

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

Кафедра иностранных языков

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

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

Нижевартовск, 10 ноября 2010 года



**Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2011**

ББК 74.00я43

Р 31

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*

Р 31 Реализация методов проблемного обучения в условиях модерни-
зации российского образования: вопросы теории и практики: Мате-
риалы VI Западно-Сибирской Всероссийской научно-практической кон-
ференции «Образование на грани тысячелетий» (Нижевартовск, 10 но-
ября 2010 года) / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. — Нижевартовск: Изд-во
Нижеварт. гуманит. ун-та, 2011. — 212 с.

ISBN 978–5–89988–845–8

Сборник содержит материалы докладов ученых, преподавателей и
учителей, посвященных вопросам теории и практики реализации мето-
дов проблемного обучения в школе и вузе в условиях модернизации
российского образования.

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

ББК 74.00я43

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 18.07.2011
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Arial. Усл. печ. листов 13,25
Тираж 500 экз. Заказ 1209

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*

ISBN 978–5–89988–845–8

© Издательство НГГУ, 2011

І. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

Е.В.Ковалевская

МЕСТО И РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО И ПРОЕКТНОГО ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Для раскрытия содержания данной статьи следует дать ответы, как минимум, на *три вопроса*: 1. Что такое проблемное обучение и чем оно отличается от непроблемного (традиционного) обучения? 2. Как проблемный и проектный методы реализуются в проблемном обучении, что в них общего и особенного? 3. Какова роль учителя и ученика в реализации проблемного и проектного методов к обучению в современной школе?

Что такое проблемное обучение и чем оно отличается от непроблемного (традиционного) обучения? По мнению М.И.Махмутова, проблемное обучение – это тип развивающего обучения, которое отличается от традиционного *целями* (овладение не только знаниями, умениями и навыками, но и способами их приобретения) и *принципами организации учебного процесса* (построение учебного процесса не субъект-объектное, а субъект-субъектное). Рассмотрим это подробнее.

Какова цель проблемного обучения? Основываясь на словарном определении и дополняя его, мы можем дать следующее определение проблемного обучения: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, которое нацелено на: 1) развитие творческого мышления; 2) развитие творческой личности; 3) развитие творческих межличностных отношений; 4) развитие в процессе творческой деятельности». Необходимо отметить то, что эти четыре цели проблемного обучения во многом совпадают с отмеченными Институтом образования Совета Европы и лежащими в основе *компетентностного подхода* «четырьмя столпами» – четырьмя целями современного образования: 1) научиться познавать (развитие творческого мышления); 2) научиться жить (развитие творческой личности); 3) научиться жить вместе (развитие творческих межличностных отношений); 4) научиться делать (развитие в процессе совместной творческой деятельности) [3, с.4].

Как должен быть организован учебный процесс, позволяющий реализовать эти цели? На основе интеграции выделенных В.А.Крутецким (четыре уровня, включая нулевой уровень), а также Т.В.Кудрявцевым (четыре уровня без нулевого уровня) уровней проблемности в обучении, соотносимых со степенью мыслительной активности субъекта в постановке и решении проблемы, нами разра-

ботаны *пять уровней проблемности*: «нулевой уровень – неproblemное изложение учителем учебного материала; первый уровень – problemное 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» [2, с. 24]. Таким образом, ученик поднимается по этим пяти уровням как по ступеням развития его творческого мышления, его творческой личности, творческих межличностных отношений в процессе совместной творческой деятельности в problemном обучении при реализации problemного и проектного подходов.

Как problemный и проектный методы реализуются в problemном обучении, что в них общего и особенного?». Для ответа на данный вопрос следует обратиться к истории problemного обучения.

Что общего можно увидеть в этих методах? Как известно, общее определяется их единым основанием, их научным отцом Дж.Дьюи, по мнению которого, мышление есть решение проблем, что должно учитываться в процессе обучения, основанном на решении *проблем* [1]. Идеи Дж.Дьюи, с одной стороны, отразились в концепции Дж.Брунера при построении problemного подхода («Психология познания: за пределами непосредственной информации», 1977 в русском переводе); с другой стороны – в концепции У.Килпатрика при разработке проектного подхода («Метод проектов», 1918, 1925 в русском переводе).

Что особенного можно отметить в этих подходах? Особенное заключается в том, какое место в мыслительном процессе в ходе решения проблем занимает каждый из них. Данные подходы могут быть схематически представлены как две точки одной линии мыслительного процесса: все начинается с постановки проблемы и возникновения problemной ситуации (начальная точка или «точка отправления мысли» – problemный метод) и все заканчивается ее решением, материализованном в проекте (конечная точка или «точка прибытия мысли» – проектный метод). Иными словами, problemный метод позволяет «запустить» мысль, мыслительный процесс, а проектный метод – зафиксировать результат и получить продукт этой мысли, «оформленной» в проекте, то есть – *идеальной мысли*, получившей форму *материального проекта*.

Как problemный и проектный методы реализуются в problemном обучении? Возможность реализации этих методов в problemном обучении определяется: с одной стороны, общим основанием – решаемой проблемой; с другой стороны, – особенными ролью и местом каждого метода в процессе решения этой проблемы. Если problemный метод несет ответственность за содержание (проблема) и процесс (постановка и решение проблем) problemного обучения, то проектный метод отвечает за результат (развитие) и продукт (проект) problemного обучения.

Какова роль учителя и ученика в реализации problemного и проектного методов к обучению в современной школе? При ответе на этот вопрос в тео-

рии следует опираться на пять вышеназванных уровней проблемности в обучении, по которым ученик поднимается вместе с учителем в их творческом развитии. В *практике* можно ориентироваться на совместную творческую деятельность учеников и учителей, продуктом которой является проект, а результатом – воспитание и развитие творческого мышления и творческой личности ученика и учителя в современной школе. Именно поэтому для современной школы крайне важной является мысль А.М.Матюшкина о том, что «развитие познавательной активности осуществляется не как обучение приемам решения задач, а как воспитание творческого мышления в условиях дидактически организованного диалога и ситуациях группового мышления» [4, с.8].

Литература

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. 2-е изд. Берлин: Гос. изд. РСФСР, 1922. 196 с.
2. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф... дис. докт. пед. наук. – М., 2000. – 36 с.
3. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: Экспериментальная учебная авторская программа (для слушателей курсов повышения квалификации – учителей и преподавателей иностранных языков). – М.: Издательство «Спутник+», 2008. – 43 с.
4. Матюшкин А.М. Проблемность, диалог, понимание // Проблемность и диалог в современном образовании в эпоху глобализации: Материалы III Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых, 20-21 марта 2003 года. М.: Лингвастарт, 2003. 113 с.

Н.В.Самсонова

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ ДУХОВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Учитывая целостность образовательного процесса и важность его системного рассмотрения в совокупности образования, воспитания и развития личности обучающегося, подчеркнем, что проблемные задачи при обучении иностранным языкам могут моделироваться на трех уровнях – лингвистическом, коммуникативно-познавательном и духовно-познавательном. При этом, отмечая значимую роль воспитания субъекта учебной деятельности, мы остановимся на способах создания *проблемных задач духовно-познавательного уровня*. В рамках данной проблематики рассмотрим следующие вопросы: 1) какова цель создания проблемных задач духовно-познавательного уровня?; 2) обоснование, этапы и способы моделирования проблемных задач духовно-познавательного уровня при обучении иностранным языкам; 3) при каких условиях возможно успешное соз-

дание и разрешение проблемных задач духовно-познавательного уровня?; 4) что является результатом решения проблемных задач данного уровня?

Прежде чем перейти к заявленному предмету рассмотрения – способам создания проблемных задач духовно-познавательного уровня при обучении иностранным языкам, еще раз акцентируем внимание на возможностях проблемного обучения как системы в плане его *воспитательного потенциала*, а не только обучающего и развивающего, что было отражено в многочисленных исследованиях. Проблемное обучение обладает большими возможностями для воспитания личности обучающегося в силу имманентно присущего данному типу обучения сущностного потенциала. Так, во-первых, проблема (противоречие) – единица проблемного обучения – активизирует мыслительную деятельность не только для обучения, но для воспитания и самовоспитания (С.Л.Рубинштейн). Обоснование и методологический анализ невозможности одностороннего рассмотрения образовательного процесса и личности учащегося также был многократно проведен учеными. Во-вторых, создание в процессе обучения проблемной ситуации как ситуации общения позволяет раскрыть воспитательные возможности обучения через само содержание этой ситуации, через решение проблемной задачи в групповых и коллективных формах взаимодействия (А.А.Вербицкий, А.А.Леонтьев, А.М.Матюшкин). Так, наполнение процесса общения ценностным содержанием, в силу беспредметности языка (И.А.Зимняя), позволяет создать условия для воспитания обучающихся, где на основе присвоения ценностей общественного сознания, привносимых в процесс обучения, вырабатываются индивидуальные ценности, соотносимые с личностным смыслом и личностной картиной мира (А.Н.Леонтьев). В-третьих, механизм проблематизации (И.А.Зимняя, Е.В.Ковалевская, Л.И.Колесник, С.В.Юткина и др.) позволяет сделать непроблемные задания проблемными, превратить непроблемный текст в проблемный, эксплицировав его внутренние проблемы, сделав его источником и средством воспитания.

Таким образом, отвечая на первый вопрос, констатируем, что гармоничное формирование личности обучающегося возможно лишь при соблюдении единства функций в образовательном процессе – обучающей, развивающей и воспитательной. При обучении иностранным языкам *воспитательная функция* может быть реализована в процессе решения проблемных задач духовно-познавательного уровня, поскольку последние в содержательном плане несут в себе или вскрывают ценностные проблемы, в процессе решения которых во взаимодействии и диалоге, являющегося условием видения новых проблем, видения себя, другого (А.М.Матюшкин), пробуждаются личностные смыслы, активизируется процесс рефлексии, что, несомненно, способствует самоосознанию, самовоспитанию, саморазвитию.

Исходя из этого, ответим на второй вопрос – обоснование, этапы и способы создания и разрешения проблемных задач духовно-познавательного уровня. Рассматривая воспитательный потенциал проблемного обучения, было выявлено

(Н.В.Самсонова, 2007), что необходимо создание определенных *условий* в учебном процессе для того, чтобы эксплицировать его имплицитные возможности в плане воспитания. К таковым относятся: отбор и организация текстов, имеющих воспитательный характер, то есть содержащих ценности духовного плана; разработка к ним и внедрение в процесс обучения проблемных задач и моделирование проблемных ситуаций духовно-познавательного уровня, а также формирование умений учащихся работать с проблемными текстами, проблемными задачами и проблемными ситуациями данного уровня. Исходя из того, что при отборе текстов основным требованием к ним в содержательном плане является наличие проблем ценностного уровня, могут быть рекомендованы тексты различного формата, но которые изначально содержат в себе такие проблемы, например, пословицы, поговорки, афоризмы, поэтические тексты и т.п. Работа с текстами, проблемными задачами духовно-познавательного уровня предполагает прохождение определенных уровней/этапов в раскрытии и освоении ценности.

Так, в процессе декодирования смысла текстов, осознания и понимания проблемы, раскрытия ее для себя, наполнения ее «личностным смыслом» происходит процесс «присвоения» общечеловеческих ценностей (*процесс интериоризации*); далее через взаимодействие, общение, диалог в процессе коллективного обсуждения проблемных задач духовно-познавательного уровня происходит процесс углубленного понимания проблемы на основе сопоставления с другими мнениями, расширенное построение «картины мира» (*процесс экстериоризации*). Результатом коллективного обсуждения ценностных проблем, на основе «вычерпывания» глубинного проблемного смысла текстов, является не единая точка зрения на проблему, а наполняемость ее новым содержанием. Происходит развитие не только личности в обучении как субъекта деятельности, но и развитие объекта, что подтверждает положение о том, что проблемность является условием развития объекта и субъекта и этот процесс носит взаимообусловленный и взаимосвязанный характер.

Таким образом, «вскрытие» проблемы (ценности), ее разрешение, присвоение, наполнение новыми смыслами происходит на следующих качественно различных уровнях, которые соотносятся с этапами решения проблемной задачи:

I уровень (первый этап) соотносится с «закрытым» этапом решения проблемы: используется только свой предыдущий (прежний) опыт.

II уровень (второй этап): происходит расширение и углубление в восприятии ценностной проблемы в процессе размышления/осмысления, анализа, синтеза данной проблемы, за счет включения дополнительных знаний при работе с текстами и проблемными задачами;

III уровень (третий этап): глубинное понимание проблемы через коллективное обсуждение и решение проблемных задач, рефлексивный уровень самооценивания, самоосознания, соотнесение личностной позиции с «картиной мира» группы, своего народа, другого народа, человечества, мира – этап открытого решения проблемной задачи.

При каких же условиях возможно успешное моделирование и разрешение проблемных задач духовно-познавательного уровня? К таковым следует отнести в первую очередь необходимость уровневой организации учебного процесса, что обеспечивается: степенью проблемности в содержании как проблемных задач (что определяется их сложностью), так и проблемных ситуаций (определяется индивидуальной трудностью для обучающихся), а также степенью самостоятельности студентов. Как отмечает Е.В.Ковалевская, в контексте интеграции положений Т.В.Кудрявцева и В.А.Крутецкого, присвоение ценностей на духовно-познавательном уровне в проблемном обучении происходит на 5 уровнях: 0 уровень проблемности – непроблемное изложение духовных ценностей; 1 уровень – проблемное изложение ценностей; 2 уровень – преподаватель ставит проблему, а учащийся с его помощью ее решает; 3 уровень – учащийся самостоятельно решает ценностную проблему, поставленную преподавателем; 4 уровень – учащийся сам находит (вскрывает) и решает ценностную проблему (Ковалевская Е.В., 2001).

Исходя из этого и в соответствии с уровнями проблемности, соотносимыми со степенью мыслительной активности учащихся в постановке и решении проблемных задач духовно-познавательного уровня, с учетом уровня их коммуникативных умений и уровнями проблемности заданий к текстам, можно классифицировать проблемные задания по *трем уровням*, что является особенно важным для студентов неязыковых факультетов. Так, к *первому уровню проблемности* относятся задания *репродуктивного характера*, при решении которых в большей мере формируются умения работать с готовым текстом: это умения, связанные с пониманием языкового материала, которые необходимы для переработки информации на языковом уровне и обеспечивают точность понимания, и умения, связанные с пониманием содержания текста и направленные на полноту понимания и получение содержательной информации. К этому уровню проблемности можно отнести задания следующего плана: 1. Сравните и выберите из предложенных пословиц те, которые выражают такой же / другой смысл, что и нижеприведенная пословица; 2. Найдите эквиваленты русских пословиц и сравните их; 3. Подберите рифму (из предложенных слов) в незаконченной пословице; 4. Сравните следующие пословицы. Какая из них нарушает логический ряд?; 5. Сопоставьте текст / картинку и нижеприведенные пословицы. Выберите из них те, которые подходят по смыслу к тексту / которые выражают основную мысль текста / которые могут быть заглавием к тексту; 6. Соотнесите начало пословицы (буквы) и ее окончание (цифры); 7. Выберите из следующих высказываний те, которые соответствуют Вашему представлению о счастье; 8. Проанализируйте и упорядочите пословицы по их основной мысли (например, нельзя делать ничего плохого людям и т.д.); 9. Сформулируйте пословицу из составляющих её частей; 10. Выберите из предложенных афоризмов один, который отражает цель Вашей жизни и т. д.

Ко *второму уровню проблемности* относятся задания *репродуктивно-продуктивного характера*, которые предполагают владение умениями выше-

рассмотренной группы, а также частично умениями, связанными с осмыслением содержания текста, но при этом у обучающихся есть возможность использовать для ответа опоры в виде текстов, формулировки заданий и т.п. Это могут быть задания первого уровня, проблематизированные за счет вопросов: 1. «Почему?»; 2. «Какой точки зрения придерживаетесь Вы и почему?»; 3. «При каком условии это возможно?»; 4. «Обоснуйте свое мнение / свой выбор» и т. д. При необходимости следует также подготовить формулировки клише для высказываний, если возможности продуктивного плана остаются у студентов невысокими.

К *третьему уровню проблемности* можно отнести задания *продуктивного характера*, которым свойственна наибольшая мера продукции и которые являются в наибольшей степени творческими, поскольку они есть непосредственно лично значимыми и затрагивают чувства и интересы студентов. При этом умения, связанные с осмыслением содержания текста, включают в себя: а) умение вывести суждение; б) умение оценить факты; в) умение интерпретировать – понять подтекст. Отметим, что критерии и умения понимания текста выделяются нами вслед за С.К.Фоломкиной. К данному уровню проблемности относятся задания следующего типа (формулируются на примере темы «счастье»): 1. Если бы Вы были миллионером (стариком, ребенком), что бы Вы сделали, чтобы быть счастливым?; 2. При каком условии Вы чувствуете себя счастливым? Почему? Что Вы делаете для этого?; 4. Как Вы считаете, совпадает ли ощущение / понимание счастья у Вас и у автора текста / Ваших родителей? В чем совпадает? Что не совпадает?; 5. Придумайте провокационные утверждения (например, счастье можно купить) и докажите их верность / неверность с Вашей точки зрения. Почему Вы так считаете?; 6. Как Вы будете воспитывать своих детей, чтобы они чувствовали себя счастливыми?; 6. Какой совет Вы могли бы дать своему ребенку, чтобы он ... был счастлив? Почему...?

Следует отметить, что, во-первых, деление на уровни может быть достаточно условным и зависит, прежде всего, от возможностей студентов видеть, вскрывать, решать и, наконец, самому моделировать проблемные задачи духовно-познавательного уровня, непосредственно соотносимые со своей личной картиной мира, наполняемой личностными смыслами, что, полагаем, является основанием для последующего поведения, поскольку именно поступок является мерой воспитанности человека. Во-вторых, эти три уровня являются в свою очередь взаимосвязанными, поскольку развитие интеллектуальных и коммуникативных умений, а также умений ценностного отношения к действительности, которые формируются в совокупности в процессе работы с проблемными текстами, содержащими ценностные проблемы, с проблемными задачами и проблемными ситуациями духовно-познавательного уровня, суть взаимообусловленный процесс. Так, воспитание более высоких форм мышления позволяет не только усваивать и присваивать ценности в общении и взаимодействии, но творчески преобразовывать сами ценности, себя, окружающий мир.

Что же является *результатом* решения проблемных задач духовно-познавательного уровня? Развитие основных мыслительных операций – сравнение, анализ, синтез, обобщение, перенос и т.д. (от наиболее простых к все более сложным) как опыт мыслительной деятельности дает возможность развивать такие *интеллектуальные умения* как: видеть, «вскрывать», ставить проблему, решать и оценивать решение проблемных задач и проблемных ситуаций, что способствует *воспитанию культуры мышления* обучающихся. Развитие *коммуникативных умений* – понимать себя, воспринимать другого как личность, адекватно реагировать, разрешать конфликты, отстаивать свою точку зрения, владеть для этого вербальными и невербальными средствами – способствует *воспитанию культуры общения*. Развитие *умений ценностного отношения* – умение устанавливать смысловые связи, «вскрывать» и осмысливать ценностные проблемы, умения переноса, переживания и присвоения их, умения оценивания и рефлексирования – является основанием для *воспитания культуры ценностного отношения к действительности*. Воспитание культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности в контексте эксплицирования воспитательного потенциала проблемного обучения в образовательном процессе позволяет формировать картину мира личности, отражающую иерархию ее ценностей, что в свою очередь способствует воспитанию культуры личности человека. Таким образом, результатом решения проблемных задач духовно-познавательного уровня является *воспитание общей культуры личности обучающегося*.

С.П.Микитченко

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ПРОБЛЕМНЫМИ ЗАДАЧАМИ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ

В соответствии с уровнями проблемности, соотносимыми со степенью мыслительной активности преподавателя и студента в постановке и решении проблемной задачи, а также с учетом уровня подготовленности студентов, нами разработана *модель организации проблемных задач – от преподавателя к студенту* – в обучении говорению: 1) внешне заданная организация проблемных задач преподавателем; 2) совместная организация проблемных задач с доминированием работы преподавателя; 3) совместная организация проблемных задач с доминированием работы студента; 4) внутренняя самостоятельная организация проблемных задач студентом.

На первом этапе обучения осваиваются коммуникативные умения вести монолог, на втором этапе, опираясь на сформированные на предыдущем этапе умения, учащиеся овладевают умениями вести диалог и полилог, на третьем этапе, на основе ранее освоенного, проводится работа над проектом.

Данные уровни можно соотнести с умениями студентов разрешать проблемные задачи: «...1) умения видеть проблемы и ставить их самостоятельно; 2) умения создавать гипотезу решения, оценивать ее, переходя к новой в случае непродуктивности первоначальной; 3) умения направлять и изменять ход решения в соответствии со своими интересами; 4) умения оценить свое решение и решения собеседников» [1].

Учащимся с различным уровнем подготовленности представляют проблемные задачи с несколькими препятствиями, выборами решения одновременно. Студенты должны представить и рассказать, что они будут делать, *если...*

Системообразующими компонентами в однозвенных с одним препятствием, выбором решений одновременно и многозвенных проблемных задачах с несколькими препятствиями, выбором решений одновременно или последовательно является количество звеньев – преград, выборов решений, поиск которых связан с преодолением определенных затруднений.

Однозвенные и многозвенные проблемные задачи, предъявленные в определенной последовательности, побуждают студентов к монологическому и диалогическому высказыванию и совершенствуют их мыслительную деятельность и именно высказывание становится одним из средств удовлетворения потребностей личности в определенных обстоятельствах.

Такие проблемные задачи являются подготовительным этапом к финальному проекту, в котором каждый участник решает свою профессиональную задачу на пути реализации общего замысла.

Пример проблемной задачи для монологической речи: «Вам нужно сделать рекламный ролик о частной школе, летнем лагере, выставке, музее, кафе, аптеке...». При этом каждому студенту предлагался в печатном варианте лист с тремя языковыми подсказками, опорами:

1. It must – так должно быть
2. It must not – так не должно быть
3. If – в случае если

При решении таких проблемных задач действия студентов направлены на самостоятельный выбор лексико-грамматических средств и способов действия для формулирования высказывания и предполагают самостоятельное планирование высказывания, обоснование выбора замысла и аргументирование решения своей позиции. Студентам сообщаются не готовые обобщения, понятия, выводы в определенной языковой форме, а лишь необходимый для их формирования исходный языковой материал. В процессе решения задачи студентам нужно предложить различные источники: Интернет, журналы, газеты, буклеты и т.д.

Таким образом, все студенты имеют возможность выбора языкового материала в соответствии с поставленной задачей – рекламой того или иного продукта. Следует отметить, что в целом, с первыми двумя заданиями справляется большинство студентов. Однако третье задание может вызвать у студентов затруднение, так как нужно высказывать свои предположения.

Пути преодоления препятствий студенты будут предлагать сами, что соответствует третьему уровню проблемности: совместная организация проблемных задач с доминированием работы студента.

Проблемные задачи будут соответствовать возможностям студентов только при наличии владения достаточным языковым материалом для ее решения. Наличие проблемной задачи и препятствий, выборов в ней стимулирует творческую активность студентов, обеспечивает индивидуализацию учебного процесса, а также позволяет дифференцировано использовать проблемные задачи, сформулированные преподавателем, с ориентацией на конкретные потребности и возможности каждого студента.

В соответствии с тем, как развивается ситуация, преподаватель предлагает новые выборы решения, на этой основе решение проблемной задачи усложняется за счет увеличения возможных выборов решения. Такие проблемные задачи не оставят равнодушным ни одного студента, каждый примет участие в ее решении в соответствии с индивидуальной потребностью высказаться. Это говорит о принципе индивидуализации в групповой работе.

Таким образом, организация решения проблемных задач позволяет дифференцировано использовать проблемные задачи с ориентацией на потребности и возможности каждого студента.

В организации решения проблемных задач самостоятельность студентов возрастает от внешне заданной организации проблемных задач, когда преподаватель ставит проблемную задачу, формулирует, решает и проверяет решение к средней ступени, на которой осуществляется совместная организация с доминированием работы преподавателя и позднее с доминированием работы студента; к заключительной ступени эксперимента, то есть к внутренней самостоятельной организации проблемных задач студентом, когда преподаватель вместе со студентом ставят проблемную задачу, студенты ее самостоятельно формулируют, решают и проверяют. Это свидетельствует о развитии поисковых умений студентов в организации проблемных задач.

Литература

1. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. М.: МНПИ, 2000. 245с.

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА И РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Основным объектом при обучении иностранным языкам является текст – устный или письменный.

Чтение текста может рассматриваться вслед за И.А.Зимней как сложный мыслительный процесс его понимания через осмысление, а понимание, как сложный мыслительный процесс осмысления текста, может реализовываться через решение мыслительных задач/проблем в проблемных ситуациях, создаваемых на основе проблемных задач/заданий, где основным способом усмотрения и вскрытия проблем является проблематизация.

Проблематизация рассматривается нами как способ создания определенной проблемной ситуации в учебном процессе, в которой возникает проблема как преодоление трудности, решение которой представляется студентам как некая задача. При обучении чтению в качестве объектов проблематизации выступает как учебный текст, так и задания к этому тексту.

На основе анализа теоретических работ отечественных исследователей, а также учебников английского языка были теоретически разработаны и практически применены следующие способы проблематизации учебного текста:

1. Деление текста на смысловые куски с предшествующим вопросом на прогнозирование. Метод вероятностного прогнозирования (С.В. Юткина).
2. Создание эффекта избыточности информации за счет добавления в текст лишних предложений, абзацев (Soars J., Soars L. Headway).
3. Создание эффекта недостаточности информации за счет исключения из текста предложений, абзацев (Soars J., Soars L. Headway; Hutchinson T. Hotline).
4. Перемена мест отдельных частей текста (И.И. Меркулова; Soars J., Soars L. Headway).
5. Повторение информации – предложений, абзацев, отдельных частей текста (Soars J., Soars L. Headway).

По нашему мнению, проблематизация учебных текстов может осуществляться на трех уровнях: низком, среднем и высоком.

Методом экспертных судей к учебным текстам с низким уровнем проблематизации отнесены, непроблематизированные учебные тексты (с внутренней неочевидной проблемой); средний уровень проблематизации предполагает использование одного из способов проблематизации, высокий уровень – использование более одного способа проблематизации.

Способы проблематизации заданий были определены на базе анализа исследований по обучению иностранному языку, а также на основе анализа заданий в учебниках английского языка зарубежных и отечественных авторов. Проведенный анализ позволил: 1) выделить типовые задания для обучения ино-

язычному чтению; 2) выделить проблемные задания; 3) выделить задания трех уровней проблемности: с низким уровнем проблемности, со средним уровнем проблемности, с высоким уровнем проблемности.

На основе метода экспертных судей было определено, что

Заданиями с низким уровнем проблемности являются задания: с вопросом, ответ на который есть в тексте; на воспроизведение текста; требующие сведений о себе и своей стране; требующие найти в тексте примеры грамматических и лексических явлений; на поиск значений слов в словаре; на поиск синонимов в тексте или словаре; на поиск в тексте слов, характеризующих какое-либо явление, или слов, относящихся к какой-либо одной группе вещей, явлений.

Задания со средним уровнем проблемности включают задания: на составление вопросов по заданным ответам; на подбор пары; на заполнение пропусков предложенными словами; на восстановление хронологического порядка; задания, содержащие вопрос «Что Вы думаете...?», «Что бы Вы сделали...?»; задания, требующие вставить пропущенные (изъятые) элементы; задания, требующие выбора правильного ответа из нескольких вариантов.

К заданиям с высоким уровнем проблемности были отнесены: задания на исключение лишнего; задания с вопросом, прямого ответа на который нет в тексте; задания с вопросительными словами: как? почему? каким образом?; задания на поиск смысловых ошибок; задания на поиск и исправление неверных утверждений (True or False); задания, требующие математических действий; задания на сравнение; задания, требующие высказать предположение о дальнейшем ходе событий; задания на обнаружение сходств/различий; задания, требующие создания нового текста; задания на составление таблиц, схем, списков с требованием продолжить их своими примерами; задания, требующие написать сочинение.

При этом степень проблемности заданий может быть увеличена: за счет изменения формулировки; добавления «проблемной» части – *Why? How do you know?* и т.д.; изменения формулировки и добавления проблемной части одновременно. Кроме того, одно и то же задание может быть использовано без проблемной части как задание с низким уровнем проблемности для «слабых» учащихся, и с проблемной частью как задание со средним уровнем проблемности – для «средних» и «сильных» учащихся.

Как было выявлено и подтверждено на практике, использование проблематизации текста и заданий к нему способствует более глубокому, полному и адекватному пониманию прочитанного, так как в этом случае учащиеся «добывают» знания с большей или меньшей степенью самостоятельности в результате активной мыслительной деятельности. Проведенный эксперимент подтвердил, кроме того, что увеличивается интерес учащихся к занятиям, так как проблемные задания отличаются от традиционных своей развивающей направленностью; значительно повышается мыслительная активность обучающихся; активизируется творческая деятельность студентов.

Следует отметить также, что владение механизмом проблематизации при обучении иноязычному чтению требует развития профессиональных умений преподавателя, которые, согласно Е.В. Ковалевской, включают: 1) умения предвидеть возможные проблемы на пути достижения цели; 2) умения мгновенно переформулировать проблемное задание, облегчая или усложняя ее на основе регулирования количества неизвестных компонентов; 3) умения выбрать проблемные задания в соответствии с ходом мысли решающих проблему; 4) умения непредвзято оценить варианты решений учащихся, даже в случае несовпадения точек зрения учеников и учителя [1].

Как было выявлено и подтверждено на практике, использование проблемных заданий способствует более глубокому, полному и адекватному пониманию прочитанного, так как в этом случае учащиеся «добывают» знания с большей или меньшей степенью самостоятельности в результате активной мыслительной деятельности. Проведенный эксперимент подтвердил, кроме того, что увеличивается интерес учащихся к занятиям, так как проблемные задания отличаются от традиционных своей развивающей направленностью; значительно повышается мыслительная активность обучающихся; активизируется творческая деятельность студентов.

Таким образом, проблемные задания к тексту при обучении иноязычному чтению, где основным способом усмотрения и вскрытия проблем является проблематизация, способствуют не только большей глубине понимания текста, но и развитию речемыслительной активности обучающихся и в целом развитию их творческого потенциала.

Литература

1. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков.-М.: МНПИ, 1999.-120с.

С.К.Закирова

УСЛОВИЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Наше диссертационное исследование по теме «Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка)» было защищено в 2007г. в Исследовательском Центре проблем качества подготовки специалистов г. Москвы.

В ходе исследования были выявлены условия, определяющие целесообразность проблематизации учебных заданий, к которым относятся: 1) цель обучения; 2) содержание обучения, т.е. возможности проблематизации учебного материала; 3) продолжительность обучения и количество часов по учебному плану; 4) этап обучения; 5) уровень подготовленности учащихся, т.е. познавательно-коммуникативные потребности и возможности выполнять неproblemные и проблемные учебные задания; 6) уровень подготовленности преподавателя к применению неproblemных и проблемных учебных заданий; 7) трактовка проблемного обучения как подхода, метода, системы.

В ходе исследования также было выявлено соотношение *problemных и неproblemных учебных заданий*: 1) на начальном этапе 35,9% problemных на 64,1% неproblemных заданий, 2) на среднем этапе 50,5% problemных на 49,5% неproblemных заданий, 3) на продвинутом этапе 67,9% problemных на 32,1% неproblemных заданий. Такое соотношение problemных и неproblemных учебных заданий обеспечивает не только продуктивность освоения учебного материала по параметрам правильности и объема высказывания, но и способствует интеллектуальному развитию студентов по критериям точности и времени выполнения учебных заданий.

Все вышеуказанное было подтверждено в ходе эксперимента, который проводился с 2002-2006гг.: 1) с 2002-2003гг. в центре изучения иностранных языков «Лингвастарт» в городе Москва; 2) с 2004-2006гг. в НГГУ. Эксперимент доказал, что неproblemные учебные задания могут быть переформулированы в problemные учебные задания, которые позволяют не только успешно осваивать иноязычные знания и умения, но и развивать интеллектуальные умения студентов: сравнивать, классифицировать, конкретизировать, обобщать, анализировать, синтезировать информацию. Приведем пример неproblemных и problemных учебных заданий к следующему тексту:

Abschied von Berlin nach 45 Jahren

Am 2. Oktober 1990 beendete der britische Stadtkommandant Robert Corbett die letzte Sitzung der Alliierten Kommandantur in Berlin. Die Besetzung Berlins vor 45 Jahren durch die alliierten Streitkräfte der Amerikaner, Engländer, Franzosen und Russen war damit beendet. Berlin war wieder eine Stadt geworden, die allein von den Deutschen verwaltet wird.

Nach dem Ende der Sitzung wurden die Fahnen Großbritanniens, der USA und Frankreichs eingeholt, die hier 45 Jahre lang vor dem Gebäude der Alliierten Kommandantur in Berlin-Dahlem geweht hatten. «Berlin und die Berliner werden mir und meiner Frau fehlen», meinte Corbett etwas traurig. Denn wie sein amerikanischer und französischer Kollege musste auch er die Stadt in wenigen Tagen verlassen.

Beim Abschiedsessen im Schloss Charlottenburg wurde neben den Nationalhymnen auch das Traditionslied «Das ist die Berliner Luft» gespielt. Die Zuhörer klatsch-

ten begeistert im Takt mit. Auch für Berliner war es kein leichter Abschied. Sie dachten daran, dass nur durch die Anwesenheit der Vertreter dieser drei westlichen Staaten die Freiheit Berlins erhalten werden konnte. «Wir freuen uns für die Deutschen», sagte eine Engländerin, deren Mann für die englische Luftwaffe arbeitete. Während sich viele Soldaten auf die Rückkehr in ihre Heimat freuten, hatte ein französischer Offizier doch eine Sorge: «Ich habe hier eine Berliner Freundin. Ob sie mit nach Frankreich kommt, weiß ich noch nicht».

(Aus «Lesen und Sprechen» Langenscheidt-Verlag).

Problemное учебное задание:

I. Lesen Sie den Titel des Textes durch und erklären Sie, wie Sie ihn verstehen?

Непроблемное учебное задание:

II. Suchen Sie die Bedeutung der folgenden Wörter in Ihrem Wörterbuch:

Absatz 1: der Alliierte, die Streitkräfte, die Besetzung, verwalten, der Abschied.

Absatz 2: verlassen.

Absatz 3: mitklatschen, die Anwesenheit, die Luftwaffe.

Problemное учебное задание:

II. Vergleichen Sie die Wortform im Text und im Wörterbuch. Wodurch unterscheiden sie sich? Erklären Sie diesen Unterschied.

Problemное учебное задание:

III. Erklären Sie die Wortbildung der unten angegebenen Wörter:

der Stadtkommandant, das Abschiedessen, die Nationalhymne, das Traditionslied, die Luftwaffe .

Problemное учебное задание:

IV. Suchen Sie im ersten Textabsatz den Kernsatz heraus, der verallgemeinernd den Inhalt des ganzen Absatzes wiedergibt.

Непроблемное учебное задание:

V. Lesen Sie den Absatz 2 und machen Sie die adäquate Übersetzung.

Problemное учебное задание:

Vergleichen Sie Ihre Übersetzung mit der Übersetzung der anderen Studierenden.

Problemное учебное задание:

VI. Worum handelt es sich im 3. Absatz? Finden Sie Schlüsselsätze aus diesem Absatz! Betiteln Sie den 3. Absatz!

Непроблемное учебное задание:

VII. Übersetzen Sie die folgenden Wortverbindungen ins Deutsche; gebrauchen Sie sie in kurzen Situationen:

оккупация Берлина; спускать флаг; перед зданием комендатуры; прощальный ужин; национальный гимн; пребывание представителей западных государств; радоваться за немецкий народ.

Problemное учебное задание:

Wie heißen die Wortverbindungen auf Deutsch? Wählen Sie die Paare!

1. Оккупация Берлина	a) vor dem Gebäude der Kommandantur
2. Спускать флаг	b) die Nationalhymne
3. Перед зданием комендатуры	c) die Anwesenheit der Vertreter der westlichen Staaten
4. Прощальный ужин	d) sich für das deutsche Volk freuen
5. Национальный гимн	e) die Besetzung Berlins
6. Пребывание представителей западных государств	f) das Abschiedssessen
7. Радоваться за немецкий народ	g) die Fahne einholen

Непроблемное учебное задание:

VIII. Beantworten Sie die Fragen zum Text!

1. Über welches historische Ereignis spricht man im ersten Absatz des Textes?
2. Was geschah nach dem Ende der letzten Sitzung der Alliierten Kommandantur in Berlin?
3. Mit welchen Gefühlen nahmen die Vertreter der alliierten Streitkräfte Abschied von Berlin?
4. Woran dachten die Berliner damals?
5. Wie beurteilen Sie die Vereinigung Deutschlands?
6. Haben Sie über Vereinigung Deutschlands in den Massenmedien gehört oder gelesen? Welchen Eindruck machte auf Sie dieses Ereignis?
7. Warum freuen sich die Menschen, wenn ein geteiltes Land wiedervereinigt wird?

Проблемное учебное задание:

Finden Sie im Text Stellen, die auf oben gegebenen Fragen Antwort geben.

Непроблемное учебное задание:

IX. Geben Sie den Inhalt des Textes mit eigenen Worten wieder. Die oben angegebenen Fragen können Ihnen dabei eine Hilfe sein.

Проблемное учебное задание:

Denken Sie nach: wie heißen die folgenden Sätze richtig?

Eshandelt sich in diesem Text um den Abschied von Berlin im ersten Absatz des Textes spricht man über die letzte Sitzung der alliierten Kommandantur in Berlin nach dem Ende der Sitzung wurde die Fahne Grossbritanniens der USA und Frankreichs eingeholt beim Abschiedssessen wurde auch das traditionslied gespielt die Berliner dachten daran dass nur durch die Anwesenheit der Vertreter dieser drei westlichen Staaten die Freiheit Berlins erhalten werden konnte

Таким образом: во-первых, нами были выявлены условия целесообразности проблематизации учебных заданий; во-вторых, определено соотношение проблемных и непроблемных учебных заданий на начальном, среднем и продвинутом этапах обучения; в-третьих, экспериментально подтверждена возможность проблематизации формулировок учебных заданий.

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО И АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современный рынок труда требует от выпускников хорошей языковой подготовки, ориентации в своей предметной области, умения общаться с иностранными коллегами в контексте своей профессиональной деятельности. Сегодня в иноязычном обучении в вузе превалирует компетентностный подход, стратегической целью которого является формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности. Она понимается как «способность решать профессиональные задачи для достижения определенного профессионального результата в контексте другой языковой и культурной среды» (1). Использование компетентностного подхода в языковой подготовке имеет положительные стороны: студенты получают навыки общения на профессиональные темы, он позволяет организовывать процесс обучения и оценку его результатов согласно критериям Европейской системы уровней владения иностранными языками, что, в свою очередь, открывает перед студентами возможности стажировок и более длительного обучения за рубежом. Однако анализ современных учебников для обучения студентов вузов профессионально-ориентированному ИЯ показывает, что при отборе содержания обучения акцент делается на прагматическую сторону обучения: студентам предъявляется большое количество профессиональной терминологии, которую они заучивают и используют в разнообразных лексико-грамматических упражнениях, иногда выходя на решение проблемных ситуаций информационного типа. При этом воспитательный потенциал такой гуманитарной дисциплины, как иностранный язык, не используется. Какие нравственные проблемы можно обсуждать, если тексты, имеющиеся в учебниках, содержат материал о различных машинах, устройствах, системах, технологических процессах? Эти тексты можно только пересказать, ответить на вопросы, сравнить параметры, выбрать лучший (или худший) из предлагаемых вариантов. Сегодня необходима такая технология обучения ИЯ, при которой осуществлялось бы диалектическое единство личностно-деятельностного, проблемного и аксиологического подходов (2), поскольку основной доминантой в современном образовании должно быть развитие личности в ценностном пространстве.

Нами была разработана технология обучения профессионально-ориентированному ИЯ на основе интеграции компетентностного, проблемного и аксиологического подходов. Данная технология используется на протяжении нескольких лет при обучении профессионально-ориентированному ИЯ студентов как инженерных специальностей (лесоинженеры, энергетики), так и гуманитарных (менеджеры туризма).

Содержание проблемно-аксиологического подхода строилось на основе профессионально-ориентированных текстов и проблемных ситуаций, включающих экологические и социальные аспекты будущей профессиональной деятельности студентов. Модульное построение обучения в рамках разработанной технологии включает профессионально-ориентированные тексты, лексико-грамматические упражнения, информационную проблемную ситуацию и ценностно-ориентированную проблемную ситуацию.

При отборе профессионально-ориентированных текстов преподавателю необходимо: 1) учитывать не только объем незнакомой лексики и сложность грамматических структур, имеющиеся знания по данному вопросу у студентов, но и отбирать тексты, которые смогут служить стимулом, мотивировать студентов к общению, высказыванию своего мнения по затрагиваемым в тексте проблемам; 2) поскольку текст является единицей общения, отражающей участников коммуникации – адресата и адресанта, то отбираемые для чтения тексты должны, по нашему мнению, обладать не только когнитивным, познавательным потенциалом, но и воздействовать на эмоции читающего, т.е. объединять рациональное и эмоционально-субъективное в коммуникативном процессе чтения. Такие тексты должны обладать **свойством персуазивности** – воздействия автора на читателя с целью убеждения в чем-то, воздействия на его точку зрения, призыва к совершению или не совершению им определенных действий. Персуазивное воздействие предполагает достижение желаемой цели через убеждение с опорой на рациональное обоснование (приведение фактов, цифр, примеров), одновременно подключая и эмоционально-оценочные средства воздействия, т.е. субъективные факторы. Так, например, читая тексты «Resources» («Ресурсы»), «Improving energy efficiency» («Повышение энергосбережения»), «Hydropower and wind energy» («Гидроэнергия и энергия ветра») и другие, студенты специальности «Энергоснабжение» не только овладевают новыми профессиональными терминами и понятиями, получают новую и профессионально интересную для себя информацию, но и начинают задумываться над проблемами конечности невозобновляемых ресурсов и о состоянии энергоресурсов в своем регионе; о том, что они лично могут сделать для экономии природных ресурсов. Вопрос о том, почему для жителей России нехарактерно бережное отношение к природным ресурсам, заставляет каждого задуматься и, может быть, пересмотреть свое отношение к потреблению в целом. 3) Все отбираемые для профессионально-ориентированного чтения тексты должны быть по возможности объединены одной **центральной связующей идеей**. В курсе профессионально-ориентированного ИЯ для лесоинженеров тексты «Леса мира», «История создания и развития машин и механизмов для лесозаготовки», «Технологии лесозаготовительных работ», «Менеджмент лесов», «Перспективы развития лесозаготовительной и деревообрабатывающей промышленности» и другие объединены основной идеей ответственности каждого специалиста и человека за сохранение лесов и природы на Земле, биоразнообразия и сосуществования че-

ловека и природы. Для текстов курса английского языка для будущих энергетиков, касающихся проблем, связанных с эффективным использованием невозобновляемых источников энергии, с перспективами использования возобновляемых источников энергии, как в мире, так и в регионе (Карелии), основной связующей идеей является необходимость бережного отношения к источникам энергии, ответственность перед жителями не только своего региона, но и перед всем человечеством за принятые профессиональные решения и их последствия, необходимость системного подхода к осуществлению своей профессиональной деятельности в будущем. Для текстов, отбираемых для чтения будущими менеджерами туризма, основной связующей идеей является эффект воздействия туристической деятельности на окружающую природную среду дестинации (экологический аспект) и на местное сообщество (социальный аспект).

При создании **проблемных ситуаций** (ПС) основными **условиями** реализации интегрированного проблемно-аксиологического подхода являются: а) реалистичность и разнообразие рассматриваемых ПС; б) субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентами, создание атмосферы доверия и открытости; в) осуществление не только обучающей и развивающей, но и воспитательной функции ПС через введение в ее содержание, кроме задаваемых стандартных компонентов (найти информацию, проанализировать полученные данные, сравнить, выбрать лучший вариант и т.д. - информационная ПС) эмоционально-ценностных, личностных элементов (ценностно-ориентированная ПС).

В процессе изучения ИЯ возможно представить студентам задачи-коллизии, требующие сопоставления одной ценности с другими, вовлечь их в диалог, предполагающий исследование смысла этой ценности, создать жизненную ситуацию, позволяющую апробировать эту ценность в действии и общении с другими людьми. Формирование ценностного отношения возможно на основе **техники кларификации**, этапами которой являются: 1) выбор собственной системы ценностей из альтернативных возможностей; 2) акцептация ценностей; 3) соотнесение самостоятельно выбранных ценностей с теми, которые выбраны другими; 4) поведение, основанное на руководстве выбранными ценностями. Реализация техники кларификации в условиях иноязычного образования возможна через: а) вопросы, которые задает преподаватель в естественных ситуациях обсуждения той или иной проблемы: «Какие существуют возможности выбора в данной ситуации? Каковы экологические и социальные последствия Вашего выбора? Довольны ли Вы своим выбором?» б) задания, основанные на окончании предложенного высказывания: «My actions can improve/make worse the ecological situation because ...» (Мои действия могут улучшить/ухудшить экологическую ситуацию, поскольку...), «Healthy lifestyle means...» (Здоровый образ жизни – это ...); в) составление так называемых заповедей, например, заповеди для туристов; г) работа со списком прилагательных или лексическое наполнение фреймов; д) письменные ответы на комплексные проблемы, требующие выражения осознанного отношения, например: «Напишите письмо в междуна-

родный журнал, выражая свое отношение к тому, как неконтролируемая рубка лесов может повлиять на нашу жизнь»; е) интервью, монологи на заданные темы; ж) рефлексивные дискуссии и т.д.

На ИЯ возможно создание ценностно-ориентированной ПС с включением в содержание проблемного задания, например, вопросов экологии, сохранения равновесия между человеком и природой, коэволюционного развития человечества и природы **Ценностно-ориентированная проблемная ситуация** является логическим продолжением информационной ПС и создается при выполнении следующих **условий**: 1) наличие у студента потребности в определении и выражении собственного мнения по предложенной ситуации, которая формулируется в виде нравственной дилеммы или нравственного вызова; 2) включение (вхождение) студента в ситуацию (объективно существующую или созданную преподавателем) и присвоение студентом этой ситуации, осознание ее как лично значимой 3) создание эмоционально-комфортной атмосферы решения ПС.

При этом **степени проблемности** могут быть разными: при низшей степени проблемности ситуацию нравственного вызова создает преподаватель, а студент только решает ее, высказывая свое мнение, при высшей степени студент сам выделяет и формулирует нравственную дилемму, решает ее, обосновывая свой нравственный выбор.

Решение ПС предполагает несколько **этапов**: 1) понимание студентом нравственного вызова, нравственной дилеммы, если задача поставлена преподавателем, или самостоятельное формулирование сути проблемы; 2) осознание задачи как лично значимой, касающейся системы личностных ценностей студента; 3) решение задачи, т.е. выбор той модели должного, которая соответствует личностным ценностям студента, сформированным в процессе получения им индивидуального опыта, отражающего инвариантные аспекты социального и общечеловеческого опыта; 4) соотнесение своего выбора с выбором других участников решения ПС; 5) интериоризация полученного опыта ценностного отношения, которая может проходить как в виде упрочения уже имеющегося отношения, так и в виде изменения своего отношения под воздействием мнения референтной группы, которой в данной ситуации является академическая группа студентов; мнения преподавателя; информации, которую студент изучил в ходе решения ПС.

Для создания ценностно-ориентированной ПС возможно использование следующих **приемов**: 1) обращение к непосредственному жизненному опыту студентов и мотивам их деятельности; 2) проекция общей для человечества проблемы на вопросы повседневной жизни, взаимодействия людей, на их чувства, поведение, мышление; 3) использование предлагаемых обстоятельств для прогнозирования последствий принятых решений; 4) использование персуазивности в формулировке ПС; 5) использование эмпатии.

Примером информационной и ценностно-ориентированной проблемных ситуаций может служить обсуждение студентами 2 курса специальности «Энергоснабжение. Энергосбережение» целесообразности сооружения в Карелии атом-

ной электростанции и его последствий для окружающей природной среды и населения как в локальном, так и в глобальном смысле. На основе предлагаемых текстов, содержащих информацию о положительных и отрицательных аспектах использования атомной энергии студенты решают информационную ПС. Они используют известные способы формирования и формулирования мысли, отработанные с помощью предлагаемых лексико-грамматических средств для выражения нового предмета речевой деятельности, т.е. мысли или смыслового содержания высказывания. Например: проведение сравнения преимуществ и недостатков одного вида источника энергии с другими уже известными студентам (невозобновляемые – нефть, газ, уголь, уран и возобновляемые – гидроэнергия, энергия ветра, солнечная энергия). Затем им предлагается ценностно-ориентированная проблемная ситуация: на основе текстов об авариях на атомных электростанциях мира и их последствиях для населения и окружающей среды определить «цену вопроса» принятия или непринятия решения о строительстве атомной электростанции в Карелии. В данной ПС мыслительная задача задается в объективной проблемной ситуации, но воспринимается студентами как субъективная проблемная ситуация, т.е. осознается ими в качестве собственной личностно-значимой проблемы, решение которой может повлиять как на жизнь самого студента, так и жизнь его детей и внуков и на состояние природной и социальной среды региона. Во время обсуждения предлагаемых вариантов решения ПС сталкиваются различные точки зрения: экономическая целесообразность (нам нужна электроэнергия любой ценой – как крайнее выражение рационального прагматического подхода к решению проблемы) и необходимость взвешенного подхода к принятию решения с учетом всех экономических, демографических и экологических последствий как в локальном, так и в глобальном масштабе (атомные электростанции представляют угрозу для человечества – одна из категорических точек зрения). Студенты получают неоценимый опыт формулирования и отстаивания собственной точки зрения на ИЯ, толерантного отношения к другим точкам зрения, с которыми они могут и не соглашаться. Студенты при этом определяют для себя нравственно-ценностные ориентиры, по которым они будут жить и работать в новом тысячелетии.

Таким образом, разработанная технология обучения профессионально-ориентированному ИЯ, в основе которой лежит интеграция проблемного и аксиологического подходов, позволяет формировать средствами ИЯ ответственного отношения человека к окружающей природной и социальной среде в рамках решения мыслительных духовно-познавательных задач.

Литература

1. Алмазова Н.И. Философия иноязычного образования в неязыковом вузе на современном этапе // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: Сб. науч. статей. Вып. 8. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2007. – С.10-21.
2. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения. Дис...д-ра пед. наук. – М., 2000. – 417 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Предметом педагогического исследования традиционно считают совокупность элементов, связей, отношений в конкретной области педагогического объекта, где вычленяется проблема, требующая решения. Под проблемой в свою очередь понимают скрытое или явное противоречие, присущее любому «жизнеспособному» объекту и субъекту, которое может существовать в скрытом или явно выраженном виде. В.Ф.Аитов существующие противоречия подразделяет на пять типов: между имеющимися знаниями и новыми требованиями; между сложившимися способами применения знаний и новыми практическими условиями реализации; между теоретическим сознательным путем решения задач и практической целесообразностью/нецелесообразностью избранного способа; между практически достигнутым результатом и отсутствием теоретического обоснования его достижения; между сложившимися представлениями и многообразием новых конструктивных решений [1].

Для педагога важным является умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, выдвинуть предположение и мысленно представить себе последствия его реализации: «что было бы, если бы ...», распределить решение задачи на шаги в оптимальной последовательности и т.п. [2]. Умение видеть и формулировать проблему, предлагать пути ее решения, выбирать оптимальный путь в зависимости от ситуации – можно развить у будущего учителя только при условии, что весь учебный процесс будет проблемно ориентирован.

В первые 3-5 лет профессиональной деятельности начинающий педагог испытывает немалые трудности в исполнении своих профессиональных обязанностей. Д.Н.Завалишина указывает, что интегральным показателем интеллектуальных трудностей специалиста выступает феномен «парадоксальной проблемности», характеризующий видение и оценку субъектом профессиональных ситуаций как проблемных. По ее мнению, в самом начале «вхождения» в профессиональный труд субъект не видит возникающих проблем, но довольно скоро (в том же стажном интервале до 5 лет), напротив, начинает видеть их слишком много [3]. При этом проблемы выступают для него как совершенно не связанные ни между собой, ни с контекстом целостной деятельности». Таким образом, на этапе вузовского обучения будущий учитель должен познакомиться не только с теоретическими но и с практическими аспектами организации проблемного обучения.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов преподавателя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Важно чтобы про-

блемная ситуация была принята двумя сторонами образовательного процесса, чтобы обучающийся воспринимал ее именно как импульс к мышлению. В.Ф.Аитов справедливо пишет: «...уже неоднократно было доказано, что в случае столкновения с проблемной ситуацией при постановке проблемной задачи у человека появляется потребность понять неизвестное» [1]. Именно в желании, стремлении и готовности познавать новое и скрыто главное достоинство проблемного обучения. Е.В.Ковалевская указывает, что для проблемной ситуации помимо *предметно-содержательной стороны* (вычленение противоречия, наличие опорных и нехватка каких-то существенных знаний) характерна и *мотивационная сторона* (пробуждение интереса к устранению осознанного противоречия и ощущение возможности его разрешить при условии приобретения новых знаний или практических умений) [4]. Мотивация определяет направленность активности субъекта. По своим проявлениям и функциям в регуляции поведения мотивирующие факторы могут быть условно разделены на три класса: почему субъект приходит в состояние активности (потребность, инстинкт); на что направлена активность, ради чего произведен выбор именно этих актов поведения (причина, определяющая выбор направленности поведения); каким образом осуществляется регуляция динамики поведения (проявление эмоций, субъективных переживаний). Наши исследования основываются на втором классе – мотив как причина, которая определяет выбор направленности поведения и третьем классе – мотив как регуляция динамики поведения. Мотив ориентирует деятельность на нечто более широкое, лежащее за ее пределами. Сила мотива определяется степенью значимости и от нее зависит интенсивность деятельности. Конкретными мотивами учебной деятельности могут быть: интерес, стремление познания, страх наказания за неуспехи и др. При этом центральную роль в учебной деятельности занимает учебно-познавательный интерес. Он ориентирует обучающегося непосредственно на процесс решения содержательных учебных задач и может иметь различную степень интенсивности, принимать различные формы проявления, актуализироваться с большей или меньшей легкостью, преимущественно в одних или других учебных ситуациях.

Г.В.Репкина и Е.В.Заика выделяют следующие уровни сформированности учебно-познавательного интереса: отсутствие интереса; реакция на новизну; любопытство; ситуативный учебный интерес; устойчивый учебно-познавательный интерес; обобщенный учебно-познавательный интерес [5]. Если мы зададимся вопросом, что представляет собой «реакция на новизну», как она соотносится с пониманием необычности чего-либо, то интересным, по нашему мнению, здесь будет исследование И.А.Шаронова, который при сопоставлении указанной реакции рассматривает два вокальных жеста и передающих их междометий: возгласы – о, ой, ох, ого, ба, ух, ах, ну, у, э, эге; хмыканье – гм [6]. Как указывает И.А.Шаронов, междометия имеют две реализации: устно – вокальные жесты и письменно – междометия [6]. «Автор» вокального жеста рефлексивно отделяется от события для его исследования, классификации и оценки. Воспри-

ятие «объектного» вокального жеста при неочевидности ситуации может вызвать диагностический вопрос: «О чем речь?» или «Ты о чем?», где помимо реакции на новизну представлены:

1. Реакции на новизну и необычность чего-л. (*заинтересованность*);
2. Реакции на степень признака чего-л. (*сильное впечатление*);
3. Реакции на странность чего-л. (*недоумение, сомнение в истинности*);
4. Реакция на окончательное осознание чего-л. (*удовлетворение*);
5. Реакция на достижение результата (*удовлетворение*);
6. Реакция на осознание незначительности чего-л. (*неприятие в расчет*);
7. Реакция на осознание несоответствия должному, желаемому (*сожаление*) [6].

Соотнося диагностический вопрос объектной симптоматической реакции и ориентировочного рефлекса «Что такое?» нельзя не уловить общее направление мысли, ее движение в сторону создания условий для лучшего восприятия информации, раздражителя, коим являются и рефлексивные отделения автора вокального жеста от события для его исследования, классификации и оценки (И.А.Шаронов). Сложность соотнесения двух понятий осложняется тем, что ориентировочный рефлекс, ориентировочная реакция рассматривается в физиологии, психофизиологии, а ситуативная симптоматическая реакция – в филологии.

Для нас важно отметить, что о «приближенности», равнодушии обучающегося к тому или иному вопросу преподаватели могут судить, в том числе и на основе симптоматических реакций. Обучающийся, проходя от уровня к уровню, ставит, прежде всего, конкретные вопросы перед собой. При дальнейшей работе у него возникает интерес, который не зависит от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Это является обобщенным учебно-познавательным интересом, подготовительной базой которого был устойчивый учебно-познавательный интерес и ситуативный научный интерес.

Мы предлагаем продолжение уровней учебно-познавательного интереса с выходом на научно-исследовательскую деятельность: ситуативный научный интерес; устойчивый научно-познавательный интерес; обобщенный научно-познавательный интерес [7]. Конкретными проявлениями сформированной мотивации научно-исследовательской деятельности является наличие у студентов обобщенного учебно-познавательного интереса и обобщенного научно-познавательного интереса. Сформировать эти интересы возможно лишь на основе интегративных личностных качеств, в частности, флексибельности. К основным факторам формирования флексибельности мы отнесли: определенные интеллектуальные способности, уровень сформированности интеллектуальных механизмов, методологически-методическую вооруженность субъекта, установки на способы решения мыслительных задач, принятые, в окружающей его интеллектуальной среде, особенности мотивации познавательной деятельности субъекта, специфику эмоциональной сферы субъекта и т.д. [7].

Понимание проблемы и проблемной ситуации, специфики мотивации студента, реакции на новизну как одного из уровней учебно-познавательного инте-

реса, роли флексиби́льности при формировании личности педагога-исследователя, позволил нам показать какие вопросы входят в область проблемно-рефлексивной технологии. Данная технология имеет своей целью создание условий для становления студентов как будущих учителей, способных исследовать и решать существующие сегодня и актуальные в перспективе профессионально-педагогические проблемы.

Например, создание и реализация проблемно-рефлексивной технологии формирования опыта исследовательской деятельности (ОИД) предполагает: определение целей формирования ОИД у будущих учителей; выделение в содержании отдельных дисциплин учебных элементов, целостная система которых совпадает с содержанием ОИД; построение матрицы взаимосвязей учебных элементов и структурных компонентов ОИД с целью определения ведущих этапов процесса ее формирования; введение в профессионально-педагогическую подготовку элементов содержания, имеющих непосредственное отношение к процессу формирования ОИД будущего учителя; междисциплинарное организационно-методическое и дидактическое сопровождение процесса подготовки студентов в рамках исследовательской деятельности [8].

Суммируя вышесказанное, перечислим сущностные характеристики проблемно-рефлексивной технологии:

- интеграция учебной, научной и профессионально-педагогической деятельности будущего учителя в процессе обучения как процесс формирования целостного содержания образования;
- сочетание теоретико-познавательных и практико-познавательных компонентов образовательного процесса;
- становление активной позиции будущих учителей по отношению к своему общему и профессиональному развитию и реализация их творческой индивидуальности;
- использование активных способов взаимодействия обучающихся в процессе обучения, в т.ч. использование групповой работы на занятиях, которая опирается на следующие принципы: позитивная взаимозависимость; индивидуальная оценка результатов учения; максимизация непосредственного взаимодействия учащихся; целенаправленное обучение навыкам групповой работы, этикету кооперации и их обязательное использование; систематическая процедура рефлексии хода учебной работы; сознательное использование эффективных структур взаимодействия учащихся;
- формирование навыков и способов деятельности, в т.ч. и путем намеренного создания проблемных ситуаций с определенной педагогической целью
- развитие поисковой учебно-познавательной деятельности будущих учителей;
- теоретическое обобщение информации путем глубокого анализа единичного случая и попыток практического действия, использование методического аппарата развивающего обучения (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин);

- позиционное освоение способов деятельности, механизмы и условия выращивания рефлексии и понимания (Г.П.Щедровицкий);
- единицей работы преподавателя и студента является не «порция информации», а ситуация – во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости.

Данная технология используется нами при формировании у педагога опыта исследовательской деятельности и включает в себя частные технологии: формирования рефлексии; развития критического мышления; построения системы социальных ролей; формирования эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности; формирования профессионально-педагогической деятельности в исследовательском режиме; формирования методологической компетентности.

Литература

1. Аитов В.Ф. Об уровнях проблемности обучающих заданий при овладении иностранным языком на неязыковых факультетах педвузов // Известия государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2006. – 7. – С.127–136.
2. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
3. Завалишина Д.Н. О типологизирующей активности опытного специалиста // Ярославский психологический вестник. Вып.3. – Ярославль, 2000.
4. Ковалевская Е. В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): Кн. 2. М., 2000.
5. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов. – Томск: «Пеленг», 1993.
6. Шаронов И.А. О новом подходе к классификации эмоциональных междометий // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды международной конференции «Диалог 2006» (Бекасово, 31 мая-4 июня 2006). М., 2006. – С. 561-566.
7. Куклина Е.Н., Салов Ю.И. Формирование мотивации исследовательской деятельности студентов-старшекурсников// Проблемы и перспективы устойчивого развития туристско-рекреационного комплекса стран Черноморского бассейна. Повестка дня на XXI век: Матер. 1-ой междунар. молодеж. науч.-практ. конф., 14-17 нояб. 2000. –Сочи: РИО СГУТиКД, 2001. С. 181–184.
8. Куклина Е.Н. Формирование опыта исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза на основе проблемно-рефлексивного подхода. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2008. – 150 с.

Н.Н.Осунова

МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ВУЗЕ

Сегодня основной целью обучения иностранным языкам является обучение устному общению, что обуславливает одну из тенденций современной методики обучения иностранным языкам – поиск таких *методов обучения*, которые наиболее полно соответствовали бы поставленным целям. Под *методом*, вслед за

Е.В.Ковалевской, мы понимаем «способ достижения цели, совокупность приемов и операций педагогического воздействия» [1, с. 26].

В современных условиях учебная деятельность обучающегося должна быть организована таким образом, чтобы он мог не только овладеть суммой знаний и умений, но и стать активным участником познавательной деятельности, где «развитие познавательной активности осуществляется не как обучение приемам решения задач, а как воспитание творческого мышления в условиях дидактически организованного диалога и ситуациях группового мышления» [2, с. 8]. Этому требованию отвечает *проблемное обучение*, позволяющее создать на занятиях условия для высокой познавательной активности. Как отмечает И.А.Зимняя: «Проблемное обучение есть тип обучения, основным принципом которого является *проблемность*» [3, с.12.]. Вслед за Е.В.Ковалевской *проблемность* трактуется нами как «главное условие развития творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в целом в процессе совместной творческой деятельности. Способом создания проблемности являются *проблемные ситуации*, средством – проблемные задачи (проблемные задания), механизмом – проблематизация – вскрытие *проблемы* в учебном материале субъектами проблемного взаимодействия в процессе совместной социальной и профессиональной деятельности» [4, с. 4].

Все вышесказанное определяет необходимость рассмотрения вопроса, связанного с методами проблемного обучения иностранному языку и аудированию на иностранном языке как средству и способу реализации и творческих межличностных отношений. Однако прежде чем перейти к предмету рассмотрения данной статьи, постараемся определить синонимичны ли понятия *проблемные методы обучения* и *методы проблемного обучения*.

Известно, что процесс обучения иностранному языку можно сделать более эффективным используя *проблемные методы обучения*. Так рассматривая личностно-деятельностный подход в обучении иностранному языку, О.С.Виноградова использует применительно к обучению *говорению* как продуктивному виду речевой деятельности проблемные методы обучения, к которым относит ряд исследовательских, поисковых методов, в первую очередь, выделяя метод проектов, метод дискуссии, метод ролевых игр с проблемной направленностью [5, с.10]. Вместе с тем необходимо отметить, что данные проблемные методы обучения могут быть использованы как в проблемном обучении, так и в любом другом типе обучения.

В свою очередь, *методы проблемного обучения* характерны, прежде всего, для проблемного обучения. Этим методом, по мнению Е.В.Ковалевской и Л.И.Колесник, является *метод проблематизации*. *Проблематизация* обучения рассматривалась в работах таких ученых как В.Т.Кудрявцев, И.А.Зимняя, С.В.Юткина, Е.В.Ковалевская, Л.И.Колесник. Вопросы содержания проблемного обучения и его проблематизация применительно к обучению иностранному языку нашли свое отражение в ряде работ. Так *проблематизация* рассматривается

И.А.Зимней как усмотрение или вскрытие очевидной или неочевидной проблемы в учебном содержании. Продолжая идеи И.А.Зимней и применяя их к проблемному обучению иностранному языку, Е.В.Ковалевская рассматривает *проблематизацию* как «вскрытие *проблемы* в учебном материале субъектами проблемного взаимодействия в процессе совместной социальной и профессиональной деятельности» [4, с. 4]. Механизм вскрытия проблемы был конкретизирован в работе Л.И. Колесник «Проблематизация учебного текста и заданий к нему», где автором представлены методы проблематизации: 1) текста; 2) заданий к тексту; 3) текста и заданий к тексту при обучении такому виду речевой деятельности как чтение на иностранном языке.

Следуя концепции И.А.Зимней, Л.И.Колесник отмечает, что «...в качестве *предмета чтения* как специфического вида человеческой деятельности и как рецептивного вида РД выступает чужая мысль, а *целью* является восприятие чужой заданной мысли. *Продуктом чтения* является умозаключение, в то время как *результатом* будет понимание или непонимание текста» [6, с.70].

Поскольку аудирование (восприятие и понимание речи на слух) как и чтение, является рецептивным видом РД, *предметом аудирования* также выступает чужая речь, *целью* является восприятие чужой заданной мысли, *продуктом аудирования* – умозаключение, *результатом* будет понимание или непонимание звучащего сообщения.

Итак, сказанное выше позволяет нам определить следующее: аудирование и чтение как рецептивные виды речевой деятельности *одинаковы по* своим *целям, продукту и результату* – это восприятие и понимание чужой заданной мысли, *различны* же они *по источнику информации*: источником чтения является письменное сообщение, источником аудирования – устное сообщение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что метод проблематизации может быть в целом применен и к обучению аудированию. Рассмотрим один из аспектов проблематизации, в частности, метод *проблематизации учебных заданий*.

Способами проблематизации учебных заданий, согласно Л.И.Колесник, являются: 1) изменение формулировки; 2) добавление проблемной части – Why? How? Which? и т.д.; 3) изменение формулировки и добавление проблемной части одновременно. В качестве примера покажем способы проблематизации не-проблемных учебных заданий (см. таблицу №1).

Таблица 1

Способы проблематизации неproblemных учебных заданий

Неproblemные учебные задания	Способы проблематизации учебных заданий	Проблемные учебные задания
Listen to the conversation between a teacher and her class and <i>underline</i> the rules that are broken during the lesson (с опорой).	Изменение формулировки	Listen to the conversation between a teacher and her class and <i>decide</i> which of the rules above are broken during the lesson.

Listen to the conversation between a teacher and her class and <i>answer the questions</i> (в звучащем сообщении есть ответы на вопросы): 1.What is the name of the student who broke the rules? 2.What part of the day was it?	Добавление проблемной части – Why? How? Which? и т.д.	Listen to the conversation between a teacher and her class and <i>find out the answers</i> : 1.Which of the rules did Adam break? Why? 2. What part of the day was it? Is it important? Why?
Listen to the conversation between a teacher and her class and <i>underline</i> the questions beginning with can/could.	Изменение формулировки и добавление проблемной части одновременно	Listen to the conversation between a teacher and her class and <i>find out the rules</i> that are not broken during the lesson. <i>Why</i> is Adam's teacher getting annoyed?

Таким образом, совокупность вышеназванных способов проблематизации выступает как *метод проблематизации*, который в начале нашей работы был определен как способ достижения цели, совокупность приемов и операций педагогического воздействия в процессе обучения иностранным языкам и который, в свою очередь, является *методом проблемного обучения*.

Литература

1. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. «МНПИ», М., 2000.
2. Матюшкин А.М. Проблемность, Диалог, Понимание.// Проблемность и диалог в современном образовании в эпоху глобализации. Материалы III Московской международной конференции. М., 2003.
3. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку// Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Пермь, 1994.
4. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы // Экспериментальная учебная авторская программа. М., 2010.
5. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка). Автореф... дис. канд. пед. наук. М., 2003.
6. Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему: Дис. ...канд. пед. наук. М., 2004.

К.С.Браженец

УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО СОДЕРЖАНИЯ В ОБУЧЕНИИ

Сегодня в системе образования происходят существенные изменения, которые затрагивают содержание и формы педагогического взаимодействия. Профессиональная компетенция преподавателя требует специальных знаний и

умений, направленных на развитие познавательно-коммуникативных возможностей студентов. Обратимся к рассмотрению содержания проблемного обучения на современном этапе его становления и развития.

Содержание проблемного обучения тесно связано с условиями использования проблемного содержания в обучении.

Условиями использования проблемного содержания в обучении являются: характер содержания обучения, потребности и возможности учащихся, форма организации занятий (Е.В. Ковалевская, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, В.Оконь и др.).

Рассматривая условия использования проблемного содержания в обучении, В.Оконь пишет, что наибольшей «... эффективности можно достичь только в том случае, если к рационально отобранному содержанию применить наиболее адекватные методы, организационные средства и формы обучения» (7, с.5). Также В.Оконь подчеркивает, что доля использования проблемного содержания зависит от «...содержания обучения, от того, позволяет ли данное содержание проводить проблемное обучение и будет ли применение проблемного метода более эффективно, чем применение других методов» (7, с.69).

Таким образом, от содержания обучения зависит выбор проблемного метода обучения, т.е. от того, позволяет ли данное содержание проводить проблемное обучение и будет ли применение проблемного метода более эффективно, чем использование других методов.

Вслед за В.Оконем, А.М.Матюшкин отмечает, что от содержания обучения зависит использование проблемного метода обучения. Для того чтобы определить границы проблемного метода обучения, автор предлагает классификацию методов обучения в зависимости от усваиваемого учебного материала (5, с.98).

Таблица 1

**Классификация методов обучения в зависимости
от усваиваемого учебного материала (по А.М. Матюшкину)**

Тип усваиваемого учебного материала		Тип процесса усвоения (учения)	Метод обучения
Знания	Эмпирические сведения (факты)	Запоминание	Сообщение сведений (книгой, учителем)
	Закономерности	Решение теоретических и практических проблем	Проблемное обучение, исследование
Действия	Простые	Воспроизведение действия	Демонстрация образца действия (тренировка)
	Сложные	Решение практических проблем и тренировка	Проблемное обучение, исследование

Из таблицы видно, что в зависимости от содержания учебного материала используется непроблемный (сообщающий) или проблемный методы обучения.

Анализируя условия использования содержания проблемного обучения И.Я.Лернер пишет, что «...было бы, однако, нелепостью строить проблемные задачи на всей совокупности учебного материала или даже на основном материале при его обилии и разнородности. Необходим принцип, которому должен подчиняться содержательный показатель системы проблемных задач. Этот принцип можно выделить, если учесть, что в каждой области науки, техники есть типичные сквозные проблемы, которые решаются на любой совокупности знаний, входящих в эту область. Такие сквозные или аспектные проблемы ... повторяются и в учебных предметах, воплощающих основы наук ... Достаточно выделить по каждому предмету аспектные проблемы, которых немного, и конструировать проблемные задачи в соответствии с типологией проблем» (3, с.28-29).

Рассматривая условия использования содержания проблемного обучения, М.И.Махмутов подчеркивает, что проблемное обучение «...дает возможность учителю варьировать учебный материал и приемы преподавания, опираясь на принцип проблемности с учетом содержания учебного материала и форм организации занятий» (6, с.250), а также уровня знаний учащихся, их подготовленности к самостоятельному учению.

В.Т.Кудрявцев отмечает, что «...дидактическая адаптация – необходимое условие проекции науки и культуры в плоскость содержания образования. Но делать это можно по-разному – либо адекватно объективной логике становления изучаемого предмета и развитию сознания учащихся, либо неадекватно этим задачам» (2, с.53).

На основании вышеизложенного можно сказать, что условиями использования проблемного содержания обучения являются не только характер учебного материала (И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, В.Оконь, Е.В.Ковалевская), потребности и возможности учащихся (А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, Е.В. Ковалевская), но и форма организации занятий (М.И.Махмутов) и др.

В качестве инновационной *формы* проблемного обучения может быть рассмотрена проблемная лекция.

Определяя проблемную лекцию, А.М.Матюшкин отмечает, что лекция должна обеспечивать «не только изложение последовательной системы знаний, но и отвечать задаче развития мышления студентов, т.е. обеспечивать возможности продвижения студентов к более высоким уровням теоретического мышления» (4, с.366).

Определяя основные типы учебных лекций по степени их проблемности, автор предлагает следующую классификацию:

- 1) информационные, составляющие изложение преподавателем системы сведений и фактов, определяющих научный общий контекст, например, необходимый для постановки проблемы и т.п.;
- 2) учебно-проблемные, составляющие основной тип лекций для студентов;
- 3) проблемно-исследовательские, составляющие основной тип лекций на старших курсах или содержание специальных курсов;

4) изложение исследовательских работ самого преподавателя, приближающееся по форме к научным докладам (4, с. 367).

Анализируя проблемную лекцию В.И.Загвязинский пишет, что «проблемно построенная вузовская лекция – это рассмотрение лектором в поисковом плане одной или нескольких научных проблем на основе анализирующего рассуждения, описания истории открытий, разбора и анализа точек зрения и других способов движения к научной истине. Проблемная лекция призвана дать заряд высокого напряжения для дальнейшей творческой работы, возбудить интерес к изучаемой науке, ввести в лабораторию пытливей творческой мысли, дать почувствовать поэзию поиска и радость открытия» (1, с.150-151). Так, автор выделяет следующие звенья проблемной лекции – создание проблемной ситуации, анализ проблемы, выдвижение гипотезы (1, с.151), что, по нашему мнению, соотносится с этапами процесса мышления. Анализ исследований по вопросу проблемной лекции показал, что, во-первых, имеется ряд работ, которые соотносятся с проблемным содержанием, т.е. с проблемами научного плана, где форма представления содержания – традиционная (В.В.Егоров, В.Д.Кабанов); во-вторых; имеются работы, которые связаны с представлением лекции проблемной по форме непроблемного содержания, включающие наличие проблемных вопросов, где лектор не предлагает готовые знания, а создает проблемную ситуацию, направленную на развитие творческого мышления студентов (О.В.Гордеева, В.Т.Фоменко, П.Г.Кулагин, Р.Я.Касимов); в-третьих, нами не найдено работ, в которых содержание и форма его представления являются проблемными: содержание включает проблемы научного плана, а форма – проблемные вопросы, аргументацию и др. Нами были подготовлены проблемные лекции по курсу «Теория перевода», которые использовались в ходе эксперимента, проводимого в НГГУ с 2008 г. по 2010 г. при подготовке специалиста «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Анализ процесса обучения и результатов тестирования показал, что проблемная лекция является эффективной формой организации учебного процесса, поскольку обеспечивает не только качественное усвоение переводческих знаний и умений, но и поисковых творческих умений, ставить, решать, контролировать решение проблем.

Литература

1. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
2. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 80 с.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64с.
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 282 с.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
7. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. 145 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ И МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Обучение иностранному языку обладает значительным гуманистическим потенциалом. Это единственный учебный предмет в процессе овладения, которым, человек целенаправленно работает над культурой общения.

Общение является главным средством обучения, но в то же время именно коммуникативная деятельность на изучаемом языке является важнейшей целью обучения.

Владение иностранным языком как средством общения предполагает наличие знания аспектов языка, а также навыков и умений пользоваться им на практике в конкретной ситуации.

Именно в проблемном обучении создаются такие условия, чтобы актуализация лингвистического материала осуществлялось естественным путем, в процессе взаимодействия и общения.

Наиболее простой формой активного вовлечения учащихся в учебный процесс, являются коммуникативные проблемные ситуации.

При использовании *моделирования проблемных ситуаций* можно обратиться к следующим его *вариантам*:

1. Метод проблемного моделирования, основанный на оценке тенденций изменения смоделированной проблемной ситуации.

2. Метод целевой имитации – «вхождение» в образ другого человека, группы людей (при его использовании следует поставить себя на место другого человека и попытаться посмотреть на ситуацию его глазами).

3. Метод мозговой атаки – творческое обсуждение проблемы, предполагающей генерирование идей и более точную оценку проблемной ситуации.

Логически моделирование представляет собой один из способов репродуктивных мыслительных задач, ведущих получению нового знания. В самых общих чертах *логика моделирования* может быть представлена таким образом:

- 1) постановка проблемы, определение задач моделирования;
- 2) создание адекватной оригиналу модели с необходимой для исследования степенью формализации;
- 3) исследование модели, проведение эксперимента;
- 4) получение новых знаний.

На схеме 1 представлена модель многоуровневых ступенчатых проблемных ситуаций в обучении иноязычному общению. 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» [1. с.122] и, основываясь на положении Т.В.Кудрявцева о том, что «разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения цепи соподчиненных проблем, выте-

кающих одна из другой» [2. 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.

Использование 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» [3. с.28].

Модель многоуровневой и многомерной проблемой ситуации имеет множественную структуру, определяющую ее множественные функции.

Характеристиками данной модели являются следующее:

1. Модель имеет горизонтально (в пространстве) – вертикальную (во времени) развертку.
2. Модель имеет разную степень сложности в зависимости от количества ступеней (по горизонтали) и ступеней (по вертикали).
3. Модель «сужается» и «расширяется» по горизонтали (в пространстве) и по вертикали (во времени) в процессе мышления и общения, как бы «пульсирует», то есть живет.

В таблице 1 приведена система, отражающая соотношение структуры и функции в процессе мышления и в процессе разрешения многоуровневой и многомерной проблемной ситуации.

Таблица 1

**Система соотношения структуры и функции
многомерной и многоуровневой проблемной системы**

Структура проблемной ситуации		Функция проблемной ситуации	
по горизонтали	по вертикали	мышление	общение
одноступенчатые	одноуровневые	индивидуальное	монолог
двухступенчатые	двухуровневые	диалогическое	диалог
многоступенчатые	многоуровневые	групповое	полилог

Обучение общению в условиях проблемного обучения предполагает не только обучение речевой деятельности, но и развитие творческих коммуникативных способностей учащихся, которое осуществляется через общение при решении проблем. Разрешение проблемной ситуации должно происходить в форме решения цепи проблемных задач, вытекающих одна из другой. При этом каждое «звено» цепи может состоять из монолога, диалога, полилога, реализация которых способствуют развитию индивидуального, диалогового и группового мышления.

Использование коммуникативных проблемных ситуаций в обучении общению позволяет активизировать все эти процессы, что в конечном итоге обеспечивает формирование особого способа мышления учащихся прочность знаний и творческое их применение в своей деятельности и развивает качественные

иноязычные коммуникативные способности в контексте компетентностной парадигмы развития современного образования.

Литература

1. Оконь В. Основы проблемного обучения М.: Просвещение, 1968.
2. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления (процесс и способы решения технических задач) М.: Педагогика, 1972.
3. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностр. языков). Автореф... дис. докт. пед. наук, м., 2000.

Н.В.Середовских

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО, ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО И ПРОЕКТНОГО ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Для современного процесса развития образования характерна перманентная модернизация, которая выражается, в частности, во внедрении в педагогический процесс «новых» подходов и методик (метод проектов, компетентностный подход и др.). И уже в процессе освоения педагоги обнаруживают, что для реализации нововведений они обращаются к хорошо забытым «старым» методам, приемам и средствам обучения. В частности, речь идет о методе проблемного обучения, или проблемном подходе.

Иностранный язык, в силу своей практической направленности, особым образом соотносится с проблемным обучением. В сфере преподавания иностранных языков проблемный подход получает свое развитие по линии разработки конкретных проблемных ситуаций, которые органично вписываются в учебный процесс при интеграции компетентностного, лингвострановедческого и проектного подходов.

Анализ методической литературы и практики обучения иностранному языку показывает необходимость формирования предметной компетенции в области иностранного языка во взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимопроникновения трех ее компонентов: лингвистического, коммуникативного и страноведческого. Именно их единство позволяет говорить о комплексном, системном характере обучения иностранному языку. Принцип же активной коммуникативности, на наш взгляд, может интерпретироваться как подчинение задач формирования лингвистической и страноведческой компетенции задачам обучения общению – задачам формирования коммуникативной компетенции. За годы

преподавания у меня утвердилось мнение, что любое практическое знание иностранного языка сводится к знаниям и умениям совершать речевые акты в той или иной сфере общения, в том или ином виде речевой деятельности, по тем или иным каналам связи между участниками общения – собеседниками, учителем и учащимися, участниками переписки, партнерами по выполнению совместного проекта и т. д., то есть необходимо научить учеников «говорить».

Для осуществления речевого общения необходимо наличие ситуации, обуславливающей потребность в общении, на основе которой выбирается форма общения (устная или письменная, диалогическая или монологическая). В связи с этим необходимо использовать экстралингвистические факторы, влияющие на процесс речевого общения, из которых наиболее значимыми для меня являются следующие:

- 1) создание в кабинете иностранного языка квазиязыковой среды, поддерживаемой как в урочное, так и во внеурочное время;
- 2) вовлечение учащихся в реальное или квазиреальное (создаваемое в классе) общение с первых занятий;
- 3) овладение общением достигается в процессе решения коммуникативных задач эмпирико-эвристическим путем.

Способности быть участником общения в устной или письменной форме зависят от опоры на высший тип усвоения – проблемный. И это понятно, потому что природа самого общения требует решения большого числа простых и сложных задач. Таким образом, проблемность в обучении невозможна без коммуникативной организации урока иностранного языка. Для такой организации недостаточно обмена репликами, проговаривания языковых структур, а необходимо диалогическое, монологическое, полилогическое общение. Оно предполагает решение проблемных задач разного уровня сложности: классифицировать (сгруппировать, отобрать) те или иные факты, определить причинно-следственные (временные и пр.) отношения, сравнить факты (события, процессы и т.д.), дополнить (восстановить) полную картину события, зная его отдельные детали, аргументировать (объяснить) событие (явление, факт) и пр. проблемы.

В используемом нами коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку понятие проблемы оказывается первым компонентом методически разрабатываемой коммуникативной задачи, а исходным материалом для обучения ее решению могут служить разные средства обучения. При традиционном подходе в этой роли обычно выступает учебник и учебный текст, а в контексте интеграции «новых» подходов более эффективными формами являются игровые, ролевые и проектные системы обучения.

Проблемность в обучении практическому курсу иностранного языка имеет целью развитие творческого, продуктивного мышления. Такой подход в преподавании связывается с постановкой проблемных вопросов, решением проблемных задач и сопряженных с ними проблемных ситуаций, которые и служат своеобразным источником творческого мышления, его пусковым механизмом.

С точки зрения дидактики проблемную ситуацию можно определить как построенную учителем учебную ситуацию, когда предъявленная учащимся задача призвана и способна вызвать у них затруднение, преодоление которого становится для них мотивом творческого поиска. Призвана потому, что учебная ситуация спроектирована с определенной учебной целью, специально рассчитана вызвать не только соответствующее состояние, но и соответствующую учебно-познавательную деятельность ученика.

Перечисленные возможности создать проблемную ситуацию роднят ее с игровыми системами обучения иностранным языкам, от чего в данном контексте проблемные ситуации и проблемные задачи разрабатываются нами как виды игровых обучающих задач и игровых социально-речевых и социально-ролевых ситуаций.

Такое, в принципе возможное, прогнозирование обуславливает руководство преподавателя процессом творчества учащихся и контроль за его ходом и результатами.

Исходя из интеграции вышеперечисленных подходов, нами видится на выходе из средней школы модель ученика, владеющего иностранным языком как средством общения и могущего:

а) понимать и грамматически правильно строить речь на основе знания осознаваемых и интуитивных правил соединения единиц языка и их значений;

б) уместно, приемлемо с точки зрения социокультурных норм поведения производить речевые действия (акты) для достижения задуманных целей и в то же самое время воспринимать интенции, содержащиеся в высказываниях собеседников;

в) творчески применять стратегии общения в случае возникающих затруднений, например, компенсировать недостающие значения.

Ученик должен осознать, что изучать иностранный язык не значит зубрить слова, переводить тексты, но прежде всего думать – учиться думать обо всем самостоятельно. Удивляться самому явлению приобретения другого языка, возможности иначе выразить мысль. Быть всегда активным, каждый раз видеть прибавку к знанию, полученную на уроке; открывать в себе скрытые силы, познавать свои возможности; учиться преодолевать трудности, ибо изучение любого языка – это огромный кропотливый труд.

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

Н.Н.Безвенок

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРЕДМЕТАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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. Проблемное обучение наиболее полно обеспечивает весь цикл учебной творческой деятельности, эффективно развивает творческие умения учащихся, обеспечивает более качественное усвоение знаний, воспитывает инициативную личность, т.е. реализует социальный заказ – формирование творческой личности.

Проблемное обучение – это система правил применения приемов учения и преподавания «построенная с учетом логики мыслительных операций (анализа, обобщения и т.п.) и закономерностей поисковой деятельности учащихся (проблемной ситуации, познавательного интереса, потребности и т.п.). Поэтому оно более всего обеспечивает развитие мыслительных способностей школьника, его общее развитие и формирование убеждений» [1, с.3].

Основными среди методов проблемного обучения, которые применяются на всех этапах урока (при изучении нового материала, его закреплении, повторении, проверке и т.д.), являются следующие:

1. Исследовательский метод обучения.
2. Частично-поисковый, или эвристический.
3. Проблемное изложение знаний.

Средством реализации проблемного обучения кроме методов проблемного обучения, являются проблемный вопрос и проблемная задача. Проблемная задача – это дидактическое средство, содержащее в себе реальное или учебное противоречие, которое вызывает затруднение при выработке решения.

«Проблемный вопрос – это вопрос, определяющий область тех неизвестных закономерностей или способов действия, которые могут или должны быть рас-

крыты на основе усвоенных знаний и доступного уровня способов действия [2, с.208].

Проблемное обучение активно вводится уже в начальной школе. Приведу несколько примеров, проблемных вопросов, используемых на практике.

Русский язык:

*Почему «запечь» пишется слитно, а «за печь» раздельно?

*Почему в слове «бумажник» два суффикса, а в слове «охранник» один суффикс?

*Почему слово «нога» и «ноженька» однокоренные, ведь у них разные согласные: «ног» и «нож»?

*Почему в суффиксе слова «ключик» пишем гласную «и», а в слове «замок», гласную «е»?

*Сколько однокоренных слов можно подобрать к слову «рыба»?

Окружающий мир:

*От чего зависит разнообразие растительного и животного мира в различных зонах Африки?

*Почему у деревьев экваториального леса верхнего яруса развита лишь верхняя часть – крона?

*Почему экваториальный лес кишит термитами?

* От чего зависит погода в климатических поясах Земли?

Математика:

*Почему данное выражение не является уравнением: $(30+45)+x$?

*Какие остатки можно получить при делении на 6?

*Сколько сотен содержится в числе 590?

Любой вопрос, по мнению М.И.Махмутова, может стать проблемным. Для этого он должен:

1) иметь логическую связь как с ранее усвоенными понятиями и представлениями, так и с теми, которые подлежат усвоению в определенной учебной ситуации;

2) содержать в себе познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного;

3) вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным, неудовлетворенность имеющимся запасом знаний, умений и навыков.

Все проблемные вопросы классифицируются на основе дидактической цели, которую ставит перед собой учитель. Поскольку навык учения закладывается уже на первых ступенях обучения, то основная задача учителя научить ребенка осознавать вопросы, синтезировать и анализировать их, уметь выделять в них противоречия, давать правильную логическую формулировку любого вопроса. Иными словами, систематическое применение проблемных вопросов в начальном обучении положительно сказывается не только на усвоении знаний, но и на умственном развитии учащихся.

Литература

1. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М., 1997. С.3
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. С.208

И.Р.Богомолова
И.Н.Толмачева

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЕМОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8 КЛАССОВ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ БИОЛОГИИ И МАТЕМАТИКИ

Держайте ныне ободрены
Раченьем вашим показать,
Что может собственных Платонов
И быстрых разумом Ньютон
Российская земля рождать.

М. Ломоносов

Лучше сказать нельзя: нужны люди, обладающие трудолюбием (рачением), системой знаний (как у Платона), хорошим мышлением как у Ньютона – это люди, обладающие различными компетенциями (*ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой, личностной*).¹

Одна из задач² школы – формировать эти компетенции. Но как этого достичь? Психологи утверждают, что познавательная активность школьника – качество не врожденное и непостоянное, она может динамически развиваться и прогрессировать или регрессировать. Это зависит от многих факторов, в том числе от приемов и методов, применяемых учителем на уроке.³

Можно искать различные варианты приемов, методов, один из них проблемное обучение, которое позволяет активизировать познавательную деятельность через интерес и творчество.

Возникает педагогическая проблема отбора фрагментов школьного курса различных дисциплин (отдельных разделов, тем, пунктов) для осуществления проблемного обучения. Мы приводим примеры применения *приемов проблемного обучения на разных этапах урока* биологии и математики в 8 классе, так как любая технология более эффективна, если применяется в системе и охватывает различные дисциплины.

В основе систематизации приемов положено представление Я.А.Каменского о трех уровнях обучения, при котором сначала должна работать мысль, потом – память, потом – руки.

Можно выделить три группы проблемных ситуаций:

- познавательные (теоретическое мышление);
- оценочные (критическое мышление);
- организаторско-производственные (практическое мышление).

Познавательные проблемы решаются сравнением, выдвижением гипотез, предположений и т.д. В результате появляются новые законы и выводы в науке, новые понятия – «работает мысль». Оценочные проблемы требуют критической оценки предметов и результатов труда – работает память. Решение организаторско-производственных проблем связано с поиском путей различных положительных изменений окружающей действительности и способствует развитию практического мышления, а также ведёт к поиску применения знаний на практике – работают руки.

Совокупность целенаправленно сконструированных задач, создающих проблемные ситуации, призвана обеспечить главную функцию проблемного обучения – творческое усвоение содержания образования, усвоение опыта творческой деятельности.

Моделирование уроков.

При моделировании урока в режиме технологии проблемного обучения учитывается, что учащимся необходимо выполнить систему проблемных заданий для самостоятельной работы на каждом этапе урока.

Дидактические цели формируются в соответствии со звеньями процесса обучения, следовательно, в систему объединяются задания со следующим дидактическими целями:

1. блок

- 1.) актуализации знаний и умений;

2. блок

- 2.) осознания и осмысления блока новой учебной информации;

3. блок

- 3.) закрепления и систематизации знаний;
- 4.) применения знаний в новой учебной ситуации;
- 5.) проверки уровня усвоения знаний и умений.

Сравнительный анализ приемов проблемного обучения на разных этапах урока.

1-й блок урока. Цель – актуализация знаний и умений учащихся. Учащиеся ищут пути решения проблемной задачи.

Общая характеристика приемов	Приемы применяемые на математике	Приемы применяемые на биологии	Компетенция
1. Прием новизны , предполагающий включение в содержание учеб-	Прием семантизации При решении квадратных уравнений	Прием новизны , Сообщение парадоксального факта, Факт первый. В прошлом веке на одном	Ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-

ного материала интересных фактов, сведений и др. например 2) Прием семантизации, в основе которого лежит возбуждение интереса благодаря раскрытию смыслового значения слова, названия. 3) Прием значимости изучаемого материала, при котором создаётся установка на необходимость изучения материала в связи с его хозяйственной ценностью, практической значимостью для учащихся	составляют выражение $D=b^2-4ac$ D – дискриминант с латинского «различитель». Как вы думаете почему он так называется. Почему ввели такое обозначение? Прием значимости Пусть нужно построить детскую песочницу, есть треугольник и брусок, на который этот треугольник нужно укрепить. В какую точку треугольника необходимо укрепить брусок, чтобы треугольник не упал? (Определить центр тяжести треугольника)	из островов Атлантического океана вспыхнула эпидемия кори, которую завез человек, заразившейся в Европе. Из 7 тысяч населения остались здоровыми только 98 самых старых людей, которые переболели корью 65 лет назад. Факт второй. В 1967 году молодой хирург из Кейптауна Кристиан Барнард впервые сделал пересадку сердца от одного человека другому. Операция была выполнена стерильно, с высоким мастерством. Однако надёжного приживания не произошло, спасти жизнь больного не удалось. Как ни парадоксально, но эти два факта связаны между собой. Как? 2) Прием семантизации Более 250 лет назад голландский ученый Авраам Трамбле дал название увиденному им маленькому полипу - Гидра. Это название получил за сходство с чудовищной Пернейской гидрой, с которой сражался Геракл. Как вы думаете, почему животное получило такое название? 3) Прием значимости .Почему врачи рекомендуют потреблять большие дозы витаминов для профилактики и лечения простудных заболеваний?	<i>познавательная, информационная, коммуникативная, личностная</i>
--	--	---	---

ВЫВОД: Подобный подход укрепляет у учащихся интерес к учению, повышает любознательность и пытливость в осмыслении изучаемых вопросов. На уроке создается своеобразная психологическая «ситуация ожидания» (установка), когда учащиеся положительно настраивают себя на восприятие новых знаний и стремятся к глубокому усвоению изучаемого материала. Манера учителя детализировать и конкретизировать материал учебника побуждает школьников глубже вдумываться в усваиваемые знания, рождает множество вопросов.

2-й блок урока. *Цель:* возбуждение самостоятельной мыслительной деятельности учащихся, направленной на поиск решения познавательной задачи и овладение новыми знаниями;

- расширение, углубление и уточнение новых знаний в процессе тренировочно-творческих упражнений.

Общая характеристика приемов	Приемы применяемые на математике	Приемы применены на биологии	Компетенция
1) <i>Постановка проблемного вопроса, создание проблемной ситуации и др.:</i>	1) <i>Постановка проблемного вопроса, создание проблемной ситуации и др.:</i> Пусть необходимо покрасить часть стены в форме параллелограмма. Известен расход краски на 1 м ² . Сколько краски придется купить, чтобы покрасить данную часть стены?	1) <i>Постановка проблемного вопроса, создание проблемной ситуации и др.:</i> В фантастическом романе «Человек-амфибия» юноше Ихтиандру пересажены жабры, которыми он дышит в воде. Какую физиологическую проблему, возникшую после этой пересадки и не позволяющую выжить человеку-амфибии в воде, не учёл автор романа?	учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, личностная компетенция
2) <i>Исследовательский прием.</i> На основе проведенных учащимися опытов, наблюдений и анализов литературных данных учащимся предлагается самостоятельно решить познавательную задачу, сформулировать вывод:	2) <i>Исследовательский прием</i> Как найти площадь треугольника? Рассмотрите параллелограмм, проведите в нем диагональ, рассмотрите полученные треугольники, сделайте вывод.	2) <i>Исследовательский прием.</i> «Какие химические превращения происходят с пищей под действием желудочного сока? Как это можно исследовать? Проанализируйте результаты опыта «Действие желудочного сока на белок»;	

3). <i>Эвристический прием.</i> Учитель, опираясь в своем вопросе на имеющиеся у учащихся знания, помогает им с помощью наводящих вопросов найти правильный ответ. 4) <i>Прием научного спора.</i> На уроке учитель создает ситуацию спора, особое внимание уделяя умениям учащихся доказывать и обосновывать свои суждения.	3) <i>Эвристический прием</i> В прямоугольном треугольнике из прямого угла проведена высота, какие треугольники получились. Какие соотношения между отрезками можно записать. Выразите высоту треугольника через отрезки гипотенузы (определение среднего геометрического)	сравните изменения содержимого во всех пробирках, заполните таблицу (№ пробирки – содержимое – условия – результат – причина результата), запишите выводы и обсудите в группах». 3). <i>Эвристический прием.</i> Предположим, что вы съели бутерброд с ветчиной. В каких отделах пищеварительной системы и с помощью каких веществ будут перевариваться его составные части?	
--	---	--	--

ВЫВОД: Постановка на уроке перед учащимися проблемных вопросов, самостоятельное решение познавательных задач, формирование у школьников умения доказывать и обосновывать свои суждения все это способствует активизации мыслительной, исследовательской деятельности, что обуславливает развитие познавательного интереса .

3-й блок урока *Цель:* - осознание и овладение учащимися приемами умственной деятельности по приобретению новых знаний, как в процессе решения поисковой задачи, так и в системе тренировочно-творческих упражнений

Общая характеристика приемов	Приемы применяемые на математике	Приемы применяемые на биологии	Компетенция
1) <i>Использование натуральных объектов в заданиях для учащихся.</i> 2) <i>Прием моделирования.</i> 3) <i>Составление схем, таблиц, планов.</i> 4) <i>Использование символов для выполнения заданий</i>	<i>Составление схем, таблиц, планов</i> <i>Использование символов для выполнения заданий</i> Рассмотрев свойства изученных четырехугольников составьте схему взаимосвязи параллелограмма. Трапеции, ромба, квадрата, прямоугольника.	<i>Использование натуральных объектов в заданиях для учащихся</i> рассмотрев микропрепараты крови лягушки и человека (без надписи). Задание: различить и ответить на вопрос: с чем связано именно такое строение эритроцитов крови человека?	общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная

ВЫВОД: Процесс овладения новыми знаниями не сводится к обычному заучиванию правил, выводов и обобщений. Он основывается на улучшении самостоятельной работы школьников, на глубоком логическом анализе того фактического материала, который лежит в основе формирования научных понятий.

Заключение

Проблемное обучение – это особый тип организации учебной работы на уроке, позволяющий активизировать познавательную деятельность учащихся и добиваться от них более осмысленного и прочного овладения знаниями и тем самым способствовать формированию универсальных компетенций, таких как:

1. Ценностно-смысловая компетенция

Ценностное отношение и интерес к содержанию и процессу учебной деятельности формируются путем постоянного обращения к реальной жизни, к окружающей действительности, через приемы новизны, семантизации, значимости

2. Образовательная

На уроках обучающийся учится с разных сторон рассматривать одну и ту же проблему. Он учится аргументировано отстаивать любую точку зрения, даже отличную от его собственной и общепринятой, чтобы затем самостоятельно или в обсуждении в группе сформулировать верное решение через постановку проблемного вопроса, создание проблемной ситуации, исследовательский, эвристический приемы.

3. Учебная

В процессе работы индивидуально или в группах ученики учатся решать сложные задачи, стоящие перед ними, делить на более мелкие. И, решая каждую из задач, обобщать и делать вывод. На всех параллелях ученики много и активно работают с дополнительной литературой, через исследовательский, эвристический приемы, моделирование, составление схем, таблиц и др.

4. Познавательная

На уроках после отработки алгоритмов в стандартных ситуациях, учащимся предлагается на основе заданных алгоритмов, решить творческую задачу или предложить новое нестандартное решение проблемы через аналогичные приемы

5. Информационно-коммуникативная

Формирование навыков работы в группе, овладение различными социальными ролями в коллективе, через различную деятельность: интеллектуальную, игровую, исследовательскую; формирование умений правильно задать вопрос, вести опрос, дискуссию, организовать работу группы, проанализировать результаты деятельности происходит посредством практически всех перечисленных выше приемов.

6. Общекультурная компетенция

На первых этапах изучения - осознание роли науки в жизни человека, её влияние на мир, начало освоения учеником научной картины мира расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира. Каждый из перечисленных приемов способствует формированию данной компетенции.

7. Социально-трудовая компетенция

Формирование социальной активности и функциональной грамотности; овладение знаниями и опытом в социально-трудовой сфере, в области профессионального самоопределения, можно осуществлять с помощью перечисленных приемов.

Таким образом, формирование универсальных компетенций происходит с использованием разнообразных приемов проблемного обучения.

Применение проблемного метода и включение его на различных этапах урока зависит от учителя, класса, темы урока, применение данного метода имеет свои пределы и ограничения. Неприменимо проблемное обучение на уроках, на которых изучается материал описательного характера. Сдерживает его применение и трудоемкость процесса. Иногда сообщаемым методом можно изложить материал гораздо быстрее, чем проблемным способом. К факторам, ограничивающим применение проблемного обучения, относится также то, что в большинстве школьных учебников не учитывается необходимость использования проблемного обучения. Изложение материала в них ориентировано на репродуктивную деятельность учащихся. То же самое относится к большинству порочных методических разработок.

Литература

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. eidos.ru/news/compet.htm
2. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования, М., 2001.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении М. Педагогика 1972.
4. Зайцев В. Н. Практическая дидактика. М., 2002.
5. М.И. Махмутов Вопросы проблемного обучения в школе. Казань, 1970.
6. Гузеев В.В. Методы обучения и организационные формы уроков. М., 1999.
7. Методика преподавания математики в средней школе. М., 1980.

РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Проведя анализ новейших достижений педагогической науки и практики можно сделать вывод, что среди разнообразных педагогических технологий наиболее адекватной задаче всестороннего развития личности ученика является проблемное обучение. Ситуация решения проблемных задач связана с мобилизацией познавательной активности и психических процессов, что обеспечивает не только овладение новыми знаниями, но и способствует социализации личности в инновационной деятельности.

Реализация проблемного обучения посредством СПТД

В сотрудничестве ребёнок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, в сотрудничестве он может сделать больше.

Л.С.Выготский

Реализация проблемного обучения невозможна без организации совместной продуктивной творческой деятельности учащихся. Обучение в условиях СПТД это обучение, центрированное на ученике, и значит, ученик, а точнее, взаимодействующие между собой учащиеся являются центром познавательной активности на уроке. Обучение превращается в учение. Мотивация заложена в самой деятельности. Ученики, наконец, получают возможность использовать приобретённые языковые знания и навыки, чтобы выразить свои собственные, личностно значимые идеи в удобной для них творчески продуманной форме.

Основными принципами совместной продуктивной творческой деятельности являются:

- адаптация заданий: нельзя предлагать ученику задание, которое он не сможет выполнить. Выбор заданий зависит от многих факторов, включая возраст, уровень знаний, материалы, которые доступны обучаемым, временные рамки;
- учение с увлечением: дети много усваивают, если им нравится процесс обучения, поэтому надо включать в учебный процесс игры, шутки, загадки;
- когнитивный подход к грамматике: не все ученики легко усваивают правила и структуры, поэтому надо помочь детям самим подойти к формулированию правила. Таким образом, у ребят исчезает страх перед грамматикой, и они легче усваивают её логическую систему;
- личностный фактор: СПТД даёт детям возможность проявить таланты, например оформительские, которые не менее важны для успеха СПТД, чем умение хорошо говорить по-английски.

Организация СПТД требует дополнительных усилий, таких как установление контактов, нахождение подходящих источников информации, осуществление

межпредметных связей. Предпочтительное количество учеников в группе 3-4 человека:

- деление учащихся на гомогенные группы необходимо при обращении к технологии уровневой дифференциации, однако учителю необходимо действовать предельно тактично, ведь деление по уровню знаний и развития может ущемить самолюбие ребёнка;
- объединение в группы по интересам имеет личностно-ориентированную направленность, вызывает у учащихся желание общаться и как можно лучше выполнить задание;
- создание групп по желанию гарантирует комфортность среды, в такой атмосфере более слабые учащиеся спокойно консультируются у своих товарищей, что способствует их достаточно быстрому продвижению в учёбе.

При проведении диагностики существует опасность необъективной оценки знаний учащихся в гетерогенных группах. Она связана с тем, что у ленивого ученика есть возможность «спрятаться за спины» более сильных. Выход из подобной ситуации учитель находит в сочетании групповой работы и индивидуальной. Ошибочно оценивать «продукт» деятельности только на основе лингвистической правильности. Оценку следует выставлять за СПТД в целом, многоплановость её характера, уровень проявленного творчества, чёткость презентации.

Проблемное обучение, как необходимое условие для развития коммуникативной компетенции

Мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять.

С.Л.Рубинштейн

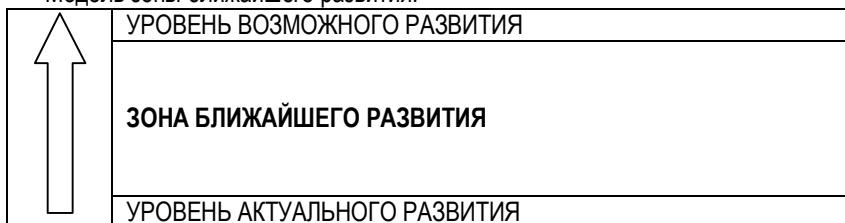
В то время как при традиционном обучении деятельность учащегося носит репродуктивный характер, в условиях проблемного обучения она является продуктивной. Ученик сам ищет решение нового для него задания, проблемы, то есть ведёт самостоятельную поисковую деятельность. Проблемное обучение призвано довести ученика до высшего уровня усвоения – интериоризации, то есть присвоения им знаний и способов мышления.

Основой классической модели проблемного урока является проблемная ситуация. Термин «проблемная ситуация» пришёл в дидактику из психологии. Он характеризует особое психическое состояние интеллектуального затруднения человека, возникающее в случае, когда он не может достичь цели (объяснить явление, решить задачу и т.п.) известными ему способами и вынужден искать новые пути. В случае если это состояние интеллектуального затруднения сопровождается появлением желания разобраться в непонятном вопросе, можно говорить о возникновении у человека проблемной ситуации.

Как же это желание вызвать? Понять природу «запуска» мышления помогает модель зоны ближайшего развития, предложенная Л.С.Выготским. Учёный

вводит два уровня развития ребёнка: актуальный и возможный. Под уровнем актуального развития (УАР) понимается уровень, которого ребёнок достиг в ходе своего развития. Его можно определить с помощью задач, решаемых ребёнком самостоятельно. Под уровнем возможного развития (УВР) понимается уровень развития, который определяется с помощью задач, решаемых под руководством взрослых или в сотрудничестве с более развитыми товарищами. Расстояние между уровнем актуального и возможного развития и является зоной ближайшего развития ребёнка.

Модель зоны ближайшего развития:



Модель зоны делает наглядным положение психологов о том, что возникновение проблемной ситуации возможно только там, где новое может вступить в связь с прошлым опытом, то есть, находится в зоне ближайшего развития ребёнка. Этот вывод согласуется с другим важным условием возникновения у ребёнка потребности разобраться в проблеме – о наличии у него определённой базы знаний по поставленной проблеме. Это могут быть знания, полученные на предыдущих занятиях, а также почерпнутые из жизненного опыта.

Для того чтобы ученик смог успешно осуществлять поиск решения новой для него проблемы, он должен владеть необходимыми для этого познавательными средствами, то есть приёмами и способами мышления.

Об определённом уровне сформированности у ученика того или иного приёма мышления (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификация и др.) можно говорить в том случае, когда он умеет пользоваться соответствующей мыслительной операцией. Приёмы мышления необходимо формировать целенаправленно. Сделать это помогает система проблемных заданий, построенная с учётом следующих принципов:

- включение проблемных заданий в процесс обучения должно обуславливаться значимостью изучаемого материала в общей системе знаний, в этом случае они будут способствовать не только формированию приёмов мышления, но и более глубокому пониманию материала;
- проблемные задания должны использоваться на всех этапах учебного процесса: при изучении нового материала, при закреплении и проверке знаний, при повторении;
- необходимо прорабатывать систему проблемных заданий так чтобы их выполнение требовало от учащихся всё более высокой степени мыслительной

активности; именно за счёт последовательного усложнения проблемных заданий станет возможным перемещение ребёнка из зоны его сегодняшнего развития в зону ближайшего развития.

Специфика работы с текстом на уроках ИЯ в контексте проблемного обучения

Как организовать обучение так, чтобы оно не только способствовало развитию коммуникативной компетенции, но и служило делу развития личности учащихся? Попробуем ответить на эти вопросы на примере работы с текстом. Практически любое проблемное задание может выполняться (и это повышает эффективность работы) в три этапа: подготовительный/исполнительный/итоговый.

Подготовительный этап включает в себя предтекстовую работу (снятие языковых трудностей, то есть работа с лексикой и формирование компенсаторных умений) и анализ текста, выполненный в виде таблицы, которая послужит скелетом устного сообщения:

Кто?	Какой?	Что делает?	Где?

Упражнения, которые можно выполнить на этом этапе делятся на три уровня:

- рецептивный: верно или нет утверждение; подберите наиболее подходящий заголовок; поставьте пункты плана в правильном порядке; скажите, кому принадлежит реплика; разрежьте и сложите (методика Джессо);
- конструктивный: найдите доказательства (например, волшебства или реальности мира); «снежный ком» (по реплике, ситуация успеха для каждого); подготовьте характеристику героев;
- продуктивный: составьте ситуацию по словам; докажите мысль; выделите проблему; «машина времени» (перенос событий из прошлого в настоящее или будущее, помимо передачи содержания происходит закрепление временных форм).

Исполнительный этап – это выполнение проблемного или творческого задания в процессе совместной продуктивной творческой деятельности.

Возможные варианты заданий:

- трансформируйте монолог в диалог с последующим инсценированием;
- измените ситуацию (у Красной Шапочки есть брат);
- представьте текст в виде пантомимы;
- нарисуйте иллюстрации к тексту, расположите их в последовательности содержания (для слабых детей);
- возьмите интервью у одного из героев (работа в парах);
- если бы автором были вы (как бы вы закончили рассказ, что бы изменили и почему?);
- спрогнозируйте поведение героев;
- выполните художественный перевод;

- выскажитесь от лица героев;
- напишите письмо автору;
- воссоздайте предысторию или придумайте продолжение.

При выполнении подобных заданий создаются условия, при которых сама деятельность является стимулом. Ученик способен ставить цели, достигать их и анализировать результат.

Итоговый этап – это презентация «продукта» деятельности в виде постера, коллажа, видеоролика, буклета, сочинения, письма, диалога, полилога.

Работа с текстом в контексте проблемного обучения открывает большие возможности не только для развития коммуникативной компетенции, но и для развития личности учащегося в целом. Проблемные задания нацелены на то, чтобы вызвать у учащихся потребность в иноязычной речевой деятельности, создать соответствующую мотивацию, стимулировать мыслительную активность, побудить к усвоению новых знаний. В результате реализации методов проблемного обучения ученик становится активным творцом, а учитель – помощником в разрешении проблем, соучастником.

Г.Н.Валиева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМУ В ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В последние годы роль письма в обучении иностранному языку постепенно повышается, и, в некотором смысле, письмо начинают рассматривать как резерв в повышении эффективности обучения иностранному языку. Нельзя не учитывать и практическую значимость письменного речевого общения в свете современных средств коммуникации, таких как электронная почта, Интернет и т.п.

Способность изложить в письменной речи свои мысли на иностранном языке следует развивать последовательно и постоянно. Для решения этой задачи существует ряд упражнений репродуктивно-продуктивного характера. Упражнения, предлагаемые, например, немецким методистом Герхардом Нейнером, составлены в определённой последовательности от простого к сложному, от репродукции к составлению собственного мнения, позиции. Все упражнения выполняются письменно. Интерес, на наш взгляд, представляют, например, такие задания: восстановите начало и конец истории; восстановите диалог по отдельным «направляющим» репликам; измените вид текста (сообщение на разговор, диалог на описание); неоднозначную ситуацию опишите в различных текстах и диалогах; поясните противоречие между текстовой и иллюстративной

информацией; ответьте на письмо письмом, телефонным разговором, разговором и т.д.; подберите ключевые слова, которые ведут к определённой заранее известному результату, и др.

На основании собственного опыта можно отметить, что начинать обучать письму возможно и нужно уже с самого начального этапа. Конечно, важно будет научить учеников графике и орфографии, но на самом деле письмо это нечто большее, чем просто умение записывать свои мысли. Даже начинающих школьников можно обучать построению связных текстов, то есть они не просто должны сказать три предложения о времени года, или о любимой еде и т.п. (например, I like my dog. It is brown and kind. It is lovely); школьников необходимо обучать сознательному построению высказываний, на простых примерах показывать, как можно приводить причину через описание и подводить итог (I love my dog BECAUSE it is brown, kind and lovely или My dog is kind and brown. SO it is lovely and I like it very much) и выражать это соответствующими союзами или словами-связками, учить их принципам описания (то есть не писать в том порядке, в каком «попалось что-то на глаза», а описывать сверху-вниз, снизу-вверх и так далее, то есть упорядоченно). На самом деле обучение письменной речи это в огромной степени обучение упорядоченному мышлению и умению эту упорядоченность показать. Если этому не учить в доступных младшим школьникам формах уже с первых уроков, то потом, на стадии выхода на аттестацию в старших классах, или при сдаче экзаменов, у детей внезапно возникают проблемы с написанием эссе и прочих типов текста, и приходится тратить много сил и времени на специальное «натаскивание».

Письменная речь рассматривается в качестве творческого коммуникативного умения, понимаемого как способность изложить в письменной форме свои мысли. Для этого надо владеть орфографическими и каллиграфическими навыками, умением композиционно построить и оформить в письменном виде речевое произведение, составленное во внутренней речи, а также умением выбрать адекватные лексические и грамматические единицы.

Учить писать эссе по готовому тексту это не только формировать самостоятельное мышление. Весь «трюк» написания эссе заключается в том, чтобы в заданный формат уложить собственные мысли. Вот с формулированием собственных мыслей и возникают у учащихся проблемы, поскольку к этому они не привыкли. Другая проблема тематическое соответствие содержания эссе заданному заголовку. Попробуйте дать учащимся задание написать следующее дескриптивное эссе: «Are parents too permissive», «Relationships with parents» и «Teens' problems». Перемешайте эти эссе и попробуйте определить, на какую тему написано каждое из них. Это будет трудно сделать, так как все эссе будут похожи друг на друга. А ведь строгое соответствие содержания эссе заданному заголовку важный критерий его оценки. Есть учащиеся, которые любят писать «покрасивее», но уклоняются от темы и не понимают, за что им снизили оценку. Есть учащиеся, которые во ведении обозначили свое мнение, например:

«I strongly believe that capital punishment is an appropriate punishment for murderers», а в заключение вместо того, чтобы перефразировать и еще раз подтвердить свое мнение пишут: «The way I see it that society should show how much it values life by never killing anybody – even murderers» пришли к совсем другому мнению.

Обучение письменной речи включает различного рода речевые упражнения: речевые упражнения для обучения составлению письменного сообщения; письменно-речевые упражнения для работы с печатным текстом; письменно-речевые упражнения, обусловленные процессом чтения, аудирования и устного общения. Я в своей педагогической деятельности, опираясь на опыт зарубежных коллег, при обучении письму создаю различные проблемные ситуации, которые рассматриваются как состояние умственного затруднения, вызванного в определённой учебной ситуации объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи. Неожиданное затруднение всегда удивляет, озадачивает обучающихся и стимулирует поиск.

При подготовке к написанию «Opinion Essay», по теме «There are far more effective punishments for criminals than prison» я прошу своих учеников выполнить следующие задания:

1) Put these crimes in order, with 1 being the most serious.

Armed robbery

Arson

Blackmail

Speeding

Forgery

Murder

Shoplifting

Picking pockets

2) Which of the crimes above deserve these punishments? Why?

- The death penalty
- A prison sentence
- A suspended sentence
- Community service
- A fine
- A warning

Выполняя эти задания, мои ученики вовлекаются в дискуссию, спорят, аргументируют свою точку зрения. Прежде чем писать, мы говорим. Психологи считают, что базой письменной речи является устная речь. И говорение, и письмо можно проследить от замысла (что говорить) к отбору необходимых средств (какие необходимы слова, как их сочетать в высказывании) и до реализации замысла средствами языка устно или письменно.

Второй этап включает следующие проблемные задания: прочитайте «For and Against Essay» по теме «Capital punishment is an appropriate punishment for murderers», и заполните пропуски словами и фразами из рамки.

Используя ранее изученные фразы обучающиеся начинают практическую деятельность с целью решения возникшей познавательной задачи.

Третий этап урока имеет цель составить план эссе. На данном этапе сравниваются структуры «For and Against Essay » и «Opinion Essay»

«For and Against Essay »		«Opinion Essay»
Introduction	Paragraph 1	Introduction + your opinion
Arguments "For"	Paragraph 2	Opinion 1
Arguments "Against"	Paragraph 3	Opinion 2
Conclusion + your opinion	Paragraph 4	Opposing point of view
	Paragraph 5	Conclusion + restate your opinion

Домашнее задание состоит, в том, чтобы ученики могли написать эссе 180-200 слов. Как правило, обучающиеся справляются с домашним заданием. Внимания учащихся направлено одновременно на языковую и смысловую стороны изучаемого материала.

Таким образом, научить фиксировать устную речь, в том числе научить писать личные и деловые письма, заполнять анкеты, писать краткую и развёрнутую автобиографию, эссе и т.п. – все это составляет основные цели обучения письму. Эти цели будут достигнуты, если обучающиеся усвоят не только результаты научного познания, но и процесс получения этих результатов, а также формирование познавательной самостоятельности ученика и развитие его творческих способностей, а именно развитие мыслительных, творческих способностей учащихся.

Литература

1. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков. М., 1999.
2. Пассов Е.И. Беседы об уроке иностранного языка. – СПб., 1991.
3. «Laser FCE» Malcolm Mann, Steve Taylore-Knoweles. Macmillan.
4. Neuner G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. – Kassel, 1992.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА

Ребёнок пришёл в 1 класс. Ему интересно в школе. Всё вновь: новые друзья, учебники, красивый портфель и ещё можно многое перечислять. Ему интересно! Но проходит время и этот интерес быстро пропадает. Мы, учителя, стараемся на своих занятиях применять игровые технологии, менять формы работы. А на уроках родного языка, когда нет ещё и учебников, учителю надо искать всё новые и новые формы работы. Я долго думала, что бы найти такое, чтобы повернуть ребёнка к школе, повысить интерес учащихся.

Инновационный поиск новых средств, приводит к пониманию того, что нужны деятельностные формы и методы обучения. Ведущее место среди таких методов, обнаруженных в арсенале мировой и отечественной педагогической практики принадлежит сегодня проектно – исследовательской деятельности учащихся.

Детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически, ребёнок рождается исследователем. Ему свойственно творить, мечтать, исследовать. Это **актуально**. Можно говорить и о **новизне исследования**. Использование метода проектов в процессе преподавания родного языка не рассматривалось ранее в рамках начальной школы. **Целью** моей работы является использование проектной деятельности на уроках родного языка в начальной школе.

В современной педагогике метод проектов используется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним как *компонент системы образования*.

Работа по методу проектов – это относительно высокий уровень сложности педагогической деятельности. Если большинство общеизвестных методов обучения требуют наличия лишь традиционных компонентов учебного процесса – учителя, ученика (или группы учеников) и учебного материала, который необходимо усвоить, то **требования к учебному проекту – совершенно особые**.

1. Необходимо наличие социально **значимой задачи (проблемы)**.
2. Выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы.
3. Каждый проект обязательно требует исследовательской работы учащихся.
4. Результатом работы над проектом является **продукт**, и подготовленный продукт должен быть представлен.

Таким образом, отличительная черта проектной деятельности – **поиск информации**, которая будет обработана, осмыслена и представлена участниками проекта.

По комплексности можно выделить два типа проектов: **монопроекты** и **межпредметные проекты**.

Проекты могут различаться и по **характеру контактов между участниками**. Они могут быть: внутриклассными, внутришкольными, региональными, межрегиональными, международными.

По **продолжительности** проекты различаются: мини – проекты укладываются в 1 урок, краткосрочные – требуют выделения 4-6 уроков, недельные и годовичные проекты.

Проекты в начальных классах – это трудно и проблематично, дети малы для проектирования. Но всё-таки это возможно. Может быть, это будут лишь элементы проектной деятельности. Но для ребёнка – это будет его проект.

Какие же требования предъявляются к такому виду деятельности? Главный из них – «исходи из ребёнка». Чем меньше ребёнок – тем проще проект. Маленькие дети способны выполнять только очень незамысловатые проекты и рассчитывать свою работу на день и даже только на несколько часов. Потому проекты в младшей школе отличаются простотой.

Что такое исследования для ученика начальной школы? Это, прежде всего, наблюдения за жизнью. Открытие многих явлений. Здесь важно не пропустить ни одной активности ребёнка. Особенность организации исследовательской деятельности в начальном звене школы в том, что в ней могут принимать участие не только сильные учащиеся, но и отстающие.

В связи с этим метод проектов начинаю реализовывать со 2 класса. В 1-ом классе основное внимание уделяю развитию умений и навыков проектирования и исследовательской деятельности (ОУУН).

Формирование ОУУН осуществляю как в рамках урочной, так и во внеурочной деятельности.

В рамках традиционных учебных занятий использую:

- проблемное введение в тему урока;
- постановку цели и задач урока совместно с учащимися;
- совместное планирование выполнения практического задания;
- групповые работы на уроке;
- выдвижение идеи (мозговой штурм);
- постановку вопроса (поиск гипотезы);
- обоснованный выбор способа выполнения задания;
- составление аннотации к прочитанной книге, картотеки;
- поиск дополнительной литературы;
- подготовку доклада (сообщения).

Одним из важных этапов осуществления учебного проекта является **презентация**. Выбор формы презентации проекта – задача не менее, а то и более сложная, чем выбор формы продукта проектной деятельности. **Виды презентационных проектов** могут быть различными, например: демонстрация видеофильма, игра с залом, научная конференция, доклад, отчет исследовательской экспедиции, пресс-конференция, реклама и т.д.

В самой презентации заложен большой учебно-воспитательный эффект, обусловленный самим методом: дети учатся аргументировано излагать свои мысли, идеи, анализировать свою деятельность, предъявляя результаты рефлексии, анализа групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклада каждого участника проекта. Очень важно, чтобы дети рассказали, как именно они работали над проектом. При этом демонстрируется и наглядный материал, изготовлению которого была посвящена значительная часть времени, показывается результат практической реализации и воплощения приобретенных знаний и умений.

Наша малая Родина вдохновляет нас на выполнение различных проектов. В посёлке проживают в основном коренные жители: ханты и лесные ненцы. Пять фамильных родов живут бок о бок вот уже много лет. У каждого рода своя интересная история, свои традиции, самобытный фольклор, своя культура, свой язык. Дети знают о своём роде, слышат родную речь, участвуют в традиционных праздниках. Всё это способствует формированию интереса, мотивирует к проектно-исследовательской деятельности.

Вот примеры проектов, которые мы выполняем с детьми на занятиях.

Мини-проекты.

Первые проекты такие как «Моё имя» («Имя моей бабушки, моего дедушки») или «Моя любимая сказка» очень просты и индивидуальны, здесь учащиеся приобретают свой первый опыт от постановки задачи до самостоятельной ее реализации.

Пример из одной работы (вот такие имена были у людей старшего поколения): *Мужские имена: Кылли, Тайпо, Тале, Аля, Окку, Атан, Тона, Кольчу. Женские имена: Атени, Нёню, Акачи, Маку, Аймы.* Многие представители старшего поколения живы и имеют ненецкие имена. Например: Айваседа Энну Ульковна, Казамкина Атени Соболевна, Павел Янчевич, Лилия Алевна.

Всё начиналось с изучаемых тем «Имена и фамилии людей» в 1 классе, «Большая буква в названии рек, озёр» во 2 классе, «Моя семья» в 3 классе, где учащиеся исследовали ненецкие имена, названия озёр на родном языке.

Детям были предложены задания: узнать у родителей, у знакомых какие ненецкие имена имели их дедушки, бабушки, родственники. Все свои наблюдения дети записывали в тетради. Свои небольшие работы они представили на уроке общения.

Проект «История моей семьи». При изучении темы «Моя семья» дети составляли свою родословную. Вследствие этой работы, мы узнали, что сейчас ненцы в основном дают своим детям русские имена. Только наш поэт Юрий Вэлла даёт своим внукам и детям два имени: одно – русское, другое – ненецкое. Один его внук Кольчу имеет одно ненецкое имя.

Для создания наиболее сложных проектов ученики объединяются в группы, что позволяет наиболее глубоко и разносторонне работать над проектом. Разнообразные и интересные темы проектов: «Картинный словарь», «Мои люби-

мые сказки» никого не оставляют равнодушными и способствуют самостоятельной и увлеченной работе с полной отдачей творческих сил.

В дальнейшем они используются на уроках, а учащиеся, получив и осознав результат первого опыта своей самостоятельной деятельности, подготовлены для решения наиболее значимых исследовательских задач в старшей школе.

Краткосрочные проекты.

Проект «Наши реки и озёра» вызвал интерес у детей и родителей. Названия рек ребята узнали от родителей, от бабушек, дедушек и конечно из источников литературы.

Вот отрывки из детских работ: *«Наш посёлок окружён болотами, тайгой, озёрами. Озёра и реки богаты рыбой, леса – ягодой, грибами, зверьём. Наши озёра имеют три названия: одно на русском, другое – на ненецком. А ещё и на хантыйском языке. Озеро Лисье в переводе на ненецкий язык Чонь-то (Чоня – лиса, то – озеро). На Лисьем озере мы купаемся, загораем, здесь проходят праздники...».*

Работая над этой темой, ребята узнали, что названия озёр часто содержат природные характеристики географических объектов: Котяай тяха (Берёзовая речка), Тясату то (Песчаное озеро), Пяшита (Безлесная), Кысуй то (Сухое озеро). Нередко названия связаны с основными видами хозяйственной деятельности. Лат-то (Дощатое озеро), Ванк-то (Яма озеро), Калятаң то (Рыбака озеро). Названия географических объектов: Нялайта витю (Поперёк дороги расположенная речушка), Пылчи тяха (Щучья кишка речка), Велавшаң шечезй (Костровая палка озеро). Учащиеся собрали фотографии озёр, рек. С помощью карты исследовали места проживания лесных ненцев в бассейне реки Аган.

Недельные проекты.

Проект «Мои любимые сказки» учащиеся выполняли не только на уроках. Подготовительная работа была следующей: знакомство с ненецкими сказками, чтение легенд народов Севера, составление собственных сказок, иллюстрирование, перевод сказок на ненецкий язык, составление сборника. При выполнении этого проекта учащиеся самостоятельно распределили обязанности по выполнению проекта: один сочинял сказку на русском языке, другой переводил на ненецкий, третий иллюстрировал и т.д.

Пример одной сказки:

Белка.

Жила – была белка. Она жила на земле в норке.

Пришла лиса и выгнала её из норки. Белочка не знала, куда ей идти. Ходила она по лесу, ходила. Никто её не пускал к себе. Залезла белочка на дерево, попросила дятла сделать ей дупло в дереве. Долго долбил дятел дерево своим клювом. Залезла она в дупло. Дупло ей понравилось и с тех пор белочка спокойно живёт в дупле. А дятел приходит к ней в гости.

В данный период времени работаем над проектом «История моего посёлка»: ведётся сбор информации, подбирается материал для создания брошюры.

Проект «История моей семьи». Эта работа уже сделана учащимися.

У меня в классе учился внук нашего известного земляка Юрия Вэлла, который выполнил работу на тему «Моя родословная». Работа получилась замечательная.

Проектно-исследовательская работа по изучению родного языка, культуры тесно связана с деятельностью творческого объединения «Театр народной сказки», которым я руковожу. Театру уже 4 года и его знают не только в родном селе, но и в районе. В 2009 году мы приняли участие во Всероссийском конкурсе «Разноцветный дом». На конкурс была отправлена исследовательская работа «История родов проживающих в селе Варьёган».

Таким образом, используя проектный метод, мне удалось повысить степень самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивации.

За последние годы многое изменилось в жизни традиционного сообщества: дети теряют родной язык, забывают традиции, в то же время не осваивают другую культуру. Вопрос о воспитании молодого поколения, формировании у него системы морально-этических норм и нравственности с учётом народного опыта, который базируется на исконных традициях является актуальным. Проектный метод позволяет обогатить содержание обучения учащихся начальной школы, повысить интерес к родному языку, истории национальной культуры, к обычаям и традициям хантов и ненцев.

Г.В.Гиматдинова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Многие десятилетия воспитание и обучение рассматривалось как передача старшим поколением социального опыта молодому поколению. Однако в быстро меняющемся обществе XXI века столь привычные процессы уже малоэффективны. Реалии сегодняшнего дня требуют нового подхода к воспитанию и обучению. С начала 90-х годов XX века произошли существенные изменения в социокультурном контексте изучения иностранных языков в России. Начали интенсивно развиваться международные связи между российскими и зарубежными фирмами, расширились связи между российскими и зарубежными школами и начали разрабатываться совместные образовательные программы по межшкольному культурному и образовательному обмену учащихся, по совмест-

ной деятельности школ как партнёров в области общеевропейского образования, международного развития школьников, по участию в международных проектах. Поэтому необходимо взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие школьников средствами иностранного языка для подготовки к межкультурному общению в сфере школьного и послешкольного образования, молодёжного туризма, сфере народной дипломатии, к использованию иностранного языка как средства самообразования в интересующих областях человеческого знания, в качестве инструмента индивидуально-личностного проникновения в культуры других народов и ознакомления их с особенностями жизни и быта россиян, духовным наследием России и её вкладом в мировую культуру. То есть, основной целью обучения иностранному языку в современном обществе является развитие у школьников способностей использовать иностранный язык как инструмент общения в *диалоге культур* и цивилизаций современного мира.

Практика работы в школе показывает, что при обучении *диалогической речи* учащиеся сталкиваются со многими трудностями, такими как:

- запрашивать и сообщать фактическую информацию (кто? что? как? куда? когда? и т.д.), переходя с позиции спрашивающего на позицию отвечающего;
- целенаправленно расспрашивать, “брать интервью”, обратиться с просьбой и выразить готовность/отказ его выполнять;
- дать совет и принять/не принять его;
- пригласить к действию/взаимодействию и согласиться/не согласиться принять в нём участие;
- сделать предложение и выразить согласие/несогласие с ним.

Учащиеся также испытывают трудности, когда им необходимо выразить свою точку зрения и согласиться/не согласиться с мнением партнёра; высказать одобрение/неодобрение; выразить сомнение; выразить эмоциональную оценку (радость/огорчение, желание/нежелание).

Исходя из вышесказанного, я при обучении диалогической речи определяю следующую цель – научить учащихся решать коммуникативные задачи, необходимые для ведения различных типов диалогов: диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию, диалог-обмен мнениями. В реальной действительности диалогическая речь может быть представлена как цепочка решения проблем, следовательно, при обучении диалогической речи мы можем использовать проблемный подход.

Актуальность проблемного подхода к обучению иностранному языку, по мнению Е.В.Ковалевской, «определяется новой целевой направленностью современного образования ...это не только знания аспектов языка и умения в различных видах речевой деятельности, сколько развитие творческих способностей учащихся, сформированность механизма поиска в информационном поле иностранного языка по типу пользования базами данных в системе интернет».

Проблемный подход позволяет в определённой степени решить эти задачи. При этом имеются научные исследования по обучению говорению, в частности

диалогической речи, на основе проблемного подхода (Е.В.Ковалевская, С.П.Микитченко и др.). Авторы этих исследований показывают, как из неproblemной сделать проблемную ситуацию.

Специфика создания и особенности присвоения проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку связаны с особенностями создания проблемных ситуаций на основе проблемно-коммуникативных задач. При их разработке следует учитывать познавательные-коммуникативные потребности и возможности учащихся, а также профессиональные потребности и возможности преподавателей – управлять процессом разрешения проблемных ситуаций. Как известно, для создания учебной речевой ситуации необходимо знать компоненты смыслового содержания, к которым относятся: цель, участники, место и время общения. При создании как неproblemных, так и проблемных ситуаций необходимо учитывать все эти компоненты. Присоединяясь к мнению Е.В.Ковалевской, отметим, что уже само название ситуации указывает на их различие: в проблемной ситуации есть проблема, конфликт и в смысловом содержании могут быть неизвестные компоненты; в неproblemной ситуации нет проблемы и должны указываться все компоненты смыслового содержания. Проблемные ситуации могут создаваться на основе включения проблемы на пути достижения цели, и в таких ситуациях может варьироваться количество неизвестных компонентов, что и определяет степень её проблемности. Основным, известным компонентом проблемной ситуации должна явиться цель, осложнённая препятствием. Такие компоненты, как место, время, участники общения могут быть неизвестными. Число неизвестных компонентов и определяет степень проблемности ситуации и вариативность решений.

Необходимо определить максимальное значение неизвестных компонентов для того, чтобы проблемная ситуация не стала бы «тупиковой», а также минимальное – при котором проблемная ситуация становится слишком лёгкой и перестаёт быть проблемной. Для того чтобы ситуацию сделать проблемной, необходимо включить в её смысловое содержание проблему, преграду на пути достижения цели. Можно усложнить проблемную ситуацию путём «изъятия» из её смыслового содержания таких компонентов как место, время, участники общения. Исключая компоненты и усложняя проблемную ситуацию, можно увеличить число решений. Такой подход, по мнению Е.В.Ковалевской, «позволяет строить проблемные ситуации различного уровня сложности с ориентацией на познавательные-коммуникативные потребности и возможности иноязычной деятельности учащихся» [1, с.72].

Приведём примеры неproblemных и проблемных ситуаций для обучения учащихся диалогической речи при изучении таких тем, как «Одежда», «Покупки».

Неproblemная ситуация: «Вы хотите купить брату/сестре подарок – футболку. Вы её покупаете в торговом центре. (Разговор с продавцом)». В данной ситуации все компоненты смыслового содержания указаны: цель общения – покупка футболки, участники общения – покупатель и продавец, место и время общения – супермаркет, рабочее время.

Проблемная ситуация: «Вы хотите купить брату/сестре подарок – футболку, но не знаете, где её купить». В этом случае известны цель общения – покупка подарка, а остальные компоненты, такие как место, время и участники общения являются неизвестными. Чтобы разрешить эту проблемную ситуацию, учащийся сам выбирает участников общения, место и время.

Проблемная ситуация: «Вы хотите купить брату/сестре подарок в торговом центре, но Вы не знаете, что купить... (Разговор с продавцом)». В этой ситуации известны участники общения, место и время, а цель общения осложнена препятствием – что именно купить.

Из приведённых заданий мы видим, что при решении проблемных ситуаций у учащихся формируются и развиваются общие коммуникативные умения: умения сообщить информацию, запросить информацию, побудить собеседника к совершению или не совершению действий, выразить и аргументировать своё высказывание, установить, продолжить и прервать контакт, а также специальные поисковые умения: видеть, находить проблемы и ставить их самостоятельно, создавать гипотезу решения, оценивать её, направлять ход решения проблемной ситуации в соответствии со своими интересами, решить проблему в проблемной ситуации, оценить правильность своего решения и решения собеседника. Проблемная ситуация стимулирует, обучает, организует, контролирует и воспитывает. В этом и заключается её учебная ценность и целесообразность применения при обучении иностранному языку.

Литература

1. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы. Учебник для вузов. М.:МНПИ, 1999.
2. Микитченко С.П. Организация проблемных задач в процессе обучения иностранному языку (на материале говорения). Автореф. дисс.канд.пед.наук. М.,2004

Г.Ш.Гиниятуллина

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Формирование мотивации учения является одной из центральных проблем современной школы. И в практике работы перед учителями встает злободневный вопрос, какими методами и приемами без принуждения приобщить учащихся к чтению на иностранном языке, как сделать уроки чтения интересными и занимательными. Отвечая на этот вопрос, я обратилась к проблемному методу обучения, который побуждает ученика работать на уроке активно и творчески.

При проблемно-поисковой организации урока чтения создаются такие условия, которые побуждают ученика самостоятельно искать, анализировать, сопоставлять и обобщать необходимую информацию на иностранном языке. Проблемно-поисковую деятельность чтения необходимо систематически организовывать уже на начальной ступени обучения, прививая вкус и интерес к чтению.

Перед учителем представлен большой набор проблемных методов и приемов обучения чтению:

- восстановление/заполнение пропусков – прием работы со связным текстом, в котором преднамеренно пропущены слова;
- множественный выбор – выбор правильного ответа из предложенных вариантов;
- деление текста на параграфы – деление сплошного текста на части, согласно основной идее, содержащейся в каждой их них;
- дополнение рисунка/картины – прием работы, заключающийся в восполнении недостающих частей, объектов на картине;
- заполнение таблицы – прием работы, основанный на внесении в таблицу необходимой информации;
- верные/неверные утверждения – содержательный и смысловой выбор ответов или суждений, который осуществляется путем соотнесения предлагаемых высказываний с содержанием прочитанного или прослушанного текста;
- разгадывание кроссвордов, которое также способствует расширению словарного запаса, поскольку определенная часть слов оказывается неизвестной;
- анаграммы – составление слов, по предложенным буквам.

В качестве примера возьмем текст «My pets»[3, 53]

1. Think and answer the question: «What pets do children keep?»

British people like animals and birds. They are very kind to them. Every English family has pets at home. They usually keep cats or dogs. They also like parrots. The parrots live in cages in their homes. Some people keep horses in the country. Children like to keep turtles, goldfishes, hamsters or guinea pigs as pets. They keep them in boxes or cages. They feed and walk their dogs and cats. The Williamsons have a dog, a cat and two parrots too. They love their pets.

2. Find YES or NO.

Questions	NO	YES
1. Are the British kind to animals?		
2. Do the families have pets at home?		
3. Do the Williamsons keep horses?		
4. Do their pets love their masters?		

3. Choose the right variant.

1. A goldfish can....	swim	jump
2. Hamsters are....	very big	small

3. Parrots sing....	quietly	loudly
4. Cats eat....	grass	mice

В заключение необходимо сказать, что создавая проблемную ситуацию, учитель должен помнить, что, если проблемное задание сформулировать без учета знаний учащихся, их возрастных особенностей, это может привести к потере мотивации учения. Только грамотно созданная учителем проблемная ситуация на основе проблемного задания обеспечивает интеллектуальное развитие учащихся, воспитывает в них волевые качества, самостоятельность, активизирует и развивает эмоциональную сферу и воображение

Широкое применение в школьной практике проблемного метода в чтении будет способствовать: активному усвоению языковых и лингво-культуроведческих знаний; прочному формированию умений чтения в условиях творческой деятельности ученика-чтеца; накоплению опыта овладения проблемно-поисковыми приемами чтения; творческой реализации полученной с помощью чтения информации в проектных работах учащихся; возможности решения не только учебных, но и жизненных проблем с помощью проблемных ситуаций, обсуждаемых в ходе чтения. И, как следствие, возрастанию интереса учащихся к проблемно-поисковому чтению на иностранном языке.

Литература

1. Старкова Д.А., Приёмы обучения различным видам чтения / ИЯШ.-2005.-№3
2. Салтыковская Г.Н., Юршина Г.В., Приёмы обучения проблемно-поисковому чтению на иностранном языке / ИЯШ.-2006.-№2
3. Смирнов А.В. Мой дом =My home: учебное пособие/- М.: Ин. язык, 2005.

Л.Г.Зырянова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

На сегодняшний день российское общество диктует новые условия школьного образования, где успехи и успешность ученика в школе определяли бы его успешность и за ее пределами. А это значит, что мы имеем дело не просто с набором стандартных знаний, которые должен усвоить школьник. Современная школа должна научить учащегося учиться. Меняется и роль самого учителя. Теперь учитель не просто транслирует знания, а стимулирует учащегося на самостоятельный поиск знаний.

В связи с этим было бы уместно вспомнить проблемный метод, который при современных требованиях к школьному обучению является актуальным. Проблемный метод основан на получении учащимися новых знаний посредством решения проблемных вопросов и задач, в создающихся для этого проблемных ситуациях. Проблемный метод обучения – совокупность действий, приемов, направленных на усвоение знаний через активную мыслительную деятельность, включающую постановку и решение продуктивно-познавательных вопросов и задач, содержащих противоречие, способствующих успешной реализации учебно-воспитательного процесса.

Немного об этом далеко не новом методе. Использование проблемного метода обучения привело к выработке рабочей терминологии: проблемный вопрос, проблемная задача, проблемная ситуация.

Учебный проблемный вопрос содержит в себе реальное или кажущееся противоречие, вызывает затруднение при выработке на него ответа, требует не вспоминание готовых знаний, а размышления, рассуждения, отличается относительной краткостью формулировки.

Проблемный вопрос, отличающийся сжатостью информации, целесообразно предлагать сильным ученикам, так как в них сконцентрирован значительный смысловой материал. По моему опыту, слабым учащимся не просто воспринимать кратко изложенный проблемный вопрос из-за нехватки конкретных знаний и способности логически мыслить. В этом случае сложный вопрос проблемного характера можно расчленить на несколько более простых и доступных ребятам, чтобы в ходе эвристической беседы подвести их к ответу (в ходе эвристической беседы учащиеся обретают знания путем собственных усилий, размышлений).

Более обширная информация содержится в задаче, это позволяет ребятам гораздо быстрее включиться в решение проблемы. Проблемная задача, по сути, содержит те же критерии, что и проблемный вопрос. Только в задаче имеет место дополнительная вводная информация и часто ориентиры поиска ее решения.

Проблемная задача – это дидактическое средство в виде текста или схемы, содержащее в себе реальное или кажущееся противоречие, вызывающее затруднение при выработке на него ответа, требующее не вспоминание готовых знаний, а размышления, рассуждения, содержащее дополнительную вводную информацию и при необходимости ориентиры поиска ее решения.

Если же я понимаю, что при выполнении того или иного задания ученики испытывают затруднение, то ввожу дополнительную информацию, но при этом снижается степень проблемности. Это более низкий уровень проблемно-эвристического обучения.

Иногда проблемные вопросы вынуждено перерастают в проблемные задачи, и наоборот, поэтому эти два термина имеют часто лишь условное разграничение.

По оформлению и графическому изображению проблемные задачи отличаются разнообразием: текст, схема, смешанный вариант. Графические схемы тоже могут иметь значительные отличия.

Третий основополагающий термин проблемного метода обучения – проблемная ситуация то есть создание обстановки, в которой у учащихся возникает интеллектуально- психологическое затруднение, преодоление которого требует поиска новых знаний, новых подходов, направленных на выявление личной оценки противоречий, заложенных в проблемном вопросе, задаче .

Возникает противоречие между имеющимися знаниями и представлениями и новыми знаниями, проявившимися в ходе постановки проблемной задачи или вопроса. И если в этих случаях у учащихся возникает удивление, это и есть проблемная ситуация.

Состояние проблемной ситуации на занятиях является следствием правильно сформулированной и методически грамотно поставленной проблемной задачи или вопроса. Проблемная ситуация по моему опыту возникает там, где ребята обладают минимумом необходимых для решения знаний и имеют хотя бы элементарные навыки мыслить и рассуждать.

Использование на уроках проблемного метода должно проходить систематично. Только при этом условии ребята втягиваются в такого рода общение, что в конечном счете вырастает в потребность анализировать, сопоставлять, спорить, определять свое собственное отношение, доказывать.

Достоинства применения проблемного метода:

1. Учит мыслить логично, научно, творчески.
2. Делает учебный материал более доказательным. Способствует тем самым превращению знаний в убеждения.
3. Вызывает глубокие интеллектуальные чувства, в том числе чувства радостного удовлетворения, чувство уверенности в своих возможностях и силах, поэтому увлекает школьников, формирует серьезный интерес учащихся к научному знанию.
4. Известно, что самостоятельно «открытые» истины, закономерности не так легко забываются, а в случае забывания самостоятельно добытые знания быстрее можно восстановить.

Вместе с тем данный метод отвечает требованиям современности, т.е. создает такие условия, которые позволяют ученику приобрести опыт. И использовать приобретенный опыт для будущей реализации в жизни.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Проблемное обучение – это система развития учащихся в процессе обучения, в основу которой положено использование учебных проблем в преподавании и привлечении школьников к активному участию в решении проблем. Под учебной проблемой понимают задачу, вопрос или задание, решение которых нельзя получить по готовому образцу. От ученика требуется проявление самостоятельности и оригинальности. При объяснении нового материала используются две формы проблемного обучения – проблемное изложение и поисковая беседа.

В ходе проблемного изложения проблему ставит и решает учитель, не просто излагая материал, а размышляя, рассматривая возможные подходы и пути решения. Учащиеся следят за логикой, рассуждениями, анализом, глубже понимают материал. Проблемное изложение применяют, когда материал совсем новый и сложный.

Смысл поисковой беседы в том, чтобы привлечь учащихся к решению выдвигаемых на уроках проблем с помощью подготовленной заранее системы вопросов. Используют эту форму в том случае, когда учащиеся уже обладают необходимыми знаниями для активного участия в решении проблем.

Общие функции проблемного обучения:

- усвоение учениками системы знаний и способов умственной практической деятельности;
- развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся;
- формирование диалектико-материалистического мышления школьников (как основы).
- воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение отдельных логических приемов и способов творческой деятельности);
- воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умение решать учебные проблемы;
- формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решение практических проблем и художественного отображения действительности).

Кроме того, проблемное обучение имеет специальные функции:

- воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умение решать учебные проблемы;
- воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение отдельных логических приемов и способов творческой деятельности);
- формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решение практических проблем и художественного отображения действительности)

Проблемный метод требует большой затраты времени. Исследовательская атмосфера урока проблемного обучения позволяет вовлечь учащихся в активный познавательный процесс. Учитель в этом случае – консультант, помощник, наблюдатель, источник информации, координатор. Учитель – организатор самостоятельной учебной познавательной деятельности учащихся.

Например, при изучении вопросов культуры СССР 1930 – 50-х годов (9класс) проблема была сформулирована так: «Какие изменения произошли в культуре СССР по сравнению с 20-ми годами?». В ходе урока – учащиеся изучили вопросы литературы, музыки и изобразительного искусства. После подведения итогов урока – ответили на проблемный вопрос.

Если самостоятельное решение проблемы строится на изложении учителя, такое изложение не должно иметь мнение учителя. Именно тогда этот метод активизирует самостоятельную работу детей в размышлении, в постановке собственной точки зрения, в подведении итогов работы.

Например, на уроке истории по теме «Гражданская война» мной используется фрагмент учебного документального фильма, формируется проблемный вопрос: «Чем же объяснить успех Красной армии в Гражданской войне? Явилась ли эта победа полной неожиданностью для обеих сторон?» Дается краткая характеристика Красной и Белой армии, командующих двух сторон и предлагается серия проблемно-поисковых вопросов:

1. Местонахождение Красной и Белой армии в процессе Гражданской войны.
2. Состав и численность противоборствующих сил.
3. Кто поддерживал «белых» и «красных».
4. Пропагандистская работа и опыт боевых действий.

Учащиеся, рассмотрев наводящие вопросы, будут готовы ответить на главный проблемный вопрос.

Учитель, если решение проблемной задачи на каком-то этапе зашло в тупик, должен направить детей в нужное русло. Создавая на уроках истории и обществознания проблемную ситуацию, учитель может научить учащихся применять творческие методы исследовательского характера (определение причин по следствиям, реконструкция целого по частям и наоборот).

При проблемной ситуации ставится учебная цель и включение в работу всех учащихся. Это достигается за счет мотивации, заложенной в ситуации. Мотивация – это процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, превращает внешне заданные цели во внутренние потребности личности. Проблемный метод обучения направлен на организацию поисковой познавательной деятельности учащихся. Успех использования проблемного метода во многом зависит от педагога и высокой внутренней мотивации учащихся. В процессе использования проблемное обучение происходит усвоения материала и развитие мыслительной деятельности учащихся, ученики приобретают опыт творческой деятельности, легко адаптируются в любом обществе.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ

Методическая разработка мастер класса по теме «Phone Conversation» по технологии проблемного обучения, уровень полусамостоятельной и самостоятельной активности, 11 класс, Intermediate level.

Уровень полусамостоятельной активности характеризуется тем, что ученики могут **применить** усвоенные знания в новой ситуации и участвовать в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной проблемы.

Уровень самостоятельной активности предусматривает выполнения самостоятельных работ **репродуктивно-поискового** типа, когда ученик самостоятельно работает по тексту, применяет усвоенные знания в новой ситуации, конструирует решение задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы с незначительной помощью учителя.

Что должен делать учитель? Требования к процессу.

Побуждать учащихся формулировать имеющиеся у них идеи и представления, высказывать их. **Сталкивать** учащихся с явлениями, которые входят в противоречие с имеющимися представлениями. **Побуждать** к выдвижению предположений, догадок, альтернативных объяснений. **Давать** учащимся возможность исследовать свои предположения в свободной и ненапряженной обстановке, особенно путем обсуждений в малых группах. **Предоставлять** ученикам возможность применять новые представления к широкому кругу явлений, ситуаций, так, чтобы они могли оценить их прикладное значение.

Взаимодействие учителя и учащихся	
Постановка наводящих вопросов, позволяющих ученикам осознать существо проблемы	Осознание проблемной ситуации, актуализация усвоенных знаний.
Направляющие указания.	Анализ исходных данных, формирование проблемы.
Постановка наводящих вопросов, сообщение необходимой информации.	Выдвижение гипотезы и ее обоснование
Направляющие указания.	Проверка гипотезы, решение проблемы.
Постановка контрольных вопросов, уточнения, исправления.	Проверка решения, сопоставление его с исходными данными.
Анализ действий ученика в ходе решения.	Анализ хода решения, анализ ошибок.
Включение результатов решения в последующую учебную деятельность.	Обобщение и переход к новому учебному материалу.

Theme: Phone Conversation

Aim: 1. Develop language skills in listening, reading, speaking, through problem solving tasks.

2. Develop mental abilities through solving communication problems by comparing, analyzing, logical thinking and evaluating.

3. Develop communication culture.

I. Принятие цели и задачи урока учащимися через проблемное изложение материала. Проблематизировать, значит вскрыть «невидимую» проблему. **T:** So the theme Phone Conversation is not new for you. We all regularly speak over the phone on different occasions. It is rather familiar to you, isn't it? Can you remember(think) of any funny, unpleasant or embarrassing situation that happened while you were speaking over the phone? Will you tell us about it? (discussion of the situations). Well, do you think you'll have any problems when speaking to a foreigner? Sure. What problems can there be? Let's define them. The problems can be: **a. Cultural b. Language c. Situational.** What do you think **cultural problem** is? We should know how to sound polite. Which way is it polite to say? e.g. you are not right or I don't think you are right. Why? Is there any **difference with** the Russian language? What do you think **language problem** is? We need useful and necessary speech patterns, direct and indirect speech, tense system. As for the **situational problem** we should know what to do and what to say in different situations. So these are the problems and to solve them we should set up the task for the lesson.

Task: Solution of cultural, language, situational problems using the problem solving technology.

Teacher: How do people solve problems? What do they start with? To solve the problem we should: distinguish between what we know and what is unknown, find the necessary information about the unknown things, study the information, practice and evaluate it. So these are the steps of our solving problem work.

II. Solution of the cultural problem.

1. Analyze the phrases and choose those you will use during your conversation, say why you have chosen them.

Card 1: What do you want? How can I help you? Do you recognize me? Peter is speaking. Wrong number. I'm afraid you've dialed the wrong number. What number are you calling? I want to speak to Victor, please. One sec. Just a moment, please. Hold on. Can you hold on a minute? Can you call back later? Could you possibly call back later?

2. How can you make questions sound polite? Choose the right phrase to each question and make it polite.

Card 2: Have you booked the tickets yet? Is Mr. Brown in? When is Mr. Brown back? Where can I get the brochure? Who can help me? **.I wonder...I'm afraid...I'd like to know...Do you know...Can/ Could you tell me...Have you got any idea...**

3.1 Listen and say whether the dialogue sounds polite or not. Why?

DIALOGUE

EVE: Hello. Can I speak to Dave Edgar please?

WOMAN: I'm afraid he isn't home from work yet. Who's speaking?

EVE: It's Eve Maxwell here, a friend of his. Have you any idea when he'll be back?

WOMAN: I'm not sure. He sometimes works late.

EVE: I see. Could you tell me what his work number is? I'm afraid I've lost it.

WOMAN: Yes, hold on while I look in the book. It's 31556.

EVE: Thanks. By the way, do you know if he received a parcel this morning?

WOMAN: Sorry, I don't know. I could go and ask my husband.

EVE: No, don't bother. I'm phoning from a public call box. Anyway, thanks for your help. Goodbye.

WOMAN: Goodbye.

3.2. Read and answer the questions. One is extra, find it. Listen to the dialogue the second time. **1.** Who does Eve want to speak to? **2.** Where is he? **3.** What is the number of Eve's credit card? **4.** Do you think the woman is Dave's: a) wife, b) landlady, c) girl friend? **5.** What three things does Eve want to know?

4.1. Beginning a telephone conversation. Here is the beginning of a telephone conversation between two people who don't know each other. Put it in the right order, then listen and check it according to the model.

- Hello. TVS computer Services, Darren speaking. How can I help you?
- Certainly. Who's calling, please?
- Good morning. Could I speak to your customer services department, please?
- Ok. You're through now. Go ahead.
- One moment, Mr. Jones. I'm trying to connect you.
- Thank you.
- Yes, please.
- This is Keith Jones.
- I'm afraid the line is busy at the moment. Will you hold?
- Hello. Is that customer services? I was wondering if you could tell me...

4.2. Ending a telephone conversation. Here is the end of the telephone conversation between two work colleagues, Andy and Barry. Put it in the right order, then listen and check it according to the model.

- So, Barry. It was good to talk to you. Thank you very much for phoning.
- I certainly will. And you'll send me a copy of the report?
- That's great, Barry. Have a good weekend!
- My pleasure. By the way, how's your golf these days? Still playing?
- Same to you, too! Bye, Andy.
- OK. I don't want to keep you. So, you'll give me a ring when you're back, right?
- No, not much. I just don't seem to find the time these days. Anyway, Barry...
- It's true. Right, Barry. I must fly. I'm late for a meeting.
- What a shame, you used to enjoy it so much.
- Bye, Barry.

T: Who's trying to end the conversation? Who wants to chat? How does Andy try to signal that he wants to end the conversation? How do they confirm their arrangements?

4.3. Study the table how to begin and end the conversation and match the two columns, check with the key and add your sentences in the right column.

Beginning a telephone conversation.	
A. Answering the phone	1. Is that Sarah? Who's calling?
B. Introducing yourself	2. How are things? How's the family? How is everything?
C. Asking who is speaking	3. Not too bad, thanks. We're surviving. Pretty good, thanks.
D. Asking how someone is	4. Hello. 267890. Hello. Simpson's Travel Agents. Hello. The Regent Hotel. Kathy speaking. How can I help you?
E. Saying how you are	5. Hello, James. This is Sarah Jackson. Hi, Sarah. It's Alan. (Is that M.r Brown?) Speaking.
F. Asking about someone work	6. How are things at work? I've got a lot on. Thing are looking up. I mustn't complain.
G. Talking about work	7. What are you up? Have you got a lot on at the moment?
Ending a telephone conversation	
H. Signaling that you want to end	8. So you'll give me a ring when you're back, right? And you'll send me a copy of the report? It'll be in the post tonight. I'll see you on the fourteenth in the bar of The County.
I. Confirming arrangements at the end of the phone call	9. So, Barry. It was good to talk to you. Anyway, Barry...Right, Barry. I must fly. I'm late for a meeting.

So, now we know how to sound polite, how to begin and end the conversation.

III. Solution of the language problem.

1.1. My computer's gone wrong! Read the telephone conversation and restore the lost information. Listen to the dialogue and check. Read in pairs with changes.

D. Good afternoon, Apple Helpline here. I'm Damian. How can I help you?

V. Oh, at last! Hello, Damian. I (a) _____ got a terrible problem with my computer. It (b) _____ (not) working at all!

D. Ok. Ok. Tell me your name and your company name and describe what (c) _____ happened.

V. My name's Valerie, Val actually, Valerie Marks. I (d) _____ (not) work for a company, I'm self-employed. I work at home, and I (e) _____ trying to meet an important deadline at the moment. This morning I (f) _____ working away happily, when suddenly everything stopped and a message came on the screen. Then the screen went blank.

D. Ok Val, (g) _____ (not) worry! What (h) _____ the message say?

V. I can't remember exactly, because I (i) _____ (not) understand it, but I think it said something about "not enough memory."

D. it's OK, Val. I understand. Tell me, Val, (j) _____ you switched the computer off?

V. No, I (k) _____ (not). It's still on.

D. Fine, Val. Now do exactly what I say. Go to your computer, OK? Can you see a 'W' with the mouse? What (l) _____ it say? Can you read it to me?

V. It says three things. There's a list of three things. First it says....

1.2. Make up your own dialogue, present it to the class; fill in the table while listening to the dialogues.

No dialogues	Service name	Caller's name	Computer problem	What the message says
--------------	--------------	---------------	------------------	-----------------------

IV. Step by step solution of the situational problem. Task: You are working at the project that you have to present to the class the next day. But suddenly something wrong has gone with the computer, it is cut off. You are afraid that some of the project information is lost. Who will you appeal to? What are you going to do? Problem solving steps:

1. You phone your friend who you have been working with, but it turns out he has got a problem with the computer too. He says his neighbour can help.

2. You phone the neighbour asking for help. He comes, but it appears that he doesn't know Windows 2007 Operating System; he gives you the phone number of the Compute Service Helpline.

3. You call the Compute Service Helpline, explain the problem, but the person on the line doesn't want to listen to you, another firm has been registered on this phone number. He advises to call up the enquiry office.

4. You call the enquiry office and get two Compute Service phone numbers.

5. At last you have connected to the Compute Service Helpline, you explain the problem, the secretary takes your address, but adds that the master is busy he can repair your computer the next day.

6. You get in touch with the other Compute Service Helpline, you come to an agreement about computer service, but it turns out the service is much more expensive than you can afford; you get advice to call up the emergency service.

7. Emergency Service Master comes, reanimates the computer half priced. You are able to finish the project and present it on time. You are successful.

V. Reflective thinking and evaluation of the lesson.

Литература

1. Е.В. Ковалевская. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. Москва, МНПИ 2000.
2. New Headway English Course. Upper-Intermediate. Student's Book. Liz and John Soars. Oxford University Press, 2002.
3. Blue Print. Intermediate. Elaine Walker, Steve Elsworth. Longman, 1995.
4. New Headway English Course. Intermediate. Workbook, Liz and John Soars. Oxford University Press, 2001. Workbook New Headway Intermediate.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Знания – дети удивления и любопытства.

Луи де Бройль

Современная парадигма образования принципиально отличается от традиционной технологии прежде всего тем, что образование рассматривается как деятельность, цель которой – развитие личности посредством активизации познавательной деятельности на уроке. Русский язык, как средство познания действительности, обеспечивает интеллектуальное развитие ребенка, формирует его понятийный аппарат, развивает абстрактное мышление, память и воображение. Это позволяет школьнику познать самого себя, овладеть средствами самоанализа и самовыражения.

Целью моей деятельности является не только **активизация** познавательной деятельности, но и ее **мотивация**.

Познавательный интерес – это важнейший мотив учения школьников. Он проявляется в активности и внимании учащихся на уроках, в их эмоциональных реакциях, в вопросах учителю, в чтении дополнительной литературы.

Известны три вида стимулов интереса учащихся к уроку:

- 1) идущие от его содержания;
- 2) вызываемые характером и видами деятельности учеников на уроке;
- 3) вытекающие из отношений учеников с учителем и друг с другом на уроке.

Одним из **способов активизации познавательной деятельности** на уроке является **проблемное обучение**.

Проблемное обучение основано на создании особого вида **активизации** – **проблемной**, потому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь **проблемных ситуаций**.

Возникновение же **вопроса** или **проблемы** у учащихся является единственной гарантией того, что знания, которые ученик приобретает в результате урока, будет им достигнуто путем мышления, а не усвоения на уровне памяти.

Проблемная ситуация представляет собой специфический вид взаимодействия субъекта и объекта. «Она характеризует прежде всего психологическое состояние субъекта (учащегося), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытие (усвоения) новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания».

Проблемные методы – это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон.

В современной теории проблемного обучения различают **два вида проблемных ситуаций**: психологическую и педагогическую. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание **психологической проблемной ситуации** сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создает проблемной ситуации для учеников. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, ребенок становится в позицию субъекта своего обучения и, как результат, у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Методические приемы создания проблемных ситуаций:

- учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций;
- побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- определяет проблемные теоретические и практические задания;
- ставит проблемные задачи (с недостаточными или избыточными исходными данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения).

Для реализации проблемной технологии необходимы:

- отбор самых актуальных, сущностных задач;
- определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;
- построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;
- личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребенка.

Учебные предметы имеют два главных компонента: программу, которая фиксирует их содержание, и методы организации его усвоения детьми.

Создать проблемную ситуацию – значит поставить перед учащимися задачу таким образом, чтобы они понимали познавательную или практическую полезность ее решения, но в то же время испытывали некоторое интеллектуальное

затруднение из-за недостатка имеющихся знаний, но такого недостатка, который можно ликвидировать ближайшим познавательным усилием.

Пути реализации проблемного подхода к обучению на уроках русского языка.

На развитие учащихся влияет только их интенсивная самостоятельная деятельность, связанная с эмоциональным переживанием. Цель урока, сформулированная учителем, не всегда становится целью самих учащихся. Поэтому важный момент урока – создание мотивации учения, постановка цели познавательной деятельности учеников. Только в этом случае цель, воспринимаемая как **проблема**, которая будучи реально объектной, для ребенка выступает как субъективная. Встречающееся на уроке незнание не расстраивает ученика, а мобилизует волю, мысли на решение учебной задачи.

Так, при изучении темы «Слова категории состояния» у детей поневоле возникает вопрос о том, может ли наречие являться сказуемым. Учитель, организовав ход познания «от учеников», предлагает определить части речи и члены предложения в следующих примерах:

- 1) **Хоть тяжело подчас**
В ней бремя
Телега на ходу легка.
- 2) **И тяжело Нева**
Дышала,
Как с битвы
Прибежавший конь.
- 3) **«Эй, пошел, ямщик!»-**
«Нет мочи:
Коням, барин,
Тяжело...»

Первые два предложения затруднений не вызывают. Определив, что в третьем примере второе предложение состоит из двух безличных, т.к. в них нет и не может быть подлежащего, а интересующее нас слово *тяжело* является сказуемым, учащиеся задумываются: а какая же это часть речи. Рассмотрев несколько гипотез, дети приходят к мнению, что в слове *тяжело* в третьем примере одновременно сочетаются и признаки прилагательного и признаки наречия (оно не изменяется). Учитель сообщает, что Л.В.Щерба, открыв эту часть речи, назвал ее «словами категории состояния», отличающимися особым значением и свойствами: неизменяемостью и синтаксической ролью сказуемого безличного предложения. Учитель стимулирует учащихся к высказыванию и аргументации своей точки зрения, поощряет не только конечный результат (правильно – неправильно), но и процесс деятельности ученика, имеющий преобразующий характер. Учащиеся наблюдают, сравнивают, выясняют закономерности, делают выводы. Такая деятельность захватывает всю личность, напрягаются

ум и воля, развивается стремление довести дело до конца, пробуждаются интеллектуальные чувства – удовлетворение от сделанной работы.

Учитель создает **проблемные ситуации**, коллизии, содержанием которых является противоречие, а признаком – эмоциональное переживание. Поиск решения проблемы представляет собой выдвижение и проверку гипотез. Данный этап завершается нахождением решения, т.е. открытием (пониманием) нового знания.

Так, изучая тему «**Не с глаголом**» (5 кл.), анализируем пословицы:

Кто мать сыру землю любит, тот голоден не будет.

Где не было начала, не будет и конца.

Лентяю все неможется да нездоровится.

Дело лени не любит.

Создается **проблемная ситуация**, при которой выясняется, что НЕ с глаголом пишется и слитно и раздельно. Задача учащихся самостоятельно сделать вывод, что НЕ с глаголом пишется раздельно, кроме тех случаев, когда глагол без НЕ не употребляется.

При изучении темы «**Правописание –тся и –ться в глаголах**» в начале урока ставится **проблемный вопрос**: почему в одних глаголах пишется –тся, а в других –ться? Необходимо составить алгоритм рассуждения (способа действия)

Земля оденется травой.

На гибких ветках начинают появляться липкие листочки.

Издалека доносятся редкие свистки парохода.

Гудки будут слышаться до утра.

Решая **проблемную ситуацию** (найти в тексте глаголы, сравнить их и определить, в чем их различие), ребята делают вывод, что все глаголы отвечают на вопросы или **что делать?** (и его формы), или **что сделать?**, а учитель вводит новое понятие – **вид глагола**.

В начале урока на доске в столбик написаны слова:

запереть – запираю

подтереть – затираю

соберешь – собираю

замереть – замираю

Задание: выделив корни в словах, **ответьте на вопросы:** 1) в чем особенность выделенных корней; 2) при каких условиях в корнях с чередованием **е-и** пишется буква **е**, а в каких **и**?

При изучении темы «**Неопределенная форма глагола**» возникает **проблемная ситуация**: **-ть** в инфинитиве глагола суффикс или окончание? (необходимо предъявить школьникам противоречивые факты, познакомить с тем, как трактует этот вопрос авторы учебников)

При изучении **глагола** в 6 классе учащимся предлагается проспрягать глаголы **хотеть, бежать, есть, дать** и ответить на вопрос: в чем их особенность? Далее учащимся предлагается сформулировать тему и цель урока.

Преимущества данной методики в том, что в ее основу в качестве системообразующего фактора положена субъективизация, под которой понимается качественно новый уровень осознанной и активной деятельности учащихся на уроках русского языка, их прямое и непосредственное участие в планировании и осуществлении всех или большинства его структурных этапов. Ученик быстро и прочно включается в рабочую ситуацию, возникает способность к усвоению знаний. Принцип обоснованности, аргументированности, доказательности ответа школьника предполагает установку на полное, последовательное, доказательное выражение своего мнения в процессе всех или большинства выполняемых учащимися заданий по русскому языку. **Исходным пунктом** осуществления этого принципа является специальным образом организованная учебная деятельность, когда ученики оказываются поставленными перед **необходимостью обосновывать свою точку зрения**, свой вариант решения проблемы.

Проблемная ситуация может создаваться и во время **закрепления** нового материала. Вот пример практического задания «на ошибку» к уроку «**Понятие о синтаксисе и пунктуации**». *Задание:* проверьте работу ученика, которому надо расставить знаки препинания в предложениях. Что вы ему посоветуете?

Пальцев у него двадцать пять: на каждой руке десять, на ногах всего двадцать.

В результате решения этой **проблемной ситуации** создается **мотивация** изучения данной темы, формируется мнение о важности умения расставлять знаки препинания, т.к. нарушение правил пунктуации ведет к неточности выражения мысли в письменной речи.

При изучении темы «Основные группы односоставных предложений» на доске записаны предложения:

Вокруг меня прост..рались п..чальные пустыни пересеч..ные холмами и оврагами.

Тротуары зал..вают асфальтом.

Со старого русла реки поднимаются стаи уток испуг..ных приближени..м самолета.

Постановка **проблемных вопросов**:

- что общего в этих предложениях?
- чем одно отличается от других?

(Грамматическая основа оставшегося предложения состоит из одного главного члена – сказуемого. Такие предложения называются односоставными. С понятием односоставные предложения мы знакомы. Значит, сегодня на уроке мы должны узнать, какие по форме бывают односоставные предложения, на какие виды они делятся. Следовательно, тема урока «Виды односоставных предложений»)

На каждом уроке возникают вопросы: **что и как делать?** Учителю надо не торопиться с навязыванием детям своего решения **проблемы**, своего способа действия, а стремиться к тому, чтобы ученик не только усвоил новый материал,

но и овладел способом его применения, сделал самостоятельные выводы. Открытый самим учеником способ действия запоминается надолго. При выполнении каждого задания от учащихся требуется логичный, доказательный ответ, а при формулировании темы урока – построение умозаключения.

Итак, в результате применения приемов, позволяющих активизировать познавательную деятельность учащихся через создание проблемных ситуаций на уроках русского языка, возрастает эффективность познавательного процесса в целом, так как каждый ученик получает возможность повысить собственный результат за счет активных и осознанных действий, что способствует повышению лингвистического, интеллектуального и речевого развития детей.

О.В.Кацаева

СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Разработка проблемного подхода к обучению грамматике представляет большой интерес. С одной стороны овладение грамматическими структурами позволяет учащимся правильно структурировать высказывание. С другой стороны, у учащихся очень часто возникают трудности при усвоении грамматического материала. Понятия в родном и иностранном языках могут совпадать, отсутствовать в каком-то из языков, средства выражения могут частично или полностью расходиться в сопоставляемых языках, сфера употребления явлений может совпадать, частично совпадать или полностью расходиться (например, глагольные формы прошедшего времени).

По определению Г.И.Гонтарь, проблемный подход – это стратегия обучения, сочетающего репродуктивную и творческую деятельность обучаемых в ходе решения проблемных задач на всех видах практических занятий...» [1, с.60]. По мнению Е.В.Ковалевской, «на лингвистическом уровне проблемные задачи нацелены на усвоение фонетического, лексического и грамматического материала. Они основаны на проблемах лингвистического и лингвострановедческого плана и направлены на накопление филологического опыта и лингвистическое развитие учащихся» [1, с.61]. Проблемные ситуации и проблемные задачи лингвистического уровня требуют дальнейшего изучения в контексте исследований, проведенных на коммуникативном уровне при обучении говорению на иностранном языке, так как, по мнению Е.В. Ковалевской «из трех уровней проблемных ситуаций, формализованных в проблемных задачах, только коммуни-

кативный является в достаточной степени разработанным, в особенности в контексте обучения говорению на иностранном языке»[2 с.70].

Логической основой для построения проблемных задач на уровне аспектов языка является, по мнению Е.В.Ковалевской, «...отношение сущностей в триаде – мышление, язык, речь». Проблемные ситуации создаются на известном предмете неизвестными языковыми средствами с целью овладения этими средствами. Г.И.Гонтарь основывает свою классификацию проблемных заданий на принципе контрастности, то есть сравнения, сопоставления. Соизучаемые языки и культуры могут контрастировать и, в результате анализа, мы будем иметь полные совпадения, частичные и несовпадения, как на уровне языка, так и на уровне речевой деятельности.

По мнению Е.В.Ковалевской, «... при работе с грамматикой проводится сопоставление грамматических структур на уровне иностранного языка по системе новое, интересное, трудное. Каждое новое явление сравнивается с родным языком на трех уровнях – форма, значение, употребление» [3, с.65]. Таким образом, в проблемных заданиях по обучению грамматике известным, частично известным, неизвестным могут быть форма, значение, употребление.

Приведем пример проблемных заданий познавательно-лингвистического уровня (грамматический аспект), разработанных на основе неproblemных заданий в учебнике М.З.Биболетовой для 10 класса «Английский с удовольствием». В учебнике дается следующая таблица [1, с.27]:

70 Read and remember.

We can use **wish** with the past tense to say that we would like something to be different (i.e. express regret about the present).

I wish + past verb form

I wish we had lessons on football! (We don't have them now.)

I wish we didn't have such boring PE lessons. (Our PE lessons are boring now.)

I wish we could have fun in our PE lessons. (We can't have fun now.)

We sometimes use **were** instead of **was** in this structure, especially in a more formal style.

I wish I were more sporty: I would be healthier then!

Проблемное задание может выглядеть следующим образом:

Past verb form with wish

Глагольная форма прошедшего времени с глаголом wish для выражения сожаления по поводу настоящего

1. Форма

I wish we had lessons on football! (We don't have them now.)

2. Значение

Выражение сожаления по поводу событий в настоящем времени.

3. Употребление

Употребляется с глаголом **wish**

Учитель предлагает проанализировать форму грамматического явления, затем ее значение и употребление.

При анализе формы учитель задает учащимся следующие вопросы: Что это: запрос информации, подтверждение или отрицание? Из каких элементов состоит структура? Чем отличаются ее элементы? В какой последовательности они расположены? Учащиеся отвечают, что эта структура является подтверждением информации. Предложение состоит из двух частей. В первой части мы видим подлежащее и сказуемое, выраженное глаголом **wish** в форме настоящего простого времени. Во второй части предложения находится подлежащее и сказуемое, выраженное глаголом в форме прошедшего времени. Затем располагаются второстепенные члены предложения.

Затем учитель предлагает проанализировать содержание структуры: Что означает эта фраза? Какие элементы можно в ней заменить? Как изменится смысл? Учащиеся отвечают, что глагол в форме прошедшего времени во второй части предложения не может выражать действие в прошлом, так как в первой части предложения находится глагол **wish**, который обозначает «**желать**». Эта структура выражает сожаление по поводу событий в настоящем времени. В первой части предложения можно заменить действующее лицо. Если действующее лицо будет в 3-м лице ед. числа, то к глаголу **wish** необходимо добавить окончание **-es**. Во второй части можно заменить подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения. В этом случае изменится значение структуры.

Далее учитель предлагает проанализировать употребление структуры: Когда и где эта структура употребляется? Учащиеся отмечают, что структура употребляется обязательно после глагола **wish** в первой части предложения.

Чтобы управлять процессом работы с проблемными ситуациями преподавателю необходимо владеть умениями по управлению учебным процессом разрешения проблемных ситуаций, знать методику работы с ними.

По мнению Г.И.Гонтарь «... на лингвистическом уровне предмет, мысль сконцентрирована на процессе познания иностранного языка путем сопоставления контрастирующих языков»[2, с.61]. Педагог создает объективную проблемную ситуацию, которая переходит в субъективную проблемную ситуацию как психическое состояние интеллектуального затруднения учащихся, в случае соотвествия познавательного-коммуникативным потребностям учащегося. Таким образом, проблемные задания являются эффективными при обучении грамматике английского языка в средней школе, так как стимулируют речемыслительную деятельность учащихся в процессе развития умений иноязычного общения.

Литература

1. Гонтарь Г.И. Использование проблемного подхода при обучении иностранному языку. Автореф. дисс. канд. пед. Наук. М., 1987. – 16 с.
2. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы. М.: МНПИ, 1999. – 120 с.
3. Биболева М.З. Английский язык: Английский с удовольствием / Enjoy English: Учебник для 10 кл. общеобраз. учрежд. - 2-е изд, испр. – Обнинск: Титул, 2010. – 216 с.: ил.

Т.Ф. Коршок

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ

В современных условиях развития российского общества сейчас не приемлемы технологии вчерашнего дня. Хотим мы того или не хотим, сегодняшний день становится прошлым, а завтрашний – настоящим. Сможет ли школа соответствовать завтрашнему дню – зависит от того, сможет ли она адекватно изменяться. Школьное образование меняется на протяжении нескольких столетий. Всякий раз, когда развивающееся общество предъявляло новые требования к образованию, оно отвечало на эти требования. Как известно, Президент РФ Д.А. Медведев 21.01.2010 года утвердил национальную инициативу «Наша новая школа», составляющими которой стали пять направлений. Вот несколько из этих направлений:

1. «Уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высоко технологичном конкурентном мире. Этой задачей должно соответствовать обновленное содержание образования»
2. «Одновременно с реализацией стандарта общего образования должна быть выстроена разветвлённая система поиска и поддержки талантливых детей, их сопровождения в течение всего периода становления личности»

Рассматривая данные направления, я для себя отметила, что необходимо сделать, чтобы успешно реализовать индивидуальный подход к учащимся, чтобы дети могли раскрыть свои способности. Вот одно из условий: планировать уроки с использованием многообразных форм и методов учебной работы, и, прежде всего, всех видов самостоятельной работы, проектно-исследовательских методов. Я обратилась к интегральной технологии. Я понимаю, что главная задача – обеспечить максимум успеха и минимум неудач в будущей жизни моих учеников, что часть функций учителя можно передать учащимся, и они справятся с этими функциями, если поймут, что это полезно и выгодно им самим.

Применение «интегральной технологии» В.Гузеева повышает самостоятельность и ответственность учащихся, а учителю позволяет дифференцировать работу с учащимися, дойти до каждого ученика и способствует качественному усвоению учебного материала. Каждая тема разрабатывается в виде типового блока уроков.

Урок 1 – вводное повторение (ВП);

Урок 2 – изучение нового материала (ИНМ (о) – основной объем)

Урок 3 – тренировочный минимум, (ТМ – выполнение заданий минимального уровня сложности.) Доведения процедуры выполнения заданий до автоматизма.

Урок 4 – изучение нового материала (ИНМ (д) – дополнительный материал)

Урок 5 – развивающее дифференцированное обучение (РДО) Работа в группах. На этом уроке необходимо реализовать схему развития для каждого учащегося.

Урок 6 – обобщающее повторение (урок-консультация). На этом уроке проводится индивидуальная работа. Учащиеся могут задать учителю любые вопросы, касающиеся домашнего задания.

Урок 7 – контрольная работа трех уровней сложности. Особенность этой контрольной работы состоит в том, что она состоит из трех частей: *минимальный уровень, 1-й уровень (общий) 2-й уровень (продвинутый).*

Слова «общий» и « продвинутый» до сведения учащихся не доводятся. Правила для учащихся строгие: задания выполняются по порядку – от первого до последнего. Проверяется контрольная работа до первой ошибки. Если ошибка на минимальном уровне, ученик получает оценку « 2», ошибка на 1-м уровне – соответственно « 3 », и, если ошибка на 2-м уровне – оценка « 4». Оценка выставляю карандашом. Ошибки не исправляются и не подчеркиваются. Вторая контрольная работа по заданиям трех уровней сложности. Структура контрольной работы: первое задание – минимальный уровень на оценку «3», второе задание – 1-й уровень на оценку «4», третье задание – 2-й уровень на оценку «5». Проверяется контрольная работа, как было сказано выше, до первой ошибки.

Урок 8 – урок-коррекция. На этом уроке проводится работа над ошибками. Ученики могут объединиться в группы и искать ошибки сообща. Эта деятельность полезнее, чем следование учительским исправлениям. Ученики, получившие оценку « 5», могут выполнять дополнительные, повышенной трудности задания. То, что контрольная работа проверяется до первой ошибки, очень дисциплинирует учащихся и вырабатывает внимательность. В действительности вся работа каждого ученика досконально проверяется, поскольку цель ее – получение информации учителем об успешности блока

Урок 9 Урок-коррекция. Работа над ошибками. Можно переписать контрольную работу. Как правило, большинство ребят находят свою ошибку и переписывают контрольную работу. На первом уроке типового блока можно дать домашнее задание на всю тему. Структура домашнего задания та же, что и у контрольной работы: три задания минимального уровня, два задания 1-го уров-

на и одно задание 2-го уровня. Каждый ученик имеет право выполнять любую часть или не выполнять ничего, что исключает списывание. Отдельным ученикам могут быть даны особые задания. Приведенный выше блок уроков – подвижный. Учитель может переставить модули по своему усмотрению, увеличить количество уроков на любой из этих модулей, включить уроки практических работ и т.д. В интегральной технологии мы встретились с новой формой уроков – семинар-практикум.

Организационная схема семинара-практикума меняется от урока к уроку, изменяется состав групп в зависимости от результатов предшествующих уроков и успешности продвижения каждого ученика. Результаты контроля заносятся в специальную таблицу, где указаны три уровня усвоения. Это помогает вести индивидуальную работу.

Список класса	Минимальный уровень или некомпетентные	Общий уровень	Продвинутый уровень
1. ...		+	+
2. ...	+	+	—
3. ...	+	—	—
и т. д.			

Разрабатывая блок уроков по конкретной теме, можно больше внимания уделить отработке тех или иных навыков (выполнение заданий минимального или второго уровней, повторение теории, уроки- семинары)

Организационно-методические особенности интегральной технологии.

По уровню текущих достижений в течение блока уроков любой ученик в каждый конкретный момент может относиться к одному из типологических множеств:

Н – некомпетентные – ученики, не достигшие еще минимального уровня, не умеющие пока решать шаблонных заданий;

М – минимальный уровень планируемых результатов достигнут;

О – общий уровень образовательного стандарта достигнут; стандарт – это и есть минимальный уровень;

П – ученики, вышедшие на продвинутый уровень и совершенствующиеся в нем.

Учебный процесс должен дать каждому ученику возможность пройти весь путь развития от некомпетентности до продвинутого уровня (**Н – М – О – П**). По ходу образовательного процесса в классе могут образовываться из учеников кратковременные группы разного назначения:

– группы **выравнивания** (такие, в которых есть тип Н, их цель – подтянуть некомпетентных на минимальный уровень);

– группы **поддержки** (состав – М, О, П) создаются для того, чтобы обеспечить закрепление учеников на том уровне, которого они достигли в предшествующий момент;

– группы развития (в них ученики более высокого уровня выполняют функции «локомотивов» в зоне ближайшего развития учеников более низкого уровня).

Группы на уроке		
Выравнивания	Поддержки	Развития
НМ, а также НМО, НО, НМП, НП, НМОП, НОП	М, О, П	МО, ОП, а также: МОП, МП

Выводы:

1. Интегральная образовательная технология является закономерным этапом развития образовательной технологии, обеспечивающим переход от традиционных систем обучения к новым информационным.

2. Интегральная образовательная технология прошла экспериментальную проверку, показала свою эффективность для преподавания многих учебных предметов и обеспечивает лично – ориентированное обучение. Этот факт признается многими работниками образования.

3. Интегральная образовательная технология сделает изучение теоретической грамматики иностранных языков интересным, увлекательным и развивающим учащихся процессом.

Таким образом, следует заключить, что в современных условиях особое значение приобретает обоснование и реализация инновационных процессов в образовании, поиск новых, инновационных подходов к общему образованию, включая повышение эффективности методов, приёмов педагогической диагностики, с ориентацией на качественные аспекты, на удовлетворенность образованием личности и общества.

Литература

1. Бермус.А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // на сайте: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.html/>
2. Лебедев О.Е. Школьные технологии-2004 №5
3. Гузеев В.В. Педагогические технологии: <http://www.eidos.ru>
4. Голицынский Ю Грамматика, Сборник упражнений, Изд-во «Каро»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Не пытайтесь объяснить ребёнку то, до чего он может додуматься сам. Давайте возможность каждому ребёнку сделать своё маленькое открытие.

Э.И.Александрова

Будущее образования находится в тесной связи с новыми педагогическими технологиями. В настоящее время главная задача образовательного процесса состоит в том, что ученик должен учиться сам, а учитель осуществлять управление его учебной деятельностью. Поэтому традиционно-иллюстративный метод заменяется новыми педагогическими технологиями. Одной из них является проблемное обучение.

Цель проблемного обучения широкая: усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути процесса получения этих результатов; она включает еще и формирование познавательной самостоятельности ученика и развития его творческих способностей (помимо овладения системой знаний, умений, навыков и формирования мировоззрения). Итак, проблемное обучение – это современный уровень развития дидактики и передовой педагогической практики. Проблемным называется обучение потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого обучения.

М.И.Махмутов дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построены с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения или научных понятий и способов деятельности детерминированного системой проблемных ситуаций».

Проблемное обучение не может быть одинаково эффективным в любых условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений учащихся, так и их познавательной активности и самостоятельности при усвоении новых знаний или применении прежних значений в новой ситуации. В соответствии с видами творчества можно выделить три вида проблемного обучения. *Первый вид* – теоретическое творчество – это теоретическое использование, то есть поиск и открытие учеником нового для него правила, закона, теоремы и так далее. В основе этого вида лежит постановка и решение теоретических учебных проблем. *Вто-*

рой вид – практическое творчество – это поиск практического решения, то есть поиск способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем. *Третий вид* – художественное творчество – это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и так далее. Все виды проблемного обучения характеризуются наличием продуктивной, творческой деятельности ученика, наличием поиска и решения проблемы. Первый вид чаще всего бывает на уроке, где наблюдается индивидуальное, групповое или фронтальное решение проблемы; второй вид – на лабораторных, практических занятиях, предметом кружки, факультативе, на производстве; третий вид – на уроке или внеурочных занятиях. В зависимости от характера взаимодействия учителя и учащихся, выделяю четыре уровня проблемного обучения:

- уровень несамостоятельной активности – восприятие учениками объяснения учителя, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение учеником самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера, устное воспроизведение;

- получения самостоятельной активности характеризуется применением прежних знаний в новой ситуации и участие школьников в поиске способа решения поставленной учителем проблемы;

- уровень самостоятельной активности – выполнение работ репродуктивно-поискового типа, когда ученик сам решает по тексту учебника, применяет прежние знания в новой ситуации, конструирует, решает задачи среднего уровня сложности, доказывает гипотезы с незначительной помощью учителя и так далее;

- уровень творческой активности – выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа и догадки, открытия нового способа решения учебной проблемы, самостоятельного доказательства; самостоятельные выводы и обобщения, изобретения, написание художественных сочинений. Эти показатели характеризуют уровень интеллектуального развития учащихся и могут применяться учителем как видимые показатели продвижения ученика в учебном развитии, в качестве основного содержания обратной информации.

Уже в дошкольном возрасте жизнь ставит перед детьми бесчисленные математические проблемы. С момента прихода ребенка в школу функции «жизни» принимает школа; она становится ответственной за то, получит ли ребенок соответствующую подготовку, приучится ли к математическому мышлению, научится ли отыскивать и решать математические проблемы. На уровне начального обучения, то есть в 1-4 классах, дети сталкиваются с многочисленными проблемными ситуациями, которые побуждают их к математическому мышлению.

Проблемность при обучении математики возникает совершенно естественно, не требуя никаких специальных упражнений, искусственно подбираемых

ситуаций. В сущности, не только каждая текстовая задача, но и добрая половина других упражнений, представленных в учебниках математики и дидактических материалах, и есть своего рода проблемы, над решением которых ученик должен задуматься, если не превращать их выполнения в чисто тренировочную работу, связанную с решением по готовому, данному учителем образцу.

Приведу пример из практической деятельности.

Пример задания связан с геометрическим материалом. Предлагаю вниманию первоклассников плакат, на котором изображены несколько четырехугольников и пятиугольников. Все эти фигуры на плакате никак не сгруппированы, но четырехугольники окрашены в красный цвет, а пятиугольники – в зеленый. Собирая, что все красные фигуры можно назвать четырехугольниками, а зеленые – пятиугольниками. После этого перед классом ставлю проблемный вопрос: «Как вы думаете, почему красные фигуры можно назвать четырехугольниками, а зеленые – пятиугольниками?». Для решения данной проблемы дети должны провести ряд наблюдений, сопоставлений, сравнений. Они должны сравнивать мысленно термины «четырёхугольник» и «пятиугольник». Анализируя эти слова, они должны расчленив их, выделив в них знакомые им слова, являющиеся частями новых терминов – «четыре» и «угол», «пять» и «угол». Такой анализ уже может направить их мысль в определенном направлении. Проверить правильность возникших предположений они смогут, обратившись к внимательному рассмотрению предложенных им фигур. Здесь снова придется провести ряд наблюдений, сопоставлений, сравнений, в результате которых они должны убедиться, что действительно все красные фигуры содержат по четыре угла, а зеленые – по пять углов. Подметив эту особенность, сопоставив ее с особенностями терминов-названий данных фигур, дети должны прийти к выводу, который и будет ответом на поставленный проблемный вопрос.

В устный счёт включаю различные задания, требующие разрешения «проблем», например:

1. Дан ряд чисел: 1; 2; 3; 4; 5. Не переставляя числа, соедините их знаками арифметических действий так, что бы в ответе получился: а) 0; б) 10; в) 20; г) 30

2. Как записать, пользуясь знаками арифметических действий, число 100: а) пятью единицами; б) шестью единицами.

3. Найдите общие признаки у следующих чисел:

а) 5 и 15 б) 12 и 21 в) 20 и 10

г) 333 и 444 д) 3 и 13 е) 536 и 36

4. Вместо звёздочек поставьте числа так, если известно, что они равны:

$$25 + 17 + * + 12 + * + 18 = 100$$

$$13 + * - 27 + 30 + * - 8 = 100$$

$$* - 22 - 41 + * - 17 - 20 = 100$$

5. Проблемная задача.

На столе 15 карандашей. 5 из них красных. На сколько красных карандашей больше, чем синих?

6. «Загадочный пример».

Приучайтесь думать точно!

Всё исследуйте до дна!

Вместо точек на листочке

Цифра верная нужна!

Я подсказывать не буду

Никаких её примет.

Но ОДНА и ТА ЖЕ ВСЮДУ

Даст вам правильный ответ.

	•	•
2	0	•
2	•	2

И в заключении хочу сказать, что проблемное обучение обеспечивает более прочное усвоение знаний, развивает аналитическое мышление, способствует сделать учебную деятельность для учащихся более привлекательной, основанной на постоянных трудностях; оно ориентирует на комплексное использование знаний. Важно и то, что проблемное обучение, приучающее учащихся сталкиваться с противоречиями, разбираться в них, искать решение, является одним из средств формирования диалектического мышления.

Литература

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Просвещение, 1983.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М. Педагогика. 1986.
3. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. - М., 1985.
4. Ильина Т.А. Проблемное обучение - понятие и содержание //Вестник выс.шк. - 1976 - 2.
5. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение //Вестник высшей школы. - 1984- 4.
6. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение. М.: Просвещение. 1991. 132 с.
7. Мельникова Е.Л. Проблемный урок в начальной школе //Начальная школа: плюс-минус. - 1999 - 6 - С.66.
8. Волкова С.И. Столярова Н.Н. Развитие познавательных способностей детей на уроках математики Начальная школа 1990 –7 1991-7 1992 –7,8, 1993-7

Л.Н.Михайлова

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Современная школа призвана решать задачи создания наиболее благоприятных условий для эффективного усвоения учащимися знаний, умений, навыков, развития их мышления, формирования у учащихся потребностей к самообразованию. Успех решения этих задач будет обеспечен в том случае, если их осуществление начнется на младшей ступени обучения, с первого класса.

Одним из важнейших направлений решения этих задач в современном учебном процессе является проблемное обучение. Обучение в начальных клас-

сах должно быть по возможности проблемным, исходя из признания процесса обучения как «искусственно организованной познавательной деятельности с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познанными закономерностями окружающего мира». Такая характеристика процесса обучения соотносит его с процессом познания, предполагает высокий уровень самостоятельности в процессе овладения ценностями материальной и духовной культуры: знаниями, умениями, навыками – обеспечивает развитие способностей и формирование мировоззрения учащихся. Идеи, которые нашли свое отражение в проблемном обучении, в педагогике не новы. Мысли о возможности и необходимости такой организации обучения уже в начальной школе мы находим в трудах великих педагогов прошлого Ж.Ж.Руссо, А.Дистервега, К.Д.Ушинского, А.Я.Герда и др.

Не отрицают эту мысль ведущие исследователи в области проблемного обучения и в наше время. Это А.М.Матюшкин, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, А.В.Фурман, В.Оконь и др. Видный польский педагог В.Оконь подчеркивает, что в начальных классах школы возможно проблемное обучение основам наук «в соответствующей для мышления школьников форме».

Проблема развивающего обучения сегодня настолько актуальна, что нет, пожалуй, ни одного учителя, который не задумывался бы над ней. Традиционно процесс обучения рассматривается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования, воспитания, развития. К основным структурным компонентам, раскрывающим его сущность, относят цели обучения, содержание, деятельность преподавания и учения, характер их взаимодействия, принципы, методы, формы обучения. Через эти общие сущностные характеристики возможно выявление особенностей развивающего обучения.

Именно цели задают определенную направленность обучению, своеобразие взаимодействия основных его функций: образовательной, воспитывающей и развивающей и, как следствие, различие двух основных видов обучения – объяснительно-иллюстративного, или традиционного, и развивающего.

Цель проблемного обучения более широкая: усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, она включает еще и формирование познавательной самостоятельности ученика, и развитие его творческих способностей (помимо овладения системой знаний, умений и навыков и формирования мировоззрения). Здесь акцент делается на развитие мышления.

При проблемном обучении учитель систематически организует самостоятельные работы учащихся по усвоению новых знаний, умений, повторению, закреплению и отработке навыков. Учащиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развивается внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснование.

При проблемном обучении, «прежде чем выучить, требуется понять, все принимает характер открытия: надо искать, находить теоремы самим, осмысливать правила критически». Такая учебная деятельность в конечном итоге приводит к изменению в структуре мыслительной деятельности, спецификой которой становится решение учебной проблемы путем рассуждения, выдвижения гипотезы, догадки или же сочетанием аналитического и эвристического путей развития.

Качество знаний – это целостная совокупность, характеризующая результат учебно-познавательной деятельности учащихся. Важное место здесь занимает проектная деятельность – учебный проект, посредством которого осуществляется влияние данной деятельности на повышение способностей младших школьников. Проектная деятельность – среда, в которой ключевые компетентности формируются и могут быть оценены. ПРОЕКТ – специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой для учащегося проблемы, завершающийся созданием продукта. Учебный проект – средство достижения поставленной педагогом цели, помогающее решить проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией результатов.

МЕТОД ПРОЕКТОВ – технология моделирования и организации образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы, и технология сопровождения самостоятельной деятельности учащегося. Организация проектной деятельности учащихся является функциональной обязанностью каждого классного руководителя или учителя предметника. Методическое сопровождение образовательного процесса направлено на реализацию метода проектов. Повышение качества образования при использовании учебного проекта будет происходить наиболее эффективно, если: учебный проект носит творческий характер; деятельность детей предполагает создание нового объекта внешнего или внутреннего мира; используется метод сверхзадач. Учебный проект можно подразделить на несколько этапов: выбор темы; организация самостоятельной деятельности; самостоятельная деятельность учащихся; результаты опытно – экспериментальной работы; выводы: есть ли тенденция к повышению уровня качества обученности учащихся; умение использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности. Целью проектной деятельности является создание технологии устойчивого развития качества образования, разработка инструментария образовательной деятельности участников образовательного процесса на пути к качеству. В ходе проектной деятельности можно проследить становление теории и практики проектного обучения школьников; выявить основные подходы к пониманию сущности понятий «проектная деятельность», «метод учебных проектов», «учебный проект», определить особенности развития творческих способностей детей младшего школьного возраста, выявить подходы к организации учебного проекта в начальной школе. Наиболее актуальные виды деятельности: Групповая работа по

заданию выбранной «миссии» (наблюдение, интервьюирование, анкетирование, тестирование, социометрия, сочинение-рассуждение, изучение дополнительных источников и так далее) Факультативное занятие по предметам (оформление работ) Рекламная акция (выход на учащихся других классов) Групповая презентация. Круглый стол Рефлексия. Оценка проектной деятельности позволяет: оценить уровень сформированности компетентности в «естественной среде»; зафиксировать индивидуальное продвижение ученика. Ученик извлекает информацию по самостоятельно сформулированным основаниям, исходя из собственного понимания целей выполняемой работы, систематизирует информацию в рамках самостоятельно избранной сложной структуры, аргументируя сделанный выбор. Получает готовность анализировать нестандартные ситуации, ставить цели и соотносит их с устремлениями других людей, планирует результат своей деятельности и разрабатывает алгоритм его достижения, оценивает результаты своей деятельности; позволяет принять ответственное решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь. Учителю проектная деятельность позволяет осваивать и грамотно применять новые технологии, технологически мыслить в тех или иных жизненных ситуациях и повышать уровень профессионального мастерства.

Т.А.Музалёва

ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКА В ФОРМЕ ПРОБЛЕМНОГО СЕМИНАРА

Дети учатся лучше и в тысячу раз успешнее, если им дают возможность исследовать основы изучаемого материала.

Питер Клайн

В современных условиях в подавляющем большинстве учащиеся продолжают получать готовые знания, урок ведется в форме монолога учителя. Если такой подход осуществлять регулярно и в течение длительного времени, то мы получаем ряд негативных последствий; неспособность к анализу, к самостоятельному осмыслению информации, к принятию независимых решений, нарастает утомляемость учащихся от однообразия. Скучный, неинтересный урок длится бесконечно, становится невыносим. Урок же насыщенный разнообразными формами активной, поисковой работы, сопровождаемый объективной оценкой деятельности, проходит быстро, незаметно. Таким является организация урока в форме проблемного семинара, который обеспечивает активное участие в уроке каждого ученика, повышает авторитет знаний и индивидуальную ответственность школьников за результаты учебного труда, способствует

созданию атмосферы сотрудничества и коллективизма, способствует воспитанию самостоятельности учащихся в овладении знаниями, формированию умений работать с книгой и навыков монологической речи.

Я провожу уроки в форме проблемного семинара. Так, в 9 классе провела урок по теме «Бессоюзные сложные предложения». Почему я выбрала именно эту тему? Во – первых, бессоюзные сложные предложения изучаются впервые, это совершенно новая тема; во – вторых, она одна из самых трудных тем синтаксиса и пунктуации, при изучении таких предложений необходима серьезная работа по развитию речевого слуха учащихся, так как смысловая и интонационная связь между простыми предложениями в составе сложного является определяющей (приготовлю уроки, почитаю книгу – пойду гулять; Приготовлю уроки, почитаю книгу, пойду гулять); в-третьих, знания учащихся 9 класса по синтаксису и пунктуации уже на таком уровне, когда возможны сопоставления, анализ грамматических явлений.

Целью урока-семинара по теме «Бессоюзные сложные предложения» было самостоятельное изучение нового материала, совершенствование устной монологической и письменной речи, навыков работы с лингвистической и справочной литературой, закрепление умения сопоставлять языковые явления.

После сообщения темы ребятам я слушаю их предложения о том, где можно найти данный материал, что необходимо знать о бессоюзных сложных предложениях – тем самым формируется некоторое представление о должном.

В ходе краткой (не более пяти минут) беседы ребята уточняют своё видение, более детально, хотя и не окончательно, прорисовывают планируемые результаты. Можно считать, что проблема осмыслена, когда она вербализована, то есть сформулирована в виде задачи.

Теперь провожу «мозговой штурм»: ученики предлагают всевозможные варианты способов решения проблемы. Все звучащие предложения фиксируются на доске. Никакого обсуждения предложений на этом этапе не предусмотрено, а потому нет и критических высказываний – принимаются все предложения: и продуманные, и смешные и фантастические. Этот этап полезен для развития творческого мышления.

Учащиеся делятся на группы по числу зафиксированных предложений. Представитель от команды вытягивает одно из предложений. С этим предложением группа работает 5-7 минут. Задача команд состоит в том, чтобы найти как можно больше аргументов в пользу доставшихся им вариантов решения проблемы, даже если сами варианты им не нравятся. На этом этапе формируется и развивается позитивное мышление. Умение человека во всем находить что – то хорошее и полезное важно и для общества, и для психологической стабильности самого человека. Представитель от команды выступает с наработанными аргументами.

Когда выступают все команды, начинается обсуждение, в ходе которого остаются предложения, для которых меньше всего нашлось критических суждений:

они наиболее обоснованны, аргументированны, доказательны, устойчивы к критике. Ребята приступают к самостоятельной работе: одна группа изучает по учебнику новый материал, другая – по справочной литературе, третья с помощью подобранных предложений из отрывков художественных произведений.

В ходе работы большой интерес вызвало выступление ребят второй группы, которые рассказали о том, что в 11 веке первыми пунктуационными знаками стали точка и двоеточие, в 14 веке появилась запятая, в 15 веке – точка с запятой, в 16 веке – вопросительный знак, в 18 веке – восклицательный и многоточие, тире одним из первых употребил Карамзин. («Энциклопедия юного филолога»).

Третья группа, проанализировав примеры бессоюзных сложных предложений в отрывках произведений А.С.Пушкина, сделала вывод о том, что поэт часто пользуется запятой, точкой с запятой, реже двоеточием, совсем редко – тире. И.С.Тургенев особенно часто использует в бессоюзных сложных предложениях точку с запятой, а А.М.Горький – тире. Работая с районной газетой «Новости Приобья» ребята пришли к выводу, что двоеточие используется чаще нежели тире.

В заключение урока подводятся итоги работы. Ребята в группах делятся впечатлениями о происходившем на семинаре, обсуждают результаты, а затем один из группы высказывает общее мнение.

Проанализировать тексты из учебников по разным предметам, исследовать в них сложные конструкции – таким было домашнее задание. Все ребята справились.

Во время проведения проблемных семинаров я часто использую опорные схемы.

Так при проведении урока в 10 классе по теме «Дружба в жизни Печорина» была поставлена задача: доказать, что у Печорина «в дружбе один раб другого». Учащиеся работали в группах по карточкам:

- Печорин и Грушницкий
- Печорин и Вернер
- Печорин и Вулич

Вот пример одной из карточек:

Печорин и Максим Максимович

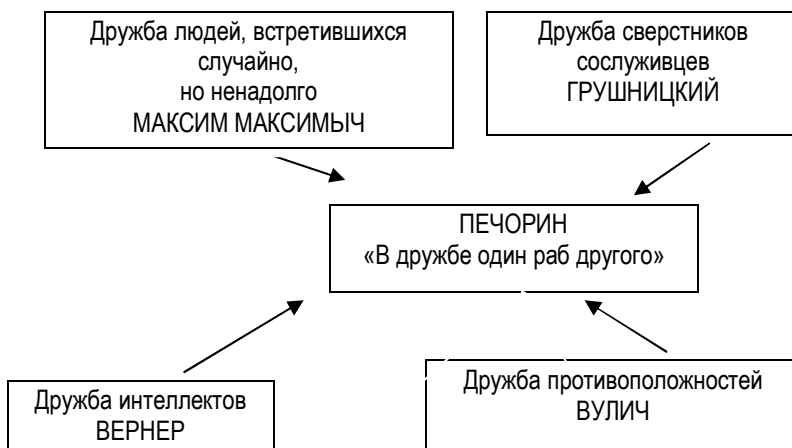
- Перечитайте монолог Печорина из главы «Бэла» со слов «у меня несчастный характер». Почему исповедь Печорина удивила Максима Максимовича. Что в монологе заставляет страдать и сострадать читателя?

- Перечитайте сцену встречи Печорина с Максимом Максимовичем из главы «Максим Максимыч». Как в ней передается взволнованность Максима Максимовича и равнодушие Печорина?

- Как в первых двух главах Печорин и Максим Максимович относятся друг к другу? Как образ Максима Максимовича оттеняет образ Печорина?

Выслушав выступления каждой группы, ребята оформляли выводы в виде опорной схемы.

«Дружба в жизни Печорина»



Уроки семинары – особые уроки уже потому, что на рабочем месте учащихся, кроме привычных учебников, лежат новые, впервые увиденные ими книги. Работа учеников на уроке – это участие в общем процессе познания: они выступают, слушают высказывания товарищей, задают вопросы, рецензируют, делают для себя записи, выполняя главное, анализируют услышанное и записанное, включают в свой активный запас знаний. Решая различные проблемы на семинарах, ребята учатся решать проблемы в своей жизни, учатся тому, что не бывает в жизни безвыходных ситуаций.

Литература

1. Российский общественно – педагогический журнал «Народное образование» №8, 2002 год, статья В.Гузеева «Организация урока в форме проблемного семинара» с 85 – 90.
2. Журнал «Русский язык в школе» № 2, 1988 год, статья М.В.Федорова «Урок – семинар как один из путей активизации самостоятельной деятельности учащихся», с21 – 25.
3. Журнал «Русский язык в школе» №3, 1987 год, статья Г.К.Лидман – Орловой «Новые формы организации обучения на уроках русского языка», с.3 -9.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛЕЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Целью современного начального образования является развитие личности ребенка, выявление его творческих возможностей, сохранение физического и психического здоровья. В современном начальном образовании намечилось немало положительных тенденций: складывается вариативность педагогических подходов к обучению младших школьников. По мнению многих исследователей, проблемное обучение является одним из наиболее эффективных путей умственного развития школьников, развития их самостоятельного, творческого мышления.

Сегодня под проблемным обучением (технологией проблемного обучения) понимается такая форма организации учебного процесса, в которой процесс познания учащихся приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность проблемного обучения обеспечивается совместными усилиями преподавателя и обучаемых. Основная задача педагога – не столько передать информацию, сколько приобщить слушателей к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В сотрудничестве с учителем учащиеся «открывают» для себя новые знания, постигают теоретические особенности отдельной науки.

Цель проблемного обучения – не усвоение суммы знаний и не прохождение образовательных программ, а реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта учащихся и их представлений о мире, т.е. при минимальных затратах времени получить максимальный эффект в развитии мышления, творческих способностей учащихся.

Внедрение в учебный процесс метода проектов, который подразумевает учение через открытия, через разрешение проблемных ситуаций является одним из путей достижения поставленной цели. Метод проектов рассматривается сегодня, как педагогическая технология, цель которой – ориентирование ученика на актуализацию имеющихся знаний и приобретение новых, для активного включения в проектировочную деятельность, развитие его познавательных возможностей и потребностей.

Характерные черты проблемного обучения и их проявление в методе проектов:

1. Закономерная взаимосвязь между учебными проблемами и практическим жизненным опытом самих учащихся. В методе проектов связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций, является источником новых знаний, сферой применения усвоенных способов деятельности.

2. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся. Проблемное обучение, как и метод проектов, состоит в систематическом включении учащихся в процесс самостоятельного решения проблемных задач практического и

познавательного характера по определенной системе на основе узловых знаний и умений.

3. Наличие индивидуализации обучения. Индивидуализация, как в проблемном обучении, так и в методе проектов вызывает различное формулирование проблем, выдвижение многообразных гипотез и нахождение различных путей их доказательства. Кроме того метод проектов предполагает, помимо коллективной, групповой деятельности, использование индивидуальных проектных заданий, выбранных ребятами по желанию.

4. Проблемное обучение включает в себя возможность применения алгоритмов, программированных заданий, поэтапного формирования приемов умственной деятельности. Алгоритмизированность разработки проекта подразумевает организацию плана исследовательской деятельности по решению задачи, разбиение ее на подзадачи, многие из которых обладают всеми свойствами исходного проекта и решаются методами, применяемыми ко всему проекту.

5. Высокая эмоциональная активность ученика. Мыслительная деятельность неразрывно, органически связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Поэтому высокая самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным восприятием учебной проблемы, вызывает личное переживание ученика, его эмоциональную активность.

Определенное сходство прослеживается в структуре проблемного урока и этапах проектной деятельности. Таким образом, структура проблемного урока и проектная деятельность предопределяются логикой проблемного обучения, а роль и место каждого из ее элементов – сложностью учебной проблемы и логикой ее решения учащимися. В практике обучения знание закономерностей процесса обучения преломляется и претворяется учителем в жизнь через систему упорядоченной и взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, то есть через методы обучения, а также формы организации учебных занятий. Поэтому важным элементом технологии проблемного обучения и, в частности, метода проектов следует считать систему методов проблемного обучения.

Учителями нашей школы широко используется в работе метод проектов. Например, работа над учебным проектом ведется и на уроках окружающего мира.

Во 2 классе предполагается работа над различными проектами. 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.

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. Тютюльников Илья выполнил проект «Мой город», в котором рассказал о достопримечательностях города Нижневартовска. Особенность данной работы в том, что ученик использовал компьютерные технологии, программу *PowerPoint*.

Ученица 4 класса Юлия Коновалова прошлым летом нашла настоящую куколку бабочки. Родители объяснили любознательной девочке, что этот шелковистый кокон может стать пестрой бабочкой. Девочке понравилась эта идея, кокон был привезен с «Большой земли» на Север, тщательно была изучена научная и справочная литература, а для кокона созданы все необходимые условия. Какое-то время он жил в темном холодильнике, потом был перемещен в тепло. И чудесная бабочка расправила свои крылья на глазах у маленькой исследовательницы. А наблюдения и описание опыта стали проектной исследовательской работой.

Основным методом обучения опыту творческой деятельности является исследовательский. Назначение этого метода заключается в организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению проблем и проблемных задач. Данный метод предполагает готовность ученика к целостному решению проблемной задачи.

Однако любое новое и сложное содержание поддается усвоению только поэлементно и пооперационно. Отсюда возникает задача подготовки учащихся к целостному подходу в решении проблемы. Названная задача решается с применением в учебном процессе эвристического или частично-поискового метода. Наиболее распространенной и поэтому известной формой этого метода является эвристическая беседа, состоящая из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых служит шагом на пути к решению проблемы и большинство которых требует от учащихся не только воспроизведения своих знаний, но и осуществления небольшого поиска.

Поскольку процесс овладения опытом творческой деятельности длителен и постепенен, вначале он должен проявиться в наиболее простых формах. Здесь следует говорить об образце хотя бы внешнего проявления творческой мысли, который показывает учитель. Эти функции выполняет метод проблемного изложения. Сущность данного метода заключается в том, что учащиеся знакомятся не только с решением проблем и их использованием, но и с логикой самого процесса решения. В ходе проблемного изложения учитель ставит проблемы, разъясняет гипотезы, строит мысленный эксперимент, делает выводы из различных вариантов решения и показывает необходимость их проверки. В отличие от информационного проблемного изложения не только предусматривает восприятие, осознание и запоминание учеником излагаемого материала, но и обеспечивает то, что ученик следит за логикой доказательств, за движением мысли учителя, контролирует ее убедительность.

Целесообразное сочетание всех трех методов проблемного обучения приводит к постепенному возрастанию самостоятельности учащихся в проблемных ситуациях, переводя их постепенно с одного уровня проблемного обучения на другой.

Выделяют четыре уровня проблемного обучения.

I уровень – несамостоятельная активность (учитель сам организует проблемную ситуацию, вычленяет учебную проблему и излагает факты, приводящие к ее решению; учащиеся воспринимают объяснение учителя, усваивают образец умозаключения в условиях проблемной ситуации, выполняют самостоятельные работы, упражнения воспроизводящего характера, осуществляют устное воспроизведение изученного материала).

II уровень – полусамостоятельная активность (применение прежних знаний в новой учебной ситуации).

III уровень – самостоятельная активность (проблемную ситуацию создает учитель, а решают проблему учащиеся).

IV уровень – творческая активность (выполнение самостоятельных работ, требующих творчества, воображения, логического анализа и догадки, открытия нового способа решения учебной проблемы, самостоятельного доказательства).

Метод проектов является одним из способов реализации проблемного обучения и соответствует III и IV уровням активности личности в условиях проблемного обучения, в зависимости от сформированности у учащихся навыков самостоятельной деятельности по решению проблем. Изучение проектного метода в данном аспекте позволит дополнить некоторые вопросы технологии проблемного обучения, что может иметь определенное практическое значение для современного процесса обучения. 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. Ляхов И.И. Проектная деятельность. М. 1996.
4. Махмутов М.И. Вопросы организации процесса проблемного обучения. Казань, 1972.
5. Джонс Дж.К. Методы проектирования. М. 1986.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.1983.
7. Сергеева В.П. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования. М. 2002
8. Щербакова С.Г. Организация проектной деятельности в общеобразовательном учреждении. В. 2007
9. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. Вып. 4. М., 1996.
10. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977.

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 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.

Такое положение в сфере образования говорит о том, что в настоящее время, как за рубежом, так и в нашей стране идут поиски подходов и путей к решению весьма непростых проблем, относящимся к судьбам образования. Их суть в нахождении максимальной корреляции между наличным состоянием, степенью социокультурного развития общества которое имеется, с учетом этнических и национальных факторов и тем уровнем развития образовательной деятельности, которого необходимо достигнуть. Однако выход на новый высокий уровень предполагает выяснение генезиса образования, зависимость развития в образовании от социокультурного контекста, ибо каждая культура и каждая эпоха задает свой набор требований, которые мотивируют процесс образования.

Для решения указанных задач необходимо сопоставить предметную структуру современного школьного образования с существующими представлениями о структуре культуры; развитие как поэтапное движение системы к новому качеству образования. 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 образования 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 базе изучения достижений мирового опыта, отбора наиболее актуальных, решенных мировой практикой проблем. Россия не может оставаться в стороне от цивилизационных процессов, которые привели к новому «образовательному пространству», к волне глубоких реформ национальных систем образования в экономически развитых странах мира. Общеизвестно, увеличение продолжительности обучения и унификация требований к качеству знаний, получаемых в школе, является общецивилизационной тенденцией развития образования в мире. Сегодня в большинстве стран Европы и Америке приняты единые стандарты определения уровня знаний, обеспечивающие выпускнику возможность выбора места его последующего обучения.

Для объективной оценки знаний учащихся стремятся использовать современные стандартизированные методы оценки учебных достижений, т.е. тестирование, а, следовательно, возникает потребность, как в унификации, содержания изучаемого материала, так и в пересмотре принципов его подачи и усвоения. Система тестирования, ставшая неотъемлемой частью аттестации выпускников Российских школ выдвигает жесткие требования к их подготовке и требует пересмотра не только содержания обучения, но и эффективности технологий и самих подходов к организации процесса обучения. К тому же необходимо отметить, что новые требования ставят под вопрос сами термины «подача и усвоение» информации, 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 повсеместно, а для этого необходимо активизировать их интеллектуальный потенциал и мыслительную деятельность. Учащиеся должны осознать проблему, связанную с необходимостью овладения знаниями в максимально полном объеме и приучиться учиться самостоятельно, добывать необходимую информацию из всех доступных источников, самостоятельно определяя её соответствие или несоответствие стоящей перед ним учебной задаче. Школа же и учитель должны выполнять всего лишь функцию консультанта и корректора действий, направленных на удовлетворение познавательных потребностей обучающихся. Реализации этой функции должен способствовать гибкий подход к выбору средств, методов и содержания обучения, школы должны обеспечить учащимся возможность о себе, продемонстрировать свой познавательный потенциал и по самообразованию, без ущерба качеству приобретаемых знаний.

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. Мы лишены

возможности усваивать языковые навыки в ходе общения на бытовом уровне, вынуждены развивать их в искусственно смоделированной обстановке, (в ходе урока иностранного языка), а для этого необходим целый набор опор, памяток, алгоритмов и, конечно же, строго дозированной и индивидуализированной помощи со стороны учителя. 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 усвоение нового материала 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.

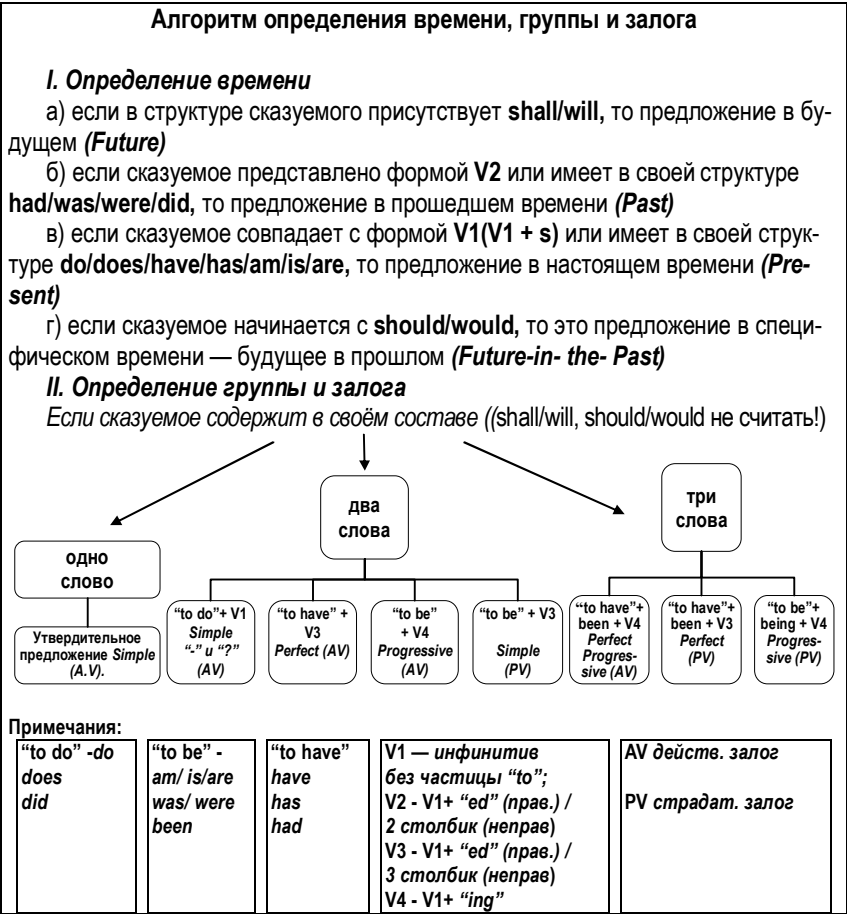
Педагоги практики подтвердят, что общим, вне зависимости от уровня подготовки, для учащихся школ является слабое усвоение грамматики. Следствием, этого являются сложности, возникающие при реализации поставленных задач во всех видах речевой деятельности. В связи с этим мы обратились к возможностям, предоставляемым технологией проблемного обучения, прежде всего, при изучении грамматики. Подобный подход вынудил нас пересмотреть способы подачи грамматического материала, представив 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 изучению. Затем, мы спланировали работу по изучению материала в рамках проблемной ситуации, следуя внутренней логике её решения, представленной Е.В.Ковалевской 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. Затем слушателям 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 слабых учащихся может быть предложен алгоритм).



тельных 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 учебно-познавательных навыков и облегчения самостоятельной работы с различными грамматическими темами разработаны памятки и алгоритмы, сопровождаемые 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, органичном, 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, не только эффективно использовать учебное время, реализовать личностно-ориентированный и индивидуальный подход, но и совершенствовать способности учащихся путём саморазвития, подведения к объективной самооценке, рефлексии, пробуждения творческого начала растущего и развивающегося человека. Тем самым, используя процесс обучения, мы сможем развить у учащихся все компетенции, которые столь необходимы 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.

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ХИМИИ В 9 КЛАССЕ

Смертный грех учителя - быть скучным.

Герbart

Мир, в котором мы живем, един, но при этом очень сложен и многообразен. Целостность представлений о мире – это необходимый и закономерный результат его познания. Столкнувшись с трудностями, которые возникают у школьников при изучении химии, я решила, что наиболее удачным приёмом подачи материала является проблемное обучение. Образование находится в тесной связи с перспективами проблемного обучения, основной целью которого является усвоение не только результатов научного познания, но и самого процесса получения этих результатов. Помимо овладения системой знаний, умений, навыков и формирования мировоззрения при таком обучении происходит еще и формирование познавательной самостоятельности ученика и развитие его творческих способностей.

Значительный вклад в раскрытие проблемы интеллектуального развития, проблемного и развивающего обучения внесли С.Л.Рубинштейн, А.М.Матюшкин, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, Е.В.Ковалевская, П.Я.Гальперин, Н.А.Менчинская, Ю.К.Бабанский, И.С.Якиманская и др.

Проблемное обучение – это современный уровень развития дидактики и передовой педагогической практики. Проблемным называется обучение потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого обучения. Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения. **Проблемную ситуацию** определяют как психическое состояние личности, при котором возникает познавательная потребность в результате каких – либо противоречий. Создание проблемной ситуации, её осознание учащимися, как отмечает М.И. Махмутов, возможно при изучении почти любой учебной темы, так как в большинстве случаев можно поставить перед учеником проблемный вопрос для самостоятельного его решения [1].

Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Технологическая схема проблемного обучения такова: учитель создаёт проблемную ситуацию, направляет учащихся на её решение, организует поиск решения и применение полученных знаний в решении практических задач [2]. Различают два типа проблемных ситуаций: **педагогическую и психологическую**. Первая представляет особую организацию учебного процесса, вторая касается деятельности учеников. Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, постановки учителем вопросов, подчёркивающих противоречия, новизну, важ-

ность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации – сугубо индивидуальное явление: это «вопросное состояние», поисковая деятельность сознания, психологический дискомфорт. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создает проблемной ситуации для учеников. [1]

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций. С.Л.Рубинштейн писал: «Начальным моментом мыслительного процесса является проблемная ситуация. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи». [3] Следовательно, проблемная ситуация – центральное звено в проблемном обучении. От того, насколько она соответствует существу изучаемого вопроса, насколько удалось активизировать учащихся, возбудить их интерес, зависит эффективность обучения.

Применительно к обучению химии обычно выделяют несколько видов и способов создания проблемных ситуаций на уроке:

- 1) **ситуация неожиданности,**
- 2) **ситуация конфликта,**
- 3) **ситуация опровержения,**
- 4) **ситуация предположения,**
- 5) **ситуация неопределенности,**
- 6) **ситуация выбора.** [4]

Приведу несколько примеров применения проблемных ситуаций на уроках химии в 9 классе по программе О.С.Габриеляна.

Ситуации неожиданности создаются при ознакомлении учащихся с материалом, вызывающим удивление, поражающим своей необычностью. Например, на уроке «Коррозия металлов» на этапе изучения способов защиты металлов от коррозии неожиданно задаю вопрос: «Ребята, а что является символом Парижа?». Учащиеся сразу же отвечают, что это Эйфелева башня. Затем сообщаю следующую информацию: она неизлечимо больна, ржавеет и разрушается, и только постоянная химиотерапия помогает бороться с этим смертельным недугом. Предложите способы защиты этого уникального архитектурного сооружения. Учащиеся, изучая текст учебника, предлагают разные способы спасения Эйфелевой башни. После обсуждения рассказываю о способе, который применяют именно в этом случае: её уже красили 18 раз, отчего первоначальная масса 9000 т каждый раз увеличивается на 70 т. Башня была коричневой, красной, охристой, а в настоящее время её окрашивают в серо-коричневые тона, которые при подсвечивании на фоне вечернего Парижского неба наиболее удачно смотрятся.

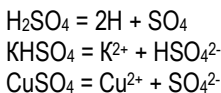
При изучении этой же темы можно поставить такой проблемный вопрос перед ребятами: сияющие золотые купола православных церквей символизируют

пламя свечи – знак обращения души верующего к Богу. Какие цели преследовало золочение куполов? Что в данном случае важнее – польза или красота? Мои ученики начинают активно рассуждать, выдвигают свои предположения, доказывая их правильность. В итоге, мы приходим к ответу, что в данном случае важнее польза, так как золочение позволяет куполам дольше служить и радовать людей своей красотой. Золочение – это один из способов защиты металлов от коррозии. Вот такими вопросами - индукторами можно привлечь внимание учеников, настроить их на плодотворную работу.

При изучении темы «Кислородные соединения углерода» сообщаю следующий факт: в Италии, близ Неаполя, имеется «собачья пещера», в которую из расщелин в горных породах поступает углекислый газ. Почему при входе в пещеру людей с собаками, животные гибнут, а люди остаются невредимыми? После изучения физических свойств углекислого газа ребята приходят к правильному выводу. Причина в том, что углекислый газ тяжелее воздуха и скапливается на дне пещеры. Собаки невысокого роста, в сравнении с человеком, поэтому от недостатка кислорода они погибают.

Ситуации конфликта достаточно часто возникают при изучении химии в старшей школе, когда новые факты и выводы вступают в противоречие с установленными законами. После рассмотрения основных исторических этапов смены веков, при изучении темы «Сплавы металлов», учащиеся узнают, что бронза – очень прочный твёрдый сплав меди и олова. Сообщаю следующее: «В III в. до нашей эры на острове Родос был построен маяк в виде огромной статуи Гелиоса. У Колосса Родосского бронзовая оболочка была смонтирована на железном каркасе. Колосс Родосский считался одним из семи чудес света, однако просуществовал всего 66 лет и рухнул во время землетрясения. С чем связана столь скоротечная жизнь этого чуда света?» Возникает противоречие между полученными знаниями о большой прочности бронзы и фактом довольно недолгого существования статуи из неё. Знаний, чтобы верно ответить на этот вопрос у учащихся пока недостаточно, поэтому предлагаю им домашнее задание – решить этот проблемный вопрос. Для этого прошу обратить внимание на электрохимический ряд напряжений металлов. На последующих уроках: «Общие химические свойства металлов» и «Коррозия металлов» – уже все учащиеся понимают причину разрушения статуи. У Колосса Родосского бронзовая оболочка была смонтирована на железном каркасе, под действием влажного, насыщенного солями средиземноморского воздуха он разрушился в результате электрохимической коррозии.

Следующая ситуация проблемного обучения – **ситуация опровержения или несоответствия**. Применяется тогда, когда возникает противоречие между жизненным опытом и знаниями учащихся. К ним относятся задания на исправление ошибок. Например, по теме «Серная кислота и её соли» предлагаю прочитать уравнения диссоциации нескольких веществ, найти и исправить ошибки, объясняя свои действия:

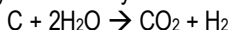


При обобщении по теме «Неметаллы» учащимся интересны такие задания: можно ли приготовить растворы, содержащие перечисленные ионы? **А)** Ag^+ , K^+ , SO_4^{2-} , NO_3^- **Б)** CO_3^{2-} , Na^+ , Ba^{2+} , OH^- **В)** Cl^- , Ca^{2+} , Al^{3+} , NO_3^- **Г)** SiO_3^{2-} , H^+ , OH^- , K^+ **Д)** PO_4^{3-} , SO_3^{2-} , H^+ , Na^+

Ситуации предположения создаются, когда предполагается существование какого-либо явления или закона, возможно теории, расходящихся с полученными ранее знаниями, или же требуется доказать справедливость какого-либо предположения. Например, при изучении озона в теме «Общая характеристика неметаллов» прошу учащихся прокомментировать следующее высказывание из разговора в автобусе: «В том, что все лето льют дожди, виноваты ракеты, потому что когда их запускают, они пробивают в озоне дыры».

При постановке опыта или просмотре видео всегда возникает масса вопросов. Например, при просмотре видеоматериала, демонстрирующего опыт «Взаимодействие фосфора с хлором» в теме «Общая характеристика галогенов» можно задать проблемный вопрос: «Почему некоторые реакции идут с выделением теплоты, а другие – с её поглощением?» Ещё раз вспоминаем, что означают понятия экзо- и эндотермические реакции, каковы признаки их протекания. Например, тема «Алюминий, его физические и химические свойства» – взаимодействие алюминия с йодом происходит только в присутствии воды. Какую роль выполняет вода в данном химическом взаимодействии? Повторяем понятие «катализаторы» – «активаторы» и «ингибиторы».

Ещё один способ подачи проблемы в **ситуации неопределенности** возникает, когда учащимся предъявляют задание с недостаточными или избыточными данными для получения однозначного ответа. Например, при изучении темы «Соединения щелочных металлов» включаю следующие задания: какое понятие лишнее: а) поваренная соль, б) каустическая сода, в) каустик, г) едкий натр. Большой интерес при изучении химических свойств щелочных металлов вызывает вопрос: «Почему натрий не тонет в воде, хотя его плотность больше воды?» Ответ – водород, выделяющийся в результате реакции, постоянно вытесняет натрий вверх. В теме «Углерод» вопрос: «Почему перед тем как сжигать уголь, его рекомендуют обливать водой?» Ответ – водород, образующийся в результате реакции, ускоряет процесс горения угля. Облитый водой уголь нужно забрасывать в уже раскаленную печь, так как температура воспламенения такого угля выше сухого из-за высокой теплоемкости воды:



Следующий пример проблемной ситуации – **ситуация выбора**, которая предполагает выбор ответа из нескольких представленных вариантов. Чаше предлагаются задания на выбор нескольких правильных ответов из числа предложенных. Считаю, что на подобные задания нужно обращать особое внимание,

особенно в старших классах при подготовке к экзаменам, так как они включены в часть «В» ЕГЭ. Практика показывает, что такие задания для учащихся сложнее, чем задания на соответствие. Например:

Аммиак образуется при:

- А. взаимодействии азота с водородом,
- Б. разложении нитрата аммония,
- В. реакции концентрированной азотной кислоты с металлами,
- Г. действии щелочей на соли аммония,
- Д. разложении карбоната аммония,
- Е. реакции диоксида азота с водой.

Использование проблемных ситуаций на уроках химии способствует формированию диалектического мышления школьников, развитию умений находить и решать противоречия.

Литература

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.
3. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. - М., Изд-во АН СССР, 1958.
4. Кузнецова Н.Е., Шаталов М.А. Проблемно-интегративный подход и методика его реализации в обучении химии. // Химия в школе – М., 1999. № 3.
5. Геращенко И.Г. Из опыта проблемного построения занятий по химии // Химия в школе. – М., 1988. № 5.

III. ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э.М.Рянская

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ (ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ) КОМПЕТЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТА)

При реализации компетентностной модели специалиста-переводчика особое внимание уделяется проблеме формирования металингвистической (терминологической) компетенции, которая входит в разряд специальных компетентностей, рассматриваемых, по мнению некоторых исследователей, как реализацию ключевых или базовых компетентностей в области учебного предмета.

Дидактические задачи формирования метаязыковой компетенции в ходе экспериментальных исследований в процессе преподавания курса «Введение в языкознание» (специальность «Перевод и переводоведение») были сформулированы в соответствии с выделенными нами этапами реализации системы целеположения при обучении теоретическим дисциплинам лингвистического цикла. Целью эксперимента являлось выявление эффективности инновационных методов, закладывающих основы сознательного отношения к терминологической системе науки о языке, необходимого для решения лингвистических задач и в дальнейшем задач учебно-исследовательского свойства, для подготовки к восприятию специальных теоретических дисциплин.

Традиционная система ознакомления студентов с лингвистическим терминологическим аппаратом при изучении курса «Введение в языкознание» сводится, как правило, к выполнению заданий по поиску терминов в словарях или учебных пособиях, либо к использованию уже заданной номенклатуры в глоссариях УМК, к выбору дефиниций, их механическому заучиванию и воспроизведению. В лучшем случае, временные рамки преподавания дисциплины позволяют провести работу по сопоставлению нескольких определений и осмысленному выбору наиболее понятного и удобного для запоминания. Ограничение рамками использования подобных приемов приводит не только к ряду трудностей в усвоении терминов, но и к неумению при дальнейшем изучении теоретических дисциплин лингвистического цикла воспринимать язык как единую систему.

Как известно, контекстно-ситуативный подход к усвоению знаний ориентирован на проблемно-поисковый характер обучения, на интерес и мотивацию к учебной деятельности. Ставя задачи формирования основ металингвистической

(терминологической) компетенции в рамках базового курса «Введение в языкознание», мы попытались оптимизировать усвоение терминологического аппарата через контекст проблематики изучаемой дисциплины.

Предпринятая работа сводилась к следующим аспектам:

- сравнение нескольких определений одного и того же термина (*язык, речь, слово, грамматическая категория, грамматическое значение, грамматическая форма слова, предложение* и т.д.), прежде всего, в тех случаях, когда лингвистические понятия вызывают наибольшие затруднения при восприятии и понимании языковых явлений;

- аргументированное обоснование выбора определения из предложенных дефиниций одного и того же термина;

- выделение существенных признаков, формирующих определение термина, поиск языковых примеров, иллюстрирующих компоненты дефиниции;

- комментирование наиболее сложных понятий при выполнении конкретных языковых заданий, при решении лингвистических задач;

- сопоставление явлений разноуровневого характера (в процессе перехода к изучению единиц другого языкового уровня): сравнение понятий *фонема* и *звук*, *фонема* и *морфема*, *морфема* и *слово*, *синтетическая форма* и *аналитическая форма слова* и т.п.;

- проведение экспресс-тестов комплексного типа, направленных на повторение уже изученных понятий предыдущих разделов языкознания и только что пройденных;

- выявление ошибок в предлагаемых определениях термина;

- поиск соответствий дефиниций терминам.

Проведение экспериментальных исследований на первом курсе отделения филологии гуманитарного факультета (специальность «Перевод и переводоведение») показало, что только систематическая и последовательная работа с учетом принципа «от простого к сложному» позволяет преодолевать трудности усвоения терминологии. Так, выполнение заданий на сопоставление понятий способствовало формированию у студентов умения видеть основные различия между языковыми единицами разных уровней (фонетики, филологии, лексики, морфологии, синтаксиса). Однако более тщательной разработки требует подготовка к решению более сложной проблемы – характеристики слова как единицы разных уровней языка.

Для снятия трудностей восприятия целостной картины взаимосвязи лингвистических понятий требуются опора на схему системно-структурного представления языка и обозначения места вновь изучаемого понятия в этой системе, а также ссылка на уже известное явление при рассмотрении нового. Так, например, тема «Грамматические категории, значения и грамматические формы их выражения» дает представление об аффиксации (флексивном и агглютинативном способах выражения грамматических значений), о синтетических и аналитических формах

слова, закладывая основу для понимания принципов типологической (морфологической) классификации языков.

Техническое оснащение эксперимента потребовало тщательной разработки контекстно-ситуативного и табличного материала, подготовки комментариев и языковых иллюстративных данных со стороны преподавателя. Но кроме того внедрение новых методических приемов ориентировано на большую самостоятельную работу студентов, что соответствует принципам проблемно-ситуативного подхода к приобретению знаний. В процессе изучения терминосистемы языка формируется умение решать лично и практически значимые проблемы, проявлять исследовательские способности к поиску источников информации, к самостоятельному и творческому выбору путей решения лингвистических задач.

Завершение начального этапа экспериментального исследования позволяет говорить о некоторых положительных итогах. Если терминологический тест, проведенный в конце первого семестра, показал недостаточный уровень владения терминологическим аппаратом, то предэкзамениционное итоговое тестирование указывает на более качественную подготовку студентов, что, с одной стороны, свидетельствует об эффективности использованных методов и приемов обучения, а с другой – подтверждает идею поэтапного формирования металингвистической компетенции, при котором происходит накопление знаний и постепенное вхождение в проблематику дисциплины.

Таким образом, на первом этапе обучения в рамках обозначенной преподавательской дисциплины решается задача введения в «терминологическое поле» науки о языке и одновременно осуществляется подготовка к следующей ступени – изучению и применению метаязыка лингвистики в учебно-исследовательских целях.

Ф.А. Абдюшева

ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГИКО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Одной из основных целей обучения иноязычного специалиста является формирование коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Формирование коммуникативной компетенции сегодня особенно актуально. Опыт свидетельствует, что наибольшие трудности при иноязычном

общении человек испытывает, воспринимая речь на слух. Однако устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без понимания речи собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает не только в роли говорящего или в роли слушающего, но и в роли обосновывающего свою точку зрения. Последняя функция является особенно важной для будущего специалиста – руководителя производства.

В методике преподавания иностранных языков в России 90-е годы были отмечены огромным интересом к результатам исследований, проводившихся за рубежом в области теории и практики обучения языкам. В значительной мере этот интерес был вызван появлением на отечественном рынке большого количества зарубежных учебных материалов, курсов и пособий по обучению иностранным языкам. Некоторые зарубежные издания прошли экспертизу и были рекомендованы Министерством образования Российской Федерации в качестве альтернативных учебников.

Повышенное внимание к зарубежной англоязычной методике привело к ее заметному влиянию на теорию и практику обучения иностранным языкам в России.

Проблемы, с которыми сталкиваются отечественные и зарубежные методисты в процессе поиска наиболее эффективных путей и методов обучения, одинаковы, и пути их решения во многом сходны, но имеются и различия. Одна из таких проблем – соотношение содержательной и формальной, системной, сторон речи. Как отечественные, так и зарубежные методисты выступают за единство этих составляющих, однако, многие зарубежные публикации, обращая внимание на содержательность речи, иногда забывают о ее формально-системной стороне. Отечественные же методисты, признавая важность содержательной стороны процесса коммуникации, на деле нередко сводят процесс обучения к выполнению формальных упражнений.

В результате в теории и практике обучения возникла необходимость решения вопроса, чему важнее обучать – лексике или грамматике. С одной стороны, все исследователи признают, что структурная организация языкового материала, когда лексике отводится служебная роль, не способствует овладению содержательной стороны речи. С другой стороны, сугубо содержательный, лексический подход приводит к грубым коммуникативно-значимым ошибкам и затрудняет общение на иностранном языке. Решение вопроса лежит в методически целесообразном объединении двух сторон речи: содержательной, которая выражена лексикой, и формальной, отраженной в грамматике. В связи с этим следует отметить, что в зарубежной методике часто недооценивается роль фонетических умений в обучении, не учитывается тот факт, что несформированность этого вида умений отрицательно влияет на развитие умений в аудировании, говорении и других видах речевой деятельности.

Другой основополагающей проблемой, от решения которой зависит выбор метода и приемов обучения языку вне языковой среды, является роль созна-

тельности в обучении. Различные точки зрения на понимание психологических особенностей овладения языком, и в частности принципа сознательности, приводит к появлению разнообразных методов обучения. Признание некоторыми зарубежными методистами теории, согласно которой овладение иностранным языком имитирует процесс овладения ребенком родным языком и не является осознанным, привело к появлению целой группы прямых и не прямых методов, а также некоторых современных методов обучения иностранному языку, которые практически полностью отрицают роль сознательности. Сторонники таких методов зачастую очень узко понимают когнитивность в обучении и под когнитивными принципами подразумевают только использование правил. Это же относится и к дедуктивному подходу, который противопоставляется индуктивному, оба подхода считаются взаимоисключающими.

В условиях преподавания иностранного языка вне языковой среды более конструктивным можно считать подход, учитывающий различные пути презентации материала – как дедуктивные, так и индуктивные – разные способы его тренировки, в том числе и с опорой на сознательность.

Анализ различных методов, используемых в практике преподавания иностранных языков, как в России, так и за рубежом, свидетельствует, прежде всего, о том, что число этих методов не может быть принципиально конечным. В подобной ситуации вполне уместным представляется вопрос чисто методологического характера. Обладают ли многочисленные методы преподавания некоторыми общими, присущими каждому методу свойствами, которые можно рассматривать в качестве общетеоретической базы создания и практического использования конкретных методов преподавания?

В последнее время в педагогических исследованиях получает развитие теория, основу которой составляет логико-информационный подход. Разработчиками данного подхода являются известные санкт-петербургские и московские логики и преподаватели вузов (З.О.Джалишвили, Ю.В.Ивлев, А.А.Ивин, Г.П.Любимов, В.Е.Никитин, Б.И.Федоров). Удовлетворение логико-информационным критериям ясности, точности, последовательности и доказательности (обоснованности), а также требованиям учета контекста и целевой установки при использовании языковых выражений в качестве главных показателей в теоретически возможных методах преподавания иностранного языка весьма существенно влияет на его более быстрое и эффективное усвоение.

Логико-информационный подход к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе позволяет, опираясь на методологические функции познания (описание, объяснение и прогноз), сформулировать основную задачу языковой подготовки специалиста и сконцентрировать внимание преподавателей на развитии понимания, опирающегося на профессионально- коммуникативную компетентность.

Методология логико-информационного подхода при изучении иностранного языка позволяет планировать качество результата образовательного процесса

как достижения определенных уровней или ступеней овладения языком (фактологический, критический, научный), так и совершенствование индивидуальных, интеллектуально-познавательных способностей обучаемых с одновременным стимулированием их познавательного интереса (узнавание, понимание, интеллектуальное умение).

С позиций логико-информационного подхода удается успешно провести структурно-содержательное уточнение и четкое разделение таких важных процедур языкового общения как монолог и диалог, используемых в качестве основных в различных приемах и методах обучения иностранным языкам. Весьма важным для педагогической практики преподавания иностранных языков оказывается выделение в диалоговой форме языкового общения трех режимов ведения диалога (открытый, ограниченный и закрытый), которое проводится при логико-информационном подходе к образованию вообще и позволяет существенно снизить моменты неадекватности в беседе преподавателя со студентом.

Формирование навыка восприятия и порождения высказывания с помощью грамматических структур, которое происходит на начальном этапе обучения иностранным языкам, вооружает студентов набором фраз необходимых для организации устного общения. Поэтому развитие диалогической речи приводит не только к постепенному снятию опор, к разнообразному увеличению числа реплик со стороны обоих собеседников, но и знаменует постепенно качественный переход от учебного разговора на начальном этапе к естественной диалогической речи, обусловленной ситуацией общения.

Развитие и расширение сферы применения вычислительной техники делает сегодня весьма актуальным исследование и разработки теоретических основ эффективного использования компьютера в качестве средств обмена научной и учебной информацией при обучении иностранному языку. При этом можно с большой уверенностью предположить, что сама эта эффективность находится в прямой связи с последовательным внедрением в педагогическую практику логико-информационного подхода.

Б.И.Федоров предложил применить этот подход к анализу педагогической деятельности. Суть логико-информационного подхода в образовании заключается в следующем: во-первых, поскольку никакой образовательный процесс невозможен без использования информации (языковых сообщений), то, очевидно, нельзя не учитывать хотя бы самые главные свойства самой информации как необходимой формы представления знаний; во-вторых, для максимально эффективного использования познавательного потенциала информации нельзя не учитывать те закономерности ее употребления в коммуникативных актах и, в частности, в учебном процессе, которыми являются элементарные логические принципы и операции.

В педагогической практике отмеченные моменты в основном учитываются в той или иной мере на уровне интуиции отдельного преподавателя или за счет применения известного метода «проб и ошибок», что приводит к значительным

временным издержкам, существенно замедляющим, а нередко и разрушающим реальный учебный процесс. В то же время можно с уверенностью сказать, что вполне сознательное и теоретически грамотное их применение в педагогической практике с объективной необходимостью приведет не только к сокращению времени на освоение учебной программы, но и к значительному повышению самого качества вузовского образования.

Р.А.Абсалямова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОНКРЕТНОЙ (ПРОБЛЕМНОЙ) СИТУАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Модернизация образования, переход к компетентностному образованию определили широкий и всесторонний интерес к использованию на занятиях активных форм обучения. Дело в том, что базовая характеристика компетенции связана со способом ее формирования: она формируется и проявляется только в процессе деятельности, а ее качество определяется мерой включенности субъекта в деятельность [1].

В рамках модульно-рейтинговой системы логическим завершением темы по дисциплине «иностранный язык» являются деловые игры, дискуссии, проекты, портфолио или работа над портфолио. Таким образом, на итоговых занятиях по устной практике иностранного языка происходит апробирование полученных умений, тренировка использования изученной теории на практике.

Как правило, студенты разделяются на группы (малые группы сотрудничества – примерно по 5 человек в группе). Студентов заранее предупреждают о предстоящей в конце темы дискуссии, игре или проекте. Причем в ходе работы над темой они самостоятельно готовят аргументы, выявляют противоположные точки зрения по выбранной проблеме. Сначала студенты в малых группах предварительно проводят обсуждение заданной проблемы, а затем проводится общая дискуссия, общая игра или защита совместного проекта. При выполнении данных видов работ формируются следующие компетенции:

- вовлеченность в порождение инициатив;
- вовлеченность в процесс разработки и реализации деловых игр, проектов;
- вовлеченность в организацию рефлексии и построения деятельности.

В настоящее время преподавателями иностранного языка всё большее внимание обращается на разработку и внедрение в рамках модульно-рейтинговой системы обучения метода конкретной ситуации (или метод кейсов),

которая по своей организационной и целевой направленности представляет собой проблемную ситуацию. Метод ситуационного анализа, по нашему мнению, часто воспринимается и как деловая игра, и как презентация проекта. При этом он направлен, прежде всего, на развитие критического мышления, формирование интереса обучающихся к самому процессу добывания знаний в проблемных ситуациях. Отличительной особенностью кейс-метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Для преподавателей иностранного языка важно, что реальные ситуации показывают студентам, как он (студент) может использовать в жизни лексику, грамматику и т.д., т.е. повышают уровень знания иностранного языка в целом. Например: неполная формализация ситуации и, как следствие, наличие в ней неопределенности, учит формулировать различные типы вопросов. Так как кейс-метод предполагает обязательный этап самостоятельного решения задачи, студент должен предварительно дать свой вариант ответа. В ходе решения ситуации преподаватель даёт спектр предлагаемых решений (как обозначение сложности, препятствия для выработки единого решения). В ходе обсуждения и разрешения проблемы в заданной ситуации студенты учатся работать в команде и вырабатывать коллективное решение.

Главная идея этого подхода – действия участников игры должны исходить из конкретной, реально существующей ситуации. Метод кейсов предполагает имитацию, идеальное отображение реальной ситуации или же искусственно созданной ситуации, воссоздающей типичные проблемы. Кейс-метод – это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая проблемная ситуация, которую предстоит обсудить и предоставить обоснованное решение.

Литература

1. Залогина Т.В. Общая характеристика кейс-метода (case-study). Роль преподавателя в проведении кейс-метода. Журнал "Российское право в Интернете".
2. Казанцев А.К., Подлесных В.И., Серова Л.С. Практический менеджмент: В деловых играх, хозяйственных ситуациях, задачах и тестах: Учеб. пособие. М., 1999.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 272.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В настоящее время существует необходимость в выделении научно-технического перевода не только как особого вида переводческой деятельности и специальной теории, исследующей этот вид деятельности, а также присвоении научно-техническому переводу статуса самостоятельной прикладной дисциплины. Исследования в области научно-технического перевода – важная и актуальная задача, направленная на достижение адекватных переводов, на взаимное проникновение специальной терминологии из одних областей знаний в другие, что способствует решению многих прикладных задач и ускорению обмена информацией в области новейших достижений науки и техники среди специалистов и ученых разных стран.

Важная особенность межкультурной коммуникации в сфере науки объясняется доминирующим каналом коммуникации. Если в большинстве сфер общения любая коммуникация осуществляется в основном по устным каналам, то для научной сферы именно письменный канал является важнейшим, таким образом, научно-техническая литература является наиболее значимым способом передачи информации в научном сообществе. Научные тексты создаются с целью формирования определенной системы отражения действительности: описания предмета, явления, системы знаний, доказательства существования чего-либо: объекта (объектов), связи между объектами или отсутствия этой связи и т.д.

Таким образом, основная задача научно-технического перевода состоит в том, чтобы передать средствами другого языка целостно и точно содержание подлинника, сохранив его стилистические и экспрессивные особенности. Вместе с тем, очевидно, что абсолютная тождественность перевода оригиналу недостижима и что это отнюдь не препятствует осуществлению межкультурной коммуникации. Дело не только в неизбежных потерях при передаче особенностей культурно-исторических ассоциаций, специфических реалий и других тонкостей технического изложения, но и в несовпадении отдельных элементов смысла в переводах самых элементарных высказываний.

Важнейшими причинами, затрудняющими коммуникативные процессы в научной сфере, являются проблемы лингвистические – языковые и речевые. Проблемы различий в культурах нейтрализуются за счет того, что корпоративная научная среда складывалась на протяжении нескольких сотен лет как интернациональная, что и нашло отражение в языке науки. Во многих культурах в результате использования национального языка в научной сфере сложился особый функциональный стиль, предназначенный для экспликации научной информации.

Поскольку технической литературе присуще формальное, логическое, почти математически строгое изложение материала, правомерно назвать подобное изложение – формально-логическим. «Стиль ученого – формальный, – пишет Л.И.Борисова, – он избегает неточных определений, неспелых обобщений, сенсаций... в его работах всегда присутствует ясность и глубокое проникновение в суть предмета, которые неотделимы от четкости мышления и формулировок. Осторожность неотделима от точности: ученый не утверждает того, чего не может доказать. Обычно он не выступает от первого лица; ему важны факты, а не то, что «Я» думаю или делаю... Он избегает сокращений и оборотов разговорного языка» [4, с.166]. «Общий знаменатель между искусством писать и научным методом, – отмечает В.Н.Комиссаров, – это логика. Тот, кто пишет на технические темы, уже научился мыслить во время подготовки к специальности. Писать означает для него лишь расширение сферы действия этого качества» [5, с.204]. Следовательно, основное требование к языку технической литературы – это точное и четкое изложение, описание и объяснение фактов. Главный акцент делается на логическую, а не эмоциональную сторону информации. Автор стремится исключить возможность произвольного толкования существа предмета. Поэтому в технической литературе почти не используются такие выразительные средства, как метафора, метонимия и т.п., и изложение носит несколько суховатый, формальный характер.

Кроме того, одной из важнейших реальностей научно-технического перевода текстов является проблема передачи исходного содержания с помощью иной системы терминологии. Особенно важным представляется, не встречающееся нигде более, указание на необходимость владения дифференцированной специальной фразеологией, без которой любой переводной текст должен быть признан недостаточно качественным, поскольку читателю текста перевода он будет казаться неестественным или, по меньшей мере, непрофессиональным. Это связано с тем, что система терминологии является частью лексической системы национального языка, следовательно, она в той или иной мере отражает его национально-культурную специфику. Данная система отражает предметно-понятийную область знаний в конкретной дисциплинарной области, которая также может отличаться в различных культурах. Система терминологии всегда динамична, она постоянно изменяется как в системных отношениях между единицами, так и в отношении плана содержания отдельной терминологической единицы. Указанные факторы часто приводят к тому, что термины рассматриваются как безэквивалентные или частично эквивалентные единицы. Причинами безэквивалентности на лексическом уровне являются: 1) отсутствие предмета или явления в жизни народа; 2) отсутствие тождественного понятия; 3) различие лексико-стилистических характеристик. Применительно к терминологии наиболее частыми являются первые две причины, в особенности отсутствие тождественного понятия. В качестве примера можно привести попытки сопоставления русской и английской юридической терминологии, которые выяви-

ли принципиальное несовпадение лексических значений функционально-тождественных и нередко сходных по звуковой оболочке терминов, что объясняется принципиально различным устройством самой системы права в России, Великобритании и США. Такие же принципиальные различия мы можем выявить практически в любой гуманитарной науке, занимающейся исследованием и описанием общества, реалий его жизни и вследствие этого неразрывно связанной с национально-культурной спецификой этих реалий. А между тем большинство терминологических единиц создано на базе интернациональной лексики и интернациональных морфем, и в силу этого очень часто может возникать иллюзия терминологического тождества, которой на самом деле нет, или попытка воссоздать семантическую структуру термина на основе значения составляющих его морфем.

Подобные ситуации часто приводят к неточностям или даже серьезным ошибкам при переводе. Из сказанного вытекает насущная необходимость сопоставительных исследований систем терминологий, как в плане семантического описания их значений, так и в плане изучения способов номинации, продуктивных в той или иной системах знаний, а также необходимость разработки приемов перевода безэквивалентных терминов. В переводческой практике часто используется транслитерация и транскрипция для перевода множества терминологических единиц. Этот прием перевода можно рассматривать как приемлемый при условии следования далее разъяснительного перевода, т.е. дефинирования данного понятия. При этом следует упомянуть о том, что данный способ, с одной стороны, приводит к интернационализации терминологических систем, с другой стороны, следствием этого приема может явиться необоснованное заимствование, которое приводит к сдвигам в системе терминологии в целом. Следовательно, необходима разработка конкретных переводческих процедур в передаче терминологических единиц другого языка

Таким образом, перевод научно-технической литературы – это та сфера переводческой деятельности, в которой профессиональное выполнение работы возможно только высококвалифицированными техническими специалистами, хорошо знающими предметную область и ее специфическую терминологию, в достаточной мере владеющими иностранным языком и (что самое важное) умеющими грамотно излагать свои мысли (не уходя от сути и стиля оригинала) на языке перевода.

Важная особенность современного этапа технического прогресса заключается во взаимном проникновении специальной терминологии из одних областей знаний в другие; при этом очень остро стоит проблема с новой терминологией в тех сферах, где наше отставание исчисляется не одним десятием лет (например, в области физики отказов и организации технического обслуживания сложного производственного оборудования). В этой части важная задача технических специалистов-лексикографов, работающих над созданием отраслевых словарей, заключается в том, чтобы предлагать осмысленные русскоязычные аналоги в полном соответствии с нормами языка первоисточника.

Литература

1. Комиссаров, В. Н. Лингвистика перевода. М.: Международные отношения, 2002. 167 с.
2. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания: Книга для учителя школ с углубленным изучением немецкого языка. М.: Просвещение, 2007. 159с.

Н.И.Вагабова

УЧЕТ СЕМАНТИКИ КУМЫКСКИХ И АНГЛИЙСКИХ КАТЕГОРИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Проблемный подход в обучении иностранному языку реализуется на основе сопоставлений и сравнений языковых явлений в двух языках по форме значения и употребления. Наибольший интерес представляют грамматические отношения возникающие в конструкциях содержащие временные формы глаголов.

Вопросы семантики кумыкских и английских глаголов соотносятся с категорией значения данного языкового явления.

В кумыкском языке, который относится к тюркским языкам, глагольная категория указывает, как протекает действие во времени с точки зрения его темпоральной структуры. В отличие от глагольной категории способ действия выражается не временным отношением глагола, а разновидностями его лексического значения. Следовательно, категория глагола – грамматическая, а способ действия – лексическая.

Специфика английских глагольных форм заключается в том, что видовое значение обязательно сопряжено с указанием на отрезок времени, в котором протекает действие, и соответственно выражено в рамках времени. Грамматическая категория глагола передает характер протекания действия.

Приведем несколько примеров на кумыкском и английском языках: английский язык (категория грамматическая):

He came at five o'clock. – Он пришел в 5 часов– действие, совершившееся в истекшем отрезке времени (Past Simple).

Right now she is reading a newspaper. – Сейчас она читает газету – настоящее длительное время (Present Continuous).

He will have English lessons twice a week. – У него будут уроки английского два раза в неделю (Future Simple).

Кумыкский язык (глагол – категория лексическая):

«Гелип олтурмак» – прийти и сесть,

«Озюну анив герсете» – она показывает себя с лучшей стороны,

«Мен гелгинче, карап тур» – дождись меня (пока я приду). Глаголы могут быть использованы по отдельности, не утратив своего лексического значения, например: *йибер* – отпускать, *тур* – вставать, *юрю* – идти, и т.д. Категория грамматическая: «*Олар дарсын эте туралар*» – они делают уроки (действие продолжается), «*Мен иштен гелдим*» – я пришла с работы (действие совершилось) и т.д.

На основании представленных примеров мы видим, как по-разному категория значения передается в кумыкском и английском языках. Это необходимо учитывать при разработке учебных заданий в процессе обучения английскому языку студентов, родной язык которых относится к другой группе языков.

Н.В.Елашкина

УЧЕБНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБЩЕНИЕМ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В данной статье начнем наши рассуждения с изменений в системе общего образования, которые неизбежно налагают свой отпечаток на процесс обучения иностранному языку, на деятельность учителя и ученика. Болонский процесс.

Как известно, к основным целям установления европейской зоны высшего образования относятся: принятие системы, базирующейся на двух образовательных уровнях (бакалавр, магистр), создание единой системы зачетных единиц, устранение препятствий в доступе студентов ко всем образовательным услугам, развитие единых критериев оценки качества преподавания и образования, схем мобильности, интегрированных программ обучения и проведения научных исследований, повышение конкурентоспособности и привлекательности интегрированной системы европейского высшего образования. В связи с этим мы сегодня сталкиваемся с изменениями в системе общего и высшего образования. Реализация требований обуславливает необходимость пересмотреть традиционные, устоявшиеся точки зрения относительно целей обучения, содержания, существующих подходов и технологий. Мы сегодня говорим о компетентностном подходе, имея в виду актуализацию профессиональных знаний и умений в деятельности посредством решения проблемных задач, самоанализа.

Доминанта компетентностного подхода – не столько важно ЧТО он знает, а КАК эти знания он может применить на практике. То есть акцент на практической стороне вопроса. На школьном уровне, в рамках учебной деятельности реализация компетентностного подхода – это достижение самостоятельности при анализе и разрешении проблем, соответствующих возрасту и социальному

положению учащегося. Необходимо поставить и решить вопрос, связанный с определением понятия как учебной компетенции, так и с пониманием ее специфической сущности и роли в условиях обучения иноязычному общению. В рамках данной статьи мы, прежде всего, стремимся решить вопрос о сущности учебной компетенции в составе компетенции коммуникативной. В современной методике, как известно, понятие цели обучения иностранным языкам трактуется через категорию иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция рассматривается сегодня как «способность организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения» [1; 56]. Данная компетенция рассматривается через призму её внутренних составляющих. Научные достижения последних лет в теории и методике обучения иностранным языкам позволяют констатировать тот факт, что иноязычная коммуникативная компетенция – это сложное иерархическое образование, состоящее из целого комплекса составных элементов. Учебная компетенция, по мнению многих авторов, в их ряду занимает немаловажное место. Однако ее роль и сущность трактуются далеко не однозначно, они определены вовсе не полностью. Для того чтобы установить её особенности необходимо рассмотреть общие подходы к экспликации места и роли данной компетенции в системе составляющих коммуникативной компетенции. Произведенный анализ литературы позволил объединить выявленные точки зрения на рассмотрение данного вопроса в группы.

Первую группу представляют зарубежные исследователи, в работах которых учебная компетенция как составляющая цели обучения иностранным языкам не упоминается совсем. Так, М.Каналь и М.Свэн (1980) выдвигают идею о включении в состав коммуникативной компетенции лишь грамматической, социолингвистической, стратегической и дискурсивной компетенций. Данная классификация совпадает со структурой коммуникативной компетенции, предложенной Д.Хаймсом (1972), который выделил в её составе грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции. Изучение коммуникативной компетенции, без учета её учебной составляющей осуществили и другие ученые (Douglas 1985, Hasan 1976, Grimshaw 1976, Selinker 1985). Они в большей степени сконцентрировали внимание на лингвистической и дискурсивной компетенциях. К этой же группе ученых относится Л.Ф.Бахман (Bachman L.F., 1990). Он более детально подходит к рассмотрению компонентов коммуникативной компетенции, включая в ее модель мыслительную и прагматическую компетенции. Как удалось установить, анализируя первую группу исследований, в зарубежной методической науке, с одной стороны, прослеживается в целом сходство подходов к толкованию сущностных характеристик коммуникативной компетенции. С другой стороны, увеличивается многообразие компонентов, которые входят в её состав. Важен вывод о том, что судя по анализу многих зарубежных методических исследований, в европейской традиции идея о включении учебной компетенции в структуру компетенции коммуникативной как правило не находит своего отражения.

Вторую из выделенных нами источников **группу** составляют исследования, в целом отражающие общую картину зарубежных подходов к выделению составляющих коммуникативной компетенции. Главными идеологами данного подхода являются авторы Европейского образовательного стандарта по иностранным языкам, идеология которого нашла свое детализированное воплощение в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» (2003). Позитивное отличие данного подхода от общепринятых в зарубежной методической системе заключается в том, что помимо собственно коммуникативных составляющих в разряд общеввропейских компетенций владения иностранным языком включается так называемые **общие компетенции**. К ним авторы относят целый ряд следующих компонентов: декларативные знания, [2; 10]; «знания о системе ценностей и представлений, принятых в определенных социальных группах других стран и регионов», [там же]; практические и межкультурные умения и навыки, составляющие «способность выполнять определенную последовательность действий» [там же]; экзистенциальная компетенция, рассматриваемая как «совокупность индивидуальных характеристик человека, его черт характера, взглядов, представлений о себе и окружающих, готовность к социальному взаимодействию», [там же: 11]; способность учиться представляющая собой умение участвовать в новых видах деятельности и интегрировать новую информацию в уже имеющуюся систему знаний, модифицируя последнюю в случае необходимости» [там же]. Наибольшую значимость представляет последняя из перечисленных составляющих – **способность учиться**. Авторы Европейских компетенций особо отмечают, что эта способность, как общеучебное понятие, имеет особое значение для изучения языка. Она носит глобальный характер, являясь метапонятием. В целом, позитивно оценивая данный подход, мы, тем не менее, не можем не отметить, что содержание, место и функции учебной компетенции зарубежными учеными не определены в полной мере. Лишь спорадически и фрагментарно упоминается об умениях и навыках, способствующих тому, чтобы обучающийся стал более самостоятельным.

Перенося эти заключения в контекст российской педагогической и методической наук, мы можем заключить, что в отечественной традиции в противоположность зарубежным теориям мысль о необходимости акцентуации учебной деятельности обучающихся, вскрытия ее особенностей и компонентных составляющих отнюдь не является новой. Более того, существовала многолетняя традиция изучения этой составляющей учебного процесса. Подтверждение тому мы находим в работах общедидактического содержания таких педагогов, как Ю.К.Бабанский, И.Я.Лернер, Н.А.Лошкарева, А.В.Усова, Т.И.Шамова и др. Следует отметить, что внимание перечисленных авторов было направлено исключительно на изучение так называемых учебных умений: их сущности, назначения, дидактического статуса, роли в общем контексте деятельности учения. Тем не менее, отрадным является тот факт, что в целом идея о необходимости со-

вершенствования учебной деятельности учащихся, формирования у них учебных умений для оптимизации процесса научения нашла свою реализацию в педагогических работах, и она не подлежит критике. Отметим при этом, что абсолютное большинство этих трудов также отсрочены во времени и относятся к 80-90-м годам XX века. Это лишний раз доказывает, что идеология оптимизации, рационализации учебной деятельности обучающихся, овладевающих иностранным языком, не нашла, к сожалению, должного продолжения и широкомасштабного внедрения. Исследователи, которые вплотную подошли к спецификации собственно учебной компетенции и к включению ее в состав компетенции коммуникативной, представили **теорию учебной компетенции**. Её разработке способствовали Е.В.Апанович, И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, Н.В.Елашкина, Н.Ф.Коряковцева, А.Е.Капаева, В.В.Сафонова, Е.Г.Тарева, И.Д.Трофимова и др. Благодаря их исследованиям в настоящее время можно констатировать, что понятие «учебная компетенция» приобретает достаточно прочный статус общеметодического термина. В рамках данного подхода учебная компетенция рассматривается более детально.

Характеризуя сущность исследуемой компетенции, ученые определяют её как «способность и готовность учащихся к **эффективному** осуществлению учебной деятельности при овладении иностранным языком как учебным предметом» [3; 9]. По мнению автора, учебная компетенция предполагает не только актуализацию самостоятельности/ автономии обучающегося, она призвана рационализировать процесс овладения иноязычным общением. «Учебная компетенция предназначена для того, чтобы снять противоречие, закономерное возникающее между расширившимся спектром необходимых для решения задач в области языкового/лингвистического образования и ограниченными возможностями индивида – субъекта учебной деятельности – по усвоению значительного объема информации, по формированию способов коммуникативной деятельности при взаимодействии (в устной/письменной формах его проявления) человека с инокультурной действительностью» [4; 33]. Учебная компетенция связана с самостоятельным, эффективным приобретением индивидуумом знаний, что крайне значимо для обучения иностранным языкам в рамках компетентного подхода. Учебная компетенция используется для оптимизации процесса обучения, как в рамках целенаправленного обучения, так и за пределами его. Соответственно данная лингводидактическая категория становится постоянным составляющим элементом целей обучения иностранным языкам. Ее статус как конститутанты коммуникативной компетенции в отечественной лингводидактике не оспаривается сегодня никем. Включение учебной компетенции в состав коммуникативной обусловлено к тому же известной трудоемкостью процесса обучения/научения межкультурному общению, которое одновременно выступает и как цель, и как средство этого процесса. Именно с этим, как мы полагаем, связана потребность в максимальном снятии трудностей учебной деятельности обучающихся, в облегчении их учебно-познавательной деятельности, в повы-

шении ее продуктивности, а именно за это, как мы установили, «несет ответственность» учебная компетенция. Именно неся на себе предметный «отпечаток», учебная компетенция вступает во взаимодействие с другими компонентами коммуникативной компетенции и образует в итоге ее интегративную сущность. Остановимся на связях и зависимостях, которые устанавливаются между учебной и другими видами компетенций.

Попытка определить подобные зависимости была предпринята лишь однажды в одном из последних исследований Е.Г.Таревой (2005). Остановимся на краткой экспликации авторского подхода. Первым значимым утверждением является то, что между лингвистической, социокультурной (социолингвистической) и компенсаторной (стратегической) компетенциями существуют паритетные отношения. Второе положение, имеющее особую важность для нашей работы, заключается в спецификации роли именно учебной компетенции. Она, отличаясь от других видов компетенций, ориентирована непосредственно на организацию обучающимся своей деятельности по усвоению предметного содержания: языкового материала, речевых умений, знаний и умений в области социокультурной адекватности общения, компенсаторных стратегий и умений. Учебная компетенция, тем самым, не обеспечивает и не поддерживает собственно коммуникативную компетенцию в момент ее реализации, но является ее необходимой предпосылкой. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что общим назначением учебной компетенции является осуществление катализирующего (рационализирующего) влияния на процесс **овладения** иноязычным общением, иными словами на процесс формирования других видов компетенций, непосредственно участвующих в процессе межкультурной коммуникации.

Таким образом, зависимость формирования билингва (бикультурной личности) от приобретения им учебной компетенции становится абсолютно очевидной, и эта зависимость опосредуется рационализирующим влиянием учебной компетенции на другие виды компетенций. Все виды компетенций, конституирующих способность и готовность человека к иноязычному общению, находятся в безусловно зависимых друг от друга позициях. Однако роль учебной компетенции в их ряду несколько иная. В лингводидактической модели метапонятия «иноязычная коммуникативная компетенция» учебная компетенция выполняет системообразующую функцию. Обоснованием сказанному служит тот факт, что именно эта компетенция обеспечивает сформированность и лингвистической, и социокультурной компетенций, и компенсаторной компетенций. Таким образом, учебная компетенция выступает в роли неременного условия, обеспечивающего эффективность сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в целом. Она – «цементирующее» звено данной системной сущности.

Итак, **учебная компетенция – это способность и готовность обучающегося к эффективной учебной деятельности по усвоению иностранного языка как средства межкультурного и (шире) межкультурного общения.**

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Департамент современных языков, Страсбург. [Текст]. – М. : МГЛУ, 2003. – 256 с.
3. Тарева, Е. Г. Технология формирования учебной компетенции учащихся при овладении иностранным языком [Текст] / Е. Г. Тарева // Инновации в языковом образовании: вестник ИГЛУ. Сер. Лингводидактика. – Иркутск, 2003. - № 5. – С. 92-98.
4. Тарева, Е. Г. Технология формирования учебной компетенции учащихся при овладении иностранным языком [Текст] / Е. Г. Тарева // Инновации в языковом образовании: вестник ИГЛУ. Сер. Лингводидактика. – Иркутск, 2003. - № 5. – С. 92-98.

О.Г. Жукова

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРАЛИЗМА

Сложно переоценить роль системы образования в решении проблемы конфликтов между различными группами населения, и поэтому вопрос организации обучения в поликультурном пространстве является чрезвычайно важным для США, Канады, большинства европейских и других государств мира. В силу того, что проблема носит поистине глобальный характер, необходимы совместные усилия стран по разработке программ поликультурного образования, подготовке специалистов и обмену опытом.

Воспитание, обучение и развитие представляют собой взаимосвязанный процесс, в ходе которого человек овладевает определёнными знаниями, осваивает систему культурных ценностей, приобретает опыт социальных отношений. С помощью образования передаются знания о наиболее значимых для большинства людей достижениях в области науки, литературы и искусства, способах общения и деятельности, нравственных ценностях и моделях поведения. В таком понимании образование является важной составной частью и одновременно эффективным средством приобщения молодёжи к социокультурному опыту человечества [5, с.99].

Общеизвестно, что именно обучение и воспитание согласно положениям поликультурности способны сформировать всесторонне развитую личность с толерантным отношением к представителям иной культуры, способную трезво оценивать людей других национальностей по канонам общечеловеческих ценностей, а не по цвету кожи, разрезу глаз и языку общения. Таким образом, необходимой является разработка учебных планов, учебно-воспитательных программ и учебно-методических пособий, ориентированных на развитие студента

как человека культуры, обладающего поликультурным мышлением. В данной связи мы считаем важным изучение мирового педагогического наследия гуманизма, в котором воспитанию гармоничной и свободной личности всегда уделялось значительное внимание. Поликультурное образование, исходя из анализа содержания понятия, содержащегося в научно-педагогической литературе, также требует постановки акцента на адекватном воспитательном воздействии, не идущим вразрез с культурными особенностями индивида и уважающим его культурную специфику.

В публикациях многих авторов важное место отводится значению воспитания в системе поликультурного образования. В связи с тем, что воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса, нам представляется необходимым проанализировать ряд определений и рассуждений с целью раскрытия конкретных задач, решаемых поликультурным воспитанием как за рубежом, так и в России.

Поликультурное воспитание основано, в первую очередь, на учёте культурных и воспитательных интересов национальных и этнических меньшинств. В рамках поликультурного воспитания акцент ставится на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует. Поликультурное воспитание предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирование чувства солидарности, взаимопонимания; противостоит дискриминации, национализму и расизму. Оно сфокусировано на освоении культурно-образовательных ценностей, на взаимодействии различных культур в ситуации плюралистической культурной среды, на адаптации к иным культурным ценностям. Актуализация поликультурного воспитания вызвана процессом интеграции, а также политическими и экономическими процессами, происходящими в современном мире. Поликультурное воспитание призвано поддерживать существование больших и малых наций в условиях интеграции [5, с. 106].

З.Т.Гасанов считает, что воспитание в широком смысле включает в себя воздействие на личность окружающей среды и общества, в узком – это целенаправленная деятельность по формированию у человека определённых качеств, взглядов, убеждений и культуры поведения. Как часть социализации, оно осуществляется через образование (отбор необходимых знаний и обеспечение их усвоения ребёнком через обучение) и организацию жизнедеятельности, культуры поведения и общения [2, с.51].

Анализ источников привёл нас к выводу о том, что наиболее точное определение дано, по нашему мнению, А.Н.Джуриным в книге «Воспитание в России и за рубежом». Согласно ему поликультурное воспитание – демократический педагогический ответ многокультурных и полиэтнических обществ, одна из приоритетных педагогических проблем, стоящих перед мировой цивилизацией, решение которой является существенным условием демократизации воспитания и обучения, общественной жизни в целом [3].

И мы (для более детального анализа понятия «поликультурное воспитание») обратимся к высказываниям признанных исследователей данного направления, в которых обозначены, на наш взгляд, ключевые идеи содержания явления:

- «способ противостоять расизму, предубеждениям, ксенофобии, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях» (Г.Д.Дмитриев);

- альтернатива интернационального воспитания, означающая «интегративно–плюралистический процесс с главными источниками: русским, национальным и общечеловеческим» (А.Н. Джуринский);

- «формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей» (В.В.Макаев, З.А.Мальков, Л.Л.Супрунова);

- «подготовка к жизни в полиэтническом социуме: овладение культурой своего народа, формирование понятия о многообразии культур и воспитание этноtolерантности» (Г.В.Палаткина).

В связи с вышеозначенными определениями мы считаем необходимым проанализировать одно из наиболее актуальных для современного образования понятий «человек культуры», воспитание которого, на наш взгляд, и должно являться конечной целью образовательного процесса. С нашей точки зрения, наиболее широким и многогранным является следующее определение: «Человек культуры – личность духовно-нравственная, центрированная на ценности национальной культуры, способная к со-творению, со-творчеству, к диалогу и созданию "произведений" культуры, "к сотворению жизни и судьбы как биографии", возможности жить персонажем культуры после физической смерти» (М.М.Бахтин, В.С.Библер).

Нам представляется, что в данном определении раскрываются основные характеристики человека культуры, свидетельствующие о его высоком духовно-нравственном потенциале, способности к акту творчества, созидательной деятельности и диалогу, в том числе и межкультурному.

Существуют также другие подходы к трактовке понятия «человек культуры». Приведём пример:

Человек культуры – это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры. Педагогические аспекты этого состоят в воспитании у студентов таких взаимосвязанных качеств, как высокий уровень самосознания, чувства собственного достоинства, самоуважения, самостоятельности, самодисциплины, независимости суждений с уважением к мнению других людей, способности к ориентировке в мире духовных ценностей, в жизненных ситуациях, умению принимать решения и нести за них ответственность и др. Воспитание свободной личности требует исключения из воспитательной практики любых методов принуждения, включения студентов в ситуации нравственного выбора, самостоя-

тельного принятия решений. Задача образования и воспитания – создать пространство свободного саморазвития личности и научить ее пользоваться свободой как благом.

Человек культуры – гуманная личность. Педагогические аспекты воспитания гуманности состоят из гуманизации и гуманитаризации всех методов и всей системы воспитательных отношений. В связи с массовым распространением в современной жизни различных форм агрессии, жестокости и насилия актуальной становится задача воспитания безопасной личности, т.е. личности, не способной причинить вред ни людям, ни природе, ни себе.

Человек культуры – это духовная личность. Воспитание духовной личности предполагает развитие духовных потребностей в познании и самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве, автономии своего внутреннего мира, поиска смысла жизни, счастья, идеала. Духовность человека культуры проявляется в его способности к культурной идентификации, выбору культуросообразного образа жизни. Для российского студента полем культурной самоидентификации является русская национальная культура – от ее истоков до наших дней. Поэтому духовные основания и целевые установки воспитания человека культуры связываются в первую очередь с образом гражданина России, а затем – гражданина мира.

Человек культуры – личность и творческая, и адаптивная. Двойственная природа указанного атрибута человека культуры обусловлена тем очевидным фактом, что жизнеспособность человека в современных условиях складывается из двух блоков: усвоенных алгоритмов поведения и готовности к их преобразованию в соответствии с изменяющимися условиями, т.е. к творчеству.

Таким образом, человек культуры – это средоточие меры творчества и адаптации. И эта мера поддерживается фундаментальным свойством, обеспечивающим целостность и гармоничность многообразных сторон личности, – *субъектность*. То есть целостный человек культуры – это не набор свойств, функций и добродетелей, а это человек, способный с максимальной эффективностью реализовать свои индивидуальные способности в каком-либо одном «специальном» срезе личности.

В процессе исследовательской работы нами было выработано следующее определение:

Человек культуры – это индивид, обладающий совокупностью качеств поликультурной личности, осознающий себя носителем ценностей своей родной культуры и одновременно ощущающий себя частью мировой культуры, обладающий установками толерантности и готовый к равноправному межкультурному диалогу.

Мы считаем, что воспитание человека культуры основывается на определенных принципах, которые мы проанализируем в нашем исследовании.

Говоря о современной и будущей школе, среди основных принципов исследователи называют связь с межнациональной и мировой культурой. Связь с межнациональной культурой означает ознакомление с культурой отдельных, преимущественно ближайших, стран и принятие этих культур как элемента об-

щечеловеческой, а главное, как специфику, имеющую равное право с другими культурами, с культурами своей нации [4]. Ряд других авторов определяют целью поликультурного воспитания становление личности без негативных культурных стереотипов, развитие её общей культуры и перечисляют следующие принципы поликультурного воспитания:

- гуманистический принцип означает признание личности ученика и особенностей его развития как главных ценностей, предполагает гуманный характер взаимодействия участников педагогического процесса; условием реализации данного принципа считают доброжелательность, уважение, внимание, помощь и содействие с учениками, коллегами, родителями, т.е. гуманность должна стать естественной и неотъемлемой частью культуры педагога. Существует мнение о том, что в совершенствовании языковой культуры учащихся одной из первоочередных задач является реализация гуманистических принципов и идеалов, в основе которых – универсальность, т.е. адресность (каждому человеку - права на жизнь, благосостояние и свободу) [1];

- принцип культуросообразности означает признание образовательного процесса как культурного феномена, который способен ввести человека в мир культуры; отношение к школе как к целостному культурно – образовательному пространству, где воссоздаются культурные образы жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляются творение культуры и воспитание человека культуры;

- принцип поликультурности означает признание каждой культурой (этнической, социальной, мировоззренческой) совокупности неповторимых, уникальных ценностей; помогает становлению как культурной идентичности, так и пониманию культурного разнообразия современных обществ, неизбежности культурных различий; предполагает вхождение человека в поликультурное пространство на основе толерантного взаимодействия; обеспечивает возможность диалогической самореализации участников образовательного процесса в их общении с другими культурами.

Мы считаем, что сочетание вышеозначенных принципов способствует воспитанию всесторонне развитой личности человека культуры, конкурентоспособного специалиста и гражданина мира, что должно, на наш взгляд, являться актуальной задачей любой образовательной модели.

Литература

1. Буланкина Н.Е. Совершенствование языковой культуры учителя//Педагогика. 2004. №4. С.51-55.
2. Гасанов З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения// Педагогика. – 1996. - №6. – С.52.
3. Джуринский А.Н. Воспитание в России и за рубежом. <http://old/prosv.ru/metod/dgur/index.htm>
4. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип//Педагогика. 2000. №10. С.6-7.
5. Кадырова Ф.М., Агафонова Н.А. Поликультурное образование. Инновационно-ориентированный курс. Кейс – Казань: ЗАО «Новое знание», 2006. – 182с.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сложившаяся социальная и экологическая обстановка актуализировала необходимость осознанного безопасного поведения в различных жизненных ситуациях. Особую тревогу мы испытываем за самых незащищенных граждан – маленьких детей. Задача взрослых (педагогов и родителей) состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями.

Правила поведения и меры безопасности непосредственным образом связаны с условиями проживания человека, будь то современный город или сельская местность, привычная домашняя обстановка или морское побережье – каждая среда диктует совершенно различные способы поведения и соответственно меры предосторожности. Если бы все люди их хорошо знали и соблюдали, было бы меньше травм и несчастных случаев. А каким образом об этом можно узнать?

Определить, правильно или неправильно ведет себя человек в тех или иных обстоятельствах, очень сложно. Любая общепринятая норма должна быть осознана и принята маленьким человеком – только тогда она станет действенным регулятором его поведения. Прямолинейное, декларативное требование соблюдать принятые в обществе правила поведения чаще всего оказывается малоэффективным. Тем не менее, необходимо выделить такие правила поведения, которые дети должны выполнять неукоснительно, так как от этого зависят их здоровье и безопасность. Для этого очень важно найти адекватный способ объяснения детям этих правил, а затем следить за их выполнением.

Безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно себя вести в различных ситуациях. Кроме того, дети могут оказаться в непредсказуемой ситуации на улице и дома, поэтому главной задачей взрослых является стимулирование развития у них самостоятельности и ответственности. В связи с этим традиционные формы обучения, принятые в дошкольных образовательных учреждениях, могут использоваться лишь частично и больше внимания надо уделять организации различных видов деятельности, направленных на приобретение детьми определенного навыка поведения, опыта. Ведь все, чему учат детей, они должны уметь применять в реальной жизни, на практике.

Решение проблем безопасности «возможно только путем применения комплексного подхода, сочетающего в себе меры по развитию общей культуры обучающихся в области безопасной жизнедеятельности, обучение безопасному поведению в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера» (Письмо Минобрнауки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» от 30.08.05 г. № 03-1572). В данном доку-

менте впервые большое внимание уделено значимости преподавания курсов ОБЖ и БЖ как части системы безопасности, а также для формирования культуры безопасности воспитанников и сотрудников образовательных учреждений.

Именно поэтому, одной из задач дошкольного образования является формирование у детей навыков безопасной жизнедеятельности, осознанного безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях. Такие навыки вполне могут быть сформированы у маленького ребенка, если систематически, на протяжении нескольких лет, его знакомят с опасными и чрезвычайными ситуациями, которые могут причинить вред его здоровью и здоровью окружающих, с правилами безопасного поведения в случае возникновения опасных чрезвычайных ситуаций, демонстрируют зависимость состояния здоровья от поведения человека в опасных ситуациях, вовлекают в практическую деятельность по овладению навыками безопасного поведения.

Именно в дошкольный период в ребенке может быть заложено первоначальное понимание некоторых аспектов безопасной жизнедеятельности, понимание которых связано с конкретными примерами, которые имеются в окружении и в практике каждого ребенка. С раннего детства необходимо формировать у детей навыки безопасной жизнедеятельности, вести подготовку к реализации деятельностного подхода к решению вопросов личной и общественной безопасности.

В настоящее время большое значение приобретает поиск и разработка инновационных подходов к формированию безопасного поведения у дошкольников, выбору наиболее эффективных средств на основе современных методов и новых интегрированных технологий.

Деятельностный подход в формировании безопасного поведения у дошкольников является одним из важнейших принципов. Он формирует познавательные способности детей и практические навыки, развивает самостоятельность, умение проявлять активность в решении поставленных задач. Установлено, что деятельность – основное средство и решающее условие развития личности. Стимулирование активной деятельности по освоению навыков безопасного поведения в быту, на улице, в природе обеспечивает практическое применение полученных знаний, укрепляет субъективные позиции ребенка в вопросах безопасного поведения.

Г.А.Ягодин отмечал, что воспитание – это гораздо больше, чем знания, умения, навыки, это мировоззрение. Поэтому важнейшая часть образования состоит в конкретных действиях, поступках, закрепляющих и развивающих это мировоззрение».

Одним из перспективных методов, основу которого составляет деятельностный подход, является метод проектов. В Российской педагогической энциклопедии метод проектов определяется как «...система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения, постепенно усложняющихся практических заданий-проектов»

Специфика метода проектов заключается в том, что педагогический процесс накладывается на процесс взаимодействия ребенка с окружающей средой (природной и социальной); педагогическое взаимодействие осуществляется в совместной с ребенком деятельности, опирается на его собственный опыт.

Особую педагогическую значимость метода проектов мы видим в том, что он, являясь методом целенаправленного практического действия, открывает возможность формирования собственного жизненного опыта ребенка. Это метод, идущий от детских потребностей и интересов. Он способствует:

1. Развитию критического мышления и познавательных умений детей.
2. Формированию умения ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения новых задач.
3. Овладению исследовательскими методами познания окружающей действительности.
4. Приобретению коммуникативных навыков умения работать в группах, исполняя разные социальные роли.
5. Актуализации личностных контактов ребенка через знакомство с разными культурами, разными точками зрения на одну и ту же проблему. Такой подход позволяет сделать деятельность ребенка более осмысленной и необходимой для него лично.

Метод проектов помогает детям научиться познавать окружающий мир, сопереживать и взаимодействовать. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, он развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки поведения и сотрудничества.

Метод проектов позволяет нам объединить содержание образования из различных областей знаний и видов деятельности дошкольников, кроме того, открывает большие возможности в организации совместной познавательно-поисковой деятельности детей, педагогов и родителей.

Работа над проектом проходит несколько этапов:

<i>Этапы проекта</i>	<i>Деятельность педагога</i>	<i>Деятельность детей</i>
I этап Целеполагание	1. Вводит в игровую (сюжетную) ситуацию. 2. Формулирует проблему (цель). (При постановке цели определяется и продукт проекта) 3. Формулирует задачу 4. Помогает спланировать деятельность.	1. Вживание в игровую ситуацию. 2. Вхождение в проблему. 3. Принятие задачи. 4. Дополнение задач проекта. 5. Объединение детей в рабочие группы. 6. Распределение амплуа.
II этап Практический	5. Организует деятельность. 6. Практическая помощь	7. Сбор информации. 8. Формирование специфиче-

	(по необходимости). 7. Направляет и контролирует осуществление проекта.	ских компетенций (знаний, умений, навыков). 9. Подготовка к презентации продукта деятельности .
III этап Итоговый	8. Подготовка к презентации. Презентация.	10. Представление (зрителям или экспертам) продукта деятельности.

Результаты выполненных проектов, что называется, «осязаемы», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Проекты являются комплексными мероприятиями. В процессе подготовки и проведения проектов дети вместе со взрослыми (педагогами и родителями) приобретают представления о чрезвычайных ситуациях, причинах их возникновения, о безопасном поведении в быту, на улице, в природе. Принимая участие в выполнении проектов, дети познают окружающий мир, у них формируется представление о том, что человек должен знать об опасностях и способах их предотвращения, вырабатывается активная позиция по вопросам безопасной жизнедеятельности. Проекты инициируют размышления, побуждают к действиям, в которых проявляется гражданская позиция по отношению к основам безопасной жизнедеятельности. Они нацеливают на предметность, самостоятельность, осмысление действий.

Продолжительность проектов разная: краткосрочные проекты – от 1 занятия до 1 месяца; долгосрочные проекты – от 1 до 6 месяцев и более. В работе используются различные виды проектов:

❖ **Информационно-познавательные** – «Огонь друг – огонь враг», «Однажды в лесу...» и др.

❖ **Исследовательские** – «Улица полна неожиданностей», «Ты с природой не шути» и др.

❖ **Игровые** – «Волшебное лукошко», «Домашние забавы» и др.

❖ **Практические** – «Безопасная дорога домой», «День безопасности» и др.

Темы проектов обязательно относятся к конкретному практическому вопросу, актуальному для жизни и вместе с тем, требующему привлечения знаний детей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Таким образом, достигается вполне естественная интеграция знаний.

В одних случаях тему проектов выдвигают педагоги, с учетом учебной ситуации по определенной теме, интересов и способностей детей. Например, с

целью ознакомления детей с правилами пожарной безопасности организуется долгосрочный проект «Огонь – друг, огонь – враг» (декабрь-май), который начинается в преддверии Новогодних праздников и заканчивается в дни проведения общегородской акции «Нижевартовск против огня». В других проектах тематика предлагаться самими детьми, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы. Например, проект «Безопасная дорога домой», целью которого является формирование навыков безопасного поведения на дороге, знакомство с дорожными знаками.

Проект – продукт сотрудничества и сотворчества воспитателей, детей, родителей, а порой и всего персонала детского сада. Поэтому тема проекта, его форма и подробный план разрабатывается коллективно. Родители являются неперенными участниками проектов. Они помогают в сборе материалов по всем направлениям работы, участвуют в досугах, изготавливают наглядный материал, атрибуты к сюжетно-ролевым играм, участвуют в тематическом оформлении группы и т.п.

Презентация продуктов исследовательской деятельности, защита и обоснование значимости каждого проекта - яркие, зрелищные, интересные события, которые демонстрируют вклад каждого ребенка, родителя, педагога.

Использование в работе проектного метода позволяет скоординировать разные виды детской деятельности на основе единого содержания в вопросах формирования безопасного поведения у дошкольников, способствует развитию познавательных интересов ребенка. Происходит интеграция между общими способами решения учебных, творческих задач, общими способами мыслительной, речевой, художественной и другими видами деятельности. Через объединение различных областей знаний формируется целостное видение картины окружающего мира. Коллективная работа детей дает им возможность проявить себя в различных видах ролевой деятельности. Общее дело развивает коммуникативные и нравственные качества.

Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать свою деятельность, контролировать свое поведение, работать в коллективе. Такие качества способствуют успешному обучению в школе.

Использование метода проекта позволяет осуществить интегрированный подход к познавательно-речевой, художественно-эстетической, социально-личностной деятельности, ориентированных на формирование у детей дошкольного возраста основ безопасной жизнедеятельности.

Проектный метод выступает средством повышения качества образования в вопросах формирования безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ

В период активных преобразований в дошкольной педагогике, поиска путей гуманизации воспитательной работы с детьми, построения новых моделей взаимодействия взрослого и ребенка внимание ученых и практиков обращено к игровой деятельности.

Дошкольный возраст является уникальным и решающим периодом развития ребенка, когда закладываются базисные основы личности, активно развиваются различные виды самостоятельной деятельности ребенка, возникает способность к произвольности поведения (А.В.Запорожец) и инициативности как основе творчества (Д.Б.Богоявленская), развивается воображение ребенка (О.М.Дьяченко, В.Т.Кудрявцев, Л.А.Парамонова и др.), речь в ее коммуникативной и обобщающей функции (Ф.А.Сохин, О.С.Ушакова, А.Г.Арушанова и др.). Все эти важнейшие качества формируются прежде всего в игре, специфически детской деятельности (А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин и др.), приобретающей в дошкольном детстве значение ведущей, что в первую очередь относится к самостоятельным сюжетно-ролевым, режиссерским играм и к игре-экспериментированию.

Игры, возникающие по инициативе самого играющего ребенка, всегда связаны своим содержанием с той или иной стороной действительности, знакомой ребенку по его прежнему опыту. Актуально поэтому установление в эксперименте содержательной связи развития игры с теми знаниями и впечатлениями, которые ребенок получает в социальном опыте, в том числе и опыте, педагогически организованном.

Познавательная сфера ребенка, по мнению Н.Н.Поддьякова, имеет сложное строение и отражает в своей структуре взаимосвязь и взаимозависимость двух типов знаний: ясных (аксиоматических) и неясных (проблемных). Специально проведенное исследование А.Д.Саар показало, что при определенной организации содержания предлагаемых ребенку знаний можно обнаружить, что структура содержания игр дошкольников отражает выявленную Н.Н.Поддьяковым структуру познавательной сферы. Эти данные ставят актуальную проблему исследования процессов отражения содержания познавательной сферы дошкольника в их самостоятельных, самостоятельных играх.

Актуальность нашего исследования связана с необходимостью учета и организации в педагогическом процессе системных связей между содержанием познавательной сферы, формируемой у ребенка в ходе его воспитания и обучения, и его самостоятельной инициативной деятельностью, которой несомненно является и его самостоятельная (А.В.Запорожец) игра.

Анализ современных источников и современной практики воспитания показывает, что существует проблемность в звене актуализации содержания позна-

вательной сферы в игре. Это обстоятельство, по-видимому, связано с рассогласованием в практике дошкольного образования формулы Л.С.Выготского о том, что обучение идет впереди развития: возникает ситуация параллельных, не взаимосвязанных линий обучения и развития игры.

Значение игры в развитии ребенка выступает в трудах отечественных (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец и др.) и зарубежных ученых (Ж.Пиаже, И.Ивич, Д.Ковач, Дж.Брунер и др.). В игре как ведущей деятельности в дошкольном возрасте развиваются необходимые ребенку в его дальнейшей жизни психические процессы и механизмы их осуществления (психические новообразования по Л.С.Выготскому) и, что самое главное в контексте теорий ближайшего (Л.С.Выготский) и перспективного (Н.Н.Поддьяков) развития ребенка, они порождают мотивы новых видов деятельности ребенка. Общеизвестно из народной педагогики, что «недоигравший» дошкольник быстро теряет интерес к учебе. Поэтому игра в дошкольном детстве имеет особую ценность: она способствует формированию у ребенка любознательности, стремления к получению новых знаний.

Игра в дошкольном возрасте является не только формой организации детской жизни (А.П.Усова), ведущей деятельностью в развитии дошкольников (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин), но и активным способом усвоения (присвоения) ребенком социального опыта, его преобразования и обобщения в деятельности (С.Л.Новоселова). Игра является творческой, познавательной по своей направленности деятельностью, интегрирующей многие достижения психического развития ребенка. В самостоятельных, самостоятельных сюжетно-ролевых играх детьми осуществляется своеобразное моделирование социальных отношений между людьми – ориентировка в общественных, содержательных смыслах деятельности взрослых.

Анализ ряда теоретических работ и практики воспитания показывает, что творческая игра, о которой писали в свое время Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, Д.В.Менджерицкая, Р.С.Жуковская и др., может иметь альтернативу в виде игры репродуктивной. Инициатива детей в такой игре часто бывает скована заранее предписанной педагогами тематикой, содержанием, ролевыми действиями. Эта опасная тенденция, возникающая в условиях недооценки значения игры для становления инициативной творческой личности ребенка, может быть преодолена в развитой культуре самостоятельных игр детей (А.В.Запорожец, С.Л.Новоселова и др.).

Многие исследователи с тревогой отмечают тенденцию исчезновения игры из дошкольного образовательного учреждения, особенно в старшем дошкольном возрасте (Л.А.Венгер, Н.Я.Михайленко, Н.А.Короткова и др.). Анализ практики работы дошкольных учреждений свидетельствует об углублении противоречия между признанием роли игры в развитии ребенка в дошкольном возрасте и превалированием обучения в организации дошкольного образования.

Существует «перекос» в пользу обучения и обучающих игр. Самостоятельным играм не остается времени. Самостоятельные игры носят безынициативный, репродуктивный характер. В целом игра как специфический детский вид деятельности постепенно «вымывается» из жизни ребенка в дошкольном образовательном учреждении, что не может быть оправдано, если признать правоту крупнейших ученых от Ф.Фребеля, К.Д.Ушинского до А.П.Усовой, Ж.Пиаже, Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина и А.В.Запорожца, признававших значение этой деятельности для современного и полного развития ребенка, его личности и интеллекта.

Таким образом, своевременность предпринятого нами исследования обусловлена необходимостью установления в реальном педагогическом процессе детерминирующей связи обучения ребенка с развитием его игровой деятельности.

В соответствии с действующими федеральными государственными требованиями (Приказ № 655 от 23 ноября 2009 г.) выдвигается развивающая функция образования, обеспечивающая становление личности ребенка и ориентирующая педагога на его индивидуальные особенности, что соответствует современным научным концепциям дошкольного воспитания о признании самоценности дошкольного периода детства. В образовательном процессе отсутствует жесткая регламентация знаний детей и предметный центризм в обучении. Особая роль уделяется игровой деятельности как ведущей в дошкольном детстве (А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец и др.).

Актуализация содержания познавательной сферы проявляется в обогащении тематики, содержания игр, в разнообразии и динамичности игровых замыслов, усложнения сюжетов, развитии ролевого поведения и его средств.

Л.Г.Корсунская

К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Компетенции, представленные ниже, 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 2010г. – «развивающемуся обществу нужны современ-

ные, образованные, культурные, творческие, предприимчивые люди, способные к сотрудничеству и принятию самостоятельных решений».

Основной целью обучения иностранному языку названо формирование коммуникативной компетенции.

Выделим следующие составляющие:

Лингвистическая компетенция. Она предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка – лексикой, фонетикой, грамматикой. При этом закономерен вопрос, какие слова, грамматические структуры, интонаемы необходимы студенту для обеспечения активного взаимодействия на изучаемом языке.

Безусловно, слова, грамматические конструкции, интонаемы и т.д. изучаются с целью их преобразования в осмысленные высказывания, т.е. имеют речевую направленность. Таким образом, можно сказать, что акцент преподавания делается не на язык как систему, а на речь. Речь всегда ситуативна; ситуация определяется местом и временем, особенностями аудитории, партнеров по общению, целью общения и т.д.

Другими словами, в каждом конкретном случае, помимо лингвистической компетенции необходима социолингвистическая компетенция. Это способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом. Студенту важно знать семантические особенности слов и выражений, их изменение в зависимости от стиля и характера общения, того эффекта, который они могут оказать на собеседника.

Важно обратить внимание и на фонетику. Если, прощаясь по-английски, мы произносим «Пока/Буе-Буе» с падающей интонацией, то ведь это угроза, предостережение.

Можно этого и не знать, но незнание законов культуры страны приведет к неминуемым последствиям.

Можно продолжать приводить примеры, связанные с уровнем коммуникативной компетенции или ее отсутствием.

Таким образом, социолингвистическая компетенция и вопросы речевой и языковой допустимости имеют много общего.

Язык отражает особенности жизни людей. Изучая многообразие выражений, можно многое узнать о культуре страны. И сегодня, говоря что целью обучения является общение на иностранном языке, мы подразумеваем не просто диалог, но и способность к ведению диалога культур, т.е. подразумеваем социокультурную компетенцию, которая является инструментом воспитания международно-ориентированной личности, осознающей взаимозависимость и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества.

Так же как и социолингвистическая компетенция, она пронизывает весь процесс обучения иностранному языку. Приведем пример: фраза «I am going to the drug store to buy a pen» не будет странной тому студенту, кто знает, что в Аме-

рике в аптеке можно купить не только лекарства, но и почтовые и писчие принадлежности, шоколад и т.д.

Знание фоновой, безэквивалентной лексики необходимо не только переводчикам, но и всем тем, кто хочет выйти на уровень компетентного пользования иностранным языком. Для того чтобы грамотно решать задачи общения, недостаточно лишь знаний культурологического характера, надо иметь и определенные навыки и умения организации речи, уметь выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели, а это новый уровень коммуникативной компетенции, которая Евросоветом названа стратегическая и дискурсивная компетенции. Сущность этих компетенций заключается в умении так построить общение, чтобы добиться поставленной цели, знаний и владений различными приемами получения и передачи информации, как в устном, так и письменном общении, компенсаторными умениями.

Формирование указанных составляющих коммуникативной компетенции невозможно осуществить в отрыве от речевых функций, которые определяют и стратегию общения, и отбор языковых средств для решения задач общения, и, наконец, социальная компетенция, как одна из составляющих коммуникативной компетенции.

Социальная компетенция предполагает готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией – здесь важно чувство толерантности, терпимости к отличной от своей точки зрения.

В истории методики роль обучения речевой деятельности в разные времена была различной. Во многом это связано с социальным заказом общества, потребностями в использовании иностранного языка, связанными с характером международных обменов.

Можно предложить несколько вариантов дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам.

Первое, выполнение творческих видов деятельности: реферативная работа и работа по редактированию текстов, рецензирование материалов (выступление с концептуальным обоснованием, проект, экспресс-анализ), задания по решению проблемных ситуаций, исследовательская работа (сбор материалов по теме, составление каталог вопросов, оформление и регистрация полученных данных, использование метода проекта, защита проекта), а также составление альтернативных тем программы, умение и проведение научно-деловых бесед, осуществление научно-деловой корреспонденции, ролевые игры с преодолением языкового барьера, сложные умения поиска зарубежной информации по узкому и широкому профилю.

Умение работать с колоссальными информационными потоками является сегодня совершенно необходимым для специалистов в любой области. Расширение научно-технических и международно-экономических отношений превратило иностранный язык в средство и условие профессионального труда широко-

го инженерно-технического и экономического корпуса. И если раньше международное сотрудничество осуществлялось через министерства и ведомства, то сейчас в нем принимают непосредственное участие акционерные общества, компании и совместные предприятия.

Таким образом, в международное сотрудничество вовлекается все большее количество и наших выпускников, которым жизненно необходимо хорошее знание и владение иностранным языком.

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.

С.В.Лескова

КРЕАТИВНОСТЬ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Исследователи, изучающие творчество, особенности развития творческой личности используют понятие креативность. Дж.Гилфорд впервые использовал понятие креативность, рассматривая конвергентное и дивергентное мышление.

В концепции творческой одаренности А.М.Матюшкина – креативность тесно связана с понятиями: творчество, творческий потенциал, творческая интеллектуальная активность. В работе рассматриваются различные подходы в определении понятия креативность в зарубежной литературе. В исследованиях креативность понимается как: 1) тип интеллектуальной способности, творческий стиль деятельности, как результат творческих достижений личности (Дж.Гилфорд, Е.Г.Олгетри и Ф.Юлак, Е.П.Торренс, Ю.Фостер и др.); 2) свойство или комплексная характеристика личности (М.С.Бернштейн, Н.Ф.Вишнякова, Я.А.Пономарев, К.Р.Роджерс, Р.Е.Тафель, А.В.Брушлинский), 3) особенность интел-

лекта или высший уровень интеллектуальной активности мышления (Д.Б.Бого-
явленская, Л.Б.Ермолаева-Томина, О.К.Тихомиров).

Исследованию особенностей проявления креативности и творчества в до-
школьном возрасте, выявлению закономерностей их развития, взаимосвязи
креативности с творческим воображением и игрой посвящены работы отече-
ственных и зарубежных психологов.

В работах Тейлора были охарактеризованы качественные уровни развития
креативности в онтогенезе: 1) изображающая креативность – ребенок свободно
проявляет свои знания в различных видах деятельности (игре, речи, рисо-
вании); 2) продуктивная креативность – включает использование имеющихся зна-
ний в соответствии с новыми требованиями; 3) изобретение – как способность
создавать новые и необычные отношения между теми или иными элементами;
4) новаторство – как использование нового способа решения проблем; 5) твор-
чество – формулирование принципиально нового принципа или новой гипотезы
(цит. по О.М.Дьяченко, 1996 г.). Творческие новообразования имеют специфику
на разных возрастных этапах развития личности. В дошкольном возрасте они
проявляются как в развитии речи, воображения, изобретательности в играх, так
и в становлении и развитии осознания ребенком себя и своего места в мире,
социально-перцептивной рефлексии.

Проведенные исследования позволяют выделить факторы, влияющие на
развитие креативности ребенка. К ним относятся: ориентация ребенка на твор-
ческие решения; снятие преград в проявлении инициативы; поощрение различ-
ных творческих продуктов; возможности действовать с мыслями и предметами;
воспитание у ребенка осознания ценности творческих черт своей личности и
внимания ко всем свойствам окружающей среды (Б.Блум, Дж.Рензулли, П.Тор-
ренс, Б.Уайт и др.). Исследователи одаренности считают, что для реализации
творческого потенциала ребенка необходимо наличие целого ряда условий,
которые должны выступать в благоприятном сочетании (П.Кляйн, П.Торренс,
Дж.Фельдхьюсен, Б.Уайт и др.). К.Роджерс выделил несколько важных условий,
стимулирующих развитие творчества у детей и взрослых: психологическая
безопасность; психологическая свобода; эмпатическое понимание и свобода от
оценок; принятие, создаваемое атмосферой любви и доверия; атмосфера доз-
воленности, любви и спонтанности. Причем, он полагал, что внутренние усло-
вия развития творчества зависят от внешних.

Период дошкольного детства – это период первоначального становления
личности, период развития личностных механизмов поведения. Опыт ранних
лет жизни ребенка влияет на все дальнейшее развитие личности (Ш.Бюллер,
Л.С.Выготский, М.И.Лисина, Ж.Пиаже). Различным аспектам личностного разви-
тия ребенка дошкольного возраста посвящены работы зарубежных и отече-
ственных психологов и педагогов. В работах зарубежных исследователей рас-
сматриваются такие вопросы как: особенности процесса формирования «Я-
концепции» в детстве (К.Стотт, Р.Берне); личностные индивидуальные особен-

ности детей (Д.Добсон, Дж.Лешли, Ж.Пиаже); типологии личности (Л.Хьелл, Д.Зиглер, Э.Эриксон, Э.Фромм, К.Роджерс, А.Маслоу); особенности структуры личности (Э.Берн, З.Фрейд, А.Валлон); особенности личностного развития одаренных детей (Дж.Рензулли, П.Торренс, Дж.Фельдхьюсен, К.Хеллер). В отечественной психологии рассматривались особенности формирования личности в детстве (Г.М.Бреслав, В.Я.Титаренко, П.Ф.Лесгафт); личностно-индивидуальные особенности детей (А.А.Рояк, М.И.Лисина, А.Н.Чеботарев); особенности структуры личности в различных возрастах (В.С.Мерлин, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, Л.Ф.Обухова); личности творчески одаренных детей (А.М.Матюшкин, Н.Н.Поддъяков, И.С.Аверена, Е.С.Белова, И.П.Ищенко, Н.Б.Шумакова, Е.И.Щебланова, В.С.Юркевич, Е.Л.Яковлева).

Проблема понимания ребенком самого себя отражена в работах психологов Б.Г.Ананьева, Н.Е.Анкундиновой, Л.И.Божович, И.Т.Дмитрова, С.В.Корницкой, А.Валлон, Р.Заззо, Р.Зиллер, А.В.Петровского, Е.В.Шорохова, А.И.Липкиной, М.И.Лисиной, Г.И.Моревой, С.Л.Рубинштейна, А.И.Сельвеструм, П.Р.Чаматы, И.И.Чесноковой, Т.И.Юферевой и др.

Изучение работ, посвященных одаренным дошкольникам, позволило выделить личностные особенности, наиболее тесно связанные с креативностью. К ним относятся: позитивная «Я-концепция», самооценка, Образ Я, эмпатия и личностная рефлексия (понимание других и прогнозирование отношения к себе).

К старшему дошкольному возрасту у детей формируются обобщенные, частично осознанные представления о себе. Ребенок может дифференцированно оценить качества своей личности. Самооценка к этому возрасту становится адекватной и приобретает устойчивый характер. Результаты исследований позволяют заключить, что понимание ребенком себя как личности происходит не путем сложения оценок взрослых и приписывания оценочных суждений взрослых о нем, а является избирательным. Дети старшего дошкольного возраста достаточно верно осознают свои достоинства и учитывают отношение к себе со стороны взрослых.

В развитии креативности большую роль играют социальные условия и социальное окружение ребенка. Семья, сверстники, школа влияют на развитие личности одаренного ребенка, определяя его личный опыт и особенности процесса социализации, которые могут быть решающими для развития одаренности. В ряде исследований отмечается сложное взаимодействие социальных и психологических факторов в реализации творческого потенциала личности (П.Торренс, К.Роджерс, Дж.Галлахер и др.).

Различные аспекты творческого развития детей рассматривались во многих исследованиях (Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, П.П.Блонский, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, Н.С.Лейтес, Н.Н.Поддъяков, А.М.Матюшкин, Л.А.Венгер, О.М.Дьяченко, К.В.Тарасова, В.С.Юркевич, Е.С.Белова, И.П.Ищенко и др). В современных исследованиях одаренности и творчества выделяются различные формы проявления креативности: умственная активность и саморегуляция (Н.С.Лейтес,

В.С.Юркевич), творческое мышление, способность к принятию решений, когнитивный стиль личности (Л.Л.Гурова), доминирование познавательной мотивации (В.С.Юркевич), самостоятельная постановка проблемы (А.М.Матюшкин, Н.Н.Поддьяков), надситуативная активность (В.А.Петровский, Д.Б.Богоявленкая), высокий уровень развития воображения (О.М.Дьяченко, А.Я.Дудецкий, Н.А.Короткова).

Но, несмотря на то, что проблема диагностики и развития креативности является одной из актуальных в психологии и потребность общества в творческих личностях растет, вопрос о развитии креативности остается открытым. В зарубежных программах разработаны методы развития интеллекта детей (М.Карне, П.Кемп, М.Уильяме, С.Линнемайер, Ц.Дентон-Айд).

В нашей стране существует ряд программ, направленных на развитие творческого потенциала в школе (Н.Б.Шумакова, Е.А.Яковлева), и дошкольном возрасте (Л.А.Венгер, О.М.Дьяченко, Н.А.Ветлугина, В.А.Левин, З.Н.Новлянская, А.А.Мелик-Пашаев). Интерес к раннему выявлению и развитию детской одаренности вызван тем, что при обучении и воспитании по типовым программам, существенная часть потенциальных возможностей детей остается нереализованной, например, мало внимания уделяется развитию творческого потенциала детей.

Наибольшим эффектом обладают программы, которые в качестве основного условия для развития креативности выдвигают развитие личности ребенка. Данный подход закладывается в качестве основного в гуманистической психологии. К.Роджерс акцентирует внимание на том, что нельзя форсировать творческое развитие ребенка, а надо создавать условия для выявления его внутренних возможностей (К.Роджерс, 1961 г.).

В нашем экспериментальном исследовании использовались следующие методы: 1) двухлетний формирующий эксперимент; 2) констатирующий эксперимент, включающий комплекс диагностических методик для исследования творческого и личностного развития детей, комплекс диагностических методик для изучения особенностей семейного воспитания и детско-родительских отношений; 3) анкетирование родителей, анализ оценок воспитателей и педагогов-специалистов интеллектуальных, творческих и специальных (музыкальных, лидерских, общемоторных и т.д.) способностей детей; 4) качественный и количественный анализ полученных результатов с помощью методов математической статистики. Экспериментальное исследование проводилось в течение 2006-2010 гг. в несколько этапов.

На первом этапе основной задачей было ознакомление с индивидуальными особенностями детей экспериментальной и контрольной групп. Для этого осуществлялось целенаправленное наблюдение за развитием старших дошкольников. Анализ полученных данных позволил сделать вывод о минимальных различиях в развитии детей данных групп. Нами была разработана программа «Мир вокруг меня и мое место в нем». Определены цели и задачи формирующего эксперимента.

На втором этапе произвольным образом были выбраны контрольная и экспериментальная группы. Для этих групп были созданы равные условия для развития: обучение и воспитание проводилось по типовой программе; в группах работали воспитатели с первой и высшей квалификационной категорией; была обеспечена равная по времени и объему работа с группами педагогов-специалистов. Различающимся фактором в данном формирующем эксперименте было наличие в экспериментальной группе программы «Мир вокруг меня и мое место в нем», направленной на развитие личностных качеств ребенка, формирование позитивной «Я-концепции», образа себя и других, систематизации его знаний о мире и человеке. Данная программа проводилась в экспериментальной группе в течение четырех лет. Было проведено диагностическое обследование детей экспериментальной и контрольной групп, в ходе которого выявлялся уровень интеллектуального, творческого и личностного развития детей, их специальных способностей и особенностей детско-родительских отношений.

На заключительном этапе исследования проводился качественный и количественный анализ полученных экспериментальных данных с применением статистических методов.

На этапе констатирующего эксперимента применялся комплекс диагностических методик, направленных на изучение различных сторон личности ребенка: 1) анкета для изучения «Я-концепции» ребенка дошкольного возраста; 2) методика для изучения сформированности образа Я и самооценки (Д.Б.Эльконин, А.Б.Венгер); 3) методика «Лесенка» (умение прогнозировать отношение и оценку себя значимыми взрослыми людьми); 4) методика Т.А.Репиной для изучения самооценки ребенка и умения оценивать личностные качества других детей группы (понимание других); 5) стандартная методика «Социометрия» в дошкольном варианте. Для диагностики креативности использовали методику-тест творческого мышления Е.П.Торренса (ТТСТ форма А и В) и анкету для детей и взрослых «Креативность».

Результаты диагностики позволили выделить три группы детей, различающиеся по уровню креативности: 1) дети с высоким уровнем креативности; 2) дети со средним уровнем креативности; 3) дети с низким уровнем креативности. Причем, можно говорить о различиях не только в уровнях креативности, но и по разным показателям креативности (средние результаты по ТТСТ: беглость – гибкость – оригинальность – разработанность идеи).

Для выявления особенностей личностного развития детей с разными уровнями креативности были проанализированы различия в «Я-концепции», Образе Я, самооценке, умении понимать других и прогнозировать отношение к себе значимых взрослых в каждой из групп (с высоким, средним и низким уровнем креативности). В исследовании представлена динамика психологических особенностей личностного развития с четырех до семи лет.

«Я-концепция» интегрирует в себе весь опыт ребенка. Представление ребенка о себе определяет его поведение и успехи, его возможности и желания.

Таким образом, «Я-концепция» – это интегральное образование, определяющее особенности взаимодействия ребенка с окружающим миром и самим собой и влияющее на все остальные личностные характеристики. В данном исследовании проводилось изучение уровня развития «Я-концепции» в конце каждого учебного года (четыре среза).

Анализ полученных результатов показал, что среди детей с высоким уровнем креативности к моменту поступления в школу высокий уровень «Я-концепции» имеют 90,91%, причем, видно, что этот уровень достигается уже к пяти годам. У детей со средним уровнем креативности развитие «Я-концепции» идет медленнее, чем у детей с высоким уровнем креативности. К моменту поступления - в школу демонстрируют высокий уровень «Я-концепции» лишь 60% детей этой группы, а 30% детей остаются на низком уровне «Я-концепции». В группе с низким уровнем креативности мышления высокий уровень «Я-концепции» у детей появляется лишь начиная с шестилетнего возраста. К моменту поступления в школу высокий уровень «Я-концепции» демонстрируют лишь 22,22% детей этой группы, а низкий уровень «Я-концепции» диагностируется у 61,11%.

Для проведения формирующего эксперимента нами была разработана программа «Мир вокруг меня и мое место в нем», рассчитанная на 2 года и учитывающая особенности личностного развития дошкольников 5-7 лет. Сформулирована цель формирующего эксперимента: развитие креативности детей дошкольников через развитие их личностных особенностей, предоставление детям психологических средств, обеспечивающих их личностное саморазвитие, понимание самих себя и других людей, своего места в мире, а также закономерностей мира, в котором они живут.

Основой для создания программы стала мысль о том, что креативность совершенствуется через активное взаимодействие ребенка с окружающей средой. Внешние условия, представленные в виде общечеловеческого опыта, опосредуясь внутренними условиями развития, способствуют постепенному развитию индивидуально творческих особенностей личности. В дошкольном возрасте для развития креативности очень важным является становление самосознания личности путем познания самого себя и окружающего мира. Содержание курса охватывает весьма широкий круг вопросов: от элементарных знаний ребенка о самом себе до понятия цивилизации, от строения клетки до знаний о космосе, планетах и звездах. При этом космос, человек, общество, природа рассматриваются в их непрерывном, органическом единстве. На занятиях, которые проводятся в форме обучающих игр, раскрываются взаимосвязи, которые существуют в природе, на земле и в космосе, между человеком и обществом, между живыми существами и людьми, прошлым и настоящим. Темы занятий взаимосвязаны и это усиливает развивающий и воспитывающий эффект. Курс «Мир вокруг меня и мое место в нем» позволяет поэтапно формировать у детей целостное представление об окружающем мире, месте и назначении человека в этом мире. Курс имеет несколько разделов, содержательных линий, которые приурочены к конкретным возрастам.

Курс рассчитан на два года дошкольного обучения в старшей и в подготовительной группах, причем, на каждом возрастном этапе происходит возвращение к изученному материалу на более высоком уровне (принцип спирали).

О.А.Лещинская

НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современная школа – это школа, где учитель формирует у школьников способности и потребности **самостоятельно** приобретать знания и переносить их в новые нестандартные ситуации, понимать и совершенствовать себя, творить, овладевать в дальнейшем профессиональным мастерством, т.е. готовит конкурентоспособного выпускника.

Сегодня образ выпускника школы становится ориентиром для проектирования процессов и условий получения образовательных результатов, главным инструментом развития школы и педагогического коллектива.

Для современного выпускника иностранный язык востребован как язык общения. Педагогическое творчество учителя, освобождаясь от шаблона, создает интересные примеры нестандартных форм обучения, что позволяет ему поддерживать интерес к изучению иностранного языка. Ни программа, ни учебник, ни методическое пособие не могут предоставить педагогу готовую схему урока. Он должен сам сконструировать его, учитывая условия обучения и состав обучающихся, тем самым привлечь внимание, активизировать деятельность обучающихся, заставить их мыслить, искать, действовать.

«Как показывает практика, нетрадиционные формы обучения предполагают:

- использование коллективных форм работы;
- привитие интереса к предмету;
- развитие умений и навыков самостоятельной работы;
- активизацию деятельности обучающихся;
- при подготовке к уроку обучающиеся сами ищут интересный материал;
- становление новых отношений между учителем и учениками.

Урок с применением элементов проектной методики и информационных технологий.

В ходе выполнения ряда проектных тем, предлагаемых учебником английского языка для 10 – 11 классов автор Кузовлев В.П., представляется возможность реализации межпредметных связей на уроках английского языка и ин-

форматики. В качестве примера можно рассмотреть некоторые этапы работы по теме «Легко ли быть молодым?». На этапе проведения интервью с целью выяснения «Легко ли быть молодым?» подбираются вопросы таким образом, чтобы при ответах на них обучающиеся отразили своё мнение по данной проблеме. Затем, работая небольшими группами, обучающиеся проводят интервью по составленной анкете. В процессе обработки числовых данных, полученных в результате анкетирования на уроке английского языка, обучающиеся строят диаграммы, при этом у них появляется возможность работать не с абстрактными упражнениями из учебника, а решать конкретные для них задачи.

С полученными данными обучающиеся ведут обсуждение результатов на уроке, завершающееся дома написанием выводов, где предлагается использовать предложенные учителем клише, слова и выражения.

Урок - ролевая игра - один из эффективных способов создания проблемной ситуации, способствующей говорению.

11-й класс, тема “Изобретения”.

Перед обучающимися была поставлена задача - создание рекламы предмета бытовой техники. Также, им была предложена проблемная ситуация: “Imagine, you are going to get a well-paid job in a world-famous ad’s agency. The director of this agency will listen to your adverts and choose the best one. The author of this advert will be invited to work in the agency”.

На уроке из числа обучающихся был выбран директор, который слушал рекламу, задавал вопросы, интересовался скидками, ценой и т.д. Проекты были разными: две группы рассказали о своем товаре, продемонстрировали его действие. Третья группа представила свою рекламу в виде презентации, Презентация была настолько яркой, полной, что директор выбрал именно эту группу для работы в своем агентстве.» [1]

Все обучающиеся отнеслись творчески к выполнению задания, поэтому участвовать в игре им всем было интересно.

Речемыслительная деятельность обучающихся и жанровая организация урока приближает процесс обучения к реальному общению, позволяет овладеть определённой суммой ОУУНов и применять их для построения того или иного высказывания в любой конкретной ситуации.

Использование новых информационных технологий в преподавании английского языка является одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и сделать урок интересным и запоминающимся для обучающихся.

Широкое распространение получило использование презентаций. Они удобны и для учителя, и для учеников. Презентация, подготовленная к нестандартному уроку «Своя игра» является идеальным тренажером для такой трудной темы, как «Косвенный вопрос». Она позволяет отработать разнообразные по тематике и сложности вопросы.

Применение ИКТ в таком случае более чем оправдано. Во-первых, создано универсальное электронное пособие по грамматике, где наглядно видно, как изменяется порядок слов. Обучающиеся могут неоднократно возвращаться к алгоритму. Многие копируют презентации и тренируются дома. Во-вторых, на основе этого алгоритма удобно задавать дифференцированное домашнее задание: обучающимся дается задание самим составить прямые и косвенные вопросы (не менее десяти) и также оформить их в виде презентации. Поскольку использование компьютера в современных условиях для детей очень актуально, они с удовольствием это делают, работая индивидуально или объединяясь в группы.

Меняется роль учителя. Из носителя знаний и информации, всезнающего оракула, учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, добыванию необходимых знаний и информации, включая Интернет-ресурсы.

Примером применения ресурсов Интернет является создание учениками 10 класса проекта «Молодежные течения». Они провели исследование причин появления молодежных течений в России, затронули историю возникновения различных течений, сделали свои выводы.

Такой подход предполагает организацию равноправного, уважительного педагогического общения с учеником, при котором обучающийся является субъектом своей деятельности.

Задания на основе ресурсов Интернета способствуют развитию самообразовательной активности, направленной на освоение нового опыта. Дети учатся проводить исследования, систематически и четко излагать свои мысли в письменном виде, отсылать и получать большое количество текстовой, цифровой и графической информации, анализировать поступающую к ним информацию и представлять новые идеи. Они учатся планировать, осуществлять мониторинг и давать оценку своей деятельности.

«Dream holiday destination» (8 класс)

Цель задания: развитие навыков поискового чтения с целью извлечения конкретной информации и чтения с полным пониманием прочитанного, развитие навыков аудирования, письма и говорения.

1 этап. Обучающиеся должны послушать рассказ учителя о стране и занести в карточку информацию о месте расположения, отличительных особенностях, столице, языке, деньгах, климате, достопримечательностях, возможных способах проведения свободного времени, традиционной еде. Рассказ учителя сопровождается показом презентации на экране. Дети отвечают на вопросы по стране, используя сделанные ими записи.

2 этап. Обучающиеся делятся на группы. Они должны посетить сайт и найти информацию о стране/ месте, куда они бы хотели поехать. Информацию они должны занести в таблицу.

3 этап. Обучающиеся должны сделать описание выбранного ими места проведения каникул и оформить информацию для других туристов в виде презентации выполненной при помощи Power Point. [2]

Информационные технологии позволяют индивидуализировать обучение по темпу и глубине прохождения курса. Такой дифференцированный подход дает большой положительный результат, т.к. создает условия для успешной деятельности каждого ученика, вызывая у обучающихся положительные эмоции, и, таким образом, влияет на их учебную мотивацию.

Применение в учебном процессе доли **открытых заданий**, не имеющих однозначно predetermined решений и ответов, позволяет увеличить интенсивность и эффективность развития креативных качеств обучающихся.

Тема «Достопримечательности России и Великобритании» 8 класс

- Представьте, что вы – работники рекламного агентства и хотите создать новый маршрут Москва-Лондон. Составьте текст рекламного объявления.

Тема «Моя квартира» 5 класс

- Представь, что ты гостиница. Опиши, какая ты, опиши свои мысли.

Тема «Вы счастливы в школе?», 7 класс

- Провести экскурсию по школе. Можно разделить школу на участки и поставить на каждый участок экскурсовода, остальные ученики играют роль любопытных туристов. Экскурсовод должен быть готов ответить на самые каверзные вопросы по своему участку.

Применение на уроке разнообразного дидактического материала, ИКТ, использование различных источников информации, выбор заданий различного типа, вида и формы, учёт индивидуально-типологических особенностей личности, уроков с постановкой проблем в процессе преподавания и изучения иностранного языка – всё это способствует «включенности» каждого ученика в работу класса и стабильному показателю качества знаний учеников.

Другими словами, ученик самым непосредственным образом включается в активный познавательный процесс, самостоятельно осуществляет сбор необходимой информации для решения проблемы, планирует возможные варианты ее решения, делает выводы, анализирует свою деятельность. При этом современный учитель является важнейшей фигурой в организации педагогического процесса. От его профессиональной пригодности, педагогического мастерства, творчества, готовности к инновационной деятельности зависит эффективность педагогической системы. Главная функция современного учителя – управление процессом обучения, воспитания и развития личности ученика. Совместная деятельность педагогов и обучающихся создает в учебном заведении новую образовательную среду, является важнейшим фактором развития школы как инновационного учебного заведения нового типа.

Литература

1. <http://festival.1september.ru/articles/414974/>
2. http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4549/Itemid,118/

МЕТОДИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

Взаимодействие семьи и ДОО играет важную роль в развитии ребенка и обеспечении преемственности дошкольной и школьной ступеней образования.

Проблема взаимодействия дошкольного учреждения с семьей на сегодняшний день остается актуальной, приобретая порой обостренный характер. Сложности в отношениях между семьями и образовательными учреждениями могут быть связаны, например, с несовпадением взаимных ожиданий, с имеющим иногда место недоверием родителей к воспитателям. Семьи нередко не удовлетворены качеством дошкольного образования, аргументируя это тем, что образовательные учреждения не помогают детям быть социально защищенными, не формируют у детей способностей к самореализации, не оказывают родителям необходимой психолого-педагогической помощи. Со своей стороны, ДОО предъявляет серьезные претензии к родителям детей с проблемами в учении и поведении как недостаточно компетентным воспитателям, не выполняющим свои обязанности по отношению к собственным детям, не создающим необходимые условия для удовлетворения потребностей детей в защите, уходе, сохранении здоровья, в развитии своих интересов.

Анализ психолого - педагогической литературы по проблемам объединения усилий дошкольного учреждения и семьи (Н.Ф.Виноградова, Л.В.Загик, С.К.Карлиев, В.К.Котырло, Т.А.Маркова, А.К.Менжанова, О.Н.Урбанская, Л.Ф.Островская и др.), а также осмысление практики работы ДОО в этом направлении показывает: что хотя в последнее время наметились новые перспективные формы сотрудничества, тем не менее, семья при этом остается лишь объектом воздействия. В результате, обратная связь с семьей не устанавливается, а возможности семейного воспитания не используются в полной мере.

Таким образом, сохраняется противоречие между возрастанием значимости взаимодействия ДОО и семьи в интересах полноценной реализации потенциала дошкольного детства в отношении каждого ребенка и недостаточным методическим обеспечением взаимодействия с семьями воспитанников на практике

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что в настоящий момент все большее внимание начинает уделяться взаимодействию детского сада и семьи. Практические работники стараются наиболее полно использовать весь педагогический потенциал традиционных форм взаимодействия с семьей и ищут новые, нетрадиционные формы сотрудничества с родителями в соответствии с изменением социально-политических и экономических условий развития нашей страны. Но для того, чтобы эффективно реализовывать процесс взаимодействия необходимо, прежде всего, знать особенности субъектов взаимодействия, в

частности, педагог должен знать типологию семей, психологические особенности родителей, их возрастные характеристики, разнообразные стили общения родителей с детьми в различных семьях. Педагоги ДОУ вполне отдадут себе отчет в том, что каждая семья имеет ряд индивидуальных особенностей и по-разному реагирует на вмешательство извне. Следовательно, педагогам следует подбирать различные технологии, соответствующие содержанию, методы, приемы, формы, средства взаимодействия с разными типами семей.

Традиционные формы взаимодействия педагогического коллектива дошкольного учреждения с семьей сочетаются сегодня в новых социальных условиях с вариативными инновационными технологиями организации взаимодействия педагогов ДОУ с родителями воспитанников.

Во многих ДОУ складывается уникальный опыт работы в этом направлении. Интересным и значимым представляется в этой связи, в частности, опыт методического руководства взаимодействием с семьей педагогов ДОУ №14 г. Нижневартовска.

Методическая работа по взаимодействию с семьей в этом дошкольном учреждении строится по двум направлениям:

1. Работа с коллективом ДОУ по организации взаимодействия с семьей
2. Взаимодействие педагогического коллектива с семьей.

Первое направление – работа с коллективом ДОУ – это длительный, регулярный системный процесс, который осуществляется по блокам.

В *мотивационный блок* включена работа, направленная на помощь воспитателям в осознании и преодолении собственных ошибок и трудностей в организации общения с родителями воспитанников, формировании установки на доверительное безоценочное взаимодействие с родителями.

Когнитивный блок включает в себя формирование у педагогов дошкольного учреждения системы знаний о семье, ее воспитательном потенциале, особенностях семейного воспитания, специфике взаимодействия общественного и семейного воспитания, методах изучения семьи.

Практический блок включает в себя работу, направленную на овладение воспитателями практическими умениями и навыками по диагностике особенностей семейного воспитания, организацию педагогически целесообразного общения с родителями, овладение коммуникативными умениями.

Каждый блок содержит разнообразные взаимосвязанные формы и методы активизации воспитателей. В осуществлении каждого блока системы взаимодействия непосредственно участвует старший воспитатель, оказывая методическую помощь воспитателям в соответствии с их запросами, а те, в свою очередь, оказывают помощь родителям в воспитании детей.

Методическая помощь педагогам в установлении контакта с родителями подразделяется на несколько позиций, а именно:

1. Диагностика, которая, в свою очередь, реализуется в двух направлениях:
а) выявление особенностей воспитания ребенка в семье; б) диагностика работы воспитателя с семьей.

2. Планирование, в условиях которого в течение учебного года каждый педагог ДОУ еженедельно планирует работу с семьей, включая:

- наблюдение за характером детско-родительских отношений и особенностями поведения детей в моменты расставания и встречи с родителями;
- плановые беседы с родителями по обсуждению индивидуального развития ребенка;
- просмотр родителями разных видов детской деятельности (иногда в видеозаписи);
- вовлечение родителей в детскую деятельность как равных партнеров детей;
- ознакомление родителей с результатами продуктивных видов детской деятельности и творчества;
- проведение опросов, анкетирование родителей с целью изучения их ожидания в отношении детского сада, их мнений по различным проблемам семейного и общественного воспитания детей.

В каждой группе существует свой план взаимодействия с семьями конкретных детей – ежемесячный, еженедельный, ежедневный, «разовый».

3. Методическая помощь и контроль, когда после изучения характерных особенностей состояния работы по данному направлению намечаются основные пути, определяем конкретное содержание и адекватные формы методической помощи.

Отслеживание качества взаимодействия педагогов с родителями со стороны методической службы ДОУ № 14 г. Нижневартовска разворачивается параллельно и также носит циклический характер.

Вторым направлением в системе взаимодействия нашего дошкольного учреждения с семьей является непосредственно работа педагогического коллектива с семьей.

Длительный мониторинг в сочетании с анализом богатого опыта работы педагогического коллектива этого дошкольного учреждения с семьями позволяет выделить в работе по этому направлению следующие основные этапы:

1 этап – изучение семей воспитанников, детско-родительских отношений, посещение семей на дому;

2 этап – разработка программы сотрудничества и составление планов работы с семьями в соответствии с их особенностями (выбор содержания, форм, средств взаимодействия с семьей);

3 этап – реализация программы сотрудничества.

Большое значение на данном этапе уделяется мотивации и вовлечению родителей в работу дошкольного учреждения.

На протяжении нескольких лет в ДОУ №14 г. Нижневартовска используются различные формы взаимодействия, наиболее эффективными из них являются: организация и работа клуба молодой семьи «Гнездышко», дни здоровья в детском саду, проведение марафона «Моя дружная семья», проведение праздника всего детского сада «Полянка» под девизом «Единство непохожих».

При этом используются как традиционные, так и нетрадиционные формы взаимодействия, причем традиционные формы осмысливаются по-новому.

Среди нетрадиционных можно выделить совместный – для детей, родителей и сотрудников ДОУ – праздник «Знакомств» во вторых младших группах, проводимый по специально разработанному совместно с педагогом-психологом сценарию. Уникальность данного праздника, по нашему мнению, заключается в составе участников и стиле их общения (дети – родители – сотрудники); в сюжете и особенностях постановки праздника (на празднике интересно и уютно как взрослым, так и детям); в яркой радостной эмоциональной атмосфере, которую удается сохранить на протяжении всего праздника.

Видеоматериал с записью этого мероприятия был представлен для просмотра и обсуждения на городском методическом объединении педагогов-психологов и имел самые положительные отклики коллег. Вовлекая родителей в жизнь детского сада, активизируя их, располагая к сотрудничеству, методической службе ДОУ № 14 г. Нижневартовска удалось наладить эффективную работу с семьями воспитанников, решая запланированные образовательные задачи. Это подтверждают результаты ежегодно проводимого мониторинга, в ходе которого отслеживаются, в частности: уровень включения родителей в деятельность ДОУ, уровень работы воспитателей с родителями воспитанников ДОУ, методическое обеспечение работы с родителями, информированность родителей о жизни ребенка в условиях ДОУ.

Используя различные проективные методики, методическая служба ДОУ проанализировала проведенную работу и пришла к выводу о том, что взаимодействие с родителями и семьями воспитанников в этом дошкольном учреждении в течении нескольких лет поднято на более высокий уровень.

Анализируя свой опыт сотрудничества с семьей, педагоги ДОУ также вышли на осмысление одной из современных тенденций дошкольного образования, а именно тенденцию постепенного перехода от воздействия ДОУ на семью к поддерживающему и развивающему взаимовыгодному взаимодействию. Эта тенденция в конкретных условиях в настоящее время является предметом специального изучения его методической службы.

В связи с этим, можно также отметить процесс становления современной модели методической службы дошкольного учреждения, которая ориентирует педагогов и родителей детского сада на новые ценности воспитания, стимулирует развитие у воспитывающих взрослых важных способностей: исследовательских, проектировочных, коммуникативных, организаторских, рефлексивных.

Таким образом, опыт методического руководства взаимодействием с семьями воспитанников в ДОУ подтверждает, что методическая служба, организующая освоение педагогами и родителями новой модели взаимодействия, практически способна улучшить традиционную для дошкольных учреждений ситуацию, когда отсутствует полноценное системное взаимодействие педагогов и родителей в процессе воспитания ребенка, и открыть неизвестные ранее возможности развития взаимоотношений в системе «ребенок – родители – педагог».

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Концепция модернизации российского образования определяет основную задачу школы как формирование полноценных граждан своей страны. Школа в состоянии дать школьнику основные базовые ориентиры основных знаний. Она развивает познавательные интересы и способности ученика, прививает ему те компетенции, которые необходимы для дальнейшего самообразования.

Модернизация содержания образования в России на современном этапе развития общества, в основном, связана с инновационными процессами в организации обучения иностранным языкам.

Приоритетное направление развития современной школы предполагает учет потребностей и интересов обучающегося, реализацию дифференцированного подхода к обучению. Для этого, на мой взгляд, современному учителю необходимо выбирать такие методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые максимально соответствуют поставленной цели развития личности. Каждый педагог должен стремиться вызывать глубокий интерес учащихся к своему предмету. Для этого необходимо сделать из ученика активного соучастника учебного процесса.

Наиболее удачным приемом подачи материала является проблемное обучение. Проблемное обучение – это такая организация учебного процесса, когда ученик постоянно включается учителем в поиск решений новых для него проблем, построенных на содержании программного материала. Метод проблемного обучения – творческий подход к обучению, требующий активной, поисковой, исследовательской работы школьников.

Задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения английского языка.

Развитию познавательных и творческих интересов, исследовательских навыков учащихся способствуют различные виды педагогических технологий: обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, технологии проблемного и исследовательского обучения, технологии игрового обучения. Данные технологии помогают реализовывать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности.

Формы работы с обучающимися компьютерными программами на уроках английского языка включают: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку правил грамматики.

Возможности использования Интернет-ресурсов на уроках английского языка огромны. Глобальная сеть создает условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, страноведческий материал, художественная литература на английском языке, новости из жизни подростков, статьи из газет и журналов. Дидактические задачи также легко решаются с помощью Интернета: формирование навыков и умения чтения с помощью материалов глобальной сети; совершенствование умений письменной речи учащихся; пополнение словарного запаса; формирование у школьников мотивации к изучению английского языка. Интернет-технологии расширяют кругозор школьников, налаживают и поддерживают деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах. Учащиеся регулярно принимают участие в тестированиях, викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, участвуют в чатах и видеоконференциях. Учащиеся могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках учебной программы. Однако, планируя урок с использованием ресурсов Интернета, необходимо помнить, что данный вид работы требует тщательного отбора учителем материалов, предварительной их проработки и, конечно, современных педагогических технологий, отвечающих принципам личностно-ориентированного подхода и, соответственно, проблемной направленности всего процесса обучения.

Любую проблему, созданную на уроке, можно также отработать в форме игры, т.к. учащиеся с удовольствием участвуют в ролевых играх. Создание заданий на основе игры помогает сохранить интерес школьников к проблеме и способствует активизации языкового материала. Игры хорошо дополняют традиционные формы обучения, и в сочетании с другими методами и приемами повышают эффективность преподавания, формируют навыки коллективной работы. Очень эффективны, на мой взгляд, игры с разными частями речи, игры, направленные на увеличение словарного запаса, на развитие диалогической речи, и т.д.

На каждом этапе учебного процесса игра несет в себе определенную функцию, связанную с возрастными и психологическими особенностями развития ребенка. Задача учителя – вовлечь учащихся в учебную игру, опираясь на его возрастные особенности. Игра всегда предполагает принятие решения: как поступить, что сказать и как быстрее стать победителем? Решение поставленных вопросов способствует мыслительной деятельности.

Метод проектов тоже в свою очередь способствует развитию творчества, познавательной деятельности, самостоятельности и обеспечивает личностно-ориентированное обучение. Метод проектов часто применяется мною в организации учебного процесса, т.к. он формирует у учащихся коммуникативные навыки, культуру общения, умения кратко и доступно формулировать мысли, лояльно относиться к мнению партнеров по общению, развивает умение добывать информацию из разных источников и обрабатывать ее с помощью современных компьютерных технологий, создает языковую среду, способствующую возникновению естественной потребности в общении на английском языке.

Проектная форма работы – одна из актуальных технологий, позволяющих учащимся применять накопленные знания по предмету. Они расширяют свой кругозор, границы владения языком, учатся слышать и слушать иноязычную речь, понимать друг друга при защите проектов. Учащиеся, разрабатывая свой проект по заданной теме, работают со справочной литературой, словарями, компьютером и таким образом создается возможность прямого контакта с аутентичным языком. Работа над проектом – процесс творческий. Учащиеся самостоятельно или под руководством учителя занимаются поиском решения определенной проблемы, для этого необходимо не только знание языка, но и владение большим объемом предметных знаний, владение творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями. На уроках английского языка метод проектов мы с учащимися используем практически по всем изучаемым темам.

К современным технологиям относится и технология сотрудничества. Основная идея данной технологии – создание условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Дети разбиваются на группы по несколько человек, им дается одно задание, распределяются роли всех участников. Каждый ученик отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. При использовании данной технологии стараюсь распределять сильных учащихся со «слабыми» в одну группу, так как при их совместной работе ликвидируются пробелы.

Использование различных педагогических технологий, по моему мнению, помогает разносторонне развивать личности учащихся как активных субъектов учебной деятельности на уроках английского языка. Перед учащимися всегда необходимо ставить проблему, которую можно решить с помощью одной из технологий.

Мой опыт работы с применением технологии проблемного обучения, а также использование современных инновационных технологий на уроках английского языка показывает, что она дает положительные результаты, способствует развитию творческой активности учащихся, развитию у них исследовательских навыков и воображения. Использование разнообразных методик и форм обучения помогает формированию познавательной активности учащихся на уроках английского языка.

Всегда необходимо помнить, что сегодня в центре внимания - ученик, его личность, его богатый внутренний мир и нам, педагогам, необходимо как можно успешнее развивать в них все необходимые положительные качества. Социальные требования к системе школьного образования определяют необходимость в современно образованных, нравственных, предприимчивых людях, способных самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способных к сотрудничеству, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью.

СТАТИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАНИЕВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ВЫПУСКНИКОВ

В целях определения эффективности и результативности внедрения инновационных технологий в профессиональную подготовку студентов в Нижневартовском государственном гуманитарном университете с 2007 года осуществляется опытно-экспериментальное исследование. В экспериментальной работе приняли участие 27 преподавателей вуза. Исследованием были охвачены 572 студента 1-х-5-х курсов. В контрольных группах учебный материал дисциплины излагался в рамках учебного процесса из расчёта четыре часа, или две пары в неделю.

Уровень сформированности знаниевой составляющей интегративного показателя профессионального становления будущих бакалавров, специалистов, магистров – универсальных (общенаучных и инструментальных, социально-личностных и общекультурных) компетенций и профессиональных компетенций по всем видам деятельности оценивался по двум срезам с интервалом в один год при помощи целенаправленно созданной системы заданий. В экспериментальном срезе участвовали студенты учебных групп следующего выпуска тех же специальностей (в составе не менее 570 человек).

Объём изученного материала, как в первом, так и во втором случае был одинаковым. Таким образом, первые студенческие группы считались контрольными, а следующие – экспериментальными. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что именно в работе с экспериментальной группой используются инновационные формы и методы обучения студентов и современные технологии, органично вписывающиеся в логику компетентностного подхода, в то время как в контрольном потоке обучение велось по традиционной системе. В первом и втором срезах использовался один и тот же состав заданий, полностью охватывающий программу обучения студента по конкретной специальности.

На основании информации о результатах наблюдений (характеристиках членов экспериментальной и контрольной группы) вычислили эмпирическое значение критерия, которое затем сравнивали с известным эталонным числом, называемым критическим значением критерия на уровне значимости равной 0,05. Это обычное значение для педагогических исследований. Если полученное эмпирическое значение критерия оказывается меньше или равно критическому, то принимается нулевая гипотеза – считается, что на заданном уровне значимости (то есть при том значении α , для которого рассчитано критическое значение критерия) характеристики экспериментальной и контрольной групп совпадают. В противном случае, если эмпирическое значение критерия оказывается строго больше критического, то нулевая гипотеза отвергается и прини-

мается альтернативная гипотеза – характеристики экспериментальной и контрольной группы считаются различными с достоверностью различий $1-\alpha$. Например, если $\alpha = 0,05$ и принята альтернативная гипотеза, то достоверность различий равна 0,95 или 95%.

Мы ограничились уровнем значимости $\alpha = 0,05$, поэтому, если эмпирическое значение критерия оказывается меньше или равно критическому, то можно сделать вывод, что «характеристики экспериментальной и контрольной групп совпадают с уровнем значимости 0,05». Если эмпирическое значение критерия оказывается строго больше критического, то можно сделать вывод, что «достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп равна 95%». Для проверки гипотезы о совпадении характеристик двух групп мы использовали критерий Стьюдента (Крамера-Уэлча).

В результате проведенного эксперимента в целом по университету было задействовано 294 студента в экспериментальной группе и 278 в контрольной группе. Согласно гистограммам 1 и 2 можно сделать вывод, что состояния экспериментальной и контрольной групп различаются (рис. 1).

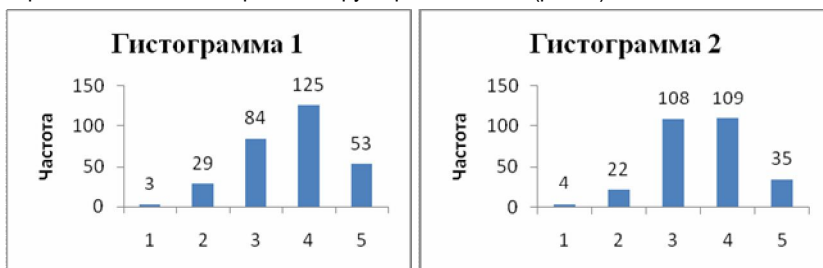


Рис. 1. Частотное распределение в контрольной и экспериментальной группах

Сравним характеристики контрольной и экспериментальной групп (табл. 1). Значение $T_{эмп} = 2,75 > 1,96$. Следовательно, достоверность различий характеристик контрольной и экспериментальной групп составляет 95%.

Таблица 1

Критерий Стьюдента

	Переменная 1	Переменная 2
Среднее	3,666666667	3,535971223
Дисперсия	0,844141069	0,747798873
Наблюдения	294	278
Гипотетическая разность средних	0	
df	570	
$T_{эмп}$	2,75	

Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен именно применением экспериментальной методики обучения. Результаты статистической обработки по видам инноваций представлены в таблице 2.

Таблица 2

Статистическая обработка по видам инноваций

№	Инновация	Т _{эмп}
1	Технологии проектного обучения	2,87
2	Технологии контекстного обучения.	2,96
3	Технологии организации самостоятельной работы	2,28
4	Активные технологии обучения	2,77
5	Технологии развития творческих способностей	2,98

Согласно результатам, представленным в табл. 2 можно сделать вывод, что достоверность различий характеристик контрольной и экспериментальной групп составляет 95% и эффект изменений обусловлен применением соответствующей инновации

Теоретический анализ реализации компетентностного подхода к обучению и анализ проведенного экспериментального исследования на базе Нижневартовского государственного гуманитарного университета позволяет сделать следующие выводы:

1. Введение компетентностного подхода в учебный процесс через использование инновационных технологий повышает качество усвоения знаний студентами по предметам учебного плана.

2. В систему оценивания учебных достижений студентов необходимо ввести оценку формирования компетентностей как учебных единиц.

Очевидно, что проведенное экспериментальное исследование будет способствовать эффективному переходу на новые стандарты высшего профессионального образования.

Литература

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
2. Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний // Высшее образование сегодня. №9. 2007. С. 74-79.
3. Махутов Б.Н. О Т-образной доминанте в курсе информатики. Информатика и образование, №12, 2007. С. 101-102.
4. Пути реализации контекстно-компетентностного подхода к обучению в гуманитарном университете: Коллективная монография / Под общ. ред. А.В.Абрамова – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. – 243с.
5. Целеполагание в учебном процессе гуманитарного университета: Коллективная монография / Под общ. ред. А.В.Абрамова – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 223 с.

МОДЕРАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В ближайшее время российская высшая школа как участница Болонского процесса завершит переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования, что позволит гармонизировать российскую и европейскую образовательные системы. Цель российского, на примере европейского образования, будет соотноситься с формированием ключевых компетенций будущих специалистов. Таким образом, в процессе модернизации российского образования речь идёт о внедрении в него **компетентностного подхода** – привития и развития у студента набора ключевых компетенций, необходимых для его успешной профессиональной деятельности и адаптации в обществе. **Компетенция** – (от лат. *Competere* – соответствовать, подходить) – «общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, которые приобретены в процессе обучения» [3]. Следовательно, обладать компетенцией означает умение показать на практике приобретённые знания и опыт.

Мы не можем не согласиться с мнением Н.А. Селезнёвой что, использование компетентностного подхода «может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведет к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий» [2].

Анализ психолого-педагогической литературы, нашей аудиторной и внеаудиторной работы по немецкому языку показал, что наиболее актуальным видом обучения является **интерактивное**, в основе которого лежит диалогическое взаимодействие всех участников образовательного процесса, обмен информацией и действиями между ними, сотрудничество, совместное принятие решений в атмосфере взаимопонимания и уважения. Оно способствует активизации процесса изучения иностранных языков студентами; формированию их будущего профессионального мышления; побуждению к творческому подходу к своей учебной деятельности, критическому осмыслению достигнутых результатов.

Мы считаем, что наиболее эффективно эти принципы и методы можно воплотить с использованием инновационной формы обучения взрослых – **модерации** от латинского слова «*moderatio*» – регулирование. **Модератор** – от немецкого слова «*moderator*», обозначает лицо, которое руководит дискуссией в рамках радиопередачи или интернет-форума, направляя занятие в определённое русло. В сферу задач модератора входит управление взаимодействием в группе, т. е. модератор помогает группе становиться и оставаться работоспособной, что возможно, во-первых, через грамотную методическую работу модератора, во-вторых, через его умелое управление эмоциональным процессом в группе.

В модулируемой группе модератор должен следить за тем, чтобы выслушивалось и учитывалось мнение каждого участника, и никто не доминировал в

группе по содержанию обсуждаемой темы / проблемы. Это также относится и к самому модератору. Нейтралитет модератора относительно содержания возможен в том случае, если модератор сам не заинтересован в обсуждаемой группой теме. В таком случае модератор может концентрироваться на оказании помощи участникам в подготовке и осуществлении их выступлений, докладов и т. д. Быть для модератора нейтральным значит: *быть беспристрастным; ни одно из выраженных мнений не делать своим; в равной степени относиться ко всем участникам; не давать оценку и не комментировать выступления участников; никто не может быть правым или неправым; ни одно мнение не может быть правильным или неправильным, хорошим или плохим.*

Естественно, в таком случае возникает вопрос: Что должен делать «нейтральный» модератор, если его опыт подсказывает, что модерлируемая им группа находится на ложном пути или ещё хуже – летит в пропасть? Отметим, что модератор должен уметь:

- а) вникать в обсуждаемую группой тему/проблему;
- б) ориентироваться при управлении групповым процессом в содержательной логике происходящего.

Поэтому модератор должен всегда находиться в процессе размышления, рождения своих идей по теме/проблеме. Но, согласно учению о модерации (если чётко следовать его правилам), отмечает Ё.Зайферт, модератор не должен озвучивать свои мысли [1]. Следовательно, соблюдая правила модерации, не делая «шага ни вправо, ни влево», добавляем мы, модератор может спокойно наблюдать, как группа совершает ошибку, «наступая на чьи-то грабли»?

Мы согласны с мнением немецкого учёного, что модератор может внести поправки в содержание темы – это же его обязанность. Но делать это необходимо в такой форме, где модератор не теряет своего нейтрального статуса. *Во-первых*, подсказка должна быть в форме оказания помощи, а не вмешательства. *Во-вторых*, подсказка должна быть сформулирована в форме вопроса. Модератор делает лишь предложения по содержанию: «Мне кажется, что....», «Может это...?». Если идея модератора не принимается группой, он не должен её ни в коем случае настойчиво защищать, иначе он войдёт в роль участника и потеряет статус модератора. Опасность состоит в том, что он потеряет контроль, и впоследствии группа будет обсуждать не только его подсказки по содержанию, но и методические предложения.

Существует ряд **модерационных техник**, которые служат модератору в одинаковой степени как для него самого в качестве модератора, так и для модерлируемой им группы:

– **Техника «спецодежды»** помогает модератору визуально для участников разъяснить свою роль в определённый момент работы. Как «нейтральный модератор» он может стоять, а когда он представляет интересы группы в качестве её члена – сидеть. С этой целью можно также поставить два стула или определить два местоположения: левая сторона, правая сторона. Дополнительно или в

качестве альтернативы он может показать вербально, какую же роль он исполняет соответственно, например: «Итак я записываю наши предложения, если Вы начнёте» и в качестве члена группы: «Таким образом, я как ... полагаю, что...». Важным является то, чтобы модератор не начинал первым предлагать свои идеи и т.п., иначе это усилит его особое положение.

– **Техника «изложения в письменной форме».** Модератор должен использовать в своей работе технику визуализации. Например, при карточном опросе он заполняет также наряду с другими участниками карточки или отмечает во время сбора проблемных причин пункты, которые ему приходят на ум. При ответах с помощью самоклеющихся точек его ответ является одним из многих, не меньше и не больше.

– **Техника «опроса».** Только с помощью опроса можно узнать мнение другого/других, что в принципе относится к обязанности модератора.

– **Техника «золотых весов».** Если участники могут не всегда взвешивать свои слова, то для модератора это является обязательным. Ему нельзя допускать риторических ошибок, следуя принципу: «Кто сидит в стеклянном доме, не должен бросаться камнями». Создавая конструктивный рабочий климат, он кладёт каждое своё слово «на золотую чашу весов». Ни в коем случае он не должен употреблять выражений типа: «Вы меня неправильно поняли». Беря на себя вину, он должен уточнить: «Прошу прощения, я вероятно не точно выразился. Я хотел сказать...». По возможности модератор должен избегать сравнения и оценок, которые касаются участников или их выступлений. Замечание: «Это хорошее предложение!», – оценивает до этого высказанные предложения как «нехорошие». В результате этого модератор, с одной стороны, порождает победителей, с другой стороны, проигравших. С осторожностью модератор должен использовать наводящие вопросы, являющиеся средством манипуляции и сигналом не особо хорошей оценки другого мнения. Таким образом, модератор должен стараться давать хорошую оценку всем участникам модерации и быть с ними обходительным, иначе он будет обвинён в надменности и как следствие не воспринят на должном уровне группой.

Методы, которые модератор использует для работы с участниками, тщательно продумываются им заранее согласно поставленной цели в модерации. Перед каждым этапом модерации модератор объясняет группе свой метод и осведомляется о его одобрении. Он руководит отдельными этапами работы с помощью сформулированных и визуализированных в её процессе вопросов и ведёт группу в ходе этой работы к поставленной цели, прежде всего, с помощью вопросов. Отметим, что вопросы, поставленные модератору участниками групп, не относящиеся к методике, а к содержанию, снова направляются в группу, так как модератор является экспертом процесса, но не содержания.

Это принцип, подчеркнём ещё раз, не снимает с модератора обязанности вникать в содержание обсуждаемого группой вопроса и быть немного «хитрым», чтобы уметь незаметно для участников направлять их идеи в правильное русло.

Только таким способом модератор может ориентировать процесс работы в группе на поставленную цель.

Анализируя немецкую литературу по соответствующей теме, мы отметили, что немецкие педагоги склоняются к выделению шести фаз модерации: «Подборка тем», «Выбор темы», «Работа над темой», «Планирование мероприятий», «Завершение работы». Для структурированной работы над темой по каждой фазе модерационного цикла модератор должен, безусловно, использовать технику визуализации, являющейся базисом модерации. Только посредством систематической визуализации материала, с которым модератор работает в данное время, он может сосредоточить внимание участников на моменте, о котором соответственно идёт речь.

Чтобы эмоционально зарядить студентов и побудить их к работе над темой, уместно дополнительно использовать так называемую технику «Blitzlicht» – «**фотовспышка**». «Фотовспышка» – подразумевает собой мгновенное восприятие того, что в данный момент происходит в помещении, позиции студентов, их ощущения, желания. Фотовспышка может осуществляться двумя видами: в качестве визуальной и вербальной.



Изображения (картины) зачастую намного лучше, чем слова могут представить мнения, взгляды, переживания и т.д. Здесь как раз уместна русская пословица: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Поэтому для создания атмосферы проникновения студентов в обсуждаемую тему, проблему, ситуацию лучше всего использовать метод «**Живая фабула**».

За одну-две недели до работы над темой (на пример «Charakterzüge, Menschentypen» – «Черты характера, типы людей») студенты получают задание подобрать картинки из журналов, газет, интернета по теме. На первом занятии по обозначенной теме все картинки, фотографии и т.д. выкладываются на большой стол (можно составить несколько столов, но так, чтобы разложенные картинки-изображения были доступны для всех участников). Каждый из участников выбирает себе одну картинку, которая ему наиболее импонирует и вызывает определённые мысли, представления, воспоминания.

Затем, используя метод «Беседа по кругу», участники описывают выбранные картинки и поясняют своему партнёру, почему выбрал именно эту картинку. После того, как все участники представят свои картинки, необходимо разделить

группу на микро-группы (по 4-5 человек в каждой, обычно это 2-3 микро-группы). Задание теперь звучит так: *Расположите свои картинки в такой последовательности, чтобы получился сюжет по теме, озаглавьте свою «картинную историю», подготовьте и представьте её.* (Озвучивать «историю» должен один студент – представитель микро-группы, после того, как фабулу разработали все участники этой микро-группы).

Во время работы преподаватель может помогать студентам, но только в плане лексики и грамматики, но не самого сюжета. Если студенты испытывают трудности в составлении самой истории, преподаватель может дать только налёты на проблему, используя следующие слова «может быть», «а если попробовать подойти с этой стороны», иначе студенты не будут самостоятельны в своём суждении, не смогут развить чужие мысли и история получится сухой и неинтересной.

Другая возможность состоит в том, чтобы в микро-группе остановиться на одной или двух картинках, которые считаются в группе наиболее презентабельными.

После представления «докладов», участники микро-групп заново занимают свои места. Они формулируют пять тем или вопросов, которые являются важными по обсуждаемой теме. Затем участники озвучивают их, сортируют и озаглавливают. Тем самым, учебная группа создаёт основу для планирования преподавателем работы над темой. Ведь вопросы, которые будут обсуждаться на последующих занятиях, представляют интересы обучаемых студентов.

Мы уверены, что техники модерации способствуют активизации познавательной деятельности студентов, концентрации на самом значительном и их плодотворному взаимодействию, основанному на уважении и принятии идей всех его участников, что является немаловажным в их будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Seifert, Josef W. Moderation und Kommunikation. Gruppendynamik und Konfliktmanagement in moderierten Gruppen. GABAL Verlag GmbH, Offenbach. – 2006. – 136 S.
2. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект /Н.А. Селезнева // Высшее образование сегодня. № 4. 2004.
3. Фишер В. Язык и моделирование социального взаимодействия/ В. Фишер, Ури: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. -180 с

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Долгое время российское образование было нацелено на формирование личности заранее заданного типа, а не на развитие уникальных возможностей, заложенных природой в человеке, его индивидуальности, что обуславливало (вместе со строем общественной жизни), достаточно авторитарную позицию преподавателя в образовательном процессе. В соответствии с когнитивной парадигмой образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс – постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения – осуществляется как познавательная деятельность.

По мнению С.Н.Фокеевой, при обучении в рамках когнитивной (знаниевой) парадигмы преподаватель на занятиях часто ориентируется на некий стандарт, «забывает» или вообще не ставит своей целью развитие субъектности студента, а потому не учитывает его желания, намерения, предпочтения, привычки. Более того, преподаватель неосознанно ведет борьбу с этой субъектностью и вместо сотрудничества снова и снова использует давление (1, с.3). Все это приводит к отсутствию взаимопонимания, и, в конечном итоге, к нежеланию студентов учиться, к потере доверия и уважения к преподавателю и, главное, тормозит развитие личности как субъекта.

Современная образовательная парадигма утверждает в качестве основополагающего личностно ориентированный подход к содержанию образования. «Содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации».(2) Высшая школа всех уровней все чаще и чаще обращается к личностно ориентированному образованию как одной из возможных основ ее преобразований.

Характеризуя сущность личностно ориентированной парадигмы, можно обратить внимание на то, что целевые установки образования смещаются с информатизации личности на создание условий и помощь в развитии и саморазвитии личности в целом, овладении смыслами (компетентностями). Цели и ценности личностно ориентированного образования заключаются не столько в «научении», усвоении системы знаний и способов деятельности, результатом которого должно стать овладение миром, сколько в понимании мира и самого себя, самоопределении в окружающем мире и культуре. Меняется позиция обучающегося в образовательном процессе, которая теперь должна строиться в соответствии с его, обучающегося, потребностями, интересами и возможностями, обеспечивать личностный смысл деятельности, создавать пространство для проявления и развития этих потребностей, интересов, возможностей.

Появление новой парадигмы повлекло за собой разработку педагогических концепций личностно ориентированного образования и обучения, вызвало потребность преобразования педагогической деятельности на ее основе. Детерминированное данной парадигмой личностно ориентированное образование Н.А.Алексеев трактует как специальную педагогическую деятельность по созданию оптимальных условий для развития потенциальных возможностей обучающихся, формированию духовного начала, самостоятельности, способности к самообразованию, самореализации (3).

О.Н.Шахматова выделяет следующие *признаки личностно ориентированного обучения*:

- главная цель обучения – развитие личности обучающегося;
- личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса;
- педагоги и обучающиеся являются равноправными субъектами образовательного процесса;
- ведущими мотивами образования, его ценностным содержанием становятся саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения;
- формирование прочных знаний, умений и навыков рассматривается как условие обеспечения компетентности личности;
- полноценная компетентность обучающегося обеспечивается путем включения в процесс обучения его субъектного опыта (4).

Как видим, автор в число признаков личностно ориентированного обучения ставит обеспечение полноценной компетентности обучающегося, условием чего является формирование прочных знаний, умений и навыков, а средством достижения – включение в процесс обучения субъектного опыта личности. Подчеркнем и такую мысль автора, что важное место в личностно ориентированном обучении должно отводиться педагогическим технологиям.

Идеи личностно ориентированной парадигмы перекликаются с современными научными подходами в зарубежной педагогике к организации и содержанию образовательного процесса. Общим является его ориентация на личность обучающегося, особенности индивидуальности; осознание необходимости подбора специальных средств, методов, технологий и т. п. для создания условий, способствующих выявлению потенциальных возможностей обучающихся, проявлению «самости», развитию способностей к самоизменению, саморазвитию (5).

Н.А.Алексеев указывает, что акцент, который делается на развитии личностного отношения к миру, деятельности, себе, предполагает не просто активность и самостоятельность личности, но обязательно субъективную активность и самостоятельность (6).

Результатом личностно ориентированного образования является сформированность у обучающегося самостоятельности в суждениях, внутренней независимости, самоконтроля, способности к рефлексии и др., то есть качеств, которые характеризуют активность личности в организации своей жизнедеятельно-

сти. Именно на этом уровне «стирается» грань между обучением и воспитанием: речь идет о формировании качеств свободной личности, ее духовном развитии, когда уже совершенно определенно можно говорить об отсутствии каких-либо образцов и эталонов для заучивания.

Личностно ориентированное профессиональное образование связано с педагогической деятельностью, ориентированной на создание условий для максимальной реализации личностного потенциала обучающихся. В современной образовательной ситуации это обуславливает возрастание роли самого учебного заведения в определении стратегии и тактик профессиональной подготовки. Учебные заведения самостоятельно разрабатывают учебные планы и учебные программы, руководствуясь Государственным образовательным стандартом, опираясь на примерный учебный план и примерные учебные программы.

Важной категорией в формировании содержания образования специалиста является уровень получаемого им образования, что обусловлено переходом к многоуровневой системе профессионального образования, предоставляющей человеку возможность самому выбирать образовательную траекторию - путь, который он считает целесообразным в достижении намеченных результатов (7).

Организационно высшее профессиональное образование занимает только ему присущее место и выполняет вместе с другими уровнями образования системную функцию образования, обеспечивая его целостность, непрерывность, устойчивое функционирование и развитие. Высшее профессиональное образование реализует ведущую цель – подготовку конкурентоспособных специалистов высшего звена.

Л.Г.Семущина и Н.Г.Ярошенко отмечают, что в профессиональной подготовке специалистов ведущим компонентом обучения являются дисциплины, ориентированные на овладение профессиональной деятельностью, а главным конечным результатом – способность, готовность к успешному ее выполнению (8).

Практика педагогической деятельности в высших образовательных учреждениях требует от преподавателя способности строить индивидуальную модель профессиональной деятельности в многовариантном образовательном пространстве, создавать собственный педагогический имидж. Ученые все чаще отмечают, что преподаватели объективно теряют монополию на знания, информацию. Студент обгоняет преподавателей в мире информации, «ослабляя» их методический и дидактический аппарат. Планка требований к педагогу поднимается, и оказывается, что главная фигура процесса обучения – преподаватель не всегда готов работать в новых условиях.

Сложившаяся ситуация заставляет все чаще обращаться к проблеме формирования и развития коммуникативной компетентности будущего специалиста, развития умения находить оптимальные средства вербального и невербального воздействия, что является для современных профессионалов важным компонентом мастерства. Другими словами, высшее профессиональное образование должно быть ориентировано на формирование и развитие не только знаниевой,

но и коммуникативной компетентности как интегративного качества будущего специалиста.

Особенности целостного процесса развития коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе вуза связаны с развитием знаний и речевых способностей, необходимых при осуществлении коммуникации (когнитивный компонент), умений и навыков их использовать (интерактивный компонент), способностей и умений воспринимать и понимать другого человека (перцептивный компонент).

Развитие достаточного для эффективной профессиональной деятельности уровня коммуникативной компетентности у студентов вуза должно обеспечиваться за счет образования, соответствующего данной ступени профессиональной подготовки.

Особенности развития коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе вуза детерминированы следующими ее признаками как базовой компетентности (согласно стратегии модернизации содержания образования): многофункциональности (овладение данной компетентностью позволяет решать специалисту различные проблемы в повседневной, профессиональной и социальной жизни); междисциплинарности; направленности на интеллектуальное развитие личности специалиста, осуществляющего деятельность в социальной сфере (абстрактность, саморефлексия, определение собственной позиции, самооценка, критическое мышление); многомерности (сочетание умственных процессов и интеллектуальных умений) (9).

Еще одной отправной точкой в определении специфики развития коммуникативной компетентности будущего специалиста выступают идеи Т.Г.Федоренко, выделяющей два взаимосвязанных и взаимозависимых уровня данной компетентности: первый определяет овладение коммуникативной компетентностью непосредственно в общении, коммуникативном поведении человека; второй связан с овладением профессиональными коммуникативными ценностями, спецификой профессиональной мотивации специалиста, его потребностью в профессиональном общении (10).

Таким образом, можно утверждать, что профессиональная коммуникативная компетентность специалиста формируется и развивается на базе общей благодаря специальному обучению. Ряд ученых (Ю.Н.Емельянов, Ю.М.Жуков, Л.А.Петровская, И.И.Рыданова и др.) отмечает диалектическую связь между этими видами компетентности, считая, что профессиональная коммуникативная компетентность, в свою очередь, оказывает значительное влияние на общую коммуникативную компетентность. В ходе получения образования, непосредственного включения в профессиональную деятельность, профессиональные коммуникативные навыки и профессиональная коммуникативная компетентность в целом становятся более значимыми для будущего специалиста и повышают общую коммуникативную компетентность.

Студент вуза – бывший выпускник общеобразовательного учреждения, а, следовательно, определенный уровень общей коммуникативной компетентности

на школьной ступени у него уже сформирован. В целостном образовательном процессе высшего учебного учреждения происходит развитие коммуникативной компетентности студента, обусловленное спецификой его профессиональной подготовки, включением в разнообразные виды общения, среди которых ведущим выступает профессиональное общение.

Умение специалиста целесообразно использовать всю палитру возможных позиций в общении (коммуникации) – один из возможных показателей профессиональной и психологической зрелости человека.

Развитие коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе вуза осуществляется в следующей логике: от уровня, который можно определить, как допустимо-нормативный, к уровню функциональному и уровню деятельностно-преобразующему. Выделение данных уровней соответствует логике формирования и развития коммуникативных качеств личности специалиста. Раскроем характеристику каждого из уровней.

1. Допустимо-нормативный уровень.

Студент не стремится к общению, имеет трудности в установлении контактов, в совместной деятельности и в выступлениях перед аудиторией. Не умеет отстаивать свое мнение, плохо ориентируется в ситуациях общения. Проявление инициативы в разговоре на родном и иностранном языках крайне занижено. Высказывание не всегда адекватно цели, содержательно, конкретно, логично. Допускает ошибки при применении грамматических и синтаксических структур. Паралингвистические показатели речи, способность к рефлексии и казуальной атрибуции сформированы в недостаточной степени. Не всегда понимает партнера по общению, не может прогнозировать его поступки.

2. Функциональный уровень.

Студент стремится к контактам с окружающими, умеет отстаивать свое мнение, может планировать свою работу и работу в группе, проявляет инициативу в установлении контактов. Владеет в достаточной мере вербальными и невербальными средствами; умеет строить свое высказывание в соответствии с речевыми нормами родного и иностранного языка, но этот потенциал неустойчив, нуждается в дальнейшем формировании.

3. Деятельностно-преобразующий уровень.

Студент хорошо контактирует, часто проявляет инициативу в установлении контактов, с удовольствием участвует в общественной жизни. Активно стремится к общению, настойчив. Для него характерны быстрая ориентация в трудной речевой ситуации, непринужденность поведения в новом коллективе. В сложной ситуации принимает самостоятельные решения, отстаивает свое мнение и добивается, чтобы оно было принято. Высказывания студента логичны, содержательны, конкретны. В полной мере умеет строить свои высказывания в соответствии с речевыми нормами родного и иностранного языка. Хорошо развиты способности к рефлексии и казуальной атрибуции.

Образовательный процесс в вузе в рамках личностно-ориентированной парадигмы должен быть нацелен на достижение деятельностно-преобразующего уровня развития коммуникативной компетентности студентов с учетом индивидуальных способностей и возможностей каждого обучающегося. Решение этой задачи возможно, если в ходе личностно ориентированного образовательного процесса будет обеспечена активная учебная деятельность студента, способствующая развитию необходимых (недостающих) коммуникативных знаний, умений и навыков.

Успешность развития коммуникативной компетентности студентов вуза может быть достигнута путем создания целостного процесса по развитию данной компетентности как интегративного качества личности специалиста.

Литература

1. Фокеева С.Н. Формирование готовности к личностно ориентированному взаимодействию в процессе подготовки учителя начальных классов в педагогическом колледже: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Тюмень, 1997. - 17 с. - С.3
2. Закон РФ «Об образовании». - М.: ИНФРА-М., 2001. - 53 с. –С.7
3. Алексеев Н.А. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения: Автореф. дис. ... док. пед. наук. - Екатеринбург, 1997. - 42 с. – С.3
4. Шахматова О.И. Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: Автореф. Дис. ...канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2000. - 22 с. - С.9
5. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. - М.: Владос, 1999. - 200 с.
6. Алексеев Н.А. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения: Автореф. дис. ... док. пед. наук. - Екатеринбург, 1997. - 42 с. – С.13
7. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях.- М.: Мастерство, 2001.-272 с. – С.30
8. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях.- М.: Мастерство, 2001.-272 с. – С.14
9. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования // Управление школой. - 2001. - № 30.
10. Федоренко Т.Г. Коммуникативная компетентность учителя. Сахалинский государственный университет. Рег. ном.: 0320301038- <http://www.sakhgu.sakhalin.ru/document.php>

Е.В.Пестерева

ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время управление качеством образования выступает системообразующим компонентом в деятельности ДОУ. Так, по мнению Рындак В.Г. управление качеством образования – это обеспечение проектирования, достижения и поддержания качества условий образовательного процесса, его реализации и результатов». Она включает в себя как модель управления, механизмы

оценки и обеспечения качества, так и аналитические, информационные системы оценивания.

В соответствии с международным стандартом ISO 9000-9003, в основе системного анализа управления любым предприятием, в том числе и ДОУ должна лежать пентада качества (рис. 1): качество проекта (содержания), качество технологии, качество системы оценки и контроля, качество организации (качество организационной структуры), качество персонала.

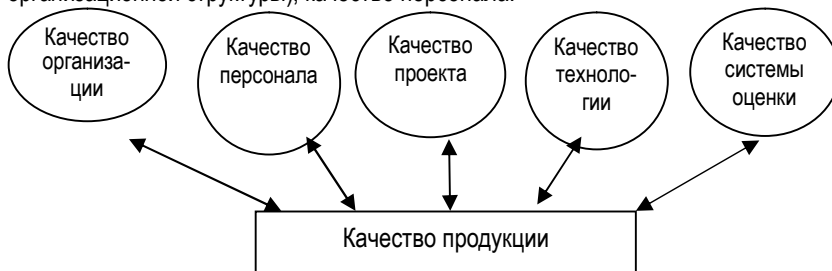


Рис. 1. Пентада качества

Анализируя состояние дел с позиции любого элемента пентады качества можно сделать полный анализ фактического состояния работ в области качества и обозначить наиболее приоритетные задачи.

Качество экологического образования в нашей работе определено развитием экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста, т.к. основной общеобразовательной программой, по которой работает ДОУ № 32, является программа «Детство». Результатом экологического образования детей, согласно данной программе, является экологическая воспитанность. Экологическая воспитанность, отражающая накопленный ребенком нравственно-ценностный опыт взаимодействия с природой, является важной составляющей базиса личности современного дошкольника.

Проанализировав подходы различных педагогов, можно сделать вывод, что экологическая воспитанность определяется не только как результат обучения и воспитания, но и как изменение в сфере личностного развития ребенка по отношению к окружающей действительности.

В своей работе *экологическую воспитанность* мы рассматриваем как интегративное качество личности ребенка, включающее когнитивный, эмоционально-мотивационный и деятельностный компоненты.

Программа «Детство» определяет качество экологического образования старших дошкольников формирование экологически воспитанной личности, где экологическая воспитанность является интегративным качеством личности, выражающимся в наличии у детей углубленных представлений о природе, элементов экологического сознания, ценностных ориентаций в поведении и деятельности.

Качество экологического образования дошкольников, может повыситься лишь в условиях строго определенной организации эколого-педагогической работы в дошкольном учреждении. Существенной стороной этой организации является обеспечение двухуровневого технологического процесса: *организационно-методического* – в работе с педагогическим коллективом учреждения (уровень управления) и *образовательного* – в работе с детьми разных возрастных групп.

Можно с достаточной долей уверенности предположить, что их иерархическая взаимосвязь, их содержательная реализация на протяжении учебного года приведут к получению запланированного педагогического результата – повышению уровня экологической культуры воспитателей и становлению экологической воспитанности у дошкольников.

Базой экспериментального исследования явилось муниципальное дошкольное образовательное учреждение № 32 «Брусничка» г. Мегиона, реализующего комплексную образовательную программу детей дошкольного возраста «Детство». Целью программы «Детство» является развитие экологической воспитанности у детей.

В разделе программы «Детство» «Ребенок открывает мир природы» в соответствии с возрастом детей раскрывается содержание представлений о природе (авторы Н.О.Никонова, Л.Е.Каменская, Т.И.Завьялова, М.И.Талызина). Оно представлено в четырех блоках знаний:

1. Представления о растениях и животных как живых организмах, их признаках и свойствах.
2. Связь живых организмов со средой обитания, с неживой природой.
3. Понятие о таких существенных признаках всех живых организмов, как рост, развитие и размножение.
4. Понятия о сообществах растений и животных в природе.

Программа способствует формированию экологической воспитанности ребенка, являющейся закономерным результатом его приобщения к экологической культуре в ходе экологического образования.

Экспериментом были охвачены дети старших групп ДОО: экспериментальная группа «А» (20 чел.), контрольная группа «Б» (20 чел). Возраст детей – 5 – 6 лет.

Задачи констатирующего эксперимента:

1) определить уровень развития экологической воспитанности детей; 2) изучить состояние работы ДОО по управлению качеством экологического образования детей старшего дошкольного возраста.

Компоненты экологической воспитанности, её показатели и критерии представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты экологической воспитанности

Компонент	Критерии	Показатели
Когнитивный	Знания	Объем, глубина, осознанность знаний о живой и неживой природе, экологическое мышление
Эмоциональный	Эмоции, отношение	Характер и глубина переживаний (радость, жалость, отзывчивость, эмпатия)
Предметно-практический	Навыки, умения	Сформированность системы навыков и умений по уходу за живыми и неживыми объектами природы

По результатам констатирующего эксперимента сделаны следующие выводы:

1. Уровень экологической воспитанности старших дошкольников соответствует низкому. Обладая хорошими экологическими знаниями, большинство детей не реализуют их в деятельности, т.е. у детей наиболее развит когнитивный компонент экологической воспитанности.

2. ДОУ укомплектовано квалифицированными кадрами, имеющими профессиональное образование, различные (высшую, первую, вторую) квалификационные категории.

3. Преобладает средний уровень профессиональной компетентности педагогов по организации процесса экологического образования поданному признаку. 20% воспитателей недостаточно компетентны в теоретических вопросах и технологиях развития экологической воспитанности старших дошкольников.

4. Образовательная деятельность осуществляется на основании планов работы, циклограмм совместной деятельности. Вопросы экологического образования решаются в различных видах деятельности: специально организованной, совместной и самостоятельной. При планировании занятий воспитатели испытывают трудности в определении цели и постановки задач, набор используемых методических приемов однообразен.

5. Условия, созданные в ДОУ, частично позволяют осуществлять эколого-педагогическую деятельность. В ДОУ отсутствуют: экологическая лаборатория, клетки с птицами и животными.

6. В организации работы с родителями отмечается формальный подход, отсутствуют разнообразные форм работы с родителями, слабо организована эколого-просветительская деятельность.

Первый этап работы повышения качества экологического образования в ДОУ называется «Организация методической помощи воспитателям», включающий:

1. *Беседы, советы, консультации.* Содержание бесед советов, консультаций направлено на оказание методической помощи педагогам в организации эколого-образовательной деятельности с детьми.

2. *Семинары, семинары-практикумы.* Проведен теоретический семинар «Воспитание у детей эмоционально-положительного отношения к природе». Прове-

ден семинар-практикум «Формирование экологической воспитанности дошкольников через использование словесных, дидактических и развивающих игр».

3. *Проблемно-деятельностные игры с педагогами.* Организована деловая игра «Что такое экологическое образование в ДОУ?»

4. *Помощь в планировании организации развивающей среды воспитателям ДОУ.* Работа в данном направлении проводилась в форме консультаций: «Как организовать эколого-развивающую среду», «Экологические игры для дошкольников».

Второй этап называется «Организация условий».

1. *Материально-техническое, медико-социальное и финансовое обеспечение.*

Реализация данного направления технологии началась с реорганизации эколого-предметно-развивающей среды:

- уголок природы в группе укомплектовали достаточным количеством комнатных растений, инструментами для ухода за ними;
- увеличили разнообразие рыб в аквариуме, приобрели инструменты и оборудование для содержания его в чистоте и порядке;
- приобрели и изготовили обучающие игры по экологии;
- пополнили и обновили наглядный иллюстративный материал;
- приобрели наборы игрушек «дикие животные», «домашние животные», «животные сафари», «обитатели водоемов», муляжей фруктов, овощей, грибов;
- приобрели коллекции полезных ископаемых;
- пополнили и обновили оборудование в зоне экспериментирования;
- пополнили количество и разнообразие природных материалов для ручного труда;
- пополнили фонд методической литературы по уходу за растениями и животными;
- обновили библиотеку произведениями художественной литературы, аудио и видеозаписями экологического содержания;
- «Зимний сад» в ДОУ пополнился новыми видами комнатных растений, оборудована лаборатория природы;
- разработан проект обновленной тропы здоровья и экологической тропы на территории ДОУ.

Созданы *медико-социальные условия* сопровождения образовательного процесса, обеспечивающие:

- соответствие Госстандартам имеющегося игрового, обучающего и развивающего оборудования, атрибутов, инвентаря;
- соответствие нормам СанПиНа режима дня, распределения учебной нагрузки, мебели и т.п.;
- сезонное оздоровление препаратами фитотерапии;
- мониторинг физического развития и здоровья детей.

2. *Социально-психолого-педагогические условия.* Создание условий началось с определения функций работников ДОУ в сфере экологического образования дошкольников. Созданные коллективом социально-психолого-педагогические условия обеспечивают личностно ориентированное взаимодействие детей и взрослых. Используя разнообразные методические приемы и формы организации детей педагог гибко и динамично включает ребенка в активную целенаправленную и разнообразную экологосодержащую деятельность. С этой целью подобрана тематика и разработаны конспекты занятий, наблюдений, праздников, развлечений: «Птицы – наши друзья», «Рассматривание и составление рассказов по репродукции с картины И. Шишкина «Утро в сосновом лесу», «Волшебная водица», «Земля – наш общий дом», «Январь году начало – зиме – середка», «Зеленая аптека», «Комнатные растения», «Кто в лесу главнее?», «В гости к деревьям», «Воздух и его свойства», циклы наблюдений за волнистым попугайчиком, хомячком, деревьями, аквариумными рыбками, черепахой.

Учитывая индивидуально-личностные психо-физические особенности детей, педагоги создали условия для участия детей в сюжетно-ролевых, имитационных и подвижных играх, на праздниках, постановке экологического эксперимента.

3. *Кадровое обеспечение.*

Третий этап «Взаимодействие с родителями, учителем начальной школы».

1. *Анкетирование родителей.* Проведено анкетирование родителей по теме «Экологическое образование детей дошкольного возраста».

2. *Беседы, консультации, круглые столы по проблеме, экологические акции.* Организована консультация для родителей воспитанников «Воспитание любви и ответственного отношения к природе у детей дошкольного возраста», «Учите детей любить природу», проведена беседа «В природе все взаимосвязано». Организовано родительское собрание на тему «Войди в природу другом». Родители приняли участие в Международной экологической акции «Спасти и сохранить», а также в городской акции «Посади дерево».

3. *Обследование условий дома и в школе.* Обследование условий дома осуществлялось по средствам бесед с родителями по проблеме экологического образования, бесед с детьми. Посещение МОШ № 23, беседа с учителями начальных классов *позволило* составить план совместных экологических мероприятий: праздник «Прилет птиц», «Кормушка своими руками», КВН «Что мы знаем о природе и её охране».

4. *Спектакли, фольклорные праздники.* Заключенные договора с театрами и творческими коллективами как г. Мегиона так и других территорий (Екатеринбург, Челябинск) предоставили возможность детям быть свидетелями и участниками спектаклей игровых забав: «Осень, осень, в гости просим», «Пожар в лесу», «Целебная травка», «Добрый доктор Айболит».

ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА*

Современный статус образовательного пространства формирует в обществе наличие определенной мировоззренческой картины, которая характеризуется многомерностью и диалогичностью, полипредметностью и полифункциональностью, полифонией и стремлением к интеграции.

Фокусирование на решении этих задач дает возможность считать интеграцию одним из главных приоритетов в выборе технологий и методов обучения. Интегративное начало и естественность диалогового сознания как свойства личности, потребность в диалоге как духовная потребность человека, всеобщность и многоплановость диалога как основа взаимопонимания обуславливают его важную роль в литературном образовании и развитии учащихся. Интегративный способ подачи материала предполагает наличие определенной методики, которая в итоге способствует взаимопроникновению (к научной информации из других учебных предметов прибавляются ранее изученные знания, которые формируют межпредметную связь мировоззрения в диалоговом пространстве мыслительного аппарата).

Северный Кавказ – уникальный в этнокультурном, этносоциальном и этноконфликтном плане регион современной России. Его специфика заключается в его полиэтничности и размытости этнических ареалов, взаимодействии разных цивилизационных и этнокультурных типов, этнополитических менталитетов, модернизма и традиционализма. В данном контексте тенденция к антропологизации социогуманитарного знания, когда во главу угла всех вопросов поставлен человек, затрагивает и такой важный фактор как персональная идентификация каждого ученика в образовательном пространстве в сфере регионального компонента.

Естественно, парадигмальные особенности образовательной среды на уроке литературы в Северокавказском Федеральном округе (СКФО) способствуют яркому развитию интегративного знания путем приобщения в своей специфике некоторых принципов (дополнительности, разнообразия, культуросообразности, вариативности и поликультурности). Содержательно, на наш взгляд, интегративное начало выступает на уровне: регионального компонента (ориентация на учет особенностей региона во всем учебно-воспитательном процессе); гуманизационного компонента (широкое включение в региональное содержание знаний о человеке, формирование гуманистического мировоззрения, создание условий для самопознания, самореализации развивающейся личности, учет специфиче-

* Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (контракт №16.740.11.0116 от 02.09.2010).

ских особенностей менталитета); исторического компонента (раскрытие обусловленности тех или иных явлений, процессов в историческом знании); комплексного компонента (непосредственно интегративное начало, объединение различных аспектов, точек зрения и фокусов содержания в единое целое, формирование новой целостности, системы знаков). Совокупность приобщения к методике использования такой интегративной типологии дает возможность реализовать в процессе образования на региональном уровне несколько принципиально значимых в педагогике понятий.

Очень важно учитывать тот факт, что именно интегративная специфика образовательного процесса дает возможность построить его в контексте антропосоциокультурного знания. Принципы интегрированного развивающего образования в современном педагогическом пространстве ориентированы на личностный подход. Этот фактор приобретает первостепенное значение в формировании общения между учениками на уроке литературы в северокавказском регионе. Следовательно, статус урока литературы концептуально растет, работая на уровне обобщения системы знаний, проблемности, диалогичности, рефлексии и мыслительной деятельности ученика.

В литературе и в языке каждого народа аккумулируется и сохраняется, и через языковое воплощение передается его история, характер и духовность, система нравственных ценностей, культура искусственные коды и др. Личность и, соответственно, индивидуальность человека и школьника в социуме формируется в стихии национального языка и под влиянием его традиций и обычаев, установок и формулировок. Интегративный подход в качестве рассматриваемого проблемного обучения в современном образовательном пространстве помогает сформировать и наиболее полно реализовать образовательные возможности того или иного материала в процессе межличностного общения в сфере обучения. Таким образом, на наш взгляд, ценностным является возможность интеграции включать и помогать формированию ценностной ориентации в форме полипредметного характера знаний. Понятие «диалог культур» современными исследователями рассматривается как один из основных приоритетных направлений в реализации воспитания поликультурной личности. Ценностная установка будущей личности в образовательном континууме должна определяться в различных аспектах; по-разному можно подходить к разработке структуры и содержания диалогового сознания в процессе обучения в полиэтничном регионе. Мы рассматриваем формирование и вхождение в «диалог культур» личности (в данном случае обучающихся) в рамках антропосоциокультурного знания. Прежде всего, в данном контексте поставленной проблемы следует обратиться к наполнению и смыслу ключевого понятия. Под формированием диалогового сознания в рамках полиэтничного региона на уроках литературы в методическом знании понимается совокупность воздействия на способности и, следовательно, индивидуальные характеристики человека, обуславливающих создание, восприятие и хранение им речевых произведений (текстов), языковая

компетенция, этнокультурная парадигмальная картина мира, характеризующаяся глубиной и точностью отражения той или иной действительности, степенью структурно-языковой сложности и степенью наполнения культурно-исторической кодовой проблематики. Важно отметить, что при этом интеллектуальные характеристики личности ученика выдвигаются на первый план: глубина и системность знаний, умение гибко и динамично ими оперировать, умение абстрагировать, обобщать и анализировать, проявлять творческий подход к поиску новых способов решения проблем, умение стройно излагать мысли и т.д. Эти свойства интеллекта можно развивать и совершенствовать в процессе воспитания языковой личности в сфере этнокультурного пространства.

Задача воспитания поликультурной личности в контексте проблемного обучения, на наш взгляд, является актуальной. Формируя картину мира в сознании ребенка путем привлечения метода проблемного изложения материала, исследовательской самостоятельной работы ребенка, эвристического поиска излагаемого в образовательной парадигме. Таким образом, решаются следующие задачи: 1) ученики не только знакомятся с элементами своей и чужой культуры, но и учитель имеет возможность решить чисто дидактические проблемы; 2) происходит формирование сознания учеников и их нравственно-эстетических взглядов; 3) реализуется потребность в мысли и чувстве человека. Широкий аспект постановки вопроса дает путем включения методики проблемного обучения право решить задачу формирования культуры речи, речевого этикета, форм вежливости, отбора текстов и другого языкового материала, умение вести диалог между субъектами и объектами воздействия, диалога по вопросам культуры.

Чрезвычайный интерес к этой идее в последнее время продиктован задачей «выработки у учащихся высокой коммуникативной, лингвистической, литературоведческой, эстетической и нравственной компетенции, формирования русского национального самосознания и духовного здоровья» [2, 35].

В результате у учащихся накапливается сумма знаний о функционировании языковых средств в различных по стиливой и жанровой принадлежности текстах. Правильное, точное, полное восприятие чужого текста предполагает конструирование собственного, адекватного данному, поэтому, совершенствуя умение воспринимать и понимать тексты, учитель создает условия для формирования умения их создавать: обучает такому практическому владению языковыми средствами, которое позволяет прогнозировать речевое высказывание, оптимально решающее задачи общения, и прогнозировать его воздействие [1, 173].

Интегративный подход в контексте формирования методов проблемного обучения целенаправленно помогает организовывать работу учителя и ученика с целью привлечения компетентностного, личностно-деятельностного, проектного, аксиологического, лингвокультурологического и антропоцентрического подходов в свете образовательного пространства современного мира.

Литература

1. Лысый Ю.И. Внутрипредметные связи на уроках литературы // Проблемы преподавания литературы в средней школе. - М., 1985. - С. 171-183.
2. Шанский Н.М. О курсе «Русская словесность» на продвинутом этапе обучения (X–XI классы) // Русский язык в школе. 1994. № 5.

И.А.Птухина

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ (ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД)

Скажи мне – и я забуду;
Покажи мне – и я запомню;
Дай сделать – и я пойму.
(Китайская притча)

В реализации целей современного образования огромная роль принадлежит предметам обществоведческого цикла.

Одна из главных целей курсов обществознания, является воспитание гражданина с активной жизненной позицией, живущего в демократическом государстве. Такой член общества должен обладать определенной суммой универсальных знаний, умений, навыков, а также готовность участвовать в экономической, социальной, политической и духовной жизни школы, местных сообществ, страны. Школьники обязательно должны уметь давать нравственную оценку всех компонентов жизни общества, его истории, политики, культуры и т.д.

Очевидно, что простая трансляция знаний, и отработка отдельных интеллектуальных умений (т.е. использование на уроках традиционных методов обучения), не обеспечивают формирование гражданских компетентностей у школьников. Наиболее адекватными с точки зрения становления гражданских компетентностей и гуманистических, демократических ценностей являются интерактивные методы обучения, которые по своей форме и целевой направленности можно отнести проблемным методам.

Лингвистическое толкование, предоставленное в иноязычных словарях, свидетельствует, что понятие «интерактивность», «интерактив» пришли к нам из английского языка. «Inter» – взаимодействовать и «act» – действовать [1]. Интерактивный - означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например компьютером) или кем-либо (человеком).

Другими словами, в отличие от традиционных и активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с

учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока.

Обучение в интерактивном режиме требует от учителя овладения формами, методами, средствами интерактивного обучения, которые позволяют достичь запланированных результатов.

Методы интерактивного обучения в системе обществоведческого курса занимают центральное место. Эти методы направлены на активное, деятельное обучение всех и каждого; в основе обучения – проблемная учебная ситуация, в ходе решения которой, учащиеся приобретают опыт, делают выбор и несут ответственность за него[2].

По предложенной классификации, Л.В.Алексеевой, методы интерактивного обучения делятся на две группы. Первая группа – акоммуникативно-информационные методы. Эти методы действительно интерактивны по своей сути, так как состоят из обмена информацией, в результате продуцируется новая учебная информация. К коммуникативно-информационным методам относятся групповое взаимодействие, дискуссии, проектная деятельность, которые по своей сути являются вариантами проблемного обучения.

Суть проблемного обучения заключается в создании (организации) для учащихся проблемной ситуации, осознании, принятии и решении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учителя и учащихся[3].

Таким образом, ребенок становится в позицию субъекта своего обучения, и как результат у него образуются новые знания, он овладеет новыми способами действия.

Ведущее место в моей практике среди коммуникативно-информационных методов занимают исследовательские, поисковые проекты.

Важно помнить, что проект – это решение, исследование определенной проблемы, ее практическая или теоретическая реализация. В проекте лучше усваивается учебный материал, интерес стимулируется, повышается мотивация познавательной деятельности учащихся. Для учителя, обучающего детей проектированию, в первую очередь необходимо самому овладеть технологией проектирования.

Вторая группа методов – социально-практические. Эти методы позволяют преподавателю увеличить информационную направленность уроков за счет специальной организации синхронных действий обучаемых и учителя для достижения поставленных целей. К этой группе относятся игры, имитационные методы упражнения и тренинги[4].

На современных уроках обществознания применяются различные формы интерактивного обучения которые имеют проблемную направленность – это уроки дискуссии, игры, путешествия, тренинги, семинары, дебаты, в процессе которых ребенок принимает самостоятельные решения при наличии нескольких альтернатив, критически мыслит и вырабатывает собственные позиции.

Важное место среди интерактивных форм занимают игры, где процесс обучения максимально приближен практической деятельности. Игра повышает интерес к учебным занятиям, стимулирует рост познавательной активности, способствует приобретению принятия естественных решений в разнообразных ситуациях и т.д.

Создание и применение в практике мною игр на уроках обществознания, показывает, это сложная форма учебной деятельности, требующая большой подготовки и немалых затрат времени. При разработке сценария игры необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, количество детей, уровень знаний и т.д.

Формы организации учебной деятельности учащихся при интерактивном обучении могут быть групповыми и индивидуальными.

Работа в группах, предоставляет всем участникам, возможность действовать, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, владение приемами активного слушания, выработки общего решения, разрешения возникающих разногласий).

Одним из наиболее эффективных путей реализации индивидуальной формы учебной деятельности школьников на уроке, являются дифференцированные индивидуальные задания.

Любой интерактивный метод работы сложен, нужна привычка работы в диалоговом режиме, коммуникативные умения и обладания рефлексией, адекватная обстановка в классе, заинтересованность учащихся, и т.д. Однако, несмотря на трудности, «интерактивное обучение» как способ реализации проблемного подхода все смелее входит в практику современного образования.

Достижение целей современного образования, возможны при условии реализации проблемного подхода к методике преподавания обществоведческого курса, что в наибольшей мере способствует обучению воспитанию, развитию творческой личности.

Литература

1. Хинтон Дж. Байков В. Современный англо-русский и русско-английский словарь. СПб.: Братство, 1996. С. 241.
2. Алексеева Л.В. Тридцать вопросов и ответов по теории и методике преподавания истории. Нижневартовск, 2004. С. 32-33.
3. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии. Москва, 2010. С.141.
4. Алексеева Л.В. Школьное обществознание история, теория и проблемы методики обучения. Нижневартовск, 2005. С. 58.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ В РАЗВИТИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

«Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу России», – так сформулирован социальный заказ в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Педагог сегодня должен не только учить, но и понимать и чувствовать, как ребенок учится и более того предполагать, какие знания и умения, приобретаемые учениками на уроках, могут быть полезными и реально использованы в будущем. Учить учиться – так современные педагоги понимают сегодня свою задачу. Учить самостоятельно добывать знания, выбирать необходимое среди громадного потока информации, критически относиться к предлагаемой массе сведений и т.д. Работая в школе, где из 130 учащихся 120 – ребята коренных национальностей, народностей Севера (преимущественно ханты и ненцы), иногда на уроках приходится наблюдать, как ребенок тихо сидит, смотрит тебе в глаза, но не понимает ни слова. Педагог все рассказывает и рассказывает. Факты, абстракции, обобщения... Без живых образов мозг ребенка устает. Знания, приобретаемые в школе, остаются чужими. Ребенок не может связать их со своим внутренним опытом, они оказываются невостребованными, ненужными, не принятыми и легко забываются. Наши дети в большинстве своем застенчивы в разговоре, молчаливы и вместе с тем имеют отличительные черты: удивительно тонкое восприятие прекрасного и природы. Они мыслят образами! Чем ярче в их представлении эти образы, тем глубже осмысливают они закономерности жизни, природы. Они душевно готовы воспринять все, что вызывает волнение, что откликается трепетом в сердце...

В этом плане любой изучаемый материал по обществознанию и праву имеет мощный потенциал. Главное – добиться того, чтобы ученик понял, что данная тема имеет непосредственное отношение к его реальной жизни. На уроке должна состояться ситуация, дающая личности шанс быть.

Имитация конкретных ситуаций – методика, главным действующим лицом которой является ученик, а ее участники оказываются в активной позиции благодаря вовлеченности в обсуждение реальной жизненной ситуации. «Основной единицей педагогического процесса в условиях имитационного моделирования является не порция информации или задача, а жизненная ситуация со всей ее предметной неоднозначностью и противоречивостью»[1. с.10]. В этом развороте учебных событий педагогическая поддержка происходит в совместном поиске

истины, оба субъекта одинаково «не знают» конечного результата. Педагог «забывает», что он «знает» об исходе и последствиях той или иной ситуации.

Базовой моделью организации учебной деятельности на уроке является модель развивающей технологии критического мышления, на которой «процесс усвоения материала проходит три стадии: вызов, осмысление, размышление или рефлексия» [2.- С.101].

Модель урока по развивающей технологии обучения:

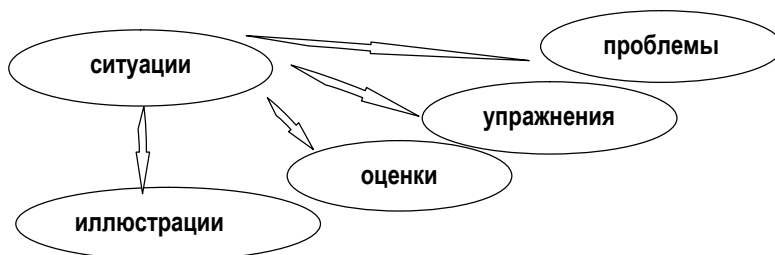


Важным ключевым моментом изучения конкретных ситуаций является постановка проблемы: требование краткости, четкости и ясности ее формулировки должно обязательно соблюдаться. Интересным наблюдением являются попытки учащихся переформулировать проблему в своем собственном понимании, собственными словами, тем самым как бы приближая проблему к самому себе, провести «личностные» аналогии. Примером может быть легенда В.В.Вересаева в учебнике «Обществознание» 8 класса, когда учитель обращается к ученику с вопросом: «Представь себе, если бы ты был тем священным деревом?» или «Смог бы ты изменить ситуацию после прибытия на остров моряков?» В тех случаях, когда ответы отходят от существа дела, педагог имеет возможность поменить направленность обсуждения, возвращаясь вместе с учащимися к первоначальной проблеме или вопросу.

«В процессе опытно-экспериментальной работы нами выделены в имитационном моделировании следующие методы обучения:

- анализ конкретных социально-экономических ситуаций;
- моральные дилеммы;
- деловые игры » [1, с.10].

За основу классификации конкретных ситуаций нами взята классификация М.Новик:



- ситуации-проблемы;
- ситуации-оценки;
- ситуации-иллюстрации;
- ситуации-упражнения.

Речь идет о формировании способности применять знания и умения в реальной жизни. Основной структурной составляющей является ситуация. При организации занятий учащимся предлагаются различные ситуации имеющие к ним непосредственное отношение:

- в течение длительного периода девочка изготавливала изделия из бисера, выставила их на продажу в музее под открытым небом в с.Варьеган. После получения денег, планировала их потратить на приобретение модной одежды, но подруга посоветовала приобрести партию стекляруса, и уже совместно продолжить работу для получения большей прибыли;

- произвести расчет семейного бюджета, который будет рационален с позиции зрения мамы, папы, старшей сестры ;

- обсуждают составленное резюме и оценивают его с позиции работодателя, кого из претендентов они бы взяли на работу, а кому пришлось бы отказать.

Если быть более точным, то речь идет о моделировании и последующем проектировании игровых ситуаций в контексте будущей социальной жизни и деятельности учащихся, в том числе и в их профессиональной деятельности.

Для того чтобы у обучающихся накапливался опыт социально полезного поведения необходима организация работы над собой – «труд души» (В.А.Сухомлинский). «В условиях имитационного моделирования нами рассматриваются моральные дилеммы (Л.Кольберг), направленные на развитие у обучающихся способности к суждениям на основе принципов справедливости, нравственности. Они, как правило, порождают спор в классе, где каждый приводит свои доказательства, а это дает возможность учащимся в будущем сделать правильный выбор в различных жизненных ситуациях»[1, с.12].

В качестве моральной дилеммы используются подобные примеры:

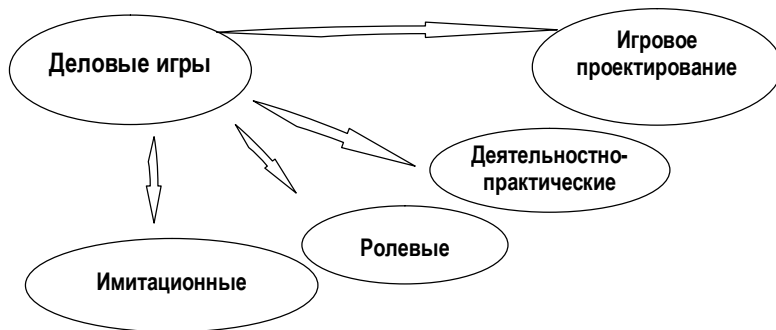
- близкий друг настоятельно просится взять его с собой на святые места, отказать ему невозможно, но однозначно, что такое решение не будет принято взрослыми членами семьи. Как выйти из этой ситуации, не оттолкнув от себя друга?

- большой улов рыбы не удалось должным образом сохранить, можно ли его предложить в продажу, заведомо зная, что после разморозки продукт будет не пригоден для еды?

Под деловой игрой мы понимаем особую деятельность обучающегося, которая изменяется и развертывается как его субъектная деятельность, направленная на воссоздание и усвоение опыта. В условиях имитационного моделирования жизненных ситуаций мы используем следующие деловые игры:

- имитационные;
- ролевые;

- деятельностно-практические;
- игровое проектирование.



При моделировании невозможно заранее разработать сценарий, но можно продумать ориентиры, схему узловых моментов; нельзя заранее четко определить содержание, но можно очертить круг проблем, которые будут рассмотрены.

«Деловые игры представляют собой синтез релаксационных подходов (снятие барьеров, психологическое раскрепощение) и цепи имитационных проблемных ситуаций, в том числе конфликтных, в которых участники выполняют отведенные им социальные роли в соответствии с поставленными целями» [1, с.15].

Использование ролевых игр в условиях имитационного моделирования позволяет устранить стрессы, конфликты по поводу оценок; не надо определять лучших, средних, отстающих. Использование на уроках метода игрового проектирования позволяет взглянуть на изучаемую проблему с иной стороны: с позиции другого человека, другого периода времени, другого персонажа или условий других стран.

Прямым следствием работы по данной методике стало социальное проектирование и исследовательская деятельность учащихся:

- учащийся старших классов провел социологическое исследование по теме «Богатство и бедность в представлении варьеганских школьников». На столь популярный среди современной молодежи вопрос: «Хотел бы ты стать богатым?»

- 50% учащихся ответили, что они относятся к богатству безразлично, считают, что оно не главное в жизни,

- 18% не согласны с этим утверждением, т.е. богатство для них главное, что может быть в жизни.

- 32% не имеют ответа на этот вопрос.

82% учащихся не ассоциируют богатство с главенствующей составляющей в жизни и, наверное, исходя из своего пусть небольшого жизненного опыта, а

может быть, анализируя жизнь своих родителей, односельчан видят, что ценности в жизни несколько иные. И ответы на этот философский вопрос, наверное, не так просты, но молодой человек заинтересовался этой работой, провел социологическое исследование. Подводя итог работы, он выступил с сообщением перед родителями, старшеклассниками и предложил такое исследование провести в Новоаганских школах или даже в школах района.

Другая старшеклассница, столкнувшись с серьезной проблемой трудовой занятости молодежи поселка, изучила социализацию выпускников Варьеганской школы за 10 лет их взрослой жизни, обобщила и проанализировала дальнейшую профессиональную деятельность и пришла к выводам, которые легли в основу ее проекта «Кем быть?», который был отмечен в 2010 году на районной акции «Я – гражданин России» как победитель в номинации «Исследование».

В процессе имитационного моделирования жизненных ситуаций педагог и учащиеся органично включаются в учебную деятельность, и обучение становится личностно значимым, развивающим и самое главное результативным.

В зарубежной педагогике XX века идеи продуктивной деятельности учащихся в ходе решения проблем связаны с Д.Дьюи, который сформулировал идею опоры обучения на непосредственный опыт и интерес учащихся: обучение учащихся строится так, «чтобы учебная работа и учение протекали естественно и создавали такие условия, вследствие которых они не могут не научиться. Ум ребенка будет сосредоточен не на учебе или учении. Он направлен на делание того, что требует ситуация. Методом учителя, с другой стороны, становится отыскание условий, которые пробуждают самообразовательную активность, и такое взаимодействие с учащимися, при котором учение становится следствием этой активности» [3.-С.48].

Таким образом, проектируя и создавая на уроках обществознания такие условия, когда наши ученики «пробуют на вкус настоящую взрослую жизнь» они не понаслышке знают, какие знания и умения им необходимы для того чтобы они состоялись

- как граждане нашего государства;
- как мужа и жены;
- как отцы и матери своих детей;
- как дети своих родителей;
- как профессионалы своего дела.

Литература

1. Еременко М.И. развитие ключевых компетентностей старшеклассников. – 2-е изд., доп. – М.: Глобус, Волгоград: Понорама, 2007. – 112 с. – (Школа).
2. Ивонина А.И. Технология критического мышления в структуре современного урока (на примере уроков права) // Право в школе. – 2006. - № 3. – С. 4 – 6. Ксензова Г.Ю. Перспективные технологии: учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. – Рига: НГЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Происходящее в России глубинное реформирование образовательной системы, появление новых форм обучения, возникновение новых типов образовательных учреждений, общее направление образования на развитие личности учащегося, на формирование его интеллектуального, нравственного духовного потенциала (что фиксируется в Законе РФ «Об образовании», в Национальной доктрине образования РФ) ставит новые проблемы перед педагогической наукой. Они относятся к содержанию образования, к формам организации учебного процесса, к методам обучения и т.д. В этом контексте исследователи все чаще обращаются к потенциальным возможностям различных концепций обучения, разнообразных направлений педагогической науки. Большое внимание уделяется учеными анализу теорий обучения: теории поэтапного формирования умственных действий, проектного, программированного, проблемного обучения.

В этом ряду все большее внимание обращается на проблемное обучение (С.И.Архангельский, Ю.К.Бабанский, А.В. Брушлинский, М.А. Данилов и др.). Как отмечается многими исследователями (А.В.Брушлинский, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер и др.), отвечающим задачам развития личности учащегося является именно проблемное обучение, которое, как еще подчеркивалось С.Л.Рубинштейном, связано с проблемной ситуацией – началом развития мысли человека. Оно является основой такой организации учебного процесса, при котором развивается творческая, поисковая, исследовательская деятельность обучающихся, что также рассматривается в качестве одной из основных задач современной школы [1].

Актуальность проблемного обучения заключается в том, что оно в отличие от традиционного доставляет учащимся радость самостоятельного поиска и открытия и, что самое главное, обеспечивает развитие познавательной самостоятельности детей, их творческой активности. Оно направленно на то, чтобы сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков, а также достигнуть высокого уровня развития школьников, развития способности к самообучению, самообразованию.

Особенность здоровой психики ребенка – познавательная активность. Любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи и зависимость. Чем активнее в умственном отношении ребенок, тем больше он задает вопросов и тем разнообразнее эти вопросы.

Необходимо ребенка «учить сомневаться». Дошкольники могут подвергнуть сомнению не сами знания воспитателя, или правильность их высказывания. Ребенка нужно научить сомневаться в истинности знаний как таковых, в средствах

их добывания. Ребенок может услышать и запомнить, а может и понаблюдать, сравнить, спросить о непонятном, высказать предложение.

Познавательная активность ребенка, направленная на обследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякает интерес. Роль взрослого – поддержать этот интерес с помощью разнообразных методов и приемов.

Методы обучения – это способы работы воспитателя, с помощью которых достигается усвоение детьми знаний, умений и навыков, а также развитие их познавательных способностей. Прием – это часть метода.

Прежде всего, необходимо помнить, что при организации познавательной деятельности отношения «ребенок-взрослый» должны строиться на соучастии в деятельности. Вести дошкольника к такому соучастию надо постепенно: от наблюдений за деятельностью взрослых к эпизодическому участию в ней, затем партнерству и, наконец, к сотрудничеству.

Решение познавательных задач вместе с взрослыми и сверстниками – путь к развитию способности сомневаться, критически мыслить. В педагогической литературе такой путь называется проблемным обучением.

Суть проблемного обучения заключается в том, что воспитатель создает познавательную задачу, ситуацию и предоставляет детям возможность изыскивать средства ее решения, используя ранее усвоенные знания и умения. Проблемное обучение активизирует мысль детей, придает ей критичность, приучает к самостоятельности в процессе познания.

Каждое новое знание открывает ребенку малоизвестные стороны познаваемого объекта, возбуждает вопрос, догадки [4].

Существуют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Воспитатель сам ставит проблему (задачу) и сам решает её при активном слушании и обсуждении детьми.

2. Воспитатель ставит проблему, дети самостоятельно или под его руководством находят решение. Воспитатель направляет ребёнка на самостоятельные поиски путей решения (частично-поисковый метод).

3. Ребёнок ставит проблему, воспитатель помогает её решить. У ребёнка воспитывается способность самостоятельно формулировать проблему.

4. Ребёнок сам ставит проблему и сам её решает. Воспитатель даже не указывает на проблему: ребёнок должен увидеть её самостоятельно, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы её решения [2]. (Исследовательский метод)

В итоге воспитывается способность самостоятельно анализировать проблемную ситуацию, самостоятельно находить правильный ответ.

В одном случае воспитатель может сам с помощью детей вести поиск. Поставив проблему, воспитатель вскрывает путь её решения, рассуждает вместе с детьми, высказывает предположения, обсуждает их вместе с детьми.

В другом случае роль воспитателя может быть минимальной – он предоставляет детям возможность совершенно самостоятельно искать пути решения проблем.

Метод обучения, связанный с самостоятельным поиском и открытиями детьми тех или иных истин, называют проблемно-эвристическим методом.

В каждом конкретном случае воспитатель сам решает, в какой форме проводить работу с детьми: группой или индивидуально. Тем не менее, чтобы развивать у детей способность сомневаться, критически мыслить, предпочтение следует отдавать групповым формам работы. Ребенку легче проявить критичность по отношению к сверстникам, чем по отношению к взрослому. Сомнение, догадка, предположение возникает у него при сопоставлении своей точки зрения с мнением другого человека. Общение и совместная деятельность с взрослыми развивают у ребенка умение ставить цель, действовать, подражая ему. А в совместной деятельности со сверстниками ребенок начинает использовать формы поведения взрослых: контролировать, оценивать, не соглашаться, спорить. Так зарождается необходимость координировать свои действия с действиями партнеров, принимать их точку зрения. Поэтому познавательная деятельность организовывается в форме диалога ребенка с воспитателем и другими детьми в группе. Показатели такого диалога – простота общения, демократичность отношений.

Постановка проблемной задачи и процесс решения ее происходит в совместной деятельности воспитателя и детей. Педагог увлекает воспитанников в совместный умственный поиск, оказывает им помощь в форме указаний, разъяснений, вопросов. Познавательная деятельность сопровождается эвристической беседой. Воспитатель ставит вопросы, которые побуждают детей на основе наблюдений, ранее приобретенных знаний сравнивать, сопоставлять отдельные факты, а затем путем рассуждений приходить к выводам. Дети свободно высказывают свои мысли, сомнения, следят за ответами товарищей, соглашаются или спорят.

Основа проблемного обучения – вопросы и задания, которые предлагают детям. Часто используются вопросы, которые побуждают детей к сравнению, к установлению сходства и различия. И это вполне закономерно: все в мире человек узнает через сравнение. Благодаря сравнению ребенок лучше познает окружающую природу, выделяет в предмете новые качества, свойства, что дает возможность по-новому взглянуть на то, что казалось обычным, хорошо знакомым.

Вопросы для сравнения ставятся так, чтобы дети последовательно выделяли сначала признаки различия, потом – сходства.

Среди проблемных вопросов особое место занимают те, которые побуждают вскрыть противоречие между сложившимся опытом и вновь получаемыми знаниями. Для этого дети должны пересмотреть свои прежние представления, перестроить их на новый лад.

Активизируют мышление детей вопросы, которые побуждают искать ответ в воображаемом плане. Так, на летней прогулке воспитатель предлагает подумать, как изменились бы игры детей, если бы стоял морозный зимний день?

Проблемная ситуация создается воспитателем с помощью определенных приемов, методов и средств. При создании и решении проблемных ситуаций мы применяем следующие методические приемы:

- подводим детей к противоречию и предлагаем им самим найти способ его разрешения;
- излагаем различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- побуждаем детей делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставим конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения), эвристические вопросы;
- определяем проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские);
- ставим проблемные задачи [5].

Можно иногда и ошибиться – пусть дети заметят ошибку, поправят. Важно воспитывать у детей интерес к чужому мнению. И не забудьте о шутке: она активизирует мысль, озадачивает детей. Неожиданные занимательные приемы побуждают их к размышлению. Особенно, такие приемы нужны детям с недостаточной работоспособностью (неусидчивые): они мобилизуют их внимание и волевые усилия.

Первым этапом процесса решения проблемы считается поиск средств анализа условий проблемы с актуализации прежних знаний и способов действия: «Что нам надо вспомнить для решения нашего вопроса?», «Что мы можем использовать из известного нам для нахождения неизвестного?». А.М.Матюшкин, – этот этап характеризуется растерянностью ребенка, исчерпавшего все известные ему способы решения проблемы и не нашедшего нужного способа. Наступает отказ от известных способов решения.

На втором этапе происходит процесс решения проблемы. Он состоит в открытии новых, ранее неизвестных связей и отношений элементов проблемы, т.е. выдвижение гипотез, поиск «ключа», идеи решения. На втором этапе решения ребенок ищет «во внешних условиях», в различных источниках знаний.

Третий этап решения проблемы – доказательство и проверка гипотезы, реализация найденного решения. Практически это означает выполнение некоторых операций, связанных с практической деятельностью, с выполнением вычислений, с построением системы доказательств, обосновывающих решение [3].

Итак, применение в учебном процессе проблемных ситуаций помогает воспитателю выполнить одну из важных задач, поставленных реформой детского сада, – формировать у учащихся самостоятельное, активное, творческое мышление. Развитие же таковых способностей может осуществляться лишь в творческой самостоятельной деятельности учеников, специально организуемой учи-

телем в процессе обучения. Поэтому педагог должен знать о тех условиях, в которые следует ставить дошкольников, чтобы стимулировать подлинное продуктивное мышление. Одним из таких условий является создание проблемных ситуаций, которые составляют необходимую закономерность творческого мышления, его начальный момент.

Литература

1. Лернер И.Я. Проблемное обучение [Текст]. / Лернер И.Я. – М.: «Знание», 1974. – 64с.
2. Бертон В. Принципы обучения и его организация [Текст]. / Бертон В. – М., 1994. – 159 с.
3. Беспалько В. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст]. / Беспалько В. – М.: Педагогика, 1995.
4. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие [Текст]. / Е.А. Лобанова. – Балашов: Николаев, 2005.
5. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст]. / Козлова С.А., Куликова Т.А. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.

А.М.Скряпка

О ПОНЯТИИ УЧЕБНО-ПРЕДМЕТНОЙ ПРОБЛЕМЫ

В настоящее время все больше исследователей образования, преподавателей соглашались с тем, что образовательный процесс в школе должен осуществляться в форме учебно-исследовательской деятельности. Один из возможных способов организации такой деятельности – реализация проблемного обучения.

Проблемное обучение неразрывно связано с понятием учебной проблемы. Данное понятие введено М.И. Махмутовым как психолого-дидактическая категория. Как категория психологическая учебная проблема является «отражением противоречия в процессе познания объекта субъектом, т.е. противоречием в мышлении» [3, с.84]. Как категория дидактическая она является средством активизации мышления учащихся. Учебная проблема – это «отражение логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия» [там же, с.182]. Это субъективное явление, которое «существует в сознании ученика в идеальной форме» [там же, с.177].

Раскрывая содержание понятия учебной проблемы, М.И.Махмутов соотносит его со смежным понятием учебной задачи. Он говорит: «... Задача ... является формой, как бы оболочкой, внешним выражением проблемы» [3, с.180]. При этом учебная проблема имеет более богатое содержание, так как включает

в себя знания и опыт учеников, способ решения проблемы. Поэтому, указывает автор, содержанием деятельности учеников уместнее считать решение именно проблем, а не задач.

Уместен вопрос: проблемы с каким предметным содержанием следует предлагать ученикам? Обычно по предметному содержанию учебные проблемы не имеют аналога среди научных проблем. Это связано с ограниченными возможностями учеников. Учебные проблемы раскрывают какую-нибудь часть научной проблемы, либо затрагивают вопросы, которые в науке не рассматриваются в силу их незначительности.

Однако, по словам М.А.Данилова, что нужно так учить, чтобы ученики «всегда чувствовали, что перед ними ... наука» [2, с.94]. Науку он характеризует через ее предмет, методы, язык. Согласно И.И.Мочалову, науку также можно характеризовать через «ее собственную, соответствующую предмету ее исследования совокупность проблем» [1, с.35]. Поскольку научные проблемы являются источником саморазвития науки, мы полагаем, что ученики почувствуют в учебной дисциплине науку, если им будет раскрыто содержание соответствующих научных проблем. Поэтому, на наш взгляд, содержание учебных проблем должно отвечать содержанию научных проблем.

Чтобы пояснить, что это значит, следует обратиться к категориям «историческое» и «логическое». Историческое – это реальный процесс возникновения и развития предмета. Логическое – «теоретическое воспроизведение развитого и развивающегося предмета во всех его существенных, закономерных связях и отношениях» [5, с.731]. Оно отражает историческое в отвлечении от всех случайностей и отклонений реального процесса развития, но в строгом соответствии с его внутренними закономерностями.

Научная проблема описывается категорией «историческое». Учебную проблему следует описывать категорией «логическое». И фраза о содержании учебных проблем имеет смысл: учебная проблема должна отражать научную проблему в отвлечении от всех случайностей и отклонений реальных процессов ее постановки и решения, но в строгом соответствии с ее внутренними закономерностями. Другими словами, учебная проблема должна быть моделью научной проблемы. А поскольку учебная проблема предназначена для школьников, она должна быть моделью научной проблемы, адаптированной к уровню учеников с их малым объемом знаний и опыта, особенностями восприятия.

Данное понимание учебной проблемы отличается от традиционного, в котором допускается существование учебных проблем, не имеющих аналога среди научных проблем. Чтобы отличать учебную проблему в ее традиционном понимании от учебной проблемы с содержанием научной проблемы, А.М.Ароновым предложен для обозначения последней термин «учебно-предметная проблема». Данный термин, с одной стороны, отражает организационно-дидактическую сторону процесса обучения, с другой стороны, указывает на научное содержание проблемы.

Учебно-предметная проблема – это учебная проблема, являющаяся моделью научной проблемы. Ее следует отличать от предметной проблемы, которую М.И.Махмутов рассматривает как тип учебной проблемы. «Предметные проблемы возникают в пределах одного предмета и решаются средствами и методами этого предмета» [3, с.214]. В этом смысле предметная проблема может затрагивать вопросы, не имеющие отношения к науке. То есть, по М.И.Махмутову, предметная проблема может быть специально сконструирована в учебных целях и не иметь места в науке. Учебно-предметная проблема не только ограничена одним предметом, – она отражает соответствующую научную проблему этого предмета.

Опишем процессы постановки и решения учебно-предметной проблемы. Поскольку данные проблемы являются моделями научных проблем, то сначала имеет смысл остановиться на понятии научной проблемы.

Научная проблема – это знание о незнании, которое в результате научного исследования приводит к открытию нового для общества знания. Возникает она из объективного противоречия, вызванного отсутствием необходимых знаний. В процессе своей постановки и последующего решения научная проблема разбивается на систему конкретизирующих ее задач, которые в итоге и решаются. Сама научная проблема окончательного решения не имеет. Со временем проблема науки снова актуализируются и конкретизируются до новых задач. Их список определяется возможностями и нуждами науки в конкретный период ее развития.

Итак, процесс постановки учебно-предметной проблемы начинается с решения специально сконструированной системы исследовательских заданий (вопросов, задач), которые представляют собой конкретизации данной проблемы. В процессе их решения учащиеся обнаруживают недостаточность или неточность собственных знаний, что послужит основанием для постановки проблемы. О постановке проблемы можно говорить, если учащиеся 1) определяют, какого именно знания им недостает для выполнения заданий; 2) поймут, что знания, появляющиеся в результате выполнения заданий (решения проблемы), не могут быть выведены из других знаний, и в этом смысле являются принципиально новыми. Когда учебно-предметная проблема поставлена, она конкретизируется до новых исследовательских задач. Их список, по сравнению с научной проблемой, представлен в сокращенном варианте. Здесь рассматриваются лишь те задачи, которые учащиеся способны решить на данном этапе обучения и решение которых необходимо для дальнейшего обучения.

Как и в науке, в процессе обучения обращение к одной и той же учебно-предметной проблеме может происходить несколько раз. При этом ставится проблема только один раз. При последующих обращениях к ней происходит процесс актуализации проблемы. Он проходит как и процесс постановки проблемы и отличается от него тем, что учащиеся уже знают, какого рода знания они получают в результате решения проблемы.

Приведем пример учебно-предметной проблемы из школьного курса планиметрии. Логико-предметный анализ учебного материала данного курса позволил выделить проблему мер, проблему оснований, проблему построений, проблему преобразований, проблему свойств. Их описание представлено в [4]. Опишем проблему мер.

Проблема мер заключается в нахождении числа, выражающего меру, или «количество» фигуры. Конкретизация данной проблемы состоит в задании меры фигуры, определении свойств меры фигуры, измерении мер фигур, вычислении мер фигур. Данная проблема объединяет в себе материал, связанный с длинами, площадями и объемами геометрических фигур. В школьном курсе планиметрии данная проблема представлена задачами на вычисление длин, площадей и объемов фигур. При этом мера и ее свойства задаются обычно в теоретической части курса. Вопросы измерения мер фигур обычно ограничиваются измерением длины отрезков и градусной меры углов.

Анализ программного материала школьного курса планиметрии показывает, что его весь можно представить как результаты решения указанных учебно-предметных проблем. Данный вывод закономерен: учебно-предметные проблемы имеют предметное содержание научных проблем, а благодаря решению научных проблем в науке появляются новые знания. В силу указанных причин учебный материал любой дисциплины, имеющей научное содержание, может быть представлен как система учебно-предметных проблем.

Литература

1. И.И. Мочалов. Проблема как категория логики научного познания // Вопросы философии, 1964. - №11 – С.27-36.
2. М.А. Данилов Ленинская теория познания и процесс обучения // Советская педагогика, 1968. №1. - С.84-104.
3. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – М.: Наука, 1972. – 551 с.
4. Скрипка А.М. Педагогические условия становления исследовательских умений учащихся в процессе обучения геометрии в основной школе: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2008. – 175 с.
5. Советский энциклопедический словарь / Гл.ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.

**К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ ВУЗА К ОЛИМПИАДАМ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ
(НА ПРИМЕРЕ ПЕРВОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО СВЯЗЯМ
С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ «PR INTER VOICE»)**

Данная работа состоит из трех частей: в первой мы остановимся на обзоре самой олимпиады, во второй представим анализ содержания данного мероприятия и рекомендации по его совершенствованию, в третьей выскажем наши соображения по основным стратегиям подготовки студентов вуза к конкурсам такого рода.

Первая Международная олимпиада по связям с общественностью на иностранных языках «PR Inter Voice» состоялась 21-22 октября 2010 года на базе Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета. Программа конкурсных испытаний состояла из трех туров:

I тур – письменный лексико-грамматический тест (Lexis and Grammar Skills). На выполнение отводился один академический час. При создании организаторы ориентировались на международные форматы экзаменов уровня FCE и TOEFL.

II тур – аудирование по специальности «Связи с общественностью» и выполнение заданий в форме теста (Listening Skills). Участники прослушивают аудио-фрагмент и выполняют тестовое задание. Время выполнения задания – один академический час;

III тур – решение кейса с устной защитой перед членами жюри. Форма проведения тура: ведение переговоров двумя командами. (Speaking Skills: Negotiations) Команда состоит из 3х человек – участников собрания согласно предложенному сценарию. Время на подготовку 7-10 минут. Время выступления и защиты проекта 5-7 минут.

Кроме этого, программа включала и IV тур – внеконкурсное домашнее задание на «Приз зрительских симпатий», которое выполнялось по желанию участников. Команде необходимо было заранее подготовить творческое представление команды (видео-ролик, анимация, презентация PPT и прочее) длительностью не более 5 минут.

Критерии оценивания, предложенные организаторами, были следующие:

I тур – каждый правильный ответ оценивается 1 баллом;

II тур – каждый правильный ответ оценивается 1 баллом;

III тур – оценивается умение ведения беседы на иностранном языке по профессиональной тематике: начать, поддержать и закончить беседу, предложить варианты к обсуждению, выразить аргументированную точку зрения по обсуждаемому вопросу, выяснять отношение собеседника к обсуждаемому вопросу, умение принимать совместное решение.

IV тур – Приз зрительских симпатий – коллегиальное решение членов жюри.

Жюри олимпиады было сформировано из высококвалифицированных преподавателей базового вуза и вузов-участников, а также практикующих специалистов и почетных гостей, приглашенных на олимпиаду «PR Inter Voice». В помощь жюри предполагалось создание счетной группы из оргкомитета олимпиады.

При проведении I тура организаторы придерживались заявленных критериев оценивания и в целом уровень заданий соответствовал уровню FCE и TOEFL (задания включали в себя работу по таким аспектам, как word formation, phrasal verbs, multiple choice, use of English), однако в содержании заданий не было таких международно-признанных компонентов, как sentence transformation, error correction или open cloze test, которые не уступают в эффективности проверки знаний другим вышеназванным типам заданий, а зачастую превосходят их. Возможная причина – компьютерное тестирование и сопутствующие технические сложности в проверке заданий типа transformation, однако этот аспект вряд ли может рассматриваться как серьезная причина такого выбора и технически такая проверка вполне осуществима. В том же случае, если организаторам компьютерная проверка кажется в данном контексте потенциально допускающей погрешности, то можно заменить компьютерное тестирование традиционным, тем более, что 22 преподавателя (по количеству руководителей команд) вполне могут справиться с подобной задачей достаточно оперативно и качественно.

II тур – аудирование по специальности – закономерный выбор организаторов, обусловленный и специальной направленностью мероприятия (связи с общественностью), что определило тематику задания, и собственно языковым содержанием. Данный этап мероприятия был проведен организаторами безупречно и двусмысленных трактовок ответов участников не допускал.

Наиболее спорный и пока недоработанный (из обязательной части конкурсной программы) организаторами аспект – III тур. Участники получали задания, несоразмерные по объему подготовки – ни языковой, ни специально-содержательной. Если одна команда должна была разработать PR-кампанию продукта (бренда, выпускающего одежду и обувь), то вторая команда должна была согласиться/не согласиться с предложенной стратегией, обосновав при этом свою точку зрения, и хотя команды должны были выработать совместное решение в ходе переговоров, такое распределение ролей вряд ли можно признать равномерным. При этом отсутствовали строгие критерии оценивания, поскольку какая-либо шкала представлена не была. Объективных и безошибочных параметров оценивания, таким образом, предложено не было, хотя в мероприятиях подобного рода они должны являться неотъемлемой частью процесса организации в качестве гаранта объективности и непредвзятости результатов оценивания. Также было бы целесообразно привлечь к работе по оцениванию выступлений команд-участниц на данном этапе руководителей команд, что повысило бы уровень объективности и непредвзятости результатов. Высказанные соображения ни в коем случае не могут рассматриваться в качестве намека на предвзятость результатов, а лишь призваны предложить пути повышения эф-

фективности проведения данного мероприятия в будущем и способствовать повышению его авторитета в образовательном пространстве стран-участниц.

IV тур – внеконкурсное задание – предполагал творческое представление команды в виде презентации PPT или же видеоролика. При этом выбор языка оставался за участниками – русский или английский. В данном случае, с нашей точки зрения, организаторам предстоит проделать большую работу по устранению этой неопределенности, поскольку команды таким образом оказываются в заведомо неравном положении. Некоторые ролики вообще не содержали английской речи, а то и вовсе были выполнены в жанре немого кино. Представляется необходимым предъявлять строгие требования к материалам презентаций:

1) заранее оговорить, должны ли участники представить презентацию в виде показа слайдов или видеоролика, поскольку и технически, и содержательно второй вариант сложнее первого. При этом и смотрится он более впечатляюще, живо и интересно, нежели статичный показ слайдов, не содержащей в себе динамики процесса;

2) установить в виде обязательного требования использование в материалах презентации только английского языка, с обязательным озвучиванием материала, а не в виде показа досье на участников с музыкальным сопровождением;

3) определить в качестве условия соответствия презентации предъявляемым требованиям представление команды-участницы и частично вуза, а не города, ею представляемого;

4) считать обязательными компонентами презентации две составляющие: PR-составляющую и языковую составляющую.

Кроме обозначенных требований представляется целесообразным разработать строгую шкалу оценивания материалов презентаций по двум основным критериям:

1) профессиональность презентации с точки зрения PR (оценивается специалистами в сфере PR со знанием английского языка);

2) уровень языковой и коммуникативно-речевой компетенции авторов презентации (оценивается специалистами в области английского языкознания), критерии оценивания которого могут быть следующими:

- фонетическая правильность речи;
- грамматическая правильность речи;
- богатство и разнообразие лексико-идиоматического компонента речи;
- беглость речи;
- узально-стилистическая релевантность средств оформления высказывания.

В свете вышесказанного можно наметить определенные стратегии в подготовке студентов вуза к конкурсам подобного рода. Комплексная подготовка, как нам представляется, должна строиться не только по четырем магистральным направлениям по видам речевой деятельности как таковым, но и учитывать специфику реализации этих видов деятельности в конкретной ситуации общения (с учетом специфики решения кейсовых задач в различных отраслях зна-

ний). При подготовке студентов кажется целесообразной ориентация на международные форматы экзаменов уровня FCE и TOEFL, поскольку этот уровень рассматривается как минимально необходимый для успешного решения коммуникативно-речевых задач в иноязычной среде, а выбор организаторами конкурсных испытаний подобного рода материалов данного уровня сложности универсален ввиду не собственно специально-лингвистического, а лингвистически-прикладного характера межвузовских олимпиад отраслевого плана. При проведении аналогичных мероприятий среди студентов вузов иных специальностей (для специалистов в IT-сфере, экономистов, юристов, менеджеров и т. д.) ориентация на данный уровень сложности как минимально необходимый, наиболее вероятно, сохранится. Для повышения эффективности подготовки при достаточном уровне языковой и коммуникативно-речевой компетенции студентов можно рекомендовать ориентацию на уровень языковой подготовки повышенной сложности (CAE/C1-C2). Особое внимание следует уделить владению спонтанной речью с учетом специфики профессиональной терминологии, что определяет подбор учебных заданий соответствующего характера и тематики. Обязательными компонентами такой речи являются уверенное владение элементами идиоматического корпуса английского языка и фразовыми глаголами, а также наиболее продуктивными словообразовательными моделями. Направления подготовки должны определяться в строгом соответствии с критериями оценивания уровня языковой и коммуникативно-речевой компетенции, обозначенными выше. Реализация данной стратегии представляется возможной при объеме подготовки не менее 100 академических часов в семестр, а специфика подготовки должна определяться конкретной типологией конкурсных заданий, выносимых на межвузовские олимпиады на постсоветском образовательном пространстве.

Е.А.Трусенкова

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕТОД

...будет бессмысленно либо несправедливо говорить, что у людей нет способности к какой-то деятельности, если у них никогда не было возможности попрактиковаться или хотя попробовать себя в ней...

Дж. Равен

Основная цель профессионального образования подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного

к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

Решение задачи коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки работников в тесной взаимосвязи с развитием фундаментальной и прикладной науки имеет определяющее значение для будущего страны. Оно предполагает совместные усилия академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов.

Современное развитие общества требует новой системы образования – «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучаемых способность к проектированию будущего, ответственность за него, веру в себя и в свои профессиональные способности влиять на это будущее.

Меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием, – акцент переносится с «усвоения знаний» на формирование «компетентности», происходит переориентация его на личностно-ориентированный (гуманистический) подход; образовательные учреждения обеспечиваются современными компьютерами, электронными ресурсами, доступом к Интернету.

Это способствует внедрению новых педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс отечественного образования. Одним из главных методов творческой деятельности является метод проблемного обучения. Понятие «проблемное обучение» получило распространение в 20-30-е годы XX века, как в советских, так и в зарубежных школах. Проблемным называется обучение потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого обучения.

Проблемное обучение, возможно, применять для усвоения обобщенных знаний – понятий, правил, законов, причинно-следственных и других логических зависимостей. Оно вносит свой вклад в формирование готовности к творческой деятельности, способствует развитию познавательной активности, осознанности знаний, предупреждает появление формализма, бездумности. Проблемное обучение обеспечивает более прочное усвоение знаний; развивает аналитическое мышление, делает учебную деятельность для учащихся более привлекательной, основанной на постоянных трудностях; оно ориентирует на комплексное использование знаний. Важно и то, что проблемное обучение, приучающее студентов сталкиваться с противоречиями, разбираться в них, искать решение, является одним из средств формирования диалектического мышления.

Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей[1].

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций. Проблемные ситуации могут быть различными по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по другим методическим особенностям.

Следует различать проблемную задачу и проблему. Проблема шире, она распадается на последовательность или разветвленную совокупность проблемных задач. Таким образом, проблемную задачу можно рассматривать как простейший, частный случай проблемы, состоящей из одной задачи. Например, можно поставить проблему изучения параллелепипеда. Одна из проблемных задач, входящих в эту учебную задачу, состоит в открытии свойств диагоналей параллелепипеда.

Проблемное обучение ориентировано на формирование и развитие способности учащихся к творческой деятельности и потребности в ней. В осуществлении проблемного обучения целесообразно начинать с проблемных задач, подготавливая этим самым почву для постановки учебных задач.

Существует три основных типа учебных проблем:

1. Проблема математизации, математического описания, перевода на язык математики ситуаций и задач, возникающих вне математики или внутри математики, т.е. проблема построения математических моделей.

2. Проблема исследования различных классов моделей, результатом решения проблем этого типа является дальнейшее развитие системы теоретических знаний путем включения в нее новых «маленьких теорий».

3. Проблема применения новых теоретических знаний в новых ситуациях, перенос математических знаний на изучение новых объектов.

Проблема должна быть доступной пониманию студентов, а её формулировка должна вызывать интерес и желание студентов её разрешить.

Рассмотрим деятельность преподавателя и студентов в условиях применения проблемного метода в обучении математике:

Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
1. Создает проблемную ситуацию.	1. Осознает противоречия в изучаемом явлении.
2. Организует размышление над проблемой и ее формулировкой.	2. Формулирует проблему.
3. Организует поиск гипотезы - предположительного объяснения обнаруженных противоречий.	3. Выдвигает гипотезы, объясняющие явления.
4. Организует проверку гипотезы.	4. Проверяет гипотезу в эксперименте, решении задач.
5. Организует обобщение результатов и применение полученных знаний.	5. Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания.

Проблемное обучение имеет следующую структуру:

1. Актуализация изученного материала.
2. Создание проблемной ситуации.
3. Постановка учебной проблемы.
4. Построение проблемной задачи.
5. Поиск и решение проблемы (формулирование гипотезы, доказательство гипотезы, анализ подходов, обобщение).
6. Проверка решения проблемы. Исследование. Анализ результатов поиска.

Проблемное обучение - обучение, при котором преподаватель не сообщает студентам готовых знаний, а организует студентов на их поиск. Математические понятия, закономерности, теории излагаются в ходе поиска, наблюдения и анализа.

Проблемное обучение реализуется успешно лишь при определенном стиле общения между преподавателем и студентом, когда возможна свобода выбора выражения своих мыслей, когда диалог между преподавателем и студентом осуществляется в доброжелательной обстановке.

Проблемность является неотъемлемой чертой педагогического процесса, однако, не всякое занятие можно назвать проблемным. Все зависит от того, каков объем методов и организационных форм, свойственных проблемному обучению, используется на занятии.

Проблемное обучение имеет свои преимущества и недостатки.

В качестве преимуществ можно отметить: развитие мыслительной деятельности студентов; развитие математических способностей; формирование интереса к учению; воспитание активности в обучении; формирование творческого начала.

Существенным недостатком применяемого метода в обучении является необходимость больших временных затрат, а также необходимость специальной методической подготовки учителя[2].

И в заключение хочется привести слова Мо Шапиро: «Когда какой-то метод создания новых идей становится для вас привычным, работа вашего воображения становится непродуктивной. Вы уже не замечаете и не осознаете тех возможностей, которые находятся перед вами, пока кто-то другой на них не укажет. Чтобы осознать все возможности, которые вам предоставляет жизнь, надо уметь мыслить гибко, используя все разнообразие методов, способных стимулировать творчество. Радость рождения оригинальных идей доступна каждому!»

Литература

1. http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,3377/Itemid,0/
2. <http://e-lib.gasu.ru/eposobia/temerbekova2/html/lection/3.htm>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдюшева Фарид Абдулхаковна	к.п.н., доцент кафедры иностранных языков СибГАДИ
Абсальмова Рамзия Ахмаровна	Тюменский государственный университет, кафедра иностранных языков ЭФ ТюмГУ; канд пед.наук, доцент
Безвенюк Надежда Николаевна	учитель начальных классов, МСОШ № 9 с УИПОО «Технология»
Белялова Альбина Рафаэлевна	Томский политехнический университет, кафедра английского языка и бизнес-коммуникаций; ст. преподаватель
Богомолова Ирина Радионова	почетный работник образования, учитель биологии МОУ «СОШ№7», гор. Мегион пос. Высокий
Бондаренко Наталья Анатольевна	учитель английского языка, Муниципальная средняя общеобразовательная школа № 40
Браженец Ксения Сергеевна	старший преподаватель кафедры иностранных языков НГГУ
Вагабова Назира Изамудиновна	к.ф.н., старший преподаватель кафедры иностранных языков НГГУ
Валиева Гульназ Нафисовна	учитель английского языка, МОСШ №23 с углубленным изучением ин. языков
Гизатуллина Фаина Алексеевна	учитель начальных классов, МБОУ «Варьеганская ОСШ»
Гиматдинова Гульчачак Вазиховна	учитель английского языка высшей квалификационной категории МСОШ №9 С УИПОО «Технология»
Гиниятуллина Гульнара Шигатовна	учитель английского языка, МОСШ № 6
Добрынина Оксана Леонидовна	Петрозаводский государственный университет, кафедра иностранных языков технических факультетов; к. пед. наук, доцент
Елашкина Наталья Викторовна	к.п.н., доцент, зав кафедрой иностранных языков для специальных целей, Государственный лингвистический университет, г.Иркутск
Жукова Ольга Геннадьевна	Казанский государственный технический университет им. А.Н.Туполева, кафедра восточных и европейских языков; к.п.н., доцент
Закирова Сания Кагировна	доцент, к.п.н. доцент кафедры иностранных языков
Захарченко Светлана Александровна	студентка 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии НГГУ. Научный руководитель д.п.н., проф. Гончарова Е.В.
Зырянова Лилия Григорьевна	Нижневартовск, МСОШ № 40; учитель истории и обществознания
Игнатова Ольга Юрьевна	Нижневартовск, МСОШ № 40; учитель истории и обществознания

Ишметова Валя Мирхафиняновна	студентка 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии НГГУ. Научный руководитель д.п.н., проф. Гончарова Е.В.
Калашник Нелли Николаевна	учитель англ. языка высш. кат., рукль ГМО учителей ин. языков г.Нижн-ка, рук-ль МО уч. ин. языков, МОСШ №43
Касатова Инна Геннадьевна	учитель русского языка и литературы, Муниципальная средняя общеобразовательная школа № 40
Кацаева Ольга Владимировна	учитель английского языка МОСШ №5
Ковалевская Елена Витальевна	академик МАНПО, д.п.н., профессор кафедры иностранных языков НГГУ
Колесник Людмила Ивановна	доцент, к.п.н., зав.кафедрой иностранных языков НГГУ
Корсунская Людмила Газизовна	Нижневартовский филиал Тюменского государственного нефтегазового университета, кафедра гуманитарно-экономических дисциплин; канд. культурологии, доцент
Коршок Татьяна Францевна	учитель английского языка высшей категории, МОСШ № 29
Кузнецова Оксана Александровна	учитель начальных классов, МСОШ № 9 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология»
Куклина Елена Николаевна	Сочинский государственный университет туризма и курортного дела (СГУТиКД); кафедра общей и профессиональной педагогики; канд. пед. наук, доцент
Лескова Светлана Владимировна	аспирант НГГУ, научный руководитель д.п.н., профессор Гончарова Е.В.
Лещинская Ольга Алексеевна	Нижневартовск, МОСШ №12, учитель иностранных языков
Лонэвская Наталья Анатольевна	студентка 2 курса магистратуры факультета педагогики и психологии, научный руководитель д.п.н., профессор Гончарова Е.В.
Махарова Джульетта Азратовна	Нижневартовск, МОСШ №12, учитель иностранных языков
Махутов Буркит Набатбаевич	канд. техн. наук, доцент, директор центра тестирования НГГУ
Махутова Гульнара Мырзахановна	старший преподаватель кафедры иностранных языков НГГУ
Микитченко Светлана Петровна	доцент, к.п.н., доцент кафедры иностранных языков НГГУ
Михайлова Лариса Николаевна	учитель начальных классов МСОШ № 9 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология», аспирант кафедры общей и социальной педагогики НГГУ
Музалева Татьяна Александровна	учитель русского языка и литературы, МБОУ «Зайцеворечинская ОСШ»

Николаева Людмила Александровна	Кемеровский государственный университет, кафедра иностранных языков факультета РГФ; канд. пед. наук, доцент
Осипова Наталья Николаевна	доцент кафедры иностранных языков НГГУ, аспирант кафедры общей и социальной педагогики НГГУ
Осипчук Ольга Сергеевна	Омский государственный университет, кафедра немецкой филологии факультета иностранных языков ОмГУ им Ф.М.Достоевского; канд. пед. наук, доцент
Пестерева Евгения Владимировна	студентка 2 курса магистратуры НГГУ научный руководитель д.п.н., профессор Гончарова Е.В.
Пинская Евгения Николаевна	Ставропольский государственный университет, Музей региональной литературы и литературного краеведения СГУ; соискатель кафедры истории новейшей отечественной литературы СГУ
Птухина Ирина Алексеевна	учитель обществознания, МБОУ «Ларьякская ОСШ»
Пуговкина Лариса Васильевна	учитель обществознания, МБОУ «Варьеганская ОСШ»
Пушкина Елена Сергеевна	студентка I курса магистратуры по направлению «Педагогика», НГГУ <i>Научный руководитель:</i> доцент, к.п.н. И.С.Телегина
Рябыкина Марианна Валентиновна	учитель начальных классов МСОШ № 9 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология», аспирант кафедры общей и социальной педагогики НГГУ
Рянская Эльвира Михайловна	доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и перевода НГГУ
Самсонова Нина Васильевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков НГГУ
Середовских Наталья Владимировна	учитель иностранных языков, Муниципальная средняя общеобразовательная школа № 31
Скрипка Анна Михайловна	Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Центр индивидуального образовательного прогресса; канд. пед. наук, старший научный сотрудник
Солодкин Роман Яковлевич	к.ист.наук, доцент кафедры иностранных языков НГГУ
Толмачева Ирина Николаевна	учитель математики МОУ «СОШ№7», пос. Высокий
Трусенкова Елена Александровна	Пыть-Яхский индустриальный колледж – филиал Югорского государственного университета, преподаватель математики
Шенцова Елена Фёдоровна	кандидат педагогических наук учитель английского языка МСОШ №34
Шинкевич Аксана Викторовна	Учитель химии высшей категории МБОУ Излучинская ОСШ №1

ОГЛАВЛЕНИЕ

I. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

<i>Е.В.Ковалевская</i>	
МЕСТО И РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО И ПРОЕКТНОГО ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	3
<i>Н.В.Самсонова</i>	
СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ ДУХОВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	5
<i>С.П.Микитченко</i>	
СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ПРОБЛЕМНЫМИ ЗАДАЧАМИ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ.....	10
<i>Л.И.Колесник</i>	
ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА И РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	13
<i>С.К.Закирова</i>	
УСЛОВИЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	15
<i>О.Л.Добрынина</i>	
ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО И АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	19
<i>Е.Н.Куклина</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА- ИССЛЕДОВАТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	24
<i>Н.Н.Осипова</i>	
МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ВУЗЕ.....	28
<i>К.С.Браженец</i>	
УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО СОДЕРЖАНИЯ В ОБУЧЕНИИ	31
<i>Г.М.Махутова</i>	
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ И МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ.....	35
<i>Н.В.Середовских</i>	
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО, ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО И ПРОЕКТНОГО ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	37

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

<i>Н.Н.Безвенок</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРЕДМЕТАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	40
<i>И.Р.Богомолова И.Н.Толмачева</i>	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЕМОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8 КЛАССОВ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ БИОЛОГИИ И МАТЕМАТИКИ.....	42

<i>Н.А.Бондаренко</i> РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	49
<i>Г.Н.Валиева</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМУ В ШКОЛЕ (из опыта работы).....	53
<i>Ф.А.Гизатуллина</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА.....	57
<i>Г.В.Гиматдинова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	61
<i>Г.Ш.Гиниятуллина</i> ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	64
<i>Л.Г.Зырянова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ	66
<i>О.Ю.Игнатова</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ.....	69
<i>Н.Н.Калашник</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ	71
<i>И.Г.Касатова</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	76
<i>О.В.Кашаева</i> СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	81
<i>Т.Ф.Коршок</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ	84
<i>О.А.Кузнецова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	88
<i>Л.Н.Михайлова</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	91
<i>Т.А.Музалёва</i> ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКА В ФОРМЕ ПРОБЛЕМНОГО СЕМИНАРА.....	94
<i>М.В.Рябькина</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛЕЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	98
<i>Е.Ф.Шенцова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	102
<i>А.В.Шинкевич</i> ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ХИМИИ В 9 КЛАССЕ	107

III. ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Э.М.Рянская</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ (ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ) КОМПЕТЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТА)	112
<i>Ф.А.Абдюшева</i> ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГИКО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	114
<i>Р.А.Абсалямова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОНКРЕТНОЙ (ПРОБЛЕМНОЙ) СИТУАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	118
<i>А.Р.Белялова</i> ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	120
<i>Н.И.Вагабова</i> УЧЕТ СЕМАНТИКИ КУМЫКСКИХ И АНГЛИЙСКИХ КАТЕГОРИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	123
<i>Н.В.Елашкина</i> УЧЕБНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБЩЕНИЕМ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	124
<i>О.Г.Жукова</i> ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРАЛИЗМА.....	129
<i>С.А.Захарченко</i> ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	134
<i>В.М.Ишметова</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ	139
<i>Л.Г.Корсунская</i> К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	141
<i>С.В.Лескова</i> КРЕАТИВНОСТЬ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	144
<i>О.А.Лещинская</i> НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	150
<i>Н.А.Лонзевская</i> МЕТОДИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ	154
<i>Д.А.Махарова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	158

<i>Б.Н.Махутов</i> СТАТИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАНИЕВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ВЫПУСКНИКОВ	161
<i>Л.А.Николаева</i> МОДЕРАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	164
<i>О.С.Осипчук</i> СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	169
<i>Е.В.Пестерева</i> ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	174
<i>Е.Н.Пинская</i> ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА.....	180
<i>И.А.Птухина</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ (ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД)	183
<i>Л.В.Пуговкина</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ В РАЗВИТИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	186
<i>Е.С.Пушкина</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ	191
<i>А.М.Скрипка</i> О ПОНЯТИИ УЧЕБНО-ПРЕДМЕТНОЙ ПРОБЛЕМЫ.....	195
<i>Р.Я.Солодкин</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ОЛИМПИАДАМ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРВОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ «PR INTER VOICE»).....	199
<i>Е.А.Трусенкова</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕТОД	202
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	206