

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Нижевартовский государственный гуманитарный университет»

Кафедра иностранных языков

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Материалы V Западно-Сибирской
Всероссийской научно-практической конференции
«Образование на грани тысячелетий»

Нижевартовск, 10 ноября 2009 года



Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2010

ББК 74.00я43
О-64

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор
Е.В.Ковалевская (ответственный редактор),
кандидат педагогических наук, доцент *Л.И.Колесник*,
кандидат педагогических наук *Н.В.Самсонова*

**О-64 Организация содержания проблемного обучения в школе и вузе
в условиях модернизации российского образования: вопросы тео-
рии и практики:** Материалы V Западно-Сибирской Всероссийской науч-
но-практической конференции «Образование на грани тысячелетий»
(Нижевартовск, 10 ноября 2009 года) / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. —
Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2010. — 183 с.

ISBN 978–5–89988–765–9

Сборник содержит материалы докладов ученых, преподавателей и
учителей, посвященных вопросам теории и практики организации со-
держания проблемного обучения в школе и вузе.

Для преподавателей, аспирантов, учителей практиков и студентов
высших учебных заведений.

ББК 74.00я43

ISBN 978–5–89988–765–9

© Издательство НГГУ, 2010

I. ОРГАНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

Е.В.Ковалевская

МОДЕЛЬ СООТНОШЕНИЯ ЦЕЛЕЙ И СОДЕРЖАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цели обучения иностранному языку — образовательная, практическая, воспитательная, развивающая — заложенные в образовательные стандарты (И.Л.Бим и др.), определили содержание обучения иностранному языку на все последующие десятилетия.

Выделение в начале 90-х годов XX века новой **совокупности целей** – **практической, развивающей, воспитательной**, наряду с традиционной **образовательной** целью, постоянно присущей любой образовательной парадигме, было серьезным шагом вперед по пути развития педагогической науки в области иностранного языка. Это событие, с одной стороны, отразило развитие существующих тенденций в различных педагогических науках — коммуникативное обучение (С.И.Мельник, Е.И.Пассов и др.), развивающее обучение (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, Г.А.Китайгородская и др.), концепция воспитания в контексте личностно-деятельностного подхода и гуманистической парадигмы образования (И.А.Зимняя и др.); с другой стороны, ответило на потребности нового российского общества. *Особенностью данной совокупности целей* явилось: во-первых, совокупное рядоположенное, линейное, а не иерархическое, пространственное построение целей; во-вторых, доминанта практической цели, не предполагающая установления иерархической зависимости между другими целями; в-третьих, выведение на первый план чтения как вида речевой деятельности; в-четвёртых, использование более крупных понятий «образовательная» цель в обучении как части более мелких понятий — «обучение» иностранному языку. В данном контексте этой совокупности целью обучения является образовательная цель, в то время как образование — это более широкое понятие, которое включает в себя и обучение, и воспитание, и развитие личности.

Данная совокупность целей должна была определить: содержание, методы, средства, формы, условия обучения иностранному языку. Это обучение подвергалось в последнее десятилетие XXI не всегда справедливой критике со стороны детей, родителей, а также потенциальных работодателей, свидетельствующих о несоответствии уровня владения иностранным языком новым потребностям постоянно меняющегося общества, «большого вирусом революций 91 и 93 годов», и ищущего лекарства от болезни в западной культуре, западных идеалах, в западных языках, западных учебниках. Данное явление, с одной стороны,

определило развитие теории проектного и проблемного подходов (Е.С.Полат, И.А.Зимняя, Е.В.Ковалевская) в отечественной науке, с другой стороны, привело в практике преподавания к замене отечественных учебников на зарубежные, цель которых направлена на развитие ученика, а содержание строится соответственно логике проблемно-проектного подхода (Д.Хадчинсон и Г.Капелль и др.)

Именно *совокупное (комплексное)*, а не иерархическое (целостное, системное) построение целей обучения иностранному языку, явилось первопричиной многих неудач, а все остальные, перечисленные выше причины — следствиями этой первопричины, которые трудно недооценивать в третьем тысячелетии.

Иерархическое (целостное, системное) построение целей образовательного процесса, а не только процесса обучения, позволяет построить модель иерархии целей, уровни которой строятся соответственно генезису целей: по горизонтали — *обучающая, практическая, воспитательная*; по вертикали — ***развивающая*** цель — сквозная вертикаль образовательного процесса, моделирующего процесс познания мира через преодоление противоречий, отраженных в объективных проблемах бытия на предметном, коммуникативном и духовно-познавательном уровнях. Особенностью иерархии целей проблемного образования явились: во-первых, доминанта развивающей цели, предполагающая установление иерархических связей с другими целями, как единой вертикали для 3-х горизонтальных уровней целей; во-вторых, иерархическое построение обучающей, практической, воспитательной целей, вытекающих одна из другой и служащих основой стержневой цели развития; в-третьих, придание одинаковой значимости всем видам речевой деятельности — чтение, говорение, аудирование, письмо, перевод — как элементам подсистемы, находящимся во взаимосвязи; в-четвертых, установление понятийного равновесия, т.е. признание «образования» более широким понятием, чем «обучение», в соответствии с чем основными целями образовательного процесса (предмет — иностранный язык) являются по горизонтали — обучающая, практическая, воспитательная цели, а по вертикали — развивающая цель.

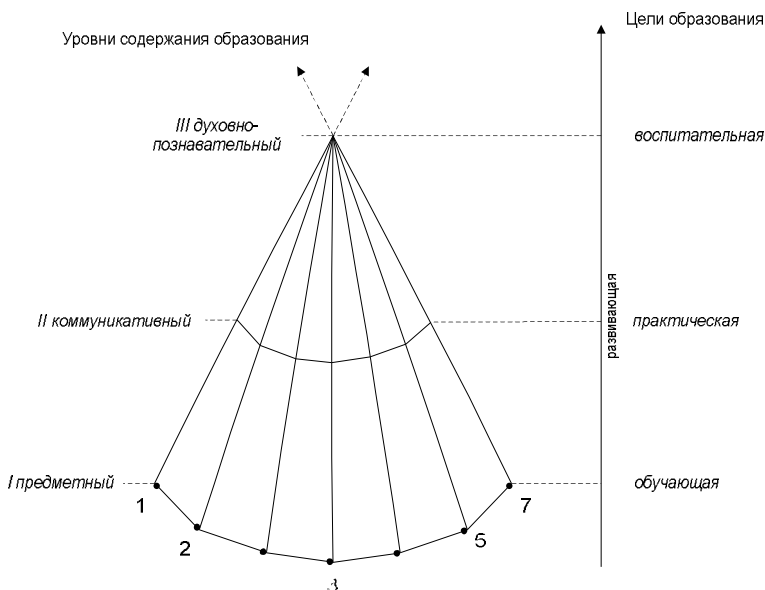
Общефилософский ход развития объектов от «частичного» к «комплексному» и «целостному» может быть соотнесен с генезисом целей образования: от единичной цели обучения, к совокупности целей, к иерархии целей. Здесь на первом уровне выступает обучающая (предметный уровень), на втором — практическая (коммуникативный уровень), на третьем — воспитательная (духовно-познавательный уровень), а общим стержнем является развивающая цель, проходящая через три названных уровня. Тем более, что развитие в образовательном процессе должно осуществляться на конкретных объектах действительности: иностранный язык как средство выражения мысли (предметный уровень), речь как способ выражения мысли (коммуникативный уровень), сама мысль (духовно-познавательный уровень).

Модель иерархии целей проблемного образования может быть соотнесена с моделью содержания проблемного образования, основной единицей которого

является проблема — лингвистическая, коммуникативная, духовно-познавательная — в движении и развитии.

Соотнесение двух иерархических моделей — целей проблемного образования и содержания проблемного образования — и составляет гармонию целей и содержания образования, где с обучающей целью, в первую очередь соотносятся лингвистические проблемы, с практической — коммуникативные проблемы, с воспитательной — духовно-познавательные проблемы, а развивающая цель реализуется на трех вышеназванных уровнях. *Модель соотношения целей и содержания проблемного образования* может быть представлена, помощью схемы 1:

Схема 1. Модель соотношения целей и содержания проблемного образования.



Условные обозначения:

1. Слева обозначены три уровня содержания проблемного образования: I — предметный; II — коммуникативный; III — духовно-познавательный.
2. Справа обозначены цели проблемного образования, которые могут быть соотнесены с уровнями содержания образования и процессом образования. По горизонтали: обучающая цель — предметный уровень, практическая цель — коммуникативный уровень, воспитательная цель — духовно-познавательный уровень; по вертикали: развивающая цель, реализующаяся на всех трех уровнях.

В центре обозначен конус, представляющий модель соотношения целей и содержания проблемного образования: основание конуса соответствует предметному уровню; цифрами указаны предметы, входящие в содержание обучения: 1 — иностранный язык, 2 — русский язык, 3 — литература, 4 — история, 5 — обществознание, 6 — мировая художественная культура, 7 — география и т.д.; кольцо в середине конуса соответствует коммуникативному уровню, на котором решаются общепредметные проблемы на основе обмена предметными знаниями (идет процесс сближения); вершина конуса соотносится с духовно-познавательным уровнем, который «фокусирует» общечеловеческие проблемы как результат обмена на коммуникативном уровне предметными знаниями (процесс сближения окончен и начинается новый виток развития от вершины «вверх»).

Предлагаемая модель может быть применена к образовательному процессу не только в контексте преподавания иностранного языка, но и других учебных предметов: предметный уровень (знание предмета), коммуникативный уровень (умение использовать знания в общении с другими людьми), духовно-познавательный уровень (совместное решение общих проблем, на основе полученных знаний и обмена знаниями, постановка и решение все новых и новых проблем предметного, коммуникативного и духовно-познавательного уровней).

Данная модель позволяет гармонично: 1) связать цели и содержание образования; 2) выстроить межпредметные связи в образовательном процессе; 3) связать наукоцентристскую (I уровень) и антропоцентристскую (III уровень) образовательные модели через их отношение на коммуникативном уровне, где учащийся обменивается научными знаниями, полученными на предметном уровне, переходя к решению проблем на духовно-познавательном уровне.

О.С.Виноградова

КОМПЕТЕНТНО-ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Компетентностная парадигма образования, получившая распространение в последнее время, ориентирует существующую систему образования на результативность и формирование межпредметных компетенций. Вводятся новые стандарты, адаптированные к современным социальным требованиям. Компетентностный подход позволил по-новому взглянуть на процесс обучения, выявить новые приоритеты развития.

Согласно современной компетентностной парадигме образования, в настоящее время востребованной в вузах, итогом образовательного процесса становится развитие системы компетентностей, отражающих результаты обучения, шкалу ценностей, побудительные мотивы к тому или иному виду деятельности, общению, поведению, а также морально-нравственные нормы, социально-культурные обретения и взаимодействие с окружающей действительностью. В условиях возрастающих и изменяющихся требований к уровню профессиональной компетентности специалиста проблема формирования коммуникативной компетентности занимает особое место. Кроме того, в иерархии компетентностей любого специалиста компетентность в вопросах профессионального иноязычного общения также является одной из ключевых.

В свою очередь, профессиональная деятельность предполагает решение профессиональных проблем различного порядка. Эти проблемы касаются различных сфер профессиональной деятельности и тесно переплетаются с личностью будущего профессионала. Поэтому умения решения проблем является приоритетным направлением в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. По мнению Е.В.Ковалевской актуальность проблемного подхода определяется: во-первых, необходимостью развития творческой личности; во-вторых, наличием научного знания в области теории проблемного обучения (Дж.Дьюи, Дж.Брунер, С.Л.Рубинштейн, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и др.) и проблемных ситуаций; в-третьих, возможностью его интеграции с компетентностным подходом. Проблемный подход, основными понятиями которого являются «проблемность», «проблемная ситуация», «проблемная задача», «проблема» и «проблематизация», нацеленный на развитие творческой личности через постановку и решение проблем, реализуется в обучении на разных уровнях проблемности. Разные уровни проблемности в обучении соотносятся с разной степенью мыслительной активности субъекта в постановке и решении проблемы: нулевой уровень — неп проблемное изложение учителем учебного материала; первый уровень — проблемное изложение учителем учебного материала; второй уровень — ученик решает с помощью учителя поставленную учителем проблему; третий уровень — ученик самостоятельно решает проблему, поставленную учителем; четвертый уровень — ученик самостоятельно ставит и решает проблему. Включение нулевого, по мнению Е.В.Ковалевской, «цокольного» уровня проблемности особенно важно при формировании иноязычной компетентности общения, поскольку иностранный язык является одновременно и целью и средством обучения и на начальном этапе иноязычные средства ученику практически неизвестны.

Специфика профессионально-ориентированного общения обусловлена тем, что оно возникает на основе и по поводу определенного вида деятельности, связанной с достижением определенного делового эффекта. При этом стороны профессионально-ориентированного общения выступают в формальных (официальных) статусах, которые определяют необходимые нормы и стандарты

поведения людей. Его отличительная черта — оно не имеет самодовлеющего значения, не является самоцелью, а служит средством для достижения каких-либо других целей.

В профессионально-ориентированном общении на иностранном языке предметом общения являются профессиональные проблемы, связанные с правоохранительной деятельностью. Особенности профессионально-ориентированного общения сотрудников правоохранительных органов на иностранном языке заключаются в том, что:

- 1) партнер в профессионально-ориентированном общении на иностранном языке всегда выступает как личность, которая, как правило, выступает объектом правоохранительной деятельности;

- 2) общающихся людей отличает то, что профессионально-ориентированное общение на иностранном языке строится на основе правоохранительной деятельности, а значит, может иметь в структуре противостояние сторон;

- 3) основная задача общения сотрудников с объектами правоохранительной деятельности на иностранном языке связана с угрозами безопасности на морских границах;

- 4) профессионально-ориентированное общение осуществляется сотрудниками береговой охраны на языке стандартных фраз ИМО (International Maritime Organization) общения на море, поскольку должно носить универсальный характер быть понятным для экипажей кораблей всех стран мира.

Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях, стремление и способность будущего специалиста функционировать в качестве сильной языковой личности демократического типа, обладающей высокой лингвистической компетенцией в области не только русского, но и английского языков, в профессионально значимых речевых событиях разных типов, в различных режимах, регистрах, формах, стилях, типах и жанрах профессионально-ориентированной речемыслительной деятельности.

Основанием интеграции, трактуемой Е.В.Ковалевской, в соответствии со словарным определением, как «взаимное приспособление», компетентностного подхода (целевая и содержательная основа образования) и проблемного подхода (процессуальная основа образования), могут явиться основания (плоскости), составляющие проблемно-компетентностную модель организации содержания и процесса образования, работающую на общую цель современного образования — развитие творческой компетентной личности.

В основу профессионально-ориентированного обучения должна лечь профессиональная программа специалиста, основанная на компетенциях будущего профессионала и которая вберет в себя прагматически-компенсаторные умения и навыки, позволяющие обеспечить ему эффективную профессиональную деятельность в дальнейшем.

Е.В.Ковалевская, в контексте концепции И.А.Зимней[1], предлагает следующую модель компетентностно-проблемного подхода[2].

Плоскость компетентностей (целевая основа) включает 5 ключевых компетентностей: 1) здоровьесбережения, 2) гражданственности, 3) социального взаимодействия, 4) общения, 5) информационно-технологическую.

Плоскость компонентов компетентностей (содержательная основа) включает 5 компонентов, входящих в каждую ключевую компетентность: 1) знания, 2) опыт (умения), 3) ценностно-смысловое отношение, 4) эмоционально-волевая регуляция, 5) готовность.

Плоскость уровней проблемности (процессуальная основа) включает 5 уровней проблемности: 1) нулевой уровень, 2) первый уровень, 3) второй уровень, 4) третий уровень, 5) четвертый уровень проблемности.

В рамках реализации данной модели можно предложить содержание компетентностно-проблемного подхода к обучению профессионально-ориентированному общению и чтению на иностранном языке. Содержание может включать следующие основные компоненты: а) профиограмма специалиста, в основе которой таксономия компетентностей специалиста по той или иной специальности в области иностранного языка; б) моделируемые сферы будущей социально-профессиональной деятельности обучающегося в виде типовых задач его деятельности, связанных с использованием иностранного языка; в) проблемные ситуации иноязычного общения и программы их развертывания в ходе осуществления технологических процессов осваиваемой деятельности; г) профессиональные и коммуникативные роли, выбранные в соответствии с составом специалистов, отвечающих за технологический процесс; д) фразеологический материал стандартного словаря-разговорника (зачастую с упрощенной грамматикой и синтаксисом) и текстовый материал, отражающие коммуникативную и проблемную составляющие технологии профессиональной деятельности специалиста при решении соответствующих типовых задач; е) речевые стратегии, позволяющие достигать максимально точного понимания смысла информации в условиях межкультурной коммуникации; ж) сведения страноведческого характера: о межкультурных особенностях, реалиях сфер иноязычной социально-профессиональной деятельности и присущих им формах делового общения.

Литература

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании — реальность XXI века // Проблемы образования в условиях устойчивого развития цивилизации: Материалы V Московской международной конференции «Образование в XXI веке — глазами детей и взрослых» (Москва, 18-19 марта 2005 года) / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. М., 2005. С. 11—12.

2. Ковалевская Е.В. Компетентностный и проблемный подходы: основания интеграции // Реализация целей проблемного обучения в современном образовании: Материалы IV Западно-Сибирской Всероссийской конференции «Образование на грани тысячелетий» (Нижневартовск, 11—12 ноября 2008 года) / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. Нижневартовск, 2008. С. 379—384.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РЯДУ ИНЫХ МЕТОДОВ

В современном образовании реализуется целый ряд методов обучения, представленных в различных типах обучения. При этом *функции педагогического процесса* подразделяются на образовательные, воспитывающие, развивающие и социализирующие [1]. Отметим, что *образовательные* функции реализуются через «передачу знаний, умений и навыков, системы культурных ценностей»; *воспитывающие* заключаются в «формировании системы ценностных ориентации и отношений в процессе воспитания и обучения»; *развивающие* представляют собой «развитие и формирование познавательных психических процессов и свойств личности, логических приемов, операций, суждений, умозаключений; познавательной активности, интересов, способностей» [там же, с. 161].

Рассмотрим наиболее распространенные типы обучения в современной системе образования в контексте анализа их основных характеристик.

Отмечая характерные черты *традиционного обучения*, А.М.Матюшкин подчеркивает, что при традиционном обучении знание, подлежащее усвоению, предлагается обучающемуся «в виде известного учителю образца, который учащийся должен запомнить и воспроизвести» [2, с. 47]. Особенность традиционного обучения, по И.Я.Лернеру, состоит в том, что «объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный) и репродуктивный методы обеспечивали знания, усвоение умений и навыков с четко обозначаемыми системами операций, но они не предназначены для формирования творческих потенций» [3, с. 17]. Т.В.Кудрявцев подчеркивает, что при таком обучении по-настоящему активным бывает лишь преподаватель, который доступно рассказывает, объясняет, демонстрирует, показывает [4, с. 252]. Учащиеся при этом должны понять, запомнить и воспроизвести по образцу учебный материал, мыслительная активность обучающихся в данном случае невелика, творчество, исследование практически отсутствуют.

Таким образом, авторы отмечают, что в традиционном обучении знания запоминаются и воспроизводятся учащимся, не являясь основой развития творческого мышления. Поэтому *основной функцией* традиционного обучения является *обучающая*, развивающая и воспитывающая функции выражены в меньшей мере. При этом традиционное обучение в основном развивает *репродуктивное мышление*.

Основанная на положениях Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, А.Н.Леонтьева, отечественная концепция *развивающего обучения* Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова противопоставляется традиционному обучению, прежде всего, по направлению познавательной деятельности. Основой развивающего обучения является теоретическое знание, получаемое в результате содержательного абстрагирования и обобщения, что является одной из его характеристик. Развивающее обучение

направлено от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному (В.В.Давыдов). Исходя из этого, развивающееся мышление в ходе традиционного обучения, по В.В.Давыдову, называется эмпирическим, а *развивающее обучение* способствует развитию *теоретического мышления*.

Следовательно, *основными функциями* развивающего обучения являются *обучающая и развивающая функции* в плане развития *теоретического мышления*. Воспитательная же функция развивающего обучения лишь имплицитно выражена в учебном процессе.

Широкое применение находит в настоящее время *проектное обучение*, которое определяется Е.С.Полат как «совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [5, с. 67]. По мнению автора, проектное обучение предполагает опору на творчество учащихся, приобщение их к исследовательской деятельности, оно позволяет интегрировать разные учебные предметы, использовать различные режимы работы обучающихся, организовывать обучение в сотрудничестве по решению какой-либо проблемы. В проектном обучении учащиеся являются активными субъектами деятельности, проявляя умения эксплицировать проблему, наметить способы ее решения, спланировать дальнейшую работу по ее реализации, результатом совместной деятельности является презентация проекта.

Таким образом, можно отметить, что проектное обучение является, в первую очередь, средством творческого интеллектуального развития обучающихся, *основными функциями* которого являются *обучающая и развивающая функции* в плане развития *критического мышления*. Актуализация воспитательной функции в контексте развивающего потенциала проектного обучения не явилась предметом специального исследования.

Активно внедряется в современном образовании проблемное обучение. По мнению М.И.Махмутова, проблемное обучение — это тип обучения, «в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности» [6, с.275]. А.М.Матюшкин, кроме того, отмечает, что решение проблемы — это не только овладение новыми знаниями обучающимся, но и «микроэтап в его развитии». Так, автор показывает, что «процесс усвоения осуществляется не мышлением самим по себе, он осуществляется думающей личностью с присущими ей способностями и интересами, потребностями и определяющими мотивами поведения» [2, с.94]. Процесс освоения знаний становится «процессом личностным», поскольку ядром проблемной ситуации является сам субъект, личность, формирование которой происходит в самом обучении. Именно поэтому, по мнению А.М.Матюшкина, процесс усвоения знаний и процесс формирования мировоззрения в условиях проблемного обучения сливаются воедино. Автор подчеркивает также возможности *воспитания творческого мышления* в процессе развития познавательной

активности. В контексте чего А.М.Матюшкин пишет: «Таким образом, развитие познавательной активности осуществляется не как обучение приемам решения задач, а как воспитание творческого мышления в условиях дидактически организованного диалога и ситуациях группового мышления» [7, с. 8].

Важность развития творческого мышления в рамках проблемного обучения подчеркивается И.Я.Лернером. Существенным является следующее замечание автора: «Функции проблемного обучения таковы, что, реализуясь на части учебного материала, оно приводит к перестройке в сознании интеллектуального развитого субъекта всех других знаний и умений, каким бы путем они ни были приобретены» [3, с. 52]. Влияя на духовный облик учащихся, проблемное обучение, по мнению И.Я.Лернера, вызывает интерес к самому процессу познания, к процессу самостоятельного и творческого поиска, что связано также с формированием мотивов познавательной деятельности. Причем автор отмечает, что сформированность творческого мышления ведет к познанию духовной сферы объекта и субъекта, что является выражением более высокого уровня развития, поскольку «с категорией духовность соотносится потребность познания — мира, себя, смысла и назначения своей жизни» [там же, с. 212].

В.Т.Кудрявцев свою очередь фиксирует, что процесс усвоения знаний (через преодоление объективной проблемы и присвоение) воспринимается в проблемном обучении «как закономерный продукт исторического творчества людей, как явление культуры» [8, с. 9]. Автор показывает самостоятельность обучающихся при решении проблем, исходя, прежде всего, из понимания обучения как творческого освоения и присвоения социокультурного опыта, который понимается как «сущностное созидательно-развивающее» начало культуры. В связи с чем В.Т.Кудрявцев подчеркивает, что «создав, таким образом, для человека **исходную проблемную ситуацию развития**», природа и культура поставили человека «перед необходимостью **развиваться универсально**, что непременно означает — **саморазвиваться**» [9, с. 96]. Причем ученый отмечает, что культура выступает как открытая система проблемно-творческих задач разного уровня. Осмысление проблемного начала культуры и ее творческое присвоение — единственный способ развития человека.

Сущностью проблемного обучения, по мнению И.А.Зимней, является проблемность и проблемная структура учебного материала [10]. Учащимся предлагаются проблемные задачи, способы выполнения которых им неизвестны. Они должны найти такой способ, опираясь на те знания и умения, которыми они овладели ранее. Проблемная задача связана с преодолением определенных трудностей, мобилизацией познавательной активности, включением элементов творческой мыслительно-речевой деятельности. Это обеспечивает не только овладение новыми знаниями и способами их добывания, но и развитие творческих способностей.

Рассматривая особенности современного этапа развития теории проблемного обучения, Е.В.Ковалевская подчеркивает, что его сущностной характеристикой

является проблемность. В связи с этим автор фиксирует, что проблемность может рассматриваться «как условие активизации мыслительной деятельности в процессе обучения, воспитания и развития,...» [11, с. 34]. Причем проблемность должна присутствовать как в содержании, так и в процессе обучения. Кроме того, Е.В.Ковалевской отмечается также, что проблемное обучение, как и вся современная система образования, выходит на новый виток развития «с проблемно-аксиологической доминантой, которая должна привести к формированию и становлению нового поколения мыслящих людей в ценностном духовном пространстве» [12, с. 100]. Так, говоря о функциях обучения, Е.В.Ковалевская подчеркивает, что кроме образовательной всегда должна присутствовать и *воспитательная функция*, которая в рамках проблемного обучения основывается «на развитии духовного сознания не только учащегося, но и учителя» [13, с. 147].

Исходя из вышеизложенного в отношении проблемного обучения можно отметить следующее: 1) *обучающая функция* характеризуется тем, что, реализуясь на части учебного материала, она приводит к перестройке в сознании интеллектуального развития личности обучающегося всех других знаний и умений вне зависимости от того, каким путем они были приобретены (И.Я.Лернер); 2) *развивающая функция* характеризуется тем, что реализует развитие *творческого мышления* (а не только репродуктивного, теоретического, критического) в условиях дидактически организованного диалога и ситуациях группового мышления (А.М.Матюшкин); 3) *воспитательная функция* в проблемном обучении, в отличие от других методов, может быть эксплицирована как в содержании, так и в процессе обучения (Е.В.Ковалевская, В.Т.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, В.Оконь и др.).

Таким образом, среди основных методов обучения проблемное обучение обладает наибольшим имплицитным воспитательным потенциалом, который может быть эксплицирован как в содержании, так и в процессе обучения при соответствующих условиях организации учебного процесса, что позволяет в большей мере реализовать *воспитательную функцию* обучения. Так, поскольку проблемное обучение связано с проблемной задачей как началом мыслительного акта, оно воспитывает *культуру мышления*; связь с проблемной ситуацией как ситуацией общения в процессе взаимодействия субъектов деятельности воспитывает *культуру общения*; наполнение этой ситуации общения ценностным содержанием позволяет воспитывать *культуру ценностного отношения* к действительности, что актуализирует возможности для воспитания *общей культуры* личности обучающегося.

Литература

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2000.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974.

4. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. М., 1975.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М., 1975.
7. Проблемность и диалог в современном образовании в эпоху глобализации: Материалы III Моск. межд. Конференции «Образование в XXI веке — глазами детей и взрослых». М., 2003.
8. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991.
9. Кудрявцев В.Т. Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход. Часть I: Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна, 1997.
10. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Пермь, 1994.
11. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков). Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000а.
12. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. М., 2000б.
13. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков. М., 1999.

Э.М.Рянская

КОНТЕКСТНО-СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Изучение теоретических дисциплин лингвистического цикла — это такой образовательный контекст, в рамках которого важное место должно занимать обучение лингвистической терминологической системе. Трудности усвоения лингвистической терминологии обусловлены спецификой данной науки, связанной, прежде всего, с многозначностью терминов, наличием дублетов и терминов-омонимов. Кроме того, усвоение содержания терминологических понятий требует специальных языковедческих знаний, поскольку существуют неоднозначные трактовки, отражающие точку зрения той или иной научной школы (отечественной и зарубежной) или методологию исследования [1].

Проблема усвоения лингвистической терминологической системы является актуальной и в связи с тем, что в системе лингвистической теоретической подготовки обучение должно быть направлено на сочетание всех компетенций, способствующих пониманию механизмов языковой системы, межуровневого взаимодействия языковых единиц и функционирования языка в речи.

Для решения поставленных проблем предлагается следующий механизм формирования у студентов навыков метаязыка лингвистики: накопление и введение в активный словарь терминологического минимума, подготавливающего к восприятию специальных теоретических дисциплин; формирование умения

систематизировать научные понятия (видеть связь между языковыми явлениями разных уровней языка); создание основы сознательного отношения к трактовке терминов для решения лингвистических и исследовательских задач [2].

Поставленные дидактические задачи могут быть решены в рамках контекстно-ситуативного подхода. Так, на первом курсе при изучении дисциплины «Введение в языкознание» возникает необходимость минимизировать перечисленные выше трудности усвоения основ лингвистической терминологической системы. Достигнуть этого позволяет использование такого приема как изучение и сравнение разных вариантов трактовок термина. Вычленение и логическое противопоставление компонентов дефиниций позволяет выбрать специальную информацию, касающуюся трактуемого языкового явления. Так, например, общелингвистический термин **слово** является, с одной стороны, примером сложного для интерпретации понятия, с другой — образцом обучающего определения-модели. Сравнения определений **слова**, данных в специальных словарях, учебных пособиях по введению в языкознание и извлечений из научных источников позволяют найти информацию о разных этапах развития данного понятия и о научных подходах к его трактовке. Однако на первой ступени обучения уловить эти сведения студенту достаточно трудно, поэтому задача преподавателя — предварительно сформулировать необходимые комментарии. Работа студентов заключается в выявлении положений, которые бы характеризовали **слово** с точки зрения рассматриваемых на семинаре вопросов: функции слова; критерии выделения слова; признаки, отличающие слово от других единиц языковых уровней (морфемы, словосочетания); характеристики слова как языкового знака. Такой анализ позволяет преодолеть трудности восприятия многозначного термина и одновременно перейти от компонентов дефиниций к формулировке общего понятия или к выбору рабочего определения термина. Совместная учебная деятельность преподавателя и студента оформляется в виде таблицы.

Фрагмент анализа термина слово

Определение термина	Компонент дефиниции	Трактуемая характеристика языкового явления	Этап развития лингвистики, научный подход
«... слово является не только названием предмета или предметов, но и выражением значения, а иногда и целой системы значений» (Виноградов В.В.)	Название предмета и выражение значений	Характерный признак слова — двухмерность	Взгляды отечественной науки о языке в 50-е гг.
«... слово называется формой мысли... Слово состоит из звукового единства, представления и значения» (Потебня А.А.)	Звуковое единство, представление и значение	Характеристика слова как знака (трехсторонняя сущность)	Один из первых отечественных ученых, разработавших концепцию языкового знака.

«Слово способно к обобщению, оно служит наименованием каждого представителя соответствующего класса предметов. Слово выражает определенное понятие, представляющее собой отражение соответствующих предметов и явлений действительности» (Вейсгербер Л.)	Способно к обобщению служит наименованием отражение предметов и явлений действительности	Функции слова: обобщающая, номинативная Понятие референта в языковом знаке.	Современная трактовка языкового знака, когнитивный подход
--	--	--	---

Литература

1. Куликова И.С., Салмина Д.В. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). СПб., 2002. С. 23-24.
2. Там же. С. 163-164.

Н.Н.Осипова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК РЕЗУЛЬТАТИВНО-ЦЕЛЕВАЯ ОСНОВА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В эпоху постоянных инноваций и интеграции России в мировое экономическое пространство, с расширением и качественным изменением международных связей постоянно растет необходимость и востребованность квалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком. В этой связи повышение качества Российского образования является одной из актуальных проблем, решение которой связано с модернизацией содержания и методов образования, пересмотра приоритетных целей и результата образования.

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года», с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2020 года» и «Стратегиями модернизации содержания общего образования» происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся. Соответственно цель образования стала соотносится с формированием *ключевых компетенций/компетентностей*, а формируемый на этой основе *компетентностный подход* к образованию получает в настоящее время широкое распространение в обучении различным дисциплинам, в том числе и в обучении иностранным языкам. Под компетентностным подходом мы, вслед за И.А.Зимней, понимаем «направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования

у него таких личностных качеств, как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе» [1, с.23].

Обновление целей, содержания и методов обучения ведется в направлении формирования «новой системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. современных ключевых компетенций» [2, с.10]. В этой связи возникает, по меньшей мере, два вопроса: во-первых, какие компетенции являются ключевыми; и, во-вторых, каким образом они соотносятся с обучением иностранным языкам в целом и с обучением устному общению на иностранном языке в частности.

Отвечая на *первый вопрос*: «Какие компетенции являются ключевыми?», отметим, что анализ литературы, посвященный развитию СВЕ-подходу (СВЕ — competence-based education — ориентированное на компетенции образование), показывает, что сегодняшнее образование столкнулось не только с трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения ключевых компетенций, но и самих оснований этого разграничения. Так, В.Хутмахер в своем докладе приводит принятое Советом Европы определение *пяти ключевых компетенций*, которые должны освоить молодые европейцы:

- «...политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявления расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [3, с.11].

А.В.Хуторской выделяет семь основных ключевых компетенций, определяя их на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучающегося. С данных позиций в перечень ключевых компетенций, согласно

А.В.Хуторскому, входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного совершенствования [4, 2002]. Каждая из них, в свою очередь, представляет не менее значимые компетенции/компетентности, соотносимые с основными сферами деятельности человека, выделенными разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования».

И.А.Зимняя еще в 2004 году называет три группы ключевых компетенций, теоретической основой выделения которых, по мнению автора, послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что:

«а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г.Ананьев);

б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н.Мясищев);

в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В.Кузьмина, А.А.Дергач);

г) профессионализм включает компетентности (А.К.Маркова)» [2, с.21].

С этих позиций И.А.Зимней были разграничены три группы следующих компетентностей, где под *компетентностью* мы, вслед за автором, понимаем «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека»:

— компетентности, *относящиеся к самому себе* как личности, как субъекту жизнедеятельности;

— компетентности, *относящиеся к взаимодействию человека* с другими людьми;

— компетентности, *относящиеся к деятельности человека*, проявляющиеся во всех её типах и формах.

При этом под компетенциями, вслед за И.А.Зимней, мы понимаем «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений» [2, с. 22]. Эти компетенции, в свою очередь, затем выявляются в компетентностях человека. На основании этого автор выделяет десять основных компетенций:

1. *Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:*

— компетенции здоровьесбережения;

— компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире;

— компетенции интеграции;

— компетенции гражданственности;

— компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии.

2. *Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:*

— компетенции социального взаимодействия;

— компетенции в общении.

3. *Компетенции, относящиеся к деятельности человека:*

— компетенции познавательной деятельности;

— компетенции деятельности: игра, учение, труд;

— компетенции информационных технологий.

Данные компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами, соответственно, «они становятся компетентностями» [2, с. 24]. Разграничивая основные понятия компетентностного подхода, И.А. Зимняя в более поздних работах, предлагает в качестве основы компетентностного подхода использовать категорию «*компетентность*», подчеркивая, что «под компетентностью понимается актуальное, формируемое личное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» [1, с. 23]. В свою очередь, И.А.Зимняя отмечает, что каждая компетентность включают такие характеристики, как: «а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (т.е. ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [1, с. 24].

В связи с этим, И.А.Зимняя выделяет десять ключевых компетентностей: здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, саморазвития, интеграции знаний, гражданственности, социального взаимодействия, общения, решения задач, предметно-деятельностную и информационно-технологическую. Таким образом, вышеназванные понятия компетентностного подхода к образованию позволяют нам предположить, что через компетенции, в условиях высокой познавательной активности, формируются компетентности — личностные качества обучающегося, жизненно необходимые в профессиональной и социальной деятельности человека.

Однако следует отметить, что для разной деятельности исследователи выделяют различные виды компетентностей. Так, отвечая на *второй* поставленный нами вопрос: «Каким образом они соотносятся с обучением иностранным языкам в целом и с обучением устному общению на иностранном языке в частности?», подчеркнём, что при разработке уровней владения иностранным языком внутри языковой компетенции/компетентности Совет Европы (не разграничивая понятия компетенция и компетентность) (1990) выделяет, в первую очередь, стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную.

В контексте современных требований Российского образования к подготовке компетентных специалистов, владеющих иностранным языком, в том числе и в сфере профессиональной коммуникации, существенный интерес для нас в процессе обучения иностранным языкам представляет формирование *социальной*

и профессиональной компетентностей. Опираясь на определение данных понятий И.А.Зимней, отметим, что «все компетентности социальны в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются в социуме. Они социальны по своему содержанию, они и проявляются в этом социуме; *профессиональные и учебные компетентности* формируются для и проявляются в этих видах деятельности человека; *социальные* (в узком смысле слова) *компетентности*, характеризующие взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми» [1, с. 24]. При этом, по мнению И.А.Зимней, существуют различные толкования этих понятий. Так рассматривая понятие «профессиональная компетенция/компетентность» (не разграничивая понятия компетенция/компетентность), авторы подчёркивают разные стороны этого явления (И.В.Ильина, Л.П.Алексеева, Н.В. Карнаух и др.).

В силу этого на первый план выходят либо знания, опыт, либо качество личности, либо аспект профессионализма. В свою очередь, социальная компетенция/компетентность может рассматриваться как общее собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека, либо как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с Миром на основе его отношения к себе, к обществу, к другим, к деятельности (Ж.Делор, Н.А.Ротаева).

Вслед за И.А.Зимней, подчеркнём, что при разработке социальных компетентностей акцент ставится на следующих позициях:

«— компетентности социального бытия и взаимодействия человека в социуме рассматриваются в самом широком смысле понятия «социальный». Профессиональные компетентности входят в понятие «социальные», являясь объектом социально-направленного профессионального обучения и точной квалификативной и квантитативной оценки;

— социальные компетентности имеют компонентный состав;

— социальные компетентности имеют возрастную динамику и возрастную специфику» [1, с.24].

Все вышесказанное позволяет предположить, что профессиональная компетентность обучающихся может формироваться на основе социальной компетентности на иностранном языке. В свою очередь, согласно «Стратегии модернизации содержания общего образования», данные компетентности требуют значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.[5]. Все это может быть реализовано при использовании методов проблемного обучения, которое, по мнению Е.В.Ковалевской, является основой процесса «развития творческого мышления, межличностных отношений, личности в целом в процессе совместной творческой деятельности» [6, с. 4].

Таким образом, именно проблемное обучение может явиться основой для реализации компетентностного подхода целью и результатом которого является развитие компетентной личности, способной участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты средствами родного и иностранного языков.

Литература

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект)? // Высшее образование сегодня. 2006. С. 20—26.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М., 2004.
3. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC)a//Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» [URL]: eidos.ru/news/compet/htm.
5. Стратегии модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
6. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы. Экспериментальная учебная авторская программа. М., 2008.

Г.М.Махутова

ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Отбор и построение проблемных ситуаций можно осуществлять на основе *моделирования* [1]. Модель может позволить отобрать необходимый и достаточный объем информации для иноязычного общения при разрешении многоуровневых, многомерных (многоступенчатых) проблемных ситуаций и увидеть, насколько содержание лингвистических опор соответствует логике развития коммуникативной компетентности студента. Модель может показать достаточное ли количество проблемных ситуаций и связей, характеризующих степень владения иноязычным общением, отобрано, и отразить глубину проникновения в суть иностранного языка.

Совокупность проблемных ситуаций, присущих субъекту — человеку, можно представить пространственно-временной моделью (Схема 1).

Проблемные ситуации, приведенные на данной схеме, обладают свойством *протяженности во времени*, поскольку предполагают весь спектр проблемных ситуаций, с которыми субъект - человек сталкивался в жизни, разрешает на данном этапе и которые носят латентный характер, т.е. являются скрытыми.

Пространственность или представленность в пространстве предлагаемой модели обусловлена наличием взаимообусловленных сфер развития личности индивида. Например, бытовая, профессиональная, культурная и др. В контексте

обучения речевой деятельности на иностранном языке, В.Л.Скалкин выделяет восемь сфер общения: социально-бытовую, семейную, профессионально-трудовую, административно-правовую, социально-культурную, общественной деятельности, игр и увлечений и зрелищно-массовую сферы [7, с. 60-67].

Анализ полного спектра проблемных ситуаций по такой модели позволяет увидеть:

- совокупную направленность учебно-познавательной деятельности студентов;
- полноту представления сфер общения при изучении иностранного языка;
- необходимую достаточность представления проблемных ситуаций на основе имеющихся умений иноязычного общения т.е. коммуникативных умений студентов.

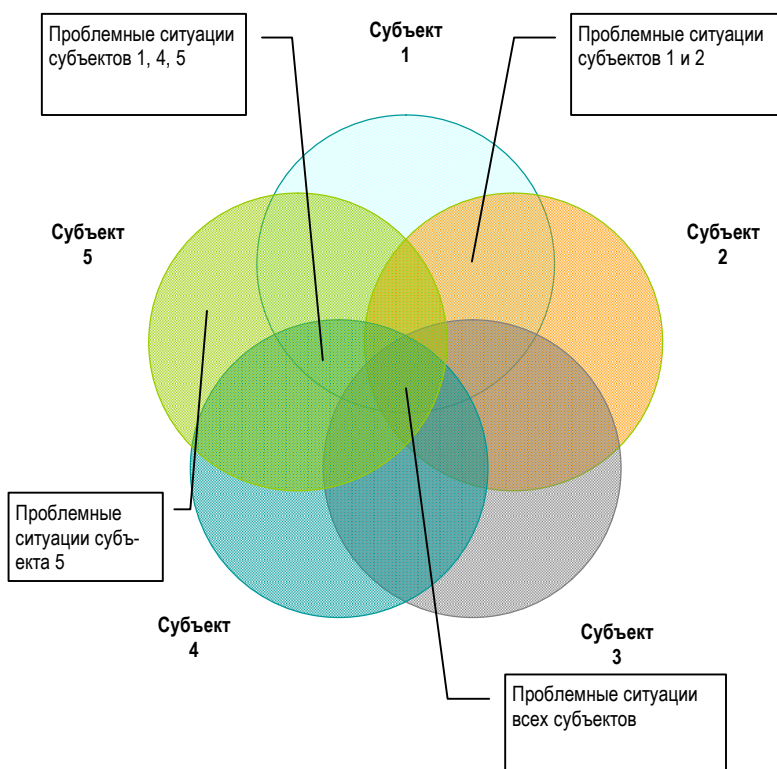


Схема 1. Пространственно-временная модель проблемных ситуаций

Важно, чтобы рассмотрение каждой проблемной ситуации заставляло студентов обращаться к вполне определенному, ранее изученному материалу в определенной системе и последовательности.

Таким образом, необходимость построения модели заключается в обоснованном выборе некоторой наиболее целесообразной логической последовательности разрешения проблемных ситуаций.

Для отбора проблемных ситуаций (на приведенной схеме № 1 — Проблемные ситуации всех субъектов), актуальных для большинства субъектов образовательного процесса, предлагается два метода:

1. *Прямой метод анкетирования.* Целью анкетирования является выявление проблем студентов и разработка на их основе проблемных ситуаций актуальных для конкретной студенческой группы.

2. *Обратный метод,* предполагающий ранжирование студентами по значимости проблемных ситуаций, предлагаемых преподавателем для использования в учебном процессе.

Оба метода находятся в плоскости объективного измерения латентной переменной — уровень проблемности у студентов. В гуманитарных науках, в том числе в педагогике, большинство используемых переменных являются латентными: «уровень знаний», «качество образования», «уровень патриотизма», «уровень толерантности» и многие другие [3, с. 4].

С целью выявления и формирования пространства проблемных ситуаций, значимых для большинства субъектов образовательного процесса среди студентов Нижневартковского государственного гуманитарного университета был проведен анкетный опрос, совмещающий оба вышеприведенных метода — прямой и обратный.

Анкетирование было направлено на решение *четырёх задач*:

1. Определение уровня актуальности проблемных ситуаций, применяемых в учебном процессе, то есть ранжирование по значимости проблемных ситуаций, предложенных преподавателем для использования на занятиях по иностранному языку.

2. Выявление жизненных проблем студентов и разработка на их основе проблемных ситуаций актуальных для конкретного контингента студентов.

3. Определение проблем из предполагаемой профессиональной деятельности студентов и формирование пространства многоуровневых проблемных ситуаций.

4. Выявление коммуникативных предпочтений студентов в разрешении проблемных ситуаций.

Содержательный анализ данных анкетирования студентов позволяет сделать следующие выводы:

1. Наиболее интересными предложенными преподавателями в изучении иностранных языков, по мнению студентов, являются проблемные ситуации по темам «Путешествие» и «Профессия».

2. Наиболее актуальными проблемами в данный период жизни студентов являются проблемы, связанные с учебой — 30%, затем следуют проблемы личного характера — 22% респондентов. 19% студентов указывают на отсутствие

проблем. Семейно-бытовые проблемы значимы для 14% студентов. Отказались отвечать 10% респондентов, что соответствует критерию по количеству отказов по методике пилотажного исследования Л.Я.Аверьянова [4, с. 48]. Проблемы устройства на работу в настоящее время волнуют 5% студентов.

3. Большинство студентов второго и третьего курсов проблемы из предполагаемой профессиональной деятельности не осознают — 26% респондентов. Далее по значимости следуют: проблемы взаимоотношений с начальством и сотрудниками — 22%, проблемы устройства на работу — 21%, отказались от ответа — 12% студентов, что так же косвенно указывает на неосознанность будущих проблем; производственные проблемы интересуют 10% и проблемы будущей некомпетентности — 9% студентов.

4. Коммуникативные предпочтения студентов находятся в плоскости проблемных ситуаций в рамках следующих тем:

- «Гостиница» — Вы приезжаете в другой город и не можете найти свободные места в гостиницах. Время уже позднее. Как Вы поступите в данной ситуации?
- «Авиарейс» — Вы опаздываете на самолет, который отправляется через полтора часа. Машина, которую вы заказали в такси, не приехала. Ваши действия?
- «Медицинская страховка» — Вы отдыхаете за рубежом. Почувствовали недомогание. У вас нет медицинской страховки. Как вы поступите?
- «Авария» — На улице мороз 40 градусов. Происходит авария на объектах жилищно-коммунального хозяйства. Нет тепла, света, телефонной связи. Что вы предпримете?

Данные, полученные в результате анкетирования студентов, свидетельствуют о том, что использование проблемных ситуаций в образовательном процессе вуза способствует более осознанному изучению иностранного языка. Анкетный опрос позволяет выбирать проблемные ситуации, отличающиеся своей развивающей направленностью, значительно повышающих мыслительную активность и творческую деятельность студентов.

Использование пространственно-временной модели проблемных ситуаций в преподавании иностранных языков позволяет:

- обоснованно выявлять латентно значимые проблемные ситуации при проектировании проблемного обучения;
- предусматривать мотивированный выбор проблемы для каждого студента и группы в целом;
- обеспечить упорядочение проблемных ситуаций;
- вырабатывать направления принципиального решения проблемы и формировать новые точки зрения на объект изучения;
- развивать инициативу и творческие способности студентов;
- вырабатывать навыки самостоятельной работы;
- формировать оценочную практику в условиях неопределенности и изменяющихся данных;
- развивать логическое и критическое мышление студентов;

– обучать творческому сотрудничеству индивидуальностей в коллективе учебной группы.

Предложенная нами модель является многоуровневой. Вслед за Д.Пойа, который видит способ решения задачи в «составлении цепочек задач, каждая из которых эквивалентна решению и стоит ближе к нему, чем предыдущая;...» [5, с. 222] и основываясь на положении Т.В.Кудрявцева о том, что «разрешение общей проблемы должно протекать в форме решения цепи соподчиненных проблем, вытекающих одна из другой...» [6, с.281]. В данной модели, разрешение цепочек проблемных ситуаций происходит на нескольких взаимообусловленных ступенях решения. При этом возможен переход как с верхней ступени на нижнюю, так и в обратном направлении, что свидетельствует относительно условности предложенной иерархии ступеней. Дихотомический подход, реализованный в данной модели, обусловлен простотой программной реализации данной модели на персональном компьютере.

Использование пространственно-временной модели проблемных ситуаций в обучении иноязычному проблемному общению, согласуется с предложенной Е.В. Ковалевской, схемой разрешения «ступенчатой» («цепочной») проблемной ситуации, где «основная проблема решается по ступеням на основе решения взаимосвязанных проблем...» [7, с.28].

Современные исследования, посвященные проблемному обучению, придают особое значение развитию субъекта образовательной деятельности. При этом обучение направлено на умения студентом ассимилировать информацию, которая не только добыта собственными усилиями, но и обработана, приспособлена к собственному уровню восприятия информации.

Отметим, что применение моделирования может позволить преподавателю при отборе и построении содержания изучаемой дисциплины увидеть те связи между ее элементами, которые специфичны для проблемного обучения и учесть их на основе схематизации и структурирования проблемных ситуаций. Моделирование учебной информации создает потенциальные возможности для эффективной реализации проблемного обучения иноязычному общению.

Литература

1. Петрова Н.Ф. Моделирование как форма отбора учебной информации. [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://conf.stavsu.ru/conf.asp?reportid=215>.
2. Скалкин В.Л. Проблемно-коммуникативное содержание курса иностранного языка в гуманитарном вузе // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Межвузовский сб. научных трудов. Пермь, 1994.
3. Анисимова Т.С. Измерение латентных переменных в образовании. М., 2004.
4. Аверьянов Л.Я. Социология: искусство задавать вопросы [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://allk.ru/book/636/6413.html>.
5. Пойа Д. Как решать задачу. М., 1959.
6. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления (процесс и способы решения технических задач). М., 1975.

7. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков). Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.

Е.В.Хадаева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ «ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ»

Как обычный урок сделать необычным, как неинтересный материал представить интересным, как с современными детьми говорить на современном языке? Эти и многие другие вопросы задает, наверное, каждый учитель, приходя сегодня в класс.

Конечная цель обучения — научить школьников видеть проблемы и решать их. Это возможно только в процессе мыслительной деятельности. Мыслительная деятельность учащихся выступает таковою, прежде всего в процессе познавательной деятельности. В соответствии с концепцией Сергея Леонидовича Рубинштейна, мышление — это «познание, приводящее к решению встающих пред человеком задач и проблем... Мышление возникает из проблемной ситуации и направлено на ее разрешение» [1, с. 45].

Итак, субъект начинает мыслить только оказавшись в проблемной ситуации. Проблемная ситуация — центральное звено проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность, активизируется мышление, создаются условия для формирования правильных обобщений. Характеризуя проблемную ситуацию, психологи подходят к ней с разных сторон. В настоящее время существует более 20 определений проблемной ситуации, причем, в некоторых из них проблемная ситуация отождествляется либо с проблемой, либо с проблемной задачей или вопросом. Проблемная ситуация — это осознанное субъектом затруднение, противоречие, пути преодоления которого надо искать. Таким образом, проблемная ситуация — это особое психическое состояние субъекта: состояние противоречия, затруднения, интеллектуального напряжения, ожидания.

Проблемная ситуация мною будет рассмотрена как психологическая категория.

С.Л.Рубинштейн в своем классическом труде «О мышлении и путях его исследования» сделал следующий вывод: «Процесс мышления берет свое начало в проблемной ситуации». Этот постулат вызвал длительные и продуктивные дискуссии, которые не завершились и сегодня.

Прежде всего, необходимо отметить, что у некоторых исследователей вызывает сомнение положение о том, что начальным моментом мышления является

проблемная ситуация. Их возражения обычно сводятся к следующему; разве при непроблемном обучении ученик не мыслит? Мыслит, конечно. Однако правомерность такого возражения обусловлена, видимо, тем, что в современной психологической науке существуют две точки зрения на мышление. Согласно первой точке зрения, мышление всегда проблемно, а вторая сводится к тому, что мышление может быть и непроблемным.

Очень долгое время психология исследовала лишь репродуктивный аспект мышления (способность усваивать данное, оперировать обобщениями, полученными в готовом виде), оставляя в тени его продуктивный аспект (способность открывать новое). Способность к творчеству считалась делом лишь немногих избранных. Однако на основании результатов экспериментальных исследований процессов мышления психологи в настоящее время пришли к признанию продуктивности мыслительных процессов как свойства мышления любого человека: и великого ученого, открывающего миру новые законы, и ученика, открывающего для себя давно известные человечеству истины. Поэтому нет смысла противопоставлять эти крайние точки зрения на мышление, тем более, что они отражают два его аспекта: продуктивный и репродуктивный.

Признание продуктивности мыслительных процессов как свойства мышления любого человека имеет исключительное значение для педагогической практики (в частности, для идей проблемного обучения), так как делает реальной задачу, поставленную перед школой: максимально развить творческие способности учащихся, воспитать самостоятельное творческое мышление.

Что же включает в себя понятие «проблемная ситуация»?

Рассмотрим сначала позицию С.Л.Рубинштейна, который считает, что отношение **неизвестного**, заданного, искомого к исходным данным проблемы определяет направление мыслительного процесса. В связи с чем ученый отмечает: «Единство этого направления обуславливает единство мыслительного процесса, направленного на разрешение определенной проблемы» [там же, с. 45].

Второй значимый компонент проблемной ситуации — содержащееся в ней **противоречие**. «Особенно острую проблемность, — пишет С.Л. Рубинштейн, — ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий. Наличие в проблемной ситуации противоречивых данных с необходимостью порождает процесс мышления, направленный на их "снятие"» [там же, с. 115].

Основная задача учителей заключается в том, чтобы видеть противоречия, возникающие в сознании учащихся в ходе учебного процесса, заострять их и таким образом возбуждать движущие силы учебного процесса и развития учащихся. Однако побуждает к деятельности лишь осознанное противоречие, которое заостряет вопросы и реплики учителя и анализ учениками собственного опыта.

Во-первых, систематическое использование проблемных ситуаций на уроке заставляет учителя предусматривать противоречия, которые могут возникнуть в сознании учащихся в процессе обучения.

Во-вторых, для того чтобы проблемная ситуация возникла, необходимо обнажить противоречие, это как правило, пробуждает у учащихся интерес, приводит в движение прежние знания, направляет на поиск неизвестного и тем самым активизирует мыслительную деятельность учащихся, давая учителю возможность управлять ею.

В-третьих, именно в проблемной ситуации происходит осознание противоречия, преднамеренно заостренного учителем. Лишь осознав противоречие в результате анализа проблемной ситуации, учащиеся смогут принять сформулированную учителем проблему, задачу или самостоятельно сформулировать её.

Итак, противоречие в проблемной ситуации, являясь важной движущей силой обучения, способствует активизации всей познавательной деятельности учащихся.

В определениях С.Л.Рубинштейна очень хорошо выявляется предметная сторона проблемной ситуации, тогда как для того, чтобы мыслительный процесс совершался, нужны какие-то мотивы, **потребность**, побуждающие человека мыслить. Так, С.Л.Рубинштейн подчеркивает: «Именно мотив, потребность являются движущей силой, которая помогает включаться в мыслительную деятельность» [там же, с. 53].

Итак, в проблемной ситуации выделяются три основных компонента: неизвестное, противоречие и потребность.

Проанализируем теперь позицию психолога Алексея Михайловича Матюшкина, который рассматривает проблемную ситуацию как «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; она характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия...» [2, с. 193]. Главным элементом проблемной ситуации А.М.Матюшкин, вслед за С.Л.Рубинштейном, считает **неизвестное**, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия. А.М.Матюшкин полагает, что для создания проблемной ситуации в обучении «нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое или теоретическое задание, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного» [там же, с. 33].

Важнейшей характеристикой неизвестного в проблемной ситуации является степень обобщения. Поэтому степень трудности проблемной ситуации характеризуется степенью обобщенности того неизвестного, которое должно быть в ней открыто. Именно этой особенностью неизвестного в проблемной ситуации объясняется тот факт, что **поиск неизвестного** дает учащимся качественно иные знания, более обогащенные, чем при обычном обучении.

Итак, выделение неизвестного в качестве компонента проблемной ситуации отражает предметно-содержательную сторону мышления.

Следующим элементом проблемной ситуации являются **возможности учащегося**, включающие как его творческие способности, так и достигнутый им

уровень знаний. Главная характеристика возможностей заключается в том, что они должны быть достаточными для самостоятельного понимания поставленного задания и условий выполнения. При столкновении с трудностью у учащихся может и не возникнуть познавательная потребность, если задание, которое должно выявить затруднение у детей, дается без учета их возможностей (интеллектуальных возможностей и достигнутого ими уровня знаний). Степень трудности задания должна быть такова, чтобы с помощью наличных знаний и способов действия учащиеся не могли его выполнить, однако этих знаний было бы достаточно для самостоятельного анализа (понимания) содержания и условий выполнения задания. Только такое задание способствует созданию проблемной ситуации.

Так, А.М.Матюшкин пишет: «Чем большими возможностями обладает учащийся, тем более общие отношения могут быть представлены ему в неизвестном. Чем меньше эти возможности, тем менее общими отношениями должно быть представлено неизвестное в проблемной ситуации» [там же, с. 34]. Именно этим объясняется необходимость создания в обучении системы проблемных ситуаций.

Следовательно, необходимым компонентом психологической структуры проблемной ситуации являются интеллектуальные возможности учащегося к открытию нового, так как «вне субъекта, личности нет проблемной ситуации». Процесс усвоения знаний осуществляется не мышлением самим по себе, а думающей личностью с присущими ей способностями и интересами, потребностями и определяющими мотивами поведения.

Таким образом, А.М.Матюшкин в психологическую структуру проблемной ситуации включает три главных компонента:

- 1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия;
- 2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в проблемной ситуации;
- 3) возможности учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного.

Таков психологический аспект определения понятия «проблемная ситуация».

Таким образом, проблемная ситуация по своей психологической структуре, как и мышление, представляет довольно сложное явление, которое включает в себя не только предметно-содержательную сторону, но и мотивационную, личностную (потребности, возможности субъекта).

Именно проблемные ситуации дают возможность создать такую логику объяснения нового материала, которая отражает логику соответствующей науки, дидактически преломленную применительно к уровню мышления учащихся определенного возраста. Правильная логика объяснения нового материала, отражающая логику науки, способствует тому, что одна ситуация переходит в другую естественным путем, на основе взаимосвязи и взаимообусловленности вещей и явлений.

Таким образом, на основе анализа изученной литературы можно сделать вывод о том, что проблемное обучение ориентировано на формирование мировоззрения учащихся, познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей (анализировать, сравнивать, обобщать).

Литература

1. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

Е.Ф.Шенцова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. развивает основные принципы образовательной политики в России, которые определены в Законе Российской Федерации «Об образовании», раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г.

Качественным признается такое образование, которое полноценно выполняет свои фундаментальные функции — человекообразующего, культуросообразного, наукоемкого и высокотехнологичного процесса. Выполнение этих функций предполагает целый ряд преобразований:

- изменение идеологии образования, выраженное в «переакцентуации» ценностного сознания всех субъектов образовательного процесса от следования заданных «сверху» образцов педагогической деятельности к применению принципов саморазвития всей системы в целом;
- изменение типа образования, путем перехода от традиционного, ориентированного на ЗУНы, к гуманистическому, личностно-ориентированному образованию открытого типа, образованию на культурологической основе, в эпицентре которого находится личность и ее развитие;
- изменение инфраструктуры образования путем дифференциации и появления инновационных образовательных учреждений, основанных на реализации принципа демократизации;

- формирование новой системы социальной защиты субъектов образования;
- появление нового поколения педагогических кадров, способных к разработке и реализации идей модернизации образования.

Интеграция современной России в общемировое социокультурное пространство предполагает развитие национального образования на основе учета единых требований к качеству подготовки выпускников, свободных в выборе учебного заведения в странах Европы и Америки.

Необходимо отметить, что новые требования ставят под вопрос сами термины: от «поддачи и усвоения» необходимо перейти к «поиску и присвоению». Учащиеся, в процессе овладения знаниями, должны научиться приобретать знания, разрешая проблемные ситуации, с которыми им предстоит сталкиваться в жизни, а для этого необходимо активизировать их мыслительную деятельность. Учащиеся должны осознать необходимость овладевать знаниями в максимально полном объёме и учиться самостоятельно, добывать необходимую информацию из всех доступных источников, самостоятельно определяя её соответствие или несоответствие стоящей перед ними учебной задаче. Школа же и учитель должны выполнять, в первую очередь, функцию консультанта и корректора деятельности, направленной на удовлетворение познавательных потребностей обучающихся и ориентирующей нас на более гибкий подход к выбору средств, методов и содержания обучения.

В свете вышеизложенного, хотелось бы обратить особое внимание на педагогический процесс, связанный с изучением иностранных языков. Помимо общепедагогических проблем, участники данного процесса сталкиваются со специфическими трудностями, вызванными самим предметом изучения. Преподаватели вынуждены развивать речевые умения и навыки учащихся в искусственно смоделированной обстановке, (в ходе урока иностранного языка), а для этого необходим целый набор опор, памяток, алгоритмов. Обеспечить успешность усвоения материала может только высокая активность учащихся, а пробудить потенциал каждого невозможно без помещения его в проблемное поле, без создания проблемной ситуации, для решения которой потребуются немалые усилия самого субъекта — ученика.

Работая в школе, мы постоянно сталкиваемся с проблемами, вызванными целым рядом объективных и субъективных обстоятельств. Среди них следующие: несоответствие учебников современным требованиям к подготовке выпускников; отсутствие преемственности на уровне учебников, в результате чего оказывается «пропущенным» целый ряд грамматических тем без усвоения которых, продуктивное овладение новым материалом становилось невозможным; вызванные этими и иными причинами пробелы в знаниях учащихся и т.д. Подобное положение дел заставляет искать рациональный выход из сложившейся ситуации и таким выходом, на наш взгляд, является обращение к технологии проблемного обучения.

Педагоги практики подтверждают, что общим, вне зависимости от уровня подготовки, для учащихся школ является слабое усвоение грамматики. Следствием этого являются сложности, возникающие при реализации поставленных задач по формированию речевой деятельности. Необходимо было пересмотреть способы подачи грамматического материала и представить его как совокупность проблемных ситуаций, в которых оказываются учащиеся, приступая к изучению той или иной темы. Был отобран и систематизирован наиболее значимый материал по основным грамматическим темам курса английского языка. К каждой из грамматических тем был подобран ряд проблемных вопросов, направленных на привлечение внимания учащихся к языковым явлениям, подлежащим освоению. Затем, мы спланировали работу по изучению материала в рамках проблемной ситуации, следуя внутренней логике её решения, представленной Е.В.Ковалевской, вслед за А.М.Матюшкиным в виде пяти этапов: 1) возникновение проблемной ситуации; 2) этап «закрытого» решения проблемы; 3) этап «открытого» решения проблемы; 4) реализация найденного принципа; 5) проверка правильности полученного решения.

К примеру, при изучении темы «Времена английского глагола» учащимся сообщают о наличии 26 времён в английском языке и предлагают:

- сопоставить полученную информацию со знаниями о системе времён в русском языке;
 - высказать предположения о причинах подобного различия, перевести названия групп;
 - сравнить несколько предложений, составленных в различных временах и группах и, на основе анализа, вывести правило их использования, указать семантические и графические особенности глаголов, которые выступают в этих предложениях в качестве сказуемых;
 - определить группу и время сказуемых в различных предложениях.
- Для учащихся может быть предложен алгоритм.

Алгоритм определения времени, группы и залога

I. Определение времени

а) если в структуре сказуемого присутствует **shall/will**, то предложение в будущем (***Future***)

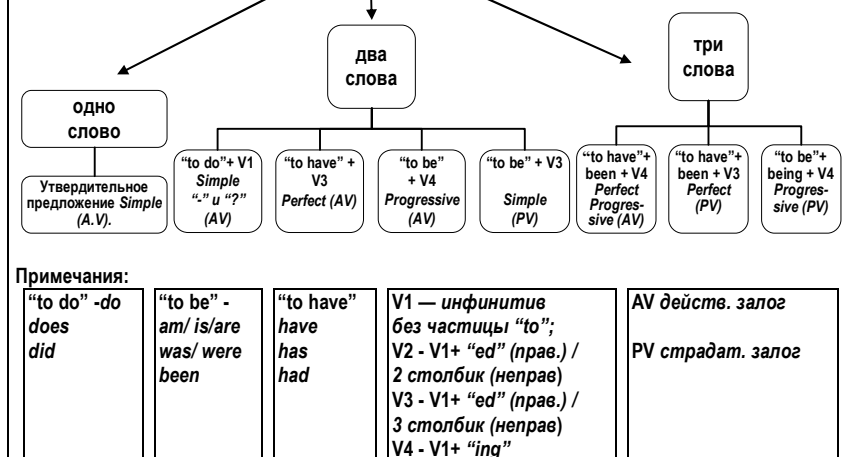
б) если сказуемое представлено формой **V2** или имеет в своей структуре **had/was/were/did**, то предложение в прошедшем времени (***Past***)

в) если сказуемое совпадает с формой **V1(V1 + s)** или имеет в своей структуре **do/does/have/has/am/is/are**, то предложение в настоящем времени (***Present***)

г) если сказуемое начинается с **should/would**, то это предложение в специфическом времени — будущее в прошлом (***Future-in- the- Past***)

II. Определение группы и залога

Если сказуемое содержит в своём составе ((shall/will, should/would не считать!))



Эффективным при изучении заявленной темы является постановка проблемного вопроса о причинах появления вспомогательных глаголов в вопросительных и отрицательных предложениях, составленных в Simple/Indefinite Tenses. Учащимся предлагается высказать свои предположения; использование данного приёма позволяет подойти к изучению грамматической темы: «Порядок слов в предложении».

Для стимулирования инициативы, развития познавательных умений и навыков и облегчения самостоятельной работы с различными грамматическими темами нами разработаны памятки и алгоритмы с необходимыми примечаниями. Эти наработки систематически используют учащиеся при выполнении заданий различного характера и уровня сложности. Весь справочный материал скомпонован в виде тематических модулей. Подобный подход позволяет создать у учащихся представления о языке как о многогранном, целостном, организме, динамично развивающемся и подчиняющемся логическим правилам и внутренним законам, которые необходимо выявить и осознать, путём анализа и синтеза фактического материала.

Используя технологию проблемного обучения при изучении грамматики мы получаем возможность выйти на лексико-грамматический анализ текста, который, благодаря своей универсальности, позволяет не только развивать имеющиеся языковые компетенции, но и решать задачи связанные с адаптацией детей к требованиям современной жизни, а именно:

- рассматривать явления как целостные системы с учётом внутренних взаимосвязей;

• сравнивать, сопоставлять и обобщать факты, делать выводы и строить логические суждения;

- ставить конкретные вопросы и находить на них ответы
- выдвигать гипотезы и подтверждать их путём объективной проверки;
- творчески мыслить, искать нестандартные решения и аргументировать их.

Практика показывает, что использование заявленной технологии при изучении грамматики позволяет решать в единстве проблемные задачи всех трёх уровней — лингвистические, коммуникативные, духовно-познавательные (по классификации Е.В.Ковалевской).

На наш взгляд, использование технологии проблемного обучения при изучении такого сложного для восприятия материала как грамматика английского языка позволяет, творческого растущего и развивающегося человека, подготовленного для дальнейшей профессиональной и личной жизни в сложных условиях современного общества, построенного на основе высоких требований к знаниям, умениям, навыкам молодых специалистов и жёсткой конкуренции.

Е.В.Мелехина

РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМ ТЕКСТОМ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Мышление начинается с проблемы.
С.А.Рубинштейн

Современный процесс обучения требует от преподавателя особой формы организации учебной деятельности, когда знания передаются студентам не в готовом виде, а в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях *проблемной ситуации*. Именно проблемное обучение может способствовать формированию положительной учебной мотивации к изучению иностранного языка. Под проблемным обучением В.В.Сафонова, вслед за М.И.Махмутовым, понимает «тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая поисковая деятельность обучающихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности»[1, с. 23]. В свою очередь *проблемное преподавание* можно определить как деятельность преподавателя по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала и его полному или частичному объяснению. Это значит, что преподаватель создает и использует на разных стадиях обучения иностранному языку задания, направленные на активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения

социокультурными знаниями и умениями, речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями [1, с. 8].

В процессе обучения иностранным языкам чтение все чаще выступает в роли самостоятельного вида речевой деятельности, когда перед студентами стоит задача получения информации и ее дальнейшего использования в обсуждении темы.

Одним из источников содержания обучения чтению являются *аутентичные тексты*, которые способствуют знакомству и усвоению социокультурной информации. Использование оригинальных текстов посредством применения информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранным языкам повышает эффективность и результативность самостоятельной работы студентов и стимулируют их мотивацию. В основе мотивации чтения лежит осознание его необходимости для расширения собственного профессионального кругозора.

Рассмотрим организацию работы с аутентичным текстом на занятии по иностранному языку на проблемной основе. Суть проблемного обучения заключается в стимулировании и создании условий поисковой деятельности обучающегося, которая реализуется и в процессе работы над текстом.

В качестве компонента организации работы с аутентичным текстом может выступать *проблемное содержание текстового материала*, так как аутентичные тексты содержат незнакомые *реалии страны изучаемого языка*. Предлагая подобный текст для работы, мы ставим студента перед проблемой понимания содержания и смысла читаемого текста. Осознание известного и неизвестного в тексте побуждает искать выход из создавшегося положения неопределенности, незнания. Студент задается вопросом: Как верно интерпретировать аутентичную информацию? Это и есть *проблемная ситуация*, являющаяся стимулом для последующей самостоятельной работы. Самое главное при этом — вызвать у студента положительную реакцию на задание по поиску информации. Помочь в этом могут аутентичные тексты, отобранные преподавателем по принципу соответствия учебной теме, уровню обученности студентов, наличию социокультурных элементов, реалий. Такие тексты легко найти в системе Интернет, пользуясь рассылками и сайтами Гете-института, например:

<http://newsletter.dw-world.de>

<http://goethe.de>

<http://vitamin.de>

Тексты, взятые из материалов сайтов, привлекают внимание наличием фотографий, схем, своим форматом, «оригинальной» речью носителей языка.

На дотекстовом этапе работы с текстом необходимо снять языковые трудности, которые нередко сопровождают чтение, а также активизировать в памяти студентов уже имеющийся запас информации, связанный с той или иной темой текста с помощью заполнения ассоциогаммы ключевыми понятиями.

Текстовый этап предполагает чтение аутентичного текста с самыми разнообразными задачами, но в конечном итоге они должны подчиняться определенной цели, а именно: понимание и извлечение из текста необходимой информации.

При чтении текста студент воспринимает реалии иноязычной действительности не как нечто отдельно существующее, а как неотъемлемую часть культуры страны изучаемого языка. Только текст может демонстрировать функционирование реалий, их роль и назначение. Важным компонентом организации работы с текстом на проблемной основе является *исследовательская деятельность студента*, в ходе которой обучающиеся осуществляют содержательный поиск текстовых реалий в справочных источниках с целью расширения фоновых знаний. В процессе обучения немецкому языку студенты получают задание найти информацию о реалии или проблеме в языковом пространстве немецкоговорящих стран.

Организация обучения чтению на проблемной основе способствует активизации самостоятельной работы студентов, повышению мотивации, формированию социокультурной компетенции.

Литература

1. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М., 2001.

С.А.Никишина

ЭЛЕМЕНТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ВУЗЕ

Дисциплина «Русский язык и культура речи», введенная в программы подготовки дипломированных специалистов всех направлений и профилей, предполагает обязательное ознакомление студентов с ресурсами, структурой и формами реализации языка, с различными нормами литературного языка, его вариантами, с основами ораторского искусства и делового общения.

Открывается курс изучением понятия о языке как важнейшем средстве человеческого общения, о его функциях, формируется представление о знаковой природе и системном характере языка, дается общая характеристика языковых единиц. Такая информация составляет фундамент, на котором в дальнейшем строится обучение. Опыт показывает, что в большинстве случаев выпускники средней школы, вопреки программе по русскому языку, весьма смутно представляют себе элементарные лингвистические понятия.

Поэтому преподаватель должен вооружить студентов необходимым лингвистическим инструментарием, следовательно, изучение курса «Русский язык и культура речи» должно начинаться с повторения основных понятий теории языка.

В итоге изучения этой темы студенты должны представлять себе уровневую структуру языка, знать его основные единицы и формы существования, иметь представление о языковой норме. Давать этот материал в виде традиционной лекции под запись представлялось нам неэффективным, поэтому был избран иной вариант изучения этой очень важной, но несколько «сухой» темы, а именно с использованием элементов эвристического метода, одного из основных методов проблемного обучения.

Эвристический метод обучения в концепции М.И.Махмутова заключается в том, что учебный материал разбивается на отдельные элементы, в которых преподавателем дополнительно ставятся определенные познавательные задачи, разрешаемые непосредственно обучающимися. При этом весь учебный процесс осуществляется под руководством педагога: им ставятся проблемы, которые предстоит решить, констатируется правильность тех или иных выводов, которые уже на дальнейших этапах служат основанием для самостоятельной деятельности учеников, которые, опять же завершаются методической поддержкой учителя. Тем самым достигается имитация самостоятельного исследования учащимися, но в пределах руководства и помощи педагога [1].

Тема «Структурные и коммуникативные свойства языка» включает рассмотрение следующих вопросов:

1. Язык как система. Функции языка.
2. Понятие о национальном языке. Разновидности национального языка.
3. Понятие языковой нормы. Основные типы и признаки языковых норм.
4. Предмет курса «Русский язык и культура речи».

Студентам предлагается распечатанный вариант материала, содержащего теоретические сведения и задания, направленные на решение практических учебных проблем.

Чтение теоретического материала, обозначенного условным знаком треугольник (▲), чередуется с выполнением практических заданий, обозначенных условным знаком (■). Компактно представленные теоретические сведения предлагаются для чтения вслух или про себя, затем следуют практические задания, направленные на формирование и повторение важных лингвистических понятий.

Выполняя задания (сформулировать определение на основе предложенного теоретического материала или анализа текста; заполнить пустые клетки таблицы, закончить предложения или раскрыть содержание понятий, используя материал для справок и др.), студенты формулируют недостающие теоретические сведения и записывают их в виде определений, ответов на вопросы, иллюстративного материала.

Ограниченный объем статьи не позволяет поместить все материалы, предлагаемые для изучения указанной темы, поэтому ограничимся фрагментами (вопросы 1 и 3 указанной темы).

1. Язык как система. Функции языка

▲ С помощью языка люди передают свои мысли, чувства, желания. Обмен подобной информацией называется **общением**. Слова языка замещают в процессе общения реальные предметы, признаки, действия или мысленные образы, возникающие в сознании человека (*любовь, трусость* и др.). Слова как «заместители» определенных явлений принято называть **знаками**.

■ Дайте определение языка.

Язык — это система
которая служит.....

▲ Языки бывают **естественные** (создаются для определенных целей: международный язык эсперанто, компьютерные языки; обычно в этом случае известен создатель языка) и **искусственные** (служат для общения; автором является народ). Язык как система состоит из единиц, знаков различной степени сложности, связанных между собой. Однородные **единицы языка** образуют **уровни языка**, изучаемые в определенных **разделах языкознания** (лингвистики).

■ Заполните свободные клетки таблицы.

Единицы языка	Уровни	Разделы
	фонетический	фонетика
морфемы	словообразовательный	
		лексикология
формы и классы слов (части речи)		морфология
	синтаксический	

■ Закончите предложения.

С фонетикой связаны разделы языка:

- 1) **графика**, которая изучает.....;
- 2) - раздел языкознания, изучающий правила написания слов;
- 3) **орфоэпия**, изучающая.....
- 4) Лексикология включает **фразеологию**, изучающую.....
- 5) Правила постановки знаков препинания изучает..... .

■ Раскройте содержание каждой функции языка, используя материал для справок.

Коммуникативная.....

Познавательная.....

Аккумулятивная.....

Эмоциональная.....

Волеятативная.....

Магическая.....

Поэтическая.....

Материал для справок: язык служит средством общения; выражает внутреннее состояние человека; сохраняет и передает информацию; некоторые слова, выражения (молитвы, заклинания, заговоры, проклятия под.) способны

изменять ход событий, судьбу человека; является средством получения знаний, формирования мышления человека; служит материалом и формой художественного творчества; оказывает воздействие на слушателей.

3. Понятие языковой нормы. Основные типы и признаки языковых норм



Языковая норма — это правила, образцы произношения, написания, словообразования и словоупотребления, построения словосочетаний и предложений.

■ **Сравните определения нормы литературного языка. Какие признаки нормы выделяются в каждом из них? Используйте слова для справок (Ф.).**

1. «Правильной» всегда представляется речь старших поколений... Нормой признается то, что было, и отчасти то, что есть, но отнюдь не то, что будет... норма есть идеал, раз и навсегда достигнутый, как бы отлитый на веки вечные. (А.М.Пешковский)

2. Норма соответствует не тому, что «можно сказать», а тому, что уже сказано и что по традиции говорится в обществе... (Э.Косериу)

3. Норма — это не только социально одобряемое правило ..., но и правило, отражающее закономерности языковой системы и подтверждаемое словоупотреблением авторитетных писателей. (К.С.Горбачевич)

Слова для справок: признаки литературной нормы - соответствие употреблению, обычаям и возможностям языковой системы, относительная устойчивость, всеобщепотребительность, всеобщность.



Языковые нормы	
Обязательные закрепляют только один вариант как единственно верный	Вариантные предусматривают возможность свободного выбора вариантов, два из которых признаются допустимыми в современном русском языке

В соответствии с основными уровнями языка выделяются **типы норм**.

■ **Заполните свободные клетки таблицы.**

Правила	Нормы	Примеры
ударения	акцентологические	
произношения	орфоэпические	
употребления слов		
устойчивых сочетаний слов		
образования слов		
образования форм слова		
построения словосочетаний и предложений		
написания слов		
постановки знаков препинания в предложении		

■ Изменяются ли нормы? Почему? Приведите примеры, подтверждающие вашу точку зрения. Запишите свой ответ.

■ Какую информацию содержат следующие пометы, используемые в словарях?

Разг., простореч., проф., устар., спец., обл., нар.-поэтич., жарг., доп.

■ Используя лингвистические словари, выпишите примеры языковых единиц, которые сопровождаются приведенными выше пометами (обязательно укажите автора, название словаря, место и год издания).

■ Назовите источники языковых норм? Запишите свой ответ.

■ Какова роль языковых норм? Запишите свой ответ.

Предложенный метод изучения темы «Структурные и коммуникативные свойства языка» с некоторыми вариациями использовался автором на разных факультетах. Такая форма изучения материала вызывает у студентов интерес, позволяет освободить их от рутинной записи и вовлечь в исследовательскую деятельность, создает на занятии ситуацию успеха, реализует важнейший принцип эффективного обучения: идти к детям (в данном случае к студентам) не с предметом, с детьми (со студентами) к предмету.

На следующем занятии с целью проверки усвоения материала студентам предлагаются тесты по изученной теме, включающие 20 для каждого варианта тестовых заданий, с выбором одного ответа:

Язык - это система...

- 1) универсальная, естественная, знаковая
- 2) универсальная, искусственная
- 3) универсальная, искусственная, знаковая
- 4) искусственная, знаковая

или, что значительно труднее, с выбором нескольких ответов:

Единицей языка являются:

- 1) форма слова
- 2) диалект
- 3) слог
- 4) ударение

Большинство студентов успешно справляются с их выполнением, этот факт свидетельствует об эффективности применения элементов проблемного метода в преподавании вузовских дисциплин и обозначает перспективу создания учебно-методических рекомендаций по отдельным дисциплинам на основе комплексного применения методов проблемного обучения.

Литература

1. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977.

ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗАНЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА

В аспекте модернизации российского образования действенным средством решения поставленных задач выступает проблемное обучение, которое предусматривает создание необходимых педагогических условий для того, чтобы обучение не замыкалось на уже сформированном интеллектуальном уровне студента, а способствовало развитию профессионального мышления.

Совершенствованию системы преподавания на основе проблемного обучения посвящены труды Ю.К.Бабанского, В.М.Вергасова, В.И.Загвязинского, Т.А.Ильиной, Е.В.Ковалевской, Т.В.Кудрявцева, М.М.Левиной, И.Я.Лернера, А.М.Матюшкина, М.И.Махмутова, В.Оконя, М.Н.Скаткина. Эти работы объединяет единая цель, заключающаяся в разрешении противоречия между многократно возросшим объемом содержания профессиональной культуры, необходимой в процессе профессионального становления, и возможностями отдельной личности по её усвоению.

В современных социокультурных условиях идеи гуманизации приобретают все большее значение. Это связано, прежде всего, с переосмыслением целей образования, переходом от «знаниецентризма» к «человекоцентризму» и, следовательно, с подготовкой будущего учителя, который по-новому осознает природу и сущность Человека, цели, содержание, методы и средства образования подрастающего поколения.

Антропологический подход как основа педагогического образования предполагает изучение Человека как «предмет педагогической антропологии». Основоположником антрополого-педагогической науки является К.Д.Ушинский. Современные антропологические исследования в области образования ведутся Б.М.Бим-Бадом, В.В.Кузьминым, Л.М.Лузиной, В.И.Максаковой, Н.М.Невзоровым, А.Н.Орловым, Л.К.Рахлевской, Л.Л.Редько, В.А.Сластёниным, В.В.Чистяковым, Е.Н.Шияновым и другими.

Рассматривая вопрос преподавания педагогической антропологии, А.Н.Орлов особое внимание обращает на занятия с использованием активных форм обучения. По его мнению, содержание курса «Педагогическая антропология» обладает потенциальным проблемным материалом, который содержит в себе противоречия, имеющие в истории науки статус научных проблем и получившие свое разрешение в трудах ученых [1, с.121]. В ходе проблемной лекции, А.Н.Орлов отмечает, что один и тот же вопрос для одних студентов выступает как информационный, для других — как проблемный, сочетание же тех и других позволяет учитывать и развивать каждого учителя с учетом его индивидуальных особенностей.

Анализ программ педагогической антропологии, разработанных разными авторами, показывает, что вопросу подготовки учителя в условиях проблемного обучения уделяется недостаточно внимания. Это означает что, с одной стороны,

не возможно познавательный и образовательный процессы направить на более полное научное раскрытие сущности Человека как предмета воспитания и био-психо-социо-культурной системы. С другой стороны — невозможно реализовать право студента на профессионально-педагогическое развитие и самореализацию в соответствии со своими особенностями, способностями и интересами. Таким образом, необходимо расширить общеобразовательные возможности этой учебной дисциплины.

Теоретический анализ и обобщение практического опыта и научных исследований по проблеме эффективности обучения при применении проблемного подхода в процессе изучения педагогической антропологии позволили выявить особенности курса «Педагогическая антропология» в педагогическом вузе: целостное понимание и изучение Человека как био-психо-социо-культурной системы; выявление продуктивных педагогических идей, направляющих и перестраивающих антропоориентированную профессиональную деятельность студента и самого преподавателя; осуществление научно-исследовательской деятельности в области педагогической антропологии; ориентация на методологическую и историко-научную рефлексию; целостность и продуманность всех компонентов образовательно-воспитательной системы; четкая организация педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Применение проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии дает возможность студенту: формировать собственное мнение, высказывать его, уметь аргументировать; учиться слышать и слушать другого человека, уважать мнение собеседника; обогащать свой социальный опыт путем включения и переживания тех или иных ситуаций; продуктивно усваивать учебный материал, активно и творчески работать, проявлять свою индивидуальность; уметь разрешать конфликты в педагогической действительности; анализировать факты и информацию; творчески вырабатывать решения; самостоятельно рассуждать, осмысливать и искать правильное решение; выступать в роли исследователя своей деятельности.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что важнейшим условием развития профессионально-педагогической деятельности учителя выступает проблемное обучение. Не менее важным становится то обстоятельство, что организация проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии есть не просто предмет теоретического анализа, а способ его применения в практической деятельности. Отсюда вытекает одно из важнейших условий повышения эффективности образования — это способность преподавателя оценить качества занятия в условиях проблемного обучения.

Анализ и обобщение литературных источников, опыта практической деятельности позволили нам разработать методику «Оценка качества занятия в условиях проблемного обучения» (таблица 1). В ней раскрыты такие показатели, как научная обоснованность выстроенной преподавателем педагогической системы на занятии или цикле занятий; уровень достижения запланированной

цели занятия. Уровень целостности системы проблемного обучения зависит от необходимого и достаточного набора элементов, входящих в него, и уровня взаимосвязи между элементами.

Данная система оценки качества занятия в условиях проблемного обучения дает возможность: оценить качество и эффективность занятия по проблемному обучению; провести корректировку преподавательской деятельности по организации проблемного обучения на занятии.

Таблица 1

Оценка качества занятия в условиях проблемного обучения

Характеристика занятия	Степень их проявления
1.Цель занятия названа	0 1 2
2.Организованы действия студентов по осмыслению проблемной ситуации (ПС)	0 1 2
3.Функции ПС:	
- стимулирующая	0 1 2
- обучающая	0 1 2
- воспитывающая	0 1 2
- развивающая	0 1 2
- контролирующая	0 1 2
4.Методы обучения обеспечили:	
- потребность и мотивацию	0 1 2
- технологичность деятельности	0 1 2
- взаимодействие преподавателя и студентов	0 1 2
- рефлексию	0 1 2
5.Формы познавательной деятельности обеспечили:	
- сотрудничество студентов	0 1 2
- включение каждого студента в деятельность по решению ПС	0 1 2
6.Формы организации проблемного обучения отобраны в соответствии:	
- цели занятия	0 1 2
- электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК)	0 1 2
- ПС	0 1 2
7. Уровень эффективности:	
- репродуктивный уровень	0
- адаптивный уровень	1
- эвристический уровень	2
- креативный уровень	3

Оценка производится следующим образом: 2 балла — реализовано полностью; 1 балл — реализовано частично; 0 баллов — не реализовано.

Далее осуществлялось вычисление коэффициента качества образовательного процесса на учебном занятии по формуле:

$$K = \frac{\text{сумма баллов реального результата}}{35} \times 100$$

где K — коэффициент качества учебного занятия;

35 — количество баллов требуемого результата;

если $0 \leq K \leq 20$, то учебное занятие имеет очень низкое качество;

если $21 \leq K \leq 40$ — низкое качество;

если $41 \leq K \leq 60$ — среднее качество;

если $61 \leq K \leq 80$ — высокое качество;

если $81 \leq K \leq 100$ — очень высокое качество.

Собранную информацию мы использовали не только для анализа одного учебного занятия по проблемному обучению, но и системы занятий. К этой информации добавлялась информация о результатах усвоения студентами знаний и их удовлетворенности образовательным процессом, что дает возможность оценить преподавательскую деятельность, выявить причины, которые привели к тем или иным результатам и наметить пути их устранения (или сохранения в случае успеха).

Сравнительный анализ результатов оценки качества и эффективности занятия в условиях проблемного обучения в контрольных и экспериментальных группах показал, что в экспериментальных группах коэффициент качества учебного занятия равен 91,4, а в контрольных — 54,3. Это доказывает, что эффективность занятия с использованием проблемного обучения выше, чем в традиционной системе.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности разработанной методики «Оценка качества занятия в условиях проблемного обучения», что позволяет рекомендовать ее к внедрению в учебный процесс высших педагогических учебных заведений.

Литература

1. Андреева Е.В., Бокова О.А., Орлов А.Н. Педагогическая антропология в системе подготовки педагога (на материале вузов Алтайского края): учебное пособие. Барнаул, 2006.

ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНОГО И ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ С ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Нарастающая в мире опасность возникновения напряженности в межнациональных отношениях, локальные войны, рост национализма, сепаратизма, экстремизма, вовлекающих в свою зону влияния не только молодежь, но и детей, подростков, ставит мировое сообщество перед необходимостью сохранения единого образовательного пространства, транслирующего традиционные ценности народа при этническом многообразии его содержания.

Отказ системы образования от авторитарной педагогики в пользу этнически и личностно-ориентированной способствовал возникновению различных видов образовательных учреждений и расширению спектра разноуровневых образовательных программ. Изменение образовательной системы Российской Федерации выражается сегодня в ее многоуровневости, многопрофильности и в учете этнорегиональных особенностей культуры. В Законе РФ «Об образовании» одним из важнейших принципов определен принцип защиты системой образования национальных культур, традиций в условиях многонационального государства[1].

Поликультурное образование в школах с многонациональным составом учащихся может стать моделью школы будущего. Это связано и со стремлением народов, как к возрождению этнической культуры, так и сохранению самобытности древнего исторического менталитета своего народа с уникальной судьбой, что требует определения путей возрождения, обновления и развития демократической, гуманистической, многокультурной школы.

Этнокультурное образование в Югре основывается на единстве культурного и образовательного пространства, равноправии на сохранение и развитие языков народов, населяющих территорию округа, и направлено на защиту и развитие культуры и традиций коренных малочисленных народов Севера (ханты, манси, ненцы). Создана система этнокультурного образования, охватывающая все уровни.

Цель национального образования — удовлетворение этнокультурных образовательных потребностей малочисленных народов Севера, формирование и корреляция этнокультурной самоидентификации обучающихся, подготовка их к жизни, как в традиционном, так и современном социуме.

В настоящее время стремительно возрастает роль образования как важнейшего фактора формирования нового качества не только экономики, но и общества в целом. Возникла необходимость серьезной модернизации школьного образования, которая предусматривает его качественное изменение. Одним из направлений модернизации является профилизация старшей ступени общеобразовательной школы.

Профильное образование как новая компонента, без сомнения, вызывает повышенные трудности. И самой главной проблемой является разработка разноуровневых заданий для учащихся, поскольку надо опираться не на учеников, которые решают простые задачи, а на тех одаренных детей, которые хотят учиться и получать знания.

Под профильным обучением понимается средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более точно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [2].

Переход к предпрофильной подготовке и профильному обучению, призван наиболее полно обслуживать интересы граждан, не покушаясь на ценности, заложенные в международных и российских документах о правах народов, человека и гражданина. Конституция, а также федеральные и региональные документы концептуального и программного характера продолжают гарантировать права граждан в реализации и этнокультурных и образовательных потребностей. В этнорегиональной образовательной системе, важнейшим элементом которой выступает школа с этнокультурным содержанием образования, принцип этнокультурной направленности может быть реализован наиболее полно.

Говоря о профильном обучении, одни считают, что это некий аналог существующих гимназий и лицеев, другие приравнивают его к углубленному изучению предметов определенной предметной области с целью поступления в вуз. При этом упускается главное: при профильном обучении старшеклассник при поддержке родителей может выбрать с учетом своих жизненных планов, интересов, склонностей и возможностей ту индивидуальную образовательную траекторию, которая отвечает его личным желаниям.

Важнейший показатель всесторонне и гармонично развитой личности – наличие высокого уровня мыслительных способностей. Если обучение ведет к развитию творческих способностей, то его можно считать развивающим в современном смысле слова, если нет, то можно говорить об активизации процесса обучения, о его эффективности, но не более. Развивающим обучением, т.е. ведущим к общему и специальному развитию, можно считать только такое обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук, т.е. проблемное обучение.

Цель проблемного обучения – усвоение не только результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути, процесса получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности ученика и развитие его

творческих способностей. В основе организации процесса проблемного обучения лежит принцип поисковой учебно-познавательной деятельности ученика, т.е. принцип открытия им выводов науки, способов действия, изобретения новых предметов или способов приложения знаний к практике.

В нашем исследовании мы рассматриваем профильное обучение. Оно должно предоставлять оптимальный выбор и комбинирование ресурсов, позволяющих наиболее полно удовлетворять индивидуальные образовательные потребности учащихся. Это является одной из ключевых задач образовательных учреждений, а сама по себе возможность их удовлетворения становится новой самостоятельной ценностью в системе массового образования.

При профильном обучении можно использовать и проблемное, т.к. оно обращено на развитие мышления, формирования мыслительных и познавательных способностей учащихся.

Проблемное обучение – это не метод, а, по мнению М.И.Махмутова, целостный тип обучения, возникший именно потому, что научно-техническая революция на первый план выдвинула задачу развития творческих способностей и познавательной самостоятельности учащихся, превращения их знаний в убеждения в процессе усвоения системы знаний. В основе этого типа обучения лежит особый вид взаимодействия учителя и учащихся, характеризующийся систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению новых знаний и способов действия путем решения учебных проблем.

Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей, каждая из которых имеет свою самостоятельную функциональную структуру. Проблемное преподавание — деятельность учителя по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала с его объяснением и управлению деятельностью учащихся, направленной на усвоение новых знаний, как традиционным путем, так и путем самостоятельной постановки учебных проблем и их решения.

Проблемное обучение требует определенных действий учителя, систематически вызывающих такие познавательные действия учащихся, которые характеризуются самостоятельным поиском способов раскрытия сущности нового понятия. Такую деятельность принято называть поисковой.

При одном и том же содержании обучение может различаться способами передачи накопленного опыта, или, точнее, видами, взаимодействия ученика и учителя, т.е. типами обучения. Теоретическое объяснение этих типов и правил построения процесса обучения понимается как дидактическая система (как учить — как организовать процесс обучения при данном содержании).

Перед школой стоит задача организации систематической, целенаправленной, лично-ориентированной профориентационной работы, опирающейся

на психолого-педагогическую диагностику начиная с начальных классов, от привития интереса к выбору профессии до осознанного, мотивированного профессионального самоопределения в старших классах.

Особенности в оценке плюсов и минусов профильного обучения связаны не столько с социально-экономическим контекстом населенного пункта того или иного типа, сколько с наличием или отсутствием опыта переживания тех или иных существенных изменений в системе образования региона и информированностью участников образовательного процесса.

Задачей школы является формирование гармонически развитой личности. В современной педагогике исследуются вопросы общего развития детей в процессе обучения. Оно ведет к формированию гармонически развитой личности и служит базой, основой для специального развития. Под специальным обычно понимают музыкальное, художественное и т.п. развитие ребенка. Мы в это понятие включаем и развитие интеллекта ребенка, его мыслительных, творческих и культурных способностей.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 22.08.2004 № 122.
2. Афанасьева Т.П., Афанасьева Т.П. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Кн. 1. Система профильного обучения старшеклассников: Метод. пособие. М., 2004.

Л.Ф.Гатауллина

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Важнейшее требование к школе всех уровней и неперемutable условие научно-технического и социального прогресса — формирование качеств личности. Анализ основных видов творческой деятельности показывает, что при её систематическом осуществлении у человека формируются такие качества как быстрота, ориентировка в изменяющихся условиях, умение видеть проблему и не бояться её новизны, оригинальность и продуктивность мышления, изобретательность, интуиция и т.п., то есть такие качества, спрос на которые очень высок в настоящее время и несомненно будет возрастать в будущем [1].

Проблемное обучение в школе имеет большое образовательное значение. Оно удовлетворяет потребности учеников в знаниях, способствует формированию личности школьника. Обучение в школе с помощью продуктивных методов

принято называть проблемным обучением. В одном из своих проявлений проблемное обучение побуждает учащихся к решению учебной проблемы. В разрешении учебной проблемы выделяют главные этапы:

1. Создание проблемной ситуации. Это психическое состояние интеллектуального затруднения, вызванное с одной стороны, острым желанием решить проблему, а с другой — невозможностью это сделать при помощи наличия запаса знаний или с помощью знакомых способов действия. И создающие потребность в приобретении новых знаний или поиске новых способов действия.

На этом этапе определяется, что дано и что неизвестно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного в отношении к данному известному. Все это позволяет сформировать проблему и представить её в виде цепочки проблемных задач. Проблемная задача отличается от проблемы чёткой определённой того, что следует определить. Проверка правильности решения проблемы включает в себя сопоставление цели, условий задач и полученного результата. Большое значение имеет анализ всего пути проблемного поиска. Особенно важно провести анализ ошибок и уяснить суть и причины неправильных предложений и гипотез.

Роль педагога и учащихся на четырёх стадиях решения проблемы может быть различной: если все четыре стадии выполняет педагог, то это проблемное изложение. Если выполняет учащийся, то это исследовательский метод.

2. Усвоение специальных знаний и умений происходит на занятиях путём самостоятельного приобретения системных сведений в области физической культуры и спорта, а также практического освоения двигательных действий на уроке и в самостоятельных занятиях.

На этом этапе осуществляется на основе оценки индивидуального уровня здоровья, физического развития, физической и двигательной подготовленности ученика.

3. Педагогический контроль за усвоением знаний и умений. Контроль на этом этапе осуществляется общепринятыми способами при оценке выполненных учеником нормативных требований. Этот этап направлен на коррекцию задач, средств, методов и форм занятий, действий учителя и учащихся к самосовершенствованию школьника, при этом следует обучить учеников различным способам самоконтроля.

4. Коррекция педагогических действий учителя. Этот этап направлен на достижение более высоких, по сравнению с исходными, результатов обучения. При этом необходимо научить ученика регулярно проводить «срезы» личных достижений, вселяя динамику успеха, и затем с помощью учителя выстраивать дальнейшую стратегию занятий на перспективу. Осуществляется выход на новый уровень воспитания [2, 3].

В качестве примера рассмотрим фрагмент проблемного обучения школьников на уроках физической культуры (табл. 1).

Таблица 1

Фрагмент проблемного обучения школьников на уроках физической культуры

№	Действия учителя	Действия ученика
1	Педагогическая характеристика упражнений ОФП: название, описание, назначение, дозировка, последовательность выполнения, правила составления и смены комплексов, определение педагогического эффекта занятий.	Изучение литературы. Самостоятельный подбор упражнений, обоснование и демонстрация на уроке индивидуализированных упражнений ОФП, комплексов утренней гимнастики. Ведение дневника самостоятельной тренировки и самоконтроля.
2	Акробатика: группировки, перекувы, стойки, перевороты. Недосказанные объяснения и выполнения упражнений. Обучение различным падением в группировке. Безопасность при падении.	Поиск рациональных способов падения на бок, вперёд, назад в полёте, на ягодичы. Избегание травм при падении. Тренировка на мягком грунте (двойном мате т.д.) под контролем старших.
3	Ходьба как основной жизненно необходимый двигательный акт человека, значение в жизнедеятельности, осанка, улыбка, мужская и женская ходьба, походка. Варианты ходьбы в зависимости от характера опоры (в гору, под гору, по пересечённой местности, по снегу, песку, воде).	Самостоятельное изучение учеником теории ходьбы по книгам. Ходьба на месте перед зеркалом. Самостоятельное освоение различных видов ходьбы. Выработка красивой ритмичной ходьбы, с правильной осанкой и приятной улыбкой.

Из таблицы видно, что методика проблемного обучения идёт от приобретения знаний к постановке задач и двигательных действий ученика в направлении проверки знаний и умений опытным путём. Ученики должны быть хорошо знакомы с гигиеническими нормами и правилами безопасности выполнения физического упражнения.

На основе вышеизложенного можно отметить достоинства проблемного обучения в целом:

1. Проблемное обучение учит мыслить логично, творчески, научно.
2. Проблемное обучение учит самостоятельному творческому поиску знаний.
3. Проблемное обучение делает учебный материал более доказательным и способствует превращению знаний в убеждения.

Литература

1. Лернер Н.Я. Проблемное обучение. М., 1974.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
3. Радугина А.А. Психология и педагогика. М., 2003.

II. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

С.К.Закирова

ТАБЛИЦЫ КАК НОВАЯ ФОРМА ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «СЛОВООБРАЗОВАНИЕ»

С 2002 г. по 2006 г. в Нижневарттовском государственном гуманитарном университете нами был проведен *эксперимент* в три этапа, каждый из которых представлял экспериментальное обучение, контрольные срезы, *анкетные опросы*, обработку результатов контрольных срезов и анкетных опросов. Целью 1-го этапа эксперимента было выявление эффективности использования отдельных проблемных и неproblemных заданий в обучении и выявление условий, от которых зависят доли проблемных и неproblemных заданий в проблемном обучении. Целью 2-го этапа явился отбор лексического материала, наиболее сложного и наиболее поддающегося проблематизации, для создания проблемных заданий и проверка эффективности использования проблемных и неproblemных заданий в обучении немецкому языку. Целью 3-го этапа было определение соотношения проблемных и неproblemных заданий в проблемном обучении.

Анализ ответов *анкетного опроса № 1* показал следующее:

1. Большинство студентов (53.2%) и 60% преподавателей считают, что «проблемные задания целесообразно применять на лексическом материале словообразования, т.к. они больше способствуют обогащению речи учащихся, формируют представление о тенденциях развития изучаемого и близкородственного языка».

2. Почти половина (45.0%) опрошенных как студентов, так и преподавателей считает «не целесообразным строить проблемные задания на аббревиатурном лексическом материале».

Для проведения *экспериментального обучения* нами были составлены таблицы на материале словообразования существительных, глаголов и прилагательных. С целью выяснения необходимости разработки таблиц с заданиями для изучения темы «Словообразование» был проведен *анкетный опрос № 2*, который показал следующее:

1. Все студенты ответили, что «нужно было разработать таблицы с заданиями для изучения темы «Словообразование», поскольку «с таблицей легко ориентироваться, быстро запоминается материал, легче усваиваются правила, по которым происходит образование слов. В таблицах выделяется все главное, нет ничего лишнего, они помогают наглядно воспринимать весь изложенный в них материал и в дальнейшем опираться на них».

2. Все студенты (100%) ответили, что «разработанные таблицы помогли им при выполнении контрольных, самостоятельных заданий, они способствовали пополнению словарного запаса немецкого языка». Студенты считают, что они «легче стали переводить сложные слова, правильно определять род существительных».

3. Все 100% студентов считают, что «правильно был выделен лексический материал для проблемных заданий».

4. По мнению большинства студентов, «все формулировки заданий удачные, не носят двойственный характер, понятны для выполнения».

При выполнении заданий с таблицами учащиеся видят, что в немецком языке:

- существительные, обозначающие профессию мужского рода оканчиваются на суффикс **-er**, а женского рода на суффикс **-in**. Например, существительные мужского рода: **der Dolmetscher, der Musiker**; женского рода: **die Dolmetscherin, die Musikerin**;

- с помощью суффикса **-tum** образуются существительные среднего рода и имеют собирательное значение. Например, **das Rittertum** — рыцарство, **das Fürstentum** — княжество;

- с суффиксами **-chen** и **-lein** образуются существительные среднего рода с уменьшительно-ласкательным значением с умляутом коренного гласного. Например, **das Söckchen** — носочки (детские); **das Mütterlein** — мамочка;

- приставки **un-** и **miss-** имеют значение, противоположное значению первоначального слова. Например, **das Ungewitter** — непогода, **die Missernte** — урожай;

- род сложных существительных зависит от рода основного (определяемого) слова. Основное слово — это вторая составная часть сложного слова; первая часть называется определяющим словом. Основным словом сложного имени существительного может быть только имя существительное. В качестве определяющего слова выступают различные части речи. Например: глагол (вернее, его корень или основа) **der Lesesaal** (читальный зал); прилагательное в краткой форме **die Fremdsprache** (иностраннй язык); предлог **das Nebenzimmer** (соседняя комната);

- слова, входящие в состав сложного имени существительного, присоединяются друг к другу непосредственно, либо при помощи соединительных элементов (**e**s и (**e**)n. Например, **der Bahnhof** — вокзал; **der Arbeitsplan** — план работы (рабочий план); **der Klassenleiter** — классный руководитель;

- при чтении соединительные элементы относятся к первому слову (**der Friedenskämpfer**) — боец за мир.

В качестве примера ниже приводится таблица для изучения темы «Словообразование существительных мужского рода».

Таблица 1

**Словообразование существительных мужского рода с помощью суффиксов:
-er, -ner, -ler, -e**

Существительное	Обозначает	Артикль	Род	Корень	Суффикс	Схема (способ) образования существительного мужского рода
<i>der Denker</i> (мыслитель) <i>der Redner</i> (оратор) <i>der Lehrer</i> <i>der Fischer</i> <i>der Flieger</i> <i>der Forscher</i> <i>der Arbeiter</i> <i>der Maler</i> <i>der Italiener</i> <i>der Belgier</i> <i>der Engländer</i> <i>der Afrikaner</i> <i>der Europäer</i> <i>der Moskauer</i> <i>der Berliner</i> <i>der Tischler</i>	Обозначают носителя действия (действующее лицо), профессию, принадлежность к национальности, происхождение из какой-то местности или города.	<i>der</i>	<i>M</i>	<i>Denk</i>	er	корень+ суффикс
<i>der Zähler</i> (счетчик) <i>der Messer</i> (измеритель) <i>der Bohrer</i> (тех. сверло)	Обозначают названия аппаратов или инструментов					
<i>der Deutsche</i> <i>der Russe</i> <i>der Pole</i> <i>der Franzose</i>	Обозначают принадлежность к национальности					
<i>Наиболее употребительные иностранные суффиксы: -ist, -ent, -ant, -et, -at, -är, -ier, -or.</i>						
<i>der Soldat</i> <i>der Aspirant</i> <i>der Student</i> <i>der Kommunist</i> <i>der Assistent</i> <i>der Professor</i> <i>der Offizier</i> <i>der Doktor</i> <i>der Planet</i> <i>der Sekretär</i> <i>der Ingenieur</i>						

СИТУАЦИЯ ВЫБОРА В ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ КАК СТИМУЛ К РАЗВИТИЮ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В какой бы точке земного шара мы не находились, самым главным приобретением является знание языка. Язык — это средство общения людей, это условие для реализации своих планов. Возможности языка открывают широкое поле взаимодействия людей в их привычной среде, помогают адаптироваться в любом окружении, воздействуя друг на друга в естественных условиях социальной жизни.

В самом термине «иностранный язык» заложена цель его освоения: непонятный, чужой, не свой, за семью замками. Он должен манить, притягивать, увлекать. Но для этого необходимы особые условия, которые не отпугивают детей своей трудностью. Они открывают проблемы, которые разрешаются по мере освоения предмета. Изучение иностранного языка позволяет учащимся овладевать новыми средствами восприятия и выражения мыслей о различных явлениях окружающего их мира и отношениях.

Обучая говорению, мы обучаем общению в речевых ситуациях.

«Словарь иностранных слов» под редакцией В.В. Бурцевой и Н.М.Семёновой трактует слово «ситуация» как «положение, обстановка, совокупность обстоятельств» [1].

А речевая ситуация — «это не просто совокупность объектов действительности, связанных между собой, но и побуждение к общению» [2].

На уроке желательна *ситуация выбора*. Вот где можно использовать разноуровневые и многоплановые упражнения современных УМК! Можно предложить детям выбрать темы, различные виды текстов эпического, лирического, детективного и пр. содержания, задания — устные и письменные для парной, групповой и индивидуальной работы! Хотя это не всегда легко! По некоторым определениям ситуация выбора — это «... спроектированный учителем элемент или этап урока, когда ученики поставлены перед необходимостью отдать своё предпочтение одному из вариантов учебных задач и способов их решения для проявления своей активности, самостоятельности, индивидуального стиля познания». Такой ситуации свойственны:

- наличие вариантов учебных задач и способов их решения;
- возможность свободы выбора;
- ограничение во времени;
- проявление возможной активности каждым участником, что позволяет положительно влиять на личность ученика. В поле обозрения пять требований к личностно-значимым ситуациям выбора по мнению Т.В.Машаровой.

1. Данные ситуации затрагивают сферу актуальных потребностей и находятся в зоне ближайшего развития детей.

2. По мере развития субъективных способностей учащихся, умений самостоятельно определять цель и средства её достижения, нести ответственность за полученный результат, такие меры должны включаться в систему жизнедеятельности ребёнка.

3. Ситуации выбора должны включаться в систему реальных отношений и деятельности ребёнка и сопрягаться с реальным волнением за последствия своего выбора для выработки собственной системы ценностей.

4. В ситуации должна быть заложена успешность в результате деятельности и сопровождаться формированием ЗУН для овладения одним из видов деятельности.

5. Должны быть определены механизмы защиты ученика от собственных ошибок в силу неравного положения учителя и учащегося в ситуации выбора.

Кроме того, проведённые исследования привели педагогов к выводу об учёте некоторых обстоятельств. Это готовность учащихся к выбору, педагогическая целесообразность создания самой ситуации выбора, стимулирование учащихся, аргументация своего выбора, определение границ свободы, успешность деятельности, оценка результата решения выбранного варианта и другие.

В зависимости от уровня подготовленности детей возможна коррекция вопросов и объёма деятельности в этом направлении. Хочется завершить свою статью словами философа Фрэнсиса Бэкона: «Материя не знает покоя и находится в вечном движении. Хотя всё в мире повторяется и наука есть не что иное, как отображение действительности, нет большей мудрости, чем своевременность!»[3].

Всё хорошо в своё время. С годами и эти важные результаты экспериментов могут потерять свою значимость, а именно в наши дни даст хорошие результаты. Давайте дадим добро ситуации выбора! Успехов в неустанном педагогическом поиске и удачных находок!

Литература

1. Бурцева В.В. Словарь иностранных слов. М., 2004.
2. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранному языку. М., 2006.
3. Зубков В.Н. Афоризмы и мысли. М., 2007.

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ ПОСТРОЕНИЯ ЗНАНИЙ

Данные международных исследований говорят о том, что в наших школах у детей не формируется способность самостоятельно строить и реализовывать гипотезы, делать выводы, что необходимо для выпускников основной школы. Тогда получается, что российское образование не просто не современно, ситуация еще хуже — **обучение в школе** блокирует нормальное развитие. Учитывая, что немалую часть знаний учащийся получает теперь вне школы, очень важно, чтобы школа не только использовала эти знания, но и приводила их в систему, исправляла при необходимости, направляла на развитие личности. От современного молодого человека сегодня требуется не столько умение что-то делать и знать, сколько умение **учиться** делать, умение **применять** свои знания. «В основу занятий современной школы должны быть положены специально конструируемые педагогические ситуации. Деятельность учащихся, в которых и будет воспитывать такие качества личности как, например, умение брать ответственность на себя, принимать решения и действовать, работать в коллективе ведомым и ведущим, общаться, выявлять противоречия и выдвигать гипотезы, критиковать, оказывать помощь другим, адаптироваться к обстановке, объяснять, доказывать, уметь обучаться и многое» [1].

Вот уже на протяжении 3 лет я с увлечением занимаюсь внедрением в практику работы технологии проблемного обучения, а также созданием и проведением мастерских построения знаний, что помогает мне сделать эффективным образовательный процесс. Изучение опыта работы учителя истории г. Санкт-Петербурга О.В.Орловой [2] и проведения своих собственных мастерских, привело к выводу, что данные две технологии можно интегрировать, при условии, что проблемные ситуации должны решаться на уровне полусамостоятельной или самостоятельной активности.

Что происходит, когда вы пытаетесь накормить ребенка в назначенное время кормления, а он *не голоден*? Он отказывается есть! И начинается «за маму, за папу», ни на здоровье, ни для удовольствия. То же происходит в школе. Мы спланировали очередной интересный урок, заготовили карточки, по плану речь пойдет о «Passive Voice», например, а ученики пассивны, «не зажигаются», они прекрасно обходились и без страдательного залога до этого, он им не нужен, дети «сыты» теми знаниями, которые у них есть. Не исчерпан запас знаний.

И мы пичкаем своих учеников информацией, в которой еще не созрела потребность. Мы перекрываем зарождение такой мысли, как «Я **хочу** знать!» Мастерская, так же как и урок, **предполагает** изучение новой информации, но в отличие от урока новая информация предъявляется по мере **поступления запроса**, тогда когда наступает информационное голодание. Самое главное

мастерство учителя и заключается в умении его сформировать, здесь мне на помощь приходит технология проблемного обучения.

Другой особенностью мастерской является реализация идеи **диалога** во всех его аспектах. Происходит обмен мнениями, знаниями, творческими находками между участниками мастерской, чему содействует чередование индивидуальной, групповой и работы в парах. Наконец, идет и внутренний диалог каждого — с самим собой.

Следующей характерной чертой является переживание **«разрыва»** между старым и новым видением предмета или закона. Участник мастерской становится на качественно новую ступень знаний. К новому знанию участник приходит через «прозрение». Происходит разрыв между старым и новым знанием. «Разрыв» заранее планируется руководителем мастерской. Технология создания условий для «разрыва» состоит в подборе заданий, содержащих проблему, для решения которой не хватает имеющихся знаний.

Мастерская не может состояться без непрерывного процесса **рефлексии**. Некоторое недоумение, поначалу, вызывает у учащихся отсутствие оценок, к которым они привыкли. Потом, во время рефлексии (тоже непривычная форма подведения итогов), понимаешь всю глубину мысли о том, что отметка рождает раба. В мастерской происходит не передача готовых знаний, а приобретение *опыта* духовной и мыслительной деятельности. Постоянная *«невывысканность»* на традиционных уроках, отсутствие осмысления переживаний и чувств, эмоционально перегружает человека. Процесс рефлексии необходим для формирования умения к самопознанию и *самокоррекции*. Это умение может превратиться в постоянно действующий навык *саморегуляции*. *Рефлексия* — универсальный психологический механизм изменения и развития личности.

Творческий процесс в мастерской является главным *технологическим средством* достижения цели: решение проблемы, открытие нового грамматического явления, формирования правила, создания текста, выработка своего отношения к явлению, и т.д. Результатом работы в мастерской становится не только реальное знание или умение, важен сам процесс постижения истины и создания творческого продукта. При этом важнейшим качеством учебного процесса оказывается сотрудничество и сотворчество — явления самоценные.

Построение мастерской технологично, а, следовательно, создается по определенному **алгоритму**.

Первый этап

Цель: Формирование информационного голода, запроса.

1. **Слово мастера — создание проблемной ситуации.**
2. **Индуктор** — первое проблемное задание, мотивирующее дальнейшую деятельность участников и актуализирующее личностный опыт.
3. **Создание первичного продукта** (обычно основано на имеющихся представлениях, знаниях, опыте), который надо предъявить всем участникам мастерской.

4. **Социализация**, т.е. предъявление созданного продукта всем участникам (выставка рисунков, выступление т.д.). Социализация позволяет понять направление, способы деятельности других участников, соотнести результаты, оценить идеи и гипотезы.

5. **Промежуточная рефлексия и самокоррекция деятельности** (формирование информационного запроса, создание новой проблемной ситуации, для решения которой нужны новые знания, должен состояться «разрыв» между старым и новым опытом.)

Второй этап

Цель: Формирование новых знаний.

1. **Обращение к новой информации** и ее обработка, решение проблемной ситуации.

2. **Корректировка первоначального** творческого продукта или создание нового варианта версии. Групповая или индивидуальная работа.

3. **Социализация.**

4. **Общая рефлексия и выход** на новую систему проблем.

Алгоритм мастерской в полной мере благоприятен для развития личности. Все свободны в высказывании собственных мнений, в выборе собственного пути, в праве на ошибку. Все способны к творчеству, к развитию, к открытиям. Все равны в своих находках и потерях, в победах и поражениях. Ученик достоин уважения и признания, также как и учитель.

Возможны иные варианты алгоритма работы при соблюдении общих принципов и правил ведения мастерской. По временной продолжительности мастерские разделяются на «одноактные» (от 1 часа до 3-4 учебных часов подряд) и на мастерские длительного действия, когда работа «прерывиста», может продолжаться неделю (метод погружения) или даже в течение нескольких месяцев. Все мастерские имеют индивидуальный стиль. Продолжительность мастерской определяет мастер. В моей практике мастерские проходили 2-3 часа. Рассмотрим на примере работы мастерской процесс формирования умений и навыков говорения по теме: «**What Leads to Misunderstanding?» (3 часа, 11 класс)**

Aim: 1. Development of associative thinking; abilities and skills to compare, analyze and evaluate while solving problems and communication tasks.

2. Practice language skills in listening, reading, speaking on Grammar material: used to, be used to, real and unreal conditional sentences, character describing adjectives.

3. Development of tolerant awareness of other cultures.

The Procedure of the workshop.

Первый этап мастерской.

Мастерская начинается с организации пространства. Участники объединились в группы по желанию, организовали пространство для импровизации.

Вступительное слово мастера:

Используя технологию проблемного обучения, мы можем провести проблемное изложение темы или проблемную эвристическую беседу для создания

проблемной ситуации с выходом на определение цели и задачи мастерской. The theme of the workshop is "What Leads to misunderstanding?". Does the theme suggest that there should be problems of misunderstanding among people? How many people are there in the world? How many people live in our country? What about nationalities and languages? We have different religious backgrounds, traditions and customs, different understanding of the world. Can we call an African "ill-mannered, unfriendly, and stupid?" No. We all behave according to our cultural beliefs. Culture plays a crucial role in shaping our values, beliefs, habits and expectations. Misunderstanding can prevent the formation of international business and social relationships, impede the development of global markets, and endanger world peace. Have you ever been frustrated because you were misunderstood? How did it happen? So, what do you think the aim of the workshop is? (Pupils define the reasons for misunderstanding and the ways of solving them).

I. Индуктор.

Цель: Мотивировать дальнейшую деятельность и актуализировать личный опыт участников.

Участники в группах отвечают на вопрос: «Have you ever been frustrated because you were misunderstood?». Во время обсуждения участники обсуждают допущенные ошибки, которые привели к курьезным ситуациям.

Для того чтобы участники могли вжиться в ситуацию, когда тебя абсолютно не понимают и почувствовать весь трагизм этого, проводится упражнение "Registration"[3].

Промежуточная рефлексия.

What does this exercise teach us? Do you feel how different we are, how different cultures are?

II. Создание творческого продукта.

Предлагается ролевая игра "Cultural encounter"[3].

Цель: Познакомиться с иноязычной культурой на собственном опыте, используя имеющиеся языковые умения и навыки. По завершению ролевой игры участникам мастерской предлагается в группах рассказать о своих мыслях и ощущениях, вызванных пережитым в игре.

III. Социализация.

Каждая группа кратко представляет результаты обмена впечатлениями и размышлениями. Все участники испытали страх за судьбу своих соплеменников. Инстинкт самосохранения своей семьи и племени не позволил сразу же идти на создание дружеских отношений. Ученые казались подозрительными людьми, которым нельзя доверять и т.д. Учащиеся, выполнявшие роли ученых, рассказывают о сложностях, с которыми они столкнулись.

IV. Промежуточная рефлексия (формирование информационного запроса, создание «разрыва» между старым и новым знанием).

Ролевая игра помогает выявить причины «for misunderstanding».

The reasons for misunderstanding: lack of cultural knowledge, language problems, lack of education, different lifestyle etc. The reasons for misunderstanding show us the ways of solving them. How do you think you would feel if you were in England, America, and Norway? etc. Учащиеся делают предположения от каждой группы, используя структуры сослагательного наклонения. Но, для представления более точной картины нужна новая информация. Завершение первого этапа мастерской.

Второй этап мастерской (этап формирования новых знаний).

V.Обращение к новой информации и ее переработка для решения проблемы.

Материал для изучения по группам. What are English People like? (1 группа). What are American People Like? (2 группа). Используются тексты: "A world guide to good manners", New-Headway. Intermediate. "America as seen by Britons" — Headway. Intermediate. "England as seen by Americans" — Headway. Intermediate. "How to be an alien" — Blueprint. Intermediate. Учащиеся отвечают на вопрос: How do you think you would feel if you were in England (America, Russia)? **If I were... I would...** После изучения материала участники разбиваются по парам (по одному из каждой группы) и представляют изученную информацию друг другу. Или по одному участнику рассказывают всем изученную информацию. После каждого рассказа предлагается задание на аудирование. После выступления первой группы — Tape № 9 Blueprint Intermediate. LISTENING № 1: Before you listen imagine you are spending some time in Britain. In groups, make a list of some of the features of the British way of life which you might find difficult or unusual. Listen to some young foreign students who are staying in Britain. What features of British life aren't they used to? Are they the same as the ones you discussed? (Grammar structures: used to, get used to).

После выступления второй группы — аудирование Tape № 27 Blueprint Intermediate. LISTENING № 2: Listen to someone talking about how her original ideas about Americans and the USA- in particular New York- were altered by her visit.

Промежуточная рефлексия. What kind of people should we be?

We have found the reasons, learned some additional information about these people, so what do you think are the ways of being at peace with all people?

We should be: Tolerance — tolerant, broad mind — broadminded, patience — patient, friend — friendly, respect — respectful, knowledge — knowledgeable, curiosity — curious, etc.

VI. Создание и корректировка творческого продукта, работа в группах.

Stereotypes of Mainstream English, American, Russian Culture [3].

1. Choose from the list those characteristics, which you believe describe mainstream American (English, Russian) culture accurately. 2. Write at the bottom of the list any other characteristics of the American (English, Russian) that you think of.

VII. Социализация, т.е. предъявление созданного продукта всем участникам. Социализация позволяет понять направление и способы деятельности других участников мастерской, соотнести результаты, оценить идеи.

VIII. Общая рефлексия и выход на новую проблему.

Каждый участник мастерской пытается осознать свой личный опыт, свои открытия, эмоциональное состояние которое он испытал в процессе работы, отвечая на вопрос руководителя «What new things have you learned? How did you feel during the work of the workshop?». Все участники мастерской подчеркивали необходимость языковых и культурных знаний для преодоления межкультурных проблем народов мира. Рассказывали о пережитых эмоциях во время проведения мастерской.

Для закрепления полученных новых знаний участникам предлагается написать сочинение (согласно требованиям ЕГЭ):

“Some people say that sharing the same international language can solve many problems. They suggest that all other languages should die because of no use. What can you say for and against it using the information of the workshop?”

Литература

1. Рыжаков М.В. Содержание общего среднего образования: парадоксы развития. Школьные технологии. М., 2005.
2. Орлова О.В. История Отечества XX века. 10-11 класс. Методическое пособие. СПб., 2003.
3. Harrington, John “Activities That Contribute to Cross-Cultural awareness”. Научно-практический семинар. Нижневартовск, 2006.

М.С.Сахнова

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ПОИСКОВЫЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В последние годы в теоретической и практической методике большое внимание уделяется вопросам, связанным с использованием иностранного языка как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира (В.П.Беспалько, М.Л.Вайсбург, Ж.П.Витлин и др.)

Коммуникативное и социокультурное развитие учащихся средствами учебного предмета «иностранный язык» осуществляется в большей мере за счет правильной реализации лингвострановедческого подхода на уроке. Такой подход, на мой взгляд, обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, которая включает в себя разнообразные познавательные сведения об истории, литературе, архитектуре, быте, нравах, образе жизни и традициях народа страны изучаемого языка. В данном контексте целесообразно говорить о *познавательно-поисковых культуроведческих заданиях* как одном из средств

проблемного обучения. Целевым назначением познавательно-поисковых культуроведческих заданий является повышение уровня социокультурной образованности учащихся, развитие социокультурных, коммуникативно-познавательных и коммуникативно-речевых умений, соизучение языков и культур в контексте диалога культур и цивилизаций.

Реализация данного подхода на уроках английского языка носит системный и строго управляемый характер, который обуславливается следующими факторами:

1. В результате осуществления лингвострановедческого подхода на уроках английского языка происходит обновление некоторых компонентов содержания обучения. Я подбираю для урока актуальные и аутентичные тексты для аудирования и чтения. Эти тексты имеют большую познавательную и лингвострановедческую ценность. Дополнительно к этому я использую иллюстративный материал для раскрытия содержания предлагаемых текстов: открытки, меню, карты, рекламные проспекты, расписание движения транспорта, предметы из повседневной жизни (чеки, проездные билеты, почтовые марки, денежные единицы и т.д.).

Такие тексты и иллюстрирующие их прагматические материалы способствуют реализации на уроках важных принципов обучения народному языку (коммуникативность, наглядность, новизна и функциональность).

2. Целенаправленная работа по реализации лингвострановедческого аспекта на уроках английского языка способствует с одной стороны, повышению интереса к предмету, а с другой стороны, создает положительную мотивацию при усвоении языковых средств и приобретение культурной страноведческой информации с помощью и на основе этих средств. Это ведет к развитию и совершенствованию у обучаемых лингвострановедческой мотивации.

3. В ходе работы над лингвострановедческим материалом уточняется и совершенствуется система приемов работы над тем или иным аспектом речи, одновременно меняются приемы работы с лингвострановедческой наглядностью, приобретаются и совершенствуются технические приемы работы со словом на основе использования на уроках лингвострановедческого справочника, путеводителя, рекламных материалов, детской энциклопедии на языке, страноведческих книг.

4. Целенаправленная и постоянная работа по реализации лингвострановедческого подхода на уроках английского языка позволяет мне систематизировать виды упражнений, с помощью которых я обучаю учащихся извлекать из разных источников нужную информацию.

5. Лингвострановедческий подход обеспечивает устойчивый, полезно планируемый результат в области практических навыков и умений на английском языке. Данный результат носит двусторонний характер. С одной стороны, создается прочная система навыков и умений по практическому применению языка как средства межличностного и межкультурного общения. С другой — в качестве полезного результата такой учебной работы следует рассматривать приобретаемые школьниками обширные культуроведческие знания. В некоторых

случаях они остаются у него на всю жизнь, становится составной частью информации, тогда как речевые навыки и умения на английском языке могут через какое-то время утратиться. В последнее время многие учащиеся, одни или с родителями выезжают за границу на отдых. И мне очень приятно слышать, когда родители рассказывают, как их ребенок достаточно легко мог общаться с англоговорящими людьми, заводил знакомства, знакомил своих родителей с родителями новых друзей, как они присоединялись к экскурсиям на английском языке и т.д.

6. Лингвострановедческий подход вносит свой определенный вклад в формирование разных видов компетенции учащихся — языковую, речевую, лингвострановедческую.

Работа по реализации лингвострановедческого подхода на уроке носит управляемый характер, а это очень важно. Для управления данным видом учебной деятельности можно использовать самые разнообразные средства, например, я использую *учебные лингвострановедческие карты (УЛК)* и *прогностические методические карты (ПМК)*.

УЛК — способ представления лексических единиц с национально-культурным компонентом, работа над которыми ведется на протяжении всего обучения английскому языку в рамках определенной лексической темы школьных учебников.

УЛК выполняет функции средства управления и имеет другие важные функции:

- предписывающую функцию в содержательном наполнении учебных материалов;
- контрольно-координирующую;
- функцию подведения итогов по усвоению лексических единиц с национально-культурным компонентом по теме на разных ступенях обучения языку.

УЛК обеспечивает равную подачу лингвострановедческой и социокультурной информации от класса к классу.

В начале обучения подается информация в минимальном количестве, затем она увеличивается и усложняется как по объему, так и по содержанию. Распределение культурологических и социокультурных сведений по этапам обучения диктуется не только познавательными, но и языковыми возможностями обучаемого. Поскольку ЛЕ с национально-культурным компонентом по теме представлены в систематизированном виде, я имею возможность определить меру трудности каждой из них, предложить наиболее эффективные приемы работы с ними. УЛК позволяет вести работу над словообразованием и заботиться о пополнении словарного запаса.

УЛК имеет определенную структуру. В ней указывается класс, лексические единицы с национально-культурным компонентом, дидактическое обеспечение.

Дидактическое обеспечение — это, с одной стороны, микротексты, тексты, стихи, песни, где представлены данные ЛЕ. С другой стороны, это прагматические материалы, которые обеспечивают и делают более наглядным процесс функционирования единиц лексического уровня.

При составлении такой карточки учитывается несколько моментов:

- сведения о культуре англоязычных стран лучше всего предъявлять поэтапно; это не загружает учебный процесс излишней лингвострановедческой, культуроведческой, социокультурной информацией;
- учитываются познавательные и языковые возможности школьников;
- подбор специальных текстов: не только материалы книжно-письменного характера, но и литературные тексты в виде стихов и песен. Подобранные тексты, с одной стороны, дополняют содержание школьных учебников, с другой — система дополнительных текстов призвана расширить и углубить лингвострановедческую информацию, получаемую на уроках английского языка.

О.Ю.Орешкова

ВКЛЮЧЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В УРОКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ЭТАПЕ ОБОБЩЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ

В современном образовательном процессе все новые подходы и методы обучения, по сути, нацелены на поиск таких форм организации занятий, в которых обучающийся мог бы максимально проявить свои способности, овладеть соответствующими компетенциями в условиях самостоятельной работы. Этому способствует проблемное обучение, когда участники процесса обучения помещаются в условия, где им необходимо проанализировать, понять ситуацию, сформулировать проблемы и наметить пути и способы их решения.

В проблемном обучении, по мнению И.А.Зимней, объектом «...является осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов»[1]. Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством педагога *проблемных ситуаций* и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Как известно, *проблемная ситуация* — это психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами. Процесс мышления можно рассматривать как разрешение проблемной ситуации. Проблемные ситуации

могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на её решение, организует поиск решения на основе знаний. Проблемные ситуации могут быть различными по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям.

Проблемность в обучении иностранному языку проявляется как при отборе информационного обеспечения учебного процесса, так и в процессе контакта с носителями языка, при сопоставлении культур родного и иностранного языка, что позволяет формировать наряду с коммуникативной и прагматической, социокультурную компетенцию. Стремительное вхождение России в мировое общество, смешение языков и перемещение народов поднимает проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащим к разным культурам. Таким образом, обучение иностранному языку как средству общения приобретает особую актуальность в современной методике. В содержании обучения иностранному языку одной из важнейших задач учителя является необходимость разработки методов и приемов обучения социокультурному компоненту. При этом не следует забывать о родной культуре учащихся, привлекая её элементы для сравнения, только в этом случае обучаемый осознает особенности восприятия мира представителями другой культуры.

Эффективность общения, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий, ситуаций и культуры общения, правил речевого этикета, речевого поведения, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия фоновых знаний. Однако, приходится констатировать разрыв в уровне подготовки выпускников основной и средней школы в области социокультурных знаний и требованиями времени. Практика показывает, что немногие учащиеся старших классов используют знания иностранного языка для общения с представителями других стран, ориентации в современном поликультурном мире или расширения возможностей в выборе будущей профессиональной деятельности. Отсюда возникает необходимость наряду с традиционными методами обучения использовать технологии, позволяющие повысить качество обученности, мотивацию, активизировать творческий потенциал каждого учащегося. Целесообразно на наш взгляд организовать учебный процесс как творческое применение изученного языкового и страноведческого материала на основе активного использования творческих проблемных заданий, дискуссии, ролевых игр,

Трудность управления проблемным обучением заключается в том, что возникновение проблемных ситуаций — акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода. Вслед за М.И.Махмутовым и др., приведем некоторые методические приемы, на которые педагог может опираться в ходе создания проблемных ситуаций:

- подводит обучаемых к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает с противоречием в практической деятельности;

- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает рассмотреть ситуацию с различных позиций (ролей);
- побуждает обучаемых сравнивать, обобщать, делать выводы, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- определяет проблемные теоретические и практические задания (в том числе исследовательские);
- ставит проблемные задачи (например, с противоречивыми или недостаточными исходными данными, с ограниченным временем решения)

Методика разработки активных проблемных ситуаций, по мнению Г.А.Атанова [2], предполагает несколько этапов:

1 этап (поисковый) — вычисление из учебного материала тех вопросов, которые могли бы составить предмет проблемной ситуации. Здесь важно учитывать не только темы программного материала, но и актуальные проблемы подростков, с которыми они могут столкнуться в поездке за рубеж, при общении с иностранными сверстниками, в повседневной жизни.

Поле для отбора материала очень обширно. Можно выбирать темы, связанные с лингвистикой: затруднения в употреблении и понимании тех или иных разговорных форм, речевых клише, переписке, переводе писем личного характера, понимании популярных песен и т.д. Хороший материал для проблемных ситуаций дают и темы, связанные с различиями в традициях, принятых нормах поведения народов разных стран и культур.

2 этап (аналитический) — это анализ того, на основе каких фактических знаний ученика должна создаваться проблемная ситуация. Здесь необходимо выяснить, что ученик уже должен знать, и на каких его представлениях строится противоречие.

3 этап (подготовительный) — учитель определяет, какими средствами создается противоречие (постановка эксперимента, описание события, теоретические выкладки и т.д.)

На этом этапе определяется, уровень проблемности. Выделяют 4 уровня:

Первый уровень. Педагог сам формулирует проблему и решает её.

Второй уровень. Проблема ставится педагогом, а решается совместно с обучающимися.

Третий уровень. Проблема формулируется педагогом, а решается самими обучающимися.

Четвертый уровень. Обучающиеся формулируют проблему и решают её самостоятельно

Выбор уровня зависит от возрастных особенностей и степени готовности обучающихся решать проблемные задачи, уровня их лингвистических и культуроведческих знаний. Целесообразность выбора того или иного уровня зависит от степени сформированности таких компетенций как:

- умение решать проблемы;
- умение работать в команде;
- умение осуществлять деловую коммуникацию и участвовать в дискуссии;
- умение критически относиться к проблемам;
- умение работать с информацией;
- умение ставить цели и определять задачи.

4 этап — это определение возможности оценки создавшейся ситуации учениками. Важно поставить себя на место ученика, чтобы предугадать его возможные ответы, предвидеть затруднения.

5 этап — определение возможных путей разрешения противоречия, учитель формулирует вопросы для направления мысли обучающихся.

6 этап — обобщение и практические выводы.

Таким образом, технология проблемного обучения предполагает систему учебных занятий с основной целью — создать условия, при которых обучающиеся открывают новые знания, овладевают новыми способами поиска информации, развивают проблемное мышление. При этом педагог отбирает такие приемы обучения, которые помогают активизировать познавательную деятельность обучающихся на пути формирования критического мышления.

Проблемные ситуации, которые мы можем предложить обучающимся на уроках английского языка, основаны на противоречии в принятых нормах, правилах, способах общения, а также принципиальных различиях в культуре, традициях жителей англоговорящих стран и родной страны обучающегося.

Целесообразно, на наш взгляд, организовать учебный процесс как творческое применение изученного языкового и страноведческого материала на основе активного использования творческих проблемных заданий, дискуссии, ролевых игр. Именно эти методы обучения помогут активизировать познавательную деятельность обучающихся на пути формирования критического мышления. Итак, для разрешения проблемной ситуаций на уроках английского языка мы выбираем дискуссионный метод и метод ролевой игры. Наша цель — с помощью проблемных ситуаций активизировать социокультурные знания.

Умение вести дискуссию в форме диалога или полилога — необходимое условие успешной совместной работы учащихся в малых группах. В ходе дискуссии наиболее эффективно формируется социалингвистическая компетенция, выявляются противоречия социокультурного плана. Язык является одновременно и целью и средством обучения. Дискуссионный метод помогает обучающимся не только овладевать всеми четырьмя видами речевой деятельности, но посредством языковой ситуации на фоне проблемы в социокультурной сфере обнаружить причины возникших ситуаций и попробовать разрешить их. Таким образом, применение метода дискуссии позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, их самостоятельность, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых.

Например, на этапе обобщения знаний по теме «Экология» в среднем звене, можно провести урок-дискуссию «Поселку — чистые улицы, детям — уютные дворы». Актуальные темы и проблемные ситуации отбираются педагогом совместно с обучающимися на подготовительном этапе. Учитель выбирает форму проведения дискуссии — «круглый стол», «международная конференция», «интервью» и др., помогает учащимся определиться с вопросами для обсуждения, прогнозирует «продукт» урока («правила для жителей улицы», «памятка для гостей города», «обращение к коммунальным службам» и др.). В ходе урока-дискуссии педагог направляет ход беседы, стимулирует речевую активность участников, поощряет использование формальной и неформальной речи, пословиц и поговорок, крылатых выражений.

Не менее интересной методикой активизации познавательной деятельности обучаемых является методика ролевой игры, которая также может при определенной её организации отражать принцип проблемности и позволяет разрешать проблемные ситуации различной степени сложности. Проблемность ролевой игры реализуется через моделирование ситуаций, в которых та или иная проблема может найти определенное решение. Войдя в роль, обучаемый разрешает проблемные ситуации, наглядно демонстрируя практическое решение проблемы.

Ролевые игры вызывают живой интерес у учащихся с начального этапа обучения иностранному языку — инсценирование небольших диалогов, песен, сказок вносит яркий и незабываемый акцент. На старшем этапе обучения ролевая игра становится более деловой и менее развлекательной, но по-прежнему способствует повышению интереса и мотивации к предмету. Подготовка к ролевой игре на старшем этапе обучения должна проводиться целенаправленно с первых уроков прохождения темы, и требует большой работы как со стороны учителя, так и учащихся. Выбирая роль, участник придерживается определенных установок, правил поведения, которым должен соответствовать во время обыгрывания проблемной ситуации. Целесообразно, на наш взгляд, на старшем этапе обучения, организовывать ролевые игры, объединяя несколько изученных тем. Например, «Суд над вредными привычками» объединяет темы «Здоровый образ жизни», «Молодежь в современном обществе», «Политические системы».

Особое значение на уроках придаётся различным формам продуктивной деятельности учащихся и их самоорганизации в процессе обучения. В связи с этим изменяется и позиция учителя, который из преподавателя становится организатором деятельности обучаемых и консультантом. Преподаватель может лишь задать направление дискуссии ролевой игры, обозначить вопросы обсуждения, обрисовать интересные проблемные ситуации, а остальная работа по поиску, отбору, анализу информации выполняется обучающимися.

Сократ в свое время заметил, что учитель не тот, кто дает, а тот, у кого берут. Проблемный подход — это мировоззрение учителя, его образ мысли; проблемный подход формирует не только обучаемых, но и учителя, он заставляет его иначе преподавать, иначе мыслить, Ученик должен видеть искренность

преподавателя, желание научить его, чувствовать себя его единомышленником. Это и есть педагогическое сотрудничество. Именно проблемные ситуации могут помочь нам научить подрастающее поколение высказывать свое мнение, отстаивать его, спорить. Таким образом, проблемное обучение, это качественно новый уровень обучения.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М., 1999.
2. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. Донецк, 2001.

Е.В.Волкова

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Тема организации содержания проблемного обучения достойна длительного и тщательного исследования (И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, М.И.Махмутов и др.).

По мнению М.И.Махмутова: «Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [1].

Мне представляется возможным работать над этой темой в течение нескольких лет. Выбор этой темы был обусловлен самой учебной деятельностью, в которой длительное время предпочтение отдавалось традиционно-информационному обучению. Но, начав вводить элементы проблемного обучения, а затем активно использовать их на уроках иностранного языка, я пришла к выводу, что проблемное обучение является главной составляющей мотивации учащихся к изучению иностранных языков.

Решение проблемных задач — дело нелегкое. Проблемная ситуация стимулирует учащихся к постановке множества вопросов, самостоятельному анализу проблемных ситуаций, формулировке проблем и их решения посредством

выдвижения предположений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения.

Активизируя речемыслительную деятельность школьников на уроках ИЯ, организую разноплановую учебную деятельность, которая включает различные виды задач и игр. Ярко выраженная функциональная направленность этих задач на развитие умственных (включая творческие) способностей школьников создает своеобразный микроклимат для развития интеллекта учащихся в условиях иноязычного речевого общения.

Поисково-игровые задачи.

Предлагаемые задачи построены на основе известных в психологии задач на сообразительность. Целевым назначением данных развивающих заданий является совершенствование определенных качеств восприятия, мышления, воображения и памяти учащихся при отработке у них речевых навыков и умений, например,

The police stop the car. There are 3 people in the car: John, Ann and Mary.

On the back seat there is a revolver.

John says: "It is mine".

Ann says: "It is hers".

Mary says: "It is his".

Nobody is telling the truth?

Whose revolver is it?

Коммуникативно-поисковые задачи.

Целевым назначением данных заданий является формирование у учащихся, как знаний о коммуникативном значении и назначении изучаемых языковых единиц, так и умений оформлять иноязычную речь в соответствии с ее предполагаемым коммуникативным содержанием, а также умений адекватно ее интерпретировать в процессе устного или письменного восприятия.

В жизни часто возникают ситуации, непосредственно связанные с учащими-ся. Учителю остается продумать связь ситуации с изучаемой темой и этап подачи ее на уроке, так, чтобы дети естественно включились в обсуждение этой проблемы или просто высказали свое отношение к сложившейся ситуации, поддержали собеседников или отнеслись к результату критически.

Коммуникативно-ориентированные игры.

Целевым назначением данных игр является развитие у обучающихся навыков диалогической и монологической речи, а также обогащение их знаний о различных аспектах культуры поведения человека в ситуациях бытового общения. Ниже я привожу один из примеров коммуникативно-ориентированной игры для учащихся начального этапа обучения иностранному языку.

Game "Make the right choice"

Let me introduce two nice girls to you. This is Kate and that is Ann. They are going to have a nice weekend: Kate is going to take part in a May Day school party and Ann is going for a walk in the woods. But they don't know what clothes it is better for

them to put on these days. You can help them to make the right choice while playing the game.

Познавательные-поисковые культуроведческие задания.

Их целевым назначением является повышение уровня социокультурной образованности учащихся, развитие социокультурных, коммуникативно-познавательных и коммуникативно-речевых умений, соизучение языков и культур в контексте диалога культур и цивилизаций. Несомненным достоинством этих заданий является то, что при их выполнении происходит «скрещивание» коммуникативной практики с познавательной и ценностно-ориентированной деятельностью, что создает предпосылки для позитивной социализации личности обучающегося на уроках иностранного языка.

Лингвистические поисковые задачи и задания.

Диапазон методического применения этих заданий в современных условиях преподавания иностранного языка более ограничен по сравнению с предыдущими, но, тем не менее, они интересны для учащихся с филологическими интересами.

Используя этот тип заданий, я предлагаю учащимся различные английские поговорки, пословицы, идиоматические выражения. Задача учащихся — интерпретировать их средствами русского языка, т.е. найти соответствующий русский эквивалент. Задача не из легких, но представляет интерес для многих учащихся.

Задания звучат примерно так:

Try to guess the meaning of the following words and phrases. Say what English words and phrases you associate with.

to play through the nose

to have a sweet tooth

to drop a brick

a castle in the air etc.

Стихотворения.

К вышеизложенным способам проблемного обучения я бы добавила еще стихотворения. Стихотворения, заимствованные из произведений английских поэтов, позволяют учащимся овладеть современным английским языком, запомнить, а затем употреблять в речи целые фразы, сверхфразовые единства. Желательно, чтобы учащиеся научились не только выразительно читать стихотворения и рассказывать их наизусть, но и вдумываться в их содержание, делать зарисовки наиболее понравившихся им стихов, пытаться переводить рифмованный материал на русский язык стихами — в этом я вижу элемент проблемной задачи, решить которую могут, к сожалению, не все учащиеся. Однако радует тот факт, что берутся за эту задачу многие ученики. Так, одна из старшеклассниц, довольно удачно, на мой взгляд, перевела стихотворение Мэри Гильмо «Старая Ботаническая бухта»

<i>“ I’m old Botany Bay Stiff in the joints Little to say I am he Who paved the way That you might walk At your ease today; I was the conscript Sent to hell To make in the desert The living well I bore the heat, I blazed the track — Furrowed and bloody Upon my back. I split the rock; I felled the tree: The nation was — Because of me!” Old Botany Bay Taking the sun From day to day... Shame on the mouth That would deny The knotted hands That set us high!</i>	<i>Как Ботаническая бухта Я уже холоден и стар И мой негнувшийся сустав Вам что-то говорит как-будто. Я тот, который, чтобы жить, Прокладывал свои дороги, Уже сегодня без тревоги Вы можете по ним ходить. Я новичком согласен быть, В аду согреться, усыпить гордыню, Чтоб в утомленную пустыню Живую воду приносить. Зла за душой я не таил, Покрыт морщинами и кровью С большой надеждой и любовью Тропу свою я бороздил. Мне руки были не нужны, Деревья волей я рубил, Была история страны Лишь потому, что я в ней был. Я Ботаническая бухта На вас надеясь почему-то, Я вас лишаю всяких мук, Позор тому, кто отвернется От узловатых теплых рук Что вас возносят Ближе к солнцу.</i>
---	--

Своеобразная интерпретация предложенного стихотворения в рифмованной форме заслуживает, на мой взгляд, высокой оценки. Поставленная задача решена ученицей в полном объеме. К сожалению, не так часто приходится выполнять такие задачи, однако широкое поле деятельности для проявления своих талантов предоставляется ученикам в дни проведения декады иностранного языка, где проводятся различные конкурсы, викторины и прочие мероприятия, развивающие смыслообразующий потенциал языкового образования учащихся.

Исследовательская работа учащихся в группах.

В этом варианте акцент делается на самостоятельное решение проблемной задачи. Учащиеся работают либо индивидуально, либо в группах. Каждый учащийся, таким образом, вносит свою лепту в общую задачу. Дискуссии, обсуждения в группах дают возможность ознакомиться с работой любого ученика. На основе заданий, выполненных каждым учеником, совместно составляется единый доклад, проект, который подлежит презентации на уроке перед всем классом.

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующие задания. Суть как раз состоит в том, чтобы учащийся захотел *сам* приобретать знания, решать проблемные задачи. Всем хорошо известно изречение одного из мудрецов: *«Я могу подвести верблюда к водопою, но не могу заставить его напиться!»*. Поэтому проблема мотивации самостоятельной учебной деятельности учащихся не менее, а может быть и более важна, чем способ организации, условия и методика работы над заданием. Поэтому особенно важным для учителя является обеспечить на уроке работу так, чтобы она представлялась значимой для каждого ученика и каждое задание было для чего-то нужно, занимало бы и нравилось ему. Я полностью разделяю мнение одного из российских педагогов: **«Радость и веселье не исключают труд, не делают легким процесс познания, не делают трудное желаемым»**.

Литература

1. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977.

О.В.Хворова

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Только этот, часто трудный и мучительный путь может сделать абстрактную истину своей, личной.

М.Бахтин

В последнее десятилетие проводится колоссальная работа, направленная на решение задач, поставленных перед системой образования. Появилось много различных педагогических технологий: разноуровневое, модульное обучение, технология развивающего, личностно-ориентированного обучения и т.д. Одна из них — технология проблемного обучения, освоением которой я занимаюсь в течение двух последних лет.

Проблемное обучение, как известно, основано на получении учащимися новых знаний при решении теоретических и практических проблемных задач в создающихся для этого проблемных ситуациях. В каждой из них учащиеся вынуждены самостоятельно искать решение, а учитель лишь помогает ученику, разъясняет проблему, формирует её и решает. К таким проблемам можно, например, отнести самостоятельное выведение правила правописания.

Проблема — это всегда препятствие. Преодоление препятствий — движение, неизменный спутник развития, развития личности ребенка, прежде всего.

Существуют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Учитель сам ставит проблему (задачу) и сам решает её при активном внимании и обсуждении учениками.

2. Учитель ставит проблему, ученики самостоятельно или под его руководством находят решение.

3. Ученик ставит проблему, преподаватель помогает её решить. У ученика воспитывается способность самостоятельно формулировать проблему.

4. Ученик сам ставит проблему и сам её решает.

В проблемном обучении реализуется исследовательский метод — такая организация учебной работы, при которой учащиеся знакомятся с научными методами добывания знаний, овладевают умением самостоятельно находить новые знания, планировать поиск и делать открытия.

Открывать, искать, исследовать — эти слова становятся ключевыми в организации учебной деятельности учащихся на уроке русского языка.

Главная задача учителя-словесника — научить ребенка учиться, помочь увидеть глубину изучаемого предмета; вовлечь учеников в творческий процесс постановки и решения самых разнообразных и сложных проблем; открыть перспективу для будущего самостоятельного осмысления. Многие истины, о которых говорится в школе, могут остаться для ученика абстрактными, если он сам не выстрадает их, не придет к ним своим путем, через свои открытия, свои прозрения и неудачи. Важно, чтобы этот поиск начинался на уроках, если вопросы по осмыслению себя, людей, мира возникли при изучении предмета, вот тогда для глубокого понимания поставленных проблем и возникает естественная потребность в знаниях.

При таком подходе к урокам преподавание предмета приобретает творческий характер, организует процесс общения учителя с учениками, способствует рождению новых идей, открывает широкое поле деятельности для поиска, формирует у учащихся интерес к самопознанию. В результате учащийся приобретает полноценные, хорошо осознанные, оперативные и гибко используемые знания, опыт творческой деятельности.

Основной особенностью, отличающей исследования от других видов учебной деятельности, является их результат — новая информация, которую можно формализовать в виде классификации, закономерности, понятия или ответа на поставленный в начале проблемный вопрос (подтверждение или опровержение гипотезы). Принято отличать собственно исследование, направленное на открытие объективно нового знания, от учебного исследования, которое средствами научного познания приводит учащегося к субъективному открытию знания, полученного учеными ранее. Если индивидуальная исследовательская работа учащихся по языкознанию вполне может соответствовать принципам собственно

исследования, то исследовательское обучение на уроках разумно строить на заданиях учебно-исследовательского характера.

Исследовательский метод имеет следующие цели:

- развитие аналитического мышления, умения видеть логические взаимосвязи между фактами;
- развитие навыков порождения информации путем анализа материала (первоисточника);
- подготовка к индивидуальной исследовательской работе.

Достижению этих целей могут способствовать не только исследовательские задания, но и такие известные педагогическому сообществу методы проблемного обучения, как проблемное изложение, поисковая беседа и эвристическая беседа.

В преподавании школьного предмета «русский язык» можно отрабатывать такие этапы исследовательской деятельности, как постановка проблемы, сбор языкового материала, анализ существующих в литературе способов описания и методов анализа материала, собственный анализ материала (первоисточника). Эти четыре этапа в реальном исследовательском и учебно-исследовательском процессе стоят в ином порядке, но всегда предшествуют тому обнаружению новой информации, которое происходит на стадии формулировки выводов. Исследовательские задания моделируют исследовательскую деятельность, но не обязательно включают все ее этапы.

Задания исследовательского характера должны быть выполнимы, продумана мотивация участников (оценка на уроке, автоматический зачет по теме и т.д.) Способность долго концентрировать собственное внимание на одном объекте, то есть долговременно, целенаправленно работать в одном направлении, у школьников ограничена. Часто приходится наблюдать, что увлеченно начатая и не доведенная сразу до конца работа так и остаётся незаконченной. Выполнить исследование «на одном дыхании» на практике очень сложно, поэтому надо стремиться к тому, чтобы первые исследовательские опыты не требовали длительного времени. Главная цель заданий исследовательского типа в том, чтобы ученики приобрели навык исследования как универсального способа освоения действительности путём формирования мотивации к учёбе и активизации личностной позиции в образовательном процессе, путем развития критического мышления.

Рассмотрим ряд исследовательских заданий по русскому языку, которые я использую в собственной практике.

1. Сбор языкового материала

Домашнее задание. Какие слова появились в русском языке в последние 2-3 года?

Домашнее задание. Подберите к словам синонимы-фразеологизмы: *запретить, не работать, голодать, победить, сказать честно.*

Домашнее задание. Подберите несколько слов разных частей речи, основа которых состоит из приставки, корня и одного суффикса. Запишите их в три группы: слова приставочного способа словообразования, слова суффиксально-го способа словообразования и слова приставочно-суффиксального способа словообразования.

Домашнее задание. Подберите по одному слову, состоящему из 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 слогов.

Сбор языкового материала в заданиях этого типа выступает как средство закрепления знаний и умений. На мой взгляд, исследовательские задания должны содержать движение от одного из этапов исследования к обнаружению новой информации. Чтобы обеспечить выход на новую информацию, задание должно быть проблемным, то есть допускающим различные версии. Например:

Домашнее задание. «В русском языке подлежащее может быть выражено любой частью речи». Докажите или опровергните это утверждение, используя свои примеры и аргументы.

Домашнее задание. Великий учёный М.В.Ломоносов писал: «Великая Москва в языке столь нежна, что «а» произносить за «о» велит она». Какое языковое явление имел в виду М.В.Ломоносов? Докажите или опровергните это утверждение, используя свои примеры и аргументы.

Домашнее задание. «В русском языке можно «превратить» *ножи* и *ноги* в одно слово». Докажите или опровергните это утверждение, используя свои примеры и аргументы.

В заданиях такого типа целью поиска языковых фактов является ответ на проблемный вопрос.

2. Анализ способов описания

В старших классах весьма уместны задания, предполагающие анализ ошибочных интерпретаций и выявляющие проблему.

Задание. Какие морфологические признаки слов *мы*, *наш*, *любой*, *где-то*? К какой части речи они относятся? Почему возможны различные ответы на этот вопрос?

Задание. Какой глагол «не живёт» без приставки самостоятельно, не имеет без неё смысла?

3. Анализ языкового материала

Отличительной чертой исследовательских заданий по анализу материала является выход на новую информацию. Поэтому я использую исследовательские задания на стадии введения новой темы, то есть они предшествуют объяснению нового материала или проблемной беседе.

Например, задание по элементарному первичному анализу языкового материала с последующей дискуссией:

Сравните слово брат в индоевропейских языках: брат (русс.), brother (англ.), brat (польск.), brathir (ирл.). Слова очень похожие, но разные. О чём это говорит?

Задание. Определите, какие из этих имён существительных могут быть и одушевленными и неодушевленными: *мать, автомат, матрон, скат, тур, конфета, конь, сын, тумба*.

Мы рассмотрели различные варианты исследовательских заданий, моделирующих 3 этапа исследования. Можно также предложить учащимся задания, которые будут более полно моделировать цикл исследовательской деятельности, например, разработать исследовательские задания по сбору языкового материала с последующим его анализом и выходом на проблему.

Домашнее задание. *Подберите и выпишите в тетрадь 5 слов, наиболее сложных для словообразовательного разбора.*

В классе эти слова будет разбирать сосед по парте. После самопроверки пара выбирает из своих 10 слов 5 наиболее сложных и неоднозначных и обмениваются новым списком с другой парой. Далее следует самопроверка. Все случаи, в которых четвёрка не достигла консенсуса, выписываются на доску. С большой вероятностью, выявленный проблемный материал будет выводить на некоторые из следующих тем: опрощение, наложение морфем, связанные корни, различие в этимологической и словообразовательной интерпретации. Следовательно, анализ материала ведет к выявлению проблемного поля. Способ решения возникших проблем будет зависеть от учителя и возможностей учащихся (проблемная беседа, объяснение, исследование). Одну из выявленных таким образом проблем я предлагаю оформить учащимся как индивидуальную или групповую работу. Учитель на любую из этих проблем может прицельно натолкнуть учащихся, частично подобрав необходимый материал.

Выполнение заданий может остаться в рамках одного урока, темы, а может послужить началом или основой будущих исследовательских работ, проектов. При успешном выполнении одного задания ученику можно показать перспективу в освоении темы, возможно, он сам увидит её.

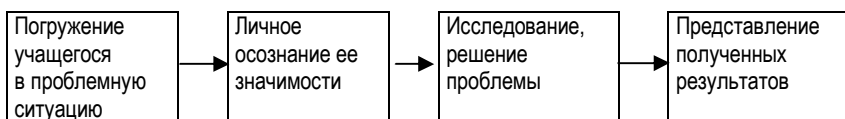
На Всероссийской детской конференции «Первые шаги в науке» автор проекта «Язык SMS: Быть или не быть?» ученица 8 класса Касаева Екатерина стала победителем в секции «Лингвистика», 2009г.

Итак, я считаю, что исследовательский метод как элемент проблемного обучения в контексте уроков русского языка помогает активизировать широкий круг учащихся, формировать исследовательские навыки на разных ступенях обучения, выявляя одарённых ребят, будущих участников научно-практических конференций, воспитывать их силу воли и целеустремленность. Многие ребята становятся более коммуникабельными, преодолевая «страх» публичного выступления, чувствуют себя увереннее на уроках, включаются во внеклассную деятельность, представляя свои работы на классных часах, конференциях.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Одним из перспективных направлений развития современного образования является введение в контекст образовательных учреждений методов и технологий на основе проектно-исследовательской деятельности. Данный вид деятельности всегда предполагает наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей исследовательского поиска для ее решения. Базовые этапы проектно-исследовательской деятельности представлены на схеме 1.

Схема 1



Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Учитель может подсказать источники информации, а может просто направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно или в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания, получить реальный и ощутимый результат, т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая - конкретный результат, готовый к использованию.

Таким образом, вся работа над проблемой приобретает контуры проектной деятельности. Успех работы обеспечен в том случае, если у школьников сформированы умения видеть и решать проблемы. Поэтому, в практической деятельности у педагога значительный интерес вызывает процесс обучения и развития ученика в условиях проблемного обучения.

Идея проблемного обучения заключается в создании, организации перед обучающимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и под общим направляющим руководством последнего. Проблемной ситуацией является всякая теоретическая или практическая ситуация, в которой нет соответствующего обстоятельствам решения и которая поэтому заставляет остановиться и задуматься, побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация есть закономерность продуктивной, творческой познавательной деятельности.

Поиск новых подходов обучения информатике в 5-6 классах, отвечающих современным требованиям образования, привел меня к мысли о необходимости организации на своих уроках проектно-исследовательской деятельности обучающихся, применения проблемного обучения. Такое решение обусловлено, во-первых, возрастными особенностями младшего подросткового возраста, яркой характеристикой которого является стремление экспериментировать. Во-вторых, при переходе младшего школьника в основную школу актуальным становится вопрос о реализации преемственных связей в развитии общеучебных умений, навыков и способов деятельности, как основном условии формирования навыков самообучения. И наконец, в третьих, содержание учебно-методического комплекса пропедевтического курса информатики (автор Л.Л.Босова) предусматривает создание на уроках проблемных ситуаций в процессе освоения учащимися теоретического материала, овладения ими практических навыков работы с компьютером и выполнение в урочное и внеурочное время проектов.

Механизм проблемного обучения на уроках информатики можно представить следующей последовательностью: обучающийся под руководством учителя или самостоятельно выделяет и ставит проблему, предполагает возможные решения, делает выводы в соответствии с результатами проверки, применяет выводы к новым данным, делает обобщение.

При организации проблемного обучения я придерживаюсь следующих требований:

- 1) учебная проблема должна отвечать потребностям и интересам данной группы детей;
- 2) ведущая роль педагога в процессе обучения должна сохраняться, но у учащихся должно оставаться ощущение, что проблема и способы ее решения выбраны ими самостоятельно;
- 3) выбранная проблема должна иметь как предметный, так и межпредметный или прикладной характер;
- 4) проблема должна соответствовать возрастным особенностям детей;
- 5) выбирая проблему, нужно учесть наличие необходимых средств и материалов.

По степени самостоятельности обучающегося в поиске решения поставленной проблемы и характеру содержания проблемные ситуации подразделяются на три уровня проблемности:

Таблица 1

	Степень самостоятельности	Характер содержания
1 уровень	Учитель сам ставит проблему и находит ее решение.	Предметный
2 уровень	Учитель ставит проблему, а поиск решения осуществляется совместно с учащимися и наоборот.	Межпредметный
3 уровень	Активное участие учащихся в формулировке и поиске решения проблемы.	Прикладной

Приведу примеры описания проблемных ситуаций при изучении отдельных тем курса информатики 5 класса (по учебнику Л.Босовой).

Таблица 2

Тема	Содержание	Комментарий
Хранение информации	При изложении темы, после обсуждения: какую информацию хранит человек в собственной памяти, предлагаю подумать над тем, как правильно сказать: «Память отдельного человека» или «Память человечества». Имеют ли эти фразы один и тот же смысл? Почему?	Этап урока: осмысление и закрепление <u>Методический прием</u> : постановка вопросов на сравнение, логику изложения <u>Характер</u> : предметный <u>Постановка проблемы</u> : учитель <u>Поиск решения</u> : совместно с учащимися
Носители информации	При изложении темы опираюсь на знания детей полученных на уроках истории. Предлагаю обсудить: почему возникла необходимость в создании бумаги? Если свойства бумаги гораздо лучше чем у пергамента, то почему в современном мире для хранения информации используют ПК?	Этап урока: изучение темы <u>Методический прием</u> : подведение к противоречию, диалог при решении <u>Характер</u> : межпредметный <u>Постановка проблемы</u> : учитель <u>Поиск решения</u> : самостоятельно
Передача информации	Самостоятельно заполняя таблицу в рабочей тетради на стр.56 упр. № 4 по проведению аналогии между человеком и компьютером учащиеся сталкиваются с проблемой «Аналогией мозга какая является память компьютера?».	Этап урока: актуализация знаний <u>Методический прием</u> : столкновение с противоречиями в практической деятельности, диалог при поиске решения <u>Характер</u> : предметный <u>Постановка проблемы</u> : ученик <u>Поиск решения</u> : самостоятельно
	И т.д.	

Условием успешности проблемного обучения является целенаправленность и системность в педагогической деятельности учителя, а также его методическая грамотность, четкое представление им структуры и содержания всего курса предмета. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах урока, решаться на теоретическом уровне и практическом, коллективно и индивидуально. Реализуя в системе проблемные ситуации и организуя выход из них, учитель может обеспечить плавный, логически стройный переход от решения проблемных задач к выполнению проектно-исследовательских работ.

Проблемное обучение курса информатики в 5-7 классах позволяет создать условия для:

- ✓ прочного усвоения учениками системы знаний и способов умственной деятельности;
- ✓ проявления самостоятельной мыслительной активности;
- ✓ развития творческих способностей, проектно-исследовательских умений;
- ✓ самореализации ученика в познавательной и творческой деятельности.

В заключении подчеркну, что создание проблемных ситуаций на уроках информатики является эффективным способом развития интеллектуальных и творческих способностей школьников, умений видеть и решать проблемы. В данном аспекте проблемное обучение можно считать, составной частью проектно-исследовательской деятельности, один из этапов, предвещающих проектно-исследовательское обучение.

О.И.Кушнир

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Жизнь человека постоянно ставит перед ним неотложные задачи и проблемы. Возникновение таких трудностей означает, что в окружающей нас действительности есть еще много неизвестного, скрытого. Поэтому, какие бы новые веяния, рожденные требованиями времени, ни проникали в школу, как бы ни менялись программы и учебники, формирование интеллектуальной деятельности учащихся всегда было и остается одной из основных общеобразовательных задач.

Для развития мышления учащихся я использую проблемные ситуации на уроках.

Как известно, **проблемная ситуация** — это состояние интеллектуального затруднения ученика, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить явление, факт, процесс действительности не может достичь цели известным ему способом. Действие это побуждает его искать новый способ объяснения или новый способ решения проблемы.

Признаком возникновения у учащихся проблемной ситуации на уроке является эмоциональная реакция: удивление, непонимание.

В проблемной ситуации, как правило, можно выделить следующие этапы: 1) постановка проблемы, то есть возникновение проблемной ситуации. 2) поиск решения, где проходит выдвижение и проверка гипотез. 3) выражение решения — формулировка нового знания научным языком. 4) реализация продукта — решение проблемы. Решением проблемы в учебной деятельности будет новое знание. Как правило, это новый алгоритм.

На уровне начального обучения, то есть в 1-4 классах, дети сталкиваются с многочисленными проблемными ситуациями, которые побуждают их к математическому мышлению. Уже простое распределение тетрадей, учебников может стать для учащихся первого класса проблемой, если мы их спросим, хватит ли учебных принадлежностей для всего класса. Проверкой правильности предположения детей

будет раздача тетрадей. Указанная проблема является примером сравнения одного множества с другим и оценки количества единиц множества.

В основу заданий должна быть положена как самостоятельная деятельность учащихся, так и совместная с учителем. Материал должен подаваться проблемно и предлагаться не для запоминания, а для организации мыслительной деятельности, предоставлять своё мнение или предположение, доказательство своей гипотезы. Я, основываясь на этом, изменяю структуру урока и форму его организации. Уроки превращаю в творческое общение и проблемную дискуссию. Все знания, как правило, не даю в готовом виде. Ученики «открывают» их в процессе самостоятельной деятельности. «Открытые» знания детьми являются основой для дальнейшей деятельности и лучше запоминаются.

Приведу пример создания проблемной ситуации на уроке математики в 3 классе, тема «Умножение на двузначное число»

Фронтальная работа.

Какое число надо разделить на 400, чтобы получилось 3?

Проверим: 1200.

-Увеличьте в 3 раза числа: 240, 180, 300.

Проверим: 720, 540, 900.

-Уменьшите в 4 раза числа: 280, 560, 720.

Проверим: 70, 140, 180.

-Увеличьте в 15 раз числа: 28, 47, 53.

Проверим: (420, 705, 795).

Почему так мало поднятых рук? Спрашиваю ответы, результаты разные все записываю на доску. Кто же прав? (Возникает проблемная ситуация).

Почему это задание для вас оказалось сложным?

(Не умеем умножать на двузначные числа).

Давайте обозначим эту проблему, потом мы ещё вернёмся к этому заданию.

«Открытие» детьми нового знания.

Каждой группе я раздаю карточки с записью 36×29 . Попробуйте письменно решить данный пример без моей помощи.

3 ученика выполняют это задание на доске. На работу отвожу не более двух минут.

- Сейчас сверим наши результаты. Что вы заметили? *(Выражения были одинаковые, а результаты совсем разные.)*

1 группа с заданием не справилась.

$$36 \times 29 = 944$$

$$36 \times 29 = 324 \text{ (запись на доске)}$$

$$36 \times 29 = 1044$$

Такое в математике может быть? *(Нет, математика наука точная).*

Снова мы встретили проблему в вычислении, так кто же всё-таки прав?

Спрашиваю группу детей, у которых получился ответ 1044.

Как вы вычисляли?

(Мы число 29 представили в виде суммы разрядных слагаемых $29 = 20 + 9$, сначала 36×20 получили 720, а потом 36×9 получили 324 и результаты сложили, получили число 1044).

$$36 \times 29 = 36 \times (20 + 9) = 36 \times 20 + 36 \times 9 = 1044.$$

Молодцы! Это правильное решение.

Постановка темы урока.

Как вы думаете, какая сегодня тема урока?

(Мы познакомимся с новым видом умножения.)

А чему будем учиться? *(Умножать на двузначное число.)*

Где ошиблись дети, которые работали у доски?

(Они умножили только 36 на 9 и получили 324, а 36 на 20 не умножили.)

А чтобы этого не происходило, я предлагаю записывать данное выражение в столбик, строго друг под другом и умножать по очереди с конца. Сначала на единицы, а затем на десятки при этом сдвигаясь на 1 разряд влево и полученные произведения складывать.

$$\begin{array}{r} 36 \\ 29 \\ \hline 324 \\ 72 \\ \hline 1044 \end{array}$$

С этого урока мы будем пользоваться записью умножения на двузначное число в столбик.

Давайте вернёмся к обозначенной проблеме и верно выполним данное задание.

Итак, проблемная ситуация — способ организации проблемного обучения, это начальный момент мышления, вызывающий познавательную потребность учения и создающий внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности.

ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ

Основным фактором успешного обучения иностранному языку является мотивация, т.е. положительное отношение студентов к иностранному языку как учебной дисциплине и осознанная потребность овладения знаниями в этой области. Необходимо не только заинтересовать студентов иностранным языком, но и преподнести им его изучение как профессионально значимый учебный предмет. При решении этой задачи важную роль играют интеграция со специальными дисциплинами, достаточный уровень информационно-технической обеспеченности предмета, а также проблемно-проектный подход (В.Ф.Аитов) в организации учебной деятельности.

Второй уровень (III-IV курсы) — ориентирован на владение иностранным языком в профессионально значимых ситуациях. Данный уровень направлен на формирование умений и навыков практического владения языком в своей профессии. Это не только знание специальной лексики, но и умение оформить средствами иностранного языка свои познания в специальных дисциплинах. Отбор материала для второго уровня должен соответствовать определенным требованиям: посильности и доступности, наглядности, параллельному развитию всех видов речевой деятельности, сознательному и активному усвоению, которое обеспечивается путем осмысления, творческой переработки и применения изучаемого материала.

Учебный материал на каждом уровне делится на темы, а изучение каждой темы заканчивается мини-зачетом или выполнением проекта. Под *проектом* нами подразумевается творческая работа, выполняемая одним или группой студентов, самостоятельно или под руководством преподавателя. Это может быть выпуск газеты, альбома, защита реферата, иллюстрирование текста, создание тематического словаря, проведение конференции, викторины и т.п. Такая работа дает студенту возможность не только продемонстрировать свои знания, но и проявить творческие способности.

В учебно-методический комплекс дисциплины «Иностранный язык» для специальности 2208— «*Модельер-конструктор*» включен материал, который взят из оригинальных источников. Использование такого материала расширяет кругозор, пополняет страноведческие знания, вызывает интерес к иностранному языку не только как к учебной дисциплине. Когда мы стали работать над проектами, имеющими проблемно-ориентированный характер, активность на уроке значительно возросла. Нашу работу над проектом о дизайне женской одежды мы начали с опроса студентов. Нам было интересно узнать, каких дизайнеров они знают. Опрос студентов показал, что итальянских дизайнеров знают 60%

студентов, французских — 30%, русских — 5%, британских — 5%, а имена дизайнеров из Азии не знает никто.

В ходе работы над нашим проектом мы разделились на группы:

— МК 04-1 собирала информацию об английских дизайнерах: Vivienne Westwood, Stella McCartney, John Galiano, Christopher Bailey, Karen Millen и других;

— ТШИ 04-5 систематизировала материал об итальянских дизайнерах: Valentino, Armani, Fendi, Gucci, Dolce@Gabbana, Trussardi, Benetton и других;

— ТШИ 9н-03-2 представляла информацию о французских дизайнерах: Coco Chanel, Dior, Jean Paul Gaultier, Hermes, Givenchy, Louis Vuitton и других.

Лучшие кутюрье не устают спорить о том, какой же все-таки будет женщина третьего тысячелетия. А всемирно известный модельер Пьер Карден осмелился высказать довольно смелую точку зрения — он считает, что женщина будущего забудет про французских дизайнеров и будет следовать китайской моде. Французский модельер Пьер Карден, чье творчество изменило моду XX века, верит, что китайские дизайнеры станут лидерами мировой индустрии моды нового тысячелетия.

Поэтому мы решили познакомиться поближе с тенденциями в китайской моде и нашли на сайте информацию о стилях женской одежды. Из всех представленных моделей нас заинтересовало северокитайское изящное женское шелковое платье «Ципао» с длинным подолом, «китайским» воротничком, запахнутой полой и глубоким разрезом сбоку и мотивы, которые можно увидеть на тканях.

Чтобы расширить знания о стране изучаемого языка на отделении сервиса, мы изучаем тему «Знаменитые дизайнеры Великобритании». Материал по этой теме собирала группа МК-04-1. Наиболее интересными дизайнерами нам показали Вивьен Вествуд и Стелла Маккартни.

Таким образом, результатом нашей работы над проектом являются полученные знания о современных дизайнерах Европы и Азии, представления о мотивах в китайской одежде. Мы считаем, что цели, которые мы ставили перед началом работы, выполнены.

Иностранному языку нельзя научить, ему можно только научиться. Пока наши учащиеся не осознают необходимости владения иностранным языком, их профессионализм не будет соответствовать современным требованиям. Помочь им в этом — наша общая задача.

Практика показывает, что реальная профессиональная направленность содержания курса иностранного языка, системность в организации его изучения, сотрудничество преподавателей иностранного языка и преподавателей специальных дисциплин, подбор современных методик, в том числе проблемно-ориентированных, использование технических средств обучения способствуют не только качественной подготовке специалиста, но и формированию его как активной личности, готовой к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию.

КЛАССИФИКАЦИЯ ОШИБОК В РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-КУМЫКОВ (ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ)

Повышение грамотности учащихся — одна из первоочередных задач уроков русского языка для учителя в национальных школах.

Для построения эффективной системы работы по повышению грамотности учащихся-кумыков необходимо иметь характеристику исходных данных, то есть сведения о том, какие именно орфограммы русского языка вызывают наибольшие трудности и порождают наибольшее количество ошибок. Эти данные должны помочь сосредоточить основное внимание на искоренении различных типов ошибок, а также должны помочь в определении методических приемов и разработке системы по предупреждению и предопределению ошибок.

На большую теоретическую значимость учета ошибок указывал М.В.Щерба [1], подчеркивая, что они раскрывают механизм процессов речи и дают ключ к их пониманию. Называя ошибки «отрицательным языковым материалом», ученый подчеркивал чрезвычайную важность этого материала для лингвиста и методиста. «Отрицательный языковой материал» как результат нарушения правил словоупотребления показывает эти правила под другим углом зрения — как сходства, так и различия с правилами словоупотребления в другом языке, то есть проливает свет на норму. Отметим, что анализ ошибок важен потому, что поможет определить степень усвоения пройденного материала, то есть меру владения языком.

В целях выяснения причин и частоты появления ошибок в письменной речи учащихся - кумыков нами был проведен анализ письменных работ учащихся 10 средней школы г.Хасавюрт.

Самыми многочисленными являются ошибки в падежных формах существительных. Ошибки, прежде всего, сводятся к нарушению норм падежного управления в именных и глагольных словосочетаниях: 1) нарушение форм родительного падежа (история человечества, стадо медведи, слова отцу); 2) нарушение форм винительного падежа (нарушал тишина, увидел медведь); 3) нарушение форм творительного падежа (познакомлю с Корчагин); 4) нарушение форм дательного падежа (стремящихся к свободу, пошел к девочку); 5) нарушение форм предложного падежа (голова оказалась в окно).

В результате смешения падежных окончаний 3-х видов склонения мы наблюдаем ошибки в формах предложного падежа (план для увеличение), в формах дательного падежа (свидание с юношем), в формах винительного падежа (отправка в тылу).

Среди ошибок грамматического характера, весьма многочисленных, следует указать на такие основные ошибки:

1) смешение форм грамматического рода, а также форм единственного и множественного числа, например: «Она возвратился в свои комнаты»; «У вас друга мнения?»; «Дело дошло до дуэли, поэт была смертельна ранен» и т.д.

2) неправильное употребление отдельных грамматических форм существительных (падежных форм), глаголов (возвратных форм), словосочетаний и некоторые другие.

Например: Павел любил книга, Али покупал бараны. Печорин любил Белла. Дубровский возвратил домой. В душе поэта возникался гнев. Любовь Анны охладелась, Они не примирилл друг с другом. Базаров — человек нового поколения. Павел Петрович полагал, что он ведёть жизнь благородная, что он достоин уважение. Евгений Базаров любил природа. До встречи с Одинцовой он, очевидно, не знал настоящей любовь.

Наличие таких ошибок объясняется тем, что в кумыкском языке отсутствует грамматическая категория рода между тем как в русском языке указанная категория свойственна многим частям речи: для существительного категория рода является не изменяемой, а для других частей речи изменяется и зависит от рода существительного.

Для усвоения категории рода и числа требуется тщательная работа, следует разработать систему упражнений, специальных практических работ, чтобы научить обучающихся русскому языку правильно определять грамматический род и число, а также устанавливать необходимые грамматические связи между словами.

Анализ письменных работ учащихся школы показывает, что, несмотря на трудности, которые возникают при изучении категорий рода, числа и падежа, в целом эти категории усваиваются успешно и прочно.

Очень сложным и трудным для учащихся-кумыков является усвоение правильного употребления предлога с различными формами имен существительных. Здесь ошибки встречаются очень часто: наблюдается употребление одного предлога вместо другого, смешение значений предлогов, неправильное употребление падежных форм имени существительного с тем или иным предлогом, а также раздельное чтение предлога и последующего слова.

Примеры ошибок: Осенью я сижу в окна и смотрю на красивый пейзаж (вместо у окна); служил на армия (в армии); я возвращался из охоты (вместо с охоты); его вызывает в дуэль (на дуэль); Базаров на романе, по-моему, положительный герой (вместо в романе); после ссоры они не говорили друг у друга (вместо друг с другом); Базаров был близок с взглядом революционеровдемократов (вместо к взглядам).

Наличие таких ошибок можно объяснить тем, что грамматическая система служебных слов в русском и кумыкском языках резко отличаются. В русском языке имеются служебные слова: предлоги, союзы, частицы, связки, которые выполняют различные грамматические функции в связной речи связывают отдельные слова (предлоги, союзы), предложения (союзы) придают отдельные смысловые оттенки значений (частицы и т.д.). В кумыкском языке все эти смежные виды грамматических отношений в основном выражают послелоги, которые сливаются со знаменательными словами в одно слово.

Литература

1. Щерба М.В. Опыт общей теории лексикографии // Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л., 1958.

Г.В.Коновалова

МЕТОД ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого своими силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение.

А.Дистервег

Вся жизнь человека постоянно ставит перед ним острые и неотложные задачи и проблемы. Возникновение таких проблем, трудностей, неожиданностей означает, что в окружающей нас действительности есть еще много неизвестного, скрытого. Следовательно, необходимо всё более глубокое познание мира, открытие в нём всё новых и новых процессов, свойств и взаимоотношений людей и вещей. Поэтому, какие бы новые веяния, рожденные требованиями времени ни проникали в школу, как бы ни менялись программы и учебники, формирование культуры интеллектуальной деятельности учащихся всегда было и остаётся одной из основных общеобразовательных и воспитательных задач.

Интеллектуальное развитие — важнейшая сторона подготовки подрастающих поколений. Успех интеллектуального развития школьника достигается главным образом на уроке, когда учитель остаётся один на один со своими воспитанниками. И от его умения «и наполнить сосуд, и зажечь факел», от его умения организовать систематическую познавательную деятельность зависит степень интереса к учебе, уровень знаний, готовность к постоянному самообразованию, то есть их интеллектуальное развитие. Встаёт вопрос, как «наполнить сосуд и зажечь факел»?

Использование современных методов обучения является основой при организации интеллектуального развития. И одним из таких методов можно считать проблемный метод обучения (И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, В.Оконь и др.).

В чем уникальная особенность проблемного обучения? Первая и важнейшая особенность — это специфическая интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путём решения учебных проблем, что обеспечивает глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления.

Вторая особенность состоит в том, что проблемное обучение — наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического и диалектического мышления. Самостоятельное решение проблем учащимися является и основным условием превращения знаний в убеждения.

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации — проблемного. Постановка проблемы, которую ученику необходимо решить, всегда вызывает определённую эмоциональную реакцию. Выполняя задания, направленные на решение той или иной проблемы, ученик направляет свою интеллектуальную активность и ранее усвоенные знания на самостоятельное «открытие» важных и существенных признаков тех или иных понятий и применение их в своей дальнейшей познавательной-практической деятельности: на установление разнообразных существенных связей между изучаемыми фактами, явлениями, событиями и процессами, на конструирование способов обнаружения этих связей.

На основе проведенного анализа литературы по данному вопросу можно сделать вывод о том, что определенное сходство прослеживается в структуре проблемного урока и этапах проектной деятельности. Структура проблемного урока и проектная деятельность предопределяются логикой проблемного обучения, а роль и место каждого из её элементов — сложностью учебной проблемы и логикой её решения учащимися. Все этапы направлены на активизацию учебно-познавательной деятельности.

Метод проектов, как известно, предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для каждого ученика, участвовавшего в разработке проекта, а так же разработку проблемы целостно, с учетом различных факторов и условий её решения и реализации результатов.

Главными целями использования проектной методики при организации самостоятельной работы учащихся по иностранному языку являются:

- показать умение отдельного ученика или целой группы использовать приобретенный в процессе обучения исследовательский опыт;
- реализовать свой интерес к предмету исследования;
- приумножить знания о выбранном предмете исследования и донести всё это для других учащихся своего класса или учащихся соседних классов;
- продемонстрировать уровень владения иностранным языком;
- создать прочную языковую базу;
- научить учащихся принимать личную ответственность за продвижение в обучении;
- создать условия для развития личности учащегося, так как проект развивает активное самостоятельное мышление и учит ученика не просто запоминать и воспроизводить знания, которые даёт ему школа, а уметь применять их на практике;

- дать возможность ученику при защите проектов почувствовать, что он выступает как индивидуальность, способная не только оценивать действительность, но и проектировать какие-то изменения для улучшения владения иностранным языком;
- совершенствовать умения участвовать в коллективных формах работы, то есть умение работать в сотрудничестве;
- научить самостоятельно добывать знания.

Так, работая по основанному на коммуникативном методе учебно-методическому комплексу В.П.Кузовлева в 9 классе над темой «Music and musicians», я поставила цель перед учащимися подготовить информацию и собрать материалы о знаменитых музыкантах Британии. Наиболее интересной оказалась информация о знаменитой Ливерпульской четверке. Ребята заинтересовались, решили подробнее узнать об их творчестве и личной жизни, что и определило тему проекта. Учащиеся старались самостоятельно планировать свои действия и самостоятельно решать, какие материалы им понадобятся для подготовки проекта и где их найти. В случае возникновения трудностей они обращались за помощью. Школьникам понадобилась помощь учителя музыки, так как при защите данного проекта они исполнили две композиции «Beatles» в сопровождении гитары.

Несомненно, в основе любого проекта лежит проблема, решение которой требует интегрированных знаний, то есть проект вытекает и развивается из конкретной ситуации. Эта ситуация может возникнуть в процессе работы над какой-либо учебной темой, в ходе обсуждения прочитанного текста, актуальных событий, когда обнаруживается дефицит знаний, неспособность решить возникшую задачу, что вызывает желание глубже исследовать создавшуюся проблему.

При изучении темы: «TV or not TV», ребята определили одну из современных проблем общества: проблему влияния телевидения на мировоззрение молодежи, а также круг телевизионных интересов сверстников за рубежом. Решили её исследовать. Провели теоретическое исследование по данной проблеме, затем анкетирование, как взрослого населения, так и учащихся нашей школы, сделали анализ телепристрастий. Итогом их плодотворной работы стал урок «Ток-шоу» в виде телевизионной передачи, которая мало чем отличалась от подобных телепрограмм у нас на телевидении. В роли гостей из Британии и США выступили сами учащиеся, они активно участвовали в дискуссии, отвечали на вопросы ведущего «Ток-шоу», а между выступлениями участников программы была показана реклама, как и водится на телевидении. Гости имели возможность попробовать прорекламированный товар — это был английский чай «Ahmad». Все получили огромное удовлетворение от проделанной работы.

Для учащихся младшего и среднего звена одним из самых продуктивных способов выражения своих творческих способностей является проект, представленный в виде стенгазеты, выставки, фотовыставки или альбома. Так, при изучении

темы: «My family», учащиеся под руководством учителя организовали индивидуальную фотовыставку, сопровождая свой показ рассказом о себе и своей семье. Фотографии своих близких дети продемонстрировали на красочных плакатах в форме больших сердец, телевизионного экрана и развёрнутой книги.

Одной из последних работ учащихся 8 класса стала презентация проекта «I am happy to live here». Ученики решили не просто сделать сообщение о том месте, где они живут, а презентовать свою работу в виде мультимедийного проекта, чтобы это смотрелось более наглядно, динамично и привлекательно. Совместно с учителем, ребята наметили поэтапный план реализации проекта. Каждому участнику группы необходимо было выполнить свою задачу. Педагогу важно было отслеживать деятельность учеников. Учитель координировал деятельность учащихся. Помогал в организации сбора информации: определял источники информации, давал советы, как записать полученные данные, как преподнести информацию группе, проанализировать и объединить собранные факты, откорректировать и оформить материал. В итоге получился очень красочный и интересный проект, насыщенный множеством фотографий, которые сопровождались познавательной информацией.

В заключении хочется отметить те положительные элементы, которые присутствуют в проектном методе обучения. В первую очередь, это мотивация учебной деятельности учащихся. Она необходима каждому ученику, понимающему ценность знаний для выполнения определенного проекта: широкое участие учеников в планировании своей деятельности; тесная связь деятельности учащихся с жизнью и с окружающей действительностью. Многие в проектах идут от мечты, от фантазии, но основой фантастического развития мысли остаётся реальное осознание сегодняшней жизни. Процесс работы над проектом развивает у учащихся интерес к иностранному языку, воображение, самостоятельность, умение находить пути решения различных проблем. Наличие элементов поисковой деятельности и творчества создаёт условия для взаимообогащающего общения как на родном, так и на иностранном языке.

Р.Н.Запунова

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Учебный предмет «Математика» уникален в деле формирования личности. Образовательный, развивающий потенциал математики огромен. Не случайно ведущей целью математического образования является интеллектуальное развитие учащихся, формирование качеств мышления, необходимых человеку для

полноценной жизни в обществе. Математика выступает именно как предмет общего образования, который позволяет наделять подрастающего человека способностями, необходимыми для свободной и безболезненной адаптации его к условиям жизни в современном обществе.

Развивает и формирует ученика не столько само знание, сколько метод его приобретения. Если учебная деятельность протекает только в рамках воспроизведения усвоенных знаний, то это не способствует развитию человека. Поэтому я организую уроки с использованием проблемных ситуаций и считаю, что процесс мышления берёт своё начало в проблемности познания.

При изучении в 6 классе темы «Сложение дробей с разными знаменателями» в устный счёт, состоящий из примеров на сложение и вычитание дробей с одинаковыми знаменателями («ситуация успеха») я включаю задание, где знаменатели разные. Происходит «заминка» (проблема), и начинаем думать: «почему не получилось?». Индуцируем, дедуктируем, анализируем, синтезируем, сравниваем, обобщаем... Итог: верное решение и понимание — что делаем? как делаем? зачем?

Все определения понятий и способов мы стараемся формулировать самостоятельно, а затем сверять с текстом учебника. При изучении в 7 классе темы «Тождество» ученики в этом термине услышали словосочетание «то же самое» и получили определение: «Тождество — равенство, где левая и правая части представляют собой одно и то же». Согласна, что некоторые наши определения «страдают» ненаучностью, но на «понятийном уровне» просто необходимы.

Подбирая и сопоставляя проблемные задания, необходимо учитывать, что они должны основываться на тех знаниях и умениях, которыми учащиеся уже владеют, чтобы была возможность выполнения поставленного задания.

Создавая на уроках проблемные ситуации, учитель может выйти за пределы минимального образовательного стандарта и научить учащихся применять творческие методы исследовательского характера.

Такой ход процесса обучения способствует формированию у детей разнообразных познавательных интересов, что чаще всего дает толчок к самообразованию и самовоспитанию.

Чаще всего проблемные ситуации я использую при введении новой темы. Это нужно для того, чтобы выявить уже изученные знания.

Это «задания-ловушки», вступающие во внешнее противоречие с известным способом, они актуализируют деятельность ребенка, заставляют его удерживать способ работы на высоком уровне

В конце изученного раздела (в проверочных, самостоятельных работах) я включаю либо «задания-ловушки», либо задания, для контроля усвоенного способа решения, в которых нет решения.

Мною была предпринята попытка использовать элементы проблемного обучения при изучении темы «Решение составных уравнений» на этапе введения нового материала. Сначала я предлагала детям решить простые уравнения.

Дети легко справлялись с заданием, зная алгоритм. Далее предлагалось записать на математическом языке предложение: «произведение разности чисел y и 6 и числа 3 равно 15 ». Несколько учащихся записывали на доске свои версии. В процессе обсуждения была выбрана правильная запись: $(y - 6) \cdot 3 = 15$. На вопрос: «Является ли это предложение уравнением?» дети ответили утвердительно, так как это равенство, содержащее переменную. Предлагалось найти корень этого уравнения. Дети начали решать, используя «старый» способ, и у них ничего не получалось, возникла проблема. Я спросила: «Подходит ли в этом случае алгоритм, которым мы пользовались при решении простых уравнений?» (Нет.) Почему? Дети установили существенный признак отличия данного уравнения от предыдущих: неизвестный компонент действия, в данном случае множитель, является выражением. Такие уравнения еще не рассматривались.

Возникшая проблемная ситуация мотивировала постановку цели урока: научиться решать уравнения, в которых неизвестный компонент действия является выражением. Было введено понятие «составное» уравнение.

Я попросила детей найти способ, который позволяет им свести новый вид уравнений к изученным ранее. В результате ответов на вопросы дети установили, что выражение в левой части уравнения является произведением, так как последнее действие — умножение. Потом дети рассуждали также как при решении простого уравнения, пока не нашли корень уравнения и не выполнили проверку.

Детям всегда нравится, когда к осмыслению выполненных шагов подключается некоторый образ. Здесь можно сказать им, что решение составных уравнений напоминает, как зайчик ест капусту: сначала он съедает последний листочек, потом следующий, пока не доберется до кочерыжки. Последний листочек определяется по последнему действию, а кочерыжка — это корень уравнения.

Опираясь на различные образы, легко объяснить детям, что составное уравнение может содержать несколько листочков. Это зависит от того, сколько действий в выражении с переменной. Поэтому в решении составного уравнения может быть и большее число шагов.

В завершение полезно построить с детьми алгоритм решения составных уравнений. Таким образом, проблема будет разрешена.

На следующих уроках можно давать детям составные уравнения, в которых нет решения и составные уравнения с недостающими данными. Дети, пытаясь решать их с использованием алгоритма, попадают в «ловушку», но при совместной работе с учителем, данная проблема решается.

Для этого учитель должен передать учащимся ряд своих ролей: организатора учебной работы, контролёра, консультанта, ассистента и т.д. Учащиеся, наделённые какими-то ролями, становятся субъектами учебной деятельности, выполняют учебную работу не для учителя, а для себя, для своего класса. Ученики сами определяют в границах их полномочий и обязанностей, что и как им надо сделать для проведения учебного процесса, для осуществления принятых ими целей и задач.

Проблемные ситуации требуют от детей обоснованного логического действия, заставляя их работать сознательно. Проблемные задания приучают детей думать, самостоятельно искать и находить решения. Самостоятельные и проверочные работы, в которых есть проблемные задания, вынуждают, а потом и приучают ученика искать ответ, давать объяснение, толкование, искать доказательства и аргументировать свои действия. Разнообразие проблемных ситуаций формирует у учащихся умение доказывать, отстаивать свою точку зрения, вести простейшую исследовательскую работу. Создание проблемных ситуаций на уроках математики в школе дает возможность детям лучше ориентироваться в жизненных ситуациях, быть более свободными от стереотипов и способствует улучшению качества образования.

Н.Г.Рубцова

МЕТОД ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Исследовательская деятельность учащихся служит достижению одной из важнейших целей образования — научить детей мыслить самостоятельно, уметь ставить и решать проблемы, привлекая знания из разных областей науки, чему способствует проблемное обучение.

Потребность ребёнка в исследовательском поиске обусловлена биологически. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Исследовательская, поисковая активность — естественное состояние ребенка, он настроен на познание мира, он хочет его познавать. Именно это внутреннее стремление к исследованию порождает соответствующее поведение и создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально разворачивалось как процесс саморазвития.

Одна из важнейших задач учителя в современных условиях уметь создать среду, провоцирующую учащегося на появление вопросов и желание найти ответы, то есть на проявление черт исследовательского поведения. В фундаменте исследовательского поведения — психическая потребность в поисковой активности. Она выступает в качестве мотива — двигателя, который запускает и заставляет работать механизм исследовательского поведения.

Исследовать, открыть, изучить — значит сделать шаг в неизведанное и непознанное. Как нельзя лучше для этого подходят уроки окружающего мира.

Воспитывать любовь и уважение к Природе во всех ее проявлениях – от цветка на подоконнике до целого Мироздания. Урок-исследование позволяет ставить серьезные проблемные вопросы, исследовательские задачи, а детская тяга к «тайнам» превращает его в «исследователя». Успех выполнения таких задач формирует «интеллектуальную» радость, положительные эмоции.

Полное исследование нельзя вместить в рамки одного урока, т.к. организация проектно-исследовательской деятельности требует значительных ресурсов затрат (времени, материалов, оборудования, информационных источников, консультантов и т.д.).

На уроке целесообразно формировать знания и навыки самостоятельной исследовательской деятельности поэтапно. Необходимыми элементами проектно-исследовательской деятельности являются:

«Мыследеятельностные: выдвижение идеи (мозговой штурм), проблематизация, целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы, постановка вопроса (поиск гипотезы), формулировка предположения (гипотезы), обоснованный выбор способа или метода, пути в деятельности, планирование своей деятельности, самоанализ и рефлексия.

Презентационные: построение устного доклада (сообщения) о проделанной работе, выбор способов и форм наглядной презентации (продукта) результатов деятельности, изготовление предметов наглядности, подготовка письменного отчёта о проделанной работе.

Коммуникативные: слушать и понимать других, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы, находить консенсус.

Поисковые: находить информацию по каталогам, контекстный поиск, в гипертексте, в Интернет, формулирование ключевых слов.

Информационные: структурирование информации, выделение главного, приём и передача информации, представление в различных формах, упорядоченное хранение и поиск.

Проведение инструментального эксперимента: организация рабочего места, подбор необходимого оборудования, подбор и приготовление материалов (реактивов), проведение собственно эксперимента, наблюдение хода эксперимента, измерение параметров, осмысление полученных результатов» [1].

Приведу пример из работы Яновой И.Г., которая на первом этапе «...ориентировалась на мнение А.И.Савенкова, что проектно-исследовательская деятельность учащихся должна начинаться с тренинговых занятий по развитию:

Информационно-аналитических умений

Информационно-поисковых умений, которые позволят учащимся овладеть специальными знаниями, умениями, навыками исследовательского поиска.

В качестве примера я кратко остановлюсь лишь на некоторых из них.

1) Развитие умений видеть проблемы (формирование способности развивать собственную точку зрения, смотреть на объект исследования с разных сторон)

Задание «Посмотри на мир чужими глазами».

Учитель читает детям неоконченный рассказ.

«Утром небо покрылось черными тучами, и пошел снег. Крупные снежные хлопья падали на дома, деревья, тротуары, газоны, дороги...»

Задание: продолжить рассказ, представив себя в роли мальчика, гуляющего во дворе с друзьями; водителем грузовика, едущего по дороге; летчиком, управляющимся в полет; мэром города; вороной, сидящей на дереве;

Задание «Тема одна - сюжетов много».

Придумайте как можно больше сюжетов на одну и ту же тему. Например, тема «Осень», «Город», «Лес» и т.д. Можно нарисовать лес осенью, улетающих птиц, работы на полях, школьников, идущих в школу и т.д.

Развитие умений выдвигать гипотезы (уметь предвидеть события, предполагать, используя слова: может быть, предположим, допустим, возможно, что если, наверное).

Задание «Давайте вместе подумаем»

Почему у белого медведя нос чёрный? Гипотезы (предложенные детьми):

1. Может быть, чтобы быть заметным и его боялись окружающие?
2. Наверное, потому что всё время держит его по ветру, чтобы дорогу запоминать?

3. Предположим, чтобы медвежата его видели. Упражнения на обстоятельства.

При каких условиях каждый из этих предметов будет очень полезным? При каких условиях эти же предметы могут быть совершенно бесполезны и даже вредны? Например, соль, сахар, мобильный телефон.

2) Развитие умений задавать вопросы

Задания для развития умения задавать вопросы уточняющие (верно ли, что; надо ли; должен ли) и восполняющие (Кто? Что? Где? Почему?)

Задание «Найди загадочное слово». Дети задают друг другу разные вопросы об одном и том же предмете, начинающиеся со слов «что», «как», «почему», «зачем». Обязательное правило - в вопросе должна быть невидимая явно связь. Например: в вопросе об апельсине звучит не «Что это за фрукт?», а «Что это за предмет?».

Игра «Угадай, о чем спросили»

Ученику, вышедшему к доске, дается несколько карточек с вопросами. Он, не читая вопроса вслух и не показывая, что написано на карточке, громко отвечает на него.

Например: на карточке написано «Почему совы охотятся ночью?» Ребенок отвечает «Они днём плохо видят, поэтому охотятся ночью». Всем остальным надо догадаться, каким был вопрос.

3) Подбор литературы по заданной теме

Рассмотри выставку книг на доске. На каждой книге ты видишь номер. Выбери и запиши номера тех книг, которые рассказывают:

- об использовании человеком науки и техники

- об истории человечества
- об исследователях и ученых

4) Ориентировка в словаре, справочной литературе

• возьми детскую энциклопедию и запиши, на каких страницах находится информация о _____

- найди по оглавлению рассказ Л. Толстого «Какая бывает роса на траве».

Запиши, на какой странице заканчивается этот рассказ _____

- какое слово стоит в словаре В. Даля после слова *мастерица*

Ориентировка в тексте, ключевые слова

В книге «Введение в историю» открой стр. __ Найди ключевое слово третьего абзаца.

Запиши его _____

5) Ответы на вопросы к тексту

• найди статью «Растения луга». Найди в статье и запиши слова, которые следует запомнить

• найди статью «Вода и её свойства» В конце статьи есть вопросы для повторения. Прочитай вопрос № 3. Найди на него ответ в тексте. Ответ одним предложением.

• в разделе «Растения и животные водоёма» найди статью «Необычное? Нет. Обычное»

О чём рассказывает эта статья? Определи тему

Следующий шаг — «пробные» самостоятельные исследования и выполнение проекта» [2].

Проекты в 1 классе имеют форму: выступления по сочинению. Во 2 классе — выполнение работы в виде рефератов. Проводится защита рефератов. В 3-4 классе — начинается индивидуальное научное исследование учащихся.

Данный опыт работы помогает сплочению детского коллектива, способствует повышению личностного роста ученика, а также является успешным средством преодоления разобщённости семьи и школы. Совместная проектно-исследовательская деятельность на уроках окружающего мира создаёт ситуацию успеха, радости, удовольствия, способствует формированию у ребёнка положительной самооценки: «Я сам!», «Я смог!», «Я знаю!». А это дает право ученику почувствовать себя ученым — первооткрывателем.

Литература

1. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы. [URL]: <http://www.educom.ru/ru/documents/archive/advices.php>

2. Яннова И.Г. Организация проектно-исследовательской деятельности младших школьников в форме творческих мастерских. [URL]: <http://festival.1september.ru/articles/512814/>

МЕТОД ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Происходящие изменения в общественной жизни требуют применения новых педагогических технологий, ориентированных на индивидуальное развитие личности, творческой инициативы, навыков самостоятельного информационного поиска. Акцент переносится на формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей.

Наиболее благоприятные условия для решения вышеуказанных задач создает проектная технология, ведущим методом которой является метод учебных проектов. Принято считать, что метод проектов благотворно влияет на развитие личности на любом этапе обучения, а его внедрение практикуется уже на начальной ступени школы.

Технология проектного обучения, как одного из способов самостоятельной поисковой деятельности учащихся внедряется в работу МСОШ № 9 г. Нижневартовска. Обучение школьников проектной деятельности — это специально организованные процессы овладения учащимися на содержательно-процессуальном и функциональном уровне проектной деятельностью, проектно-технологической культурой и формирование готовности к проектному взаимодействию с миром.

Метод проектов позволяет воспитывать самостоятельную и ответственную личность, развивает творческие начала и умственные способности.

С 2004 года в рамках сотрудничества с Московским Институтом новых образовательных систем в нашей школе осуществляется обучение по предметной линии «Планета знаний», где в сочетании с традиционной методикой применяются передовые педагогические технологии, в том числе, проектная технология.

Преподавание русского языка ведется по учебнику Л.Я.Желтовской «Русский язык».

Содействие личностному росту школьника, развитие качеств и способностей, позволяющих ему жить в современном мире: осуществление собственной познавательной деятельности, умения применять знания на практике, умения взаимодействовать с окружающим миром — таковы ведущие цели современного образования. Взаимодействие с окружающим миром требует умения результативного речевого общения, что непосредственно связано со свободным владением русским языком, как родным, так и государственным. В данном учебнике реализуется *комплексный подход* к формированию умений слушать, говорить, писать как видов речевой деятельности.

Современный русский язык насчитывает около полумиллиона слов, гигантское богатство! А современная молодежь общается с помощью двух-трех десятков слов. Подрастает поколение, не слышавшее литературного русского языка. Учитывая острую необходимость усиления духовно-нравственного воспитания младших школьников в процессе изучения ими языка родного народа, в учебниках реализуется *культурологический подход* при обучении русскому языку. Он предполагает постижение самобытности характера и культуры создателя языка — русского народа, осознание богатства языковых средств, пробуждение интереса к их освоению, воспитание чувства уважения к языку, народу, родине, чувства сопричастности к сохранению, приумножению самобытности и чистоты русского литературного языка. Реализация данных подходов осуществляется и при организации проектной деятельности, которая в учебниках «Планета знаний» выступает как основная форма организации внеурочной деятельности школьников по предмету. Предлагаются проекты разных типов: индивидуальные, групповые, коллективные; преобразующие, исследовательские, творческие.

Одни проекты ориентируют детей на преобразование и использование полученных знаний в игровой и учебной деятельности: словесные игры «Веселый наборщик», «Поле чудес», создание собственных языковых игр в виде ребусов и кроссвордов, описание в стихах формулировки изученного правила для более быстрого его запоминания. Другие — предполагают использование полученных знаний о языке и речи при создании коммуникативно значимых и этикетных видов «бумаг»: записная (телефонная) книга, поздравительная открытка, приглашение на праздник и т.д.

Третий тип проектов носит частично исследовательский характер по языковому материалу: найти исторический корень слова, узнать о происхождении и приключении этого слова, составление мини-энциклопедии «Тайны русских слов», различные виды словариков, сборников.

Под проектной деятельностью понимается специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ (т.е. продукта).

Самые простые коллективные проекты — это проекты, в которых дети выполняют отдельные, независимые друг от друга мини-проекты. Объединение мини-проектов в один общий проект выполняется учителем.

Каждый проект должен быть доведен до успешного завершения, чтобы оставить у ребенка ощущение гордости за свою работу, за полученный результат. Для этого в процессе работы над проектами учитель помогает детям соизмерять свои желания и возможности. После завершения работы над проектами обязательно организуется презентация ученических работ, где дети показывают итог своей работы и получают положительные отзывы. Презентация проводится перед одноклассниками на классных собраниях, перед родителями на родительских собраниях, можно организовать специальным образом — в форме отдельного праздника.

С помощью родителей и старшеклассников можно сделать компьютерные или печатные версии сборников, размножить, подарить одноклассникам и родителям, школе. Такая организация работы повышает интерес учащихся и привлекает других к работе над проектами.

Постепенно проектная деятельность увлекла учащихся, их заинтересовал не только сам процесс изготовления продукта, ребята стали активно участвовать в обсуждении и выборе тем, в постановке целей и задач, старались распределять роли и обязанности в групповых проектах, составлять план работы. Дети получили определенные навыки проектной деятельности и соответственно, увеличилось количество ребят готовых защищать свои работы.

Исходя из вышесказанного на основании положительной динамики учебной мотивации, возросшей познавательной активности учащихся, сформированности у них навыков проектной деятельности мы сочли целесообразным внести дополнения в типовые программы «Литературное чтение», «Окружающий мир». Нами предложено использовать метод проектов в начальной школе не только во внеурочной, но и в учебной деятельности, так как в процессе выполнения проекта формируются не только общеучебные умения и навыки, но и творческие способности, коммуникативные и информационные компетенции, презентационные умения и навыки.

В календарно-тематическом планировании мы выделили вводный урок и урок-презентацию (защита проектов). На вводном уроке учитель знакомит детей с основными темами раздела, их содержанием, вместе с детьми формирует проблемы по рассматриваемым вопросам. Определяются примерные темы проектов. Учитель оперативно управляет процессом, указывает источники информации, дает краткий инструктаж по содержанию работ. Так как у младших школьников ведущей остается игровая деятельность, поэтому данный урок рекомендуется проводить в игровой форме (путешествие, аукцион и др.) Урок презентация проводится в конце изучения темы. Он завершает, подводит итоги работы над учебными проектами. Учащиеся защищают свой продукт, рассказывают о ходе работы над ним, представляя итоговый результат.

Как показывает практика работы, многие дети «загораются» поиском, творчеством и не ограничиваются работой в рамках класса, школы, участвуют в городских, региональных, федеральных, конкурсах, проектах.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий наиболее адекватным поставленным целям, с нашей точки зрения, является проектное обучение [1, 2].

Наша школа с 2004 года начала апробацию учебно-методического комплекса «Планета знаний»[3]. С момента внедрения предметной линии «Планета знаний» мы используем в работе метод учебных проектов. В учебно-методическом комплексе «Планета знаний» проектная деятельность выступает как форма организации внеурочной деятельности школьников.

Новый учебно-методический комплект «Планета знаний» разработан в соответствии с новым Государственным стандартом начального общего образования [4]. Комплект состоит из учебников, рабочих тетрадей и методических пособий по всем основным предметам начальной школы.

Основная особенность этого комплекта заключается в его целостности: единстве структуры учебников; единстве сквозных линий типовых заданий; единстве подходов к организации учебной и внеурочной деятельности учащихся.

Знакомство с каждым учебником и с каждой крупной темой начинается со специальных разворотов — маршрутов, в которых с помощью изобразительных средств и текста представлены все темы учебника. Это позволяет формировать у учащихся понимание плана предстоящего обучения и отслеживать эффективность его реализации.

Учебный материал каждого учебника разделен на инвариантную и вариативную части.

В инвариантной части находятся обязательные для всех учащихся задания, которые обеспечивают освоение ими учебного материала в соответствии с новым Государственным стандартом начального общего образования.

В вариативной части — задания, выполняемые по выбору учителя и учащихся. Эти задания направлены на самостоятельный поиск необходимой информации, творческую и интеллектуальную деятельность, дифференцированную работу по выбору учителя и учащихся. Такая структура организации материала дает возможность осуществлять дифференцированный подход в классах, где обучаются дети с разным уровнем подготовки.

Во всех книгах комплекта с помощью специально подобранных заданий заложена возможность работы в парах. Это позволяет: привлечь максимальное количество учащихся к активному выполнению заданий; разнообразить формы выполнения заданий репродуктивного характера; ввести воспитательные моменты в учебную деятельность.

В учебниках, в конце каждой темы, представлены проверочные работы и тренинговые задания. Проверочные и тренинговые задания могут быть использованы

по усмотрению учителя для диагностики знаний учащихся, устранения пробелов в знаниях, индивидуальной работы с учениками, организации самостоятельной работы школьников.

В организации внеурочной деятельности учителю помогут специальные разработки проектной деятельности учащихся. Работа над проектами способствует расширению кругозора учеников по темам, близким к учебным, формирует у них умение работать с информацией, самостоятельно получать новые сведения по изучаемым темам. Работа над проектами носит исключительно добровольный характер.

Содержание и структура учебников предоставляют возможность формировать у учащихся умения: решать творческие задачи, распределять работу и договариваться в процессе коллективной деятельности, самостоятельно устанавливать последовательность действий для решения учебных задач, а также формировать навыки самоконтроля.

Например, работа над учебным проектом проводится на уроках окружающего мира.

В 1 классе пропедевтическая работа ведется следующим образом: проблемным, частично-поисковым, эвристическим обучением; проведением уроков — исследования; с кратковременными исследованиями — наблюдениями с описаниями.

Тема «Пришла пора учиться» является вводной к курсу и обеспечивает адаптацию ребенка к школе. Она представлена проектом «Школа» и осуществляется в процессе изучения всей темы. Ее цель — расширение кругозора учащихся, формирование умений работать с информацией, решение различных творческих задач. В проекте по данной теме учитель предлагает ученикам организовать работу по сбору информации о школе: какой она была раньше (исторический аспект), устное описание школы в настоящее время (культурный аспект), какой школа может стать в будущем (творческий аспект). Ребенок выбирает любое из этих трех направлений, а также может предложить свое направление. В проекте предусмотрены различные способы получения информации (посещение библиотеки, беседа со взрослыми: учителями, родителями, выпускниками школы, посещение краеведческого музея). Возможно получение информации из книг, газет, журналов, видеофильмов. Результатами работы над проектами могут быть рисунки, макеты или модели школы, стенды, альбомы, театрализованные представления. Сначала ребята выбирают интересующий их аспект единой темы и собирают различные сведения. Затем они выбирают проекты из предложенных, реализуют выбранный проект и проводят представление результатов своей деятельности.

Во 2 классе предполагается работа над проектами по четырем разделам: «Знание — сила», «Мы живем в космосе», «Жизнь леса» и «Наши питомцы». В качестве примера рассмотрим организацию работы над проектом «Мы живем в космосе». Цель этой работы — расширить представления детей о космосе: звездах,

созвездиях, планетах Солнечной системы. На страницах учебника для учащихся предлагается ряд тем: «Мы — дети Солнца» (выставка рисунков), «Солнечная система» (книжка-самоделка). Кроме этого детям предлагалось придумать свой проект. Трофимов Александр изготовил наглядное пособие «Знаки зодиака». Мальчик вместе с мамой нашёл информацию о зодиакальных созвездиях и дал им подробную характеристику. Горшкова Софья изготовила наглядную модель Солнечной системы. В своем проекте девочка рассказала об интересных фактах каждой планеты. По разделу «Наши питомцы» Соколова Елизавета провела исследовательскую работу «Чей хвост длиннее?». Девочка познакомилась с домашними питомцами своих одноклассников. Выбрала для исследования кошек. Составила таблицы: возраст кошек, порода, длина хвоста. Выделила призера, чей хвост оказался длиннее. В процессе работы девочка составила памятку для любителей кошек «Что означают повадки вашего любимца».

В 3 классе в процессе изучения раздела «Человек в обществе» детям предлагается участвовать в подготовке и реализации проекта «Мой родной край (город)». Цель проекта — расширение знаний детей о природе родного края, об его истории, о достопримечательностях. Тютюников Илья выполнил проект «Мой город», в котором рассказал о достопримечательностях города Нижневартовска. Особенность данной работы в том, что ученик использовал компьютерные технологии, программу *PowerPoint*.

Ежегодно в апреле в нашей школе проводится общешкольная научно-практическая конференция. Подготовку к данной конференции учителя и учащиеся начинают с начала учебного года: выбирают тему проекта, определяют цели и задачи, прогнозируют желаемый результат. Далее работа над проектом делится на несколько этапов.

Учащиеся знакомятся с информационными ресурсами по теме, анализируют, отбирают и систематизируют необходимую информацию. Затем учащиеся приступают к практическому выполнению проекта, создают проектную папку, готовятся к защите своих творческих (исследовательских) работ. На каждом из этапов выполнения проекта учащиеся работают в тесном сотрудничестве с учителем. На научно-практической конференции проходит презентация ученических проектов. Лучшие работы защищаются на городском уровне. В этом учебном году учащиеся нашей школы принимали участие в городском конкурсе ученических проектов «Грани познания» и «Открытие».

Таким образом, в основе проектной деятельности лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему.

Литература

1. Кашлева Н.В., Дмитриева Ж.В., Игнаткина Т.В. Школьная проектная лаборатория. В., 2009.
2. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников. М., 2002.

3. Петрова И.А. Программы общеобразовательных учреждений. Начальная школа. 1-4-й классы. Учебно-методический комплект «Планета знаний». М., 2006.
4. Вестник образования России. 2004. № 12..

С.И.Иваненко

ПРОБЛЕМНЫЙ УРОК ТЕХНОЛОГИИ В 6 КЛАССЕ

Рассмотрим возможности проблемного подхода на уроке технологии в 6 классе при изучении темы «Конструирование юбок. Мерки необходимые для построения основы чертежа юбки».

Тема занятия. Конструирование юбок. Мерки, необходимые для построения основы чертежа юбки.

Тип урока. Урок приобретения новых знаний.

Вид урока. Урок ролевая игра, практическая работа.

Цели урока. Актуализировать личностный интерес учащихся к изучению темы; способствовать развитию умения сопоставлять факты; развивать исследовательские и творческие навыки; создавать условия для повышения интереса к изучаемому материалу; помочь учащимся осмыслить практическую значимость, полезность приобретаемых знаний и умений, создать условия для развития навыков общения и совместной деятельности.

Методы обучения. Частично-поисковый, объяснительно-иллюстративный, метод проблемного изложения, метод когнитивного инструктирования.

Форма обучения. Групповая.

Оснащение урока:

– *инструменты и принадлежности:* сантиметровая лента, линейка, карандаш, учебник, рабочая тетрадь.

– *наглядные пособия:* иллюстрации, журналы мод, плакаты: «Снятие мерок для конструирования юбок», «Поясные и плечевые изделия», «Основные конструкции юбок», «Понева», «Хантыйская одежда», «Юбка в русском народном костюме»; таблица «Мерки для построения чертежа юбки».

Образовательный продукт. Эскиз юбки, снятые мерки.

Содержание урока

I. Организационный момент.

1.1. Отметить отсутствующих.

1.2. Разбить учащихся на группы по 3-4 человека, определить в группах старших и поручить им контроль правильности выполнения работы.

II. Вводный инструктаж.

1. Для создания проблемной ситуации я использую ряд проблемных вопросов, направленных на определение темы урока.

Сегодня мы с вами поговорим об одежде.

1.1. Как вы думаете, когда появилась одежда?

1.2. Для чего она была необходима?

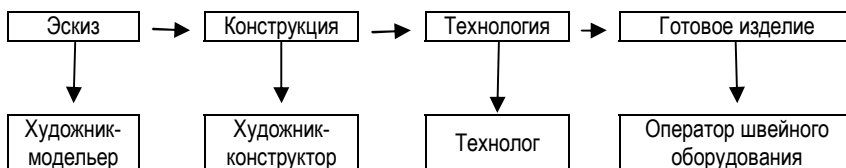
1.3. Какую одежду носил первобытный человек?

1.4. Что в наше время напоминает эту одежду?

Учащиеся отвечают, что одежда появилась практически сразу с появлением человека. Первое ее предназначение было сохранение тепла и первой одеждой человека была набедренная повязка и напоминает она по внешнему виду — юбку. Совместно с учащимися делаем вывод, что объектом изучения на сегодняшнем уроке является процесс изготовления юбки. Но, чтобы ее изготовить необходимо выполнить ряд действий. Класс делится на несколько групп.

Проблемная ситуация для групп:

- начертить схему-цепочку создания швейного изделия;
- дать краткую характеристику каждого этапа;
- используя дополнительную литературу рассказать о профессиях выполняющих данные операции (даются определения каждого понятия).



После обсуждения данного материала ставлю перед учениками *проблемный вопрос*: «Достаточно ли полученных знаний, чтобы начать изготовление изделия?», подводящий учащихся к заключению, что не достаточно. А, что еще необходимо сделать, чтобы начать выполнять чертеж? Учащиеся приходят к выводу, что необходимо снять мерки.

1.5. Целевые установки. Сообщение темы и целей урока.

После этого формулируем и записываем тему урока: «Конструирование юбок. Мерки, необходимые для построения основы чертежа юбки».

2. Мотивация. Рассказать о практической значимости умения снимать мерки.

Одежда должна быть удобна в носке и красивой, чтобы человек чувствовал себя естественно, уверенно и комфортно. Также одежда должна быть прочной и соответствовать размерам и форме человека.

3. Актуализация опорных знаний.

3.1. Повторяем правила снятия мерок.

3.2. *Проблемная ситуация*: Для чего снимают данные мерки? Найдите правильные ответы и напишите их номера во второй графе таблицы.

Мерки	Назначение мерок
Ст	
Сб	
Дст	
Ди	

4. Формирование ориентировочной основы деятельности.

4.1. Одежда и требования к ней.

4.2. Юбка в русском народном костюме.

4.3. Особенности одежды народов Западной Сибири.

4.4. Конструирование юбок.

4.5. Снятие мерок для построения чертежа юбки.

К различным видам одежды предъявляются различные требования. К основным требованиям относят эстетические, гигиенические и эксплуатационные.

Вопросы к учащимся:

1. В чем заключаются эстетические требования? (чтобы одежда была удобной, красивой и соответствовала моде, чтобы цвет, фасон и в целом стиль одежды создавали гармоничный облик).

2. В чем выражаются гигиенические требования? (в гигроскопичности, воздухопроницаемости, теплозащитные свойства. Одежда так же должна обеспечивать человеку свободу движений, не мяться, легко надеваться и сниматься).

3. Как вы понимаете эксплуатационные требования? (одежда в процессе носки испытывает нагрузки, претерпевает различные деформации: растягивается, сжимается).

Учитывая то, что учащиеся получили понятие о требованиях к одежде задаю вопрос: «Как вы думаете, при нарушении каких требований, мы можем нанести вред здоровью? И почему?» (При несоблюдении гигиенических требований, так как если одежда не будет пропускать воздух и не впитывать влагу, то это будет вредно для здоровья. И еще зимние и летние вещи шьют с учетом теплозащитных свойств).

Далее учащиеся узнают, что по способу эксплуатации все виды одежды делятся на поясные и плечевые. Плечевые — это изделия, которые держатся на плечах (платья, блузки, жилеты, халаты и др.). Поясные — на талии, там, где должен быть пояс. Это юбка, юбка-брюки, шорты, брюки.

Одним из самых распространенных изделий поясной женской одежды является юбка.

Причудливая мода делала юбки то шире, то уже, на каркасе, со шлейфом, со складками и т.д.

В русской деревне юбка появилась не раньше середины XIX века.

О юбке в русском народном костюме нам расскажет... (Сообщение).

Сегодня мы говорим об одежде и, конечно, мне бы хотелось, чтобы вы больше узнали о национальной одежде народов ханты и манси, потому, что, как

сказал великий русский педагог Д.Ушинский «...нельзя быть иностранцем посреди своей родины».

Об особенностях одежды коренных народов Западной Сибири нам расскажет... (Сообщение).

Проблемная ситуация: А теперь сделайте сравнительный анализ и ответьте на вопрос: «Чем отличается одежда обско-угорских народов и русского народного костюма?»

К какому виду одежды относится понева? (к поясным).

К какому виду одежды относится сах, малица, кумыш, парка? (к плечевым).

Рассмотрите рисунки юбок и скажите, чем они отличаются? (по конструкции).

По конструкции различают три основных покроя юбок: прямые, клиньевые и конические.

Юбка, как и любая другая одежда, должна хорошо сидеть на фигуре, соответствовать размеру и росту человека. Для того, чтобы построить чертеж выкройки, нужно правильно снять мерки. *Проблемная ситуация:*

– Как вы думаете, какие мерки необходимо снять, чтобы построить чертеж клинневой юбки? Запишите их условные обозначения.

Ст, Сб, Дтс, Дл. юб.

– Каких мерок не хватает? Пб, Пт. Для чего они нужны? (Прибавки должны обеспечивать свободу движений человека, создавать воздушную прослойку, регулирующую необходимый теплообмен, соответствовать силуэту и модели.

– Полученные результаты сравните с данными таблицы № 7 учебника.

II. Закрепление изученного материала.

Терминологический диктант.

1. К одежде предъявляются следующие требования _____ (эстетические, гигиенические, технологические).

2. По способу эксплуатации все виды одежды делятся на _____ (плечевые и поясные).

3. Древнее юбки на Руси была _____ (понева).

4. Перечислите одежду народов ханты и манси _____ (сах, малица, платье, халат).

5. По конструкции различают три основных покроя юбок _____ (прямые, клиньевые, конические).

6. Запишите условные обозначения мерок, необходимых для построения чертежа юбки _____ (Ст, Сб, Дтс, Дл. юб.)

III. Практическая работа. Снятие мерок для построения чертежа юбки. Работа выполняется в виде игры «Ателье». Учащиеся делятся на группы: заказчик и закройщик, который снимает мерки, делает эскиз юбки; затем меняются местами.

Этапы самостоятельного решения проблемы:

1 — информационный «Что нужно сделать?»;

2 — планирование «Как можно достигнуть этого?»;

- 3 — принятие решения «Определение путей и средств реализации»;
- 4 — осуществление «Реализация»;
- 5 — контроль «Правильно ли выполнено задание?»;
- 6 — оценка «Что нужно в следующий раз сделать лучше?».

IV. Заключительный инструктаж.

- 4.1. Самоконтроль и самооценка результатов работы.
- 4.2. Обсуждение, выявление общих и индивидуальных ошибок, объяснение их причин и способов устранения.
- 4.3. Выставка изделий (эскизов).
- 4.4. Оценка работ учащихся, объявление оценок.
- 4.5. Уборка рабочих мест.

Я считаю, что важнейшим результатом урока является создание такой атмосферы, чтобы каждый ученик поверил в свои возможности и в ходе решения проблемы с желанием принимался за творческую работу. Проблемный урок обеспечивает тройной эффект: более качественное усвоение знаний, мощное развитие интеллекта и творческих способностей и воспитание активной личности.

А.С.Питаленко

СВАТОВСТВО В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ А.С.ПУШКИНА (ПРОЕКТНАЯ РАБОТА)

В современном литературоведении о А.С.Пушкине сказано так много, что на первый взгляд, найти новый предмет для исследования в творчестве великого поэта очень трудно. В школьном курсе мы изучали любовную лирику А.С.Пушкина, но не затрагивали тему семьи в его жизни и творчестве. Меня очень заинтересовала данная тема, ведь поэта всегда окружало многочисленное общество красивых женщин. Чем же руководствовался А.С.Пушкин при выборе своей спутницы? Это я и решила выяснить.

Цель работы: выяснить мотивы женитьбы для А.С.Пушкина, исходя из анализов текстов его произведений.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- узнать, какие женщины повлияли на творчество поэта;
- собрать методом сплошной выборки из текстов произведений фрагменты, описывающие внутренние переживания и надежды поэта.

Тема семьи, родственных отношений, преемственности поколений, семейных корней занимает в творчестве А.С.Пушкина одно из центральных мест. Ей посвящены многие лирические произведения поэта.

В жизни Александра Пушкина особое место всегда занимали женщины. Красота женщины могла покорить поэта с первого взгляда. Причем каждое новое увлечение Пушкин принимал за настоящую любовь и боготворил свою избранницу.

Первым серьезным романтическим увлечением в жизни юного Александра стала гордая светская красавица Наталья Кочубей. С воспоминаниями о Наталье Кочубей связаны пушкинские поэмы «Кавказский пленник», «Полтава» и «Бахчисарайский фонтан», также некоторые строфы романа в стихах «Евгений Онегин». Но Наталья Кочубей не согласилась стать женой А.С.Пушкина и в 1818 году вышла замуж за графа Строганова.

Позже Пушкин воспылал страстью к графине Елизавете Воронцовой. Поэт был очень увлечен и посвятил ей такие стихи как: «Пускай увенчанный любовью красоты...», «Желание славы», «Все кончено, меж нами связи нет...», «Со-жженное письмо» и другие. Но и с этой прекрасной женщиной А.С.Пушкину пришлось расстаться, так как, по настоянию графа М.С.Воронцова, поэта сослали в Михайловское. На прощанье графиня подарила поэту свой перстень, глядя на который Пушкин написал стихотворение «Талисман».

Воспоминание о сильном чувстве поэта очень дорого ему. Оно помогает А.С.Пушкину пережить невзгоды и надеяться на долгожданное счастье, находясь в ссылке.

Во время ссылки в Михайловском сильное чувство внушила поэту Анна Петровна Керн. Стихотворение «К***» безусловно посвящено именно ей. Это стихотворение захватывает нас трепетностью чувств и каким-то внутренним сиянием. Первую встречу А.С.Пушкин называет «чудным мгновеньем». Большое чувство для Пушкина становится основой для вдохновения и источником творческого озарения.

В более зрелых произведениях взгляды А.С.Пушкина на любовь меняются. Его все чаще посещают мечты о семейном очаге, хотя по-прежнему они сочетаются со многими увлечениями.

В сентябре 1826 года поэт сватается к Софье Федоровне Пушкиной, но сватовство, как известно, было отвергнуто к радости самого А.С.Пушкина. Ведь на протяжении этого времени он неоднократно испытывал сомнения в правильности своего выбора.

Летом 1828 года А.С.Пушкин снова сватается и снова получает решительный отказ от родителей невесты — Анны Алексеевны Олениной. Стихотворение «Я вас любил...» было адресовано именно ей. Этот неудачный опыт сватовства не поколебал желание А.С.Пушкина обзавестись семьей, а, наоборот, сделал его еще более искренним и добрым.

Неустроенность судьбы, сложные взаимоотношения с правительством, да и скандальная слава поэта — все это делало первого поэта России «непрестижным женихом».

Ближе всего к воплощению в жизнь был брак с Екатериной Ушаковой, де-вушкой, которая не отказала бы поэту и родителей смогла бы уговорить, если

бы сам А.С.Пушкин проявил решительность. Именно поэтому он и отказался от затеи женитьбы на Екатерине Ушаковой.

Лишь одна встреча резко изменила события этих печальных лет. Это встреча с Натальей Гончаровой. Но сватовство затянулось практически на два года. И А.С.Пушкин в то время воспринимал её, как знак перехода к иному статусу — статусу порядочного, приличного и солидного человека.

Наталья действительно стала его любимой женой, и поэт никогда не расставался с ней, писал ей письма и посвящал стихотворения. Разумеется, нет возможности обратиться ко всем стихотворениям поэта, посвященным его жене, Наталье Гончаровой, но есть одно, которое невозможно пропустить. Это стихотворение «Мадонна».

Исследуя произведения А.С.Пушкина, можно сделать вывод, что Пушкин не мыслил жизни без гармонии души и обстоятельств, то есть поэт воспринимал женитьбу, как некий этап в жизни каждого человека. Не пройдя его, человек не сможет занять достойное место в обществе. Эти слова поэт проверил на собственном опыте.

Вторая причина, по которой А.С.Пушкин женится — это, как ни парадоксально, совмещение двух начал: трезвого расчета и горячего чувства к Наталье Гончаровой.

Сватовство принесло поэту целый ряд противоречивых чувств. Это и радость, и предвкушение долгожданного счастья, но в то же время чувство обиды за то, что в этот период его гордости была нанесена масса унижений.

III. ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

Т.В.Борисова

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Каждый человек видит тем больше нерешённых проблем,
чем обширнее круг его знаний.

С.Л.Рубинштейн

Одной из особенностей системы образования является то, что она должна быть способна не только вооружать знаниями обучающихся, но и, вследствие постоянного и быстрого обновления знаний в нашу эпоху, формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, а также самостоятельный и творческий подход к знаниям в течение всей активной жизни человека. В итоге образование должно стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставлять человеку разнообразные наборы общеобразовательных услуг, позволяющих учиться непрерывно, обеспечивать широким массам людей возможность получения дополнительного послевузовского образования. Особенно актуальной данная проблема стала в настоящее время — в период модернизации российского образования.

В современном обществе стала очевидной успешность и востребованность человека эрудированного, умеющего аргументировать, доказывать свою точку зрения, имеющего творческий потенциал. Необходимо готовить студентов к тому, что знания важно не только усваивать, но и преумножать, творчески перерабатывать и практически их использовать. Высшая школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, а именно:

- работать с информацией, с текстом, выделять главную мысль;
- вести поиск нужной информации;
- анализировать материал, делать обобщения, выводы, опираясь на свой жизненный учебный опыт, эрудицию и творчество;
- работать с разнообразным справочным материалом;
- формулировать собственные идеи;
- находить несколько вариантов решения проблемы;
- прогнозировать последствия того или иного решения;
- вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами;
- находить компромисс с собеседником;

- лаконично излагать свою мысль, выражать свое отношение к рассматриваемым проблемам [1].

Одним из методов реализации поставленных задач является метод проблемного обучения, суть которого сводится к следующему. Знания и способы деятельности не преподносятся в готовом виде, не предлагаются правила и инструкции, следуя которым обучаемый мог бы гарантированно выполнить задание. Материал не *дается*, а *задается* как предмет поиска. Смысл обучения заключается в стимулировании поисковой деятельности студента, что обусловлено:

- во-первых, современной ориентацией образования на воспитание творческой личности;
- во-вторых, проблемным характером современного научного знания (любое научное открытие отвечает только на один или несколько вопросов, а ставит десятки новых);
- в-третьих, проблемным характером человеческой практики, что особенно остро проявляется в кризисные моменты развития;
- в-четвертых, закономерностями развития личности, человеческой психики, в частности, мышления и интереса, формируемых именно в проблемных ситуациях.

Обучение студентов умению ставить вопросы (проблемы) — важнейший фактор роста качества обучения, средство подготовки к творчеству, труду. Проблемой называют задачу, которую невозможно разрешить с помощью известных знаний и способов действий. Она обычно выглядит как противоречие, возникающее в ходе развития познания. Многие педагоги видят суть проблемного обучения в противоречии между знаниями и отсутствием необходимых знаний [2].

Уровень развития умственных способностей всегда определяет способность правильно мыслить, достигать успехов в решении проблем. Задача преподавателя научить студентов не только понимать, но и мыслить. Для этого надо развивать способности студентов. Это развитие обеспечивает возможность самостоятельно овладевать знаниями. Но умственная деятельность должна быть, прежде всего, мотивирована. Необходимы средства, побуждающие студента активно действовать на уроке.

У Плутарха есть известная притча о рабочих, которые везли тачки с камнями. Рабочников было трое. К ним подошёл человек и задал каждому из них один и тот же вопрос: «Чем ты занимаешься?» Первый ответил: «Везу эту проклятую тачку». По-другому ответил второй: «Зарабатываю себе на хлеб». Третий воодушевленно провозгласил: «Строю прекрасный храм!» Все они выполняли одну и ту же работу, но думали о ней, а, следовательно, и выполняли её по-разному. Поэтому, прежде всего, необходимо осознание студентами полезности своего учебного труда, осознание мотивов своей деятельности. Конечно, в основе умственных способностей лежат природные задатки человека. Задача преподавателя в том и состоит, чтобы развить эти задатки.

Для реализации поставленных задач в вузе особая роль отводится научно-исследовательской работе студентов (НИРС).

НИРС — это форма учебной деятельности, целью которой является достижение более глубокого образовательного уровня, развитие творческих, интеллектуальных способностей студентов. Ее результат, как правило, известен преподавателю заранее или предсказуем, однако для студентов это новая ситуация, со всеми признаками и свойствами настоящей научной проблемы, в процессе решения которой они совершают свое собственное открытие. Исследовательская работа предполагает самостоятельное изучение выбранного явления, лично накопленного материала, анализ данных и вытекающих из них выводов.

Для того чтобы студенты активно принимали участие в научной работе необходимо сформировать исследовательскую мотивацию, то есть студенты должны захотеть решать проблемы, получать и передавать информацию, работать с литературными и информационными источниками, дискутировать и выступать с докладами, уметь слушать себя и других.

Организация НИРС способствует:

- знакомству с методами научной работы;
- развитию познавательного интереса студентов;
- развитию первичных научно-исследовательских навыков студентов;
- приобретению навыков самостоятельной работы с различными источниками информации;
- развитию навыков общения со сверстниками;
- решению психологической проблемы — преодолению неуверенности, стеснительности.

Определенный опыт организации НИРС накоплен коллективом кафедры иностранных языков Кузбасской государственной педагогической академии (КузГПА). Традиционными стали научные студенческие конференции, которые уже второй год имеют статус региональных НПК студентов, аспирантов и молодых ученых. Проведению конференций предшествует большая подготовительная работа, которая требует значительных усилий, как со стороны студентов, так и их руководителей (преподавателей).

Во время проведения исследования студенты изучают предметный материал избирательно и осмысленно. Их деятельность заключается в реализации научного способа познания на предметном материале различных областей знаний. От студента требуется знание и выполнение ряда процедур, характерных для процесса получения нового знания, а именно:

- распознавание и четкое формулирование проблемы;
- сбор информации, работа с литературными источниками;
- составление плана действий;
- формулирование гипотез с помощью логических рассуждений;
- проверка гипотезы;
- оформление результатов деятельности;
- выбор адекватной формы представления результатов.

Деятельность преподавателя сводится к следующему:

- управление процессом овладения способами получения знаний;
- управление развитием умений практически использовать полученные знания и формирование мировоззрения студентов;
- обучение приемам подготовки презентаций различных типов;
- координирование поисковой деятельности студентов.

Реализация этих функций требует особой подготовки педагога, изменения его отношения к характеру взаимодействия между преподавателем и студентом. Преподаватель должен не только иметь собственные представления об изучаемом объекте, но и знать, какими представлениями об этом объекте обладает студент. Преподаватель должен быть способным становиться на точку зрения студента, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности в его деятельности, понимать, как студент воспринимает определённую ситуацию, объяснять, почему студент действует так, а не иначе. Объектом деятельности преподавателя становится организация поисковой деятельности студентов, а не сам поиск.

Организуя НИРС, преподаватели кафедры соблюдают несколько условий:

- тематика работы должна быть связана как со страной изучаемого языка, так и со страной проживания;
- студенты ориентированы на сопоставление и сравнение событий, явлений, фактов из истории и жизни людей разных стран;
- проблема, предлагаемая студентам, формулируется так, чтобы ориентировать их на привлечение фактов из смежных областей знаний и разнообразных источников информации и т.д. [3].

Исследование осуществляется в несколько этапов:

- подготовка к исследованию (выбор темы, определение проблемы, задач и т.д.);
- разработка плана работы, определение сроков работы над исследованием;
- подготовка к сбору информации (определение источников информации и т.д.);
- сбор информации;
- обсуждение информации;
- отбор полученной информации;
- определение способов презентации исследования;
- подготовка к презентации (проверка преподавателем всей черновой работы студентов, исправление ошибок);
- презентация исследования;
- подведение итогов работы.

Одной из наиболее распространенных форм представления результатов исследований являются компьютерные презентации. Чаще всего для создания компьютерных презентаций студенты используют программу Microsoft Power Point, которая позволяет демонстрировать текст (устный и печатный), рисунки, таблицы,

графики, видеофрагменты и т.п. с эффектами анимации в определенной последовательности и в различных сочетаниях. В программе также имеется возможность изготовления раздаточных материалов по каждой презентации. Продуктом деятельности может быть доклад, выпуск альбома, организация выставки и т.д.

Оценка презентации исследования осуществляется членами студенческого и преподавательского жюри в соответствии с заранее разработанными критериями. Лучшие работы студентов рекомендуются для публикации в сборниках материалов конференций.

Опыт организации НИРС показывает, что при формировании интереса к предмету нельзя полагаться только на содержание изучаемого материала. Если студенты не вовлечены в активную деятельность, то любой содержательный материал вызовет у них созерцательный интерес к предмету, который не будет познавательным интересом. Для того чтобы разбудить в студентах активную деятельность, им нужно предложить проблему интересную и значимую. НИРС позволяет студентам перейти от усвоения готовых знаний к их осознанному приобретению. А благодаря применению метода проблемного обучения студенты становятся очевидцами возникновения проблем, участниками их постановки и решения.

Таким образом, проблемное обучение развивает творческую активность и самостоятельность студентов, включает их в поисковую, исследовательскую деятельность, формирует познавательный и научно-исследовательский интерес, открывает возможности творческого сотрудничества преподавателей и студентов, способствует более глубокому и прочному усвоению материала и способов деятельности.

Литература

1. Бейзеров В.А. Проблемное обучение // Образование в современной школе. 2005. № 12.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 2005.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М., 2000.

Ю.В.Кивайло

СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА КАК ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Когда стремительно преобразуется мир, — подчеркивал В.В.Путин в одном из своих выступлений, — когда позиции государства определяют, прежде всего, интеллектуальные ресурсы, передовые технологии и наукоемкие производства, высокий уровень развития образования и науки является важнейшим

условием динамического роста экономики, конкурентоспособности и процветания России» [1].

В общественной структуре постиндустриального общества сфера образования тесно переплетена со всеми элементами социальной структуры, и от состояния этой сферы во многом зависит ход общественного развития. Именно на решении проблем образования основываются перспективы социально-экономического развития страны.

По мнению исследователей, проблема качества подготовки социально-развитой личности, компетентной, способной к самопрезентации (демонстрации квалификационного уровня), оперативно адаптирующейся к новым условиям, к требованиям профессии и работодателя, с готовностью к непрерывному самообразованию, является одной из самых актуальных на сегодняшний день.

Основная идея — реформа образования на рубеже тысячелетий, способная решить проблему воспитания всесторонне развитой личности есть идея его непрерывности, которая выступает как новая парадигма мышления человека, утверждающая его стремление к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма, полноценной самореализации в жизни [2].

На сегодняшний день в России существует несколько ступеней профессиональной подготовки: начальная, средняя, высшая, послевузовская и последипломная. Начальная ступень дает человеку рабочую профессию и полное среднее образование. Эта ступень, как никакая другая, приближена к реальному производству, где предъявляются повышенные требования к рабочему, а значит и к его подготовке.

Средняя ступень профессионального образования ставит целью подготовку организаторов и руководителей первичных звеньев на производстве, способных вместе с тем самостоятельно выполнять работу, требующую определенной подготовки. Особенность среднего профессионального образования состоит в усвоении комплекса практических умений и навыков на базе достаточно широкой общеобразовательной, профессионально-ориентированной подготовки.

Высшее образование формирует активную социальную позицию личности, успешную интеллектуальную деятельность в избранной сфере общественной жизни.

Так, Т.А.Казакевич характеризует непрерывное образование через потребности личности в образовательных услугах, интерес общества в непрерывном образовании и положительные моменты для образовательного учреждения, реализующего данную систему образования. Итак, преимущества многоступенчатого образования для личности заключаются в следующем:

- повышение социальной защищенности путем получения определенной промежуточной квалификации до завершения полной для данной личности программы образования, что особенно актуально в условиях возрастающей незащищенности населения;

- создание возможности продолжить, спустя некоторое время, обучение при благоприятных изменениях субъективных или объективных обстоятельств;
- получение возможности вступления в тот или иной образовательный процесс;
- повышение профессиональной готовности по окончании каждого образовательного этапа.

Потребности, удовлетворяющие интересы общества, состоят:

- в создании мобильной ступенчатой системы разноразрядной подготовки специалистов, ориентированной на изменение конъюнктуры рынка труда;
- в сокращении сроков подготовки специалистов;
- в снижении суммарных расходов на образование;
- в ранней профессиональной ориентации молодежи.

Факторы, определяющие заинтересованность учебного заведения, реализующего «непрерывное образование», по мнению ученого следующие:

- единство средств, методов, технологий достижения основных целей обучения;
- преемственность программ учебных дисциплин;
- многоцелевое использование лабораторно-технической образовательной базы;
- получение профессионально-ориентированного контингента на последующих образовательных этапах.

На взгляд автора, эти характеристики наиболее полно отражают преимущества реализации многоуровневой системы и ориентированы, прежде всего, на студента — становление его как личности, как специалиста, как субъекта, идущего строить будущее страны.

Литература

1. Путин В.В. Выдержки из стенограммы VIII съезда Российского союза ректоров. МГУ, 8 июня 2006 г. (вступительное слово). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.siurgtu.ru>
2. Меморандум по учебе через всю жизнь SEC (2000) 1832. Брюссель, 30 октября 2000 г.
3. Казакевич Т.А. Интеграция образовательных программ среднего и высшего профессионального образования (на материале подготовки специалистов информационной сферы). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.

РЕФЛЕКСИЯ И РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЯ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В современных психолого-педагогических исследованиях посвященных феномену рефлексии подчеркивается, что рефлексия является одним из основных механизмов регуляции мыслительной деятельности субъекта и творческого развития личности в образовательном процессе (В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.П.Щедровицкий и др.). При этом основное внимание обращено на освоение понятий «рефлексия», «механизмы развития рефлексии», при этом в меньшей степени разработана проблема рефлексивной деятельности как условия саморазвития студентов высшей школы. Рефлексия, включенная в учебную деятельность, является показателем субъектности и позволяет личности регулировать собственную активность, влиять на систему норм и стандартов, управлять познавательной и практической деятельностью.

Рефлексивная деятельность является побудителем к самостоятельному творчеству, прогнозированию своего пути образования. Становление рефлексивной деятельности обусловлено внешними и внутренними факторами, где к первым относятся цели, содержание, технологии, педагогические задачи, средства учебной деятельности, а ко вторым — потребности быть конкурентоспособным, поиск личностных смыслов деятельности и своей жизни, интерес к профессии.

Многие авторы (О.С.Анисимов, В.В.Давыдов, А.З.Зак, Т.Ю.Колошина, Ю.И.Лобанова, С.Ю.Степанов) указывают на необходимость развертывания рефлексии у студентов, позволяющую сформировать способность к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности.

Педагогическая рефлексия обеспечивает им осознание не только того, с чем (объект) они имеют дело, но и что (как) они делают или могут делать. Л.М.Перминова считает, что самоидентификация, основанная на рефлексии, учитывающей результат и затраты на его достижение, позволяет студенту реально оценить себя, соотнести свои возможности с возможностями других людей [1].

В современных условиях основной задачей, стоящей перед студентами, становится не столько освоение научно-предметных знаний, сколько их порождение и проектирование способов употребления. Причем следует отметить, что «в процессе профессиональной подготовки мы имеем дело не со сформированным сознанием, а с сознанием, находящемся в переходе, в трансформации, сознанием развивающегося, духовно растущего человека, совершающего усилия и работу по своему развитию и духовному освобождению» [2, С. 74].

По мнению ряда ученых, современная цель образования определяется как развитие творческой личности, способной к рефлексии, самореализации (Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич, И.Б.Котова, Е.Н. Шиянов). Рефлексивная деятельность определяется как составляющая человека культуры, его гуманности,

духовности, готового к профессиональной самоорганизации и саморазвитию, критерием которого является компетентность, личностный рост, образовательная траектория.

Цель высшего образования состоит в развитии индивидуального своеобразия будущего специалиста на основе рефлексии и саморазвития, что создаст предпосылки для студентов быть конкурентоспособными и компетентными в своей профессиональной деятельности. Саморазвитие может быть рассмотрено как процесс самодвижения личности в образовательной траектории к профессиональным компетенциям и к осознанию своей самооценности. Ценности саморазвития определяются видением жизненного пути самоопределения, продуктивной социальной адаптацией, достижением качества профессиональных компетенций, в личностном росте, что определяется через критерии и показатели рефлексии (рефлексия профессиональных ценностей, способы рефлексии, рефлексия личностных смыслов). Для будущего специалиста весьма важно научиться рефлексировать свою деятельность, находить ее смысл, а также смысл собственного существования, что позволяет преобразовать свой внутренний мир и обрести неповторимую индивидуальность. Включение рефлексии в процесс познания позволяет личности регулировать собственную активность, управлять познавательной и практической деятельностью. Рефлексия вскрывает проблему и обнаруживает пути ее решения, в этом случае она выступает одним из признаков методологической культуры (И.В.Ильенков).

Вопросы саморазвития личности нашли более широкое освещение в трудах отечественных психологов, изучавших понятие и процесс саморазвития личности (Л.С.Выготский, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин и др.). Саморазвитие понималось ими как способность творить новые формы бытия, открывать собственное «Я». Процессы саморазвития позволяют индивидуализировать жизненный путь, осуществлять свободный выбор способов существования в этом мире, ориентируясь на жизненно значимые ценности. Именно процесс саморазвития обеспечивает человеку потребность и возможность стать человеком, носителем культуры, норм, ценностных взаимоотношений.

В процессе персонализации личность открывает свои склонности, способности, возможности на фоне «разыгрывания репертуарных человеческих судеб». А.В.Петровский, изучая личность как субъект активности в жизнедеятельности других людей, утверждал, что представление личности о себе рождается в процессе самоутверждения, социального признания, персонализации, в стремлении личности привести свое «Я» в сознание. Самоопределение личности связано с пересмотром концепции своего «Я», изучением своего нового личностного образа. По мнению В.И.Слободчикова, рефлексия помогает человеку найти свой способ жизни и выступает в качестве синтезирующего элемента самоопределяющейся личности среди других людей.

Цукерман Г.А. определяет данное понятие как сознательное изменение своей самости, в процессе чего происходит осознание ценностей выбора, свободы

и своего реального «Я». Саморазвитие выступает механизмом обретения человеком своей человеческой сущности, критерием зрелости личности, ее культуры. Слободчиков В.И. считает саморазвитие краеугольным камнем образования и ведущей его ценностью. Саморазвитие человека есть стержень процесса его становления, механизм обретения человеком своей сущности. Человек, способный к саморазвитию, инициирует не только сам процесс, но и человеческую общность. Процесс саморазвития всегда связан с открытием своего «Я», своей самости, которые изначально присущи любому человеку [3].

Рефлексия всегда связана с получением нового знания, с корректировкой процесса познания и выступает условием саморазвития личности. Рефлексия побуждает студентов самостоятельно творить, экспериментировать, прогнозировать путь саморазвития, формирует не только научно категориальный аппарат мышления, но и в целом методологическую культуру, помогающую будущему специалисту изменять себя и практику.

С точки зрения рефлексивной психологии, развитие педагогического мастерства невозможно вне педагогического творчества, которое активизирует рефлексивные процессы в мышлении, общении и деятельности. Для этого требуется создание специальной рефлексивной среды (С.Ю.Степанов, 1993): в мышлении — проблемно конфликтных ситуаций, в деятельности — установки на кооперирование, а не на конкуренцию, в общении — отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя. Это достигается с помощью различных форм групповой и индивидуальной работы и способов организации интеллектуальной деятельности (мозгового штурма, дискуссии, ролевых обсуждений; ролевых игр, объединенных в учебные сессии (О.С.Анисимов, Г.П.Щедровицкий); различных вариантов психологических тренингов (И.В.Вачков), культивирования механизмов личностной и интеллектуальной рефлексии в ситуации лабораторного эксперимента, путем решения нестандартных, творческих задач (В.К.Зарецкий, И.Н.Семенов) [4] и др.) на лабораторно-практических и семинарских занятиях.

Рефлексия важна для организации диалога ученика с учителем (А.М.Матюшкин, 1982). Полноценный мыслительный акт требует рефлексии «как адекватной самооценки результатов с позиции другого человека, представляющего социально апробированный опыт» [5, с. 74]. При этом активность и самостоятельность ученика в обучении зависят от того, в какой мере он овладевает самонализом, саморегуляцией, самооценкой и самоконтролем.

Слободчиков В.И. отмечает, что для обеспечения перехода студента от деятельности учения к профессиональной деятельности должна практиковаться специфическая форма общности студентов и педагогов, реализующих совместную деятельность как «учебно-профессиональное сообщество» и «учебно-профессиональное сотрудничество» [3].

Механизм развития творческой индивидуальности педагога В.И.Слободчиков понимает следующим образом: организуется формирующая среда, проводится

работа по формированию операционально-технологического фонда, накоплению методических разработок, использованию диагностических методик, дидактического материала, наглядных пособий с учетом индивидуальных особенностей самих студентов, осуществляется помощь и коррекция действий студентов при реализации намеченной ими индивидуальной программы деятельности. Он указывает на целенаправленное включение студентов в общение, совместную работу с творческими педагогами, расширение интересного опыта профессиональной деятельности, когда происходит «творческое заражение», возникает вдохновение, появляется желание творить самому.

Изучение особенностей рефлексии и саморазвития студентов с помощью методик «Направленность личности», «Ценностные ориентации», «Самонаблюдение» позволило нам установить, что саморазвитие студентов характеризуется, прежде всего, направленностью на собственную личность, на ее перспективную реализацию в профессиональной деятельности. Уровень самооценок студентов достаточно высокий, но не направлен на результаты саморазвития. Студентам важно самоутвердиться в студенческом сообществе, они проявляли самостоятельность в выборе ценностных ориентаций собственной жизни (активная деятельность, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, друзья и др.). Студенты затрудняются построить свою траекторию саморазвития, хотя потребность в этом существует. Результаты саморазвития студенты видят в способности социально адаптироваться, творчески выразиться и быть профессионально компетентным.

Результаты самонаблюдений студентов позволили выявить как личностные, так и учебные проблемы, которые они проектировали преодолеть в процессе профессиональной подготовки. Студенты, отнесенные нами к высокому уровню рефлексии, обращали свое внимание на личностные качества, а не на проблемные ситуации жизни. К среднему уровню развития рефлексии были отнесены студенты, которые обращали внимание на свою позицию в студенческой группе, но не всегда могли объяснить ее собственными ценностями или качествами личности. К низкому уровню были отнесены студенты с недостаточно высокими способами самооценок и самоконтроля.

В процессе изучения особенностей рефлексии студентов ими были обозначены в качестве объектов рефлексии личностные потребности, определившие выбор профессии (быть материально обеспеченным, познать профессию, занять достойное место в жизни и др.); окружающие люди как друзья или советчики; собственные результаты деятельности, если они были неудачными; качества личности.

Эффективность профессиональной подготовки студентов и их саморазвитие обеспечивается рядом условий, если:

- осуществляется интеграция учебно-познавательной и рефлексивной деятельности преподавателей и студентов на принципах приоритетности ценностно-смысловой основы рефлексии и саморазвития;

- учебно-познавательная деятельность проектируется как рефлексивно-поисковая, рефлексивно-исследовательская, рефлексивно-игровая, рефлексивно-дискуссионная модели, отражающие профессиональные коммуникации, способности рефлексии, сотрудничества и саморазвития студентов и преподавателей;

- преподаватели и студенты понимают смысл рефлексии (обеспечение индивидуального опыта, саморегуляции, продуктивной адаптации, коммуникации и др.) и саморазвития (в конкурентоспособности, развитии «Я» - концепции, самоопределении, культуре профессиональной деятельности, компетентности и др.) как личностную и профессиональную ценность;

- преподаватель транслирует в учебный процесс правила, создающие среду рефлексивно-диалогового взаимодействия (образцы гуманных коммуникаций и доверия, личностная и профессиональная поддержка, стимулирование самостоятельности, стремление к социально-эмоциональному комфорту, согласию и др.);

- рефлексивно-творческие, рефлексивно-диалоговые, диалогово-побуждающие методы выступают доминирующими в процессе преподавания и стимулирующими студентов к рефлексии и саморазвитию.

Таким образом, развитие рефлексивной деятельности студента обеспечивается в том случае, если преподаватель аргументировано мотивирует ее необходимость и формирует образ перспективного профессионального будущего. В этом случае рефлексия студенты осваивают как определенный профессиональный механизм саморазвития и карьерного роста.

Литература

1. Перминова Л.М. Содержание образования с позиции самоидентификации личности // Педагогика. 1997. № 3. С. 36-39.
2. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. М., 1995.
3. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 3-18.
4. Зарецкий В.К., Семенов И.И., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 112-117.
5. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. № 4. 1982.

Н.А.Юрьевцева

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

За последнее десятилетие произошли существенные изменения в обучении иностранным языкам на всех ступенях Российского образования. Выполняя основные задачи модернизации российского образования, а именно, повышение

его доступности, качества и эффективности, преподаватели иностранных языков также стремятся создать и апробировать продуктивные концепции обучения иностранным языкам в средних специальных учебных заведениях, опираясь на свой педагогический опыт с применением традиционных, современных педагогических и информационных технологий. В настоящее время широко обсуждается проблема качества образования и эффективные подходы организации контроля знаний и умений студентов. Опираясь на наш педагогический опыт работы в колледже, нами выявлены причины «неуспеха» учащихся по иностранным языкам, а именно:

- необходимость преподавателей считаться с уровнем самых слабых студентов (65%-70% — абсолютная успеваемость);
- невозможность разделить студентов по их уровню обученности (10% составляют студенты, не изучавшие иностранные языки в школе, 10% — изучавшие французский язык, сборные группы немецкого языка);
- пропуски занятий;
- «нерадивость» самих студентов;
- отсутствие желания заниматься иностранным языком;
- завышенная самооценка студентов, их не критичное к себе отношение (все хотят «4» и «5»).

Исходя из этого, перед преподавателями была поставлена задача разработать и внедрить рейтинговую систему оценки знаний и умений как эффективную систему контроля качества обучения студентов в соответствии с требованиями программы по иностранному языку.

В течение всего учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» проводится текущий контроль. Рейтинговая оценка знаний студентов проводится 3 раза в семестр. Сроки, формы и содержание контроля определяет преподаватель и отмечает эти данные в своей технологической карте. Преподаватель объявляет студентам об этом в начале семестра.

Все виды речевой деятельности студентов оцениваются по «5»-балльной системе. Каждый балл имеет свой процент правильного выполнения задания. Контрольные работы имеют разноуровневый характер в нескольких вариантах (для продолжающих и начинающих на «3», «4», «5»). Каждое задание имеет определенный балл. Для получения «желаемой» оценки студенту необходимо набрать определенное количество баллов. Это позволяет объективно оценить ЗУНы студента, увидеть его слабые и сильные стороны. Не менее важен тот факт, что студент видит справедливость поставленной оценки.

Итоги контрольных точек, варианты контрольных работ и ответы к ним, т.е. контрольно-измерительные материалы, сдаются в методическую службу колледжа. Примерные контрольные работы представлены на WEB-странице преподавателя. Для подготовки контроля представлены тренировочные упражнения и рекомендуемые диалоги и монологи по темам (в электронном варианте). Все материалы доступны для студентов.

По итогам промежуточного контроля составляется следующая таблица данных о «неуспевающих», где указывается фамилия, имя студента, группа, сроки исправления, причина получения оценки «2», способности к обучению, объяснение причины оценки «2», результат. В течение семестра проводятся консультации для студентов.

За семестр студенты набирают определенное количество баллов за определенные контрольные точки. На основании этого студент получает зачет по иностранному языку.

Таким образом, этот подход к организации мониторинга обученности студента обеспечивает:

- получение определённого уровня знаний, умений и навыков обучающимися;
- повышение качества обученности студентов;
- повышение посещаемости занятий иностранного языка;
- формирование у студентов навыков самоконтроля и самооценки;
- появление интереса к иностранному языку;
- переход отдельных категорий студентов к самостоятельному изучению иностранных языков;
- результативность работы преподавателя.

Е.Ю.Шутова

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Значительный прогресс в области информационных технологий (ИТ) определяет состояние современного мира. Ведущее положение информации и высокие темпы развития средств ее обработки являются первостепенными характеристиками современного информационного общества. Информация играет важнейшую роль в образовательном процессе, служит основой накопления знаний, опыта и передачи их от одного человека к другому. Современная система образования требует применения информационных технологий, использования самых последних достижений компьютерных наук в образовательном процессе, таких как электронные библиотеки, программно-методические комплексы, автоматизированные обучающие системы.

XXI век требует принципиально новых подходов к образовательному процессу. Обучение должно быть развивающим в плане формирования самостоятельного критического и творческого мышления. Для этого необходимо широкое информационное поле деятельности, различные источники информации, различные взгляды, точки зрения на одну и ту же проблему, побуждающие обучающегося к самостоятельному мышлению, поиску собственной аргументированной позиции. Для этого необходимы и адекватные поставленной цели методы и средства обучения.

В настоящее время одним из наиболее перспективных способов повышения качества обучения является разработка и внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий. Применение информационных технологий в процессе обучения, в частности в обучении иностранным языкам, существенно изменило принципы создания новых учебных материалов и учебно-методических комплексов по этой дисциплине. Использование информационных технологий в обучении призвано обеспечить самостоятельное формирование багажа знаний студентов, развивать познавательную активность и умение ориентироваться в огромном количестве информации. Основу процесса обучения с использованием информационных технологий составляет самостоятельная познавательная работа студента в удобном для него месте, режиме, темпе и в удобное для него время. От того насколько студенты подготовлены и включены в самостоятельную деятельность, зависят их успехи в учебно-познавательной и в будущей профессиональной деятельности. Использование различных способов организации и содержательного наполнения самостоятельной работы с применением новых информационных технологий позволяет не только разнообразить работу, но и повысить качество обучения, активизировать творческую и познавательную активность студентов. Новейшие информационные технологии не исключают возможности коммуникации не только с преподавателем, но и с другими субъектами посредством видеоконференцсвязи, телефона, электронной почты и т.д. и формируют натуральную языковую среду на основе общения с носителями языка.

Сравнительно недавно появилась и стала главнейшим каналом информационного обмена глобальная сеть Интернет. Этому удобному и доступному источнику самых многообразных сведений принадлежит особое место в информатизации образовательного процесса. Современные программные средства и методы работы с разнообразной информацией, размещенной в Интернете, дают возможность решать педагогические задачи по-новому.

Интернет — это определенный тип сложной системы, состоящей из различных элементов и подсистем: технических, информационных, энергетических, программных ресурсов, технологий, а также квалифицированных специалистов и пользователей. Главным качеством сети Интернет является наличие огромного количества текстовой информации на различных языках. Конечно, такая информация не предназначена непосредственно для применения в качестве

учебного материала, однако, для многих обучающихся возможность работы в Интернете является важным мотивом поведения. Естественно, система образования не могла не воспользоваться богатейшими возможностями сети Интернет. И педагоги, и студенты самым деятельным образом используют многообразие знаний из Интернета. Система Интернета включает в себя различные инструменты переписки (электронную почту и т.д.), онлайн журналы, дающие возможность осуществлять не только учебную, но и действительную коммуникацию на изучаемом иностранном языке, поскольку любой желающий имеет возможность изложить свою собственную позицию по поводу прочитанного, разнообразные средства обучения в режиме реального времени, записи телевизионных и радиопрограмм, позволяющих работать с ними в режиме реального времени, всевозможные программы, с помощью которых преподаватель может самостоятельно создавать различные варианты заданий и упражнений для работы в аудитории и для самостоятельной работы студентов. Возможность создания мультимедийных презентаций делает занятие более выразительным, обеспечивает в полной мере интерес студентов к предложенной теме и повышает мотивацию к изучению языка в целом.

Но существуют определенные недостатки при работе с информационной системой Интернет. Все представленные информационные ресурсы можно запросто скачать, что зачастую и делают студенты, не утруждая себя чтением первоисточников, критикой и обобщением теоретических знаний. Но не смотря на эти проблемы, образовательный потенциал всемирной сети настолько велик, что не вызывает сомнений в целесообразности и необходимости использования при обучении. Здесь имеются ввиду информационные технологии, которые широко применяются в образовательном процессе (электронные варианты учебников, консультации, лекции, аудио и видеоконференции в режиме реального времени, сетевые учебно-методические пособия и т.п.). При сдаче экзаменов и зачетов наиболее оптимальной формой считается форма регламентированного электронного тестирования. Тестирование дает возможность проверить знания большой группы студентов одновременно и обеспечить объективность оценки знаний каждого.

Информационные технологии предполагают унификацию способов работы с разнообразными программами, в частности, программы для работы в сетях тесно связаны с остальными стандартными прикладными программами. В результате чего учебные курсы, созданные для автоматизации традиционного обучения, легко и просто переносятся в Интернет и, наоборот, курс, написанный для Интернета, может использоваться автономно для традиционного обучения с применением информационных технологий. Новизна ситуации состоит в том, что при этом будут использоваться одни и те же программные средства.

Стремительное введение Интернет-ресурсов и Интернет-технологий в образовательный процесс рождает множество различных и интересных научных проблем, требующих научно-исследовательской работы. Здесь необходимо

отметить, что поиск, обработка и анализ информации в процессе работы над проблемой является важной составляющей в мотивационном обеспечении студента в изучении и использовании иностранного языка. Информационные технологии облегчают процесс приобретения знаний, развивают творческое мышление, увеличивают количество времени, отведенного для изучения проблемы, углубляют полученные знания, способствуют умению вычленять главное, вырабатывать нестандартный подход к решению проблемы.

Таким образом, новые информационные технологии являются обязательной составляющей образовательного процесса, фактором, значительно повышающим его эффективность. Применение информационных технологий позволяет дифференцировать процесс обучения, осуществлять контроль и самоконтроль достигнутых результатов посредством тестирования, формировать культуру познавательной деятельности, создавать возможности творческого саморазвития личности.

Ю.С.Куликова

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН (ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ)

Следы архаичного разделения языка на мужской и женский прослеживаются у всех народов мира. Разумеется, между ними существуют различия чисто биологические: женский голос выше мужского. Однако для лингвистов интереснее те отличия, которые обусловлены социальными причинами. За последние столетия условия жизни значительно изменились, язык при этом менялся гораздо медленнее, и эти явления — более значительные или едва заметные — обнаруживаются даже в современных обществах.

В некоторых обществах различные особенности построения речи у женщин и мужчин соблюдались настолько строго, что появлялись даже особые варианты языка. Иногда дело доходило до того, что мужчины и женщины вообще говорили на разных языках, как это наблюдалось у некоторых индейских племен Южной Америки.

В чукотском языке, например, различия по полу отражаются и в фонетике: мужчины произносят одни звуки, а женщины в соответствующих словах используют другие. Но, как правило, такие различия наиболее ярко проявляются в лексике: некоторые слова запрещено произносить женщинам — чаще всего имена мужа и его родственников, а также слова, по звучанию похожие на их

имена. В таких случаях женщины используют описательные выражения или придумывают новые слова [1, С. 81].

В настоящее время лингвисты выявляют ряд закономерностей в речевом поведении мужчин и женщин. Они приходят к следующим выводам.

Типическая черта построения текста, свойственная женщинам — включение в ход разговора тематики, которую порождает обстановка речи, действия, которые производят говорящие, и т.п. На взгляд авторов, переключение тематики связано не с полом женщин, а скорее с их социальными, семейными и т.п. ролями, например, с ролью хозяйки дома.

Мужчины переключаются тяжелее, проявляя некоторую «психологическую глухоту» — увлекаясь обсуждаемой темой, не реагируют на реплики, с ней не связанные.

Женщины чаще ссылаются на личный опыт и приводят примеры конкретных случаев из опыта ближайшего окружения.

В мужской речи отмечаются также терминологичность, стремление к точности номинаций, более сильное влияние фактора «профессия» (считается, что мужчины больше говорят о работе), большая, по сравнению с женской, тенденция к использованию экспрессивных, особенно стилистически сниженных средств, намеренное огрубление речи.

К типичным чертам женской речи авторы относят гиперболизированную экспрессивность (жутко обидно; колоссальная труппа; масса ассистентов) и более частое использование междометий.

Ассоциативные поля в мужской и женской речи соотнесены с разными фрагментами картины мира: спорт, охота, профессиональная, военная сфера (для мужчин); природа, животные, окружающий обыденный мир (для женщин).

У женщин заметна тенденция к интенсификации, прежде всего положительной оценки. Мужчины более выражено используют отрицательную оценку, включают стилистически сниженную, бранную лексику и инвективы [Там же, С. 43].

Однако различия между мужской и женской речью встречаются не только в устной речи, но и на письме. Японский исследователь С.Макино попросил испытуемых написать сочинение — пересказ известной сказки о Золушке. Оказалось, что мужчины считали самым важным изложить содержание сказки без эмоций и оценок. Женщины обязательно выражали сочувствие героине, но очень часто пересказывали текст довольно сбивчиво.

Тем не менее, многие из ученых пришли к выводу, что при рассмотрении данного вопроса надо исходить из понятия «мужских» и «женских» текстов. Было предложено также соотносить языковые конструкты, употребляемые мужчинами и женщинами в письменной речи с их психологическими особенностями. Несомненно, это представляет большой интерес для такой области, как переводоведение, поскольку дает возможность снизить влияние гендерного фактора при переводе. Необходимо также учитывать данный феномен в лингводидактике, при обучении студентов письменному переводу.

В целом, вопрос идентификации личности по речи ставился довольно давно. Как отмечает Б.А.Душков, ещё в начале 70-х годов немецкий исследователь К.Р.Шерер занимался этим вопросом. В книге «Социальные показатели речи» он рассматривал не только социальные характеристики личности, но и психологические [2, С. 158].

В нашей стране такие исследования немногочисленны. Разработка вопросов, связанных с проблемой идентификации личности по речи, привела к созданию ряда компьютерных программ, на базе которых были проведены психолингвистические эксперименты.

В результате полученных в ходе проведенного эксперимента данных было выяснено, что более длинные предложения характеризуют эмоционально устойчивых, флегматичных, сильных, настойчивых и добросовестных мужчин. Большое количество сложноподчиненных предложений характеризует собранность, проницательность и абстрактность мышления писавшего; преобладание глаголов у мужчин характерно для проницательных, дипломатичных и расчетливых; при изложении чужой речи большое количество слов говорит о предприимчивом, смелом и сильном характере мужчин.

У женщин при передаче чужих мыслей преобладание глаголов состояния характерно для практичных и приземленных, а при выражении своих мыслей преобладание глаголов действия характерно для женщин с высоким интеллектом, собранных и сообразительных [3, С. 12].

В повседневной жизни мы не замечаем особенных отличий в мужской и женской речи, но это не означает, что их вообще не существует, просто одни слова и выражения чаще употребляют мужчины, а другие — женщины. Абсолютны и обязательны лишь различия, диктуемые системой и нормой языка. Так, русский мужчина скажет: «Я сам пришел», а женщина: «Я сама пришла». Но нередко бывает совершенно очевидно, что таким образом может выразиться только мужчина или только женщина, хотя система языка этого не требует. Например, в одной статье описывался случай сильного речевого расстройства, при котором больной мог произносить всего около двух десятков простых слов и устойчивых сочетаний. Пол больного не указывался, но приводился словарь его речи, в котором среди сохранившихся единиц была такая: «Ой, девочки!» Очевидно, что это могла быть только женщина. Данное выражение свойственно только эмоциональной женской речи при обращении внутри женского коллектива. Мужчина если так и выразится, то только в шутку; в основной его словарь это выражение никогда не войдет. Впрочем, и не каждая женщина будет его ежедневно употреблять. И таких случаев немало.

В целом, как отмечает Б.А.Душков, по мнению японского лингвиста Ц.Огино, различия в мужской и женской речи увеличиваются с возрастом, достигая максимума в возрастной группе 50—60 лет. Потом они немного уменьшаются. Что еще раз доказывает, что существующие речевые различия связаны с социальным статусом мужчин и женщин [2, С. 162].

Особенности женской речи связывают с ограниченностью сфер жизни, с которыми они имели дело. Очевидна и связь статуса женщины и ее речевых особенностей в разных возрастных группах. Нет особой разницы в социальных ролях мальчиков и девочек или даже студентов и студенток, однако, когда в соответствии с традициями определенного общества мужчина начинает подниматься по социальной лестнице, а женщина уходит в домашние дела, их роли всё более расходятся. Мужчины достигают пика своей карьеры в 30-40 лет, но в старости, когда они оставляют работу, роли вновь сближаются. Всё это находит отражение в языке.

Литература

1. Ощепкова В.В. О подготовке переводчика к межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы постдипломного лингвистического образования. М., 1998. С. 80-85.
2. Душков Б.А. Психология типов личности, народов и эпох. Екатеринбург, 2001.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. С.8-34.

И.А.Матющенко

БАЛЛЬНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ИНФОРМАТИКА» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В августе 2003 года в Берлине Россия была принята в союз государств, подписавших Болонскую декларацию, принципы которой сводятся к следующему:

- большая гибкость высшего образования и его отзывчивость на требования социума;
- интенсификация учебного процесса с использованием новых технических возможностей;
- введение двухступенчатой системы высшего образования (бакалавриат и магистратура), в которой бакалавриат является основой университетского образования;
- установление единой системы учёта трудоёмкости учебных курсов;
- определение общего подхода к контролю качества образования;
- устранение препятствий в доступе студентов ко всем услугам, имеющим отношение к образованию;
- введение понятия «европейское пространство высшего образования».

Последовавшая за этим событием перестройка высшего образования в нашей стране по принципам и требованиям Болонского процесса привела к реализации эксперимента по внедрению в учебный процесс российских вузов

балльно-рейтинговой системы, рассматривающейся сегодня как переходный этап от имеющейся в стране системы аудиторных часов и номенклатуры дисциплин в учебном плане к единой системе «зачётных кредитных единиц», доминирующей в Европе.

На сегодняшний день накоплен значительный опыт внедрения балльно-рейтинговой системы в учебный процесс ведущими вузами страны, среди которых Российский университет дружбы народов, Московский государственный технический университет имени Н.Э.Баумана, Южно-Уральский государственный университет, Казанский государственный технический университет имени А.Н.Туполева и многие другие.

Апробацией новой системы оценивания работы и знаний студентов стало проведение автором эксперимента по её внедрению в учебный процесс при изучении курса информатики в вузе. При этом преследовались следующие цели:

- организация продуктивного течения учебного процесса;
- внедрение блочно-модульного подхода к построению преподавания информатики;
- активизация учебной деятельности студентов (работа в аудитории, самостоятельная работа, научная работа);
- объективное оценивание результатов деятельности студентов во время обучения.

В начале второго семестра 2008-2009 учебного года были выбраны шесть экспериментальных групп дневного отделения специальностей 080502 — «Экономика и управление на предприятии (нефтяная и газовая промышленность)» и 030501 — «Юриспруденция». Всего в эксперименте участвовало 160 студентов.

До начала эксперимента весь курс дисциплины был разбит на тематические модули. Каждый модуль предусматривает теоретическое и практическое обучение, в результате прохождения которого студент усваивает определённую тему или группу тем, объединённых в один модуль, и получает практические навыки по ним. По окончании прохождения модуля предусматривается зачётная работа, определяющая степень освоенности теоретического и практического материала модуля. Для каждой академической группы, с учётом специальности, была разработана сводная таблица начисления установленного количества баллов за каждый вид работы при изучении модулей курса, включающая в себя следующие аспекты:

- работа студента в аудитории (работа у доски, устный ответ, ведение лекционных записей);
- регулярное выполнение домашней работы;
- самостоятельная работа студента по подготовке доклада, реферата, выступления;
- зачётная работа, проводимая по окончании освоения каждого модуля.

После подготовительной работы, таблица начисления баллов была вынесена на обсуждение студентов с целью внесения в неё конструктивных изменений.

На основании полученных мнений, таблица баллов дополнилась несколькими моментами:

- введено поощрение в виде дополнительных баллов, которое связано с участием студента в научной работе по информатике: работа в студенческом научном обществе, участие в студенческих научно-практических конференциях;
- студентами была предложена система списания баллов, построенная по принципу удержания баллов за невыполнение определённого вида работы (например, успешно написанная зачётная работа гарантировала получение студентом 35 баллов. Студент, решивший неправильно все задания такой работы, получал то же количество баллов, но с отрицательным знаком, что отражалось на общей сумме накопленных им к этому времени баллов);
- в таблице начисления баллов оговаривалось, сколько баллов студенту нужно набрать в период обучения, чтобы получить зачёт или экзамен.

При проведении эксперимента предстояла кропотливая работа, так как преподавателю нужно было чётко следить за накоплением баллов студентами. С целью автоматизации данного процесса для каждой группы был создан электронный журнал, представляющий собою файл табличного процессора Microsoft Office Excel 2003, в котором отражался список группы, дата занятия, вид работы и количество баллов, начисленных или удержанных согласно таблице. Данные, хранящиеся в электронном журнале, постоянно обновляются и в любой момент доступны студентам в режиме чтения.

Помимо всего вышеизложенного предусмотрена ситуация, при которой студент, обучаясь по выстроенной балльно-рейтинговой системе, не набирает необходимого количества баллов для получения им зачёта или экзамена. В этом случае он сдаёт зачёт или экзамен в классической форме. Но и при таком подходе учитывается его работа в течение семестра.

Сегодня, когда с момента начала эксперимента прошло уже достаточно времени, можно говорить о первых результатах от внедрения в процесс преподавания информатики новой системы оценивания учебной деятельности. Во-первых, с набором баллов ни у кого из студентов не возникло проблем, так как рабочая программа дисциплины по обеим специальностям предусматривает целый спектр разнообразных практических заданий, выполнение которых способствует накоплению баллов. Во-вторых, наблюдается повышение познавательной активности студентов, проявляющейся в заинтересованности в происходящем в аудитории. В-третьих, студенты охотно выходят к доске для выполнения учебных заданий, аккуратно ведут записи лекционного материала, активно участвуют во всех видах внеаудиторной работы. В-четвёртых, завершившийся учебный семестр показал, что цели, поставленные апробацией балльно-рейтинговой системы, достигнуты, студенты приняли новый порядок оценивания знаний, заинтересовано участвовали в эксперименте, что способствовало получению многими из них зачёта или экзамена ещё до начала летней экзаменационной сессии.

Апробация балльно-рейтинговой системы на этом не заканчивается, а постоянно корректируется с учётом всех нюансов, выявленных по ходу её проведения. Это даёт возможность полагать, что в будущем будет выстроена адекватная балльно-рейтинговая система, отражающая всю специфику дисциплины «Информатика» и интересы студентов.

Кроме того, начата работа по созданию задачников, сборников упражнений для проведения лабораторных и практических работ, отражающих информацию по количеству набираемых за каждое задание баллов, то есть организация эффективной работы, направленной на качественное усвоение материала дисциплины и повышение уровня знаний студентов.

Ю.С.Ануфриева

ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Неотъемлемой задачей начального обучения родному языку является формирование у детей языковой компетенции, составляющей необходимую предпосылку успешности всего последующего обучения. Начальная школа — это старт всей школьной жизни ребенка. Здесь надо признать верность пословицы: «Мудрым никто не родился, а научился» тем более для такого трудоемкого, беспокойного дела, которое закладывается, цементируется в маленьком человеке на всю его последующую жизнь. Все мы, учителя начальных классов, твердо знаем: от того, насколько прочно будут заложены основы грамотного письма, во многом зависит последующий процесс овладения грамотой. Знаем и ищем причины появления ошибок, пути их искоренения. Как добиться орфографической грамотности, как предупредить ошибки? В орфографическом действии выделяются две ступени: постановка орфографической задачи (выделение орфограммы) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом).

Каждому хорошо известна ситуация, когда после изучения правила, например, о безударных гласных в корне, ученики достаточно успешно справляются с заданием «вставить пропущенные буквы», но допускают ошибки на то же правило в собственном тексте. Объяснить эту ситуацию нетрудно: чтобы вставить букву, нужно лишь осознанно решить орфографическую задачу.

Вот почему умение быстро обнаруживать орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, считается важнейшим, базовым орфографическим

умением. Поэтому наиглавнейшая задача учителя — научить видеть орфограмму, научить думать при письме.

В развивающем обучении (система Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова) такой задачей является разграничение сильных и слабых позиций фонемы, которая дает возможность определить общий *принцип* построения буквенной записи слова (фонема обозначается буквой, соответствующей звуку, представляющему фонему в сильной позиции) и умение писать с пропусками орфограмм слабых позиций. Это обеспечивает ученику возможность самостоятельно ставить перед собой непосредственно в процессе письма широкий круг задач, связанных с обозначением фонем (звуков) в слабых позициях. Вместе с тем складываются предпосылки для выяснения способов решения орфографической задачи. В начальных классах мы находим три таких способа:

1. По орфографическому словарю.
2. По основному закону русского письма: путём изменения слова или подбора родственных слов.
3. По специальному правилу.

Существует множество методических приемов, позволяющих предупредить ошибки, развивающих орфографическую зоркость, навык звукобуквенного анализа, самоконтроль.

Ученые-психологи доказали, что стоит ребенку один раз неправильно написать слово, как он и зрительно запоминает его, и рука зафиксировывает неверный графический образ слова, и отложится он в памяти так крепко, что затем надо будет написать это слово 100 раз, чтобы ликвидировать ошибку. В развивающем обучении мы используем письмо с пропусками «дырками» на месте орфограмм слабых позиций. В процессе обучения учимся заполнять пропуски, т.е. решать орфографическую задачу.

Самым простым и естественным способом решения орфографической задачи является обращение к достоверному орфографическому образцу (в частности, к орфографическому словарю). Во втором классе при обучении работе со словарём можно использовать метод решения проектных задач.

В системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова создаются проектные задачи — комплекс заданий, объединённых одной темой, которые помогают восполнить дефицит формирования функциональных умений школьников. Цель проектной задачи раздвинуть границы учебного предмета, помочь в формировании компетентности, а иногда — диагностировать её наличие в какой-то одной области или нескольких.

А.Б.Воронцов в своей статье «Проектная задача как инструмент мониторинга способов действия школьников в нестандартной ситуации учения» пишет: «Проектная задача ориентирована на применение учащимися целого ряда способов действия, средств и приёмов не в стандартной (учебной) форме, а в ситуациях, приближенных к реальным...Итогом решения такой задачи всегда является реальный продукт (текст, схема, макет прибора, результат анализа

ситуации, представленный в виде таблиц, диаграмм, графиков), созданный детьми. Он может быть далее «оторван» от самой задачи и жить своей отдельной жизнью» [1].

Проектная задача: «Работа со словарными словами», 2 класс.

Цели:

- формирование навыков группового взаимодействия при решении проектной задачи;

- увеличение учебной инициативы детей и усиление воздействия на их интеллект за счет использования ряда приемов формулирования заданий для учащихся при сохранении тенденции постепенного увеличения роли детей в проведении данного этапа урока;

- повышение интереса не только к изучаемому слову, но и к языку в целом;

- углубление и расширения знаний детей об окружающем мире, способствующее лучшему запоминанию значения слова и его орфографии.

Задачи — развивать общеучебные умения ребёнка: классифицировать, планировать работу, анализировать, выделять существенное, фиксировать найденные решения, работать со справочным материалом; учить составлять ребусы, кроссворды.

Продукт: алгоритм работы со словарём, интересные способы запоминания словарных слов.

I этап — работа в группах.

Задача: Ребята, к нам в город приехал мальчик Ягами Лайто из Японии. Он немного умеет говорить по-русски, знает буквы, умеет читать, но грамотно писать не может. Он узнал, что при написании слов можно пользоваться словарём. В библиотеке ему предложили несколько словарей, а вот какой выбрать словарь и как им пользоваться, чтобы правильно написать слово, он не знает. Помогите ему!

1 задание: из предложенных словарей выберите те, с помощью которых можно проверять орфограммы слабых позиций; докажите своё мнение.

2 задание: найдите в словаре слово [сасэт], запишите весь путь пошагово как вы искали (какое действие делали первое, какое второе и т.д.).

II этап — групповая работа.

Ребята, вы научили Ягами Лайто пользоваться словарём, но ведь словарь всегда носить с собой не будешь. Он знает, что есть разные способы, чтобы быстрее запомнить слова. Помогите Ягами Лайто выучить словарные слова за 2й класс.

1 задание: перед вами список всех словарных слов за 2й класс, подумайте в какие группы можно объединить все эти слова, создайте страничку собственного словарика.

2 задание: используя приём «уярения» выделите орфограммы слабых позиций в одной из выбранных групп.

Например:
РОМАШКА



3 задание: придумайте интересные приёмы работы со словарными словами, которые помогут вам запомнить эти слова.

Словарная работа приобретает особое значение для обогащения словарного запаса у учащихся на последующих уроках русского языка. «Словарная работа — это не эпизод в работе учителя, а систематическая, хорошо организованная, педагогическая целесообразно построенная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка» — писал известный ученый-методист А.В. Текучев.

Этапы словарной работы можно представить так:

- 1) семантизация слова
- 2) актуализация слова
- 3) использование слова в речи.

Активизация словаря — одно из важнейших направлений словарной работы на уроках. С целью активизации словаря, дальнейшую работу со словарными словами можно представить в виде следующих основных этапов:

1. Толкование слова с помощью одного или нескольких приемов:
 - а) контекста;
 - б) подбора синонима или антонима;
 - в) оборота, включающего в себя уже известное однокоренное слово;
 - г) описательного оборота.

Мои учащиеся заполняют специальные карточки по исследованию слова, в которых есть такие разделы:

- лексическое значение (толкование);
- этимология (происхождение);
- работа со словом (разделите на слоги, поставьте ударение, напишите транскрипцию, подберите однокоренные слова, составьте предложение);
- подбор пословиц, поговорок с данным словом.

2. Чтение и запись слова: работа над орфоэпией и орфографией. На этом этапе учащиеся предлагают свои интересные способы запоминания словарных слов: ребусы, кроссворды.

3. Работа над образцами употребления слова (готовыми словосочетаниями и предложениями).

У ребенка должен быть мотив, по которому он стремится познать смысл слова. Этому могут способствовать задания в игровой форме: «Кто больше?», «Назови одним словом», «Расшифруй слова», различные тесты.

После освоения проверки по словарю, у учащихся возникает стремление научиться проверять орфограммы самостоятельно, что подводит их к открытию общего способа решения орфографических задач. Этот способ заключается в нахождении сильной позиции фонемы. Выясняем, что установленный принцип письма определяет написание, как корней, так и аффиксов, ученики осознают всеобщность этого принципа, который они формулируют как закон русского письма. Вместе с тем такой же всеобщий характер приобретает и вытекающий из этого принципа (закона) способ решения орфографической задачи (приведение фонемы к сильной позиции в той же значимой части слова: слово поиск — проверочное для всех слов с приставкой «по» в слабой позиции, дубовый — для слов с суффиксом «ов» и т.д.). Значительно расширяются и возможности учащихся самостоятельно решать орфографические задачи разных типов, конкретизируя способ действия в соответствии с условиями этих задач.

При формировании орфографической зоркости и отработки способов невозможно обойтись без заданий на формирование контрольно-оценочных действий:

1. Проверь и исправь ошибки: (И ручийки в тини лисной чуть вьются сонною валной).

2. Софизмы — умышленно ложные размышления, формально кажущиеся правильными (Задание: обозначьте орфограмму буквой в словах: черт_чка, кор_чка, пал_чка, дыр_чка. Ученик: «Орфограмма находится в суффиксе, чтобы проверить, нужно подобрать слово с таким же суффиксом в сильной позиции. Я подобрал слово «ночка». Вставим букву «О». Согласны ли вы с такой проверкой? А с буквой?)

Для того чтобы учащиеся могли выполнять такие задания, они должны чётко выполнять алгоритм проверки орфограмм слабых позиций:

1. Выделить орфограммы сильных и слабых позиций.
2. Определить в какой части слова находится орфограмма.
3. Применить один из способов проверки.

Ещё одним из средств повышения качества усвоения орфографических и пунктуационных норм является специальным образом организованное списывание текстов: прочитай высказывание; повтори; подчеркни орфограммы слабых и сильных позиций; прочитай орфографически; повтори орфографически; запиши, диктуя себе орфографически; подчеркни орфограммы слабых и сильных позиций; сверь все подчёркнутые орфограммы с напечатанным текстом.

Хорошая поддержка решения орфографической задачи — компьютер. Уроки с использованием компьютерных технологий позволяют сделать их более интересными, продуманными, мобильными.

Использование ИКТ на уроках русского языка позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом учебной деятельности. Это способствует осознанному усвоению знаний учащимися.

Вызвать у детей интерес к изучению русского языка достаточно проблематично, но возможно. Я разработала мультимедийные презентации, тесты и с успехом использую их на различных типах уроков.

Таким образом, учащиеся овладевают орфографическим действием не путем заучивания отдельных частных правил, а в процессе исследования, обеспечивающего сначала выявление, а затем последовательную конкретизацию фонематического принципа русского письма. Процесс организации формирования навыков грамотного письма должен осуществляться наиболее успешно, если он реализуется на основе интеграции методов, средств развивающей и традиционной системы обучения. Комплекс необходимых, и достаточно методических условий для эффективного формирования навыков грамотного письма младших школьников должен включать в себя применение приема постановки учебной задачи в целях мотивации орфографического действия, развитие орфографической зоркости, моделирование правил, способов проверки орфограмм, составление алгоритмов для организации исполнительного этапа в обучении правописанию.

Литература

1. Начальная школа. 2007. № 6 (приложение к «Первому сентябрю»)

Ю.М.Клокова

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

При поисково-исследовательском обучении возрастает эффективность усвоения знаний и умений, обеспечивается возможность глубокого понимания, осмысления и запоминания основных понятий, черт, действий, что дает больше возможностей использования усвоенного материала для решения новых задач. Применение данного метода на уроках дает возможность учащимся самостоятельно осваивать новый опыт, повышает интенсивность труда, позволяет научить анализировать материал и делать самостоятельные выводы, расширить границы непосредственного опыта учащихся. Основным способом ученического исследования на уроках русского языка и литературы является анализ текста с разных точек зрения. При формировании языковой компетентности он используется как своеобразное поле для иллюстрации, наблюдения, осмысления и анализа.

Так, например, при изучении темы «Функциональные стили русского языка» в 10 классе учащимся предлагается для анализа текст с заданием доказать принадлежность его к определенному стилю. Выполнение задания предполагает поиск доказательств в языковом материале.

При изучении рассказов С.Довлатова (сборник «Чемодан») в 11 классе следует обратить внимание на то, как отразилась в произведении эпоха застоя, каковы приметы её быта и бытия, какова позиция «диссидентствующего индивидуалиста» — рассказчика. Для ответа на эти вопросы учащиеся получают задание поисково-исследовательского характера — найти в рассказе приметы и реалии 70-х годов и фрагменты, где видна позиция рассказчика. См. таблицу 1:

«Приметы и реалии 70-х годов в рассказах С. Довлатова»

Рассказ	Приметы и реалии 70-х годов	Позиция главного героя — рассказчика
«Креповые финские носки»	- отсутствие товаров на прилавках магазинов - погоня за дефицитными «шмотками» - маленькая зарплата (см. рассуждения Фреда) - фарцовка (покупка или обмен валюты и вещей у иностранцев и спекуляция ими) - работа советской промышленности	- он был обычным студентом, который хотел понравиться девушке - нужны деньги - «криминальная юность» - он нарушает закон, но не как криминальный элемент. Просто понимает это как один из вариантов «выжить», «выстоять».
«Номенклатурные полуботинки»	- «воруют все» - продажное творчество, приспособленчество в искусстве - бездарность официально признанных «творцов» - сцены митингов, желание советской верхушки покрасоваться - выступления деятелей культуры и искусства на открытии каких-либо народнохозяйственных объектов.	- «идеологическая работа не для меня» - «мне хотелось чего-то далекого от нравственных сомнений» - много пьют - украл ботинки у мэра Ленинграда - цинизм по отношению к «начальству» и сделанной работе (скульптурное изображение Ломоносова — «он был похож на свинью»)
«Приличный двубортный костюм»	- работа советских газет (ко Дню конституции нужен узбек, «левша» ко Дню рационализатора, но не понравился изобретатель из-за фамилии Холидей → «все мои затеи - неосуществимые», «все кругом не для печати») - высылка шведского журналиста, который хотел написать книгу о России («шпион»): майор КГБ «вербует» героя: «Сведения, которые мы имеем о вас, более чем противоречивы».	- «Я и сейчас одет неважно. А раньше одевался ещё хуже» - «ненавидел газетную работу» - любил ходить на похороны от редакции - Выпросил «у КГБ» приличный костюм («издёвка») - предупредил Артура Торнстрема, шведского журналиста, что за ним следят.

«Поплиновая рубашка»	- советские выборы («по домам ходили агитаторы. Уговаривали жильцов проголосовать как можно раньше») - истории писателей - история братьев Данчиковских (приспособленчество в искусстве)	- «хочу, чтобы меня оставили в покое» - «я раза три вообще не голосовал... из ненависти к бессмысленным действиям» - его оценка «Иванова детства» режиссера А.Тарковского - «равнодушие» (ср. отношения героя с женой Леной и отношения Дмириева с женой и «Обмена»)
Выводы	Абсурдный мир	Отчужденность от этого мира

По данным примерам легко сделать вывод, какой предстает русская интеллигенция в испытаниях временем.

В сказке А.де Сент-Экзюпери «Маленький принц» (7-8 класс) учащиеся могут найти примеры авторских афоризмов, отражающих позицию писателя. В романе И.Ильфа и Е.Петрова «Двенадцать стульев» (11 класс) мы ищем примеры, из которых складывается панорама советской действительности: примеры жульничества, мошенничества, взяточничества, халтуры, мещанства, ограниченности советского человека, «кипучего» безделья, унижающих условий советского быта, приспособленчества, псевдоэнтузиазма.

При исследовательском обучении учащиеся также осваивают и принципы ориентации в материале, а установка связей между учебным материалом и непосредственным опытом ребенка, его деятельность в практических заданиях делают процесс обучения еще более плодотворным.

М.А.Токарева

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует, что проблеме преемственности, рассмотрению различных ее аспектов посвящено значительное количество исследований.

Ситуация, сложившаяся в дошкольном воспитании в 90-е годы XX в., характеризуется рядом противоположных тенденций. Некоторые педагоги, исходя из понимания такого негативного влияния подобных форм обучения на психическое

развитие и саморазвитие детей, стали преувеличивать возможности образовательных функций игры, подчиняя ее решению дидактических задач. Такая постановка вопроса оказалась, на наш взгляд, неправомерной с точки зрения логики детского развития, так как в результате разрушалась самостоятельная игра, искусственно затормаживалось развитие познавательной сферы и учебной деятельности.

Необходимо отметить тот факт, что актуальность проблемы преемственности в 90-х годах XX в. объясняется изменившейся ситуацией в образовании и обуславливается рядом следующих причин:

- разнотипность образовательных учреждений в современной системе образования;
- разнохарактерность объектов и субъектов учебно-воспитательного процесса;
- противоречивость двух систем педагогической деятельности (знаниево-ориентированной и личностно-ориентированной).

Важным фактором перспективного планирования образовательной стратегии в нашей стране является переход на 4-х летнее начальное обучение и 12-летнюю среднюю школу. Одно из направлений реформирования — построение единого взаимосвязанного образовательного пространства, в котором должен быть согласован каждый компонент педагогической системы образования: цели, задачи, содержательные линии, методы, средства, формы организации, от дошкольника и до выпускника школы. Вместе с тем, до сих пор существует разрыв преемственных связей в целях, содержании, методах обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Проблема реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования подразумевает решение вопросов: каковы причины разрыва преемственных связей ДООУ и школы, и каковы основные пути решения данной проблемы?

Анализируя причины нарушения преемственности дошкольного и начального школьного образования, специалисты, занимающиеся данной проблемой, пришли к выводу, что таких причин несколько. Мы согласны с мнением М.А.Маханевой, которая считает, что первая причина — это нахождение дошкольной и школьной ступеней образования в ведении разных типов воспитательно-образовательных учреждений и курирование обособленными друг от друга педагогической и психологической науками [1, с.6].

Е.Е.Кравцова указывает еще на одну причину, которая препятствует плавному переходу из дошкольного учреждения в школу. Проблема плавного перехода зачастую, решается не самым эффективным способом — содержание, формы и методы из более высокой ступени переносятся на более ранний возраст. Из этого следует, что занятия в детском саду очень часто напоминают школьные уроки. Как и в школе, в детском саду обучение строится по отдельным предметам. И на уроках, и на занятиях преобладают фронтальные формы

работы. И там, и там ведущая роль принадлежит взрослому — он и обучает, он и объясняет, он и осуществляет контроль за деятельностью детей [2, с.5].

Обратившись к исследованиям Л.С.Выготского, рассматривавшего проблему обучения дошкольников, мы находим предупреждение: «Важно, чтобы недавно возникшие школы для маленьких не стали маленькими школами». Хотя часто в практике работы детских садов мы находим факты, подтверждающие его опасения.

Негативные последствия решения проблемы преемственности ДООУ и начальной школы приводят к тому, что дети, которым не дали поиграться в дошкольном детстве, идут в школу не учиться, а играть. Многие педагоги, воспитатели считают, для того, чтобы дети впоследствии хорошо учились в школе, нужно овладеть всеми школьными умениями и навыками как можно раньше, то есть, в дошкольном возрасте. В связи с этим начинают усиленную подготовку с раннего возраста, для того, чтобы со стороны школы в их адрес было как можно меньше претензий. В результате такого подхода, во-первых, многие семилетние дети уже не хотят идти в школу, а во-вторых, дети очень долго не взрослеют, а используют все возможные условия для игры.

Продолжая анализировать причины, влияющие на разрыв преемственных связей дошкольного и начального школьного образования на современном этапе, на наш взгляд, необходимо остановиться на таком моменте, как использование на начальной школьной ступени не реальных достижений, а скорее издержек дошкольного этапа развития. В данном случае проблема состоит в том, что на сегодняшний день, обучаясь по традиционным программам для начальной школы, приходящие в школу дети резко теряют темпы интеллектуального развития, познавательную мотивацию, творческие способности. Этим объясняется, например, тот факт, что достигнутый дошкольником уровень воображения (как впрочем, и весь его креативный потенциал) начальной школой почти не востребуется, и даже, чаще всего, ею отторгается накопленный дошкольником опыт творческой деятельности.

Исходя из анализа исследований ученых А.В.Белошистой, Е.Е.Кравцовой, Т.В.Тарунтаевой, и специалистов-практиков Е.А.Головиной, М.А.Маханевой, занимающихся данной проблемой, можно сделать вывод, что ключевым моментом в реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования является определение сущности готовности ребенка к началу систематического школьного обучения. В отечественной психолого-педагогической литературе проблема преемственности оправданно обсуждается в тесном единстве с проблемой готовности к обучению, которую изучали в различных аспектах.

Рассмотрим понятие «готовность к школе», понимая его как ключевое средство решения проблемы подготовки ребенка к школе в русле преемственности и непрерывности дошкольного и начального школьного образования. Под «готовностью к школе» подразумевают уровень морфологического, функционального и интеллектуального развития ребенка, при котором требования систематического

обучения, нагрузки разного рода, новый режим жизни не будут для него чрезмерно утомительными.

Наряду с общей готовностью к школе немаловажную роль играет специальная готовность, включающая два основных компонента:

- наличие специальных знаний и умений в области элементарных математических представлений;
- наличие знаний и умений в области подготовки к обучению грамоте.

При специальной подготовке особое внимание уделяется тем знаниям, которые будут в дальнейшем востребованы начальной школой, и их роли в общем, психическом развитии ребенка, удовлетворении его естественного интереса к этой области действительности. Общая и специальная готовность к школе взаимосвязаны и взаимообусловлены, и от их успешности зависит дальнейшее развитие личностного потенциала ребенка на новой ступени образования — начальная школа.

Несмотря на то, что проблема преемственности имеет теоретико-методологическую основу, по-нашему мнению, в большей степени она должна носить практический характер и на деле реализовать взаимосвязь двух звеньев цепочки образования. В частности, В.В.Давыдов и В.Т.Кудрявцев особо отмечают тот факт, что именно практическое воплощение идеи развития в реальных педагогических технологиях предполагает выработку особого взгляда на традиционную проблему преемственности различных ступеней образования.

Выявление причин, влияющих на нарушение преемственных связей ДОУ и начальной школы и, как следствие, влекущих за собой разрыв в плавном переходе развития ребенка с одной стадии на другую, актуализирует проблему преемственности двух звеньев образования и способствует разработке реальных путей решения данной проблемы.

В последние годы многие исследователи пытаются решить проблему преемственности ДОУ и начальной школы с помощью создания альтернативных программ воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Заслуживают внимания программы: «Преемственность», «Истоки», «Из детства в отрочество». Их целью является обеспечение преемственности дошкольного и начального школьного образования с точки зрения подготовки детей к школе. Это означает полноценное развитие ребенка, формирование у него универсальных, в том числе творческих, способностей до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества.

В то же время уже имеются попытки создания единых «сквозных» программ для детей дошкольного и младшего школьного возраста («Золотой ключик», г.Москва; «Детская школа», г.Омск; «Синяя птица», г. Нижний Новгород; «Школа 2100» и др.), основанных на принципах гуманизации и демократизации педагогического процесса.

Интерес педагогов к личностно-ориентированному образованию сосредоточил усиленное внимание на индивидуальных особенностях детей, на развитии

их природных способностей, на реализации личности ребенка во всевозможных видах деятельности. Действенным средством осуществления данных концептуальных позиций стала педагогическая технология «Обучение на коммуникативно-познавательной основе» («Обучение через общение»), которая рассматривается как система непрерывного обучения, имеющая органические связи между детским садом и начальной школой. В центре выбранной системы обучения, в отличие от традиционной, ориентированной на усвоение детьми знаний, умений и навыков, ставится личность ребенка. Следовательно, новая технология предполагает возможность перехода к активному диалогу, то есть поиску совместно-го решения проблем и добыванию новых интересных и полезных знаний.

Опыт работы представленных образовательных учреждений нового типа показал, что решение проблемы преемственности является возможным, если будет реализована единая линия развития ребенка на этапах дошкольного и начального школьного детства. Именно такой подход будет придавать педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер. Только тогда две начальные ступени образования будут действовать не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи, что позволит школе опираться на реальные достижения в развитии, получаемые в дошкольном учреждении.

Литература

1. Маханева М.А. Проблема преемственности между детским садом и школой // Дошкольное воспитание. 1998. № 9. С. 6—11.
2. Кравцова Е.Е. Школы для маленьких или маленькие школы // Обруч. 1997. № 1. С. 4—6.

Т.Т.Архипова

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНВАРИАНТНОСТИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ (В ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕМ КОНТЕКСТЕ)

В педагогической психологии сложилось несколько подходов к решению проблемы соотношения обучения и развития. Обучение, с точки зрения Ж.Пиаже, результативно только в случае, если ребенок понимает то, чему его обучают, если в ходе спонтанного развития у него уже сформировались те понятия, которыми он должен овладеть. Автор отмечает: «... большая ошибка — думать, что ребенок приобретает понятие числа и другие математические понятия непосредственно в обучении. Наоборот, в значительной степени он развивает их самостоятельно, независимо и спонтанно» [1, с. 224].

Отечественные психологи (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин и др.) отмечают, что решение проблемы связи обучения и развития является решающим для определения организации процесса обучения, его целей, содержания и методов. Так, основное положение Л.С.Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии обосновали и конкретизировали научно-исследовательские коллективы Л.В.Занкова и Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова. Результаты этой экспериментальной работы были перенесены в практику массовой школы и оформлены в виде целостных систем развивающего обучения. Каждая из них по-своему рассматривает конкретные основания развивающего обучения, его эффективность и преимущества в сравнении с традиционным.

В ряде исследований отечественных психологов (А.К. Дусавицкий, Л.К.Максимов, Н.В.Репкина) установлены существенные различия в психическом развитии младших школьников, обучающихся в условиях специально организованной учебной деятельности и в традиционных условиях. Эти различия связаны с тем, что определяются соответствующими образовательными системами продуктом развития при начальном обучении. Традиционное обучение определяет продукт развития предельно широко — всестороннее развитие личности учащихся. В рамках теории Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова продуктом развития определяются новообразования младшего школьного возраста. Обучение, основанное на реализации деятельностной модели усвоения содержания научных понятий (Д.Б.Эльконин-В.В.Давыдов), является не развивающим «вообще», каковым является даже неорганизованное, стихийное обучение дошкольника, а обучением, по словам В.В.Давыдова, соотносимым со школьным возрастом и нацеленным на развитие у школьников теоретического мышления и творчества как основы личности [2, с. 47].

Интеллектуальное развитие младших школьников достаточно глубоко и разносторонне исследовано в ряде работ (В.В.Давыдов, Л.Ф.Обухова, Ж.Пиаже и др.). Известно, что источником и стимулом интеллектуальной активности школьника является проблемная ситуация. Создание системы проблемных ситуаций в учебном процессе выступает как один из факторов повышения развивающей и воспитывающей функции обучения (В.Т.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов).

По данным исследований А.М.Матюшкина, по мнению Б.Ц.Бадмаева, при проблемном обучении большинство учащихся (70,0%) справляются с задачами наивысшего уровня трудности, а при традиционном обучении — только наиболее способные учащиеся (15,0%) [3]. Анализ экспериментальных данных зарубежных (А.И.Гиббса, Л.Секея) и отечественных психологов (А.М.Матюшкин, Т.В.Кудрявцев) и педагогов (И.Я.Лернер, М.И.Махмутов) показал, что причинами, обуславливающими более высокую эффективность проблемного обучения являются, во-первых, большая интеллектуальная активность учащегося, вызываемая познавательной потребностью, во-вторых, усвоение знаний как неких общих закономерностей, позволяющих использовать их при решении широкого класса задач [3].

Обучение школьников в условиях специально организованной учебной деятельности объективно имеет проблемный характер. Согласно структуре учебной деятельности Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова учебная задача является основной единицей учебной деятельности, предпосылкой и формой предъявления которой выступает создание учебной проблемной ситуации.

Однако развитие у младших школьников, обучающихся в условиях специально организованной учебной деятельности интеллектуальной операции, обеспечивающей понимание принципа инвариантности, оказалось мало изученным. Тогда как формирование инвариантов, в концепции Ж.Пиаже, является одним из важнейших условий познания. Являясь критерием достижения ребенком в своем развитии стадии конкретно-операционального интеллекта, принцип сохранения или инвариантности заключается в признании им неизменности величины при тех или иных ее преобразованиях.

Инвариантность является понятием эмпирическим, В.В.Давыдов характеризует ее так: «Область инвариантности — это область сущности, к которой сводится все многообразие ее проявлений. Но это еще не область подлинного понятия как формы теоретического мышления, как способа вывода этого многообразия из сущности, хотя, конечно, фиксация инвариантности создает предпосылки такого мышления» [4, с. 345]. Как и все эмпирические понятия, инвариантность формируется у ребенка стихийно. В случае же, если умственные операции ребенка не достигли обратимости (а значит, ребенок не овладел принципом инвариантности), он демонстрирует известные «феномены Пиаже» («феномены несохранения»).

Так, например, на стадии интуитивного (наглядного — по периодизации Ж.Пиаже) мышления проявляются феномены несохранения целого. На данной стадии выделяются две группы феноменов — несохранение целого при условии изменения его свойств (несохранение количества) и несохранение совокупности при разделении ее на части (несохранение целого). Суть первой группы феноменов состоит в том, что ребенок, признавая равенство двух объектов по какому-либо параметру в случае его наглядного проявления (два одинаковых по количеству материала пластилиновых шара, два ряда предметов, находящихся во взаимно-однозначном соответствии и т.п.), начинает утверждать неравенство этих же объектов, если их форма изменяется (один шар превращается в «лепешку», один ряд предметов сдвигается в кучу и т.д.). Проявление второй группы феноменов Ж.Пиаже описывает в следующей ситуации: перед ребенком находится некоторое количество деревянных бусинок (например, 13), большая часть которых (10) коричневого цвета, остальные — белого. Ребенку предъявляются следующие вопросы: Если убрать коричневые бусинки, то какие-нибудь бусинки останутся? Если убрать деревянные бусинки, то какие-нибудь останутся? В случае если ребенок правильно отвечает на первые вопросы, ему задается еще один вопрос: Больше деревянных бусинок или коричневых? Ребенок, не обладающий понятием сохранения целого, будет утверждать, что больше

коричневых, несмотря на то, что до этого он проявлял понимание того, что все бусинки деревянные, но не все коричневые [5, с. 461-583].

На следующей стадии интеллектуального развития — стадии конкретно-операционального интеллекта происходит группировка операций, фиксируемая наличием сохранения целого «...причем само это сохранение субъект не просто допускает в качестве одного из возможных следствий индукции, а утверждает с полной уверенностью» [6, с. 197]. Одновременно с этим происходит и овладение ребенком операцией сериации, а синтез и координация этих двух логических операций — классификации и сериации — приводит, по мнению Ж.Пиаже, к овладению ребенком понятием числа.

В психологических исследованиях было неоднократно доказано, что функции, которые, согласно Ж.Пиаже, возникают на стадии конкретных операций (в том числе, понимание принципа сохранения), могут появляться и в более раннем возрасте. Зарубежные психологи для снятия феноменов, как правило, видоизменяли задачи Ж.Пиаже (Т.Трабассо, П.Муну и Т.Бауэр, Е.Маркман и др.), условия их выполнения (А.-Н.Перре-Клермон) или пытались обучить детей принципу постоянства сразу на задачах Ж.Пиаже (Ж.Пиаже, Б.Инельдер, А.Морф, Дж.Смедслунд, Ж.Волвилл, Дж.Брунер, Конштамм). Отечественные исследователи обучали детей особым предметным действиям. Такие предметные действия состояли в выделении различных свойств предметов (величин) и сравнении величин посредством использования определенных мер и фиксирующих результат измерения меток, т.е. дошкольники обучались действиям, ведущим к формированию понятия числа (Г.А.Корнеева, Л.С.Георгиев, Л.Ф.Обухова), в результате чего феномены снимались.

Целью нашего исследования явилось сравнительное изучение сформированности представлений о сохранении у детей-первоклассников, обучающихся в рамках различных образовательных систем (традиционной и развивающей системы Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова).

Основным методом исследования явился индивидуальный констатирующий эксперимент, осуществляемый в форме клинической беседы Ж.Пиаже. Для проведения исследования использовались задачи на основе типологии феноменов несохранения А.Г.Лидерса [7], основанием которой является характер процедур («Часть-целое» и «Равенство-неравенство») и материал используемых в задачах величин (дискретные, непрерывные).

Анализ экспериментальных материалов осуществлялся по следующим параметрам: число ответов различного характера («сохраняющие», «несохраняющие», по Ж.Пиаже), зависимость успеха (неуспеха) решения задач первоклассниками от процедуры и материала исследования.

В качестве экспериментальных были выбраны два первых класса, ученики одного из них обучались по развивающей программе (1Р), в другом обучение велось по традиционной программе (1Т). Исследование проводилось в середине учебного года, что позволило определить влияние школьного обучения, его

содержания и организации, на формирование представлений о сохранении у первоклассников.

Сравнительный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что показатели ответов несохраняющего характера (50,5% учащихся 1Р и 55,5% школьников 1Т) в обоих классах превосходят показатели ответов сохраняющего характера (49,5% - 1Р и 44,5% - 1Т). Однако более существенная разница в показателях характерна для ответов, полученных в классе традиционного обучения, здесь она составила 11,0% против 1,0% для ответов, полученных в классе развивающего обучения. Кроме того, число ответов несохраняющего характера, полученных для 1Т класса на 5,0% превосходит таковое для 1Р. Следовательно, более высокий уровень развития представления о сохранении демонстрируют первоклассники, обучающиеся по развивающей программе.

Зависимость успеха (неуспеха) решения детьми разных классов предложенных им задач от процедуры и материала исследования, представлена в табл. 1.

Таблица 1

Зависимость успеха (неуспеха) решения заданий Ж.Пиже первоклассниками, обучающимися в разных классах, от процедуры и материала исследования

Характер ответов	Материал				Процедура			
	дискретные величины		непрерывные величины		«часть-целое»		«равенство-неравенство»	
Класс	1Р	1Т	1Р	1Т	1Р	1Т	1Р	1Т
Кол-во несохраняющих ответов	52,5	52,6	49,3	57,1	55,0	68,4	46,7	44,7
Кол-во сохраняющих ответов	47,5	47,4	50,7	42,9	45,0	31,6	53,3	55,3

Из таблицы 1 видно, что показатели ответов сохраняющего характера, полученные для 1Р класса, в зависимости от материала исследования на непрерывных величинах и в зависимости от процедуры исследования, на «Части-целом» превосходят таковые, по отношению к данным 1Т (на 7,8% для непрерывных величин и на 13,4% для процедуры «Часть-целое»). Показатели ответов сохраняющего характера на процедуре «Равенство-неравенство» в 1Р классе ниже, чем в 1Т на 2,0% и показатели ответов того же характера на дискретных величинах одинаковы в обоих классах.

В зависимости от процедуры исследования в обоих классах лучше были решены задачи на «Равенстве-неравенстве»: показатель ответов сохраняющего характера для 1Р класса составил 53,3% против 45,0% для «Части-целого», для 1Т — 55,3% против 31,6% соответственно. В зависимости от материала исследования в 1Р лучше были решены задачи на непрерывных величинах (показатель ответов сохраняющего характера здесь составил 50,7% против 47,5% для непрерывных), в 1Т — на дискретных (показатель ответов сохраняющего характера — 47,4% против 42,9% соответственно).

Таким образом, первоклассники, обучающиеся по развивающей программе, по большинству показателей превосходят своих сверстников из традиционного класса.

Следовательно, содержание принципа инвариантности (эмпирическое или теоретическое) зависит от способа его усвоения. Овладение ребенком принципом сохранения, как его описывает Ж.Пиаже, ведет к формированию эмпирического понятия, в то время как формирование его в условиях специально организованной проблемно-развивающей учебной деятельности приводит к формированию подлинно научного знания и может служить, по словам Л.Ф.Обуховой, «показателем перехода от одного — донаучного типа мышления к другому — к элементам собственно научного мышления» [8, с. 7].

Литература

1. Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф.Обуховой и Г.В.Бурменской. М., 2001. С. 224-232.
2. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: В 2 кн. Кн.2: Психологический практикум для учителя: развитие, обучение, воспитание. М., 2000.
3. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. М., 2004.
4. Давыдов В.В. Жан Пиаже о роли действий в мышлении // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. С. 333-352.
5. Пиаже Ж., Шеминская А. Генезис числа у ребенка // Избранные психологические труды. М., 1994.
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Там же.
7. Лидерс А.Г. Методы исследования умственного развития ребенка: Учеб. пособие. М., 1980.
8. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления: (формирования элементов научного мышления у ребенка). М., 1972.

З.М.Сугарева, Р.Д.Гупайло

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СИЛ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ДПИ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

В проекте Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» говорится о том, что требования к структуре образовательных программ предполагают установление соотношения частей образовательных программ, в том числе соотношение обязательной части школьной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса. Это также означает, что образовательная программа школы должна предполагать как обязательные занятия,

так и занятия по выбору учащихся. Весомое значение приобретет внеаудиторная занятость учащихся — кружки, спортивные секции, различного рода творческие занятия, занятия в творческих объединениях системы дополнительного образования детей.

В МСОШ № 15 мы сосредоточили работу педагогического коллектива на разработке методов, подходов обучения, направленных на формирование у учащихся способностей к осуществлению самостоятельной учебной и вне учебной деятельности.

В кружках «Умелые руки», «Юный художник», «Художественная мастерская» занимаются творческие дети, вовлеченные в исследовательские проекты, творческие занятия. Ребята учатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать свои творческие возможности. Занятия проходят по утвержденной программе. Учителя создали для каждой личности условия для самовыражения, самоутверждения и реализации через предоставление широкого выбора направлений и видов деятельности: овладение навыками журналистской работы; развитие творчества, инициативы; формирование отношений заботы друг о друге, о школе, старших о младших, взаимоуважения детей и взрослых.

Кружки «Умелые руки», «Юный художник», «Художественная мастерская» проходят в учебных оборудованных кабинетах. Для реализации программы «кружков» накоплен фонд методических материалов и принадлежностей для рисования. В кабинете имеются: альбомы, карандаши, палитры, широкие кисти № 16, 20, салфетки для вытирания кистей, баночки для воды, зачищенные палочки, ручки с перьями, скотч, ножницы, линейки; изделия из соленого теста и из глины, пластилина, предметы быта. Использование наглядности активизирует мысль и воображение учащегося, активизирует художественный потенциал ребенка, его фантазию. Кружок имеет натурный фонд: это муляжи фруктов, овощей, предметы быта: кружки, кастрюли, чайники, кофейники, колющие и режущие инструменты, гипсовые геометрические тела и орнаменты, подставки под натуру. Много зависит от оборудования кабинета необходимыми материалами и инструментами, его оснащение наглядными пособиями и техническими средствами обучения. На кружке дети заготавливают природные материалы, после создают из них различные поделки.

Данная программа «Умелые руки» реализуется в МСОШ № 15 с 2000 года с небольшими моими дополнениями. Она является востребованной, что подтверждается результатами проведенных опросов родителей и детей: 70% детей хотят заниматься изобразительным и художественным творчеством. Обычно эти дети становятся более самостоятельными, отзывчивыми, ответственными, хорошо разбирающимися в искусстве.

Юные умельцы являются постоянными участниками городских творческих конкурсов. На конкурсе «Лучшая новогодняя игрушка 2008» Кравец Дарья

(11 лет) заняла 2 место с игрушкой «Баба-Яга спешит на праздник». Для создания изделия она использовала «бросовый материал». А в номинации «Самая оригинальная игрушка» Паладийчук Виктория заняла 1 место. Работу назвала «Настенные часы Деда Мороза». В городском конкурсе «Нижевартовск — город будущего» Албутов Валентин и Мукулов Саид награждены дипломами за 1-2 места. Используя речной песок, дети смогли нарисовать запоминающиеся картинки. Чтобы их увековечить, мы их сфотографировали и создали альбом детских рисунков. Летом на реке Вах мы сами заготавливаем голубую глину. В течение учебного года дети на кружковых занятиях учатся приемам лепки, самостоятельно создают различные скульптуры. Средствами ДПИ мы учим детей понимать истинную красоту, которая не всегда может быть яркой, громкой, а может быть тихой, спокойной, скромной и неброской.

В школе создана как специальная система поддержки сформировавшихся талантливых школьников, так и общая среда для проявления и развития способностей каждого ребенка, стимулирования и выявления достижений одаренных ребят. Каждый учитель занимается дополнительно с одаренными детьми, результаты четко видны на городских олимпиадах и конкурсах ученических проектов «Грани познания» и «Шаг в будущее». 26 марта 2008 г. на фестивале ученических проектов дипломом награждена Кравец Дарья, ученица 4 класса МСОШ № 15, автор проекта «Русский народный женский костюм», победитель в номинации «Хранители традиций», возрастная категория 1-4 классы.

Образовательная программа «Художественная мастерская» для 1 года обучения реализуется с 2008 года. Она является востребованной, что подтверждается результатами проведенных опросов среди классных руководителей и учащихся: 50% опрошенных детей хотят заниматься художественно-оформительской деятельностью, быть полезными своей школе. Им хочется самим принимать активное участие в выпуске классных газет и в оформлении фойе школы к различным праздникам, получать от результатов своего труда удовольствие. Эти дети, обычно, становятся более самостоятельными, отзывчивыми, ответственными, хорошо разбирающимися в ДПИ.

Наш юный художник-оформитель знает основные художественно-выразительные средства карандаша, цветных мелков, акварельных и гуашевых красок, сангины, пастели; умеет работать с различными материалами. Дети знают творчество известных художников-оформителей, работы мастеров декоративно-прикладного искусства. Совместно с учителем они посещают музеи и выставки, активно помогают в оформлении фойе школы ко всем праздникам, участвуют в проведении массовых мероприятий в школе («Осенняя ярмарка», «Проводы зимы», дни здоровья, праздники Нового года и 8 Марта). Дети учатся работать в группах, быть руководителем группы, учатся начатое дело доводить до конца, быть ответственным во всём, развивать эстетическое сознание, развиваться творчески, сохраняя индивидуальность. Они готовят себя дальнейшему обучению в художественных школах города ДЦИ № 1 и ДШИ № 2.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

Компетентностный подход в обучении, одно из направлений модернизации образования, предполагает не только формирование предметных знаний и умений, но и освоение такого опыта, который поможет в решении жизненных проблем и конкретных практических задач деятельности. Задача школы заключается в создании условий для роста и развития ребёнка, формирования готовности для продолжения обучения и успешной адаптации к быстро меняющемуся обществу [1].

Ключевыми образовательными компетенциями, по мнению А.В.Хуторского, являются: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личного роста и самосовершенствования [2].

Задача учителя состоит в том, чтобы формировать учебно-познавательные и информационно-коммуникативные компетенции те, которые необходимы для дальнейшего обучения, саморазвития, самосовершенствования и адаптации в современном мире. Данная категория включает навыки целеполагания, планирования и анализа учебно-познавательной деятельности, адекватной самооценки и рефлексии, способность выявлять и решать проблемы, сотрудничать, осуществлять поиск и преобразование информации.

Исходя из чего, можно выделить следующие пути реализации компетентностного подхода в школьном образовании:

1. Формирование обобщенных умений предметного характера, которые можно применить в различных областях знаний, предметах. Однако отобрать такие универсальные умения оказалось сложной задачей и данное направление в современных стандартах не прослеживается.

2. Формирование прикладных умений. Предполагает отбор таких сведений о химических веществах, которые имеют практическую направленность, т.е. важно знать не формулы и уравнения, а решение задач применения вещества. Однако спор о содержании предмета химии идет постоянно, и к тому же предсказать, какие знания в действительности будут полезны, практически не возможно.

3. Формирование умений, необходимых в повседневной жизни. Эти умения в совокупности представляют основу информационных умений (работа с источниками информации, преобразование информации, работа с документами и т.д.). Этот путь приводит к формированию ключевых компетенций надпредметного характера.

4. Формирование ключевых компетенций в различных сферах деятельности. Этот путь более приемлем и уже нашёл отражение в государственных стандартах.

Потребность понять, узнать новое, научиться, появляется тогда, когда ребёнок встречается не только с проблемой непонимания сути предмета или явления,

но и осознаёт необходимость овладения приёмом, способом чтобы решить проблему, найти ответ. Такая потребность возникает в условиях проблемного обучения. Главное при осуществлении проблемного обучения - проанализировать содержание учебного предмета, чтобы обнаружить проблемы, а затем выстроить их в порядке подчинения друг другу. В этом случае проблемное обучение приобретает свойства системности, что очень важно для развития мышления. При этих условиях проблемное обучение будет носить по настоящему развивающий характер [3], в контексте которого предполагает отбор и выстраивание учебного содержания таким образом, чтобы возникающие или специально созданные проблемные ситуации и их анализ позволили выйти на новую проблему и постановку учебной задачи.

Современные тенденции в развитии образования демонстрируют приоритет образовательных средств и технологий, ориентирующих обучение школьников на освоение ими способов решения интеллектуальных задач, на формирование навыков и приемов мыслительной, исследовательской деятельности. Однако, учебные планы общеобразовательных школ уже не отводят достаточно времени для изучения естественнонаучных предметов, что затрудняет решение задачи формирования мышления учащихся. При этом глубина и насыщенность предметного материала предполагают наличие у школьников развитого понятийного мышления. Но лавина понятий в новых курсах (физики, химии) практически не оставляет времени на осмысление учебного материала. Именно поэтому усвоение содержания предметов естественнонаучного цикла чаще всего происходит формально, учителя вынуждены ограничиваться уровнем популярного изложения материала, школьники, наблюдая за изучаемым объектом (явлением), не могут объяснить увиденного.

В нашей школе в течение 3 лет апробируется пропедевтический курс химии, разработанный кандидатом психологических наук Е.В. Высоцкой. Данный пропедевтический курс химии рассчитан на учащихся 6-7 класса и строится как особая деятельностная пропедевтика. **Цель** его — показать учащимся через специальную практико-ориентированную учебную деятельность происхождение и развитие химических понятий. Пропедевтический курс должен представить ученику «для рассмотрения и освоения предметно-деятельностные основания сложившегося в науке теоретико-понятийного аппарата» (Б.Д.Эльконин), что позволит школьникам в дальнейшем мотивированно изучать и осваивать химические понятия в основной и старшей школе.

Исходя из специфики содержания и структурирования материала данного курса, уроки строятся как этапы решения проблемных ситуаций. Решению одной проблемы (ее мы называем учебной задачей) подчинено несколько уроков. При решении учебной задачи важное место занимает знаково-символическое моделирование действий, процессов, веществ. Моделирование и преобразование моделей является важным инструментом планирования, прогнозирования и познания сути превращений и веществ.

Особенностью содержания данного курса является система таких учебных предметно-практических проблемных ситуаций, которые позволяют включить ученика в процесс порождения знания, химического понятия. Появление и становление всех изучаемых в данном курсе понятий — это результат собственной мыслительной, познавательной деятельности школьника как субъекта обучения. Предметно-практические ситуации, предлагаемые детям, моделируют развитие понятия «химический элемент», которое и задает линии развития других предметных знаний: химическая формула, химические свойства веществ, взаимосвязь и взаимопревращения веществ, значение веществ. Содержание главных понятий данного курса («Химический элемент» и «Вещество»), определяет последовательность его развития для школьников и логику данного курса.

Принципиальная схема учебной деятельности школьников в каждой теме данного курса выглядит так:

1. Постановка исходной предметно-практической задачи преобразования вещества и выявление проблем. Использование инструментария (модель, эксперимент, информационные источники) для решения проблемы.
2. Постановка конкретной практической задачи и выработка способа её решения, планирование своих действий, прогнозирование конечного результата в знаковом (модельном) плане.
3. Решение конкретно-практической задачи, соотношение полученных результатов с планируемыми, выработка нового инструментария и выход на новую задачу.

Таким образом, каждая тема концентрируется вокруг особой практико-познавательной задачи, решение которой позволяет детям попадать в узловые точки понятийного движения. Осваивая способы работы с веществами, осуществляя поиск их химического «лица», формируются понятия «Химический элемент» и «Вещество», складывается представление о химических реакциях и их типах, классах веществ и их практическом значении.

Отношения учителя и учащегося строятся как взаимное сотрудничество. Статус учителя — коллега — консультант, к которому можно обратиться не за готовым решением, а за помощью и поддержкой в самостоятельном продвижении в актуальной учебной ситуации.

Содержание курса представлено темами, каждая из которых является учебной задачей и решается в процессе специально организованной исследовательской деятельности. Решая учебную задачу, учащиеся вырабатывают свои, особые знаково-символические средства. Результат освоения каждой темы способствует выходу на новую учебную задачу, а знания и умения являются инструментом для решения очередной учебной задачи [4].

Химический эксперимент данного курса играет особую роль. Он, с одной стороны, является средством обнаружения противоречия, проблемы между известными учащимся способами (явлениями) и обнаруженными, а с другой стороны, средством проверки, доказательства или опровержения гипотезы. На

стыке этого противоречия и возникает ситуация постановки новой учебной задачи. Эксперимент также используется для контроля и оценки знаний и умений.

Результаты психологических диагностик учащихся, которые изучали данный курс, показывают более высокие показатели компонентов теоретического мышления (анализа, планирования, рефлексии) по сравнению с учащимися, которые не изучали пропедевтический курс. Также их отличает высокий уровень учебной мотивации, сформированности действий контроля и оценки, способности к оценке проблемной ситуации и поиску способов ее разрешения, быстрая адаптация к нестандартным ситуациям с неопределенными условиями и достаточный уровень лабораторно-практических, исследовательских навыков.

Один из известных философов как-то заметил, что образование — это то, что остаётся в сознании ученика, когда всё выученное забыто. Что должно остаться в голове ученика, когда забыты законы физики, химии, теоремы геометрии и правила биологии? **Творческие умения**, необходимые для самостоятельной познавательной и практической деятельности, чему способствует проблемное обучение химии, в контексте которого и формируются ключевые компетенции обучающихся.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2002. № 5.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002-23 апреля.
3. Чернобельская Г.М. Основы методики обучения химии. М., 1987.
4. Высоцкая Е.В. Развивающая образовательная среда предмета «Химия» в подростковой школе // Вестник МАРО. 2002. № 10.

Н.В.Бойкова

СОДЕРЖАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ ОБЩИХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

Главная цель современной школы заключается в эффективной передаче наиболее ценного и актуального опыта, накопленного предыдущими поколениями, так, чтобы ученики смогли максимально качественно овладеть им. При этом, продвигаясь по пути приумножения знаний, они на долгие годы сохранили бы любовь к обучению, смогли найти собственное «Я» в этом мире, максимально полно раскрыть свой личностный потенциал и реализовать его с пользой для себя и общества. Примерный идеал имеется у многих учителей, но реальная

практика обучения слишком сильно расходится с такими ценностно-целевыми установками. Школа по-прежнему еще остается ориентированной на простое развитие знаний, умений и навыков, методы обучения во многом репродуктивны, а взаимодействие учителей с учениками часто директивно.

Модернизация современного образования невозможна без четких ответов на ключевые вопросы его построения: для чего (цели и ценности), чему (содержание) и как (технологии) необходимо учить подрастающее поколение.

Любая область школьных знаний представляет собой образовательный минимум содержания (стандарт) соответствующей науки и отрасли искусства (культуры), который необходимо усвоить на определенной ступени обучения.

Стратегии научного познания мира должны стать ведущей составляющей содержания образования и одновременно главным критерием его отбора. Содержание образования не должно являться упрощенным набором фактов, правил, закономерностей, законов частных разделов определенной науки, выстроенных в соответствии с возрастными особенностями школьников, чем по большей части являются современные школьные программы и учебники. Содержание школьного образования должно быть в первую очередь направлено на осознание ребенком различий в таких познавательных стратегиях и создание конкретного опыта их усвоения в процессе изучения базовых законов и закономерностей, рассматриваемых определенной областью знаний.

Важным затрудняющим фактором отбора содержания образования, как это ни парадоксально звучит, является постоянно ускоряющийся прогресс науки: информация в некоторых областях знаний ежегодно удваивается, и поэтому школьному образованию крайне сложно угнаться за ее стремительным ростом.

Очевидно, что инновации, построенные на основе простого расширения содержания образования или перемещения учебных тем (понятий, законов, правил и т.д.) в различные разделы учебной программы, а также введения бесчисленного множества новых учебных курсов, бесперспективны.

Более правильно ориентироваться на постижение фундаментальных основ наук и характерных им *стратегий познания мира*. Последнее должно стать серьезным предметом междисциплинарных исследований.

Качество современного образования зависит не только от эффективного отбора содержания образования, но и от выбора адекватных инструментов их усвоения и передачи.

Эти инструменты следует рассматривать с точки зрения организации познавательной деятельности учеников (учения) и профессиональной деятельности учителя (обучения), которые реализуются внутри конкретной образовательной технологии.

Термин «образовательная технология» стал использоваться как научное понятие сравнительно недавно и представляет собой совокупность средств и способов осуществления образовательного процесса с получением гарантированного результата.

Таким образом, образовательная технология призвана максимально точно, целенаправленно, планомерно, в соответствии с заранее заданными критериями достичь гарантированного результата обучения — и в этом ее главное преимущество перед методикой преподавания. Точность и гарантированность образовательных результатов связаны с тем, что технология выходит на более детальный уровень управления действиями и операциями учебной деятельности по сравнению с методикой.

Одной из технологий, внедрение которых активно осуществляется, является *технология проблемного обучения*.

Проблемное обучение — это совокупность таких действий как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний [1].

Схема проблемного обучения представляется как последовательность процедур, включающих: постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач. Итак, общие этапы урока в технологии проблемного обучения: 1) целеполагание учителем; 2) создание проблемной ситуации; 3) анализ проблемной ситуации; 4) поиск способов решений; 5) решение проблемной ситуации; 6) применение знаний; 7) итоговый контроль.

Теория провозглашает тезис о необходимости стимуляции творческой деятельности учащегося и оказании ему помощи в процессе исследовательской деятельности и определяет способы реализации через формирование и изложение учебного материала специальным образом. Основу теории составляет идея использования творческой деятельности обучающихся посредством постановки проблемно сформулированных заданий и активизации, за счет этого, их познавательного интереса и, в конечном счете, всей познавательной деятельности.

Основные психологические условия для успешного применения проблемного обучения: 1. Проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний. 2. Быть доступными для учащихся и соответствовать их познавательным способностям. 3. Должны вызывать собственную познавательную деятельность и активность. 4. Задания должны быть таковыми, чтобы учащийся не мог выполнить их, опираясь на уже имеющиеся знания, но достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного.

Преимуществом данной технологии является ее продуктивный характер, создание особой мотивации на исследование, развитие аналитического и критического мышления, направленность на самостоятельное овладение знаниями. Данная технология, конечно, предполагает субъект-субъектные отношения, большее равноправие и свободу выбора для ученика. При наличии хорошо

подготовленного и талантливого педагога может происходить учет семантики (личностных смыслов) в ходе учебной деятельности.

Данный вид обучения является развивающим, однако он все же остается внешне ориентированным по отношению к познавательным процессам, способам и стратегиям познания, личностному опыту в целом. Познавательные процессы и механизмы скорее активно проявляются и непроизвольно развиваются в технологии проблемного обучения. Но в ней не всегда предусматривается их рефлексия и учет. Последнее характерно в целом для большинства технологий «развивающего обучения».

Не уменьшая достоинств данной технологии, следует сказать, что слабыми сторонами проблемного обучения является следующее: 1. Внешняя заданность целей обучения. 2. Иногда искусственность и некоторое навязывание самой проблемной ситуации. 3. Инструменты познания остаются неосознанными. 4. Длительность и сложность подготовки. 5. Часто предполагает существенно большее время для освоения учебного содержания того же объема, чем другие технологии.

Сложность внедрения проблемного обучения в практику всех типов учебных заведений связана с недостаточной разработанностью его методики и сложностью подготовки всего учебного материала в виде проблемных познавательных задач, диалоговых конструкций силами учителя, а также с недостаточной подготовленностью учителя к организации проблемного обучения.

Принцип проблемности отражает в логике построение учебного процесса, в содержании изучаемого материала, в методах организации учебно-познавательной деятельности учащихся и управление ею, в структуре урока и формах контроля учителя за процессом и результатом деятельностью учащихся. Если учитель хорошо усвоит содержание и сущность теории организации процесса проблемного обучения, овладеет формами, методами и техническими средствами обучения и будет систематически творчески применять усвоенное на практике, то успех придет сам. Хорошая дидактическая подготовка учителя сегодня особенно важна, потому что без знаний общей теории нельзя творить, а сам процесс преподавания — это искусство, искусство увлечь детей своим предметом, удивить красотой мысли, знания, побудить к самостоятельным мыслительным действиям.

Важно отметить, что большинство современных образовательных технологий легко проникают друг в друга и сочетаются. Очень актуально быть учителем, хорошо владеющим различными известными технологиями, способными их моделировать, согласовывая педагогические задачи и свой стиль деятельности с интересами и предпочтениями учеников. Педагогические технологии, используемые учителями школы для достижения высоких образовательных результатов, позволяют обеспечить дифференциацию, личностную ориентацию содержания образования, его деятельностный характер, направленность на формирование способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности,

формируют ключевые компетенции — готовность учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач.

Литература

1. Оконь В. Основы проблемного обучения / Пер. с польск. М., 1968.

Л.Г.Корсунская

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема качества современного высшего профессионального образования, и университетского в частности, активно разрабатывается мировой высшей школой. Достигнутые к настоящему времени принципиальные результаты, принятые университетским сообществом, позволяют говорить о технологическом характере дальнейшего развития этой проблемы.

Каковы критериальные признаки качества современного высшего профессионального образования?

В рамках выполнения проекта «Настройка образовательных структур / Trends in Learning Structures in Higher Education», в реализации которого приняли участие более 100 университетов из 16 стран, были отобраны 30 общих компетенций для трех категорий: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные компетенции включают когнитивные (знаниевые) способности, способность понимать и использовать идеи, методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, способность принятия решений и разрешения проблем, технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки, коммуникативные компетенции.

Межличностные компетенции — это индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, с критическим осмыслением, способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, принимать социальные и этические обязательства.

Системные компетенции — это сочетание понимания, отношения и знания: способность применять знания на практике, исследовательские способности, способность к разработке проектов и управлению ими, способность к лидерству, понимание культур и обычаев других стран, воля к успеху и т.д.

Эти компетенции, представленные выше, расширяют требования к выпускникам университета, и актуальной задачей высшего учебного заведения является разработка эффективного технологического инструментария формирования указанных компетенций.

Новый социальный заказ на подготовку высокодуховного, культурного, грамотного специалиста, способного к самопродвижению в профессиональном пространстве, получил отражение в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., в соответствии с которой «развивающемуся обществу нужны современные, образованные, культурные, творческие, предприимчивые люди, способные к сотрудничеству и принятию самостоятельных решений».

Каков же социальный заказ общества на изучение иностранных языков сегодня? Если раньше характер преподавания иностранных языков в мире определялся уровнем социального запроса страны, исходя из характера ее экономических, политических и международных связей, то сегодня в Европе ситуация резко меняется. Многие европейские страны становятся членами Совета Европы, координируя усилия в области разрабатываемых технологий, устанавливая единые стандарты и требования. Благодаря этим усилиям сложилась единая система оценки знаний в области иностранных языков в Европе, существует Ассоциация тестирующих учреждений Европы, разрабатывающих содержание экзаменов и стандарты по европейским языкам.

Во всем мире каждый год экзамены по пяти уровням владения иностранным языком сдают более 400000 человек. Это самые популярные международные экзамены, признаваемые различными учебными заведениями, а также при приеме на работу. Совет Европы определил пороговый уровень Threshold level — как базовый общеобразовательный уровень владения иностранным языком.

Давайте поговорим о методическом содержании практических занятий по иностранному языку, или, иными словами, о тех основных положениях, которые определяют его особенности, структуру, логику и приемы в работе. Хотелось бы начать курс методики с вопросов философии обучения иностранным языкам сегодня. Речь идет о базовых методических категориях, таких как: цели, принципы, содержание, методы и средства обучения. Именно они формируют философию преподавателя, который может грамотно обосновать выбор тех или иных приемов обучения, соответствующих учебных пособий, выбрать различные модели взаимодействия со студентами и способы их мотивации.

Индивидуализация — важнейший принцип, лежащий в основе процесса обучения иностранному языку. Индивидуализация заключается в учете и использовании жизненного опыта обучаемых, мировоззрения, контекста деятельности, интересов, эмоций и чувств, статуса личности в коллективе. Одна и та же тема «Семья» может обсуждаться по-разному:

1. Типы современных семей в Европе, мире.
2. Индустриализация и изменения в жизни семьи.

3. Функции семьи в обществе.
4. Равные права и проблемы взаимоотношений.
5. Проблемы отцов и детей.
6. Бюджет современной семьи.
7. Культура женитьбы, замужества, развода.
8. Проблема насилия.
9. Родословная моей семьи и т.д.

Как же обеспечить индивидуализацию занятия? Предлагаем несколько вариантов:

1. При планировании темы следует отобрать проблемы актуальные для группы, их уровня понимания, знаний.
2. Учитывать различный жизненный опыт студентов, их интересы, увлечения.
3. Использовать задания «открытого типа», высокого уровня проблемности, где есть возможность выразить свою точку зрения, отличную от других, обеспечить дискуссию.

4. Использовать индивидуальные домашние задания, дать возможность студентам раскрыть свои знания, поделиться опытом, удивить товарищей и т.д. Кстати, здесь проявляются и навыки социальной компетенции (знание норм социального общения, умение взаимодействовать с людьми, не оскорбляя их достоинства, не теряя своего). Ведь обучение иностранному языку, как и обучение в целом, прежде всего, призвано развивать социальную зрелость человека, готовить его к жизни в обществе, обеспечивать понимание динамики развития и норм социального взаимодействия.

5. Использовать различные режимы и формы работы, формирования групп, распределения ролей и т.д.

6. Выбирать дополнительные средства обучения, отвечающие реальным возможностям и потребностям студентов.

Перечислим некоторые из форм общения на занятиях, используемые преподавателями иностранного языка:

1. Вопросно-ответные упражнения в режимах: преподаватель — группа, преподаватель — студент, студент — группа и т.д.

2. Перевод (последовательный, синхронный, письменный; художественный, технический).

3. Лекции.
4. Беседы.
5. Диспуты, дискуссии.
6. Интервью.
7. Круглые столы.
8. Конференции.
9. Рецензирование, реферирование авторских работ.
10. Ролевые игры.
11. Драматизация.

Говоря о содержании обучения современному разговорному английскому языку, мы постоянно возвращаемся к необходимости моделирования на занятии реальной ситуации общения, которая включает мысль, готовит к эффективному владению иностранным языком.

Индивидуализация, новизна, речевая направленность — все эти положения взаимосвязаны. Все перечисленные формы общения на занятиях по иностранному языку будут эффективно работать лишь в случае, если студент подготовлен к данной форме работы.

Отмечается, что актуальной задачей образования является не столько поиск методов и способов презентации «готовых знаний», сколько поиск новых путей развития творческих способностей личности. Именно поэтому цель образовательной стратегии в области обучения иностранному языку ориентирована на решение одной из важнейших проблем повышения качества обучения общению, на развитие внутренней культуры студента, на формирование жизнеспособности личности в процессе речевого общения, способствующей самореализации и самоорганизации личности.

Оторванность образования от реалий сегодняшней жизни проявляется в том, что будущему специалисту порой трудно сохранять свою внутреннюю свободу и поддерживать стремление к личностному росту и продвижению в профессиональном пространстве.

О.А.Лещинская

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе развития системы образования проблема активной познавательной деятельности учащихся приобретает особо важное значение в связи с потребностью общества в людях творческих, обладающих вариативностью действий, способных мыслить самостоятельно. В связи с чем перед педагогами стоит задача создать условия для пробуждения познавательной потребности обучающихся, что будет способствовать развитию их творческого мышления и формированию творческой личности.

Так, А.М.Матюшкин отмечает, что познавательные потребности и вызываемые в дальнейшем виды активности «развиваются как ненасыщаемые, стимулирующие дальнейшее развитие познавательной активности» [1, с. 6]. Автор пишет: «Процесс «удовлетворения» познавательной потребности осуществляется как поисковая познавательная активность, направленная на обнаружение,

открытие неизвестного, его усвоение» [там же, с. 6]. А.М.Матюшкиным подчеркивается также, что «познавательная потребность возникает в условиях проблемной ситуации» [там же, с. 7].

Поэтому моя деятельность в школе нацелена на создание условий, содействующих обеспечению высокого уровня мотивации изучения английского языка и высокого уровня компетентности в области данного предмета, направленных на активизацию речевой деятельности учащихся. Моя педагогическая система включает в себя следующие *компоненты*: 1) система уроков; 2) система контроля и оценивания деятельности учащихся; 3) система внеурочной работы, в которую входят — проведение интеллектуальных игр, участие в работе научного общества «Поиск», театральные постановки. Формы внеурочной деятельности, являющиеся звеном общей системы, позволяют мотивировать творческую познавательную активность учеников.

В свою очередь, внедряемые современные технологии требуют обеспечения диагностики, которая позволяет проанализировать вхождение ученика в учебный процесс, а также проследить влияние применяемых методов и форм на развитие познавательной активности школьника. Для чего мною ведётся мониторинг учебной деятельности учащихся.

Рассмотрим некоторые формы работы, применяемые мною на практике. Широкие возможности для реализации личностного образования школьников в рамках учебных занятий и развития их познавательной активности представляют элективные курсы. Мною разработаны и апробированы элективные курсы «О Британии и британцах» (для 9-х классов) и «Теория и практика перевода с английского на русский язык» (для 10-х классов). Программа элективного курса для 10-х классов направлена на углубленное изучение языковых и речевых умений и навыков, расширение страноведческих знаний на основе использования зарубежного материала. Результатом совместной работы с учащимися над данным элективным курсом является создание пособия по грамматике «Особенности употребления и передачи артикля при переводе с английского языка на русский».

Цель, которую я преследую, проводя работу на элективных курсах — создание условий, содействующих самоопределению учащихся третьей ступени обучения относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности. При этом для поддержания познавательного интереса и повышения мотивации к изучению английского языка разработан также пакет дидактических материалов творческого характера. Данный вид работы предполагает совместный творческий процесс учителя и ученика по поиску вариантов решения поставленных задач.

Другой формой работы является использование информационных технологий на уроках английского языка — важная часть современной учебной деятельности, которая необходима для развития интереса к английскому языку. У учащихся появилась возможность принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет (УРФО, «Британский

Бульдог» и др.). Применяя ИКТ в процессе обучения, я практикую разнообразные формы урока: урок-презентация, урок-исследование, виртуальная экскурсия, практикум, тематический проект и т.п. Мои ученики с удовольствием готовят учебные презентации-проекты, грамотно используют для этого иллюстрации и сведения из Internet. На основе создаваемых проектов, совместно с учащимися созданы медиапрезентации по курсам изучения английского языка, которые применяются на уроках в качестве наглядного пособия.

Следует отметить также, что при этом значительно меняется роль педагога. Моя основная задача — поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Мои отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной работы учащихся, отход от традиционного урока с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Таким образом, задачей учителя сегодня является создание условий в учебном процессе для развития творческой поисковой деятельности обучающихся, чему будут способствовать активные методы обучения, в том числе и проблемное обучение.

Литература

1. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5-17.
2. Андреев В.И. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2006.
3. Ермолаева М.Г. Современный урок. Анализ. Тенденции. Возможности. СПб., 2008.

М.А.Елесина

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Известно, что контроль (а впоследствии — самоконтроль) должен занимать неотъемлемое место в учебном процессе. Так, рассматривая формирование навыка в контексте анализа учебной деятельности, И.А.Зимняя отмечает: «Большое внимание в общей структуре учебной деятельности отводится действиям контроля (и самоконтроля), оценки (и самооценки)» [1, с. 108]. По мнению автора, в процессе научения меняется общая структура знаний, навыков и умений

«по линии все большей их обобщенности, свернутости, меньшей контролируемости сознания и выполнения их» [там же, с. 109].

Анализируя функции проблемных ситуаций, Е.В.Ковалевская подчеркивает, в том числе, значение контролирующей функции для контроля речи обучающихся. Автором подчеркивается роль проблемных ситуаций по сравнению с непоблемными, которые в большей мере контролируют то, что было выучено в готовом виде, что лучше или хуже запомнили ученики. Е.В.Ковалевская пишет: «Проблемные же ситуации дают возможность вести контроль на уровне самого механизма формирования и формулирования мысли, то есть позволяют выявить, насколько правильно учащиеся овладели механизмом словообразования, сочетания слов, структурирования фразы и т.д.» [2, с. 87]. Таким образом, контроль в рамках проблемного обучения, являясь составной частью учебного процесса, а не отдельным механизмом, несет в себе более качественную составляющую.

Следовательно, знание сущности и путей формирования навыков и умений в процессе обучения вообще и для контроля (и самоконтроля) в частности важно как для теории и практики обучения любому предмету, так и методистам и преподавателям иностранного языка. Проанализируем соответствующие понятия и термины, применяемые в отечественной и зарубежной психологии и переносимые в педагогическую печать. Эти термины по-разному трактуются в разных зарубежных источниках. В Американской и Британской энциклопедиях отсутствует четкое различие понятий «навык» и «умение» (*habit*, *skill*). Термин *habit* трактуется как «привычный» или автоматический способ действия, возникший ненаследственным путем. Этот же термин одновременно означает и привычку. В русско-английских словарях значение слова навык может передаваться английскими словами *habit* и *skill*, а умение — *skill* и *ability*. В немецкоязычной психологической литературе имеет место более четкое разграничение понятий навык и умение (*Fertigkeit*, *Fähigkeit*). Навыки — это преимущественно автоматизированные умения, сформировавшиеся на основе приобретенных знаний путем учения и упражнений и протекающие, как правило, без постоянного сознательного контроля. Понятие «умение» в современной англоязычной и немецкоязычной психологической литературе не обозначается каким-либо одним одноязычно-адекватным психологическим термином, скорее он носит расплывчатый и часто противоречивый характер. Но навыки — это составные компоненты умения, они должны обладать основными качествами, которые присущи и умению, но уровень этих качеств в навыке и умении различен.

Выделим общие, более характерные для отечественной психологии положения, относящиеся к навыкам.

1. Навыками являются автоматизированные действия.
2. Эти действия, овладение которыми начинается в детстве, могут выступать в качестве относительно самостоятельных и в качестве компонентов более сложных действий.

3. В свою очередь, сами сложные действия могут автоматизироваться и превратиться в «сложные» навыки.

Есть несколько видов навыков.

Навыки функционируют в речевой деятельности, включающей речевые действия и речевые операции; операции, доведенные до уровня совершенства, эти навыки называются речевыми.

Виды навыков могут органически сочетаться с другими. Навыки могут разделяться на более частные: вербальные, речевые, произносительные, орфографические, грамматические.

Умения — это способы успешного выполнения действий, опирающиеся на знания. Умения — способность человека выполнять какую-либо деятельность или действие на основе полученного опыта.

Особенности умений:

1. Отсутствие автоматизации при выполнении действий.
2. Постоянное использование опоры на знания и предшествующий опыт в процессе действий.
3. Параллельное использование в процессе неавтоматизированных в целом действий наряду со знаниями также отдельных простых навыков, являющихся компонентами этих действий.
4. Наличие развернутого самоконтроля в процессе выполнения действий.
5. Наличие особых этапов формирования умений от первичного — до высокоразвитого умения.

Эти положения переносятся в методику обучения языкам. Поэтому, вычленив принципиальные положения, установленные в психологии, делаем некоторые выводы, относящиеся к современной теории и практике обучения языкам.

1. Направленно трактовать какие-либо навыки, например, пунктуационные, как «неавтоматизированные» действия, это противоречит сущности навыка.

2. Целесообразно уточнить часто используемую методистами концепцию непосредственного перехода навыка во вторичное умение, т.к. компонентами всякого умения являются не только навыки, но опыт и знания. Схема может быть такой: «первичное умение — речевой навык + новый опыт и знания — вторичное речевое умение». С учетом такой схемы и должны строиться разнообразные упражнения или задания; при этом действия, входящие во вторичное умение, не автоматизируются.

3. Терминологию «лексические навыки, грамматические навыки» целесообразно уточнить, т.к. лексические и грамматические компоненты могут быть не только навыками, но и умениями. Паузы, раздумья, развернутый самоконтроль при отборе слов и грамматических форм, самоисправление ошибок — функционирование умений, а не навыков.

4. Этапы формирования сложных речевых навыков, включающих комплекс взаимосвязанных двигательных, умственных действий.

Концепция поэтапного формирования навыка должна учитывать факты:

- а) первоначальной автоматизации только части компонентов сложного речевого навыка, а также взаимодействие этих компонентов, каждый из которых находится на разных этапах формирования;
- б) постепенного расширения числа автоматизируемых компонентов сложного речевого навыка на протяжении всего периода обучения;
- в) процесса деавтоматизации части навыков на разных уровнях обучения и необходимости введения в учебный процесс этапов коррекции;
- г) целесообразности итоговой комплексной автоматизации различных компонентов наиболее важных и сложных речевых навыков. [3].

В целом, можно установить следующие типовые, характерные для курса изучения иностранного языка этапы формирования сложных навыков:

- 1) начальный (этап автоматизации части компонентов);
- 2) деавтоматизация и коррекция;
- 3) компонентно-расширяющий;
- 4) итоговый (этап комплексной автоматизации компонентов изучаемого явления). [4].

Таким образом, на каждом этапе необходимы целенаправленно разработанные задания в одном или разных видах речевой деятельности, построенные на постоянно расширяющемся материале. Учитывая природу изучаемого иностранного языка, в котором все аспекты выступают в единстве, необходимо добиваться гармоничного развития умения и навыков во всех аспектах. Для того чтобы система заданий, предназначенных, прежде всего, для контроля и самоконтроля, дала ощутимые результаты, она должна строиться на строго отобранном материале с учетом всех психологических особенностей развития навыков и умений. Кроме того, рекомендуется формирование умений и навыков учебной деятельности в контексте проблемного обучения иностранным языкам, которое способствует развитию творческих умений, творческого мышления и творческой личности обучающегося.

Литература

- 1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
- 2. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы. Учебник для вузов. М., 1999.
- 3. Пассов Е.И. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения) // Контроль в обучении иностранным языкам. М., 1986.
- 4. Трошкина В.И. Формы и средства контроля навыков и умений по иностранному языку. Самарская государственная академия культуры и искусств.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как известно, доска — это поле информационного обмена между учителем и учеником. В интерактивной доске «... объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, поэтому такая доска не просто отображает то, что происходит на компьютере, а позволяет управлять процессом презентации (двустороннее движение!), вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии, сохранять материалы урока для дальнейшего использования и редактирования» [1].

Кроме того, данная технология позволяет моделировать процессы, которые сложно наблюдать в реальной жизни, их можно многократно просматривать, останавливая в нужные моменты, делать акценты, анализировать. При работе с картой и планом удобно использовать учебные компьютерные программы, содержащие виртуальные экскурсии в прошлое. Опыт применения интерактивных досок в процессе обучения показывает эффективность данного технического средства обучения. Интерактивная доска позволяет сделать урок более динамичным, информативным, повысить мотивацию учения учащихся через использования большого спектра наглядных пособий. Так во время работы над задачами (урок математики), простая схема «превращается» в модель, с которой учащиеся напрямую могут работать:

- Изменять текст задачи в соответствии с моделью;
- Строить и изменять модель в соответствии с текстом задачи;
- Работать отдельно с каждым элементом модели;
- Анализировать, оценивать, контролировать алгоритм решения задачи;
- На основе изученных свойств самостоятельно строить алгоритмы действия;
- Находить рациональные способы решения поставленной задачи;
- Изучать связь отношений между величинами разного рода.
- Выполнять предметные преобразования;
- Посредством преобразования модели изучать свойства выделенных отношений;

Таким образом, интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, следовательно, повышается мотивация в процессе урока.

Преимущества работы с интерактивными досками.

- Позволяет преподавателям и учащимся рисовать и делать записи поверх любых приложений, динамично использовать дополнительные информационные ресурсы.

- Позволяет сохранять и распечатывать изображения на доске. Делает занятия интересными и развивает мотивацию.
- Формирует контрольно-оценочную деятельность.
- Предоставляет больше возможностей для участия в коллективной работе, развития личных, социальных и коммуникативных навыков.
- Освобождает от необходимости записывать некоторую часть материала благодаря возможности сохранять и печатать все, что появляется на доске, включая любые записи, сделанные во время занятия, не затрачивая при этом много времени и сил и упрощая проверку усвоенного материала.
- Учащиеся начинают понимать более сложные идеи в результате более ясной, эффективной и динамичной подачи материала.
- Позволяет использовать различные стили обучения, преподаватели могут обращаться к всевозможным ресурсам, приспособиваясь к определенным потребностям и возрастным особенностям учащихся.
- Учащимся не нужна клавиатура, чтобы работать с этим оборудованием, таким образом, повышается вовлеченность детей начальных классов.
- Появляется возможность максимально использовать моделирование и действие преобразования модели, таким образом изучать сущность явлений в чистом виде.

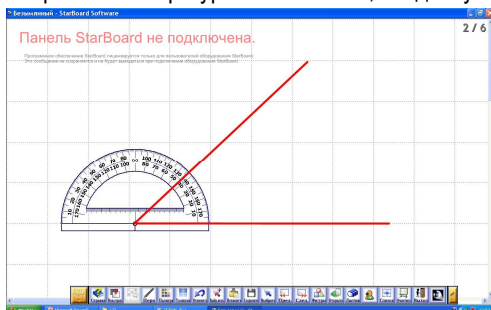
Авторские цифровые образовательные ресурсы (ЦОР)

Использование современных средств ИКТ дает возможность дифференцировать процесс обучения школьников за счет использования средств и технологий выбора заданий разного уровня, организации самостоятельного продвижения по темам курса успевающим школьникам и возврату к недостаточно изученному материалу отстающим ученикам.

В ходе работы учащиеся имеют возможность выделять главные мысли, фиксировать свои наблюдения, сверять с образцом. При работе с геометрическими объектами, учащиеся самостоятельно выбирают для удобства соответствующий фон, либо разметку. Например, в качестве фона ребята чаще всего используют клетчатую поверхность (как в тетрадке) и прикосновениями маркера к доске рисуют прямые линии, круги и т.д. Это очень удобно при работе с геометрическими фигурами и телами, когда нужно изменять размеры, поворачи-

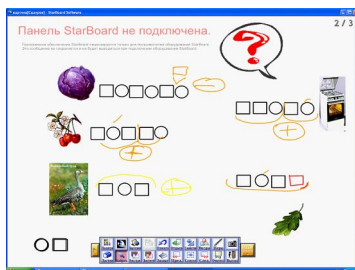
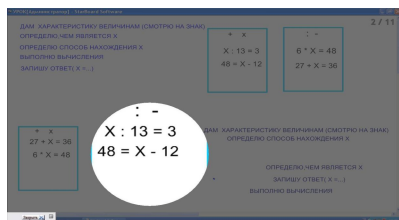
вать или переносить объекты на другой участок интерактивной доски.

Во время данной работы учащиеся учатся умело, и рационально использовать набор инструментов (транспортир, линейки), предусмотренный программным обеспечением.



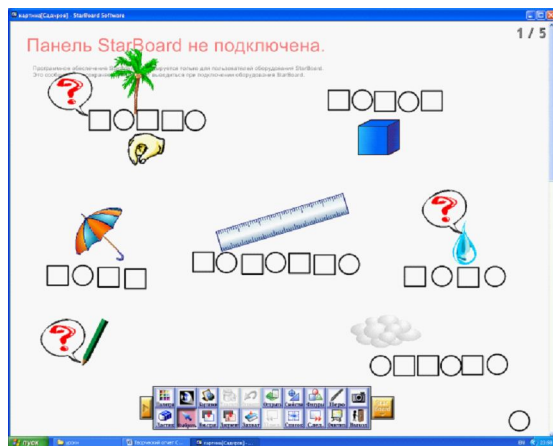
При необходимости часть материала закрывается с помощью «ширмы» с нужной степенью прозрачности. Используя задания такого вида, учащиеся действуют с моделями, как с конструктором.

Работа с интерактивными заданиями позволяет формировать навыки, которые с помощью других учебных компьютерных сред сформировать невозможно.



Помогает лучше удерживать и концентрировать внимание учащихся такой инструмент интерактивной доски, как «лупа». Использование таких упражнений являются одним из факторов, повышающих эффективность использования средств обучения в коррекционной работе.

Еще одним важным свойством электронной интерактивной доски является мультимедийность. На доске можно не только показывать статические изображения, но и демонстрировать слайд-шоу, воспроизводить анимацию и видеоролики, т.е. использовать электронную интерактивную доску как экран. При всех этих демонстрациях на интерактивной доске можно делать пометки цветными маркерами, выделяя наиболее важные фрагменты. Все материалы к уроку хранятся и редактируются на нескольких страницах, что позволяет значительно сократить временные затраты. Появляется возможность корректировать и изменять содержание всех страниц для использования на конкретном уроке.



Планируя свои учебные занятия со школьниками с использованием информационно-коммуникативных технологий, я сделала вывод, что при огромном выборе и разнообразии ЦОР, при необходимости очень трудно подобрать задания, которые соответствуют уровню конкретного класса (ученика). Исходя из этого, появилась необходимость в разработке индивидуальных цифровых

образовательных ресурсов в разных предметных областях. Особенно актуальными стали созданные мною задания, нацеленные на абстрагирование отношений в процессе произведённых действий в условной (модельной) форме, на формирование рациональных способов анализа и решения задач у учащихся через моделирование с помощью специальных знаковых средств.

При организации уроков с использованием интерактивной доски, можно составлять задания для других классов, исходя из конкретного заказа учителей (по конкретным проблемным моментам). А на уроках в других классах, можно выступать в роли сопровождающего учителя-техника. Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий даёт возможность заметно повысить качество усвоения информации, учебный интерес к предмету, позволяет осуществлять индивидуальный подход в обучении, что в результате является средством повышения эффективности обучения. Средства ИКТ определяют качественный рост и создают условия для построения индивидуальных образовательных траекторий школьников.

Литература

1. <http://www.hitachi-interactive.ru/edu/schqa7.htm>

Н.П. Скопич

СИСТЕМА МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

При организации проблемного обучения в зависимости от специфики и уровня сложности информации, как правило, используют разнообразные методы:

- *традиционные методы обучения*, выделяемые по источнику знаний (практический, наглядный, словесный, работа с книгой, видеометод);
- *общие методы*, классифицированные по типу (характеру) познавательной деятельности И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, такие как объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый (эвристический), исследовательский;
- *бинарная классификация методов обучения*, построенная на сочетании методов преподавания и методов учения М.И. Махмутовым (информационно-сообщающий + исполнительный, объяснительный + репродуктивный, инструктивно-практический + продуктивно-практический, объяснительно-побуждающий + частично-поисковый, побуждающий + поисковый).

Система методов проблемного обучения представляет собой органическое сочетание традиционных, общих и бинарных методов. В целом можно говорить

о шести дидактических способах организации процесса проблемного обучения, представляющих собой три вида изложения учебного материала преподавателем и три вида организации им самостоятельной учебной деятельности студентов: 1) монологическом; 2) рассуждающем; 3) диалогическом; 4) эвристическом; 5) исследовательском; 6) методе программированных заданий.

При *монологическом методе изложения* преподаватель сам объясняет сущность новых понятий, фактов, даёт студентам готовые выводы науки в условиях проблемной ситуации. Форма изложения — рассказ, лекция. Основные задачи: а) передача студентам готовых выводов науки в виде фактов, законов, принципов, правил и положений; б) организация повторения и закрепления пройденного материала, углубление знаний; в) формирование у студентов знаний и умений на уровне их восприятия и понимания, совершенствование репродуктивного мышления. Этапы работы: 1) сообщить студентам учебный материал, дать его описание/объяснение для запоминания/применения в упражнениях; 2) выбрать и применить приёмы побуждающего воздействия; 3) показать образцы действий 4) контроль и оценку знаний и умений студентов проводить по качеству воспроизведения усвоенного материала.

При *методе рассуждающего изложения* преподаватель анализирует фактический материал, делает выводы и обобщения, создавая проблемную ситуацию, либо, излагая тему, преподаватель пытается воссоздать искусственную логику научного поиска путём построения суждений и умозаключений на основе логики познавательного процесса. Основные формы изложения — беседа, лекция.

Метод диалогического изложения представляет диалог преподавателя с группой студентов. Преподаватель в созданной им проблемной ситуации сам ставит проблему, а решает её с помощью студентов, то есть они активно участвуют в постановке проблемы, выдвижении предположений, гипотез и их доказательстве. Основные задачи: а) раскрытие новых понятий и способов учебной деятельности с помощью репродуктивных вопросов и преднамеренно создаваемых проблемных ситуаций; б) активизация познавательного общения и побуждение студентов к умственной или практической деятельности, формирование у них умений речевого общения и самостоятельной деятельности; в) обучение их способам коллективной мыслительной деятельности. Этапы работы: 1) в ходе общающей беседы создавать по возможности проблемные ситуации; 2) привлекать студентов к формулировке проблемы, выдвижению предположений, обоснованию гипотезы и её доказательству; 3) контроль и оценку производить по уровню активности участия студентов в общающей беседе и решении учебных проблем.

Суть *эвристического метода* заключается в том, что открытие нового закона, правила совершается не преподавателем, а самими студентами под руководством преподавателя. Формой реализации этого метода является сочетание эвристической беседы с решением проблемных задач и заданий. Основные задачи: а) самостоятельное усвоение знаний и способов действий со стороны

студентов; б) развитие творческого мышления студентов; в) развитие и формирование познавательных умений и навыков; г) обучение студентов приёмам активного познавательного общения; д) развитие мотивации учения, мотивации достижения. Этапы работы: 1) формирование новых знаний происходит на основе эвристической беседы в сочетании с самостоятельной работой студентов; 2) преподаватель преднамеренно создаёт проблемные ситуации, а студенты должны их проанализировать и сформулировать проблемы, выдвигать способы их решения, делать выводы; 3) оценка ставится в основном за умение применять ранее полученные знания, за умение выдвигать и обосновывать гипотезы, доказывать их, за овладение способами деятельности.

Метод исследовательских заданий — это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и организации преподавателем самостоятельной деятельности студентов по решению проблемных заданий с целью усвоения ими новых понятий и способов действий и развития у них интеллектуальной и других сфер. Основные задачи: а) формирование и развитие творческого мышления и других составляющих интеллектуальной сферы; б) самостоятельное усвоение студентами новых знаний ведёт к стимулированию появления у них новых способов действий, которым их ранее не обучали; в) формирование мотивационной, эмоциональной, волевой сфер. Этапы работы: 1) преподаватель, учитывая возможность и целесообразность проблемного обучения, организует самостоятельную работу студентов по решению учебной проблемы; 2) созданием проблемной ситуации и постановкой задания по её разрешению преподаватель побуждает студентов к учебной деятельности поискового характера; 3) контроль и оценка проводятся по рациональному способу решения познавательных заданий, по умению выдвигать и решать учебные проблемы, излагать результаты и доказывать свои выводы.

Метод программированных заданий — это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил структурирования учебного материала и управления самостоятельной работой студентов по его изучению с помощью программных педагогических средств (ППС). Этапы работы: а) управление учебной деятельностью с помощью ППС и ТСО; б) включение студентов в учебную деятельность и побуждение к выполнению программированных заданий осуществляется за счёт новизны форм работы и мотивационного обеспечения учебного процесса, заложенного при разработке ППС; в) контроль и оценивание проводятся по результатам выполнения программированных заданий.

Из рассмотренного следует, что ключевым звеном проблемного обучения является проблемная ситуация. Как отмечает В.А.Ситаров, «каждую проблемную ситуацию следует создавать таким образом, чтобы она, с одной стороны, обеспечивала актуализацию широких социальных мотивов учения, с другой стороны, стимулировала настойчивость в достижении целей, с третьей — давала широкую ориентировку для применения полученного самостоятельно или с помощью педагога знания в практической жизни и деятельности» [1, с. 234]. При

этом автор подчеркивает, что особое внимание следует обращать на эмоциональную сторону проблемной ситуации, поскольку эмоции придают мотивации соответствующий энергетический потенциал, приводят студента к осознанию того, что он делает на данном конкретном занятии, дают возможность осознать будущее с точки зрения настоящего.

Исходя из чего, В.А.Ситаров фиксирует, что любая проблемная ситуация должна решать широкий круг задач, связанных с формированием основ социальной активности личности и выделяет следующие: 1) стимулировать интересы студентов к предлагаемым заданиям за счёт насыщения их социальным содержанием из жизни общества, взрослых, коллектива группы и высшего учебного заведения; 2) возбуждать интерес путём демонстрации перспектив использования полученных знаний в практике; 3) актуализировать личностно-престижную мотивацию, желание отличиться, заслужить одобрение, похвалу в социально-одобряемых видах деятельности, в проявлениях инициативы и ответственного исполнения; 4) в ряде случаев прямо на занятии моделировать реальную практическую ситуацию; 5) каждая проблемная ситуация должна укреплять доверие между педагогами и студентами [там же, с.234]. Только в этом случае последовательно усложняется деятельность, развитие познавательных интересов и социальной ориентированности обучения в целом.

Далее автор показывает, что при создании проблемной ситуации важное значение приобретает поиск таких приёмов, которые в наибольшей мере способствовали бы реализации целей формирования активности личности. В.А.Ситаровым выделяются следующие методы и приёмы создания проблемных ситуаций как особого класса педагогических ситуаций, в которых реализуется различного рода инициатива студентов:

1. *Методы, стимулирующие познавательные вопросы студентов.* К ним относятся, например, метод неожиданных решений, когда педагог предлагает новое, нестандартное решение той или иной задачи, противоречащее имеющемуся опыту студентов. Последние, включаясь в интеллектуально и эмоционально значимую ситуацию, вынуждены задавать вопросы типа «почему», «каким образом решается данная задача». Разновидностью этой группы методов является предъявление студентам заданий с неопределённым окончанием, что заставляет их задавать вопросы, направленные на получение дополнительной информации.

2. *Методы, стимулирующие самостоятельное проявление инициативы* (например, приёмы самостоятельного творческого составления задачи, самостоятельного составления аналогичных заданий на новом содержании, а также поиск аналогов в повседневной жизни).

3. *Методы, стимулирующие инициативы, выдвигаемые в ходе осуществления деятельности.* К ним относятся: приём намеренных ошибок, когда студенты должны обнаружить ошибку, допущенную педагогом в ходе деятельности, и исправить её; приём совместного поиска решения, когда педагог намеренно

избирает неверный путь достижения цели, студенты обнаруживают его, начинают предлагать свои пути и способы решения задачи, 236 перестройки осуществляемой деятельности; приём «лабиринта», когда студентам предлагается 5-6 готовых решений, а они должны проявлять инициативы, связанные с нахождением оптимального решения.

4. *Методы, стимулирующие коллективные инициативы и инициативы по организации совместной деятельности.* В качестве конкретного приёма здесь может выступать создание педагогом соревновательной ситуации в игровой, учебной, трудовой и других видах деятельности [там же, с. 235-236].

В.А.Ситаров также отмечает, что другой разновидностью данной группы методов является *создание ситуаций для проявлений инициативы-критики*. Так, на занятии преподаватель может намеренно не замечать промахов студента, однако эти промахи замечаются другими студентами, и в силу «безразличия» самого преподавателя студенты вынуждены самостоятельно проявить указанный вид инициативы. Ещё большую значимость стимулирования такого рода инициатив имеет нравственная ситуация, когда преподаватель намеренно не замечает социально неодобряемых форм поведения студента, вызывая тем самым возмущение других, а через это — проявление инициативы-критики.

Исходя из рассмотренного, автор делает вывод, что проблемное обучение, наряду со своими основными функциями развития творческого мышления, может решать и более широкие задачи, связанные с формированием познавательной активности студентов как формы проявления социальной активности.

Таким образом, система методов проблемного обучения должна стать составной частью современной системы образования, поскольку позволяет не только формировать творческое мышление и познавательную активность студентов, но и их социальную активность, что будет способствовать воспитанию активной творческой личности.

Литература

1. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. 2-е изд., стереотип. М., 2004.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ануфриева Юлия Сергеевна — учитель начальных классов МСОШ № 15, г.Нижневартовск.

Архипова Татьяна Темирбаевна — старший преподаватель кафедры психологии образования и развития Нижневартовского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Бойкова Наталья Владимировна — учитель иностранного языка МСОШ № 3, г.Нижневартовск.

Борисова Татьяна Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Кузбасская государственная педагогическая академия, г.Новокузнецк.

Вагабова Назира Изамутдиновна — к.ф.н., старший преподаватель кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Виноградова Ольга Сергеевна — кандидат педагогических наук, сотрудник кафедры иностранных языков Института береговой охраны ФСБ России, г.Москва.

Волгина Елена Александровна — учитель начальных классов МСОШ № 9 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология», г.Нижневартовск.

Волкова Елена Владиленовна — учитель английского языка МСОШ № 40, г.Нижневартовск.

Гатауллина Лилия Фанилевна — Уфимская государственная академия экономики и сервиса г.Нефтекамск.

Гупайло Р.Д. — учитель изобразительного искусства и художественного труда МСОШ № 15, г.Нижневартовск.

Елесина Марина Анатольевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков естественнонаучных факультетов Тюменского государственного университета, г.Тюмень.

Закирова Сания Кагировна — к.п.н., доцент кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Зарипова Разиня Насыховна — учитель математики, первой категории МОСШ № 17, г.Нижневартовск.

Иваненко Светлана Ивановна — учитель технологии высшей квалификационной категории МОСШ № 17, г.Нижневартовск.

Калашник Нелли Николаевна — учитель английского языка высшей категории МОСШ № 43, руководитель МО учителей иностранных языков МОСШ № 43, руководитель ГМО учителей иностранных языков г.Нижневартовска.

Кивайло Юлия Владимировна — преподаватель кафедры иностранных языков Института сервиса и управления ТГНУ, г.Тюмень.

Клокова Юлия Михайловна — учитель русского языка МОСШ № 22 с углубленным изучением математики, г.Каменск-Уральский.

Ковалевская Елена Витальевна — д.п.н., профессор кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного гуманитарного университета, г.Москва.

Коновалова Галина Васильевна — учитель английского языка «Зайцево-реченская ОСШ».

Корсунская Людмила Газизовна — кандидат культурологии, доцент кафедры гуманитарно-экономических дисциплин НФ ТюмГНГУ, г.Нижневартовск.

Куликова Юлия Сергеевна — аспирант кафедры перевода и переводоведения Челябинского государственного университета, преподаватель английского языка НУДО «Лингвист», г.Магнитогорск.

Куликова Людмила Геннадьевна — к.п.н., ассистент кафедры педагогики, помощник проректора по НИР, Алтайская государственная педагогическая академия, г.Барнаул.

Кушнир Ольга Ивановна — учитель начальных классов, МОСШ № 14, г.Нижневартовск.

Лещинская Ольга Алексеевна — учитель английского языка первой категории МОСШ № 12, г. Нижневартовск.

Лукиянчук Оксана Ивановна — учитель информатики высшей категории МОСШ № 17, г.Нижневартовск.

Мартынова Анна Владимировна — учитель французского языка МОСШ № 23 с углублённым изучением иностранных языков, г.Нижневартовск.

Матющенко Игорь Алексеевич — старший преподаватель кафедры «Информатика» ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» в г.Нижневартовске.

Махутова Гульнара Мырзахановна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Мелехина Евгения Викторовна — старший преподаватель кафедры романо-германской филологии Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Никишина Светлана Алексеевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Омельянович Татьяна Георгиевна — учитель химии высшей квалификационной категории МСОШ № 15, г. Нижневартовск.

Орешкова Ольга Юрьевна — учитель английского языка МОУ «Варьеганская ОСШ», с.Варьеган.

Осипова Наталья Николаевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков, аспирант кафедры общей и социальной педагогики Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Питаленко Алеся Сергеевна — ученица 10Б класса МОСШ № 23 с углубленным изучением иностранных языков г.Нижневартовск.

Разумкова Ирина Петровна — преподаватель английского языка кафедры иностранных языков Института сервиса и управления, Тюменского государственного нефтегазового университета, г.Тюмень.

Рубцова Наталья Геннадьевна — учитель начальных классов МОСШ № 17, г.Нижневартовск.

Рудковская Татьяна Витальевна — учитель английского языка МСОШ № 40, г.Нижневартовск.

Рябыкина Марианна Валентиновна — учитель начальных классов МСОШ № 9, аспирант кафедры общей и социальной педагогики Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Рянская Эльвира Михайловна — доцент, доктор филологических наук, заведующий кафедрой романо-германской филологии Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Садирова Лариса Александровна — учитель начальных классов МСОШ № 15, г.Нижневартовск.

Салаватова Асиль Магомедовна — аспирант кафедры общей и социальной педагогики Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Самсонова Нина Васильевна — к.п.н., доцент кафедры иностранных языков Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Сахнова Марина Сергеевна — учитель английского языка МСОШ № 40, г.Нижневартовск.

Сигарева З.М. — учитель изобразительного искусства и художественного труда МСОШ № 15. г.Нижневартовск.

Скопич Наталья Павловна — ассистент кафедры иностранных языков естественных факультетов Института Математики и Компьютерных Наук, соискатель кафедры педагогики и андрагогики Тюменского государственного университета, г.Тюмень.

Токарева Марина Александровна — аспирант кафедры общей педагогики Алтайская государственная педагогическая академия, г.Барнаул.

Федосюк Наталья Владимировна — старший преподаватель кафедры психологии образования и развития Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Хадаева Елена Вениаминовна — заместитель директора по учебной работе НС(к)ОШ VIII вида, аспирант кафедры психологии образования и развития Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск.

Хворова Ольга Владимировна — учитель русского языка, заместитель директора по УР МОСШ № 17, г.Нижневартовск.

Шенцова Елена Фёдоровна — к.п.н., учитель английского языка МСОШ № 34, г. Нижневартовска.

Шутова Елена Юрьевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков естественнонаучных факультетов Тюменского государственного университета, г.Тюмень.

Юрьевцева Нина Александровна — преподаватель английского языка высшей квалификационной категории кафедры иностранных языков Института сервиса и управления, Тюменского Государственного нефтегазового университета, г.Тюмень.

СОДЕРЖАНИЕ

І. ОРГАНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

<i>Ковалевская Е.В.</i> МОДЕЛЬ СООТНОШЕНИЯ ЦЕЛЕЙ И СОДЕРЖАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	3
<i>Виноградова О.С.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНО-ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	6
<i>Самсонова Н.В.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РЯДУ ИНЫХ МЕТОДОВ	10
<i>Рянская Э.М.</i> КОНТЕКСТНО-СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ.....	14
<i>Осипова Н.Н.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК РЕЗУЛЬТАТИВНО-ЦЕЛЕВАЯ ОСНОВА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	16
<i>Махутова Г.М.</i> ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ	21
<i>Хадаева Е.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ «ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ»	26
<i>Шенцова Е.Ф.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	30
<i>Мелехина Е.В.</i> РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМ ТЕКСТОМ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	34
<i>Никишина С.А.</i> ЭЛЕМЕНТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ВУЗЕ.....	36
<i>Куликова Л.Г.</i> ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗАНЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА	41
<i>Салаватова А.М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНОГО И ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ С ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ.....	45
<i>Гатауллина Л.Ф.</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	48

II. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

<i>Закирова С.К.</i>	
ТАБЛИЦЫ КАК НОВАЯ ФОРМА ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «СЛОВООБРАЗОВАНИЕ».....	51
<i>Рудковская Т.В.</i>	
СИТУАЦИЯ ВЫБОРА В ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ КАК СТИМУЛ К РАЗВИТИЮ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	54
<i>Калашник Н.Н.</i>	
ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ ПОСТРОЕНИЯ ЗНАНИЙ.....	56
<i>Сахнова М.С.</i>	
ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ПОИСКОВЫЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	61
<i>Орешкова О.Ю.</i>	
ВКЛЮЧЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В УРОКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ЭТАПЕ ОБОБЩЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ.....	64
<i>Волкова Е.В.</i>	
ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	69
<i>Хворова О.В.</i>	
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	73
<i>Лукиянчук О.И.</i>	
ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ.....	78
<i>Кушнир О.И.</i>	
ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	81
<i>Разумкова И.П.</i>	
ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ.....	84
<i>Вагабова Н.И.</i>	
КЛАССИФИКАЦИЯ ОШИБОК В РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-КУМЫКОВ (ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ).....	86
<i>Коновалова Г.В.</i>	
МЕТОД ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	88
<i>Зарипова Р.Н.</i>	
ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	91
<i>Рубцова Н.Г.</i>	
МЕТОД ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА.....	94

<i>Волгина Е.А.</i> МЕТОД ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	98
<i>Рябыкина М.В.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	101
<i>Иваненко С.И.</i> ПРОБЛЕМНЫЙ УРОК ТЕХНОЛОГИИ В 6 КЛАССЕ	104
<i>Питаленко А.С.</i> СВАТОВСТВО В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ А.С.ПУШКИНА (проектная работа).....	108

III. ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

<i>Борисова Т.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	111
<i>Кивайло Ю.В.</i> СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА КАК ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	115
<i>Федосюк Н.В.</i> РЕФЛЕКСИЯ И РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЯ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	118
<i>Юрьевцева Н.А.</i> К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»).....	122
<i>Шутова Е.Ю.</i> РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	124
<i>Куликова Ю.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН (ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ).....	127
<i>Матющенко И.А.</i> БАЛЛЬНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ИНФОРМАТИКА» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	130
<i>Ануфриева Ю.С.</i> ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	133
<i>Клокова Ю.М.</i> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ.....	138

<i>Токарева М.А.</i> ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	140
<i>Архипова Т.Т.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНВАРИАНТНОСТИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ (В ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕМ КОНТЕКСТЕ).....	144
<i>Сигарева З.М., Гупайло Р.Д.</i> СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СИЛ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ДПИ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ.....	149
<i>Омельянович Т.Г.</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ.....	152
<i>Бойкова Н.В.</i> СОДЕРЖАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ ОБЩИХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ.....	155
<i>Корсунская Л.Г.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	159
<i>Лещинская О.А.</i> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	162
<i>Елесина М.А.</i> К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	164
<i>Садирова Л.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	168
<i>Скопич Н.П.</i> СИСТЕМА МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	171
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	176

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 04.10.2010
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Arial. Усл. печ. листов 11,5
Тираж 500 экз. Заказ 1119

*Отпечатано в Издательстве
Нижневартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*