-ролевая игра. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1998.
8. Трофимова З.П., Лутохина Э.А., Наумова С.А. Игра в учебном процессе. Метод. пособие в 2-х частях. – Мн., 1995.
9. Турнер Д. Ролевые игры. Практическое руководство. – СПб: Питер, 2002.
10. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.
11. Яновская М. Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. Метод. пособие для учителей и воспитателей. – М.: Просвещение, 1974.

### Ролевья гульні па геаграфіі

1. Бабурин В.Л. Деловые игры по экономической и социальной географии: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1995.

2. Душина И.В., Понурова Г. А. Методика преподавания географии: Пособие для начинающих учителей и студентов педагогических институтов и университетов по географическим специальностям – М., 1996.
3. Кавтарадзе Д.Н. Опыт проведения учебной имитационной игры по охране природы. – М., 1982.
4. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: Введение в активные методы обучения. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т. – Флинта, 1998.
5. Малов В.Ю., Сыскин Н.В. Деловая игра «Саяны». – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1976.

#### **Ролевая гульні на біялёгіі**

1. Игры и экологическое образование детей. – Пушкино, 1994.
2. Кавтарадзе Д.Н. Имитационные игры в экологическом образовании. // Биология в школе. – 1990. – № 3.
3. Кавтарадзе Д.Н. Интерактивные методы: обучение пониманию. // Биология в школе. – 1998. – № 3.
5. Ролевые игры по охране природы в средней школе. – М., 1977.
6. Самерсова Н.В. Использование ролевой игры в процессе экологического образования детей и подростков. Учебно-методические рекомендации. – Мн., 1994.

#### **Ролевая гульні на гісторыі**

1. Баханов К.А. Театрализованные игры на уроках истории. // Преподавание истории в школе. – 1990. – №4.
2. Борзова Л.П. Игры на уроке истории: Метод. пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001.
3. Годер Г.И. Средневековые фарсы в постановке школьников. // Преподавание истории в школе. – 1960. – №3.
4. Иванова Т.Н. История в седьмом классе. Сценарии ролевых игр, тесты. – Чебоксары, 1993.
5. Короткова М.В. Познавательные игры и познавательные задания на уроках истории средних веков. // Преподавание истории в школе. – 1991. – №4.
6. Кучерук И.В. Учебные игры по истории. // Преподавание истории в школе. – 1989. – №4.
7. Левин М.И. Элементы военной романтики и военной игры в обучении истории. // Преподавание истории в школе. – 1968. – №1.
8. Петрова Л.В. Нетрадиционные формы уроков истории в 5–7 классах. // Преподавание истории в школе. – 1987. – №4.
9. Фомин Ю.Д. На рыцарский турнир. // Преподавание истории в школе. – 1968. – №6.

#### **Ролевая гульня на інфарматыцы**

1. Слепухина А.С. Ролевая игра при изучении темы «Табличные величины». // Народная асвета. – 1997. – №11.

## Літаратура

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1989.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – Новосибирск, 1994.
3. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1999.
4. Борзова Л.П. Игры на уроке истории: Метод. пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001.
5. Игры и экологическое образование детей. – Пушино, 1994.
6. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта). – Рига, 1995.
7. Куприянов Б.В., Рожков М.И., Фришман И.И. Организация и методика проведения игр с подростками: Взрослые игры для детей: Учеб. - метод. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990.
9. Стратегии обучения демократии. / Обучение демократическому гражданству: Международное руководство. – США, 2000.
10. Трофимова З.П., Лутохина Э.А., Наумова С.А. Игра в учебном процессе: Метод. пособие в 2-х частях. – Мн., 1995.
11. Турнер Д. Рольевые игры: Практическое руководство. – СПб: Питер, 2002.
12. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.

Алена Грыгальчык

## Ацэначная дзейнасць настаўніка на ўроку

### 1. НЕАБХОДНЫЯ ТЛУМАЧЭННІ

Калі ўявіць пэдагагічную дзейнасць настаўніка ў якасці шматкампанэнтнай сыстэмы, то змена аднаго са складнікаў будзе ўплываць на змену ці ўдасканалванне іншых. Прывядзем просты прыклад: настаўнікі – удзельнікі сэмінараў па тэме «Навучаем інакш. Стратэгія актыўнага навучання», пасля таго як азнаёміліся з некалькімі мэтамі актыўнага навучання, задаюць правамоцнае пытаньне: «Як, выкарыстоўваючы гэтыя мэтады на ўроку, ацаніць дзейнасць вучня?» Дадзенае пытаньне актуальнае і для настаўнікаў, якія ўжо мелі досвед пэдагагічнай дзейнасці ў галіне стратэгіі актыўнага навучання.

Адказам на зафіксаванае пытаньне можа стаць мэтадалагічная

распрацоўка, якую вы трымаеце ў руках. Яна – своеасаблівы праваднік у канструяваньні настаўнікам уласнай мадэлі ацэнчнай дзейнасьці ў межах стратэгіі актыўнага навучаньня.

Спынімся больш падрабязна на сутнасьці катэгорыяў, якімі мы будзем апэраваць. Гэта: «ацэнка» («ацэнчная дзейнасьць»), «адзнака», «зваротная сувязь».

<b>Ацэнка (ацэнчная дзейнасьць)</b>	Уяўляе сабой працэс суадносінаў дасягнутага ўзроўню ведаў і досьведу да таго (эталёну), якім вучань павінен авалодаць [4, с.68].
<b>Адзнака</b>	Зьяўляецца вынікам ацэнчнай дзейнасьці, яе ўмоўна-фармальнае (знакавае) выражэньне [4, с. 68].
<b>Зваротная сувязь</b>	Працэдура атрымання інфармацыі пра дзейнасьць суб'ектаў навучальнага працэсу (настаўніка ці вучня) [4, с.69].

Інфармацыю пра эфэктыўнасьць сваёй дзейнасьці вучань у большыні выпадкаў атрымлівае ад настаўніка. Гэтая інфармацыя падаецца ў выглядзе адзнакі і ацэнкі. У стратэгіі актыўнага навучаньня акцэнт робіцца на зьмястоўны бок ацэнкі, які ў большай ступені, у параўнаньні з колькаснай, дазваляе інфармаваць непасрэдна вучня пра ягоньня праблемы й посьпехі ў навучальнай дзейнасьці, зьменах, што адбываюцца ў асабістым жыцьці.

Настаўнік таксама можа атрымаць зваротную сувязь пра сваю дзейнасьць ад сваіх калегаў, ад самога сябе (рэфлексія ўласнай дзейнасьці), ад вучняў. З гэтай мэтай можна выкарыстоўваць наступныя мэтады: «Цягнік», «Зорнае неба», «Няскончаныя сказы», «Урок адным словам», апісаньне якіх вы знойдзеце ў дадзенай мэтадычнай распрацоўцы.

## 2. ЯК ПАБУДАВАЦЬ МАДЭЛЬ АЦЭНЧНАЙ ДЗЕЙНАСЬЦІ?

Сьціслая, абагульненая структура такой мадэлі выглядае наступным чынам.

Мэта	Навошта патрэбная ацэнка?
<b>Навучальная праграма</b>	Выбар прамежку часу, пры праходжаньні якога навучэнцы могуць чаму-небудзь навучыцца і набыць пэўныя веды.
<b>Вынікі</b>	Што я жадаю, каб ведалі і ўмелі навучэнцы?
<b>Крытэры й стандарты</b>	Вызначэньне крытэраў, па якіх будзе ацэньвацца дзейнасьць вучня, прад'яўленьне вучням узору добра выкананай працы.
<b>Праверка ведаў (кантроль)</b>	Выбар мэтадаў (спосабаў), якія дазваляюць настаўніку ўпэўніцца ў тым, што навучэнцы дасягнулі мэты занятку (набылі веды, авалодалі ўменьнямі і досьведам).
<b>Мэтад</b>	Выбар мэтадаў, якія дазваляюць ажыцьцявіць ацэначную дзейнасьць.

Спынімся больш падрабязна на кожным са складнікаў мадэлі ацэначнай дзейнасьці настаўніка.

## Мэта

Першы і вельмі істотны крок пры распрацоўцы мадэлі ацэначнай дзейнасьці – вызначэньне яе мэты ці, інакш кажучы, гэта адказ на пытаньне, навошта патрэбная ацэнка?

Пытаньне, на нашу думку, вельмі істотнае яшчэ і таму, што згодна вынікам дасьледаваньня Б. Блума ў дачыненні ацэньваньня дзейнасьці вучняў – малодшы школьнік у год разьвязвае каля 200 задачаў і прыкладна столькі ж разоў яго ацэньваюць. У сярэдняй школе колькасць працэдураў ацэньваньня ўзрастае да 2000 разоў. Б. Блум адзначае, што з такой частатой ацэньваньня чалавек больш нідзе не сутыкаецца [4].

Як з такою самаю мэтай ажыцьцяўляецца дадзеная дзейнасьць? Барбара Мілер у артыкуле «Выхаваньне грамадзянаў: пераасэнсаваньне падыходу да ацэнкі вучняў» прыводзіць некалькі адказаў на

пастаўленае намі пытаньне, якія сустракаюцца найбольш часта сярод настаўнікаў:

- *каб паказаць навучэнцам, наколькі пасьпяхова яны дасягаюць вынікаў прадмету, які вывучаецца;*
- *каб вызначыць, хто з навучэнцаў павінен быць асабліва адзначаны;*
- *каб матываваць навучэнцаў вучыцца і атрымліваць веды;*
- *каб вызначыць узровень здольнасьцяў навучэнцаў;*
- *каб вызначыць, ці ёсьць неабходнасьць у арганізацыі дадатковых заняткаў з асобнымі навучэнцамі;*
- *каб паставіць адзнакі [7].*

Такім чынам, ацэначная дзейнасьць ажыццяўляецца з мэтаю фіксацыі ступені прасоўваньня вучня ў авалодваньні ведамі. Такая выснова правамоцная для традыцыйнай сыстэмы навучаньня. У стратэгіі актыўнага навучаньня каштоўнымі ёсьць ня толькі веды, але й дзейнасьць па іх атрыманьні. Адсюль вынікае, што ацэньваньне неабходнае яшчэ і для таго, каб:

- *разьвіваць уменьні навучэнцаў будаваць і аналізаваць сваю дзейнасьць (пабудова сумеснай працы, выказваньне абгрунтаваных поглядаў, уменьне слухаць, вырашаць канфлікты, задаваць пытаньні);*
- *схіляць навучэнцаў да роздуму пра якасьць працы і пра тое, як яе можна павысіць;*
- *дазваляць навучэнцам дэманстраваць сваю магчымасьць абдумваць пытаньні і вырашаць праблемы.*

### **Навучальная праграма**

Наступны этап пабудовы мадэлі ацэначнай дзейнасьці названы намі ўмоўна «Навучальная праграма». Сутнасьць гэтага этапу – выбар прамежку часу (урок; некалькі ўрокаў, на якіх будзе разглядацца пэўны тэматычны блёк; чвэрць), пры праходжаньні празь які навучэнцы могуць чаму-небудзь навучыцца і набыць пэўныя веды. Далей настаўніку неабходна вызначыць тыя веды і ўменьні, якімі павінны авалодаць вучні за выбраны ім прамежак часу.

Напрыклад, вывучаючы на працягу некалькіх урокаў разьдзел агульнай біялёгіі «Генэтыка», навучэнцы павінны **навучыцца** (мы не даем прыкладаў таго, што навучэнцы павінны ведаць).

- *Прымяняць веды заканамернасьцяў спадчыннасьці дзеля абгрунтаваньня мерапрыемстваў па ахове прыроды, прыёмаў вырошчваньня жывёлаў і расьлінаў, атрыманьня новых гатункаў, пародаў і гібрыдаў.*
- *Карыстацца генэтычнай сымболікай і тэрміналёгіяй.*
- *Будаваць сваё генэалягічнае дрэва.*
- *Прымяняць веды па малекулярнай біялёгіі для раскрыцьця сутнасьці законаў спадчыннасьці.*
- *Вызначаць і абгрунтоўваць сфэру дзеяньня генэтычных законаў у дачыненні да канкрэтных сытуацыяў.*

У той жа час для пэдагога, які працуе ў стратэгіі актыўнага навучаньня, істотныя сацыяльныя ўменьні, якія фармуюцца ў працэсе групавой і індывідуальнай працы. І тады вучні павінны яшчэ навучыцца:

- *працаваць у групе;*
- *арганізоўваць камунікацыю сярод аднаклясьнікаў;*
- *самастойна арганізоўваць сваю дзейнасьць;*
- *прымаць рашэньне ў сытуацыі выбару.*

Тут хацелася б зьвярнуць увагу на тое, што выбраных настаўнікам задачаў у галіне ведаў і ўменьняў, таксама як і мэтай ацэначнай дзейнасьці, не павінна быць шмат. На наш погляд, дастаткова 3–4, але няхай яны будуць істотнымі і дарэчы на пэўным этапе працы.

### **Крытэры й стандарты**

Г.Ю. Ксёндзава ў сваёй працы «Оценочная деятельность учителя» вылучае два тыпы настаўнікаў, якія выкарыстоўваюць у практычнай дзейнасьці зусім розныя тыпы эталёнаў (крытэраў): індывідуальныя й сацыяльныя [4].

Сацыяльным крытэрам ацэнкі ёсьць сацыяльныя нормы, агульназначныя нормы, агульназначныя параўнаньні, агульнапрынятыя эталёны. Напрыклад, сацыяльна арыентаваньня настаўнікі ацэньваюць вучнёўскія дзеяньні на падставе наступных крытэраў [табліца 1].

Выкарыстаньне толькі сацыяльна арыентаванай ацэначнай дзейнасьці зьніжае ў навучэнцаў інтарэс да вучобы, а таксама ровень удумлівага стаўленьня іх да сутнасьці таго матэрыялу, які вывучаецца, спосабам атрыманьня й праверкі ведаў.



Табліца 1

<b>Супастаўляльны</b>	Настаўнік параўноўвае дзеянні і навучальны вынік аднаго вучня з аналягічным вынікам іншага ці ўсіх навучэнцаў класы.
<b>Нарматыўны</b>	Атрыманы вынік ацэньваецца з гледзішча ўсталяванай нормы, адзінага агульнапрынятага стандарту (напрыклад: адна памылка – «4», дзье – «3»). Ацэньваюцца толькі наяўныя веды навучэнца, ня ўлічваюцца рацыянальнасьць ягонаў навучальнай дзейнасьці, стараньне і намаганьні, ягоны нутраны стан.

Пры пабудове ці выпрацоўцы індывідуальных крытэраў настаўнік можа выкарыстоўваць наступныя заканамернасьці:

- *вынік, атрыманы вучнем, параўноўваецца зь ягонымі ж мінулымі вынікамі, і тым самым выяўляецца дынаміка ягонага інтэлектуальнага разьвіцьця;*
- *у працэсе ацэньваньня акцэнт робіцца на працэс і вынікі навучальнай дзейнасьці, а не на ацэнку асобы навучэнца. Гэта можна растлумачыць перадусім тым, што навучэнцы з пэўных прычынаў могуць здзяйсняць розныя паводле зьместу ўчынкі, іх навучальная дзейнасьць можа быць непасьпяховай, але ў гэты ж час кожны вучань застаецца самім сабой.*

Арыентацыя настаўніка на такую ацэначную дзейнасьць стварае ўмовы для прагрэсуючага разьвіцьця асобы вучня: «Настаўнік павінен шчыра верыць у магчымасьці разьвіцьця патэнцыйных здольнасьцяў кожнага навучэнца на індывідуальным роўні» [2].

У той жа час адсутнасьць крытэру параўнаньня посьпехаў навучэнца з посьпехамі іншых можа запаволіць разьвіцьцё ягонай асобы. У гэтым сэнсе дастаткова складана адмаўляць пазыцыю пра тое, што хутчэй і лепей разьвіваюцца вучні ў класе, дзе вучацца дзеці з розным роўнем разьвіцьця.

Як адзначае Г.Ю. Ксёзнава, настаўніку, які спалучае ў сваёй працы індывідуальныя і агульнапрынятыя эталёны, значна прасцей паста-

віць навучэнца ў пазыцыю суб'екта навучання (а не аб'екта педагагічных уздзеянняў) [4]. Дадзеная пазыцыя праяўляецца ў тым, што вучань ня толькі засвойвае змест навучальнага матэрыялу, але і сам рэгулюе, кантралюе і карэктуе сваю пазнавальную дзейнасць.

Так сытуацыя з крытэрамі ацэньвання выглядае, так бы мовіць, у ідэале. У той жа час, аналізуючы працэс у сыстэме традыцыйнай адукацыі, цяжка даць адназначны адказ на пытаньне: што ўкладаецца ў сэнс адзнакі, пастаўленай вучню, – вывучаны матэрыял уроку, веданьне тэмы, паводзіны вучня, ягоная ўважлівасьць альбо ўсе здольнасьці адначасова? Вучань быццам становіцца перад фактам, вынікам дзейнасьці й не заўсёды мае магчымасьць змяніць рашэньне настаўніка. У якасьці пацьверджаньня дадзенай тэзы могуць выступаць дасьледаваньні, праведзеныя Н.Ю. Максімавай [6]. Так, каля 65% настаўнікаў упэўненыя, што навучэнцы заўсёды згодныя з выстаўленай ім адзнакай. Вучні ж у сваю чаргу лічаць, што не варта адстойваць сваю думку ў выпадку нязгоды з адзнакай. Гэткая пазыцыя навучэнцаў звязаная, перадусім, з рэакцыяй настаўніка на пытаньне вучня аб ягонай адзнацы:

25% настаўнікаў проста не рэагуюць на нязгоду вучня з адзнакай;

6% у такіх выпадках спачатку ўдакладняюць свой пункт гледжаньня, а потым пазыцыю вучня, даючы яму магчымасьць адстаяць сваю думку ці ўпэўніцца ў памылцы [6, с.83].

Якім чынам настаўнік можа арганізаваць сваю дзейнасьць і дзейнасьць вучняў па выпрацоўцы крытэраў ацэньвання? Тут таксама ёсьць пэўныя патрабаваньні: маючы дастаткова шырокі спектр крытэраў ацэнкі навучальнай дзейнасьці вучня, настаўнік, на наш погляд, можа сам вызначыць іх важнасьць, пабудаваць па ступені значнасьці; у той жа час крытэраў, якія прад'яўляюцца на ўроку, не павінна быць шмат – максымум 3–4. Гэта дасьць магчымасьць вучням утрымліваць іх у полі зроку на працягу ўсяго занятку альбо яго часткі; таксама істотна, каб яны былі прад'яўленыя на пачатку ўроку і абмеркаваныя з навучэнцамі (у якасьці варыянту – крытэры можна выпрацаваць на пачатку ўроку разам з вучнямі). Пэўныя крытэры запісваюцца на дошцы ці фліпе.

Напрыклад, пры выкарыстаньні мэтаду «Пісьмовыя дэбаты», настаўнік фіксуе крытэры ацэнкі.

- Яснасьць і разнастайнасьць доказаў.
- Адсутнасьць лексычных і граматычных памылак.
- Акуратнасьць выкананьня працы.

Тут можа ўзьнікнуць яшчэ адна праблема, сутнасьць якой заключаецца ў разыходжаньні ўяўленьняў, вобразаў добра выкананай працы (адпаведнасьці выпрацаваным крытэрам) з пазыцыі настаўніка й пазыцыі вучня. З гэтае нагоды Жызэль Мартын-Ніл у працы «Структура ацэнкі» піша: «Навучэнцы не павінны гадаць, чаго ад іх чакаюць. Напрыклад, калі навучэнцам прапаноўваюць правесьці слуханьні ў ролі сябраў парлямэнту, настаўнік павінен паказаць ім відэаматэрыял пра рэальныя дэбаты і абмеркаваць зь імі асаблівасьці гэтых дэбатаў...» [7].

Настаўнік таксама можа паказаць ім відэаматэрыял пра дыскусію, варыянт выкананьня практыкаваньня, якое потым будзе выкарыстана на ўроку. Гэта дасьць магчымасьць вучням працаваць з максымальнай эфэктыўнасьцю і здыме мноства праблемаў, неразуменьня пры выстаўленьні адзнак.

### Праверка ведаў, кантроль

У гэтым блёку мадэлі ацэначнай дзейнасьці мы прапаноўваем абмеркаваць мэтады, якія дазваляць настаўніку ўпэўніцца ў тым, што навучэнцы дасягнулі мэты занятку.

Калі пытаньне будзе на кагнытыўную тэму, то настаўнік можа выкарыстоўваць для выбару мэтаду *табліцу 2*. У левым слупку табліцы зафіксаваныя ўзроўні роздумных навыкаў (сукупнасьці дзеяньняў, якімі мусяць авалодаць вучні), у правым – прапанаваныя заданьні, якія дазваляюць дыягнаставаць іх дасягненьне навучэнцамі.

Табліца 2

#### Як можна пацьвердзіць, ці дасягнулі навучэнцы пастаўленай кагнытыўнай мэты

<b>Веды</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Тэсты на шматлікі выбар.</li> <li>· Слушнае ці няслушнае цьверджаньне? «Знаходжаньне пары».</li> </ul>
<b>Разуменьне</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Накрэсьліць дыяграму, каб паказаць сувязь паміж падзеямі.</li> <li>· Кораценька пераказаць асноўныя канцэпцыі.</li> <li>· Запаўненьне графіка пыталніка.</li> </ul>

<b>Прямья- неньне</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Напісаць ліст рэдактару.</li> <li>· Пералічыць асноўныя прычыны падзеі і растлумачыць свой пункт погляду.</li> <li>· Апісаць, як павінны прымяняцца, напрыклад, закон ці канстытуцыя.</li> <li>· Выбраць адказ зь некалькіх варыянтаў і абгрунтаваць свой выбар.</li> </ul>
<b>Аналіз</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Выкарыстаньне гістарычнага аналізу.</li> <li>· Напісаньне звычайнага эсэ.</li> <li>· Удзел у ролевых гульнях.</li> </ul>
<b>Сынтэз</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Задаваць пытаньні з навучальнай літаратуры і адказаць на іх.</li> <li>· Назіраньне за дыскусіямі ў малых групах.</li> <li>· Пастаноўка наступных пытаньняў пасля (падчас) прэзэнтацыі.</li> </ul>
<b>Параў- наньне</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ставіць перад сабою задачы ўдасканаленьня.</li> <li>· Самакрытыка сваёй мовы ці выкананьня.</li> <li>· Ацэнка абгрунтаванасьці крытыкі навучэнца.</li> </ul>

Найбольш прывабным зь пералічаных у табліцы заданьняў зьяўляецца напісаньне эсэ, таму прапануем вам падрабязнае апісаньне гэтага мэтаду.

### Мэтад «Пісьмовае эсэ-роздум»

#### *Мэтад дазваляе*

- Разгледзець праблему ці пытаньне зь дзвюх пазыцыяў: «так» ці «не».
- Разьвіваць крытычнае мысьленьне навучэнцаў.
- Структураваць працэс мысьленьня навучэнцаў.
- Разьвіваць уменьні займаць, тлумачыць і абараняць пазыцыю па праблеме.
- Атрымліваць настаўніку зваротную сувязь пра разуменьне вучнямі тэмы, што вывучаецца.

#### *Матэрыялы й абсталяваньне*

Папера фармату А4 са структурай пісьмовай працы.

#### *На што варту зьвярнуць увагу*

- Настаўнік залежна ад таго, наколькі навучэнцы знаёмыя з такой формай працы, можа зьменшыць колькасьць крытэраў ацэнкі.

- Навучэнцы папярэдне самі могуць падрыхтаваць лісты для працы на ўзор, зроблены настаўнікам, не запісваючы тэмы і пытаньні для абмеркаваньня.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне мэтаду***

Настаўніку неабходна вызначыць тэму, па якой будуць пісьмова раздумваць вучні. Гэта можа быць тэма адна для ўсёй клясы ці кожны вучань зможа індывідуальна яе выбраць. Тэма павінна ўяўляць сабой пытаньне, адказ на якое быў бы «так» ці «не». Для знаёмства навучэнцаў з тым відам працы, які прапануваецца, настаўнік рыхтуе ўзор афармленьня эсэ-роздуму. Узор трэба раздаць кожнаму вучню.

Перад пачаткам працы навучэнцаў над эсэ неабходна абмеркаваць крытэры ацэнкі іх працы (прыблізныя крытэры ацэнкі прыведзеныя ў разьдзеле: на што варта звярнуць увагу). Пасьля абмеркаваньня крытэраў ацэнкі навучэнцы пачынаюць выконваць працу.

### **Прыклад фармату пісьмовае працы па ахове ўласнае пазыцыі**

Імя \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Час выкананьня \_\_\_\_\_

1. **Тэма:** Дзейнасьць Арганізацыі Аб'яднаных Нацыяў.
2. **Праблема:** (сфармулюйце праблему, якую вы адрасуеце навучэнцам у выглядзе канкрэтнага пытаньня). Напрыклад, ці мусіць Арганізацыя Аб'яднаных Нацыяў санкцыянаваць выкарыстаньне сілы, каб спыніць гэнацыд?
3. **Аргумэнты «ЗА»:**  
А. Б. В.
4. **Аргумэнты «СУПРАЦЬ»:**  
А. Б. В.
4. Выкажыце сваё стаўленьне да праблемы ў выглядзе зразумелага ўводнага абзацу.
5. Працягвайце пісаць эсэ (адказ на пытаньне) на вольным месцы, што засталася. Пішыце разборліва, дзяліце тэкст на абзацы, выкарыстоўвайце аргумэнты ў абарону сваёй пазыцыі. Памятайце, што вы абмежаваныя плошчай вольнага аркушу, таму плянуйце аб'ём эсэ папярэдне.

### **Прыблізныя крытэры для эсэ высокай якасьці**

*Зьмест і пазыцыя:* дакладная тэза ці дакладны пераказ пазыцыі; узважаны аргумэнт і інфармацыя, якая яго падтрымлівае; робіцца аналіз і грунтоўныя высновы.

*Паўната:* роўна ўдзяляецца ўвага ўсім разьдзелам тэмы, канцэптuallyным памылкам. У выпадку неабходнасьці аналізуецца і пад-водзяцца вынікі разнастайных пунктаў погляду.

*Доказ:* прадстаўляецца неабходная і дакладная гістарычная і/ці іншая інфармацыя; праблема разглядаецца глыбока; выкарыстоўваецца дадатковая, якая тычыцца справы, інфармацыя.

*Пераказ:* добра арганізаванае эсэ; эфэктыўны стыль напісаньня ўзмацняе адказ; выкарыстоўваецца дакладная мова.

### **Прыблізныя крытэры для эсэ мінімальнай якасьці**

*Зьмест і пазыцыя:* не даецца кантэксту ці не пераказваецца пэўная пазыцыя.

*Паўната:* дакумэнты толькі ўзгадваюцца альбо згадваюцца вытрымкі з дакумэнтаў.

*Доказ:* большая частка гістарычнай ці іншай інфармацыі, якая выкарыстоўваецца, ёсьць недакладная; праблема не зразумелая.

*Пераказ:* няма арганізацыі; мэханічныя памылкі сур'ёзна абцяжарваюць разуменьне.

Як вызначыць дасягненьні навучэнцаў у арганізацыі ўласнай дзейнасьці на ўроку (пабудова сумеснай працы ў групе, уменьне слухаць, вырашаць канфлікты, абгрунтоўваць сваю думку, задаваць пытаньні і г.д.)? Мэтады, якія дазваляюць дыягнаставаць прасоўваньне вучня ў сфэры ягонаў сацыяльнай кампэтэнтнасьці, прапісаныя намі ў наступным блёку мадэлі ацэначнай дзейнасьці настаўніка.

Апошні этап пабудовы мадэлі ацэначнай дзейнасьці – выбар мэтаду ацэнкі. Тут важна, каб настаўнік зьвярнуў увагу на наступныя заканамернасьці :

Мэтады, якія выкарыстоўваюцца, не павінны займаць шмат часу на ўроку.

### **Мэтады ацэньваньня**

Вынікамі ацэначнай дзейнасьці могуць выступаць: адзнака, вусная альбо пісьмовая характарыстыка.

Ацэнка не павінна быць канчатковым вынікам навучальнай дзейнасці вучня, а мусіць канстатаваць якасць ягонай працы на пэўным этапе навучання. Гэта дае магчымасць вучню змяніць яе.

У цяперашні час існуе вялікая колькасць мэтадаў ацэньвання. Умоўна іх можна падзяліць залежна ад таго, хто ажыццяўляе ацэначную дзейнасць, на тры групы.

Да першай групы адносяцца мэтады, якія дазваляюць самому настаўніку непасрэдна ажыццяўляць гэтую дзейнасць. Да другой – мэтады, якія арганізуюць самаацэначную дзейнасць вучня. Да трэцяй – мэтады сумеснага ацэньвання, гэта значыць, калі ў працэсе ацэньвання ўдзельнічаюць усе суб’екты навучальнага працэсу.

Гэтая класіфікацыя ўмоўная, але ў той жа час яна дазволіць нам падаць мэтады, якія маем, у пэўнай паслядоўнасці.

Першая група мэтадаў дапамагае настаўніку арганізаваць ацэначную дзейнасць. Калі настаўніку складана ўтрымаць у памяці ўсе асаблівасці дзейнасці кожнага вучня, то іх можна фіксаваць у табліцы [табліца 3]. У левым вертыкальным слупку запісваюцца прозвішчы вучняў (альбо нумар групы, калі яна ацэньваецца ў цэлым), у радку – крытэры, па якіх будзе ацэньвацца дзейнасць.

Табліца 3

Ацэнка дзейнасці вучняў настаўнікам

Імёны навучэнцаў	Крытэры ацэнкі				
	Вусны адказ	Выкананьне нормаў працы ў групе	Арыгіналь- насць, творчасць	Запісы ў сшыткі	Падсума- вальны вынік

Калі настаўнік арганізуе дыскусію, то структура табліцы, якая прапануваецца Дж. Алеман і Дж. Брофі ў артыкуле «Оценка при обучении методами социального конструктивизма», можа выглядаць наступным чынам [1]:

Табліца 4

Ацэнка ўдзелу вучняў у дыскусіі

Аспэкты ацэньвання	Імёны навучэнцаў				
Паводзіны навучэнцаў					
Дапамагае вызначыць тэмы для абмеркавання					
Не адхіляецца ад тэмы					
Слухае з жаданьнем і інтарэсам					
Раздумвае аб ідэях, якія сам не падзяляе					
Сынтэзуе інфармацыю, атрыманую ад аднаклясьнікаў					
Абагульняе, калі гэта дарэчы					
Прыходзіць да высноваў, якія складаюць новы сэнс					

Настаўнік можа заносіць у табліцу імёны ня ўсіх навучэнцаў клясы, а некалькіх чалавек для назіраньня і ажыццяўленьня зваротнай сувязі. Калі гэты мэтад прадугледжвае паэтапнае ацэньваньне, то настаўнік камэнтую дзейнасьць вучняў, фіксуючы адзнакі на дошцы, паперы. У выпадках, калі няма дастатковых падставаў для выстаўленьня адзнакі альбо яна нездавальняючая, магчымыя ацэначныя камэнтары да працы вучня без выстаўленьня адзнакі. Настаўнік, ажыццяўляючы ацэначную дзейнасьць, аказвае ўплыў на фармаваньне мэханізму самаацэнкі ў навучэнцаў, адначасова і арганізуючы яго.



Псыхалягічныя дасьледаваньні сьведчаць, што першапачатковая ацэнка дзіцём асабістых якасьцяў, дзеяньняў, вынікаў сваёй дзейнасьці ёсьць простым адлюстраваньнем той ацэнкі, якую даюць гэтай дзейнасьці, якасьцям, дзеяньням даросляя.

Уключэньне навучэнцаў у навучальную дзейнасьць патрабуе ад іх засваеньня крытэраў, якім яна павінна адпавядаць. Гэты працэс таксама ажыцьцяўляецца праз ацэнку вынікаў дзейнасьці настаўнікамі.

У той жа час увядзеньне мэханізму самаацэнкі ў пэдагагічны працэс патрабуе карпатлівай, грунтоўнай, працяглай прафэсійнай працы.

Г.Ю. Ксёнзава вылучае тры складнікі мэханізму самаацэнкі [4]. Спынімся на іх больш падрабязна.

**Першы складнік.** Зьвязаны са зьместам ацэначнай дзейнасьці настаўніка, якая выступае падставай для фармаваньня самаацэнкі ў навучэнцаў. Самаацэнка пасьпяхова фармуецца і разьвіваецца, калі настаўнік станоўча ставіцца да вучня, верыць у ягоныя магчымасьці, жадае дапамагчы яму вучыцца. Мэтадычны бок пытаньня зводзіцца да прымяненьня ў навучальным працэсе пераважна індыўідуальных эталёнаў, якія ствараюць умовы для рэфлексіі навучэнцамі.

**Другі складнік.** Прадугледжвае разьвіцьцё ў школьнікаў уменьне даць сабе зьмястоўную характарыстыку, рэгуляваць сваю навучальную працу. Аснову ацэначнай дзейнасьці навучэнцаў складае ўмелая арганізацыя іх самастойнай разумовай і практычнай дзейнасьці, актывізацыя разумовых працэсаў, разьвіцьцё ў іх аналітычнага, крытычнага падыходу да зьяваў.

**Трэці складнік.** Фармаваньне ў навучэнцаў рэалістычнага ўзроўню захапленьня. «Разуменьне дзіцёнкам адзнакі, выстаўленай настаўнікам, – піша Д.Б. Эльконін, – патрабуе даволі высокага роўню самаацэнкі, а гэта прыходзіць не адразу. Бяз гэтага дыялёг настаўніка з вучнем з дапамогаю адзнак падобны на размову двух глухіх». «Можна ўявіць адваротную карціну, – піша Ш.А. Аманашвілі, – калі ацэначны кампанэнт сочыць са свайго назіральнага пункту за кожным лягічным крокам у працэсе вырашэньня навучальна-пазнавальнай задачы, ухваляе кожны слушна зроблены крок, папярэджае магчымыя адхіленьні, у выпадку неабходнасьці прыпыняе працэс і

заклікае дапаможныя сілы выправіць недакладнасці й памылкі, пасля чаго санкцыянуе й стымулюе далейшы ход працэсу. Такім чынам, вынік дзейнасці ўзнікае пад пастаянным “назіраннем” ацэначнага кампанэнта, пры ягоным карыгуючым ухваленні, перад ягонымі вачыма і ў ягоных “руках”».

Гэтыя тры кампанэнты непадзельныя, яны ўзаемадзейнічаюць адзін з адным і дазваляюць настаўніку раскрыць сутнасць ацэначнай дзейнасці, якую звычайна ён павінен пераказаць да таго, як аб’явіць вучню ягоную адзнаку.

Пераход школьніка да самаацэнкі сваіх навучальных дзеянняў няпросты і няхуткі, асабліва калі ў яго назапашаны вопыт пражывання ў іншым рэжыме, дзе ўсе ацэначныя функцыі знаходзіліся ў руках дарослых людзей: бацькоў, выхавальнікаў, настаўнікаў. Схематычна пераход да самаацэначнай дзейнасці вучня паказаны ў прыведзенай ніжэй *табліцы 5*.

Табліца 5

**Роўні развіцця самаацэначнай дзейнасці**

<b>Самаацэначная дзейнасць вучня</b>	<b>Стаўленьне вучня да ацэначнай дзейнасці настаўніка</b>
<i>Адсутнасць ацэнкі самаацэнкі</i>	
Вучань не ўмее, не спрабуе і не адчувае патрэбы ў ацэнцы сваіх дзеянняў – ні самастойна, ні на просьбу настаўніка.	Цалкам разлічвае на адзнаку настаўніка, успрымае яе некрытычна (нават у выпадку заніжэння), ня можа ацаніць свае сілы адносна рашэння пастаўленых задач.
<i>Адэкватная рэтраспэктывная самаацэнка</i>	
Умее самастойна ацаніць свае дзеянні і змястоўна абгрунтаваць слухнасць альбо памылковасць выніку, суадносічы яго са схемай дзеяння.	Крытычна ставіцца да адзнакаў настаўніка; ня можа ацаніць сваіх магчымасцяў перад вырашэннем новай задачы і не спрабуе гэтага рабіць; можа ацаніць дзеянні іншых вучняў.

<i>Неадэкватная прагнастычная самаацэнка</i>	
Пачынаючы разьвязваньне новай задачы, спрабуе ацаніць свае магчымасьці адносна яе вырашэньня, але пры гэтым улічвае толькі факт яе знаёмства альбо незнаёмства, а не магчымасьць зьмены вядомых яму спосабаў дзеяньня.	Свабодна й аргумэнтавана ацэньвае ўжо вырашаныя ім задачы; спрабуе ацаніць свае магчымасьці ў разьвязваньні новых задачаў, часта дапускае памылкі, улічвае толькі знешнія прыкметы задачаў.
<i>Патэнцыйна адэкватная прагнастычная самаацэнка</i>	
Пачынаючы разьвязваць новую задачу, можа з дапамогай настаўніка ацаніць свае магчымасьці ў яе разьвязваньні, улічваючы зьмены вядомых яму спосабаў дзеяньняў.	Можа з дапамогаю настаўніка абгрунтаваць сваю магчымасьць альбо немагчымасьць разьвязваць тую задачу, якая стаіць перад ім, абпіраючыся на аналіз вядомых яму спосабаў дзеяньня; робіць гэта няўпэўнена, зь цяжкасьцю.
<i>Актуальна адэкватная прагнастычная самаацэнка</i>	
Пачынаючы разьвязваць новую задачу, можа самастойна ацаніць свае магчымасьці ў яе разьвязваньні	Самастойна абгрунтоўвае яшчэ да разьвязваньня задачы свае сілы, зыходзячы зь яснага ўсьведамленьня засвоеных спосабаў і іх варыяцыяў, а таксама межаў іх прымянення.

Як відаць з табліцы, у розных вучняў дзеяньні самаацэнкай разнастайныя. Адрозьненні вызначаюцца так: ёсьць у наяўнасьці ў вучня патрэба ў ацэнцы сваіх дзеяньняў; абпіраецца ён у працэсе самаацэнкай на ўласную думку ці на адзнакі настаўніка; улічвае змест выкананых ім дзеяньняў ці толькі спадарожныя выпадковыя прыкметы; можа ён ці не папярэдне ацаніць свае магчымасьці адносна вырашэньня пастаўленай задачы.

Так паводле апісаньня Г.Ю. Ксёнзавай у кнізе «Оценочная деятельность учителя» выглядае мэханізм самаацэнкай:

1. Распрацоўка настаўнікам для кожнага канкрэтнага выпадку ясных эталёнаў (крытэраў) ацэньваньня.
2. Стварэньне неабходнага псыхалягічнага настрою навучэнцаў

на аналіз уласных вынікаў. Тут неабходна ўзгадаць уплыў ацэнчнай дзейнасці настаўніка як асаблівага ўстановачнага чыньніка. Таму самаацэнка павінна папярэднічаць ацэнцы вучня.

3. Забесьпячэньне сытуацыі, калі крытэры ацэньваньня навучэнцамі вядомыя і тыя, хто навучаецца самастойна, параўноўваюць зь імі свае вынікі, робячы пры гэтым адпаведныя высновы аб эфэктыўнасьці працы.

4. Складаньне вучнямі ўласнай праграмы дзейнасці на наступным этапе навучаньня з улікам атрыманых вынікаў [4].

Як паказвае ўласны вопыт, навучэнцам значна лягчэй выставіць адзнаку, чым правесці зьмястоўную самаацэнчную дзейнасьць. Зыходзячы з гэтага, разьвіцьцё самаацэнчнай дзейнасці навучэнцаў можа быць прадстаўлена як пераход ад выстаўленьня адзнакі вучнем да зьмястоўнага яе выяўленьня.

Так, напрыклад, пасля выкананьня заданьня, вучню прапаноўваецца ў шытку адзначыць якасьць выкананай працы па наступных крытэрах: слухнасьць; паўната пераказу матэрыялу; ақуратнасьць, і зафіксаваць свае ацэнкі ў балах. Пры праверцы працы вучня, настаўнік ажыцьцяўляе аналягічную дзейнасьць: калі ён згодны з думкаю вучня, то абводзіць ягоную адзнаку, калі ня згодны – ставіць сваю, камэнтуючы яе ў вуснай ці пісьмовай форме. Такім чынам, настаўнік ажыцьцяўляе працэс узгадненьня адзнак.

Ацаніць сваю дзейнасьць вучань таксама можа з дапамогай мэтаду «Графікі», «Мішэнь».

## **Мэтад «Графікі»**

### ***Мэтад дазваляе***

- Засяродзіць увагу навучэнцаў на пэўных аспэктах уроку.
- Настаўніку атрымаць зваротную сувязь.

### ***Матэрыяльнае й абсталяваньне***

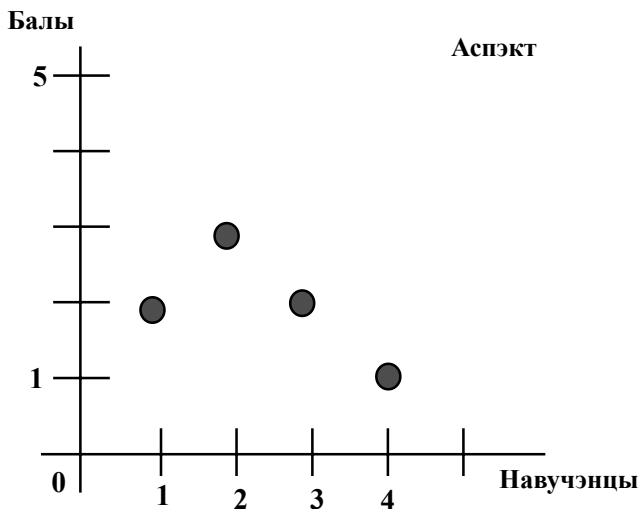
Аркушы з сыстэмай каардынат, каляровыя алоўкі (флямайстары ці маркеры), скоч.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне мэтаду***

Настаўнік вызначае аспэкты ўроку, якія ацэньваюць навучэнцы.

Для кожнага аспэкту ён малюе сыстэму каардынатаў на паперы фармату А4.

Усе падрыхтаваныя лісты размяшчаюцца ў кабінэце. Навучэнцы, падыходзячы да аркушу, ажыццяўляюць ацэнку, пазначаючы яе кропкай, як паказана на мал. 1.



Мал. 1. Сыстэма каардынатаў для ацэньваньня аспэкту ўроку.

### Мэтад «Мішэнь»

#### *Мэтад дазваляе*

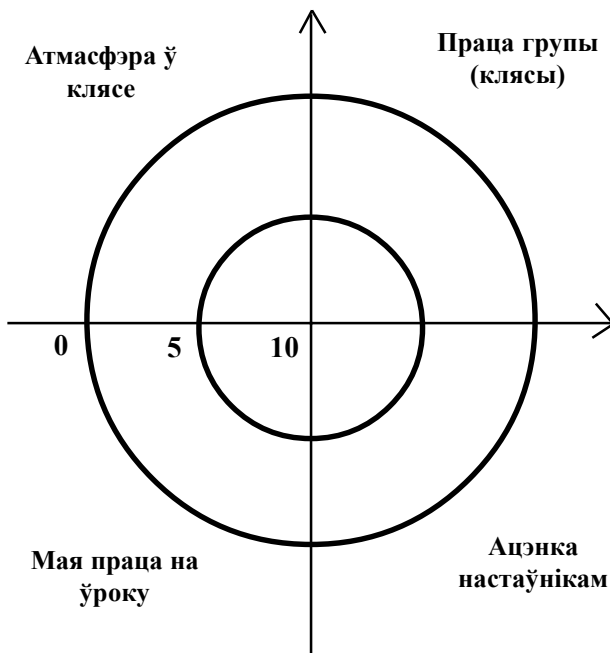
- Ажыццявіць ацэнку вучнем розных аспэктаў сваёй дзейнасьці на ўроку.
- Ажыццявіць сумеснае ацэньваньне навучальнай дзейнасьці і яе вынікаў.
- Адна і тая мішэнь можа быць выкарыстана некалькі разоў.

#### *На што вартна зьвярнуць увагу*

Аспэкты, якія выносяцца на ацэньваньне, могуць мяняцца ў залежнасьці ад мэтаў і дзейнасьці на ўроку.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Вучні ў сшытках малююць мішэнь. Тры часткі мішэні запаўняе вучань (у кожнай частцы фіксуецца пэўны аспект уроку), у чацьвертай частцы адзнаку выстаўляе настаўнік. Прыклад мішэні паказаны на мал.2.



**Мал. 2. Прыклад афармленьня мішэні.**

У канцы ўроку настаўнік просіць вучняў запоўніць мішэнь і здаць сшыткі. Правяраючы працу, настаўнік выстаўляе ў сваім сэктары адзнаку вучню, пры неабходнасьці суправаджаючы камэнтам. Калі адзнака настаўніка і вучня супадаюць, то яна выстаўляецца ў журнал. У выпадку несупадзеньня адзнакаў, пачынаецца працэс узгадненьня.

Настаўнік, арганізуючы ацэначную дзейнасьць на ўроку, можа доўга выкарыстоўваць адзін з прапанаваных мэтадаў ацэнкі, што дазволіць навучэнцам авалодаць пэўнымі навыкамі ацэначнай дзейнасьці, плянаваць наступныя дзеянні ў адпаведнасьці з атрыманымі

вынікамі. Ня выключана і выкарыстаньне некалькіх мэтадаў пры ацэнцы навучальнай дзейнасьці.

Паступова настаўнік можа ўводзіць самаацэначную дзейнасьць, прапануючы вучням ахарактарызаваць сваю працу на ўроку некалькімі прапановамі. Арганізаваць такі від дзейнасьці можна з дапамогаю пэўных мэтадаў.

### **Мэтад «Няскончаныя сказы»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Стварыць умовы для асэнсаваньня навучэнцамі працэсу й вынікаў навучальнай дзейнасьці.
- Вучню самастойна зафіксаваць свае дасягненьні й цяжкасьці ў навучальнай дзейнасьці. Настаўніку атрымаць разгорнутую зьмястоўную зваротную сувязь.
- Разьвіваць пісьмовую мову вучня.
- Падвесці вынікі вывучэньня курсу, разьдзелу, тэмы.

#### ***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Пры выкарыстаньні варыянту правядзеньня мэтаду будуць неабходныя папера фармату А1 па колькасьці няскончаных сказаў, папера фармату А4, нажніцы, скоч, каляровыя алоўкі (альбо маркеры).

#### ***На што варта зьвярнуць увагу***

Сказаў не павінна быць болей за тры.

#### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Настаўнік папярэдне рыхтуе няскончаныя сказы, якія дапамогуць вучню ажыцьцявіць самаацэначную дзейнасьць. Прыклады няскончаных сказаў:

*Мне было лягчэй за ўсё...*

*Я сутыкнуўся (лася) з праблемай...*

*Мне найлепі запомнілася...*

*Наступным разам я б зрабіў (-ла) інакш...*

*Я навучыўся (лася) добра рабіць...*

*Мне было цяжка выканаць...*

Няскончаныя сказы запісваюцца на дошцы. Навучэнцы сканчаюць сказы ў сшытку, па чарзе перапісваючы іх пачатак. Пасьля сшыткі здаюцца настаўніку.

### ***Варыянт***

Настаўнік можа напісаць сказы на паперы фармату А1. Адзін сказ на адным аркушы. Навучэнцы атрымліваюць паловы аркушы А4 па колькасці няскончаных сказаў. Адказ на адзін сказ пішацца на адной палове. Пасьля вучні, зачытваючы свае адказы, прымацоўваюць аркушы на адпаведную паперу фармату А1. Дадзены варыянт найлепш выкарыстоўваць пры падвядзеньні вынікаў тэмы разьдзелу курсу.

Настаўнік таксама можа прапанаваць табліцу, якую кожны вучань запаўняе самастойна, ацэньваючы сваю дзейнасьць [табліца 6].

Табліца 6

### **Асабістая ацэнка вучня сваёй дзейнасьці**

<b>Наколькі добра я працаваў з аднаклясьнікамі</b>	<b>Пастаянна</b>	<b>Заўсёды</b>	<b>Часам</b>	<b>Ніколі</b>
Я працую разам з аднаклясьнікамі				
Я не адхіляюся ад тэмы, заданьня				
Я падаю новыя ідэі				
Я раблю прапановы, калі мяне просяць дапамагчы				
Я ўзнагароджваю іншых				

Такая табліца можа быць прапанаваная кожнай групе ці групавой працы. Крытэрамі ацэнкаў ў табліцы могуць быць наступныя:

- *мы правяраем, ці ўсе разумеюць заданьне;*
- *мы адказваем на пытаньні, пры неабходнасьці даючы тлумачэньні;*



- *мы высвятляем тое, што зьяўляецца для нас незразумелым;*
- *мы дапамагаем адно аднаму і правяраем, наколькі кожны з нас зразумеў матэрыял.*

У табліцах настаўнік таксама можа фіксаваць свае адзнакі, адзначаючы іх іншым колерам. Ацэнку навучэнцаў на дысцыплінах гуманітарнага цыклю не заўсёды ўдаецца перавесці ў лічбавое абзначэнне. У гэтым выпадку лепш выкарыстоўваць іншыя прыёмы.

### 3. САМААЦЭНАЧНАЯ ДЗЕЙНАСЬЦЬ НА ЎРОКАХ ГУМАНІТАРНАГА ЦЫКЛЮ

Навучэнцам заўчасна прапаноўваецца падрыхтавацца да заліковага дыфэрэнцыяванага сумоўя, напрыклад, па 8–10 пытаннях. Пры гэтым пытанні, залежна ад дыдактычных задачаў настаўніка, могуць быць:

- *састаўленыя настаўнікам і паведамленыя для папярэдняй падрыхтоўкі навучэнцаў;*
- *састаўленыя настаўнікам разам з навучэнцамі, раздзеленымі на мікрагрупы;*
- *састаўленыя настаўнікам разам зь ініцыятыўнай групай зь ліку навучэнцаў, якая будзе забяспечваць правядзеньне заліку;*
- *часткова вядомыя навучэнцам, а часткова невядомыя (напрыклад, прапанавана для заліку 10 пытанняў, а навучэнцы азнаёмлены толькі зь пяцьцю асноўнымі) і г.д.*

Разам з клясай настаўнік таксама абмяркоўвае час і форму правядзеньня заліку. Падчас заліку навучэнцы павінны ў вуснай ці пісьмовай форме прадумаць ці напісаць адказы (разгорнуты плян) на ўсе прадугледжаныя для заліку пытанні. Пасьля самастойнай працы навучэнцаў і самастойнага аналізу імі атрыманага выніку настаўнік з улікам шэрагу псыхоляга-пэдагагічных параметраў (узрост дзяцей, ступень складанасьці навучальнага матэрыялу і інш.) прапаноўвае той ці іншы сцэнар далейшых дзеяньняў: напрыклад, пры адсутнасці дакладных адказаў на тры пытанні рэкамэндуе ўстрымацца ад заліку, папрацаваць над імі самастойна і здаць іншым разам. Калі падрыхтаваныя расплывістыя адказы на 4–5 пытанняў, вучань можа

разьлічваць на адзнаку, не вышэйшую за «3», таму пэдагог можа дапамагчы яму вырашыць, што рабіць.

У чым эфэктыўнасьць такой формы? Забясьпечаная настаўнікам працэдура самаацэнкі дазваляе вучням выявіць узровень сваёй падрыхтоўкі па тэме (разьдзеле) і самому зрабіць выснову пра іх падрыхтоўку да заліку. Вучань пачынае разумець, што тут галоўнае не выпрабаваньне (здаў ці не здаў залік), не адзнака, а веды, для атрыманьня якіх ён вучыцца.

#### **4. АРГАНІЗАЦЫЯ САМААЦЭНКІ Ў ПРАЦЭСЕ АБАГУЛЬНЯЮЧАГА ПАЎТОРУ**

Настаўнік на папярэднім выніковаму паўтарэньню ўроку разам з вучнямі вылучае, напрыклад, тры кантрольныя пытаньні па тэме й прапаноўвае навучэнцам паўтарыць неабходны навучальны матэрыял. Да ўроку ў адпаведнасьці з пытаньнямі рыхтуюцца тры тыпы картак, якія для зручнасьці розьняцца формаю ці маюць дакладнае абазначэньне: «1-е пытаньне», «2-е пытаньне», «3-е пытаньне». Кожнае заданьне можа быць прадстаўлена некалькімі варыянтамі рознай складанасьці, што лёгка паказаць колерам карткаў.

Вучню прапаноўваецца выбраць картку самому, а ў выпадку цяжкасьцяў яе памяняць. Карткі з выкананым заданьнем школьнік пакідае ў сябе да канца ўроку. Падчас выкананьня заданьня на этапе замацаваньня ведаў у выпадку цяжкасьцяў навучэнец мае магчымасьць зьвярнуцца да падручніка, дапаможнай літаратуры, пракансультавацца ў іншых дзяцей альбо настаўніка.

Такая працэдура вядомая, але можа ўзьнікнуць пытаньне: «Як правярыць такую колькасьць карткаў?» У традыцыйным варыянце навучаньня для гэтага выпадку прызначалася група дарадцаў, якія разам з настаўнікам правяралі выкананьня заданьні, ацэньвалі, а потым іх абмяркоўвалі. Тут жа ідзе гаворка пра працэдуру самаацэнкі, гэта значыць аб стварэньні сытуацыі, калі вучань правярае сам сябе. Таму вучням прапаноўваюцца і карткі з выкананым заданьнем, зь якімі яны спраўджваюць выкананую працу.

Калі ўзьнікае непаразуменьне, вучні кансультуюцца з настаўнікам.

На заключным этапе працы павінен плянавацца час для сама-

аналізу. Зьвяртаць увагу трэба пры гэтым ня толькі на колькасць вырашаных задачаў, узровень іх складанасьці, але і на спосабы іх вырашэньня, шляхі выйсьця з цяжкасьцяў. Ухваленьне павінны атрымаць і тыя вучні, якія знайшлі неардынарнае вырашэньне задачы, і тыя, якія здолелі выйсьці з мысленага тупіку, няхай нават іх вырашэньне не было арыгінальным.

Істотным момантам у самаацэначнай дзейнасьці зьяўляецца ўменьне вучня працаваць са зместам, які разглядаецца на ўроку, фіксаваць асноўныя моманты, вылучаць галоўнае на ўроку. Арганізаваць гэты працэс магчыма з дапамогаю наступных мэтадаў: «Зорнае неба», «Цягнік», «Урок адным словам».

### **Мэтад «Зорнае неба»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Арганізаваць працу навучэнцаў па асэнсаваньні зместу і выяўленьні найбольш істотных ягоных аспэктаў.
- Настаўніку атрымаць зваротную сувязь.

#### ***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Каляровая папера фармату А1, каляровая папера фармату А4, клей-аловак, скоч.

#### ***На што варта зьвярнуць увагу***

- Сузор'і на небе павінны размяшчацца кампактна, каб можна было адмежаваць адну тэму ўроку ад іншай.
- Настаўнік можа мяняць заданьні для навучэнцаў у залежнасьці ад той інфармацыі, якую ён хоча атрымаць.
- Дадзены мэтад можа выкарыстоўвацца на працягу вывучэньня цэлага тэматычнага блёку.
- Аб'ём тэксту на маленькіх зорчках не павінен быць вялікім (1 сказ).

#### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Настаўнік папярэдне вырабляе макет неба, які ўяўляе сабой аркуш чорнага ці цёмна-сіняга колеру фармату А1. Таксама неабходна нарэзаць зоркі дзвюх велічыняў:

1. Вялікія зоркі з кола дыяметрам 15 см. На гэтых зорках настаўнік запісвае тэмы ўрокаў.

2. Маленькія зоркі (з кола дыяметрам 8 см) рознай формы разьбіваюцца на блёкі. У кожным блёку знаходзяцца зоркі аднаго колеру і іх колькасць адпавядае ліку вучняў у класе. Істотна, каб кожны блёк меў пэўны непаўторны колер.

Настаўнік прыклеівае вялікую зорку на макет неба, папярэдне запісаўшы на ёй тэму ўроку. У канцы ўроку маленькія зоркі раздаюцца вучням, на якіх яны фіксуюць самае важнае, што ім запомнілася на дадзеным уроку. Скончыўшы выконваць заданьне, навучэнцы прыклеіваюць свае зорачкі побач з вялікай зоркай, утвараючы сузор'е. Пасьля настаўнік ці хто-небудзь з вучняў агучвае змест зорчак.

### Мэтад «Цягнік»

#### *Мэтад дазваляе*

- Прэзэнтаваць зместы тэмы, курсу, параграфу.
- Арганізаваць працэс атрымання зваротнай сувязі.

#### *Матэрыяльнае забесьпячэньне*

Два-тры ватманы фармату А1, маркеры або фарбы, карткі (альбо post-it), скоч ці клей-аловак.

#### *Падрыхтоўка й правядзеньне*

На паперы малюецца цягнік. Кожны вагон адпавядае разьдзелу. На вагонах малююцца вакенцы, якія адпавядаюць колькасці тэмаў у разьдзеле. Назвы разьдзелаў пішуцца на паравозе. Падрыхтаваны «Цягнік» вывешваецца ў класе. Кожная пройдзеная тэма ўпісваецца ў адпаведнае вакенца. Для кожнага ўроку настаўнік рыхтуе карткі (чвэрць аркушу фармату А4 альбо post-it) па колькасці навучэнцаў у класе.

Сканчаючы ўрок, настаўнік прапануе кожнаму вучню на картках зафіксаваць галоўныя думкі, ідэі, што спадабалася ці не спадабалася на ўроку. Пасьля карткі мацуюцца ў адпаведнае вакенца вагона.

## Мэтад «Урок адным словам»

### *Мэтад дазваляе*

- Ацаніць вучням змест і дзейнасць на ўроку.
- Настаўніку атрымаць зваротную сувязь, якая фіксуе найбольш важныя для навучэнцаў моманты ўроку.

### *Матэрыяльнае забеспячэнне*

Аркуш паперы фармату А1, скар, маркеры.

### *На што варта звярнуць увагу*

Выбранае вучнем слова не павінна насіць абстрактны характар, а найбольш дакладна характарызаваць выбраны аспект.

### *Падрыхтоўка й правядзенне*

Настаўнік у канцы ўроку вывешвае аркуш паперы фармату А1, просіць вучняў зафіксаваць тое, што больш за ўсё спадабалася на ўроку: змест, мэтад, атмасфера, што найлепш за ўсё ўдалося зрабіць падчас уроку. Выбраны момант вучні павінны назваць адным словам, якое змястоўна раскрывала б зроблены выбар. Настаўнік фіксуе называнне слова на аркушы і пры неабходнасці просіць навучэнцаў яго пракаментаваць.

## Літаратура

1. Аллеман Джанет, Брофи Джир. Оценка при обучении методами социального конструктивизма.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М., 1984.
3. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: 2000.
4. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М., 2000.
5. Липкина А.И., Рыбак Л.А. «Критичность и самооценка в учебной деятельности». – М.: Просвещение, 1968.
6. Максимова Н.Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника // Вопросы психологии. – 1983. – №5. – С. 42–47.
7. Материалы семинара по оценочной деятельности. – Гродно. 18–19. 04.2001.
8. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников: Сборник научных трудов. / Под редакцией Е.Д. Божович. – М.: Новая школа, 1995.
9. Шаталаў В.Ф. Куды і як зніклі тройкі. – Мн.: Прагрэс, 1988.

## IV. Грамадзскі кантэкст навучання й выхавання

Тамара Мацкевіч

### Роля школы ў сучасным дэмакратычным грамадстве

Наўрад ці патрэбна тлумачыць, наколькі неабходныя кожнаму чалавеку веды й уменні, якія дапамагаюць арыентавацца ў жыцці, у сьвеце палітычных падзеяў, адстойваць свае інтарэсы ды бараніць правы ў розных сытуацыях, вызначаць формы й спосабы свайго ўдзелу ў жыцці грамадства. Комплекс такіх ведаў спэцыялісты называюць тэрмінам *«функцыянальная пісьменнасьць»*.

Частку гэтых ведаў ды ўменьняў чалавек атрымлівае ў сям’і, у зносінах з сябрамі, з сродкаў масавай інфармацыі і, вядома ж, у школе. Школа – гэта месца, дзе чалавек сталее і становіцца дарослым. Але ці рыхтуе наша школа да дарослага жыцця?

Школы дэмакратычных краінаў ужо даўно не накіраваныя толькі на тое, каб «даць адукацыю». Задача школы значна шырэйшая. Жыццё ў наш час мяняецца вельмі хутка. І навучыцца хутка рэагаваць на новыя патрэбы й праблемы немагчыма, калі працэс адукацыі ізаляваны ад жыцця школьнымі сьценамі. Таму школа робіцца больш адкрытай для іншых суб’ектаў супольнасьці.

Дзеля хуткага рэагавання на гэтыя зьмены ў дэмакратычных краінах ствараюцца мэханізмы, каб на зьмест адукацыі маглі ўплываць усе зацікаўленыя суб’екты грамадства. А сацыяльную замову да сыстэмы адукацыі фармуюць дзяржава, грамадства, бацькі ды самі навучэнцы.

Як бачна са *схемы 1*, у нашай краіне сыстэма адукацыі пакуль выконвае толькі сацыяльную замову дзяржавы.

Але такое становішча ня можа захоўвацца доўгі час.



Схема 1. Прабаваньні да сыстэмы адукацыі.

### Якая рэформа нас чакае?

*Па-першае*, усе нашыя суседзі распачалі рэфармаваньне сваіх адукацыйных сыстэмаў, бо працэс глябалізацыі вымагае ўніфікацыі стандартаў навучання. Беларусь ня можа доўга заставацца выспай ў цэнтры Эўропы й рана ці позна будзе вымушаная далучыцца да сусветных працэсаў.

*Па-другое*, дзяржава ня мае сродкаў, каб трымаць манополію над адукацыйнай сыстэмай. А для прыцягненьня дадатковых сродкаў ад бацькоў ды ад іншых крыніцаў трэба будзе аддаць і частку паўнамоцтваў – а гэта ўжо і ёсьць адной з складовых частак рэформы.

*Па-трэцяе*, рэформа пачнецца (можна сьцьвярджаць, пачалася ўжо) зьнізу. Настаўнікі й бацькі, грамадства, якіх не задавальняе становішча, пачалі самастойна шукаць выйсьце: ствараюцца новыя альтэрнатыўныя навучальныя асяродкі, асвойваюцца новыя мэтодыкі выкладаньня, мяняецца на патрэбы часу зьмест адукацыі.

Ідзе рэфармаваньне адукацыйнай сыстэмы ня толькі ў транзыт-ных краінах, але і ў разьвітых. Вялікабрытанія ды Германія маюць вельмі гнуткія адукацыйныя сыстэмы й гавораць пра ролікавую (г. зн. пэрманэнтную) рэформу. Разгледзім асноўныя складнікі рэформы адукацыі, каб ведаць, што нас чакае ў будучыні.

### ***Зьмест***

Амаль ва ўсіх краінах школа ня лічыць сваёй задачай даць як мага больш разнастайнай інфармацыі вучню, бо яна ў нашыя часы павялічваецца з геамэтрычнай прагрэсіяй. Галоўнае – даць вучню падставовыя сыстэмныя веды й практычныя навыкі, неабходныя для самараскрыцця асобы, для выяўленьня здольнасьцяў, дапамагчы яму зрабіць асэнсаваны выбар адпаведнага кірунку і даць магчымасьць разьвівацца ў гэтым кірунку.

Дзеля гэтага зьмест школьных падручнікаў будзе больш набліжаны да жыцця. Прадметы ня будуць абмяжоўвацца тэорыяй, але й мусяць даваць практычныя веды, неабходныя амаль для ўсіх прафэсіяў. З гэтага пункту гледзішча, у першую чаргу патрабуюцца зьмены ў падручніках інфарматыкі, грамадазнаўчых навук, эканомікі, навук, арыентаваных на патрэбы чалавека.

### ***Мэтодыкі й тэхналёгіі***

Бадай, самы важны складнік рэформы адукацыі – пераход да новых тэхналёгіяў навучаньня. Гэты працэс патрабуе ня толькі намаганьняў настаўніка, але часам і ломкі стэрэатыпаў, прыняцця новай філязофіі. Але без сучасных мэтодыкаў рэфармаваньне ўсіх астатніх сфэраў адукацыі ня дасць эфэctu.

Як правіла, беларускія школы дагэтуль карыстаюцца мэтадамі традыцыйнага навучаньня: інфармацыйна-рэцэптыўным ці ілюстрацыйна-тлумачальным. Вынікам навучаньня з дапамогаю такіх мэтодык будзе граматы, дысцыплінаваны выканаўца зададзеных праграмаў, функцыянэр, канфарміст, маніпулятар і сам аб'ект для маніпуляцыяў.

Зразумела, што такімі людзьмі лёгка кіраваць, – таму дзяржава не зацікаўлена ўводзіць новыя, асабова арыентаваныя тэхналёгіі, якія шырока распаўсюджаны ў дэмакратычных краінах.

Актыўныя формы навучаньня базуюцца на дэмакратычных каштоўнасьцях і прынцыпах. Яны дазваляюць выхаваць асобу ня толькі адукаваную, але і самастойную, адказную, здольную прымаць рашэньні й вырашаць праблемы. Дэвіз актыўнага навучаньня – мы



вучым таму, з дапамогай чаго вучым. З дапамогай традыцыйных мэтодыкаў немагчыма навучыць ставіць мэты, здабываць інфармацыю, прэзэнтаваць свае ўменьні, рабіць выбар, вырашаць праблемы, працаваць у камандзе. Менавіта гэтыя навыкі патрэбныя сучаснаму маладому чалавеку, каб дасягнуць поспеху ў жыцці.

### *Структура і кіраваньне*

Як у краінах сталай дэмакратыі, так і ў транзытыўных краінах, якія правялі рэформу, усталявалася вельмі падобная структура адукацыйнай сыстэмы. 12-гадовая (у нашым разуменні) сярэдняя школа падзеленая на 3 роўні: пачатковая школа (6 гадоў), гімназія (3–4 гады), ліцэй з ухілам (3–4 гады) і/ці A-level (перадунівэрсытэцкая падрыхтоўка), як, напрыклад, у Вялікабрытаніі. На кожным роўні школьнікі атрымліваюць магчымасьць выбару прыярытэтнага кірунку адпаведна сваім здольнасьцям. Вышэйшая адукацыя таксама мае 3 роўні, якія дазваляюць атрымаць ступень бакаляўра, магістра ці доктара.

У грамадствах, дзе школа не падпарадкаваная таталітарнай ідэалёгіі, адбываецца дэцэнтралізацыя адукацыйнай сыстэмы. Гэта азначае, што і нам у хуткім часе трэба будзе разьвітацца з такімі структурамі, як раённыя, гарадзкія ці абласныя ўпраўленьні адукацыі. Паміж міністэрствам адукацыі, якое й надалей будзе выконваць свае кантрольныя функцыі, і дырэктарам ці рэктарам навучальнай установы зьнікне непатрэбная адукацыйная вэртыкаль, і школы атрымаюць аўтаномію, а разам зь ёю больш свабоды і больш адказнасьці. Гэта дазволіць кожнай школе выбіраць (ці ствараць свае) праграмы навучаньня, падручнікі, выбіраць дырэктараў, пашырыць кампэтэнцыі грамадзкіх органаў кіраваньня бацькоўскіх ці школьных радаў.

Важным крокам рэформы школы будзе перадача навучальных устаноў органам мясцовага самакіраваньня. Як паказвае прыклад Польшчы й Украіны, з фармальнага гледзішча, гэта таксама дзяржаўныя школы, аднак у сьвядомасьці людзей яны пад апекай самакіраваньняў, «нашыя» – у тым сэнсе, што імі займаюцца ўлады мясцовага самакіраваньня, а значыць людзі, якія рэпрэзэнтуюць мясцовую

грамаду. Дзяржаўны бюджэт надалей (на 70%) іх фінансуе, аднак органам кіравання зьяўляецца гміна ці рада, якая клапаціцца пра ўсё астатняе: зацьвярджае дырэктараў, распрацоўвае дэталёвыя прапановы па навучаньні, згодна з патрэбамі сям’і, мясцовай грамады й сямейнай грамадзкай палітыкі.

### *Ідэалізацыя*

Аўтарытарызм і дыктатура ня могуць стварыць доўгатэрміновых і надзейных палітычных ды эканамічных рычагоў дзеля свайго панавання. Спраўджаны на практыцы спосаб падоўжыць сваё існаваньне – прымяненне ідэалігічнай зброі.

Досьвед посткамуністычных краінаў паказвае, што дэідэалізацыя адукацыі – гэта адзіны складнік рэформы, які адбываецца хутка і не патрабуе асаблівых намаганьняў.

Як толькі зьнікае дзяржаўнае фінансаваньне псеўдапатрыятычных дзіцячых і моладзевых арганізацыяў, на зьмену ім зьяўляюцца шмат сапраўдных: скаўцкіх, спартовых, клюбаў па інтарэсах ды інш. Відавочна, што ў нашых школах разам са зьнікненьнем абавязковых палітфармацыяў, скіраваных на «правільную ідэалёгію», зьнікнуць і «табу», і ў школах можна будзе абмяркоўваць усе пытаньні, якія цікавяць моладзь: палітычныя, эканамічныя, нацыянальныя, маральныя.

Як відаць, рэформа адукацыі – толькі складовая частка рэформы палітычнай і эканамічнай сыстэмы Беларусі. Але дэмакратычныя зьмены непазьбежныя, і мы павінны быць гатовымі да гэтых зьменаў.

## **Грамадзка-актыўная школа. Што гэта?**

Якой бы цудоўнай ні была школа, адукацыя ня будзе мець плёну, калі сыходзячы з школы вучні сутыкаюцца з зусім іншым сьветам, з рэальнай сытуацыяй у грамадзтве, на вуліцы, у пад’ездзе, у сям’і. Каб намаганьні школы выхаваць ня толькі пісьменнага, але й пазытыўна сацыяльна арыентаванага й адаптаванага да жыцьця ў рэальным сьвеце грамадзяніна не прайшлі дарма, школа павінна ўплываць

на навакольнае мясцовае асяроддзе, і зрабіць гэта можна праз супрацу зь ім.

Рух развіцця школаў згодна патрэбам грамадства атрымаў свой пачатак у 1935 годзе ў ЗША, на базе ідэяў амэрыканскага асветніка Джона Д'юі, які адзначыў, што «адукацыя – гэта не падрыхтоўка да жыцця, а само жыццё». Гэтыя ідэі сталі надзвычай папулярныя, і цяпер ГАШ існуюць у 83 краінах. Пераасэнсаваньне школай сваёй адукацыйнай задачы, уласнай ролі і статусу ў сваім мікрааэне, мястэчку ці вёсцы дазваляе ёй выйсьці на зусім іншы ровень, стаць цэнтрам лякальнага асяродку, аб'яднаць і прыцягнуць бацькоў і іншых жыхароў сваёй супольнасьці да вырашэньня праблемаў як школы, так і ўсёй мясцовасьці. Можна сьцьвярджаць, што ідэя грамадзка-актыўнай школы грунтуецца на адукацыі, заглыбленай у мясцовую супольнасьць, інтэграванай зь ёй шляхам штодзённага супрацоўніцтва.

Адукацыйнае партнэрства – супрацоўніцтва паміж усімі суб'ектамі грамадства лякальнай супольнасьці – задача ня простая. Гэта ў амэрыканцаў слова *партнэр* выклікае асацыяцыі ўзаемнай карысьці. Для нас, хутчэй за ўсё, партнэрскія дачыненні асацыююцца з скарачэньнем дыстанцыі, рукаўнем, пераходам на «ты», што не заўсёды добра, бо пасягае на асабістую свабоду.

Першым крокам да грамадзка-актыўнай школы мусіць быць пабудова партнэрскіх дачыненняў з бацькамі – людзьмі, гатовымі прыкласьці намаганьні дзеля будучыні свайго дзіцяці. Але ў пост-савецкіх краінах бацькі не прызвычайліся да дыялёгу са школай, і таму стварыць умовы для двухбаковай камунікацыі павінны настаўнікі. Тады школа стане месцам, дзе бацькі знойдуць поўную падтрымку сваіх дзеяньняў у дачыненні да дзіцяці, а не ўстановай, якая вызваляе іх ад клопату за адукацыю і выхаваньне дзіцяці.

### **Мэтады адукацыйнай працы з дарослымі**

Мэтадаў працы з дарослымі існуе шмат. Галоўнае, каб настаўнікі ўсьвядомілі неабходнасьць супрацоўнічаць з бацькамі і сваімі кале-

гамі. На жаль, дагэтуль шмат нашых калегаў ня імкнуцца наладзіць супрацу з арміяй добраахвотных памочнікаў – бацькоў, тым самым павялічыць свае поспехі і зьменшыць намаганьні.

Каб атрымаць інфармацыю пра мэтодыкі арганізацыі супрацы, можна скарыстацца досьведам іншых краінаў, дзе праца з бацькамі – частка ведаў, якія атрымлівае студэнт пэдагагічнай установы. Напрыклад, зь нямецкага досьведу карысна ведаць, што настаўнік рэгулярна пісьмова інфармуе бацькоў пра школьнае жыцьцё іх дзіцяці, нешта запытваецца ў іх і нешта ім раіць. Шмат дзе існуюць школьныя бацькоўскія газеты, створаныя бацькамі й для бацькоў.

Для правядзеньня сходаў, збору сродкаў і г. д. могуць быць прыдатныя мэтодыкі, надрукаваныя ў іншых разьдзелах гэтай кнігі. А ў гэтым разьдзеле хацелася б спыніцца на адным вельмі простым і эфэктыўным мэтадзе «Мэтаплян», апрабаваным у беларускіх умовах.

### ПРАВОДЗІМ БАЦЬКОЎСКІ СХОД ПА-НОВАМУ

**Мэтаплян** – гэта мэтад дыскусіяў. Ён дазваляе вырашаць праблемы, прымаць рашэньні. На жаль, дагэтуль ён рэдка выкарыстоўваецца ў школах, хоць мае вялікую эфэктыўнасьць. Аргумэнты, за гэты мэтад наступныя. Ён:

1. стымулюе асабістую актыўнасьць і базуецца на нутраным патэнцыяле сілаў ды магчымасьцяў кожнага з удзельнікаў. У сувязі з гэтым, дзякуючы выкарыстаньню гэтага мэтаду, рэалізуецца адзін з найважнейшых прынцыпаў – прынцып дапаможнасьці. Гэты прынцып выдатна ілюструе выказваньне Марыі Мантэсоры: *Дапамажы мне, каб я мог зрабіць гэта сам;*

2. дазваляе ахапіць усіх удзельнікаў і дазваляе ўдзельнічаць у агульным працэсе на роўных правах, па-партнэрску, усім, без выключэньня, не дазваляе разьмеркаваньня прывілеяў і маргіналізацыі ўдзельнікаў;

3. стварае добрую атмасфэру, інтэгруе бацькоў, дазваляе лепш пазнаёміцца, арганізаваць супрацу;

### Мэтаплян

Схема плякату, які ствараецца ў часе дыскусіі

Што зрабіць?

Як у нас?

○	○	○
○	○	○
○	○	○

Як павінна быць?

○	○	○
○	○	○
○	○	○

Чаму ў нас ня так, як павінна быць?

○	○	○	○
○	○	○	○

Высновы

□	□	□	□
□	□	□	□

4. мэтад быў паспяхова выкарыстаны пры правядзенні бацькоўскіх сходаў у некалькіх беларускіх школах. Як вынік, пасля бацькоўскага сходу ў кожнай клясе ўтварылася лучнасьць паміж удзельнікамі заняткаў: настаўнікамі й бацькамі, пераўтвараючы іх у згодную працаздольную каманду, якая адпаведна пляну вырашае адукацыйныя праблемы й актыўна ўдзельнічае ў школьным жыцці ўласных дзяцей.

Удзельнікі дыскусіі супольна ствараюць плякат – графічную занатоўку самой дыскусіі. Для гэтага патрэбны наступныя матэрыялы:

- вялікі аркуш паперы, прымацаваны да дошкі (беларускі досвед паказвае, што дарагі ватман выдатна замяняюць рэшткі шпалераў);
- карткі некалькіх колераў рознага кшталту (авалы, хмаркі, прастакутнікі, колы);
- клейкая стужка, кнопкі, шпількі ці іншыя «мантажныя сродкі».

Ня варта пагарджаць гэтымі матэрыяламі. Яны ёсць асновай візуальнай мадэрацыі, якая ў сваю чаргу мае вялікі ўплыў пры выкарыстанні дадзенага мэтаду.

Дапусьцім, што час, у які заплянаваны бацькоўскі сход, супадае з пэрыядам росту насілья. «Дзедаўшчына», якая існуе ў маладзёвых субкультурах, пераносіцца ў школу. З гэтай «дзедаўшчынай» сутыкаюцца першаклясьнікі – дзеці ўдзельнікаў сустрэчы. (Момант фармуляваньня тэмы можа быць папярэджаны выказваньнямі наконт чагосьці больш агульнага, напрыклад: «Чаму нашы дзеці баяцца хадзіць у школу?» Выказваньні бацькоў могуць выявіць найбольш гарачую тэму для дыскусіі.)

### Этап I

Настаўнік ініцыюе дыскусію, прапануючы тэму, якая павінна быць сфармуляваная дакладна, у якасьці праблемы, якую трэба вырашыць. Напрыклад, ён задае пытаньне: «Што мы можам зрабіць, каб дзеці не баяліся хадзіць у школу?». Удзельнікі дыскусіі, падзеленыя на невялікія групы, запісваюць свае меркаваньні на карткі, што будуць прымацоўвацца да аркушу.

## Этап II

Настаўнік прапануе спачатку падыскупаваць наконт такіх пытанняў: «Як у нас?» і «Як павінна быць?» – у дзвюх групах. Кожная з групаў абірае сваіх прадстаўнікоў, якія прымацоўваюць карткі пад пытаннямі і коратка камэнтуюць вынікі працы сваёй групы.

## Этап III

«Чаму ў нас ня так, як павінна быць?» Гэта чарговае пытаньне, запісанае на плякаце, прыблізна ў цэнтры. Цяпер групы могуць быць іншыя (каб людзі маглі яшчэ і пазнаёміцца, навязаць кантакты і да т. п.). Можна быць створана некалькі групаў з 3–5 асобаў. Пасля дыскусіі ў новым складзе прадстаўнікі групаў, як і папярэднім разам, выказваюць свае камэнтары і зьяшчаюць карткі на дошках. Важна, што яшчэ ў часе прымацоўвання картак можна адбывацца клясыфікацыя іх паводле зместу. З аднаго боку апынуцца выказваньні наконт працы школы, з другога – уплыву бацькоў, з трэцяга – індывідуальнасьці вучняў і да т. п.

## Этап IV

Потым настаўнік запісвае ўнізе на плякаце назву чарговай (апошняй) часткі: «Высновы», – і просіць бацькоў сфармуляваць кароткія абагульненьні на падставе прынятых рашэньняў. Варта згадаць, што мы ўжо знаходзімся на такой стадыі, калі нам вядома, як павінна быць. Высновы па пытаньні «Што трэба зрабіць, каб было так, як павінна быць?» у такой сытуацыі прыходзяць з лёгкасьцю: «Асьвятліць тэрыторыю школьнай спартовай пляцоўкі», «Зрабіць часьцейшымі дзяжурствы настаўнікаў у часе ўрокаў» і да т. п. Бацькі дыскупатуюць парамі альбо ў групах, створаных у чарговы раз.

Высновы, якія гучаць як канкрэтныя фармулёўкі задачаў, – адказы на пытаньні зь верхняй часткі плякату ў «хмарцы» завяршаюць плякат.

## Этап V

Важным крокам, які дапамагае прыняць канкрэтныя рашэньні і актывізуе дзеяньні асобаў, зацікаўленых у вырашэньні праблемы, будзе падзел заданьняў паміж удзельнікамі дыскусіі, вызначэньне

тэрмінаў рэалізацыі задачаў і прызначэньне тэрміну чарговай сустрэчы. Плякат павінен быць кропкай адліку для розных аналізаў і дыскусіяў, якія адбудуцца пазьней.

Такім чынам, дзякуючы мэтаду мэтапляну, мы здольныя правесці дыскусію, пачынаючы ад фармулёўкі праблемы і заканчваючы прыняццем выканаўчых рашэньняў. Гэта адбываецца без марнаваньня часу на непатрэбныя прамовы тых, хто любіць пагаварыць. У дыскусіі ўдзельнічаюць абсалютна ўсе прысутныя, нягледзячы на ​​іхнія здольнасьці, адукаванасьць і г. д. Розніца ў сацыяльным статусе людзей часта бывае прычынай пасіўнасьці бацькоў у дачыненнях са школай. Ім бывае нялёгка ўявіць сабе нейкія супольныя дзеянні, калі нават першы кантакт – цяжкі. Мэтад мэтапляну стварае падставы для пераадоленьня камунікацыйных бар’ераў, дае шанец раўнапраўнага ўдзелу ўсіх бацькоў у дыскусіі. У сваю чаргу, канкрэтны пошук шляхоў вырашэньня важных для ўсіх праблемаў прыводзіць да таго, што ўсе пачынаюць атаясамліваць сябе з дадзенай групай (бацькі + настаўнік, школа). Гэта іх інтэгруе й дапамагае дзейнічаць актыўна.

Мэтад мэтапляну можа надзвычай добра дапамагчы на ​​практыцы сфармаваць супольнасьць. Узаемнасьць і партнэрства, а таксама «празрыстасьць» школы ў сьвятле магчымасьцяў, якія дае мэтаплян, стаюцца ідэаламі, да якіх ня так і далёка.

### **Як настаўніку атрымаць дапамогу? Роля грамадзкіх арганізацыяў**

Грамадзкія арганізацыі – адзін са складнікаў грамадзянскай супольнасьці. Гэта некамерцыйныя незяржаўныя аб’яднаньні грамадзянаў, якія самі яны і ствараюць, каб вырашыць разам агульную праблему альбо задаволіць свае патрэбы ці інтарэсы. Грамадзкія арганізацыі ў дэмакратычным грамадстве зьвяртаюць увагу на праблемы й маюць законныя рычагі ўплыву на ​​іх вырашэньне, могуць рэальна супрацоўнічаць зь дзяржаўнымі й бізнэсовымі структурамі дзеля вырашэньня гэтых праблемаў. Дзяржаўныя органы краінаў



са сталай дэмакратыяй імкнуцца перадаць шматлікія свае функцыі грамадзкаму сэктару, таму што грамадзкія арганізацыі, маючы валянтэраў – людзей гатовых працаваць за ідэю, – больш эфэктыўна спраўляюцца з сацыяльнымі, экалагічнымі, адукацыйнымі ды іншымі праблемамі.

Роля грамадзкіх арганізацыяў у транзытыўных краінах яшчэ больш важная. Там, дзе дэмакратычныя мэханізмы толькі будуюцца, дзяржава не заўсёды мае сродкі, веды ды рэсурсы, грамадзкія арганізацыі прыходзяць на дапамогу. Напрыклад, міністэрствы адукацыі Сэрбіі, Польшчы даручылі распрацоўку новых падручнікаў па грамадазнаўству асьветніцкім грамадзкім арганізацыям, якія абагульнілі сусьветны досвед ды адаптавалі яго да сваіх краінаў. У Расеі ды ва Ўкраіне дзяржава разам з грамадзкім сэктарам аб'ядноўваюць рэсурсы, у тым ліку і фінансавыя, для забеспячэньня рэформы адукацыі.

За апошнія гады грамадзкія арганізацыі сталі заўважныя і на адукацыйным полі Беларусі. Менавіта яны шмат зрабілі для мэтадычнай адукацыі настаўнікаў, арганізавалі замежныя стажыроўкі для сотняў настаўнікаў з розных рэгіёнаў краіны. На жаль, не ў дзяржаўных структурах, а найперш у грамадзкіх арганізацыях настаўнікі знаходзяць ня толькі дапамогу, але й спосабы творчай самарэалізацыі, але толькі пры адной умове, што яны самі гэтага хочуць. З кожным месяцам такіх ахвочых да ведаў і прагных творчае свабоды настаўнікаў усё больш. А значыць, на свабоду школы рана ці позна будзе вымушаная пагадзіцца й беларуская дзяржава.

Арына Вячорка

## **Гістарычна-ролевыя гульні як сродак фармавання маральных якасцяў сучасных падлеткаў і моладзі**

Чалавек ёсць асоба, калі ён сьведама вызначае сваё стаўленьне да навакольнага сьвету. Безь сьвядомасьці, безь уменьня заняць пазыцыю ў дачыненні да ўсяго грамадзка значнага асобы няма.

Асоба фармуецца ў працэсе рэальнага ўзаемадзеяньня дзіцяці з навакольным сьветам і ў працэсе засваеньня нормаў, правілаў і маральных крытэраў, што рэгулююць ягоня паводзіны. Найлепш яны засвойваюцца ў момант напружаньня фізычных і духоўных сілаў. Духоўнае намаганьне растуцага чалавека выяўляецца ў гульні. Гульня й ёсць форма творчага мадэляваньня сьвету. Сацыялізацыя ж асобы праз гульні адбываецца дзякуючы таму, што гульня мае на ўвазе супольную дзейнасьць.

У гульні найбольш яскрава і нязмушана выяўляецца індывідуальнасьць дзіцяці. Гэтаму спрыяе адсутнасьць непасрэднай «вышэйшай» ацэнкі, якую заступае ўласная адказнасьць перад супольнікамі, відавочная залежнасьць выніку ад спосабу дзейнасьці й псыхалогічнай паставы, свабода выбару. Яскравыя творчыя перажыванні ўзьнімаюць асобу над штодзённасьцю ды замацоўваюць у сьведамасьці высокі, духоўны пачатак.

Патрэба ў гульні вечная, незьнішчальная, не залежыць ад узросту чалавека і чалавечтва. Але менавіта для дзіцяці гульня – галоўная форма экспэрымэнтальнага дасьледаваньня людзкага сьвету, форма падрыхтоўкі да дарослага жыцьця зь яго рыгарыстычнымі маральнымі нормаў і рэальнай адказнасьцю за наступствы ўласных дзеяньняў.

Уплыў гульні на духоўнае ўзбагачэньне асобы можа быць розны і залежыць ад формы гульні. Духоўныя вартасьці міжлюдзкага паразуменьня непасрэдна фармуецца ў працэсе кожнай гульні як супольнай творчасці. Але ж каштоўнасьці духоўнасьці культуры могуць таксама выступаць і як спэцыяльны аб'ект гульнівага пазнаньня. Вядомы нідэрляндзкі гісторык і філёзаф Ёхан Хейзінг аснову культуры бачыў у гульні, як найлепшай праявы чалавечай сутнасьці. Ну-

траная сувязь гульні і культуры, як падкрэсьлівае Ёхан Хейзінг, ад ясьней выяўляецца ў рыцарскай традыцыі. Культ дабрачэсьлівага ваярства, куртуазнага стаўленьня да дамы, эпіка і лірызм рыцарскага мастацтва, багатая і шматзначная сымболіка – усё гэта і было ў свой час прэўнай гульнію. Паўтараючы ва ўласным дзяцінстве пэрыяды культурнага сталеньня чалавецтва, сучаснае дзіця лёгка ўваходзіць у агульнаэўрапейскі культурны кантэкст дзякуючы гістарычна-ролевай рыцарскай гульні.

Мэта нашае праграмы – разьвіцьцё і выяўленьне праз гульнію дзіцячага інтэлекту, актыўнасьці, здольнасьцяў да творчасці, да пераўтварэньня рэчаіснасьці ў сваёй фантазіі і тым самым фармаваньне асобы, якое выяўляецца ня толькі ў разьвіцьці яе асобных характарыстыкаў, але і ў яе цэльнасьці – злучэньні здольнасьцяў, моцнага характару і высокіх маральных прынцыпаў.

Фармуецца свайго роду міні-мадэль гістарычнай супольнасьці, якую паядноўваюць традыцыі, маральныя і культурныя каштоўнасьці, у тым ліку мова, якая абумоўлівае арыентацыю дзяцей на засваеньне нацыянальных каштоўнасьцяў.

Падлеткавы ўзрост (11–14 гадоў) – гэта асаблівы этап узмоцненага станаўленьня асобы на аснове далейшага разьвіцьця працэсу сацыялізацыі. Тут ролю інтэлекту і асабовых уласьцівасьцяў можна разглядаць паасобку, але мы лічым, што на гэтым этапе ровень пазнаньня сьвету вызначае асаблівасьці фармаваньня маральных якасьцяў.

Апошняе ў падлетка адбываецца шляхам прыпадабненьня да маральнага ідэалу на аснове шырокага арыентаваньня ў сацыяльным атачэньні і засваеньня маральных эталонаў паводзінаў. У сваёй працы мы арыентуемца на эталоны, створаныя рознымі відамі мастацтваў. Ідэаламі для дзяцей і падлеткаў, што захапляюцца гісторыяй, тут могуць выступаць канкрэтныя беларускія гістарычныя асобы – князі Уладзімір, Вітаўт Вялікі, Канстанцін Астрожскі, Рагнеда, Еўфрасіньня Полацкая, Барбара Радзівіл. У сьвет беларускіх і агульнаэўрапейскіх каштоўнасьцяў дзяцей уводзяць літаратурныя героі як сучаснай беларускай гістарычнай літаратуры (творы В. Ластоўскага, Ю. Віцьбіча, У. Караткевіча, К. Тарасова, У. Арлова, Л. Дайнекі, В. Чаропкі), так і эўрапейскага гераічнага эпэсу (скандынаўскія і кельцкія сагі, французская «Песьня пра Раланда» зь ідэаль-

ным галосным героем, для якога службы сваёй краіне – найвышэйшая жыццёвая мэта, нямецкая «Песьня пра Нібэлунгаў», гішпанская «Песьня пра майго Сіда»). Сярэднявечныя ідэалы – высакародная мужнасць, самапавага, патрыятызм, шанаваньне законаў, асаблівае стаўленьне да жанчыны, увасобленае ў кульце дамы, – блізкія падлеткам, якія шукаюць для сябе маральнага ўзору.

Вядома, што спачатку прафэсія рыцара была вайна, але паступова рыцарства стала лічыць сябе наагул абаронцам справядлівасьці, абаронцам слабых і прыніжаных. Рыцарскі кодэкс патрабаваў многіх вартасьцяў. «Ідэальны» рыцар Трышчан з папулярнага ў сярэднявечнай Беларусі рамана «Трышчан і Іжота» быў добрым ваяром, які валодаў усімі відамі зброі, цудоўным паляўнічым, знаўцам траваў. Трышчан надзвычай адукаваны, дасканала авалодаў сямю галоўнымі навукамі, вывучыў сем родаў музыкі, ён – паэт, мае добрыя манэры. Трышчан верны сюзэрэну, надзейны ў сяброўстве, верны ў каханні, шчодры душой. Разьлік, паняцьце асабістай карысьці чужыя яму. Ён прагне дзейнічаць і перамагаць зло.

Рэальныя рыцары (у тым ліку і старабеларускія баяры-шляхта) не заўсёды адпавядалі ідэалу, але этычны кодэкс ставіў перад кожным зь іх высокія патрабаванні. Найлепшыя рысы рыцарскага этнасу й рыцарскай культуры ўвайшлі ў духоўны сьвет ХХ ст., адбываецца іх вяртаньне-рэканструкцыя ў новую беларускую урбаністычную культуру. Яны вельмі прывабныя для тых нашых юных сучаснікаў, якія шукаюць для сябе маральныя й этычныя ідэалы.

На базе Цэнтру пазашкольнай працы Ленінскага раёну Мінска па праграме «Гістарычныя гульні» працуюць некалькі гурткоў – «Рыцарскі», «Дзядзінец» і «Рэканструкцыя сярэднявечнага ўзбраенья». У гуртках займаюцца хлопчыкі рознага ўзросту ад 10 да 18 гадоў. Тут яны атрымліваюць навыкі працы са шкурай, тканінамі, мэталем. Перад імі ставіцца мэта – зрабіць паводле гістарычных выкрояў сваімі рукамі строй і паўдзельнічаць у гістарычных сьвятах, гульнях і сярэднявечных фэстах. Выраб гістарычнага строю – працэс складаны і доўгі. Ён вымагае ўважлівага вывучэньня малюнкаў, мініятураў, гістарычнай літаратуры, творчага падыходу да стварэньня вобразу гістарычных асобаў, ажыўленьня дэталюў побыту таго часу. Усё гэта набліжае гістарычнае мінулае да сучаснага маладога чалавека.

Мікола Півавар

## **Гістарычныя і краязнаўчыя вандройкі як сродак выхавання**

Турысцка-экалагічна-краязнаўчы клуб «Дзвіна» Лужасьнянскай гімназіі займаецца пытаннямі распрацоўкі турыстычных, турыстычна-краязнаўчых, турыстычна-экалагічных вандровак у рамках усебеларускай экспедыцыі «Наш край» на працягу 1995–2002 гг. За гэты час праводзілася вялікая праца па збіранні фактычнага матэрыялу, вывучэнні краязнаўчай літаратуры, архіўных матэрыялаў, апытанні мясцовых жыхароў і г.д. На аснове атрыманых звестак былі распрацаваныя некалькі дзясяткаў турыстычна-краязнаўчых маршрутаў па навакольных Віцебску, Гарадоцкім, Аршанскім, Шумілінскім, Полацкім, Талачынскім, Сеньненскім і Расонскім раёнах. Усе яны пракладзеныя з улікам тых гісторыка-культурных аб'ектаў, якія сустракаюцца на шляху руху. Прымаліся пад увагу і проста прыгожыя мясціны, такія фактары, як блізкасць да вады і камунікацыяў (галоўным чынам да чыгункі, бо гэта найбольш танна і зручна для турызму від транспарту).

Такія маршруты ў навакольных гарадоў маюць вялікую пазнавальную і выхаваўчую ролю. У час падрыхтоўкі ды правядзення вандроўкі навучэнцы больш трывала знаёмяцца з гісторыяй, геаграфіяй, геалёгіяй, экалёгіяй краю, атрымоўваюць эстэтычнае задавальненне ад зносінаў з прыродай, загартоўваюць свой арганізм.

Гэтай працай мы імкнуліся прыцягнуць увагу шырокага кола грамадзкасці да «блізкага» турызму, г.зн. нескладаных турыстычных падарожжаў па родным краі, і празь іх садзейнічаць выхаванню грамадзянскіх якасцяў чалавека, адраджэнню нацыянальнай самасвядомасці беларусаў.

Для развіцця блізкага турызму необходимая наяўнасць значнай колькасці распрацаваных маршрутаў. На жаль, на сённяшні дзень мэтадычная праца ў гэтым кірунку вядзецца недастаткова, амаль адсутнічае літаратура ў бібліятэках. У бальшыні выданняў гэтай скіраванасці асвятляюцца толькі агульныя палажэнні турызму,

засяроджваецца ўвага на яго прыцягальнасці і карыснасці да людзей рознага веку. У той жа час, пэўныя краязнаўчыя крыніцы састарэлі і патрабуюць удакладнення. Бракуе даведчай літаратуры пра помнікі прыроды мясцовага значэння, гістарычныя аб'екты, якія раней не прыгадваліся з ідэялігічных матываў. Карысных у практычным плане выданняў, дзе б утрымліваліся гатовыя турыстычна-краязнаўчыя маршруты, мэтадыка распрацоўкі маршрутаў, – проста ня існуе. Сітуацыя пачала мяняцца толькі апошнім часам.

Колькі словаў пра практычную прыдатнасць нашых маршрутаў. У часы вандровак гурткоўцамі было зроблена некалькі адкрыццяў. Сярод іх – адна з самых вялікіх хвояў у нашай краіне – каля вёскі Сушчова Віцебскага раёну. Таксама мейсцы з вельмі рэдкімі раслінамі, занесенымі ў Чырвоную кнігу Рэспублікі Беларусь: палявы часнок (*Gladiolus imbricatus*) і рагулькі высокія (*Delphinium elatum*) каля вёскі Дутчына Віцебскага раёну ды ў пойме ракі Лужасьянка. Дакумэнты на наданьне ім статусаў помнікаў прыроды падрыхтаваныя сябрамі клюбу і перададзеныя ў Віцебскую гаррайінспэкцыю прыродных рэсурсаў ды аховы навакольнага асяроддзя. Знойдзены ўнікальны прыродны аб'ект у пасёлку Лужасна – дуб, які зросься зь ясенем. Праведзенае вывучэнне і апісаньне адзінага мейсца вырастання ў нашай краіне рэдкай расліны, занесенай у Чырвоную кнігу Беларусі, – цынклідотуса дунайскага (*Cinclidotus Danubicus*) на далямітавых парогам каля раб. пасёлку Руба Віцебскага раёну. Апісаны невядомы раней і не зарэгістраваны ў «Зборы помнікаў гісторыі і культуры Віцебскай вобласці» будынак паштовай станцыі на шашы Віцебск – Смаленск у Лёзьненскім раёне, сядзібны дом Ігната Манькоўскага (якога некалі лічылі верагодным аўтарам паэмы «Энэіда навыварат») у в. Мазалава Віцебскага раёну; Свята-Прачысьценская царква ў в. Кабішча Гарадоцкага раёну. Падрыхтаваныя дакумэнты для падачы ў Дэпартамент па ахове помнікаў гісторыі і культуры Міністэрства культуры для надання будынкам статусу помніка архітэктуры. Таксама неабходныя дакумэнты рыхтуюцца на адміністрацыйны будынак (канец XIX ст., стыль мадэрн) ды былую царкву ўзв'язання Крыжа (пачатак XIX ст., клясыцызм) у п. Лужасна. Адшуканыя не занесеныя ў «Збор помнікаў» гарадзішча каля в. Сасноўка, курган і каменныя крыжы каля в. Сушчова,

курган каля в. Мазалава Віцебскага раёну, курганы ў лясным масіве каля возера Лосьвіда Пруднікаўскага сельсавету Гарадоцкага раёну.

Падчас вандровак вядзецца ня толькі падрабязнае апісаньне маршруту, але й фатаграфаваньне помнікаў гісторыі, культуры, архітэктуры, археалёгіі, помнікаў прыроды і проста цікавых, прыгожых мейсцаў. Маецца больш за 700 каляровых фатаздымкаў. Усе яны пераведзеныя ў лічбавую форму і выстаўленыя на сайце [www.kraj.vitebsk.net](http://www.kraj.vitebsk.net).

Усе вандроўкі, цікавыя знаходкі і пляны на будучыню асьвятляюцца ў мясцовым друку з мэтай папулярызацыі ведаў пра свой край сярод насельніцтва.

Яшчэ адным практычным вынікам нашае працы стала распрацоўка мэтодыкі падрыхтоўкі і правядзеньня турыстычна-краязнаўчых маршрутаў. Яна была апрабаваная на практыцы, дала неблагія вынікі. Віцебскі дзяржаўны ўнівэрсытэт даў згоду на выданьне гэтай працы асобнай брашурай.

Гэткім чынам, турыстычна-краязнаўчыя маршруты адыгрываюць важную ролю ў выхаваўчай працы з моладзьдзю, спрыяюць развіцьцю як краязнаўства, гэтак і турызму, дазваляюць гаварыць пра пэрспэктыўнасьць выкарыстаньня такіх маршрутаў ня толькі краязнаўчымі арганізацыямі, школамі, іншымі зацікаўленымі ўстановамі, але й дзяржаўнымі ўстановамі, бізнэсовымі структурамі для масавага адпачынку і здаравуленьня грамадзянаў краіны і замежных турыстаў.

### **Вандроўкі нядзельнага адпачынку ў навакольлях Віцебску**

Кожнаму чалавеку для нармалёвага жыцьця патрабуецца нармалёвы адпачынак. Але часта адбываецца так, што добры адпачынак немагчымы з розных прычынаў: адсутнасьці часу, грашовых сродкаў, жаданьня ад'яжджаць далёка ад дому на доўгі тэрмін і іншых. *Нядзельныя вандроўкі* па навакольлях гораду не залежаць ад гэтых чыннікаў. Больш за тое, яны ўзбагацяць вас і далучаць да нашай гісторыі, дапамогуць атаясаміць саміх сабе як частку свайго краю. Іншыя, праўда, могуць запырэчыць, што нашыя навакольлі, маўляў, не багатыя на славу тасці, якія б былі сусветна вядомымі. Так, сусь-

ветных цудаў у нас няма. Але й з тых адзінак, што захаваліся, нам ёсць чым ганарыцца. На іх і трэба выходзіць нашу сьведамасьць.

Турыстычна-экалягічна-краязнаўчы клуб «Дзвіна» прапануе вам увазе некаторыя з распрацаваных маршрутаў. Яны прывабныя тым, што разлічаныя на адзін сьветлавы дзень, багатыя на слаўтасьці й прыгожыя мясьціны, не патрабуюць спецыяльнай турыстычнай падрыхтоўкі й рыштунку, значных матэрыяльных выдаткаў і фізычнай загартоўкі.

Схадзіўшы ў вандроўкі па нашых маршрутах, вы атрымаеце нешта большае, чым проста добры настрой ад прыемна праведзенага дня. Прайшоўшы па іх, вы зробіце падарожжа ня толькі ў прасторы, але і ў часе. Пройдзеце за некалькі кілямэтраў сотні й нават тысяч гадоў! Ubачыце тую нашу гісторыю, пра якую толькі зусім крыху читалі ў кнігах. Ня толькі ўбачыце, але й зможаце дакрануцца да гісторыі, пра якую нават і ня ведалі. Бальшыня маршрутаў распрацаваная для пешых падарожжаў, але ж ёсць такія мейсцы, што знаходзяцца далёка ад гораду й маюць шмат цікавых аб'ектаў. У такія мейсцы лепей наладжваць аўтобусныя экскурсіі. Яны скарачаюць час на наведваньні й паляпшаюць мабільнасьць групы.

Вандруйце па родным краі! Няма розьніцы як, але вандруйце, і вы ўбачыце, якая прыгожая нашая зямля і як яна вартая, каб мы яе любілі!

Гэта толькі выбраныя маршруты з распрацаваных намі, калі вы зацікавіліся якімі-небудзь зь іх ці жадаеце распрацаваць свой з выкарыстаньнем дадатковых матэрыялаў – зьвяртайцеся ў турыстычна-экалягічна-краязнаўчы клуб «Дзвіна» Лужасьнянскай гімназіі. Даведку можна атрымаць па тэлефоне: **95-23-01 (Лужасна)**.

Без сувязі з намі вы таксама можаце распрацаваць свой маршрут. У гэтым вам дапаможа сьпіс літаратуры, які пададзены напрыканцы.



**Некаторыя маршруты вандровак, распрацаваныя ТЭКК  
«Дзвіна» ў навакольных Віцебску**

Назва маршруту	Славутасці і цікавыя месцы	Працягласць маршруту
«Да дубу-волату»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Батанічны заказнік «Дубрава».</li> <li>• Дуб-волат.</li> <li>• Крыніца.</li> <li>• «Напалеонаўская» дарога.</li> </ul> <p>Месца няўдалага наступу войскаў Савецкай арміі 31.12.1943.</p>	<p>Агульны: <b>67 км.</b></p> <p>Пешшу: <b>12–14 км.</b></p>
«Да паштовай станцыі і старажытных курганоў у Бараўлянах»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Чыгуначная станцыя <b>Лужасна</b> – месца, дзе была зарэгістраваная самая нізкая тэмпература паветра ў Беларусі (–44°C).</li> <li>• <b>Паштовая станцыя</b> 1843 г. у в. Бараўляны.</li> <li>• <b>Група курганоў IV–VII стст. н.э. у в. Храпавічы.</b></li> <li>• Возера <b>Баравое.</b></li> <li>• <b>Палігон</b> мабільных войскаў «Лосьвіда».</li> <li>• <b>Гарадзішча «Царкавішча» ў в. Дрыкольле.</b></li> <li>• <b>Птушкафабрыка ў в. Хайсы.</b></li> <li>• Жалезабэтонны <b>ДАК</b> (доўгачасовая агняя кропка).</li> <li>• Рака <b>Лужасьянка – рэшткі вадзянога млына.</b></li> <li>• Месцы вырасцання расьлінаў, занесеных у Чырвоную кнігу Беларусі, – палявога часныку і рагулькаў высокіх.</li> <li>• <b>Цікавыя аб’екты ў Лужасьне</b> (Пакроўская царква, царква Ўзьвіжання Крыжа, Земляробчая школа, Лужасьянскі гаспадарчы тэхнікум, дэндропарк, дуб, які зросься зь ясенем і інш.)</li> </ul>	<p><b>34 км.</b></p> <p>Агульны: <b>40 км.</b></p> <p>Пешая частка: <b>12–17 км.</b></p>

Назва маршруту	Славутасці й цікавыя мейсцы	Працягласць маршруту
<p><b>«Здраўнева», Руба, парогі</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Урочышча «Здраўнева» – маёнтак Ільлі Рэпіна.</li> <li>• Далямітавы кар’ер «Гралева»; ВА «Даляміт».</li> <li>• р.п. Руба.</li> <li>• Адзінае мейсца вырастання ў Беларусі вадзянога імху – цынклідотуса дунайскага.</li> </ul>	<p>Агульны: <b>28 км.</b> Пешая частка: <b>9 км.</b></p>
<p><b>Вандроўка ў вёску Вароны</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Помнік на мейсцы бою 1812 г.</li> <li>• Мейсца расстрэлаў у 1933–1937 гг.</li> <li>• Курганны могільнік пры воз. Палонскага.</li> <li>• Брацкая магіла воінаў Чырвонай арміі.</li> <li>• Помнік «віцебскім панфілаўцам».</li> <li>• Музей Варонаўскай СШ.</li> <li>• <b>Вышыня 222,9</b> каля в. Шульцава, зь якой пачаўся наступ Чырвонай арміі на г. Віцебск.</li> <li>• <b>Помнік лётчыкам</b> 953-га штурмавога авіяпалку; <b>гарадзішча ў в. Баронікі</b>, гарадзішча, селішча й курганы, могільнік у <b>в. Мяклова</b>, гарадзішча й селішча ў <b>в. Шапуры</b> ды іншыя.</li> <li>• Гарадзкі сьметнік.</li> <li>• Зона адпачынку.</li> </ul>	<p>Агульны: <b>28 км.</b> Пешая частка: <b>9–14 км.</b></p>

Назва маршруту	Славутасці і цікавыя мейсцы	Працяг маршруту
<p><b>Да возера Езярышча</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Возера Езярышча</b>, адно з самых вялікіх у Беларусі, абразія берагоў.</li> <li>• <b>Арніталагічны заказнік «Азярышчанскі».</b></li> <li>• <b>Замчышча.</b></li> <li>• <b>Мейсца бою 7 верасня 1942 г.</b></li> <li>• <b>Вайсковыя могілкі</b>, усталяваны танк Т-34.</li> <li>• <b>Батанічны заказнік «Сурміна».</b></li> <li>• <b>Курганны могільнік у в. Мясцічка.</b></li> <li>• <b>в. Аўдзейкава – могільнік-«жальнік»</b> (на высьпе возера – 40 курганоў-«жальнікаў».</li> <li>• <b>Мейсца, дзе знаходзіўся паляц князя Вюртэмбэрскага.</b></li> <li>• <b>Мяжа і мытня Рэспублікі Беларусь.</b></li> <li>• <b>Курганны могільнік, каменныя крыжы XVI-XVII стст. у в. Дуброўкі</b></li> </ul>	<p>Агульны: <b>230 км.</b></p> <p>Пешая частка: <b>9–15 км.</b></p>
<p><b>Да Вялікага каменю</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>г.п. Шуміліна.</b></li> <li>• <b>Вялікі камень у в. Горкі</b> – самы вялікі валун у Беларусі.</li> <li>• <b>2 валуны ў в. Гараватка</b> – помнік прыроды ўсебеларускага значэння.</li> </ul>	<p>Агульны: <b>67 км.</b></p> <p>Пешая частка: <b>34 км.</b></p>
<p><b>Да гіганцкае хвоі</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Хвоя дыямэтрам 1,4 м</b> – самая вялікая ў краіне.</li> <li>• <b>р. Лужасьнянка</b> – мейсца пражывання жывёлаў, занесеных у Чырвоную кнігу Беларусі (зімародак, бабры).</li> <li>• <b>Брацкая магіла савецкіх вайскоўцаў і партызанаў.</b></li> <li>• <b>Мейсца дзейнасці партызанскіх адзелаў і брыгадаў.</b></li> </ul>	<p>Агульны: <b>65 км.</b></p> <p>Пешая частка: <b>14–18 км.</b></p>

Назва маршруту	Славутасці і цікавыя мейсцы	Працягласць маршруту
Вандроўка па Сеньненшчыне	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Курганны могільнік каля в. Ходцы;</li> <li>• в. Лугінавічы – радзіма польска-моўнага паэта і рэвалюцыянера Тадэвуша Лады-Заблоцкага.</li> <li>• в. Галоўск – тры паселішчы старажытных людзей, 2-я палова III тысячагоддзя да н.э.</li> <li>• г. Сянно.</li> </ul>	<p>Агульны: 137 км.</p> <p>Пешая частка: 48–56 км.</p>
Да рэшткаў замка Белы Ковель у Смалянах	<ul style="list-style-type: none"> <li>• в. Смаляны.</li> <li>• Руіны замку Белы Ковель.</li> <li>• Касьцёл і кляштар бэрнардынаў.</li> <li>• Спаса-Праабражэнская царква.</li> <li>• Аляксееўская царква.</li> <li>• Магіла Тамаша Зана.</li> <li>• Брацкая магіла савецкіх вайскоўцаў.</li> </ul>	<p>Агульны: 210 км.</p> <p>Пешая частка: 29 км.</p>
«Слава Воршы ўжо не горшай!»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мейсца бітвы 8 верасня 1514 г.</li> <li>• Курганны могільнік.</li> <li>• Старажытныя каменныя крыжы.</li> <li>• Музеі Воршы (5).</li> <li>• Радзіма ў. Караткевіча.</li> </ul>	<p>Агульны: 315 км.</p> <p>Пешая частка: 37 км.</p>
У в. Прудок	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Будынак вадзянога млына (адзіны ў навакольных Віцебску).</li> <li>• Завод па перапрацоўцы боепрыпасаў.</li> <li>• Мейсца вырастання мытніку Каўфмана (адзінае ў краіне).</li> <li>• Рака ўсыса (Гаражанка) і запруда на ёй.</li> <li>• Возера Кашо – мейсца гнездавання крохаля вялікага, качкі, занесенай у Чырвоную кнігу РБ.</li> </ul>	<p>Агульны: 70 км.</p> <p>Пешая частка: 7 км.</p>

## Літаратура

1. Туристические маршруты по Белоруссии. – Мн., 1967.
2. Туристическо-экскурсионные маршруты Минского бюро путешествий и экскурсий: Краткий тематический справочник-путеводитель. – Мн., 1978.
3. Туристические базы профсоюзов. – М., 1969.
4. Туристические маршруты. – М., 1972–1979 гг. и далее.
5. Путешествие за тайной. Туристическо-краеведческие походы. – М., 1990.
6. Приглашает Витебск. – М., 1986.
7. Рыжавская Г.Я. Западная Двина (Библиотечка туриста-водника). – М., 1985.
8. По Верхнему Неману и Налибокской пуще. – Мн., 1989.
9. Михайлов В., Морозов А., Пешком и на лыжах. – Мн., 1990.
10. Попадейкин В.И. Туристические маршруты Подмосковья. – М., 1989.
11. Пивовар Н.В. «К дубу-великану» // «Віцьбічы». – 1998. – 10.02.
12. *Яго ж.* «Изюминка» маршрута – почтовая станция» // «Віцьбічы». – 1998. – 11.06.
13. *Яго ж.* «Здравнево. Руба. Пороги» // «Віцьбічы». – 1998. – 9.09.
14. Макаревич Э. Туристические походы выходного дня. – М., 1990.
15. Симаков В.И. Походы выходного дня. – М., 1977.
16. Витебск. Энциклопедический справочник. – Мн., 1988.
17. Сбор помнікаў гісторыі і культуры Беларусі. Віцебская вобласць. – Мн., 1985.
18. Архітэктура Беларусі. Энциклапедыя. – Мн., 1993.
19. Антипов В. Парки Белоруссии. – Мн., 1975.
20. Федорук А. Садово-парковое искусство Белоруссии. – Мн., 1989.
21. Памятники природы Беларуси. – Мн., 1986.
22. Чантурия В. Архитектурные памятники Белорусии. – Мн., 1982.
23. Жучкевич В.А. Топонимический словарь Белоруссии. – Мн., 1968.
24. Живописная Россия. *Репринтное издание.* – Мн., 1993.
25. Сапунов А. «Витебская старина» т.1, 4, 5. Витебск, типо-литография Г.А. Малкина, 1883–1888.
26. Сапунов А. «Река Западная Двина». – Витебск, 1893.
27. Никифоровский Н.Я. Очерки простонародного жителя-бытия в Витебской Белоруссии и описание предметов употребления. – Витебск, 1895.
28. Никифоровский Н.Я. Нечистики: собрание простонародных в Витебской Белоруссии преданий о нечистой силе. – Витебск, 1907.
29. Памятные книжки Витебской губернии на 1842–1913 гг. – Витебск, 1843–1914.
30. Обзоры Витебской губернии за 1842–1913 гг. – Витебск, 1843–1914 гг.
31. Энциклапедыя гісторыі Беларусі. Т.1–4. – Мн., 1993–1999.
32. Энциклапедыя археалогіі і нумізматэкі Беларусі. – Мн., 1994.
33. Энциклапедыя прыроды Беларусі: У 5 т. – Мн., 1983–1986.
34. Природа Белоруссии: Популярная энциклопедия. – Мн., 1986.
35. Блакітная кніга Беларусі. – Мн., 1995.
36. Прырода і прыродныя рэсурсы Віцебскай вобласці. Паказальнік літаратуры. – Віцебск, 1989.
37. Мапы Віцебску і Віцебскай вобласці розных гадоў выдання.

## V. Практыкум

Вінцук Вячорка

### Маркеры моўнае прасторы

*Перакладзіце на расейскую мову:*

<i>зьнічка</i>	<i>крамянець</i>	<i>краска</i>	<i>запанаваць</i>
<i>мураванка</i>	<i>камяніца</i>	<i>неруш</i>	<i>зьнійкавець</i>
<i>заскварыць</i>	<i>неўзабаве</i>	<i>бляшанка</i>	<i>браткі</i>
<i>поплаў</i>	<i>прадвесьне</i>	<i>парадкаваць</i>	<i>парукацца</i>

*Творчы конкурс – лінгваканструяваньне*

<i>Дюймовочка</i>	<i>Знайка</i>	<i>Незнайка</i>
<i>Золушка</i>	<i>Пончик</i>	<i>Самоделкин</i>
<i>Мальчик-с-Пальчик</i>	<i>Чиполлино</i>	<i>Пышка</i>

*Моўная фатаграфія майго дня*

Дзеянне	Мова	Заўвагі
<i>Буджу дзяцей</i>		
<i>Размаўляю з мужам/жонкаю</i>		
<i>Размаўляю з калегамі па працы</i>		
<i>Размаўляю на занятках</i>		
<i>Размаўляю ў краме</i>		
<i>Размаўляю з суседзямі</i>		
<i>Размаўляю з сваімі бацькамі</i>		
<i>Гляджу тэлевізар</i>		
<i>Сню сны</i>		

***Прачытайце запар і хутка:***

*чацьвер ши лашчыць очередь бяроза берёза лавка лаўка роца  
дождж рывкает цьвік дети бар'ер ряд дзеці арьбергарт четверг  
чацьвер дождь зверху Тверь*

***Перакладзіце на беларускую:***

*отказ усмешка пряник колеса орать буйный веселье гребля диван  
лаять пытать рушить речь склон студень трус час арбуз властный  
годность краска лик манить неделя плётка плот подорожник  
прозвище сварка спор тварь*

***Перакладзіце на расейскую:***

*араць буйны вяселье грэбля дыван лаяць пытаць рушыць рэч  
склон студзень трус час гарбуз уласны годнасьць краска лік маніць  
нядзеля плётка плот падарожнік прозьвішча сварка спор твар  
калёсы пранік усьмешка адказ*

*Запоўнім таблицу, а ў апошнім радку ўпішам сваё імя:*

Кананічнае імя	Традыцыйная беларуская форма	Памяншальная форма
Аляксандар		
	Мікола	
		Ясь
Павел		Паўлючок
	Зьміцер, Зьмітрок	
Ганна		Гануля
	Якуб	
		Аленка
Пётр	Пятро, Пётра, Пятрусь	
	Язэп	
Марыя		Марыйка, Марыля
		Хведзька
Міхаіл		

*Прывітаньні*

Пара	Нэўтральнае	Афіцыйнае	Свойскае
Раніца			
Дзень	Добры дзень		
Вечар			
Ноч			
Усякая пара			
Калі ядуць			
Калі працуюць			





Сердце замирает	Каб на хмель не мароз, ён бы тын перарос
Сделай милость	Курыца ня птушка, гультай не чалавек, балбатун не гаспадар
Видна птица по полету	Які чорт да лазьні, такі і пасья лазьні
Курица не птица, баба не человек	Якое семя, такое і емя
С бухты-баряхты	Лой скуру пад'ядае
С глазу на глаз	На рынку долі ня купіш, а ў судзе праўды ня знойдзеш
Мало дела – много слов	Проста з моста
Черного кобеля не отмоешь добела	Сам-насам
Что посеешь, то и пожнешь	Языкам у Вільні, а галавою за печчу
	Душа млее
	Зрабі ласку



хопу грошай штогод не хапае больш за тысячу настаўнікаў і выхавальнікаў. Самыя лепшыя сыходзяць у больш прыбытковыя галіны дзейнасці.

Можна доўга згадваць імёны выдатных настаўнікаў, якія працягваюць практыку Алеся Белакоза з Мастоўскага раёну, Міколы Грудзінскага, колішняга дырэктара Дулебскага дзіцячага дома-школы-дзіцячага садку Бярэзінскага раёну.

За шэсць—сем гадоў ганеньняў мы маем ня толькі страты, але й дасягненні. Нягледзячы на сапраўды цяжкі стан зь беларускамоўным навучаньнем, нацыянальная эліта сёння, на маё глыбокае перакананьне, мае самы высокі патэнцыял за ўсю гісторыю Беларусі. І з кожным годам ён павялічваецца. У межах нашай нецывілізаванай дзяржаўнасці нам спрыяе час, за межамі нашай зьняважанай Бацькаўшчыны на фоне іншых дэмакратычных краінаў, ён адкідвае нас назад. І доўга прыйдзеца яшчэ даганяць нашых больш разважлівых суседзяў.

У нас тысячы загартаваных сапраўдных беларусаў, расьце добрая здаровая зьмена. І няма ўжо такое сілы, як у 1937 годзе і наступныя дзесяцігодзьдзі, каб зьнішчыць беларускасьць. Няма і ня будзе!

Нават «кішанёвая» Палата вымушана была ў абноўленым Законе «Аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь» (31.01.02) запісаць: «Дзяржава гарантуе грамадзянам права выбару мовы навучаньня й выхаваньня і стварае адпаведныя ўмовы для рэалізацыі гэтага права. Навучаньню на беларускай мове, выданьню літаратуры, падручнікаў і вучэбных дапаможнікаў на беларускай мове аказваецца дзяржаўная падтрымка». Гэта наша заваёва! Але чаму заваёва, а ня норма жыцьця? Ва ўсялякім выпадку, «другой асноўнай мове навучаньня» такога не гарантавана ў дакумэнце. Пасьля ўжо неяк менш зьвяртаеш увагу на наступныя дыскрымінацыйныя словы арт.5, дзе сьцьвярджаецца пра тое, што псыхічна ненармальным асобам рэкамэндавана руская мова. «Вывучэнне беларускай, рускай і адной з замежных моваў у агульна-адукацыйных школах з'яўляецца абавязковым, за выключэннем асобных катэгорый асоб з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця». Таксама ёсьць законная падстава стварэння ў ВНУ «беларускамоўных і рускамоўных групаў (плыняў)» – арт. 32. Некаторыя, хоць і няблізкія перспэктывы, праглядаюцца і ў фінансаванні (арт. 53).



Штопарная дынаміка падзення беларускай школы пачынае пераходзіць у плаўнасьць. І гэта праяўляецца асабліва на прыкладзе Магілёўскай і Гомельскай абласцей, якія ў апошнія гады патроху пачынаюць падымацца, пра што гаворка будзе далей.

Прааналізуем стан беларускамоўнага навучання па тых накірунках, на якія мы штогод зьвяртаем увагу, кантралюем. Для нас гэта ня проста сухія, бязьлікія табліцы, лічбы. Ёсць нямала людзей, якія перажываюць за нацыянальную справу, хвалююцца. У асноўным мы будзем карыстацца афіцыйнай міністэрскай статыстыкай з адпаведнага даведніка, які выпускаецца для абмежаваных патрэбаў накладам у 86 асобнікаў.

Усяго ў Беларусі **1 464 744 вучні**, у тым ліку ў дзённых школах – 1 440 984 (у мінулым навучальным годзе было 1 498 417). Зь іх вучацца [табліца 1]:

Табліца 1

Навучаньне ў школах РБ

Навучальны год	Па-беларуску	%	Па-руску	%	Па-польску	Па-літоўску
1999/00	463 371	30	1 081 798	70	874	76
2000/01	453 012	29	1 062 424	70,9	903	78
2001/02	400 869	27,8	1 039 174	72,1	870	71

Акрамя таго, у 176 дзённых школах 9 406 вучняў вывучаюць родную мову нацыянальных меншасцяў, у тым ліку 8 774 вучні – польскую, 441 – габрэйскую, 119 – украінскую, 72 – літоўскую.

Зразумела, што за кошт малалікіх пачатковых і базавых школаў у вёсках атрымліваецца трохі большы працэнт адукацыйных устаноў зь беларускай мовай навучання, але й ён з году ў год паяншаецца.



	<b>Зь бел. мовай навучання</b>	<b>З рускай мовай навучання</b>	<b>Зь дзвюма мовамі</b>
Гомельская	-9/-5/-9	+16/+4/+7	-12/-8
Горадзенская	-5/+4/-13	+3/+4/+9	-13/-9
Менская	-7/-14/-4	+7/+12/+13	-22/-22
Магілёўская	-6/-5/-8	+4/+5/+4	-6/зьменаў няма
Рэспубліканск.	Зьменаў няма	Зьменаў няма	Зьменаў няма
Разам	-27/-25/-49 = - 1,7%	117/54/65= +5,4%	-97/-87/-69= - 12,9%

Табліца 4

	<b>Усяго на бел. мове</b>	<b>у тым ліку</b>		<b>Усяго на рус. мове</b>	<b>у тым ліку</b>	
		<b>горад</b>	<b>сяло</b>		<b>горад</b>	<b>сяло</b>
г. Менск	9,5/8,4/7,3	9,5/8, 4/7,3	—	90,5/91,6/92,7		
Берасьцейская	30,7/30,2/ 28,8	8,4/6,2	73,7/ 73,9	69,8/71,2	91,5/ 93,7	26,3/ 26,1
Віцебская	25,9/24,5/ 23,8	5,5/4,8	73,5/ 73,4	75,5/76,2	94,5/ 95,2	26,5/ 26,6
Гомельская	20,4/20,3/ 19,8	2,7/2,3	65,7/ 65,3	79,7/80,2	97,3/ 97,7	34,3/ 34,7
Горадзенская	51,3/48,3/ 45,9	31,9/ 28,6	90,4/ 89,7	51,2/53,6	67,5/ 70,7	9,5/ 10,2
Менская	54/52,6/ 50,8	31,7/ 29,2	83,4/ 82,9	47,4/49,2	68,3/ 70,8	16,6/ 17,1



	Усяго на бел. мове	у тым ліку		Усяго на рус. мове	у тым ліку	
		горад	сяло		горад	сяло
Магілёўская	22,9/21,6/ 21	1,3/1,1	77,4/ 76,6	78,4/79	98,7/ 98,9	22,6/ 23,4
Рэспубліканск.	68,5/63,4/ 62,5	62,5	–	36,6/37,5	36,6/ 37,5	–
Разам	30/29/27,8	13,3/12/ 10,6	77,2 <sup>п</sup> / 76,9	70/70,9/72,1	86,6/ 87,9/ 89,3	22,7 <sup>п</sup> / 23,1

Калі ў 2001 г. мы адносна станоўча адзначалі Горадзеншчыну, то сёлета чамусьці гэты заходні рэгіён праявіў самае большае герастратарства – згубіў аж 13 агульнаадукацыйных устаноўаў.

Праз наступную *табліцу 5* лепш пазнаёмімся з сытуацыяй у рэгіёнах. Адлюструем працэнт разьмеркаваньня вучняў усіх клясаў ад агульнай іх колькасьці.

Як і раней, у адносна лепшым стане сталічная вобласць, намнога здаючы свае пазыцыі, за ёй кроць – Горадзенская. Сярод гарадзкіх роднамоўных устаноўаў самы актыўны Менск. Ён займае толькі трэцяе мейсца, моцна саступаючы згаданым тут рэгіёнам. Думаецца, што адсталыя Гомельшчына й Магілёўшчына апынуліся на ганебным мейсцы ня толькі з-за геаграфічнага становішча, прыбліжанага да расейскіх межаў, а яшчэ з-за элемэнтарнай недапрацоўкі пэдагагічных кадраў і асабліва іх кіраўнічага пэрсаналу.

Дынаміка падзеньня беларускай школы, якое пачалося з падзеяў 1994 г., асабліва яскравая ў адпаведнай *табліцы 5*.

Калі ж, нарэшце, мы спынімся?! Зьвярніце ўвагу на стан у Горадзенскай і Менскай абласцях, якія ў цяжкія гады зьнявагі роднай мовы, калі паўсюдна рэзка нішчыліся роднамоўныя клясы, яны наадварот павялічвалі размах іх адкрыцьця амаль да 1998 г. Дзякуй вам, настаўнікі! Крыху больш як 50 працэнтаў такіх вучняў захавала сталічная вобласць. Цяпер сярэднебеларускі працэнт іх складае 27,8. Ніжэй гэтай мяжы цягнуцца Менск, Гомельскі, Магілёўскі і Віцебскі рэгіёны.

Табліца 5

Разьмеркаваньне вучняў (% ад агульнай колькасці),  
якія займаліся па-беларуску

	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
Мінск	21	17.7	15.4	13.4	11.2	9.5	8.4	7.3
Берасьцей- кая	44	39.2	35.7	33.4	32	30.7	30.22	8.8
Віцеб- ская	35.9	28.5	26.9	26.2	25.2	25.9	24.5	23.8
Гомель- ская	43.4	26.1	23.3	21.9	20.7	20.4	20.3	19.8
Горадзен- ская	50.7	50.8	51.3	51.5	51	50.3	48.3	45.9
Менская	54.6	55.3	55.8	54.5	54.4	54	52.6	50.8
Магілёў- ская	34.6	27.5	23.8	22.6	22.1	22.9	21.6	21

Таксама яскравую карціну стану і перспектываў нашае школы дае *табліца 6* дынамікі прыёму для навучаньня на роднай мове ў падрыхтоўчыя (першыя) класы.

Тут выяўляюцца цікавыя тэндэнцыі й заканамернасьці. Раней мы задавалі пытаньне, калі настане тая мяжа, да якой можа адступіць жыхарства нашай шматпакутнай краіны, каб зноў узняцца, то цяпер ужо можна ўбачыць у прыцемках асьветы прыкметы досьвітку. Ды нават і ў папярэднія табліцы на прыкладзе Магілёўскай вобласьці адчуваецца прыбліжэньне мяжы. Магілёўцы на самым дне адчулі першымі, што далей падаць няма куды – пад нагамі родная зямля. Яшчэ ў 1999 г. яны зрабілі спробу апамятацца: павялічылася колькасць беларускамоўных вучняў ад 22,1 % да 22,9 %. І тут сярод першакляснікаў прарыў невялікі быў у 1997 і 1999 гг. Тая самая



(ліцэнзіяў) па аказанні дапамогі грамадзянам у самастойнай адукацыі ў формах народнага ўнівэрсытэту, школы, лекторыя, нацыянальна-культурнага (іншага) цэнтру, курсаў», якую ў мінулым годзе зрабіў па ўзгадненні зь Міністэрствам адукацыі Менскі гарадзкі выканкам.

Вышэйшыя навучальныя ўстановы страцілі абавязковы курс «Беларусазнаўства», школы – выпускны іспыт па беларускай літаратуры, што не было нават у застойныя гады.

І ў той жа час свой першы дзесяцігадовы юбілей адзначае «Этнашкола», эксперымэнтальнай пляцоўкай якой кіруе кандыдат мастацтвазнаўства, дацэнт Беларускага дзяржаўнага ўнівэрсытэту культуры Ілья Сучкоў, сябар рады ТБШ. Адкрываюцца «Этнасадкі». Пэдагогі знаходзяць важкі патэнцыял у пазакляснай і пазашкольнай дзейнасці (у вучнёўскім самакіраванні, дзейнасці бацькоўскага камітэту, выпуску школьнай газеты, валанцёрскім і скаўцкім руху і інш.).

Раней міністэрствам беларускай школы і наогул усяго нацыянальнага былі ТБШ, ТБМ і іншыя недзяржаўныя арганізацыі. Менавіта яны абаранялі іх, падтрымлівалі, наладжвалі розныя конкурсы, праводзілі вучобу сярод настаўнікаў, знаёмілі з замежным досьведам. Працуючы ў гэтых дзвюх сфэрах, параўноўваючы каэфіцыэнт карыснага дзеяння абодвух, бачу значныя перавагі ў недзяржаўным сэктары. Цяпер выяўляецца, што ў яго ёсьць вялікі парадаксальны канкурэнт – сама сыстэма дзяржаўнай адукацыі. Міністэрства будзе прысвойваць ужо ганаровыя званьні «Узорная беларускамоўная школа», праводзіць іншыя адпаведныя конкурсы, у чым мы маем значны досьвед. І вельмі прыемна, што па дапамогу яно зьвяртаецца да нас, працягвае руку супрацоўніцтва. Гэта патрэбна было рабіць і раней. Гэта мы прымаем. Але пытаньняў і нявырашаных праблемаў застаецца яшчэ больш.

2001–2002 гг.