



Рисунок – Динамика изменений организационно-методического сопровождения Республиканского конкурса «Учитель года»

Для многих представителей системы образования участие в конкурсе – это не просто вершина их профессионального роста, но и начало отсчета карьеры. Директорами школ и гимназий стали бывшие участники конкурса В. Н. Дудко, Е. И. Дуплевский, Ю. М. Михалик, И. В. Якименко, П. В. Ялкович и др. Е. Е. Костевич назначена методистом городского учебно-методического кабинета г. Орши. В. В. Гинчук возглавляет управление мониторинга качества образования Национального института образования. В. П. Шпетный назначен заместителем председателя Малоритского райисполкома Брестской области. В. М. Зданович много лет возглавлял Постоянную комиссию Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь по образованию, культуре, науке и научно-техническому прогрессу. Ю. Н. Андрейчик избран председателем Ганцевичской районной организации Белорусского профессионального союза работников образования и науки. И. В. Зубрилина работает старшим преподавателем кафедры последиplomного языкового образования ИПК и ПК МГЛУ. О профессиональном росте участников конкурса «Учитель года» свидетельствуют материалы приложения 2.

Движение учителей-лидеров зародилось в период, когда возникла общественно-государственная потребность учить *всех* и обеспечивать при этом возможность для реализации образовательных целей *каждого*. Сложившаяся на рубеже веков ситуация в плане общечеловеческих ценностей и образовательных потребностей поставила перед педагогической наукой и практикой важный вопрос: «Как организовать обучение, где, с одной стороны, есть совместное пребывание, совместная деятельность обучающихся, а с другой – учитываются индивидуальные особенности обучаемых» [194, с. 44]. По мнению О. Г. Грахольской, дидактике предстояло решить, как «индивидуализировать обучение» [223, с. 36].

Поиск путей решения поставленной задачи привел успешных учителей республики к разработке системы обучения в рамках одного учебного предмета. Наибольшую известность получили методические системы В. А. Гербутова, В. М. Дедкова, Ю. В. Маслова, В. В. Гинчук.

Педагогический поиск В. А. Гербутова был ориентирован на переосмысление структуры школьного курса физики и пересмотр его содержания с целью социального и личностного развития обучаемых; В. М. Дедкова – на превращение химии в науку, волнующую воображение ученика; Ю. В. Маслова – на развитие творческих способностей учащихся в процессе преподавания иностранного языка; В. В. Гинчук – на совершенствование деятельностного компонента процесса обучения, выявление воспитательного потенциала учебных предметов социально-гуманитарного цикла.

Реализация систем обучения, разработанных учителями-лидерами, способствовала решению следующих инновационных проблем: повышение интереса учащихся к предмету; проектирование эффектив-

ного урока; использование компьютера в учебном процессе; разработка учебных занятий нового типа; организация самостоятельной работы учащихся; дифференциация и индивидуализация обучения.

Решение проблем позволяло в какой-то степени снять противоречия в образовании, возникшие на рубеже XX–XXI в. между прагматизацией всех сфер человеческой жизни и духовным статусом образования; попыткой обучать всех всему и учебными возможностями каждого конкретного ребенка; требованиями к наличию должной материальной базы для современного образования и недостаточным уровнем оснащения школы; использованием традиционных приемов обучения и их невосприятием учащимися; наличием в школах достаточно большого количества слабо подготовленных детей и преобладанием в обучении традиционных педагогических средств [323].

Система обучения физике В. А. Гербутова

Идея создания авторской системы обучения физике родилась у В. А. Гербутова в процессе анализа недостатков старого экстенсивного подхода к образовательному процессу, характеризовавшегося оценкой деятельности школы по количественным показателям; стандартизацией организационных структур урока; заучиванием учащимися учебного материала; нивелированием возможностей учащихся, отсутствием дифференцированного подхода к ним; слабым использованием систем самоконтроля и взаимоконтроля учащихся; авторитарным стилем общения учителя с учениками [327].

Разработанная педагогом система обучения базировалась на следующих положениях: усиление целеполагания обучения; формирование мотивации учения; качественный рост информативности обучения; селекция содержания информации в зависимости от интересов ученика; использование активных форм организации обучения; интеллектуальное раскрепощение учащихся на основе их самостоятельной творческой работы; формирование у учащихся умений продуктивно мыслить, оперативно перерабатывать информацию, работать с литературой, решать задачи, ставить проблемы; развитие системы контроля и самоконтроля знаний учащихся; широкое использование методов педагогической диагностики и прогнозирования.

Основу системы составляли информационно-обучающие программы, состоящие из двух частей: подача информации укрупненными дидактическими блоками и деятельность учащихся, направленная на восприятие, обработку и применение информации. Рассмотрение тем курса физики происходило по следующему алгоритму:

- введение в тему (лекция, беседа, деловая игра-«прогноз», «опережающая» конференция);
- формирование «скелета» темы (семинар, проблемная дискуссия, практикум);
- конкретизация проблем и вопросов темы (семинары по решению задач, семинары поиска связей между вопросами темы, между проблемами, рассматриваемыми в разных темах, экспериментальная работа);
- локальный контроль за усвоением темы (учебно-познавательные и деловые игры, промежуточные зачеты, групповые «защиты», «суды» явлений и т. д.);
- применение изученного в теме (творческие и конструкторские работы, диспуты и др.);
- завершение темы (лекция, конференция, «Неделя темы», занятия «Прошу слова» и пр.);
- «выход» из темы («мостиковый» семинар, обеспечивающий переход к следующей теме, поиск противоречий в теме и прогноз их разрешения на основе межтемных, межпредметных связей) [323].

Моделируя учебный процесс по алгоритму, Валерий Александрович проводил аналогию с технологией возведения здания, когда сначала строится центральная конструкция, причем от фундамента до последнего этажа. Затем сверху вниз заполняются ее блоки, после чего выполняются отделочные работы снизу вверх. Многократная проработка учебного материала как индуктивным, так и дедуктивным методами позволяли учащимся хорошо усвоить его, установить логические связи внутри изучаемого материала, что делало усвоенный «массив» информации «устойчивым» и готовым к присоединению новой информации (к возведению надстройки над построенным зданием). Варьируя объем «надстройки», учитель получал возможность дифференцировать уровни физического образования [69].

Переосмысление целей образования и структуры курса физики шло у В. А. Гербутова одновременно с пересмотром содержания, которое ориентировалось на социальное и личностное развитие ученика. В основу его авторской программы по физике положено формирование представлений о роли человека в мире и роли физики в освоении мира человеком. Она характеризовалась обращенностью к человеку как «частице природы» [329, с. 75].

В. А. Гербутов считал, что успех урока определяют следующие компоненты: учет учителем личностных особенностей учащихся; понимание и принятие им психического состояния ребенка; глубокое знание предмета и свободное владение материалом; умение оперативно реагировать на состояние класса и перестраивать запланированный урок. Педагог доказал, что творческая деятельность учащихся проявляется лучше всего в процессе работы в группах из четырех человек («квартетах»). Наиболее эффективна она при выполнении учащимися следующих функций: генераторы идей, эксперты, исполни-

тели, испытатели. Работа в группах осуществлялась по специальным «памяткам», разработанным учителем.

Основную функцию контроля В. А. Гербутов видел в систематическом «сообщении» учителю объективной информации об учебно-познавательной деятельности учащихся. Он разработал новую форму контроля знаний – «предварительный контроль» [327]. Классу предлагалось задание, состоящее из 10 вопросов. Каждый ученик должен был на них ответить. Достигалось это так: один ученик из пары задавал другому нечетные вопросы, а тот ему – четные. Выслушав ответы друг друга, они «меняли» нумерацию вопросов и вновь разбирали их. Таким образом, каждый ученик отвечал на все вопросы. Опрос занимал 5–7 мин. Оценивали ответы сами учащиеся. В случае выявления массового недопонимания учебного материала, педагог повторно объяснял материал.

Особый интерес у учащихся вызывали уроки, на которых они могли задавать учителю вопросы «на засыпку». При этом соблюдалось одно условие: спрашивающий должен был знать ответ на свой вопрос. Подобные уроки мог проводить педагог, обладающий огромной эрудицией и широким кругозором.

В. А. Гербутов организовал в школе кружок «Физика и техника во все времена», основная цель которого состояла в формировании у учащихся представлений об исторической панораме развития физики и техники, приобщении их к исследовательской деятельности. Кружок работал по принципу: каждое занятие – новая информация, каждая информация – новое удивление, каждое удивление – новый интерес в физике.

Яркие «лучики света» озаряли Валерия Александровича Гербутова при общении с учащимися. Он испытывал огромное удовлетворение от работы с ними. Ему нравилось наблюдать, как они растут, как формируются их взгляды.

Система обучения химии В. М. Дедкова

К созданию системы обучения химии В. М. Дедкова подтолкнуло желание решить поставленную еще на заре своей педагогической деятельности задачу: «увлечь учащихся предметом, а через него пробудить у ребят лучшие человеческие качества» [323, с. 78].

Разработке системы предшествовал глубокий анализ программы по химии. Владимир Михайлович обнаружил, что в ней нарушена логическая последовательность размещения учебного материала. Он разработал авторскую программу, в которой усилил теоретические положения, вынес на более ранний период изучение основных законов и понятий, поделил материал на основной и второстепенный. Последний либо вообще не изучался, либо давался в ознакомительном плане. Освободившееся время рационально использовалось для углубленного изучения основного материала.

Система обучения, разработанная В. М. Дедковым, состояла из базового, щадящего и высшего уровней [3].

На базовом уровне химия изучалась как общеобразовательный предмет. Учитель акцентировал внимание на формировании целостного понимания мира у учащихся, повышении их культурного уровня.

Щадящий уровень предполагал дополнение базового углубленным изучением предмета, посещение учащимися факультативов. На этом уровне ставилась задача формирования научной картины мира, приобретения знаний, необходимых для работы в сфере химии и биологии.

На высшем уровне химию изучали участники олимпиадного движения и ребята, пожелавшие связать свою жизнь с научной деятельностью.

Материал подавался крупными блоками (8–12 ч.). Изучение темы начиналось с вводной лекции, на которой отрабатывались основные теоретические понятия, создавалась опорная схема. На лекцию отводилось от двух до пяти уроков, в зависимости от уровня подготовленности класса. В ее структуру включались кратковременные тренировочные разноуровневые работы и задания контролирующего характера.

На уроках-семинарах, следовавших за лекциями, ученики работали с учебником, дополнительной литературой, схемами, таблицами, опорными сигналами. Они делились на три категории. Для *первой категории* учащихся составлялись сложные задания с элементами творческого подхода. Для *второй категории* задания создавались на основе материала учебника. Для *третьей категории* имели репродуктивный характер и требовали многократного повторения. В конце каждого семинара на протяжении 6–8 мин. осуществлялся контроль за уровнем усвоения учебного материала. Проходил он в форме письменной самостоятельной работы или графического диктанта.

За уроками-семинарами следовали семинары-практикумы, на которых учащиеся обобщали и систематизировали учебный материал. Завершали блок уроки контроля знаний. Они проводились в форме зачета, общественного просмотра знаний, конкурса и т. д.

Наибольшую сложность у учащихся на уроках химии вызывает решение задач. У Владимира Михайловича ученики решали задачи по специально разработанному алгоритму: краткая запись условия, анализ задачи, составление уравнения реакции, выбор наиболее рационального способа решения, решение задачи, правильное ее оформление, запись ответа.

Говорят, что математики умеют найти красивое решение задачи, литераторы – создать прекрасный образ. В. М. Дедков умел сочетать и то, и другое. Для работы он выбирал задачу, которая имела «изюминку». Часто сложнейшая задача с условием на целую страницу открывалась перед учениками простейшим и красивым решением при тщательном ее анализе. В другом случае достаточно было разобраться с уравнением реакции, правильно его записать, и решение становилось понятным, сводилось к задаче с одним или двумя неизвестными.

Успешной реализации авторской системы обучения способствовало превращение кабинета химии в настоящую лабораторию. Большое количество реактивов, оборудования, справочной литературы позволили учителю перенести центр тяжести по усвоению учебного материала непосредственно на урок. Особое внимание уделялось самостоятельной работе учащихся, выполнению ими дифференцированных и индивидуальных заданий.

Для ребят, увлеченных предметом, В. М. Дедков организовал клуб юных любителей химии. Учащиеся занимались в нескольких секциях. Занятия проходили в форме лекций, бесед, семинаров, проведения лабораторных опытов, решения экспериментальных и расчетных задач. При написании рефератов и докладов ученики широко использовали материалы журналов «Химия и жизнь», «Наука и жизнь». Творческие работы учащихся демонстрировались на различных выставках.

По инициативе педагога в школе ежегодно проводились внутришкольные олимпиады по химии. Проходили они в три тура. Первый тур – заочный, второй – теоретический, третий – выполнение практических работ. Победители и призеры внутришкольной олимпиады направлялись на городскую олимпиаду.

Члены клуба юных любителей химии и победители олимпиад занимались в заочной химической школе при БГУ. По итогам учебы они ежегодно приглашались на сборы в пионерский лагерь «Зубренок», где углубленно изучали химию под руководством преподавателей вузов. В 1988/1989 учебном году по итогам участия в заочной олимпиаде, организационной Московским государственным университетом им. М. В. Ломоносова, четверо выпускников были приглашены для поступления на химфак данного вуза [3].

Поставленную задачу – превратить химию в науку, волнующую воображение ученика, В. М. Дедков выполнил успешно. Десятки его учеников избрали химию делом своей жизни. А те, кто не избрал, благодарны ему уже за то, что у него учились. Вот как отзывается студент факультета журналистики БГУ Саша Хмельницкий: «На уроках химии я получил знания, которые позволяют мне понимать жизнь, рассуждать о том, что еще вчера было для меня тайной. Уроки химии подарили мне радость общения с учителем, одноклассниками, единомышленниками и окружающими людьми. Возникает какая-то внутренняя гордость, что ты знаешь эту науку на более высоком уровне, чем твои сверстники, появляется желание помочь им. Хочется заниматься серьезным делом, совершать хорошие поступки, выстраивать шаг за шагом здание своей собственной жизни. А еще хочется низко поклониться учителю химии Владимиру Михайловичу Дедкову, научившему меня понимать и любить эту сложную штуку – жизнь» [323, с. 56].

Методика обучения иноязычному общению Ю. В. Маслова

В ходе многолетней педагогической деятельности Ю. В. Маслов пришел к выводу, что большинство учителей иностранного языка стремятся довести до автоматизма умения и навыки, характерные для базовых уровней иноязычной речевой способности учащихся. При этом у них не остается времени для организации практики в неподготовленной речи. Однако навыки и умения обучаемых, сформированные в неподготовленной иноязычной речи, являются реальной основой для общения на изучаемом языке.

Юрий Всеволодович разработал методику обучения иноязычному общению на основе креативного речевого взаимодействия [182]. Ее создание началось с обеспечения *равных* возможностей для участия всех обучаемых в процессе общения посредством формирования у них установок на творчество в общении, использования смысловых и других видов опор для поощрения самовыражения, ограничения времени на выполнение заданий.

Переход от традиционного к творческому способу обучения осуществлялся путем организации проблемно-диалогического общения педагога с учащимися. Неподготовленная речь обучаемых стимулировалась с помощью приоритетного использования соответствующих речевых упражнений. Реализация приемов фасилитации позволила педагогу увеличить объем индивидуального речевого участия подростков в общении.

Ю. В. Маслов разделил все уроки на циклы, которые, в свою очередь, подразделялись на пять основных этапов. С каждым этапом повышался уровень проблемности речевых упражнений.

На уроках первого этапа осуществлялось проблемное изложение лексического или грамматического материала. Количество уроков зависело от объема материала, предлагаемого для овладения речью.

На уроках второго этапа создавались проблемные ситуации на основе использования изученного материала. Учащиеся включались в решение речемыслительных задач, что позволяло педагогу развивать у них лексические и грамматические умения, а также навыки, обеспечивающие дискурсивный и стратегический аспекты коммуникативной компетенции.

На уроках третьего этапа учащиеся выполняли практические задания. Важным аспектом работы на данном этапе являлось совершенствование у обучаемых навыков, обеспечивающих социальный компонент коммуникативной компетенции.

На уроках четвертого этапа учащиеся работали с текстами, содержащими новоизучаемый материал. При организации работы широко использовались приемы проблемного характера.

Уроки пятого этапа представляли собой управляемую коллективную творческую деятельность. Учащиеся самостоятельно ставили и решали коммуникативные задачи: обсуждали интересующую их тему, обобщали изученный на предшествующих этапах материал, включались в различные виды художественной деятельности. Уроки проводились в нестандартной форме: урок-игра, урок-встреча, урок-просмотр диафильма, урок художественной деятельности.

Для каждого этапа уроков педагог-новатор разработал свои приемы обучения. Лексико-грамматические навыки формировал с помощью приема «*семантическое поле*», учебные навыки совершенствовал посредством приемов «*ученический рейтинг*», «*бремя вопросов*», «*игрословие*», включал учащихся в решение задач с помощью приема «*экстремальная речевая ситуация*» [182].

Суть приема «*семантическое поле*» состоит в предъявлении учащимся контекста, содержащего 10–12 новых лексических единиц. Целью презентации незнакомого текста является активизация навыков аудирования и совершенствования ассоциативной сети родного языка. По ходу активного аудирования учащиеся записывают предлагаемый перевод лексической единицы в рабочую тетрадь, затем сверяют, сравнивают, определяют ассоциативное «поле» нового иноязычного слова и включают его в процесс креативного речевого взаимодействия.

Технология приема «*ученический рейтинг*» довольно проста. В личном журнале учителя помещается так называемый рейтинг-лист. В начале учебного года он соответствует списочному составу группы в алфавитном порядке. В дальнейшем положение учащихся в таблице меняется в зависимости от рейтинг-результата за неделю. Таким образом, обеспечивается еженедельная смена «официального» речевого лидера.

Суть приема «*бремя вопросов*» заключается в том, что учащиеся в условиях состязательности задают учителю или однокласснику как можно больше вопросов, содержащих хотя бы одну новоизученную лексическую единицу.

Прием «*игрословие*» предусматривает использование различных вариантов лингвистического юмора с целью реализации эстетического потенциала изучаемого языка (игра в рифмы, использование окказионализмов типа англо-английских и англо-русских гибридных сочетаний, речевых ошибок и оговорок учащихся и учителя).

Использование лингвистического юмора обеспечивает возможность гибкого перехода к чтению аутентичных текстов, представляющих собой отрывки из произведений детской и юношеской литературы на изучаемом языке (Л. Кэрролл, К. Грэм, Р. Киплинг, М. Твен, Э. Блайтон, Д. Биссет и др.). Книги написаны с юмором, поэтому полноценное освоение их содержания обеспечивается соответствующим «устным юмористическим опережением» [182, с. 86].

Прием «*экстремальная речевая ситуация*» обеспечивает быстрое включение учащихся в решение творческой коммуникативной задачи в условиях обязательного ограничения времени. Простейшей его разновидностью являлся «конкурсный монолог». Ученику предлагается в течение 1 минуты высказать наибольшее количество суждений по заданной теме.

Стимулирование развития речемыслительной креативности в ходе овладения иностранным языком не могло решить всех задач обучения. Однако целенаправленные педагогические усилия в этом направлении значительно повышали эффективность формирования объективно желаемого профиля языковой личности учащихся.

**Методика реализации
деятельностного
компонента содержания
исторического образования
В. В. Гинчук**

Посещая уроки коллег, учитель истории В. В. Гинчук обратила внимание на проблемы в организации процесса обучения в старших классах: абсолютизация знаниевого компонента содержания исторического образования; пассивность учащихся на уроках, преобладание объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методов

обучения; перегрузка старшеклассников домашними заданиями.

Исследование, проведенное среди педагогов, показало, что способы деятельности зачастую не осознавались педагогами как компонент содержания исторического образования. Всего 8,4 % опрошенных учителей истории в поурочных планах выделяли компонент «способы деятельности учащихся на уроке» [76]. Вследствие этого старшеклассники испытывали серьезные трудности при выполнении заданий, требующих установления причинно-следственных связей, выявления тенденций и закономерностей исторического развития.

В. В. Гинчук разработала авторскую методику реализации деятельностного компонента содержания исторического образования [73–75]. Она разделила курс всемирной истории на учебные циклы. Каждый цикл соответствовал отдельной теме учебной программы. Типовая структура учебного цикла включала в себя три этапа: *ориентировочно-мотивационный*; *операционно-познавательный*; *рефлексивно-оценочный*.

Этапам учебного цикла соответствовали этапы учебной деятельности (постановка учебной задачи, конструирование способа деятельности, осуществление намеченных действий, самоконтроль, самооценка, рефлексия собственной деятельности). Соотношение этапов проецировалось на все темы курса всемирной истории в старших классах. Осуществление всех этапов учебной деятельности в течение одного урока предполагало высокий темп работы, поэтому учащиеся предварительно знакомились с новым материалом дома, а на уроке «отрабатывали» способы деятельности.

На *ориентировочно-мотивационном этапе* учебного цикла широко использовались такие методы и приемы организации учебно-познавательной деятельности, как создание проблемной ситуации, эвристическая беседа, демонстрация киноvideосюжетов, исторических материалов, встречи с участниками событий, инсценировки, использование противоречивых фактов, выступление учащегося с проблемным сообщением. Важнейшими средствами организации учебно-познавательной деятельности на этом этапе выступали исторические документы, киноvideофрагменты, исторические картины, научно-популярная и художественная литература.

На *операционно-познавательном этапе* учебного цикла проводились лабораторные работы, практикумы, семинары, научно-практические конференции, дискуссии, деловые игры, круглые столы, уроки-презентации, заочные экскурсии. Важнейшими средствами выступали разноуровневые познавательные задания, словари, справочники, рабочие тетради, хрестоматии, учебники разных временных периодов.

На *рефлексивно-оценочном этапе* применялись методы социализации результатов учебно-познавательной деятельности на уроке: презентация, афиширование, защита проектов.

В. В. Гинчук разработала ряд образовательных ситуаций, обсуждение которых позволяло учащимся конструировать способы решения учебной задачи; оперировать учебным материалом и усваивать его; демонстрировать продукты своей деятельности на уроке; анализировать собственную учебную деятельность; соотносить результаты своей работы на уроке с поставленными учебными задачами и оценивать их.

Учитель считала важным дать старшеклассникам возможность порассуждать на уроках о значении истории для современного общества. Ученики писали эссе на тему «Почему надо изучать историю», обсуждали вопрос во время дебатов «*Historia – est magistra vitae*», а также на специальных «уроках памяти». На современном этапе В. В. Гинчук занимается разработкой модели непрерывного обществоведческого образования на II ступени общего среднего образования.

Идеи В. А. Гербутова, В. М. Дедкова, Ю. В. Маслова, В. В. Гинчук получили дальнейшее развитие в деятельности учителей-лидеров – победителей конкурса «Учитель года» разных лет.

С. В. Лепешкин (1991 г.) учил своих учеников любить прекрасное и радоваться ему. Постепенно, урок за уроком, педагог вел учеников от простого прослушивания известных мелодий и песен к восприятию и пониманию высокой и сложной музыки. Он первым из учителей пения и музыки показал детям, чем отличается обработка классической музыки от ее естественного звучания.

В. М. Зданович (1995 г.) широко использовал в процессе обучения физике авторский метод «аналогий». Совместно с учащимися он создал ряд приборов-аналогов, с помощью которых объяснял сложный материал, трудные понятия и закономерности. Методика применения аналогий позволяла педагогу ликвидировать «белые» пятна в познании детей, развивать их воображение, фантазию, память, воспринимать мир цельно и гармонично.

В. П. Шпетный (2001 г.) предложил новый подход к формированию научного образа страны – образное страноведение. Его ученики рассматривают географические названия с позиции топонимики, сравнивают контуры стран с известными предметами и явлениями, угадывают название стран по эмблемам, создают их портрет на основе литературных произведений. Успешный педагог разработал проект многоуровневого учебника по географии. Его содержание и структура ориентированы на деятельност-

тный подход. Текстовый отдел занимает не более 55 % от общего объема. Учебник используется в качестве справочника, хрестоматии и самоучителя.

И. В. Якименко (2004 г.) внес технологический и практический вклад в реализацию программы информатизации обучающихся в учреждении образования (через доступ в Интернет, компьютерный класс, мультимедийную библиотеку, комплекс модульных программ и т. д.). Педагог подготовил пособие «Школа юного программиста», материал которого способствует формированию умений учащихся анализировать, отбирать и систематизировать информацию, знакомит на углубленном уровне с основными возможностями, приемами и методами работы с многозадачной средой Windows, позволяет реализовать возрастающий интерес учащихся к изучению информационных технологий и процесса программирования.

И. Р. Клевец (2006 г.) на основе диагностики учебного успеха каждого учащегося в изучении биологии составила матрицу успешного обучения и подобрала способы и формы многообразной учебной работы (более 100). Основными из них являются: самостоятельное изучение нового материала с использованием информационной карты урока; сравнение объекта, модели, рисунка, близких по смыслу понятий; нахождение места в учебнике, где описывается объект, представленный визуально; обобщение нескольких слов одним понятием или термином; изображение биологических терминов и понятий в виде рисунка; извлечение всей информации из представленного объекта; анализ информации, представленной в виде схемы, диаграммы, таблицы; решение задач на основе изученных алгоритмов; составление алгоритма при решении задач (экология, генетика); выдвижение гипотез и их защита.

Значительное место в системе работы И. Р. Клевца занимает научно-исследовательская деятельность учащихся. Она носит многоуровневый характер. На первом уровне учащиеся 6–7-х классов в рамках факультативного курса «Биологический эксперимент» проводят наблюдения, опыты и представляют информационно-рефератные, натуралистические и описательные работы. На втором уровне учащиеся 8–9-х классов в рамках деятельности экологического клуба «Vita» и научного общества выполняют исследования, с результатами которых выступают на гимназических, региональных, областных и республиканских научно-практических конференциях. На третьем уровне учащиеся выпускных классов проводят исследования под руководством ученых. По результатам их научно-исследовательских работ внесены изменения в Красную книгу Республики Беларусь.

Ю. Н. Андрейчик (2009 г.) создал модель использования в учебном учреждении элементов медиаобразования (презентаций, электронных энциклопедий, дидактических материалов, программ-тренажеров, виртуальных экспериментов, электронных учебников, обучающих игр, развивающих программ), позволяющую интенсифицировать все уровни образовательного процесса.

И. В. Зубрилина (2011 г.) разработала методику вовлечения детей в процесс познания иностранного языка посредством использования интерактивной доски. При обучении учащихся чтению на иностранном языке она широко использует методы: «установление соответствий», «текст с пропусками», «выделение необходимой информации». Разговорную речь развивает посредством приемов «незаконченное предложение», «соотнесение реплик в диалоге». Лексический материал изучает с помощью методов: «распределение на группы», «сопоставление», «заполнение пробелов». Обучению письменной речи учащихся способствует разработанное педагогом задание «восстановление деформированного текста». Отработка грамматического материала осуществляется с помощью приемов: «найди ошибку», «убери лишнее», «создание схем», «лингвистические игры». Учительница является автором интерактивного пособия по английскому языку «English 7», которое представляет собой набор обучающих разноуровневых тестов, направленных на разработку лексико-грамматического материала.

В. Э. Жук (2014 г.) широко реализует в образовательном процессе технологию развития критического мышления. Используя модель, включающую стадии «вызов – осмысление – рефлексия», учитель истории грамотно формирует исторические понятия, подвергает коррекции авторскую информацию. С помощью метода «песочной терапии», приемов «кластер», «тонкие и толстые вопросы» педагог учит своих учеников понимать и принимать точку зрения других людей.

В деятельности успешных учителей республики наблюдается много общего: перевод учебных задач в лично значимые для учащихся; увеличение информационной емкости каждого урока; углубленное изучение теоретического материала; управление учебным процессом в форме сотрудничества; поощрение творческой и созидательной активности обучаемых; организация общения на основе увлеченности детей; широкое многообразие методов и приемов обучения; сочетание различных видов и организационных форм контроля.

Важной интегративной характеристикой педагогических новаций учителей-лидеров является их гуманистическая направленность. Они направляют образовательный процесс на духовно-нравственное становление и развитие учащихся, формирование у них ценностных ориентаций, потребностей в усвоении и присвоении ценностей культуры.

Одухотворяя учебный процесс, познавательную деятельность, лидеры опираются в своей работе на доверие обучаемых. Они разрабатывают задания, требующие сотрудничества детей, необходимости поделиться друг с другом своими знаниями. Успех каждого ученика педагоги делают достоянием всего класса.

Анализ педагогического поиска учителей-лидеров показывает, что изучить их инновационный опыт возможно только в контексте социальной роли каждого из них, оценки деятельности, которую дают средства массовой информации. Все это в совокупности с биографическими сведениями составляет отдельный пласт важной в образовательном плане информации, необходимой для глубокого понимания вклада каждого новатора в обновление отечественной образовательной практики.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ