

Стратэгія актыўнага навучання

1. СТРАТЭГІЯ АКТЫЎНАГА НАВУЧАННЯ

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 непаразуменьня 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 навучання ў школе, піша: «Калі я спрабую вучыць, я палохаюся, што дасягнуць вынікі настолькі нязначныя, хоць часам здаецца, што навучаньне адбываецца пасьпяхова» [20, с.281].

Мы захапляемся ўрокамі калегаў, радуемся сваім посьпехам і пэдагагічным адкрыццям, падлічваем колькасьць удзельнікаў і пераможцаў алімпіядаў на разнастайных узроўнях, але эфэктыўнасьць пэдагагічнай 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 дзеяннямі, рэальнымі справамі, усімі органамі пачуццяў» [8, с.96].

Вынікі гэтага і іншых пэдагагічных і псыхалогічных даследаванняў прывялі нас да высновы, што навучаньне павінна будавацца інакш, такім чынам, каб вучыцца маглі ўсе навучэнцы. Адным з варыянтаў арганізацыі такога навучальнага працэсу і ёсць выкарыстаньне пэдагогам у сваёй дзейнасці 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.

Атрыманьня 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 сэнасыя 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 разьвеаць дадзены сумнеў, перадусім таму, што ў якасьці зваротнай сувязі ад вучня да настаўніка таксама выступае працэс узнаўленьня вучэбнага матэрыялу. Пацверджаньнем вышэй-сказанаму будуць словы Ш.А. Аманашвілі: «Раней, у тым далёкім мінулым, калі я быў імператыўным 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 – слухна ці няслухна 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, соцыюму, сьвету наогул, засвойвае розныя мэханізмы пошуку ведаў. Таму веды, атрыманыя 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-псыхалягічных 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 інфармацыі 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.

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.

Мы схільныя запамінаць

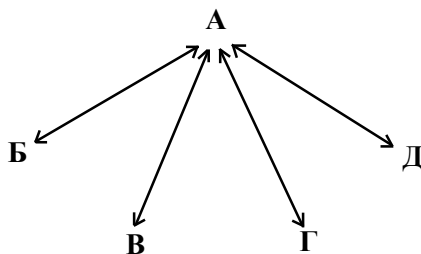
Ступень заахвочанасьці



Мал. 1.1. Піраміда запамінаньня.

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, будзеца звычайна зь ініцыятывы настаўніка ў адпаведнасьці з падрыхта-

ваным 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.

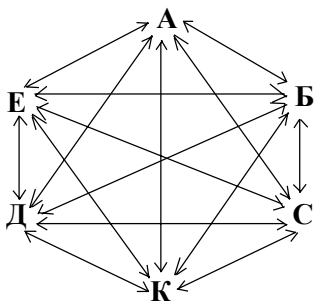
В.Ф. Шаталавым і ягонымі калегамі падлічана, што сярэдняя працягласць актыўнага гаварэння кожнага вучня на працягу шасці ўрокаў – дзве хвіліны [23, с. 7]. Усяго дзве хвіліны яму адводзіцца на тое, каб толькі распавесці (!) падрыхтаваны на працягу некалькіх гадзінаў дома ці ў бібліятэцы вучэбны матэрыял.

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

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

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

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



Мал. 1.3. Мадэль шматбаковай камунікацыі.

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

1. *Веды, якімі валодае настаўнік, не павінны зьяўляцца нейкай дадзенасьцю і быць неабвержымі.* Для паспяховага 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 мысьліцельным 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 ўключачь у працэс навучаньня ўсіх навучэнцаў клясы. На гэты момант зьвярнула 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, распавесьці 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 актыўнага навучаньня, якая існуе сёньня, дазваляе ажыцьцявіць дадзены працэс дастаткова пасьпяхова. Аснову большыні мэтадаў складаюць розныя варыянты індывідуальнай і групавой працы, дыскусіяў, выкарыстаньня гульні. У заканчэньне прапануем шэраг актыўных мэтадаў навучаньня.

Мэтад «Сьвет і лічбы»

Мэтад дазваляе

- Разьвіваць уменьне вядзеньня дыялёгу.
- Аргументаваць свой выбар.
- Вучыцца прыслухоўвацца да патрэбаў іншых; прыходзіць да кансэнсусу.
- Усталёўваць міжпрадметныя сувязі.

- Прымяняць атрыманыя веды на практыцы.
- Выхоўваць гуманнае стаўленне 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, флямайстары 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: $25 \text{ крэслаў} : 100\% \times 37\% = 9 \text{ крэслаў}$.

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 колькасць насельніцтва й матэрыяльныя рэсурсы для кожнай з прыведзеных у табліцы частак сьвету. Пасьля падлікаў неабходна праверыць, каб сума атрыманых вынікаў па колькасці насельніцтва й матэрыяльных рэсурсаў адпавядала колькасці навучэнцаў і колькасці 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 колькасцю 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 колькасць крэслаў. У цэнтры клясы ставіцца крэсла «перамоваў».

Кожная група на працягу 10 хвілінаў павінна выпрацаваць стратэгію, якая б дазволіла прыйсьці да раўнавагі паміж колькасцю 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). «Насельніцтва 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 варта звярнуць увагу

1. Мэтад найлепш выкарыстоўваць у 9–11 клясах.
2. Пры падрыхтоўцы гульні прадугледзець некалькі варыянтаў яе працяканьня і свае дзеянні ў кожным з іх, зыходзячы з асаблі-васьцяў клясы.
3. Выразна вызначыць часавыя рамкі самой гульні.
4. Абавязкова прадугледзець час для эмацыйнага і зьмястоўнага аналізу гульні. Прапануем прыклады пытанняў, 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 параграфуў 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 класным 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 размяшчаюцца 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 дзеянні (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 зьмест тэксту ў групе. Праца працягваецца каля 15–20 хвілінаў залежна ад аб’ёму й складанасьці матэрыялу.

Пасьля сканчэньня працы вучні могуць задаць пытаньні настаўніку ці настаўнік можа арганізаваць праверку на разуменьне ўсяго зьместу тэксту ў форме пытаньняў, 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 зьвярнуць увагу

- Пажадана патлумачыць вучням неабходнасьць слухаць адно аднаго ў працэсе прэзэнтацыі частак тэксту.
- Неабходна прадумаць канкрэтны мэханізм праверкі разуменьня навучэнцамі ўсяго тэксту.
- Пажадана разьлічыць час працы на кожным этапе правядзеньня мэтаду.

Мэтад «Чатыры куты»

Мэтад дазваляе

- Арганізаваць працу ў групах пераменнага складу.
- Уцягваць у працу ўсіх навучэнцаў клясы.
- Разьвіваць уменне ажыцьцяўляць самастойны выбар і аргумэнтаваць 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 зьместу ўроку, настаўнік рыхтуе ня больш за 5 пытанняў, кожнае зь якіх мае чатыры варыянты адказаў. Варыянты адказаў адпавядаюць пэўнаму колеру карткі (жоўтай, зялёнай, сінняй, чырвонай), якія размяркоўваюцца па кутках пакою (варыянт: можна размясьціць на сьценах пакою, адносна асобна адно ад аднаго).

Пры падрыхтоўцы пытанняў неабходна ўлічваць наступны момант: першае й апошняе пытаньні павінны быць лёгкімі й садзейнічаць разуменьню вучнямі мэханізму заданьняў. У заўвазе мы прапануем прыклады пытанняў 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 залежнасці 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: «Ча-му я выбраў(ла) гэты варыянт?» Пажадана, каб выказаўся кожны вучань. Пасля 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 аргументацыя выбару адбываецца індывідуальна і для ўсяе клясы адразу.

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

На што варта звярнуць увагу

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

2. МЭХАНИЗМ ВЫБАРУ МЭТАДУ

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

У кнізе «Иновационные методы обучения в гражданском образовании» быў абазначаны падыход да выбару мэтаду актыўнага навучаньня 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); вызначэньне мэты выкарыстаньня мэтаду; разуменьне праблемы, якую мэтад закранае; свае ўласныя праблемы і цяжкасці, якія могуць узнікнуць; і, нарэшце, проста тэхнічныя ўмовы выкарыстаньня» [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 пазбаўленьня навучэнцаў ад сумаваньня на ўроку. Спрыяльная псыхалогічная атмасфэра, якая ствараецца мэтадам, ня можа быць адзіным і дастатковым вынікам уроку. «Нельга схаваць некампэтэнтнасьць у зьмястоўным і мэтадычным пляне, перапаўняючы адукацыйны працэс разнастайнымі мэтадамі. Нават нетрадыцыйныя мэтодыкі ня могуць самі па сабе гарантаваць посьпех адукацыйнага працэсу. Толькі прапрацаванае і абдумане прымяненьне мэтодыкаў у спалучэньні з дасканалым веданьнем тэмы забясьпечвае плянамернае разьвіцьцё адукацыйнай сытуацыі» [16, с.9].

Працягваючы адказваць на пытаньні, пастаўленыя вышэй, мы б жадалі зьвярнуцца да матэрыялаў артыкулу Бонуэлл Ч., Сазэрлэнд «Неперарыўнасьць актыўнага навучаньня: выбар відаў дзейнасьці для заахвочваньня студэнтаў у працу ў аўдыторыі», якая прысьвечаная пытаньням рэалізацыі стратэгіі актыўнага навучаньня ў вышэйшай школе. На наш погляд, ідэі гэтага артыкулу пра неперарыўнасьць такога навучаньня і аб інструмэнтах выбару адпаведных мэтадаў падыходзяць і да ўмоваў сярэдняй школы.

Для тлумачэньня сваіх ідэяў аўтары артыкулу ўводзяць тэрмін «неперарыўнасьць», які графічна падаецца ў выглядзе «лініі, якая злучае дзьве крайнія характарыстыкі [...] Ніводзін з канцоў гэтай неперарыўнасьці не разглядаецца як найлепшы ці найбольш пажаданы, чым іншы» [30, с.12]. Выбіраючы мэтад, настаўнік можа «сьлізгаць» ад аднаго канца неперарыўнасьці да іншага, вызначаючы сваё месцазнаходжаньне на ёй. У артыкуле прыводзяцца чатыры «неперарыўнасьці»: складанасьць заданьня, мэты прадмету, узаемадзеянне ў аўдыторыі, індывідуальны вопыт навучэнцаў.

Вопыт навучэнцаў

Нявопытныя

Вопытныя

Настаўніку, перад тым як выкарыстоўваць той ці іншы мэтад актыўнага навучаньня, пажадана высветліць наяўнасьць у вучняў удзелу ў падобных мэтадах. «Найлепшыя намеры настаўніка пра-

весьці 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 дзейнасці новы для большасці 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].

Узаемадзеянне ў аўдыторыі

Выбіраючы мэтад, настаўніку пажадана вызначыць і прааналізаваць свой стыль выкладання, бо індывідуальны стыль аказвае ўплыў на выбар роўню ўзаемадзеяння паміж настаўнікам і вучнямі, паміж навучэнцамі ў класе.

**Абмежаванае
ўзаемадзеянне**

**Пашыранае
ўзаемадзеянне**

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

Мэты прадмету

Выбар мэтаду ня можа быць выпадковым і павінен засноўвацца на разуменьні настаўнікам як мэтаў выкарыстання мэтаду, так і меркаваных вынікаў яго прымянення.

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 вывучэння прадмету.

Складанасьць заданья

Прааналізаваўшы вопыт навучэнцаў, свой стыль выкладанья, вызначыўшы мэты прадмету, настаўнік падыходзіць да выбару мэта-

Набыцьцё ведаў _____

**Набыцьцё ўменьняў/
перакананьяў**

ду, 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 заданьяў, якія працяглыя па часе правядзеньня і маюць складаную структуру, можна аднесці, напрыклад, мэтад «Гарнада».

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

3. АДУКАЦЫЙНЫ АСЯРОДАК ЯК УМОВА РЭАЛІЗАЦЫ СТРАТЭГІІ АКТЫЎНАГА НАВУЧАНЬНЯ

«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», сутнасць 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, прызвы-

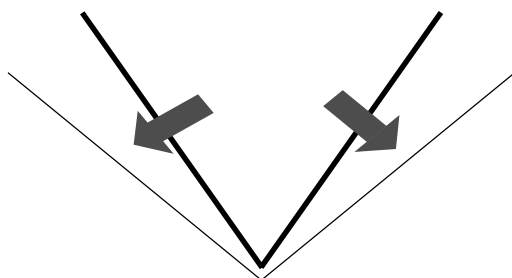
чаіліся да традыцыйных мэтадаў навучання, да нязьменнай з году ў год абстаноўкі ў клясе, да нязьменнага пастаянства як сваёй уласнай дзейнасьці, так і дзейнасьці настаўніка. Ім знаёмыя ўсе «правілы гульні», усе «законы» звычайнага школьнага ўроку, у якім усё зразумела і прадказальна, у якім няма месца невядомасьці. Кожны вучань, такім чынам, стварыў сабе пэўную «зону камфарту», у якой адчувае сябе ў адноснай бясьпецы.

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 бясьпечна. Графічна «Зону камфарту» можна паказаць наступным чынам [мал. 1.4].

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.

Прымяненьне 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, выкліканыя выкарыстаньнем мэтадаў актыўнага навучання, патрабуюць ад вучня «ўваходу ў невядо-



Мал. 1.4. Схема «Зона камфарту».

маасьць»: у ягоным жыцьцёвым вопыце няма ні новых правілаў дзейнасьці, ні альгарытмаў дзеяньняў, ня вызначаны ягоны новы статус у сытуацыі, якая зьмянілася. Раней ён цалкам падпарадкоў-

ваўся 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 камфарту» [мал. 1.4], пашырыць яе межы, адчуць сябе ў бясьпецы ў новай сытуацыі. Пераадольваньне страху, няўпэўненасьці перад новай сытуацыяй, разуменьне і прыняцьце вучнем новых патрабаваньняў будзе, у сваю чаргу, уплываць на эфэктыўнасьць ягонай 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-псыхалёгічны, якія ўзаемазвязаныя і аказваюць уплыў на працэс навучаньня.



Мал. 1.5. Схема «Айсбэрг».

Справавы аспэкт утрымлівае ў сабе:

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

Гэты аспект як бы «ляжыць на паверхні», таму ў сваёй дзейнасці настаўнік часцей за ўсё і арыентуецца на яго: вывучыў вучань урок 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-псыхалагічны аспект, які ўключае ў сябе:

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

Звярнуўшыся да ўласнага вопыту выкладання, мы знаходзім прыклады, калі даводзілася затрачваць нямала намаганьняў, каб супакоіць вучняў пасля прайгранана 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, узгадваючы, 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-псыхалагічным аспекце.

Вучань прымае ўдзел у мэтадах актыўнага навучання, калі яго не палухае атмасфэра ўроку, якая складаецца з разнастайных аспектаў дзейнасці настаўніка і вучня. Навучэнец актыўны, калі на ўроку адсутнічае крытыка ягонай асобы з боку настаўніка альбо аднаклясьнікаў, а заўвагіносяць канструктыўны характар і датычацца вынікаў дзейнасці. Ён адчувае сябе ў бяспецы, калі кожны ягоны ўнёсак у навучальны працэс вітаецца.

Толькі адсутнасць страху перад тым новым, што прапануе настаўнік, дазволіць навучэнцу эксперыментаваць 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-псыхалагічным аспектам навучальнай дзейнасці неабходнае

стварэнне атмасфэры камфорту й бясьпекі. Спрыяльная псыхалягічная атмасфэра, на наш погляд, садзейнічае паступоваму прыняццю вучнямі новай для іх сытуацыі, створанай мэтадамі актыўнага навучаньня.

Працягваючы аналізаваць выпадак, апісаны ў пачатку, хочацца адзначыць, што, дзякуючы дзеянням настаўніка, навучэнцы добра асвоіліся з новай формай расстаноўкі мэблі. Аднак застаецца пытаньне: «Навошта настаўнік зьмяніў традыцыйны парадак размяшчэньня 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 псыхалягічную атмасфэру, створаную ў клясе; нормы сумеснай працы, выпрацаваньня настаўнікам сумесна з вучнямі; форму камунікацыі паміж настаўнікам і навучэнцамі, паміж вучнямі; размяшчэньне 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 аспэктаў дзейнасьці настаўніка, якія дазваляюць яму стварыць адукацыйны асяродак. А пачынаецца арганізоўваць яго ён можа ўжо з прэзэнтацыі праграмы будучых заняткаў.

Знаёмства з праграмай заняткаў па прадмеце

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

Адкрытая пазыцыя настаўніка, падрабязнае тлумачэнне новага матэрыялу спрыяе, на наш погляд, зьяняццю напружаньня ў клясе, дазваляе навучэнцам убачыць пэрспэктыву сваёй дзейнасьці, пазбавіцца ад пачуцьця няўпэўненасьці 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 дзейнасьці. Адчуваньне мэтаў у пачатку ўроку дазволіць настаўніку вярнуцца да іх напрыканцы і прааналізаваць з вучнямі ступень іх дасягненьня.

- **Пазнаёміць з мэтамі выкарыстаньня мэтаду.** Гэта, на наш погляд, неабходна для таго, каб у навучэнцаў не ўзьнікала пачуцьцё маніпуляцыі імі. Настаўніку пажадана растлумачыць, што дадзенымі мэтадамі ён не дьягнастуе ровень разьвіцьця вучняў, а дапамагае ім лепей арганізаваць сваю дзейнасьць. Гэта дазваляе навучэнцам больш усьвядомлена ставіцца да таго, што яны робяць.

- **Распавесьці 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 зьмесьце, які вывучаецца, зьвярнуць ягоную ўвагу на некаторыя важныя аспекты матэрыялу, спрыяць набыцьцю досьведу.

- **Акцэнтаваць увагу вучняў на асаблівасьцях мэтаду і тых эфэктах, якія ён стварае.** Некаторыя мэтады актыўнага навучаньня маюць асаблівасьці 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 узаемадзеяньне, знайшоўшы для гэтага адпаведныя спосабы. Зрабіў ён гэта ня толькі дзеля таго, каб забясьпечыць цішыню на ўроку, але й дзеля набыцьця навучэнцамі пэўнага досьведу, які пасля стане прадметам аналізу.

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

- **Раскрыць альгарытм правядзеньня мэтаду й распавесці пра чарговасць дзейняў.** Настаўніку ня варта баяцца таго, што падчас расповеду знікне інтарэс да гульнёвага аспэкту, які ўтрымліваецца ў мэтадзе. Вучню неабходна бачыць пэрспэктыву ў сваіх дзейнях, ведаць паслядоўнасць этапаў будучай дзейнасці.

- **Адказаць на пытанні навучэнцаў.** Часта мэтад прадугледжвае разнастайную дзейнасць навучэнцаў, якая рэгляментуецца пэўнымі правіламі. Ім часам складана ўтрымліваць у сваёй увазе ўсе неабходныя правілы. Пажадана пасля знаёмства вучняў з альгарытмам дзейнасці адказаць на ўсе пытанні. Гэта дазволіць пазбегнуць шматлікіх непаразуменьняў падчас правядзеньня мэтаду.

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

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

Мэтад «Акця»

Мэтад дазваляе

- Глуначэньне вучням праграмы навучаньня на пэўны пэрыяд.

Матэрыяльнае забесьпячэньне

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 наклеяюцца 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 вывучэння новага матэрыялу, паміж выспамі наносіцца маршрут, які паказвае пасьлядоўнасьць вывучэння матэрыялу.

Гатовы плякат вывешваецца на сьцяне клясы. Падчас вывучэння 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 стварэння 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 імёны 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 псыхолог 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, пасьля настаўніку будзе прасьцей забяспечыць 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 пасьля доўгачасовага перапынку, напрыклад, пасьля вакацыяў, то гэта дапаможа вучням хутчэй уключыцца ў сумесную дзейнасьць.

Мэтад «Візытоўкі»

Мэтад дазваляе

- Пазнаёміцца з навучэнцамі.
- Арганізаваць знаёмства вучняў.
- Стварыць спрыяльную атмасферу ў клясе.
- Арганізаваць узаемадзеянне між навучэнцамі.

Матэрыяльнае забеспячэнне

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

Падрыхтоўка й правядзеньне

Настаўнік робіць нарыхтоўкі для візытовак, разразаючы аркушы паперы фармату А4 уздоўж (на дзве 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 знізу частцы візытоўкі. Калі вучань не адгадаў, тады аўтар тлумачыць сэнс малюнку. Скончыўшы 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.

Пасля правядзеньня мэтаду «Візытоўкі» ў вучняў застаюцца своеасаблівыя карткі з імянамі. Іх можна зняць, 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 імянаў можна карыстацца і не прымяняючы мэтаду «Візытоўкі». Для гэтага прапануецца навучэнцам зрабіць з

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 афармлення «Візытоўкі».

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 парытэтнасць 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 эфэктыўнасць навучальнай дзейнасці аказваюць уплыў разнастайныя фактары, у тым ліку і эмацыйны дабрабыт вучняў і настаўнікаў.

У сярэдняй школе найчасцей 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 тыя эмоцыі і пачуцьці, якія выклікалі ў іх змест уроку, дзеянні настаўніка, аднаклясьнікаў. Адбываецца гэта найчасцей пасля заняткаў, калі зьмяніць сытуацыі й паўплываць на вынікі ўроку немагчыма.

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

Працэс дыягностыкі эмацыйнага стану вучняў павінен, на наш погляд, ажыццяўляцца 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

- Складзьці карціну эмацыйнага стану навучэнцаў.

Матэрыяльнае забесьпячэньне

Папера фармату А1, асадкі, алоўкі ці маркеры.

Падрыхтоўка й правядзеньне

Настаўнік на аркушы паперы фармату А1 малюе контур тэрмомэтру [мал. 1.7] і наносіць шкалу, верхнія і ніжнія значэньні 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 ёсьць магчымасьць убачыць карціну эмацыйнага стану вучняў усяе клясы.

На што варта звярнуць увагу

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

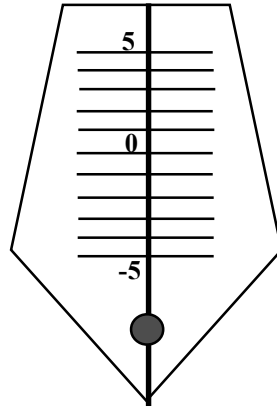
Ведаючы, якія эмоцыі, пачуцьці пераважаюць у навучэнцаў, настаўнік адпаведна выбудоўвае сваю дзейнасць. Калі ўсе пункты на «Тэрмомэтры» знаходзяцца, напрыклад, у верхняй частцы, то настаўнік можа пачынаць рэалізоўваць свой плян правядзеньня ўроку.

У выпадку, калі ёсць пункты, якія сыгналізуюць пра кепскае эмацыйнае самаадчуваньне, настаўніку не пажадана адразу прымяняць мэтад актыўнага навучаньня, асабліва, калі ён патрабуе наладжваньня ўзаемадзеяньня паміж навучэнцамі. Можна значна паляпшыць псыхалогічную атмасфэру ў клясе, даючы вучням магчымасьць распавесьці пра свае перажываньні, прааналізаваць іх. Бо прагаворваньне вучнямі сваіх пачуцьцяў садзейнічае зьніжэньню іх вастрынi.

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

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

Выяўленьне чаканьняў і страху навучэнцаў



Мал. 1.7. Схема тэрмомэтру.

Урок у настаўніка звязаны з пэўнымі чаканнямі – вучні добра падрыхтуюцца, будуць настроены на працу, урок пройдзе згодна задуманаму пляну – і пэўнымі страхамі: ці дастаткова будзе часу для засваення тэмы, наколькі папярэдні ўрок паўплывае на інтэлектуальны й эмацыйны стан вучняў, якая псыхалагічная атмасфера будзе ў класе.

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

Пасьпяховае дасягненьне мэтай уроку ў многім залежыць ад ступені рэалізацыі чаканьняў і не пацвярджэньня страху. У традыцыйнай школьнай практыцы, на жаль, адсутнічаюць мэтады працы з чаканьнямі й страхамі вучняў і настаўніка.

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

Фіксаваньне страху ад будучых заняткаў дазволіць настаўніку задумаць пэўныя крокі, каб зьняць напругу і дыскамфорт у сацыяльна-псыхалагічным аспэктце.

Для выяўленьня чаканьняў і страху навучэнцаў можна выкарыстоўваць мэтад «Чаканьні вучняў», спецыяльна 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, скот ці клейны аловак.

Падрыхтоўка й правядзеньне

У кабінэце вешваюцца два аркушы паперы фармату А1. На адным аркушы напісаны няскончаны сказ, звязаны з чаканьнямі

вучняў, напрыклад, «Я хачу, каб...», на другім – са страхамі, напрыклад, «Я не хачу, каб...». Надпісы зробленыя рознымі колерамі.

Настаўнік раздае кожнаму вучню дзве карткі (чвэрці аркушу А3). На адной картцы вучні фіксуюць сваё чаканьне, на другой – свой страх ад уроку, прадмету і г.д. Пасля вучні па чарзе зачытаюць 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 навучальнага працэсу і, закранаючы такія моманты, як:

- ці адпавядае стыль пераказу і змест матэрыялу, які вивучаецца, 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.

Вызначэньне 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 дзейнасьць была магчымай» [2, с.147].

Настаўнік, прыходзячы ў клясу, знаёміць вучняў з правіламі, па якіх будзе будавацца праца на ўроку, з тымі патрабаваньнямі, якія ён будзе прад'яўляць да вучняў. Найчасцей гэтыя патрабаваньні датычаць захаваньня цішыні й адсутнасьці размоваў вучняў паміж сабой, парадку вядзеньня сшыткаў і выкананьня 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 клясе адбываюцца парушэнні парадку, то ён вымушаны падтрымліваць усталяваныя нормы працы, зьявртаючыся, 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 бяспекі. 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 пасля таго як гэтыя правілы будуць прыняты і асэнсаваныя навучэнцамі як свае асабістыя, – будзе гарантавана іх выкананне ў клясе, па-за залежнасцю ад таго, прысутнічае там настаўнік ці не. Акрамя таго, настаўнік мае магчымасць прапанаваць клясе падчас вызначэння нормаў тыя 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 дзейнасць па выпрацоўцы нормаў можна з дапамогай мэтаду «Нормы працы».

Мэтад «Нормы працы»

Мэтад дазваляе

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

Матэрыяльнае забеспячэньне

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 аркушы фармату А4). На адной картцы фіксуецца норма, якая будзе садзейнічаць 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 колькасць 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 разьмясьціць 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 паглумачыць 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 творчасці 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 забяспечваць 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 забяспечвае магчымасьць пастаянна зьявтацца 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 навучання ў школе, але мы спынімся больш падрабязна на яе абмежаваньнях.

Перадусім, у сілу фізыялягічных 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 разьмеркаваньня мэблі.

Прымяненьне мэтадаў актыўнага навучання прадугледжвае наяўнасьць разнастайных спосабаў разьмяшчэньня мэблі ў навучальнай аўдыторыі. Дэвід Жак у артыкуле «Кіньце апраўдваць непрымальнае» кажа, што ў кожнай аўдыторыі мусіць быць некалькі альтэрнатыўных схемаў разьмеркаваньня 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 разьмеркаваньня мэблі. Перад пачаткам уроку яму будзе дастаткова папрасіць вучняў расставіць сталы і крэслы ў адпаведнасьці з пэўнай схемай.

Мы прапануем, акрамя традыцыйнай формы разьмеркаваньня мэблі, разгледзець яшчэ некалькі варыянтаў яе расстаноўкі ў клясе: «Кола», «Дыскусійны клуб», «Літара "П"». Зь некаторымі з гэтых формаў мы пазнаёміліся 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 навучання. 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 суаднесці іх з разнастайнымі мэтадамі навучання [табліца 1.1].

Табліца 1.1

**Сувязь формы размяшчэння мэблі й мэтаду навучання, які
выкарыстоўваецца**

Мэтад, які выкарыстоў- ваецца	«Кляса»	«Літара “П”»	«Праста- кутнік»	«Кола»	«Дыску- сійны клуб»
Лекцыя					
Індывідуальная праца					
Кантрольная праца					
Групавая праца					
Лябараторная праца, пра- вядзенне					
Мэтад, які прадугледжвае перасоўваньне вучняў					
Дыскусія, дэбаты					
Дэманстра- цыя фільма й г.д.					
Праца ў парах					

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

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

Сканчаючы размову пра стварэнне 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 навучання вучняў, становіцца «дызайнэрам асяродку» [28].

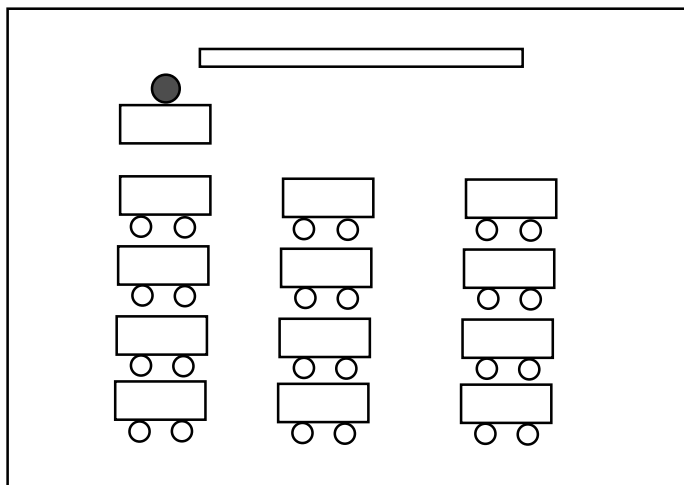
Форма расстаноўкі мэблі «Кляса»

Магчымасьці

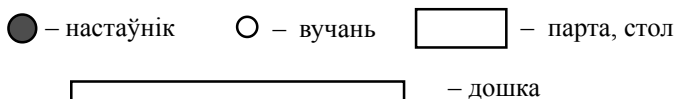
- Можна размясьціць шмат навучэнцаў.
- Настаўнік вылучаецца пазыцыяй.
- Ёсьць адзіны цэнтар канцэнтрацыі ўвагі навучэнцаў.
- Можна выкарыстоўваць для запісаў дошку.
- Можна арганізоўваць узаемадзеяньне паміж вучнямі ў парах.

На што варта зьвярнуць увагу

- З пэўных месцаў клясы дошку дрэнна відаць.
- Камунікацыя ідзе толькі па лініі «настаўнік–вучань».
- Вучні маюць вялікія магчымасьці «схавацца» за сьпіны суседзяў і рабіць выгляд прысутнасьці на ўроку.
- Настаўнік дамінуе над клясай.



Мал. 1.8. Схема размяшчэньня мэблі па форме «Кляса».



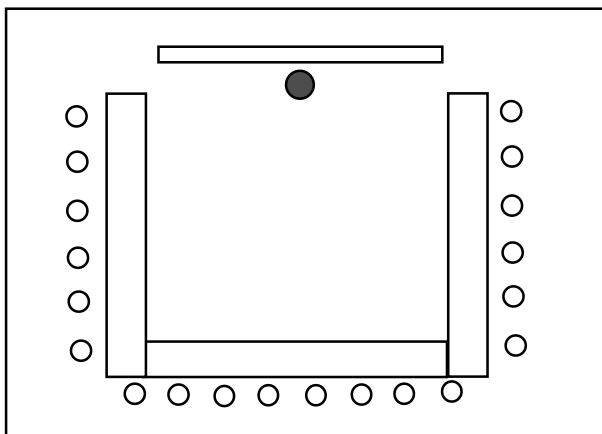
Форма расстаноўкі мэблі «Лігара «П»»

Магчымасьці

- Усе вучні бачаць адно аднаго.
- Ёсьць кропка канцэнтраванай увагі.
- 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 «Лігара «П»».

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

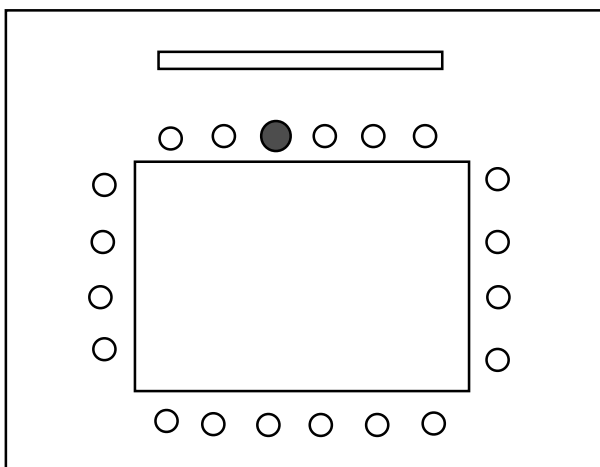
Форма расстаноўкі мэблі «Прастакутнік»

Магчымасьці

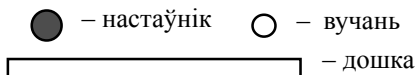
- Забяспечвае зрокавы кантакт паміж большасьцю навучэнцаў.
- Спрыяе свабоднай дыскусіі.
- Вучні могуць запісваць у час заняткаў.

На што варта зьвярнуць 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. Схema размяшчэння мэблі па форме «Прастакутнік».



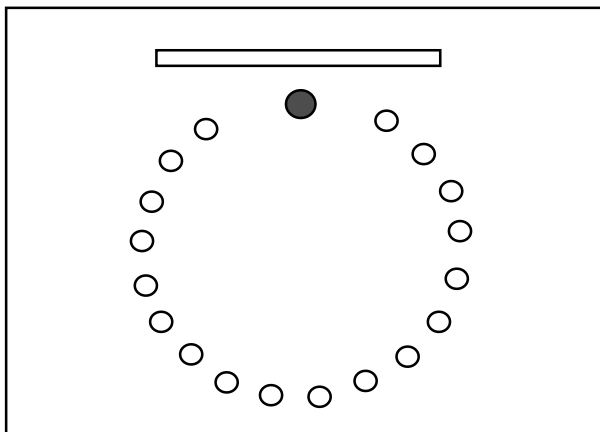
Форма расстаноўкі мэблі «Кола»

Магчымасці

- Можна размясціць вялікую колькасьць 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 размяшчэньне 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 размяшчэньня мэблі на форме «Кола».

● – настаўнік ○ – вучань
▭ – дошка

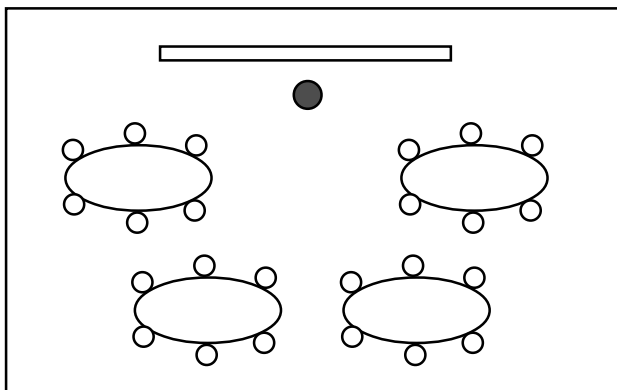
Форма расстаноўкі мэблі «Дыскусійны клуб»

Магчымасьці

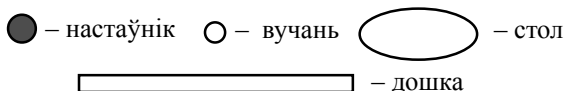
- Настаўнік вылучаецца пазыцыяй і здольны кантраляваць ход заняткаў.
- Вучні могуць запісваць патрэбнае ў час уроку.
- Настаўнік можа арганізаваць сумесную дзейнасьць навучэнцаў, якія сядзяць за адным сталом.
- Можна выкарыстоўваць дошку для запісаў і прэзэнтацыі вынікаў працы групаў.

На што варта зьвярнуць увагу

- Настаўніку складана разьмяркоўваць 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 разьмяшчэньня мэблі на форме «Дыскусійны клуб».



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

Мэтад знаёмства з праграмай навучальнай дзейнасьці

Мэтад «Дарога»

Мэтад дазваляе

- Прэзэнтаваць зьмест 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 зьмястоўны аспект тэмы, разьдзелу.

Вывесіўшы «Дарогу» ў кабінэце, настаўнік у гутарцы тлумачыць навучэнцам значэньне знакаў і апавядае пра будучую дзейнасьць. Па ходзе вывучэньня матэрыялу пройдзеныя аспэктны, 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 звярнуць 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 атмасфэру.

Падрыхтоўка 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 атмасфэру.
- Звярнуць увагу навучэнцаў на станойчае ў іхных характарах.

Падрыхтоўка 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 станойчага 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 флямајстары, 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 разьмясьціць на ёй свае трохкутнікі.

Трохкутнікі й маркеры (алоўкі) разьмяшчаюцца 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 клясе.

Матэрыяльнае забеспячэнне

Спэцыяльна падрыхтаваныя аркушы з пытаннямі па колькасці навучэнцаў у клясе, 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 партнёраў.

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 квадрацах, 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 прыклейваюць колка, утвараючы цела вусеня.

Мэтад «Рамонак»

Мэтад дазваляе

- Пазнаёміцца з навучэнцамі.
- Арганізаваць знаёмства вучняў адно з адным.
- Стварыць спрыяльную атмасферу ў клясе.
- Выявіць чаканьні й страхі навучэнцаў ад будучых заняткаў.

Матэрыяльнае забеспячэньне

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

Падрыхтоўка й правядзеньне

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 аркушу наклеяецца колка з каляровай паперы, якое будзе сэрцавінай рамонку, малюецца сьцябло з двума лістамі. З каляровай паперы выразаюцца пялёсткі па колькасці навучэнцаў у клясе.

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–шасці.

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 зьвярнуць увагу

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

Мэтад дыягностыкі эмацыйнага стану

Мэтад «Фігуркі»

Мэтад дазваляе

- Вызначыць эмацыйны стан навучэнцаў.

Матэрыяльнае забеспячэнне

Выразаныя фігуркі з каляровай паперы.

Падрыхтоўка й правядзенне

З каляровай паперы выразаюцца розныя фігуркі (звяроў, птушак, жамыры, кветак, сьняжынак, геамэтрычных фігураў, дамоў, машынаў, прадметаў быту і г.д.). Настаўнік перад пачаткам уроку раскладае іх на сталe (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 колькасьць навучэнцаў у класе невялікая, то настаўнік прапануе усім вучням патлумачыць свой выбар;

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

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

На што варта звярнуць 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 класе.
- Дэлегаваць частку адказнасці за паспяховасць і эфектыўнасць працы вучням.

Матэрыяльнае забеспячэнне

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

Падрыхтоўка й правядзенне

Настаўнік дзеліць класу 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.

Пасля таго як вызначэнне 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 неабходнасць 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 неабходнасці.

Пасля дыскусіі настаўнік пытаецца: «Ці ўсе навучэнцы згодныя з прапанаванымі правіламі працы?». Пры адсутнасці 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 рашэнне.

Настаўнік у абмеркаванні нормаў групы не ўдзельнічае, але падчас 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 нормамі і ацэніць ход абмеркавання.

На што варта звярнуць увагу

Пажадана, каб сваё стаўленне 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. Кортаева 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 ахватай: 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. Красило 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 Veren fur Friedenspadagogik Tubingen e.V., 1995.
34. Jacques D. Stop justifying the unacceptable//Time, 1997. – p. 6.
35. Kurs wst pny z pedagogiki zabawy. – Lublin: Polskie stowarzyszenie pedagog w i animator w, 1998. – p. 22.
36. Langmaack B., Braune – Krickau V. Wie die gruppe laufen lernt. M nchen, 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.