



А.А. Грымаць, П.П. Шоцкі, У.В. Пашкевіч

## Актыўныя метады навучання ва ўніверсітэце

У ходзе ўдасканалення вучэбна-выхаваўчага працэсу ва ўніверсітэце рашаючую ролю ў фарміраванні прафесіяналізму студэнтаў мы адводзім актыўным метадам навучання, якія вызначылі як спосаб кіравання вучэбна-пазнавальнай дзейнасцю, што ўключае ў сябе адбор, структурыраванне і перадачу вучэбнай інфармацыі. Тады кіраванне гэтым працэсам можна трактаваць як рэгулюемае ўзаемадзеянне выкладчыка і студэнтаў.

Да актыўных метадаў навучання мы адносім толькі тыя педагогічныя тэхналогіі, пры якіх студэнты знаходзяцца ў пазіцыі актыўнага суб'екта дзейнасці.

Пад метадам актыўнага навучання мы разумеем сукупнасць арганічна ўзаемазвязаных і ўзаемадзеючых спосабаў арганізацыі вучэбнай працы, якія забяспечваюць дасягненне найбольш высокага ўзроўню вучэбна-пазнавальнай дзейнасці ў навучанні ў параўнанні з існуючымі традыцыйнымі спосабамі. Пры класіфікацыі метадаў актыўнага навучання мы ўлічвалі рэальныя асаблівасці педагогічнай, псіхалагічнай і ўсёй вучэбна-пазнавальнай дыдактычнай дзейнасці. Класіфікацыя метадаў актыўнага навучання базіруецца на дзвюх асноўных прыкметах: наяўнасці мадэлі працэсу дзейнасці і наяўнасці роляў. Аднак, на наш погляд, гэтага яўна недастаткова. Таму пры класіфікацыі метадаў актыўнага навучання мы ўлічвалі таксама наступныя прыкметы:

- наяўнасць прафесіяграмы спецыяліста і яе мэтавую матывацыю;
- рацыянальны індывідуальны тэхналагічны працэс выкладчыка;
- выкарыстанне камп'ютарных тэхналогій;
- калектыўнае або індывідуальнае навучанне;
- спецыфіку і характар вучэбнай дысцыпліны.

На падставе пералічаных фактараў магчыма шырэй класіфікаваць метады актыўнага навучання ў навучальным працэсе на неімітацыйныя і імітацыйныя (табл.). Імітацыйныя віды заняткаў характэрызуюцца імітацыяй дадзенага навучальнага працэсу або дзейнасці. Гэтыя заняткі больш эфектыўныя. Неімітацыйныя – гэта традыцыйныя віды заняткаў, у іх адсутнічаюць або ў недастатковай ступені адлюстроўваюцца творчыя пачаткі.

Актыўнымі становяцца і традыцыйныя віды заняткаў, калі яны насычаны самастойнай працай студэнтаў, выклікаюць неабходнасць папаўнення ведаў, узнікаюць творчую актыўнасць і базіруюцца на прамых і зваротных сувязях. Як найбольш эфектыўны ў працэсе фарміравання прафесіяналізму навучэнцаў спосаб структурыравання, перадачы, прыёму і перапрацоўкі інфармацыі выкладчыкамі і навучэнцамі ў іх сумеснай дзейнасці мы выдзяляем праблемны метад, які грунтуецца на інфармацыйнай аснове навучання.

Вучоныя лічаць праблемнае навучанне эфектыўным сродкам мэтанакіраванага фарміравання прафесіяналізму асобы; пераўтварэння патэнцыяльнай матывацыі вучэння і фарміравання гнуткай рухомай сістэмы ведаў студэнтаў; рацыянальнай арганізацыі вучэбнай дзейнасці; дыдактычнай

сістэмай метадаў навучання; прынцыпам навучання, у якім крыніцай і рухаючай сілай з'яўляюцца супярэчнасці, фіксуемыя ў працэсе пазнання рэчаіснасці, цэласным тыпам навучання, асобай сістэмай арганізацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу ў педагагічнай навучальнай установе, накіраванай на падрыхтоўку спецыялістаў вызначанага профілю.

Табліца

### Класіфікацыя метадаў навучання

Неімітацыйныя метады	Імітацыйныя метады	
	негульневыя	гульневыя
Праблемная лекцыя, "круглы стол", лекцыя-канферэнцыя, лекцыя па састаўленаму канспекту, аглядная лекцыя, калёквіум, тэматычная дыскусія, праграмаванае навучанне, семінар, заняткі ў навучальнай установе з арганізаваным дыспутам, груповае кансультацыя, алімпіяда.	Рашэнне сітуацый, рашэнне асобных задач, публічная абарона праектаў, ідэй, абмеркаванне распрацаваных варыянтаў, правядзенне семінара, індывідуальны трэнінг.	Шматварыянтны выбар аптымальнага рашэння, "Мазгавая атака", дзелавыя гульні, гульневае праектаванне індывідуальнага педагагічнага працэсу.

Праблемнае навучанне ўяўляе сабой сукупнасць прыёмаў, што адлюстроўваюць тры тыпы сувязей: выкладчык – інфармацыя, студэнт – інфармацыя, выкладчык – студэнт. У залежнасці ад тыпу суадносін гэтых сувязей усе метады праблемнага навучання падзяляюцца М.І. Махмутавым на тры рознаўзроўневыя буйныя блокі [1].

Першую групу складаюць агульныя метады як спосаб арганізацыі праблемнага навучання ў цэлым. Мадэрыфікацыяй агульных метадаў праблемнага навучання з'яўляюцца маналагічны, дыялагічны, з'ўрыстычны, доследны. Вядомыя падставы існуюць для аднясення да іх праграмавання і праблемнага выкладання. Другую групу метадаў складаюць так званыя бінарныя метады. Яны ўключаюць інструктыўны (з боку выкладчыка); рэпрадуктыўны, выканаўчы, пошукавы метады (адносна навучэнцаў). Трэцюю групу ствараюць канкрэтныя прыёмы выкладання і навучання, якія выступаюць як спосабы рэалізацыі бінарных метадаў.

Методыка сістэмы педагагічнай адукацыі павінна быць адэкватнай характару будучай дзейнасці, гэта значыць, уключаць у сябе сістэму педагагічных задач. Будучаму настаўніку важна ўжо ў вучэбнай дасканаласці рашаць педагагічныя задачы, якія ўзнікаюць у працэсе зносін з дзецьмі. Таму фарміраванне ў будучых настаўнікаў уменияў навукова абгрунтаванага аналізу і даследавання педагагічных сітуацый – адзін з важных накірункаў прафесійнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў. Безумоўна, рашэнне задач на аснове аналізу канкрэтных педагагічных сітуацый не супярэчыць тэарэтычнаму навучанню. Больш таго, гэтыя віды вучэбнай працы дапаўняюць і ўзмацняюць адзін аднаго. Канкрэтныя факты, прадстаўленыя ў задачы, служаць сродкам пазнання законаў педагагічнай навукі. Педагагічная задача з'яўляецца вузлом сувязі педагагічнай тэорыі з жыццём, школьнай практыкай.

Рашэнне задач папярэджвае фармалізм педагагічных ведаў будучых настаўнікаў, арыентуе на дыялектычнае прымяненне законаў, прынцыпаў і правілаў педагогікі ў непасрэднай працы з дзецьмі. У працэсе рашэння

педагогічных задач больш эфектыўна, чым пры іншых відах вучэбнай дзейнасці, развіваюцца педагогічныя здольнасці.

Рашэнне задач у прафесійна-педагогічнай падрыхтоўцы студэнтаў стала прымяняцца адносна нядаўна, але ў апошнія гады метадыка гэтай працы ўзмоцнена распрацоўваецца. Першы зборнік педагогічных задач быў складзены Л.Л. Дадон у 1968 годзе [2]. Серыю цікавых дапаможнікаў па выкарыстанню канкрэтных сітуацый на занятках па педагогічнай псіхалогіі стварыла Э.Ш. Натанзон [3,4], з'явіліся аналагічныя працы Т.М. Курыленка спачатку для педагогічных вучылішч, а затым і для педінстытутаў [5]. Нарэшце з'явіўся першы падручнік па педагогіцы, у якім метадыцы рашэння педагогічных задач прысвечаны спецыяльны параграф [6].

У названых і другіх дапаможніках раскрываюцца асобныя бакі метадыкі рашэння педагогічных задач, што дазваляе выкладчыкам педагогічных устаноў арганізаваць заняткі са студэнтамі. Аднак, нягледзячы на тое, што рашэнне педагогічных задач увайшло ў практыку выкладання педагогікі, засталася няясным, якой павінна быць сістэма педагогічных задач, што павінен уключаць працэс рашэння задач. Разам з тым, тэарэтычная абгрунтаванасць метадыкі рашэння педагогічных задач дапаможа пазбегнуць эмпірызму ў яе прымяненні на практыцы і забяспечыць высокую эфектыўнасць фарміравання прафесіяналізму. Метадыцы рашэння педагогічных задач, іх аналізу, класіфікацыі прысвечана нямала педагогічных даследаванняў, у прыватнасці, гэта працы Н.В.Кузьміной [6,7], Т.М. Курыленка [5], Э.Ш. Натанзон [4], В.А. Сласценіна [8], Л.Ф.Спірына [9] і іншых.

Вывучыўшы наяўную педагогічную літаратуру па гэтаму пытанню, мы лічым, што адна з самых каштоўных класіфікацый педагогічных задач належыць Л.Ф.Спірыну. Ён лічыў, што педагогічныя сітуацыі падраздзяляюцца наступным чынам:

- па месцы ўзнікнення і працякання сітуацыі ў школе, у сям'і, у пазашкольных выхаваўчых установах і інш.;
- па сутнасці педагогічнага працэсу (сітуацыі дыдактычныя, выхаваўчыя і вучэбна-выхаваўчыя);
- па ўзаемадзеянчаючых у сітуацыях суб'ектах і аб'ектах выхавання;
- па закладзеных у сітуацыі выхаваўчых перспектывах (стратэгічныя, тактычныя, апэратыўныя);
- па магчымасці пастаноўкі розных відаў задач прафесійна-педагогічнага навучання: а) для назапашвання інфармацыі; б) для развіцця творчага мыслення і тэарэтычных ведаў; в) для развіцця педагогічных арганізатарска-кіраўнічых якасцей у будучых настаўнікаў.

У адпаведнасці з характарам аналізуемых сітуацый класіфікуюцца і вучэбныя педагогічныя задачы:

- задачы, якія выконваюць функцыю авалодання практычнымі ведамі, нормамі і правіламі педагогічнай тэхнікі (інструментарый);
- задачы, якія выконваюць функцыю развіцця апэратыўнага мыслення;
- задачы, якія выконваюць функцыю фарміравання прафесійна-педагогічных навыкаў.

Рашэнне педагогічнай задачы абавязкова ўключае ў сябе аналіз зместу педагогічнай сітуацыі. Гэты аналіз дапускае наступныя этапы:

1. Характарыстыка грамадска-выхаваўчага асяроддзя.
2. Выяўленне аб'ектаў выхавання і суб'ектаў выхавання, іх педагогічная характарыстыка.
3. Характарыстыка адносін педагогічнай сітуацыі.
4. Канкрэтызацыя выхаваўчых мэт і зместу выхавання.
5. Фармулёўка педагогічных праблем (пытанняў).

6. Аналіз педагагічных рашэнняў.
7. Аналіз выканаўчай арганізатарскай працы выхавацеля.
8. Агульныя ацэнкі вынікаў педагагічных дзеянняў.

Не прэтэндуючы на беззаганнасць нашага падыходу да гэтай праблемы, мы, тым не менш лічым, што працэс рашэння будзе тады максімальна эфектыўным, калі ён уключае ў сябе, поруч з аналізам прапанаванай сітуацыі, асабістае асэнсаванне і складанне педагагічнай задачы студэнтам у адпаведнасці з канкрэтна зададзеным алгарытмам. Для задання таго ці іншага алгарытму неабходна, перш за ўсё, звярнуцца да класіфікацыі педагагічных задач, а таксама зместу курса педагагікі. Вядома, што існуюць розныя падыходы да класіфікацыі педагагічных задач. Спынімся на тых з іх, якія былі выкарыстаны намі пры складанні алгарытму рашэння і складання задач.

Асноўваючыся на структурным прынцыпе, педагагічныя задачы можна падзяліць на тэарэтычныя і практычныя (інсцэніраваныя, гульневыя). Тэарэтычныя задачы не патрабуюць ад навучэнцаў практычных дзеянняў, яны рашаюцца на інтэлектуальным (вербальным) узроўні. Іх годнасць бяспрэчная: высокая эфектыўнасць для развіцця педагагічнага мыслення, большая варыятыўнасць і г.д. Тэарэтычныя задачы даюць магчымасць ідэалізаваць педагагічны працэс, што ў шэрагу выпадкаў бывае карысным. Практычныя задачы маюць свае перавагі: яны наглядныя, служаць добрым сродкам фарміравання педагагічных уменняў і навыкаў. Па гэтаму ж прынцыпу педагагічныя задачы можна падзяліць на задачы-сітуацыі і абстрагіраваныя задачы. Першыя фармулююцца, а затым і рашаюцца на падставе аналізу канкрэтнай педагагічнай сітуацыі. Другія ўяўляюць сабой сітуацыю ў згорнутым і абстрагіраваным выглядзе. Прыкладам такой з'яўляецца наступная: "Адзін настаўнік сказаў: "Нельга да дзяцей з адной меркай падыходзіць. Кожнае дзіця мае патрэбу ў своеасаблівым падыходзе". Другі заўважыў: "А чаму ж, уласна, нельга? Патрабаванні павінны быць адзінымі для ўсіх. Вядома, што і самі дзеці лічаць прад'яўленне ўсім адзіных патрабаванняў наўрад ці не асноўнай характарыстыкай справядлівасці". Хто з іх мае рацыю? Абгрунтуйце свой пункт гледжання.

У рэальным педагагічным працэсе ўмоўна можна вылучыць тры асноўныя тыпы сітуацый, з якімі сутыкаецца настаўнік у працэсе зносін з вучнямі.

**Па-першае**, стандартная сітуацыя – у пэўнай меры тыповая. Яна дастаткова часта паўтараецца, мае прыкладна адны і тыя ж прычыны ўзнікнення. Гэта: спазненне вучня на ўрок альбо дзяжурства; невыкананне дамашняга задання альбо даручэння настаўніка, падсказка таварышу на ўроку і гэтак далей.

**Па-другое**, крытычная сітуацыя – нетыповая, нечаканая, патрабуе неадкладнага і радыкальнага ўмяшання. Напрыклад: самавольны ўцёк з уроку; адказ у выкананні просьбы настаўніцы, які выражаны ў нетактоўнай форме; нечаканая сварка паміж вучнямі і гэтак далей.

**Па-трэцяе**, экстрэмальная сітуацыя – надзвычайнае здарэнне, якое цягне за сабой вялікія страты: сарваны ўрок; бойка паміж вучнямі; непрыкрытае грубіянства вучня ў адносінах да настаўніка і гэтак далей.

Можна спыніцца яшчэ на адным тыпу сітуацый, а менавіта – канфліктных сітуацыях.

Канфлікт у псіхалогіі азначаецца як "сутыкненне супрацьлеглых накірункаў, несумяшчальных адна з адной тэндэнцыяй, асобна ўзятага эпізоду ў свядомасці, у міжасабовых узаемадзеяннях ці міжасабовых адносінах індывідаў або груп людзей, звязанае з адмоўнымі эмацыянальнымі перажываннямі" [10]. Канфлікт у педагагічнай дзейнасці часта выяўляецца як імкненне настаўніка ўмацаваць сваю пазіцыю і як пратэст вучня супраць несправядлівага пакарання, няправільнай ацэнкі яго дзейнасці, учынку.

Правільна рэагуючы на паводзіны вучня, настаўнік бярэ сітуацыю пад асабісты кантроль і аднаўляе парадак. Паспешнасць у ацэнцы ўчынку часта прыводзіць да памылак, выклікае абурэнне ў вучня несправядлівасцю з боку настаўніка, і тады педагагічная сітуацыя пераходзіць у канфлікт. Рэальны механізм устанаўлення нармальнага адносін з вучнямі мы бачым у зніжэнні якасці і напалу канфліктаў шляхам пераводу іх у педагагічную сітуацыю, калі не парушаецца ўзаемадзеянне ў педагагічным працэсе. Патрэбна адзначыць, што ў залежнасці ад глыбіні і зместу канфлікту, ён можа ўяўляць сабой сітуацыю крытычную, эксперыментальную або дастаткова тыповую.

З пералічаных тыпаў найвялікшую вучэбную каштоўнасць, на наш погляд, уяўляюць стандартныя і крытычныя сітуацыі. Тлумачыцца гэта тым, што ў сукупнасці яны ствараюць большую праблему, чым экстрэмальныя. Перыядычны іх паўтор прыводзіць да ўзнікнення стэрэатыпнай рэакцыі – стандартнага рашэння. Такое рашэнне не здымае прычын канфлікту, але ліквідуе іх негатыўныя вынікі. Няправільнае рашэнне стандартных і крытычных сітуацый прыводзіць да вялікіх маральных выдаткаў. Таму ў першую чаргу неабходна вучыць студэнтаў папярэджаць і эфектыўна рашаць менавіта такія сітуацыі.

Для мэты прафесійна-педагагічнага навучання тэарэтычныя задачы карысна таксама класіфікаваць па фундаментальнай прыкмеце. А менавіта, **ілюстратыўныя задачы** – дэманстрацыя на канкрэтных прыкладах пазітыўных дзеянняў настаўніка, яго станоўчага вопыту, эфектыўнасці скарыстання вызначаных педагагічных прыёмаў і метадаў вучэбна-выхаваўчай працы, значэнне і ролю якіх-небудзь педагагічных умоў і абставін. Прыкладам такіх задач з'яўляецца наступная задача: "На дошцы запісваюць некалькі варыянтаў задач для самастойнага рашэння. Адначасова настаўнік паведамляе вучням: "На маім стале ў пакетах ляжаць больш складаныя задачы. Хто хоча, няхай возьме іх". Сфармулюецца адукацыйныя і выхаваўчыя задачы, якія рашае настаўнік, выкарыстоўваючы такі прыём у сваёй працы".

**Аналітычныя задачы** патрабуюць ад студэнта навыкаў аналізаваць дзеянні выхавацеля і выхаванцаў, бачыць у сітуацыі асноўныя і неасноўныя супярэчнасці, разумець структуру сітуацыі. У іх даецца больш або менш падрабязнае апісанне абставін і дзеянняў удзельнікаў сітуацыі. Галоўнае пытанне, якое фармулюецца як задача, патрабуе, як правіла, аналізу і класіфікацыі аб'ектаў пазнання.

Правядзём адзін з варыянтаў схемы для правядзення аналізу сітуацыі (канфлікту), на якую мы абапіраемся ў час заняткаў:

- апісанне сітуацыі і яе ўдзельнікаў;
- азначэнне ў сітуацыі моманту, калі настаўнік мог бы папярэдзіць яе пераход у канфлікт;
- што перашкодзіла настаўніку зрабіць гэта (эмацыянальны стан, прысутнасць сведкаў, разгубленасць, нечаканасць і інш.);
- якія прыёмы ўздзеяння мог бы выкарыстаць настаўнік у сітуацыі, і як ён іх скарыстаў; ацэнка;
- якую інфармацыю атрымаў настаўнік аб сваіх педагагічных поспехах і праліках; аналіз сваіх паводзін у сітуацыі і памылкі;
- варыянты адносін з вучнем пасля канфлікту.

Для паспяховага навучання будучых настаўнікаў вырашэнню педагагічных сітуацый і канфліктаў патрэбна ўлічваць наступныя моманты: аналіз сітуацыі нельга звесці да засваення алгарытмаў дзеянняў настаўніка па дакладна распрацаванай схеме: патрэбна ведаць не толькі ўзроставыя асаблівасці і прыёмы ўздзеяння на вучня, але і "адчуваць дзіця", (разумець сваю адказнасць за яго лёс); вывучэнню сітуацый дапамагае і фармаванне педагагічных навыкаў і ўменняў, індывідуальны стыль узаемаадносін настаўніка з вучнямі.

**Ацэначныя задачы** – садзейнічаюць фармаванню ўмення ацэньваць дзеянні ўдзельнікаў педагогічнай сітуацыі; прычым, значэнне і вынік канкрэтнай (часцей канфліктнай) педагогічнай сітуацыі і ацэнка прынятых мер або дзеянняў настаўніка-выхавацеля, бацькоў, кіраўніка. Ацэньваючы дзеянні іншага, студэнт вучыцца выкарыстоўваць педагогічную тэорыю для аналізу фактаў і выпрацоўвае асабістую пазіцыю.

**Задачи на выбар эфектыўнага педагогічнага дзеяння** дазваляюць супаставіць магчымыя варыянты, параўнаць іх, выбраць лепшы. У сітуацыях да такіх задач звычайна апісваюцца розныя дзеянні настаўнікаў-выхавацеляў. Аналізуючы сітуацыю, навучэнец не абмяжоўваецца ацэнкай гэтых дзеянняў або меркаванняў, а робіць выбар аптымальнага, з яго пункту погляду, педагогічнага дзеяння.

**Задача на выбар аптымальнага варыянту дзеяння** патрабуе абгрунтаваць правільнасць свайго выбару. Напрыклад: "Перад пачаткам урока Аляксандр Іванавіч заўважыўшы на падлозе скамечаны шматок паперы, звяртаецца да вучня: "Антоняў, падымі, калі ласка". Той неохвотна ўстае з-за парты і кажа: "Я не кідаў, дык чаму мне трэба падымаць" і зноў садзіцца на месца. Як паступіце вы ў дадзенай сітуацыі, знаходзячыся на месцы настаўніка? Чым абгрунтавана ваша рашэнне? Абгрунтуйце яго з пункту погляду прафесійнага абавязку, элементарнай логікі, педагогічнага такту.

Як сведчыць наша практыка, эфектыўнымі з'яўляюцца **задачи на прадбачанне ходу педагогічнага працэсу або яго выніку**. Яны звычайна фармулююцца на аснове сітуацыі тыпу незакончанага гісторыі, калі апісанне падзей спыняецца дзесьці на кульмінацыйным моманце. Студэнт, апынуўшыся "на ростанях", вымушаны сілаю ўяўлення дамаляваць супярэчлівую сітуацыю, уключаючы яе фінал. Каштоўнасць такіх задач заключаецца ў заахвочванні будучых педагогаў праяўленнем заканамернасцяў у развіцці канкрэтных падзей.

У залежнасці ад мэты навучання амаль кожная сітуацыя можа быць выкарыстана (часам пасля нейкага змянення тэксту) у якасці аналітычнай або ацэначнай.

Мы лічым правамерным вылучэнне яшчэ аднаго віду тэарэтычных задач – **задачи на знаходжанне педагогічных памылак**. У адрозненне ад ацэначных задач, задачы гэтага віду змяшчаюць спецыяльна прадугледжаныя і трохі завуаліраваныя памылкі ў педагогічных дзеяннях або меркаваннях. Ведаючы аб магчымых памылковых дзеяннях педагога студэнт узмацняе сваю ўвагу пры ўспрыманні і аналізе сітуацыі. Напрыклад: "Урок ішоў як звычайна. Марына Мікалаеўна начарціла на дошцы схемы, дастала карткі і прыступіла да тлумачэння. Раптам яна пачула злева ад сябе выразны скрып. Па выразу твару яна адразу зразумела – скрыпеў Міша і, не падумаўшы, строга сказала: "Міша перастань скрыпець, інакш я цябе выганю з урока!" – "Што Міша?! – гучна пачаў пярэчыць вучань. – Вы спачатку разбярыцеся, хто скрыпіць, а потым кажыце. А то: Міша, Міша!"

Настаўніца пачала зноў тлумачыць матэрыял, але скрыл тут жа аднавіўся. Марына Мікалаеўна падышла да Мішы, узяла ў яго дзённік з парты і напісала заўвагу. Міша пачаў скрыпець яшчэ гучней, адкрыта здзекуючыся над настаўніцай. Марына Мікалаеўна ледзь стрымлівалася: "Міша, я апошні раз пярэджваю цябе, калі не перастанеш скрыпець, то выганю з класа".

Міша не перастаў скрыпець, і настаўніца гучна сказала: "Неадкладна выйдзі за дзверы!" Вучань не выйшаў, пачаў спрачацца. Абставіны накаляліся. "Пакуль ты, Міша, не выйдзеш з класа, я працягваюць урок не буду!" Пры гэтых словах Марына Мікалаеўна закрыла журнал і села за стол. Але гэта не падзейнічала ні на Мішу, ні на вучняў.

Ішоу час. Вучань не выходзіў з класа. Усе чакалі, чым скончыцца канфлікт. Празвінеў званок. Марына Мікалаеўна напісала на дошцы дамашняе заданне і хутка выйшла з класа".

Заданне ўключала наступныя пытанні :

1. Наколькі тыповая прапанаваная сітуацыя? Ці прыходзілася вам сутыкацца з надобнымі?
2. Прасачыце развіццё канфлікту ў апісанай сітуацыі. Якія памылкі былі дапушчаны настаўніцай? Якая прычына гэтых памылак?
3. Як патрэбна было паступіць настаўніцы на кожным этапе развіцця канфлікту? Як адрэагаваць? Якое прыняць рашэнне?
4. Прапануйце сістэму мер, якія папярэдзілі б узнікненне падобных сітуацый на ўроку. Абгрунтуйце сваю прапанову.
5. Якіх ведаў недастаткова асабіста вам для прадуктыўнай працы над сітуацыяй? Якія веды з курса педагогікі і псіхалогіі неабходна выкарыстаць для правільнай ацэнкі, аналізу і рашэння гэтай сітуацыі?
6. Што карыснага для сябе вы ўзялі з аналізу дадзенай сітуацыі? Якія новыя погляды, меркаванні ў вас сфарміраваліся? Якім чынам вы скарыстаеце ў сваёй працы вопыт, набыты ў працэсе аналізу сітуацыі?

Аднак тэарэтычнымі задачамі не вычэрпваецца ўвесь клас педагогічных задач. Вялікае значэнне ў станаўленні прафесійна-педагагічных навыкаў іграюць практычныя задачы або сітуацыі-практыкаванні. Яны дапускаюць выкананне і абгрунтаванне студэнтамі сваіх дзеянняў у магчымай сітуацыі, гэта значыць вырашэнне іх не на вярбальным узроўні, а дзейнасным, іншымі словамі: практычныя задачы мадэліруюць магчымую педагагічную сітуацыю, якая складваецца паміж удзельнікамі педагагічнага працэсу, уключаючы ў яе ў якасці асноўнага ўдзельніка аднаго са студэнтаў або групу. Пры гэтым сітуацыя развіваецца не па загадзя распрацаванаму сцэнарыю (тэксту), а разгортваецца пры дапамозе экспромтных дзеянняў яе ўдзельнікаў, якія выбіраюць тую ці іншую лінію паводзін у залежнасці ад рэакцыі і пазіцыі партнераў.

## ЛІТАРАТУРА

1. **Махмутов М.И.** Современный урок. - М.: Педагогика, 1985. - 184 с.
2. **Дадон Л.Л.** Задания по педагогике. М.: Просвещение, 1968. -222 с.
3. **Натанзон Э.Ш.** Приемы педагогического воздействия. - М.: Просвещение, 1972. - 215 с.
4. **Натанзон Э.Ш.** Психологический анализ поступков ученика: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. - 124 с.
5. **Куриленко Т.М.** Управление школой: Задачи и деловые игры. Мн.: Народная асвета, 1988. - 172 с.
6. **Кузьмина Н.В.** Основы вузовской педагогики: Учебное пособие для студентов университетов // Под ред. Н.В.Кузьминой. Л.: Издательство ЛГУ, 1972. -189 с.
7. **Кузьмина Н.В.** Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя в формировании его личности. Л., 1980. - 124 с.
8. **Сластенин В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. - 160 с.
9. **Спирин Л.Ф.** и др. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решений педагогических задач. Ярославль: Яросл. пед. институт, 1974. - 130 с.
10. Краткий психологический словарь // Под ред. **А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского.** М., 1986. - 153 с.

## S U M M A R Y

*The article analyses the existing active methods of teaching at the university. It presents the classification of pedagogical tasks and describes the main types of pedagogical situations and different variants of their solution.*