

**Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Нижевартовский государственный гуманитарный университет**

Кафедра иностранных языков

**ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ
И СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО
ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

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

г.Нижевартовск, 11 ноября 2011 года



**Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2012**

ББК 74.00я43

X 20

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*

X 20 Характеристика средств и способов реализации проблемного обучения в контексте модернизации российского образования: вопросы теории и практики: Материалы VII Западно-Сибирской Всероссийской научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий» (г.Нижевартовск, 10 ноября 2011 года) / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2012. — 323 с.

ISBN 978–5–89988–916–5

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

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

ББК 74.00я43

ISBN 978–5–89988–916–5

© Издательство НГТУ, 2012

I. ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ И СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

Е.В.Ковалевская

УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПОНЯТИЕ И СОДЕРЖАНИЕ

Учебное задание, рассмотренное в ряде работ, посвященных активизации учебной деятельности, в том числе в проблемном обучении (А.М.Матюшкин, И.А.Зимняя, Е.В.Ковалевская, Л.И.Колесник, В.А.Малахова, С.К.Закирова и др.), может трактоваться как *средство проблемного обучения*. Категория средств обучения является наименее изученной в теории проблемного обучения. В соответствии со словарным определением, под средствами обучения понимаются «материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития учащихся» [4, С. 142]. При этом, такое средство как учебное задание используется как в традиционном, так и в проблемном обучении.

Обоснование учебного задания как средства проблемного обучения связано с решением ряда вопросов: учебное задание и учебная задача в структуре учебной деятельности; общая характеристика учебного задания; особенности учебного задания; учебное задание и учебная ситуация, проблемное учебное задание и проблемная учебная ситуация; этапы работы с учебным заданием в проблемной ситуации; проблематизация обучения на основе проблематизации учебных заданий. Данная логика анализа понятия и содержания «учебного задания» в целом соотносится с логикой рассмотрения И.А.Зимней понятия и содержания «учебной задачи» [2, С. 197—207].

При рассмотрении в *структуре учебной деятельности* понятия *учебная задача*, соотносимого с понятием *учебное задание*, вслед за И.А.Зимней, полагаем, что учебная задача «предлагается обучающемуся как определенное учебное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом» [2, С. 197—198]. В данном определении большой интерес представляют три имплицитных акцента: во-первых, если учебная задача предлагается учащемуся как учебное задание, то учебное задание лежит в основе учебной задачи; во-вторых, если формулировка учебного задания существенна для его решения и результата, то за счет изменения формулировки можно влиять не только на конкретное решение, но и на результат обучения; в-третьих, если учебная задача предлагается как определенное учебное задание в определенной учебной ситуации, то именно характер формулировки учебного задания определяет характер учебной ситуации, совокупностью которых представлен учебный процесс, а значит, учебное задание определяет и характер самого учебного процесса.

Для раскрытия сущности учебного задания интересными представляются характеристики задач «диагностичность и креационность», выделенные В.И.Гиневским и цитируемые И.А.Зимней, которая отмечает, что «первая соотносится с задачей усвоения учебного материала, а вторая — со стимулированием познавательной активности, познавательного усилия» [2, С. 199]. Таким образом, если задача предлагается как определенное учебное задание и если задача обладает такими характеристиками, как диагностичность и креационность, то и задание, лежащее в основе задачи, должно, соответственно, обладать теми же характеристиками, которые присущи всем элементам одной системы. Именно это положение раскрывает дидактическую сущность учебного задания как средства обучения, способного, во-первых, через определение уровня овладения учебным материалом влиять на продуктивность процесса его освоения, во-вторых, через стимулирование познавательной активности влиять на интеллектуальное развитие обучающихся.

Как известно, основное отличие задачи от учебной задачи и, соответственно, лежащих в их основе задания и учебного задания,

состоит в том, что учебная задача и учебное задание направлены не на изменение объекта изучения, а на изменение субъекта учебной деятельности, то есть на самого обучающегося. Таким образом, изменения, происходящие в обучающемся как субъекте проблемного обучения, могут происходить под влиянием изменений формулировок учебного задания.

При рассмотрении *общей характеристики учебного задания* необходимо раскрыть определение, а также состав или структуру данного понятия. Согласно словарному определению, учебное задание трактуется как «вид поручения, в котором содержится требование выполнить какие-либо учебные действия». При этом, в структуру учебного задания, как известно, входят формулировка учебного задания и содержательная часть учебного задания, то есть указание на то, что надо сделать (формулировка) с учебным материалом (содержательная часть). Так, структура учебного задания, как неproblemного, так и problemного, должна включать вышеназванные компоненты, а различие в структуре неproblemного и problemного учебного задания будет заключаться в проблематизации учебного задания. В свою очередь, различия в структуре неproblemного и problemного учебного задания будут определять их различные функции. Таким образом, если неproblemное учебное задание, в первую очередь, направлено на освоение учебного материала, то problemное учебное задание нацелено и на освоение учебного материала, и на интеллектуальное развитие обучающихся, благодаря применению проблематизации, что и определяет особенности работы с учебным заданием, которые будут различны для problemных и неproblemных учебных заданий.

При выявлении *особенностей учебного задания* имеет смысл рассмотреть, вслед за Е.И.Машбицем и И.А.Зимней, особенности учебной задачи: 1) направленность на субъекта, что предполагает не изменение в самой задаче, а изменение в субъекте в процессе решения задачи; 2) неоднозначность или неопределенность, что требует иногда доопределения задачи; 3) неограниченность числа задач для достижения определенной цели. Здесь необходимо учитывать, что уровень проблемности учебного задания может оказывать влияние также на число способов решения учебной задачи, то есть, чем ниже уровень проблемности учебного задания,

тем меньше способов решения может возникнуть, и, наоборот, чем выше уровень проблемности учебного задания, тем больше способов ее решения может быть. Соответственно, увеличение числа способов решения учебной задачи за счет увеличения уровня проблемности учебного задания не может не увеличить познавательную активность, способствующую не только освоению учебного материала, но и развитию интеллекта учащегося в процессе разрешения проблемной ситуации, которая зависит от характера учебного задания.

В данном контексте одним из самых важных вопросов является определение соотношения понятий *учебное задание* и *учебная ситуация*, *проблемное учебное задание* и *проблемная учебная ситуация*. Как отмечает И.А.Зимняя, «по содержанию учебная ситуация может быть нейтральной или проблемной. Оба вида ситуаций представлены в обучении, но организация второй требует от учителя (преподавателя) больших усилий, поэтому при осознании им всей важности проблематизации обучения проблемные ситуации встречаются в учебном процессе реже, чем нейтральные. Создание проблемной ситуации предполагает наличие проблемы (задачи), т.е. соотношения нового и известного (данного), учебно-познавательной потребности обучающегося и его способности (возможности) решать эту задачу (В.Оконь, А.М.Матюшкин, А.В.Брушлинский, М.И.Махмутов и др.). Перед учителем (преподавателем) встает задача организации таких ситуаций, в которых объективная, организуемая им ситуация, содержащая в себе противоречия и учитывающая возможности обучающихся, стала бы их субъективной проблемной ситуацией, была бы присвоена ими в форме некоторой подлежащей решению проблемы» [2, С. 203—204]. Таким образом, в учебном процессе нейтральные, т.е. непроблемные ситуации создаются на основе непроблемных учебных заданий, в то время как проблемные ситуации возникают на основе проблемных учебных заданий.

При этом *этапы работы с учебным заданием в проблемной ситуации* могут быть рассмотрены в контексте раскрытия этапов решения задачи в проблемной ситуации. Определяя этапы решения задачи в проблемной ситуации, И.А.Зимняя отмечает: «Первый этап — это понимание задачи, сформулированной в готовом виде преподавателем или определяемой самим обучающимся.

Последнее зависит от того, на каком уровне проблемности находится задача, и от способности обучающегося ее решить. Второй этап — «принятие» задачи обучающимся, он должен решить ее для себя, она должна быть лично значима, а потому понята и принята к решению. Третий этап связан с тем, что решение задачи должно вызывать эмоциональное переживание (лучше удовлетворения, чем досады, неудовлетворенности собой) и желание поставить и решать собственную задачу» [2, С. 206].

В данном контексте И.А.Зимняя особенно отмечает роль формулировки учебного задания, которая влияет на правильное понимание задачи, поскольку «если задача сформулирована в форме задания «проанализируйте», «объясните, почему», «в чем, на ваш взгляд, причина», то обучающийся определяет скрытые, латентные связи, выстраивает определенную логическую последовательность решения задачи. Если задание дано в форме «опишите», «расскажите», то студент может ограничиться изложением только эксплицитно данного и необходимого решения, понимания и принятия задачи (К.Дункер, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Н.С.Мансуров)» [2, С. 206—207]. Также, ссылаясь на исследование, проведенное В.А.Малаховой [6], И.А.Зимняя отмечает, что разные формы, т.е. формулировки заданий «объясните» и «опишите», направляют мышление и речь обучающегося по определенному пути. Таким образом, изменить формулировку учебного задания и направить мышление и речь обучающегося по продуктивному пути можно на основе проблематизации.

Вопросы *проблематизации обучения*, в том числе и *на основе проблематизации учебных заданий*, были рассмотрены в ряде исследований (И.А.Зимняя, С.В.Юткина, Е.В.Ковалевская, Л.И.Колесник и др.). Так, понятие проблематизация, которое было введено С.В.Юткиной [8] и трактовалось ею как средство активизации мыслительной деятельности при обучении учащихся пониманию текста через осмысление, было рассмотрено Л.И.Колесник как способ усмотрения/вскрытия очевидной/неочевидной проблемы в учебном содержании субъектами проблемного взаимодействия в контексте разработки способов проблематизации текстов и учебных заданий к ним. Л.И.Колесник отмечает, что проблематизация в проблемном обучении реализуется «на таких трех уровнях, как: 1) проблематизация

учебного текста, 2) проблематизация заданий к учебному тексту, 3) одновременная проблематизация учебного текста и задания к нему, что может быть представлено моделью» [5, С. 8].

Необходимо отметить, что если в исследовании Л.И.Колесник, в первую очередь, делается акцент на проблематизации текста, то теперь необходимо рассмотреть новый аспект — учебное задание как дидактическое средство управления проблематизацией обучения на основе проблематизации формулировки учебных заданий. Значит, именно характер формулировки проблемного учебного задания, лежащего в основе проблемной учебной задачи, будет определять характер проблемной учебной ситуации. Это связано с вопросом построения типологии учебных заданий, соотносимой нами с моделями проблемных ситуаций, исследованными А.М.Матюшкиным [7, С. 94—99]. Так, нами ранее были выделены четыре типа проблемных заданий: 1) задание включает препятствие на пути к цели (поведенческая модель); 2) задание указывает на деструктурированность объекта (гештальт-модель); 3) в задании есть указание на препятствие, выраженное в альтернативе (вероятностная модель); 4) в задании указывается на недостаток информации (информационная модель) [3, С. 57]). Лингво-педагогическая модель проблематизации учебных заданий может быть разработана на основе данной типологии и может осуществляться на трех уровнях: низкий уровень проблемности — неproblemные учебные задания находятся «в состоянии ожидания» проблематизации за счет изменения их формулировки; средний уровень проблемности — неproblemные задания проблематизируются за счет изменения их формулировки в соответствии с одним из типов проблемных учебных заданий; высокий уровень проблемности — неproblemные задания проблематизируются за счет изменения их формулировки в соответствии с несколькими типами проблемных учебных заданий. Соответственно, лингво-педагогическая модель проблематизации учебных заданий включает следующие компоненты: I. Внутренняя (скрытая) проблематизация «в состоянии ожидания» соотносится с неproblemными учебными заданиями, которые могут быть проблематизированы преподавателем. II. Внешняя (явная) проблематизация соотносится с проблемными учебными заданиями: 1) проблемные учебные задания одного типа (один из четырех способов

проблематизации); 2) проблемные учебные задания смешанного типа (более одного способа проблематизации).

Таким образом, рассмотрение вышеперечисленных вопросов доказывает возможность использования учебного задания как средства организации и осуществления проблемного обучения, выполняющего функции развития учащихся.

Литература

1. Закирова С.К. Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 22 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд. доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 384 с.

3. Ковалевская Е.В. Модели проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку // Проблемность и профильность в образовании — условия устойчивого развития цивилизации: Материалы VI Московской международной конференции «Образование в XXI веке — глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. М.: Компания «Спутник+», 2006. С. 55—58.

4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 176 с.

5. Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 23 с.

6. Малахова В.А. Зависимость характера речевого высказывания от постановки мыслительной задачи (в разных возрастных группах): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980. 24 с.

7. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003. 720 с. (Серия «Психологи Отечества»).

8. Юткина С.В. Развивающее обучение на уроке иностранного языка в школе (на материале понимания иноязычного текста): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 16 с.

Н.Г.ДАЙРИ О МЕТОДИКЕ ПРОБЛЕМНОГО УРОКА ИСТОРИИ

В 1969 г. была опубликована книга известного методиста-историка Нейта Георгиевича Дайри «Как подготовить урок истории» [1]. 1960-е гг. ознаменованы активизацией методических исследований в СССР. Появились труды, ориентировавшие на активизацию деятельности учащихся, повышение требований к научной организации урока. Цель книги — показать пути усовершенствования урока истории, в том числе такой новой формы его организации — как проблемный урок. Прошло более 40 лет с момента выхода указанного сочинения Н.Г.Дайри, однако, важнейшие положения, выдвинутые тогда, во многом не утратили своей актуальности. Печально, что некоторые современные учителя истории не знакомы с данной книгой. Н.Г.Дайри придавал особое значение проблемному уроку в системе самостоятельной мыслительной деятельности учащихся. В числе требований к нему автор называл: научность содержания, образность и эмоциональность, связь изучаемого с жизнью [1, с. 53—54]. В разделе, посвященном проблемному уроку, Н.Г.Дайри выделил его особенности по сравнению с традиционным уроком формирования новых знаний (тогда такой урок назывался уроком передачи готовых знаний). В ряду важнейших особенностей проблемного урока истории оказались: развитие абстрактного и логического мышления (при изучении понятий, причинно-следственных связей, выявлении исторических закономерностей, оценке исторических событий и деятельности личностей); организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся на поиск проблемы; повышение воспитательного потенциала (ведь выводы учащиеся формулируют самостоятельно; «выводы ученика — выражение его личных, научно-обоснованных взглядов»); психологическое развитие (происходит активизация внимания учащихся: «...внимание учащихся горит, подобно неугасимому огню, восприятие оказывается чрезвычайно продуктивным, а сила запоминания очень большой, и все это происходит естественно, как необходимое условие решения проблемы») [1, с. 55—56]

Таким образом, согласно Н.Г.Дайри, проблемный урок — это урок с познавательным учебным процессом, который более соответствует закономерностям гносеологии [1, с. 55]. Проблемный урок — сложный комплекс, в котором сочетаются самостоятельная работа учащихся и проблемное изложение учителя. Н.Г.Дайри выделил следующие элементы проблемного урока: проблемное изложение, проблемная ситуация, проблемное задание [1, с. 56—57]. Большое значение автор придавал методике проблемного изложения учителя. Н.Г.Дайри выделил требования к проблемному изложению учителя:

«1. Содержать достаточный фактический материал, относящийся к той сущности, которую самостоятельно должны установить учащиеся.

2. Исключать всякое подсказывание, касающееся этой сущности.

3. Включать и передачу готовых знаний (фактов и связей), не относящихся непосредственно к решению проблемного задания.

4. Правильный выбор сложности источника знаний с учетом его педагогической обработанности.

5. Правильный темп изложения учителя» [1, с. 58].

Автор проанализировал важнейшие требования и к проблемным заданиям при изучении нового материала, которые позволяли, по его мнению, достигать положительных результатов. В их числе: информативность, достаточная трудность, разнообразие заданий, их формулировка, правильный выбор времени постановки задания во время урока, обязательная проверка.

Таким образом, Н.Г.Дайри выделил основные элементы проблемного урока, соответствующие по основным параметрам современной теории проблемного обучения. Он справедливо заметил усложнение деятельности не только учащихся на таком уроке, но и учителя, которому необходимо обеспечить руководство учебной деятельностью учащихся на проблемном уровне. Автор был убежден в значительно большей эффективности проблемного урока в сравнении с традиционным уроком, считал, что организация проблемной познавательной деятельности возможна во всех классах.

Литература

1. Дайри Н.Г. Как подготовить урок истории. М., 1969. 128 с.

Л.И.Колесник

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ (ИНДИВИДУАЛЬНАЯ) РАБОТА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Подготовка компетентного и конкурентоспособного специалиста на современном рынке труда является основной задачей высшей школы. Потребность в специалистах, владеющих, как минимум одним иностранным языком повышает необходимость изучения иностранных языков в неязыковых вузах. Вместе с тем, так как иностранный язык не является профилирующей дисциплиной, на изучение данного предмета на неязыковых факультетах отводится небольшое количество часов, и поэтому основным умением, развиваемым в процессе обучения, становится чтение, т.е. умение извлечь из текста информацию — учебную, страноведческую, профессиональную.

Развитие данного умения в большей степени определяется эффективностью самостоятельной работы студентов дома, в библиотеке, лингафонном кабинете, компьютерном классе.

Можно выделить следующие **цели** применения самостоятельной учебной деятельности: 1) систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений студентов; 2) формирование умений использовать справочную и специальную литературу; 3) развитие творческого потенциала студентов; 4) оптимизация процесса обучения иностранному языку с точки зрения экономии аудиторного учебного времени; 5) повышение качества усвоения предлагаемых учебных программ.

Готовность студентов к самостоятельной работе определяется: 1) наличием базовых учебных навыков работы по всем видам

речевой деятельности, а именно: говорению, аудированию, чтению, письму; 2) умением работать со словарем и справочной литературой; 3) навыками перевода; 4) умением работать с компьютерным программным обеспечением; 5) умением пользоваться Интернетом.

В методике обучения ИЯ выделяются следующие **уровни** самостоятельной работы:

1. **Воспроизводящий** (репродуктивный) — на данном уровне идет усвоение и закрепление нового материала.

2. **Полутворческий** (переходный) уровень самостоятельной работы вытекает из предыдущего. Здесь осуществляется перенос приобретенных знаний, навыков и умений на аналогичные ситуации, а также формирование высказываний в аналогичных ситуациях. Самостоятельная работа этого уровня требует большей мыслительной активности и креативности.

3. **Творческий** (креативный) уровень самостоятельной работы связан с формированием навыков и умений осуществлять поиск при решении более сложных коммуникативных задач. Именно здесь формируется творческая личность [1].

Формы самостоятельной работы.

При изучении дисциплин учебного плана, иностранного языка в том числе, организация самостоятельной работы студентов может проводиться в виде/форме:

а) аудиторной самостоятельной работы, б) внеаудиторной самостоятельной работы; в) творческой, в том числе научно-исследовательской работы, как под руководством преподавателя, так и без его участия.

Самостоятельная работа может осуществляться как индивидуально, так и группами студентов в зависимости от цели, объема, конкретной тематики самостоятельной работы, уровня сложности, уровня умений студентов.

В нашем случае речь идет о студентах неязыковых специальностей, и следует иметь в виду, что реально достижимым в базовом курсе обучения является средний уровень, т.е. уровень элементарной компетенции. Таким образом, основное внимание уделяется усвоению определенного объема грамматических явлений и лексических единиц, с помощью которых студент должен уметь прочитать, перевести и передать основное содержание текста по специальности.

Исходя из вышесказанного, можно выделить **три вида** самостоятельной **внеаудиторной работы** студентов, *которые соотносятся с уровнями самостоятельной работы.*

Первый вид работы предусматривает выполнение учебных действий, обеспечивающих правильное чтение и понимание исходного текста.

Второй вид внеаудиторной работы включает учебные действия по самостоятельному усвоению знаний о языковых явлениях и по выработке первичных умений применять их на практике.

Третий вид включает учебные действия, направленные на развитие вторичных умений (*аудирование*, чтение с целью извлечения определенной информации).

Еще одним видом самостоятельной работы может явиться подготовка творческих заданий. Например, подготовка презентации, проектов и т.д.

Объем материала для самостоятельной работы (в нашем случае — самостоятельного чтения) определяется рабочей программой, а преподаватель подбирает тексты, соответствующие тематике, грамматическим и лексическим структурам конкретного семестра.

Особо стоит вопрос о **времени**, которое следует затрачивать на самостоятельную работу, чтобы ее результаты были ощутимы. Для студентов необходимо ежедневно заниматься 20—25 минут, а в неделю 2—2,5 часа.

Источниками информации для самостоятельной работы студентов является, прежде всего, *учебник*, а также грамматические и лингвострановедческие справочники, *двуязычный словарь*, *тексты из различных источников (специальная литература, журналы, интернет).*

Для того чтобы успешно осуществлять *руководство* самостоятельной работой студентов, в их распоряжение предоставляются следующие *дидактические средства*, помогающие самостоятельному овладению языком: *памятка, задания, упражнения, вопросы, ключи.*

Видами заданий для внеаудиторной самостоятельной работы могут быть:

1) лексико-грамматические упражнения (снимают трудности в понимании смысла прочитанного); 2) задания на отработку

техники чтения, 3) предтекстовые упражнения; 4) послетекстовые задания обеспечивающие обратную связь в форме контроля понимания прочитанных текстов.

Следует отметить, что все разработанные упражнения вариативны, дифференцированы в зависимости от индивидуально-психологических особенностей и возможностей каждого обучаемого.

Перед выполнением студентами внеаудиторной самостоятельной работы преподаватель проводит инструктаж по выполнению задания (который включает цель, содержание, сроки выполнения, ориентировочный объем работы, основные требования к результатам работы, критерии оценки).

Контроль результатов внеаудиторной самостоятельной работы студентов может осуществляться в письменной, устной или смешанной форме.

В качестве **методов контроля** внеаудиторной самостоятельной работы студентов могут быть использованы зачеты, тестирование, контрольные работы, защита творческих работ и др.

Критериями оценки результатов внеаудиторной самостоятельной работы студента являются:

- уровень освоения студентом учебного материала;
- умение студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- сформированность общеучебных умений;
- обоснованность и четкость изложения ответа;
- оформление материала в соответствии с требованиями.

Как показывает практика, наиболее эффективным и результативным методом контроля при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку является метод тестирования.

Таким образом, для того чтобы самостоятельная работа студента была эффективной необходимо выполнить ряд условий, к которым можно отнести следующие:

- обеспечение правильного сочетания объема аудиторной и самостоятельной работы;
- методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее;

- обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий;

- контроль за ходом самостоятельной работы и меры, поощряющие студента за ее качественное выполнение.

Для осуществления успешной самостоятельной работы студенту конечно необходима помощь преподавателя, которая, на наш взгляд, состоит из двух факторов.

Во-первых, это формирование у студентов навыков и умений самостоятельной работы под руководством преподавателя с первых дней обучения иностранному языку. Преподавателю необходимо объяснить студентам:

- а) что прочность знаний по иностранному языку, развитие у них автоматизмов в применении этих знаний на практике во многом зависит от умения самостоятельно работать;

- б) какое место должна занимать самостоятельная работа по изучению иностранного языка среди других предметов; каким образом распределять время для самостоятельной работы; в какой последовательности изучать материал, акцентируя внимание на принцип «от простого к сложному», чтобы не было путаницы в полученных знаниях; обратить внимание на методические приемы, которыми могут пользоваться студенты при самостоятельном изучении материала.

Во-вторых, создание методических указаний и учебных пособий для целенаправленного управления самостоятельной работой может повысить качество усвоения необходимых знаний студентами. Для этой цели преподаватели кафедры иностранных языков составляют методические разработки, учебные пособия для самостоятельного чтения на иностранных языках, предназначенные для студентов неязыковых специальностей. Целью данных разработок является подготовка студентов к овладению различными видами чтения оригинальной литературы по специальности.

По мере формирования навыков и умений у студентов учебные задания постепенно усложняются, непосредственная помощь педагога уменьшается, а самостоятельность самих студентов соответственно увеличивается.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. М: Академия, 2004. С. 145—156.

Г.М.Махутова

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО И ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДОВ

В связи с интеграцией российской системы образования в мировую образовательную систему и участием России в Болонской конвенции, современное состояние образования требует новых подходов и методов повышения качества образования. В соответствии с такими документами, как «Стратегии модернизации содержания общего образования», «Ключевые компетенции для Европы» и др., *современный специалист* должен владеть не только *компетентностью общения на двух языках*, но и уметь ставить и решать проблемы в социальной и профессиональной сферах общения.

Одним из приоритетов системы образования должно стать достижение нового образовательного результата — формирование *ключевых компетентностей* в контексте компетентностного подхода. *Компетентностный подход* рассматривается И.А.Зимней как «направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких личностных качеств, как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе» [1].

Одной из ключевых компетентностей, по мнению И.А.Зимней, является *компетентность общения*, которое, с одной стороны, реализуется в контексте определенной культуры (культурологический подход) или «диалога культур», если речь идет об иноязычном общении; с другой стороны, направлено на решение

проблем социального и профессионального плана в проблемных ситуациях (проблемный подход).

Многие исследователи (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Е.В.Бондаревская и др.) рассматривают *культурологический подход* в качестве одного из значимых методологических основ образования, так как они видят культурное развитие человека в интеграции культуры в образование.

По мнению М.М.Бахтина: «...один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые смысловые глубины.... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [2].

Как отмечает С.Г.Тер-Минасова, обучение иностранному языку предполагает обучение пониманию и восприятию иной культуры, иного мировоззрения и мироощущения отличающихся от собственной культуры и представления картины мира: «...за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [3].

Многие ученые (А.М.Матюшкин, В.Т.Кудрявцев, Т.В.Кудрявцев и др.) важным методологическим основанием современного образования считают *проблемный подход*.

Так один из теоретиков *проблемного подхода* В.Т.Кудрявцев считает, что «Вхождение учащихся в культуру — это непрерывная цепочка открытий для себя» [4]. Изучая другую культуру, сравнивая с собственной, обучающиеся осуществляют исследовательскую, творческую деятельность. Принимая или не принимая другую культуру, они ищут объяснения, аргументаций, выходя за рамки знаний, умений и навыков, но самое главное, видят новые проблемы и выдвигают новые цели и способы их решения. Так, по мнению В.Т.Кудрявцева, культура «...выступает не только как совокупность общественно эталонизированных знаний, умений и навыков, но и как открытая многомерная система проблемно-творческих задач» [5]. В процессе решения интеллектуальных

задач, по мнению А.М.Матюшкина, «...возникает проблемная ситуация, требующая от субъекта «открытия» нового знания или способа действия, обеспечивающего решение поставленной цели» [6].

Обучение иноязычному общению, может и должно реализоваться на основе культурологического и проблемного подходов, поскольку культура выступает «как открытая многомерная система проблемно-творческих задач» решаемых субъектами общения через взаимодействие при разрешении проблемных ситуаций.

Разрешение проблемной ситуации, по мнению Дж.Дьюи, Т.В.Кудрявцева и др., необходимо проводить в форме решения цепи проблемных задач, вытекающих одна из другой. При этом, вслед за А.М.Матюшкиным, Е.В.Ковалевская считает, что каждое «звено» цепи может состоять из монолога, диалога, полилога, реализация которых способствует индивидуальному, диалогическому и групповому мышлению [7].

Необходимо отметить, что *особенностью многоуровневых многомерных проблемных ситуаций*, является то, что они создают на занятиях уникальные условия для *проявления всех трех сторон общения*: *перцептивная* — без правильного восприятия проблемы, проблемной задачи, многоуровневая многомерная проблемная ситуация не реализуется; *коммуникативная* — в ходе разрешения многоуровневых, многомерных проблемных ситуаций, решаются экстралингвистические или прагматические задачи; *интерактивная сторона* — в процессе разрешения многоуровневых, многомерных проблемных ситуаций идет обмен не только мнениями, знаниями, но и действиями. Это взаимодействие всех участников общения, в ходе которого осуществляется разрешение проблемных ситуаций, и на определенном уровне, сами студенты предлагают собственные проблемы, проблемные задачи для решения.

Использование проблемных ситуаций в процессе формирования компетентности иноязычного общения позволяет активизировать умения осмысленного взаимодействия с партнерами другой социокультурной среды, что в конечном итоге развивает не только иноязычные коммуникативные умения, но и поисковые творческие умения студентов в контексте компетентностной парадигмы развития современного образования.

Таким образом, формирование компетентности иноязычного общения должно основываться: *на компетентностном подходе*, который подразумевает в качестве результата образовательного процесса овладение одной из ключевых компетенций — компетентностью общения, без которой невозможна деятельность личности в социальной и профессиональной сферах; *на культурологическом подходе*, обеспечивающим построение процесса иноязычной подготовки будущих специалистов в виде диалога культур, в котором студент изначально занимает активную позицию и раскрывается как субъект межкультурной, межкультурной и межличностной коммуникации; *на проблемном подходе*, который обеспечивает развитие поисковых творческих умений студентов, что осуществляется через общение при решении проблем социального и профессионального характера.

Литература

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2000. № 8. С. 20—26.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1996. С. 354.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. С. 25.
4. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. С. 27.
5. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культ.-ист. подход. Дубна, 1997. Ч. I, II. С. 65.
6. Матюшкин А.М. Психологическая структура и динамика развития познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 7.
7. Ковалевская Е.В. Индивидуальное, диалогическое, групповое мышление — монолог, диалог, полилог (проблемный подход) // Компетентностный и проблемный подходы к обучению в условиях модернизации российского образования // Материалы VII Московской международной конференции «Образование в XXI веке — глазами детей и взрослых». М., 2007. С. 41—43.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА АТТЕСТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ: ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД

Значительный рост требований к качеству подготовки специалистов в образовании, к уровню интеллектуального и нравственного потенциала их личности определяет основные тенденции организации обучения на современном этапе развития высшего образования, активный поиск путей повышения его эффективности. Применительно к общему образованию, данные требования обозначены как формирование системы универсальных знаний, опыта самостоятельной деятельности, личной ответственности, т.е. современных ключевых компетенций [Зимняя, 2004].

В системе образования эти требования касаются формирования профессиональной компетентности как обобщенной характеристики специалиста, в которой отражен не только уровень освоения деятельности в виде необходимых знаний и умений, но и готовность к непрерывному самообразованию, т.е. способность оценивать ситуацию, складывающуюся на рынке труда, определять цели, видеть перспективу их достижения, анализировать свои возможности. Поэтому вопросы, связанные с созданием и реализацией инновационных проектов, волнуют педагогов, методистов, студентов.

Известно, что проект в образовании — это специальным образом оформленная детальная разработка определенной проблемы (технологии), предусматривающая поиск условий и способов достижения реального практического результата [СПб., 2008].

Инновационный проект (инновация, нововведение) — это конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности.

Работа над проектом, как известно, включает следующие этапы: организационный (постановка цели, задач и формирование группы студентов); деятельностный (работа над проектом,

оформление результатов, подготовка презентации); итоговый (презентация проекта, коллективное обсуждение).

Проект включает пояснительную записку, содержание программы, номенклатуру учебно-методических комплексов по темам курса, список литературы.

Задача организационного этапа состоит в создании предпосылок для успешности проектирования и его психолого-педагогического, методического, организационного и материально-технического обеспечения. Объект проектной деятельности и проблему, связанную с его преобразованием, можно найти в педагогической действительности, в собственном опыте, в информационных сетях и т.д. Наличие проблемы дает первоначальное представление о характере, объеме и структуре возможной проектной деятельности. Цель, как предполагаемый результат, должна быть конкретна, реальна и направлена на разрешение противоречий проблемы. Представление о цели должно включать представление о возможных конечных результатах проекта. Сформулированные в ходе проектирования образ и цель требуют для их реализации дальнейшего представления в виде системы задач и перечня процедур.

У каждого из участников проекта накапливается достаточный материал, чтобы определиться в целях, задачах, объеме, формах своего непосредственного вклада в совместную деятельность и проект вступает в деятельностный этап. Проектная деятельность развивается на уровне составления программы. Представление о необходимых действиях по реализации педагогического замысла связано с понятием планирования, с разработкой плана достижения поставленных целей.

Участие проектной работы предполагает оформление и отправление на заочный этап экспертизы. В данном случае работу необходимо оформить с учетом предъявляемых требований. Подготовка материалов проекта возможна по следующей схеме.

Методический паспорт проекта

№ п/п	Структура	Содержание проекта
1.	Тема	
2.	Адресация проекта	
3.	Руководитель проекта	

4.	Участники проекта	Активные участники проекта: Пассивные участники проекта:
5.	Возраст учащихся	
6.	Особенности типа проекта	• По характеру создаваемого продукта: • По количеству участников: • По продолжительности: • По содержанию: — ученик и его интересы; • По профилю знаний: — межпредметный; • По характеру координации: — с открытой координацией; • По уровню контактов: • По типу объекта проектирования:
7.	Цель проекта	
8.	Задачи проекта	
9.	Ресурсы проекта	
10.	Предполагаемые результаты проекта	

Итоговый этап следует после завершения проектных действий, получения представления и оценки результатов. Действия всех заинтересованных участников проекта на данном этапе определяют его объективную жизнеспособность и дальнейшую судьбу полученного проектного «продукта».

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
2. Технология развития студенческой инициативы: Учебно-методический комплекс. СПб., 2008. Вып. 2.

**ВЫЯВЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОБЛЕМНЫХ
ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
(АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТНОГО ОПРОСА)**

Основной тенденцией изменения приоритетных целей образования является постановка на первый план задач развития сильной творческой личности, что во многом определяет интерес к идеям проблемного обучения, которое по мнению А.М.Матюшкина «вносит в процесс познания студентов поисково-исследовательский характер, развивает теоретическое мышление, формирует познавательный интерес к содержанию учебных предметов и профессиональной мотивации будущей деятельности специалистов» [1, с. 3].

В общем контексте «Стратегии модернизации содержания общего образования (2001 г.) и «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года» наблюдается перенос акцента на обучение устному общению, которое, в свою очередь, реализуют два вида речевой деятельности: аудирование и говорение. Целевая направленность современного образования определяет актуальность проблемного подхода в обучении иностранному языку, где вслед за И.А.Зимней, под подходом подразумевается «некоторое теоретико-методологическое положение, с позиции которого рассматривается, интерпретируется и проектируется учебная деятельность (учебные действия) обучающегося» [2, с. 5]. В свою очередь, целевая направленность обучения иностранному языку в целом, и обучения аудированию иноязычной речи, в частности, определила необходимость разработки модели обучения аудированию иноязычной речи на основе проблемного подхода.

В подтверждение успешности разработанной нами модели обучения аудированию иноязычной речи на основе проблемного подхода, приведем полученные данные анкетного опроса, проведенного в экспериментальной группе студентов, обучающихся по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере

профессиональной коммуникации». Целью анкетного опроса явилось выявление особенностей использования проблемных заданий и проверка их эффективности при обучении аудированию. В анкетном опросе участвовали 18 студентов, обучающихся в экспериментальных группах по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Результаты анкетного опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анкетного опроса студентов

№	Вопросы анкеты	Ответы студентов	
		Да	Нет
1.	Считаете ли Вы важным овладение аудированием при изучении иностранного языка?	100%	—
2.	Считаете ли Вы достаточным то количество времени, которое отводится на аудирование иноязычной речи на занятиях?	83,3%	16,6%
3.	Считаете ли Вы трудной работу с проблемными заданиями при аудировании?	40%	60%
4.	Было ли Вам интересно работать с проблемными заданиями при аудировании иноязычной речи в этом семестре?	100%	—
5.	Какие формулировки проблемных заданий Вы считаете наиболее сложными?	Определить и записать недостающую информацию; заполнить таблицу; сделать записи по интересующему вопросу; определить истинное или ложное утверждение; соотнести части.	
6.	Какие формулировки проблемных заданий Вы считаете наиболее легкими?	Вставить слова/фразы из предложенных вариантов; отметить галочкой правильный вариант.	
7.	Какие формулировки проблемных заданий Вы считаете наиболее полезными при обучении аудированию?	Определить недостающую информацию; исправить неверную информацию; определить последовательность поступления	

	информации; заполнить таблицу; ответить на вопросы; все формулировки.
--	---

Анализ результатов опроса показывает, что все 100% обучающихся считают важным овладение аудированием при изучении иностранного языка, так как «...при овладении иностранным языком на достаточно высоком уровне необходимо слышать и понимать иностранную речь», «...для лучшего восприятия речи на английском языке».

Отвечая на второй вопрос «Считаете ли Вы достаточным то количество времени, которое отводится на аудирование иноязычной речи на занятиях?», большинство студентов считают, что обучению аудированию иноязычной речи отводится достаточное количество времени, отмечая, что «аудирование проводится регулярно и достаточно по времени», «... количество отведенного времени достаточное». Двое студентов считают, что количество времени, отведенного на обучение аудированию иноязычной речи, необходимо увеличить.

При ответе на третий вопрос «Считаете ли Вы трудной работу с проблемными заданиями при аудировании?», 60% студентов не считают такую работу трудной, 40% утверждают, что работа с проблемными заданиями трудна, что естественно, т.к. проблемное задание всегда требует интеллектуального напряжения.

Все 100% обучающихся, отвечая на четвертый вопрос «Было ли Вам интересно работать с проблемными заданиями при аудировании иноязычной речи в этом семестре?», проявили интерес к проблемным заданиям.

Что касается формулировок самых трудных заданий, большинство студентов отметили, что задания «определить и записать недостающую информацию; заполнить таблицу; сделать записи по интересующему вопросу; определить истинное или ложное утверждение; соотнести части» являются наиболее трудными, так как «...необходимо слушать и находить нужное», «...такие задания требуют анализа», «... трудно, потому что нужно не только услышать, но и сравнить».

Отвечая на шестой вопрос «Какие формулировки проблемных заданий Вы считаете наиболее легкими?», были отмечены

следующие формулировки проблемных заданий «вставить слова/фразы из предложенных вариантов; отметить галочкой правильный вариант», поскольку «...такие задания не требуют такой сосредоточенности как формулировки сложных заданий», «...легче справиться».

При ответе на последний вопрос «Какие формулировки проблемных заданий Вы считаете наиболее полезными при обучении аудированию?», студенты отметили формулировки следующих заданий: «определить недостающую информацию; исправить неверную информацию; определить последовательность поступления информации; заполнить таблицу; ответить на вопросы; все формулировки», аргументируя это тем, что «... такие задания требуют большего количества времени, но они эффективнее», «...позволяют не просто понимать о чем говорят, но и проводить анализ звучащей речи», «...интересно решать необычные задачи», «...такие задания заставляют мозг шевелиться, активизируют умственную деятельность».

Данные результаты анализа анкетного опроса позволяют сделать вывод о том, что все студенты находят работу с проблемными заданиями интересной и полезной при обучении аудированию иноязычной речи. Более того, наиболее эффективными были признаны задания среднего и высокого уровня проблемности, как задания, которые позволяют не только овладеть аудированием, но и способствуют развитию творческого мышления обучающегося.

Все вышесказанное позволяет подтвердить эффективность использования разработанной нами модели обучения аудированию, основанной на проблемном подходе, который предоставляет неограниченные возможности в достижении одной из главных целей обучения иностранному языку — не только обучение иноязычному общению, но и развитие творческих мыслительных умений обучающихся.

Литература

1. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионального теоретического мышления. В сб.: Новое в теории и практике обучения. М., 1980. С. 3—47.

2. Зимняя И.А. Современные подходы к обучению: теория и практика. Сборник материалов I Московской международной конференции «Образование в XXI веке — глазами детей и взрослых». М., 2001.

3. Стратегии модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года. URL: www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm

Н.В.Самсонова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ И СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

Выявляя роль и место средств и способов реализации проблемного обучения в современном образовании, выделим следующие вопросы, которые могут быть проанализированы в данном контексте: 1. Актуальность рассмотрения проблемного обучения в современном образовании с учетом основных тенденций развития общества; 2. Соотношение проблемного обучения с инновационным характером образования; 3. Результативная составляющая — чему будет способствовать использование средств и способов реализации проблемного обучения в современном образовании?

Прежде чем перейти к рассмотрению обозначенных вопросов, попытаемся определиться с пониманием понятия «инновационный характер образования». Вслед за академиком А.М.Новиковым, который при анализе данного предмета рассмотрения ссылается на доклад Римскому клубу в конце 70-х гг., мы согласимся с тем, что деление на инновационное и традиционное обучение достаточно условно, поскольку «инновации вырастают из традиций и в значительной мере «вбирают» их в себя». Подход к понятию «неинновационный» исходит с позиции неадекватности

принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и к развитию ее творческих возможностей. Инновационное обучение в противоположность этому может трактоваться как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми [1]. Такой тип обучения помимо поддержания существующих традиций в образовании стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации, что связано с творческим поиском на основе имеющегося социокультурного опыта и тем самым с его обогащением.

Обосновывая актуальность инноваций в современном обществе, Г.А.Китайгородская в свою очередь пишет: «Сегодня востребован член общества — личность самостоятельная и инициативная, ответственная и активная, высоко нравственная и творчески относящаяся к своему делу, обществу, жизни» [2, с. 3]. При этом автором подчеркивается, что данная тенденция со всей очевидностью прослеживается также и в сфере образования, которое должно создавать условия для формирования данных качеств личности, поскольку педагогические цели являются следствием социальных целей. Поэтому новый уровень развития и образованности личности должны менять содержание, средства, методы педагогического процесса, что и обуславливает потребность в новых концепциях, методах и технологиях обучения.

Исходя из вышеизложенного, ответим на первый вопрос — роль проблемного обучения в современном образовании с учетом тенденций общественного развития. Почему исследователи вновь и вновь возвращаются к этой системе обучения, воспитания и развития обучающегося? Для ответа на данный вопрос рассмотрим некоторые теоретические положения, обосновывающие актуальность и закономерность обращения к данному типу обучения.

Так, в *Проекте «Современной модели образования в Российской Федерации на 2009-2012 годы и на плановый период до 2020 года»* [3] отмечается, что в рамках обеспечения инновационного характера образования в соответствии с требованиями экономики, необходимо обновление содержания и технологий образования,

где владение информационными технологиями, умение вступать в коммуникацию, решать проблемы — новые составляющие современного востребованного обществом качества образования.

Наблюдается также тенденция от установки на запоминание большого количества информации к освоению новых видов деятельности — проектных, творческих, исследовательских. Основой современных образовательных стандартов становится формирование базовых компетентностей современного человека, таких как: информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем); коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми); самоорганизации (умение ставить цели, планировать, полноценно использовать личностные ресурсы); самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность). Говоря о компонентах новой модели, авторы отмечают ее ориентацию на практические навыки, на способность применять знания, реализовывать собственные проекты, то есть на компетентностный подход. При этом подчеркивается, что речь не идет о заучивании простых алгоритмов, а, напротив, — о подлинной фундаментализации образования, при которой акцент делается не на запоминание энциклопедического набора знаний из разных областей, а на овладение фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений. Выделенные в данном документе требуемые от обучающегося сегодня качества и умения (компетенции) позволяют сделать вывод — применение именно проблемного обучения позволяет их формировать, воспитывать и развивать, что неоднократно подчеркивалось учеными в многочисленных исследованиях и что, следовательно, является подтверждением актуальности его применения в системе образования в свете современных тенденций и раскрывает соотношение проблемного обучения с инновационным характером образования.

«Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 годы» [4], говоря о создании моделей современного образования, обеспечивающих его инновационный характер, так раскрывает содержание этого понятия — обновление структуры и содержания образования; совершенствование технологий;

освоение новых видов деятельности — проектных, творческих, исследовательских; разработка инновационных воспитательных моделей в условиях поликультурного (и поликонфессионального) общества; внедрение инноваций (информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов, ресурсов Интернета). Как мы видим, не акцентируя внимание на названии — проблемное обучение, программа инициирует изменение как содержания, так и форм педагогического процесса. Для чего предполагается использование активных методов обучения, каковым и является проблемное обучение, что детерминирует творческую инициативность и активность субъекта, порождающего инновации.

Потребность инновационных изменений в современных условиях обосновывается также на уровне философии образования. Так, говоря о роли университета и о необходимости перехода на новую проблемно-ориентированную модель социокультурного образования, которая предполагает создание пространства для личностного развития обучающегося, создание условий для формирования умений усматривать и разрешать проблемы, используя весь наличный потенциал культуры, О.В.Долженко пишет: «Проблема предполагает вопрос, ответ на который находится за границами наличного знания. Разрешить проблему — значит усмотреть в своем опыте некое новое измерение, которое до этого в наличном, отрефлексированном пространстве жизни человека отсутствовало» [5, с. 12]. Нахождение в поле культуры детерминирует возможность продуцирования новых смыслов, а усмотрение, осмысление и разрешение проблемы априори предполагает расширение горизонтов развития человека, поскольку сделать это можно, по О.В.Долженко, «только усмотрев нужное в себе самом». В свою очередь это предопределяет следующее взаимосвязанное положение — только в условиях проблемности востребуется творческий потенциал. Способность к усмотрению проблемности суть творчество, условием которого является культура, а ее носителем — человек и общество. При этом проблемность становится «универсальной жизненной характеристикой», а ее разрешение открывает обществу путь в настоящее и задает перспективу на будущее.

Было бы уместно указать здесь также на точки соприкосновения или пересечения проблемного и компетентностного подходов в современном образовании. Как мы наблюдаем, сегодня проявляется тенденция движения к термину «компетентность», когда важны не столько знания (их количество), а способность и умение применять их при решении различных проблем, причем не только в рамках учебной деятельности, но и профессиональной, а также, что важно, в реальной жизни. Точкой совпадения, по нашему мнению, будет являться понятие деятельности — приобщение к новому, поиск и усмотрение нового происходит через деятельность, через включение субъекта в сам процесс деятельности, что позволяет не просто получать знания, приобретать умения, вырабатывать навыки, но вносить, находить и присваивать новый личностный смысл в этом социокультурном процессе, проявляя себя как творческая личность, являясь одновременно и частью, и творцом культуры.

Таким образом, отвечая на второй вопрос — как соотносится проблемное обучение с инновационным характером образования, мы можем констатировать, что, с одной стороны, инновации в обществе и инновации в учебном процессе суть требования времени, но, с другой стороны, «усматривать» и двигать инновации могут только творческие люди. Задачей образования является воспитывать и развивать людей, занимающих активную инициативную позицию, познающих мир, вступая с ним в активный диалог, самостоятельно ищущих ответы, не останавливаясь при этом на найденном, как на окончательной истине. Можно ли в данном контексте рассматривать проблемное обучение в качестве инновационной модели? — полагаем, что да, поскольку оно преобразует характер обучения в отношении таких его существенных и инструментально значимых свойств как целевая направленность, характер взаимодействия обучающихся и преподавателя, формы организации процесса обучения и др.

Прежде чем ответить на третий заявленный вопрос, проанализируем исследовательские работы по проблемному обучению. Так, с 2000 года было защищено 86 диссертаций, в том числе за последние пять лет — 34; издано 36 монографий, из чего следует, что интерес к его рассмотрению является стабильно актуальным. При этом анализируются как различные аспекты самого

проблемного обучения (объект изучения — проблемное обучение) — проблема, проблемные задания/задачи, проблемные ситуации, проблематизация, **проблемная** учебная лекция, научное проблемно-тематическое сообщение, проблемное слово, логикосмысловая карта проблемы, ролевые игры проблемной направленности, так и различные контексты применения проблемного обучения (объект исследования — скорее проблемно ориентированное образование): *подходы и интеграция подходов* — проблемно-проектный, проблемно-модульный, проблемно-деятельностный, **проблемно-рефлексивный**, проблемно-интегративный, проблемно-ситуативный, **проблемно-ориентированный** и др.; *интеграция проблемного обучения и различных аспектов учебно-воспитательного процесса современного образования*, таких как: проблемное обучение и развитие исследовательской деятельности; проблемное обучение и развитие чувствительности к проблеме у обучающихся; контроль и проблемное обучение; развитие компетентности вообще и иноязычной в частности в контексте проблемного обучения; проблемная организация формирования учебной деятельности; формирование исследовательских умений в проблемном обучении; проблемное обучение и воспитание учебной самостоятельности; проблемное обучение и воспитание творческой направленности личности; проблемное обучение и формирование духовно-нравственных качеств личности; научно-исследовательская деятельность средствами **проблемного обучения**; проблемно-модульная технология организации самостоятельной работы; проблемное обучение и развитие профессиональной компетентности; проблемное обучение и развитие межкультурных компетенций; проблемное обучение и познавательная самостоятельность и др.

Какие же закономерные признаки можно увидеть в данном анализе? Прежде всего, следует отметить первую особенность — проблемное обучение включено в методологическую, дидактическую, учебно-практическую, методическую, воспитательную часть образовательного процесса, что свидетельствует о системном изучении данного объекта.

Второй особенностью развития проблемного обучения на современном этапе является интеграция проблемного обучения и/или его категорий с различными аспектами системы образования

(Е.В.Ковалевская, В.Д.Путилин), что выражено как в интеграции подходов, так и различных аспектов учебно-воспитательного процесса.

Третья особенность — проблемное обучение есть не просто живой действующий объект современной системы образования, а использование средств и способов реализации проблемного обучения включено в процесс ее основных закономерностей и, что важно, не только отражает, но и обеспечивает инновационной характер образовательного процесса, основные признаки которого были перечислены выше.

Поэтому, отвечая на третий вопрос — чему будет способствовать использование средств и способов реализации проблемного обучения в современном образовании, гипотетически полагаем — созданию условий для инновационного моделирования как творческого поиска, причем не только в рамках процесса обучения, но и в познании окружающего мира, в познании себя в этом мире. Именно проблемное обучение, способствующее активизации познавательной деятельности и раскрытию потенциальных возможностей, ориентировано не столько на усвоение учащимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, получение опыта самостоятельной деятельности и творческой активности, а тем самым — на формирование современных ключевых компетенций.

Таким образом, говоря про инновационные модели современного образования, мы отмечаем не просто роль и место в нем проблемного обучения, а тенденцию к проблемно-ориентированным моделям, к проблемному образованию, где проблемность является главным условием и неотъемлемой составной частью обучения, воспитания и развития творческой личности обучающегося и обучающего.

Литература

1. Новиков А.М. О предмете педагогики. URL: http://www.anovikov.ru/artikle/pred_ped.htm
2. Китайгородская Г.А. Инновации в образовании — дань моде или требование времени? // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 2—7.

3. Современная модель образования в Российской Федерации на 2009—2012 годы и на плановый период до 2020 года. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/4674/avgust08.doc>

4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы. URL: <http://mon.gov.ru/press/news/8286/>

5. Долженко О.В. Университет в условиях межкультурного диалога // Альма матер. 2007. № 5. С. 12—19.

С.Н.Яшанов, О.Д.Трегуб

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Главным заданием высшей школы на современном этапе является подготовка конкурентоспособных специалистов. В этой связи перед педагогами высшей школы стоит проблема преобразования существующих технологий передачи знаний с учетом необходимости формирования личностных качеств и творческих способностей студентов, умений самостоятельно добывать новые знания и решать проблемы, уверенно ориентироваться в новых условиях жизни общества. Решать ее можно путем внедрения новых методов и технологий обучения.

В последние годы рядом с изменениями программы ведется поиск надежных путей развивающего обучения, в котором важное значение имеет проблемное обучение, основная цель которого заключается в развитии активного отношения студентов к овладению знаниями, интенсивному развитию их самостоятельной познавательной деятельности и индивидуальных творческих способностей.

Всякий правильный метод обучения, указывал К.Д.Ушинский, от известного должен переходить к неизвестному, а не наоборот. При таком методе обучения побуждается самостоятельная работа ученика, которая составляет основу всякого учения. К.Д.Ушинский подчеркивал, что метод — это инструмент в руках учителя, который служит не только для введения тех или других истин в голову учеников, но и для руководства за наблюдением

и мышлением учеников во время изучения ими предметов и явлений окружающей среды [1].

Особенностью формирования цели в рамках технологии проблемного обучения является то, что теория обучения вносится программой, корректируется и уточняется преподавателем с учетом возможностей студентов.

Целью технологии проблемного обучения является развитие теоретического мышления студентов в процессе усвоения знаний учебной дисциплины; формирование познавательного интереса у студентов. Содержание учебной дисциплины разрабатывается на основе государственной программы. В содержании образования выделяются противоречия в развитии, определяются проблемы и подпроблемы. Усвоение содержания учебной дисциплины осуществляется в процессе вступительных, объяснительно иллюстративных лекций, через проблемное преподавание знаний с опорой на самостоятельную работу студентов.

Деятельность преподавателя заключается в управлении познавательной деятельностью студентов. Изучение учебной дисциплины осуществляется при активной познавательной деятельности студентов, в условиях актуализации мышления. Студенту задается познавательная проблемная ситуация, которая связана с трудностями, которые он не может решить на основе имеющейся системы знаний, ее решения предусматривает выход за пределы имеющегося арсенала возможностей. Это выход на новый уровень развития с последующим перерастанием его в творческий процесс, который завершается переструктурированием имеющегося опыта.

Основой взаимодействия преподавателя и студента является диалоговое общение при ведущей роли преподавателя с использованием эпизодической обратной связи. Результат обучения выражается в наличии теоретических знаний, производительных умственных действий, познавательного интереса. Формой контроля является выполнение заданий проблемного характера.

В проблемном обучении выделяются основные этапы:

- подготовительный этап (накопление знаний и отработка необходимых логических операций);
- создание проблемной ситуации, восприятия и осознания ее студентами;

- анализ мыслей, выдвижения и обоснования гипотезы;
- построение плана поиска;
- актуализация знаний, умений и навыков, необходимых для решения проблемы;
- проверка и обсуждение результатов.

Для проблемного построения учебного материала существуют некоторые критерии его отбора. Первый критерий — это значимость материала. Значимыми принято считать те знания, что являются узловыми в курсе, разделе или теме и входят в структуру учебного предмета как неотъемлемые составляющие части. Второй критерий — это доступность учебного материала.

Суть проблемного изложения знаний преподавателем заключается в том, что вместо передачи готовых положений (правил, законов) науки преподаватель сообщает фактический материал, дает его описание на фоне систематически создаваемых им проблемных ситуаций, постоянно побуждает студентов к частичной или полной самостоятельной познавательной деятельности с установлением и решением учебных проблем.

Технология проблемного обучения включает пять этапов решения проблемы:

- 1) появление ощущения сложности проблемы;
- 2) выявление и определение ее решения;
- 3) представление возможного решения;
- 4) выявление, путем обдумывания, положений, вероятных решений;
- 5) последующее наблюдение и эксперименты, которые приводят до принятия или отклонения принятого решения, то есть к выводу, который имеет позитивное или негативное суждение.

Решение проблемы осуществляется с помощью четырех основных этапов а) подготовка личности и попытки решить проблему; б) инкубация — период «вызревания» решения; в) мгновенная вспышка идеи-решения; г) верификация — проверка результативности решения и уточнения новой идеи.

Процесс решения проблемы студентами предлагается с помощью следующих действий: создание проблемной ситуации; формирование гипотез для решения проблемы; проверка решения с последующей систематизацией полученной информации. Проблемная ситуация — это ситуация, во время которой субъект

пытается развязать сложные для себя задания, но ему не хватает данных и он должен сам их находить.

В высшей школе сложилась следующая система правил создания проблемных ситуаций:

- перед студентами необходимо ставить такие практические или теоретические задания, выполнения которых требует приобретение новых знаний и овладения новыми умениями;

- задания должны отвечать интеллектуальным возможностям студентов.

Степень сложности проблемного задания зависит от уровня новизны материала, его изложения и от степени обобщения.

Управление учебной деятельностью студентов осуществляется в контексте их будущей профессиональной подготовки. Задача студентов заключается в активном изучении дисциплины в контексте профессиональной деятельности на основе актуализации профессионального мышления. Взаимодействие между преподавателем и студентом строится на основе диалогического общения с усилением инициативы студентов, с установлением постоянной обратной связи [2].

Результат обучения выражается в наличии теоретических знаний, теоретической готовности к решению профессиональных заданий (аттестационные профессиональные ситуации, деловые игры и др.). Усовершенствование обучения происходит по инициативе преподавателя в контексте будущей профессиональной деятельности студентов рабочей программой и определяется преподавателем и студентом.

Эта технология обучения обеспечивает многоуровневую подготовку студентов, создает условия для их саморазвития, стимулирует саморазвивающий аспект учебной деятельности, актуализирует ответственность студентов за результат обучения.

Исходя из вышеизложенного можно констатировать, что проблемно диалоговая форма организации обучения имеет ряд преимуществ над другими. В основном это связано с наличием общения — одной из эффективных форм учебной активности студента при условии, когда преподаватель и студент проявляют не только внешнюю, а и внутреннюю активность. В этом случае проблемно диалоговая ситуация способствует организации поисковой познавательной активности, инициирует на этой основе

полноценную умственную деятельность студента, которая приводит к формированию устойчивых знаний и развитие творческих способностей личности на фоне интенсивного обобщения.

Следовательно, уровень сложности проблемного задания определяется отношением уровня его сложности к уровню проблемы. Он возникает, когда учебный материал, изложенный преподавателем с помощью метода проблемно развивающего обучения, не отвечает подготовке учеников. Поэтому необходимо следить, чтобы задание находилось в «диапазоне проблемы» студента, тогда он сможет в процессе напряженной умственной деятельности решить проблемное задание и усвоить новые знания.

Литература

1. Фурман А.В. Проблеми ситуації в навчанні. К.: Рад. шк., 1991. 191 с.
2. Момот Л.Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі. К.: Рад. шк., 1984. 64 с.

А.Г.Трофимчук

ПРОБЛЕМНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В ВУЗЕ

Педагогическое мастерство преподавателя заключается в гармонии практического применения дидактической, развивающей и воспитательной функций обучения, а также этических и эстетических категорий: **любви, радости, красоты.**

На каждом учебном занятии, в качестве воспитательных элементов воспитательной функции обучения, предлагаем профессорско-преподавательскому составу (в течение 3-х минут):

- обсуждение (письменно на произвольных бланках) крылатых мыслей выдающихся мыслителей всемирной истории;
- поэтапную воспитательную процедуру поиска ответов на вопросы, что человек должен и не должен в жизни делать;

— обсуждение характеристик положительных (21-го) и отрицательных (20-ти) моральных качеств;

— поэтапную воспитательную процедуру развития положительного морального качества и изжития противоположного отрицательного;

— изучение характеристики процесса воспитания, структуры и основных элементов;

— обсуждение рассказов Н.С.Лескова (н.п.) «Однодум»;

— обсуждение фильмов (н.п.) «Костяника. Время лета», «Сестренка», «Доярка из Хацапетовки», «Суперневестка» и др.;

— обсуждение диалогов Платона (н.п.) «Федон»;

— обсуждение рассказов Ф.М.Достоевского (н.п.) «Сон смешного человека»;

— обсуждение рассказов К.Д.Ушинского (н.п.) «Персики»;

— обсуждение вокального творчества Л.Ю.Казарновской и как ведущей ТВ программы «Романтика ромаса»;

— обсуждение вокального творчества (н.п.) Д.Хворостовского, Е.Щербаченко, А.Нетребко, Робертино Лоретти, Эммы Шаплин и др.;

— обсуждение архитектуры (н.п.) Метеор Греции (высокогорных наскальных монастырей); и др. общечеловеческих ценностей.

Процесс **воспитания на основе общечеловеческих ценностей** представляет обогащение индивидуальности (и личности) человека знаниями, как он должен жить и что он должен и не должен в жизни делать, а также развитыми положительными моральными качествами общечеловеческого идеала современной этики (бережливости, благородства, вежливости, великодушия, верности, выдержки, духовности, идейности, искренности, мужества, правдивости, принципиальности, самоотверженности, скромности, смелости, терпимости, трудолюбия, человечности, честности, чувства нового, чуткости; с одновременным изжитием противоположных отрицательных: *зазнайства, злословия, карьеризма, корыстолюбия, мещанства, распутства, скупости, ханжества, чванства, эгоизма, злорадства, грубости, вероломства, цинизма, лицемерия малодушия, высокомерия, трусости, тунеядства, косности* [1]), примененными в повседневной жизнедеятельности [2].

Без постановки проблемы невозможна продуктивная реализация запланированного преподавателем воспитательного элемента воспитательной функции обучения учебного занятия.

Результаты творческой работы студентов в ответ на постановку преподавателем **проблемного задания** по взаимному поиску ответов на вопросы, что должен и не должен человек в жизни делать см. в Таблице 1.

Таблица 1

Поиск ответов на вопросы — что я должен и не должен в жизни делать, группой студентов 4-го курса (15 человек)

Что я должна (ен) в жизни делать?	Что я не должна (ен) в жизни делать?
1. Заниматься самовоспитанием. 2. Уважать старших. 3. Помогать нуждающимся. 4. Вести здоровый образ жизни. 5. Хорошо учиться. 6. Читать литературу мировых классиков. 7. Слушать музыкальные произведения великих композиторов (Бах, Бетховен и др.). 8. Быть вежливой(ым). 9. Быть пунктуальной(ым). 10. Быть аккуратной(ым). 11. Проявлять интерес во всем. 12. Развиваться интеллектуально. 13. Заниматься спортом. 14. Быть щедрой(ым). 15. Быть доброй(ым). 16. Быть приветливой(ым). 17. Делать по утрам зарядку. 18. Заботиться о родителях. 19. Быть отзывчивой(ым). 20. Быть терпеливой(ым). Внимание! Ответы: 1, 3, 4, 6, 11, 12, 14, 15, 18—20 — сложные и предполагают дальнейший анализ.	1. <i>Пить спиртные напитки.</i> 2. <i>Употреблять наркотики.</i> 3. <i>Грубить.</i> 4. <i>Курить.</i> 5. Иметь <i>вредные привычки.</i> 6. Употреблять <i>ненормативную лексику.</i> 7. Вести себя <i>вызывающе.</i> 8. <i>Осмеивать</i> больных людей. 9. Вести <i>негативный образ жизни.</i> Внимание! Ответы: 3, 5, 7, 9 — сложные и предполагают дальнейший совместный анализ.

Успешно справились студенты с **проблемой анализа** Заповедей человечности Д.С.Лихачева (см. Таблица 2).

- Не убий и не начинай войны.
- Не помысли народ свой врагом других народов.
- Не укради и не присваивай труда брата своего.
- Ищи в науке только истину и не пользуйся ею во зло или ради корысти.
- Уважай мысли и чувства братьев своих.
- Чти родителей и прародителей своих и все сотворенное ими сохраняй и почитай.
- Чти природу как мать свою и помощницу
- Пусть труд и мысли твои будут трудом и мыслями свободного творца, а не раба.
- Пусть живет все живое, мыслится мыслимое.
- Пусть свободным будет все, ибо все рождается свободным [3].

Таблица 2

**Итоги анализа Заповедей человечности Д.С.Лихачева
группой студентов 4-го курса (15 ч.)**

1. Актуальна заповедь № 7. Необходимо беречь природу, а не только пользоваться ее дарами.
2. Заповеди Д.С.Лихачева опережают жизненные позиции современного человечества. Было бы очень хорошо, если бы их соблюдали все.
3. Эти заповеди должен соблюдать каждый человек, тогда все общество сможет избавиться от всего негативного. Заповеди должны быть поняты людьми и приняты.
4. Заповеди характеризуют автора, как человека верующего и великого ученого. Эти заповеди должны применяться в совокупности, так как невозможно выделить какую-то главную.
5. Эти заповеди напоминают первостепенные и очень значимые правила как быть настоящим человеком, с душой и сердцем! Последние три напоминают больше пожелания. Таким образом, Д.С.Лихачев хотел, как бы к нам обратиться с призывом быть добрыми и чистыми душой людьми.
6. Больше всего мне понравились 6, 7, 10 заповеди, хотя все эти заповеди опираются на заповеди Библии (не убий, не укради, возлюби ближнего, как самого себя). Во всех этих заповедях скрыт очень тонкий смысл. Все эти заповеди мы должны соблюдать, чтобы наш мир был прекрасен и полон хорошими и замечательными людьми.

7. Эти заповеди необходимы человеку для того, чтобы он не забывал о своей человечности и что на свете существует не только зло, а прежде всего, добро.

8. Если бы каждый человек соблюдал эти заповеди, то люди бы жили в мире и согласии, не было бы войн, и человек не губил природу, а старался бы ее сохранить и приумножить богатство Земли.

9. Заповеди необходимо изучать, осознать и применять в течение всей жизни.

10. Придерживаясь этих заповедей человек, будет истинным воспитанным человеком и примером для подражания последующим поколениям. И больше всего мне понравилась заповедь: «Пусть свободным будет все, ибо все рождается свободным».

12. Считаю, что 10 заповедей Д.С.Лихачева можно включить в Библию. Для сохранения нашей планеты, народов, природы и всего живого каждый человек должен знать их и соблюдать.

13. Самое обидное, что ни один человек на земле не следует этим заповедям, хоть одну из них человек рано или поздно нарушит. И нет святых людей в мире. Все мы люди грешные. Так пусть же детям нашим будет лучше, если мы им будем подавать пример и учить соблюдению этих заповедей.

По мнению Аристокла (Платона): «Хорошо воспитанные (студенты) **станут хорошими людьми** и, став такими, и все остальное **будут делать прекрасно!**» [4].

Литература

1. Словарь по этике. М.: Политиздат, 1989.
2. Трофимчук А.Г. Воспитание на основе общечеловеческих ценностей. Монография / Новочерк. гос. мелиор. акад. Новочеркасск, 2009.
3. Лихачев Д.С. Раздумья. М.: Дет. лит., 1991. С. 318.
4. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1993.

**К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ:
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

Инновационные преобразования в современной профессиональной педагогической деятельности и положение профессии педагога на современном рынке труда выдвинуло социально-коммуникативную компетентность на одно из основных мест в профессиональной педагогической деятельности как качество, интенсивно влияющее на процесс профессионального становления и успешную профессиональную деятельность. Вместе с тем, как справедливо отмечает И.В.Тютерева: «Решить за период, которым ограничивается профессиональная подготовка в вузе, проблему развития социально-коммуникативной компетентности, которая является ведущей составляющей труда любого профессионала, работающего в системе человеческих отношений, обеспечить успешное овладение будущими специалистами функциями, моделями, технологиями и средствами делового общения на уровне практических умений и навыков возможно при использовании интерактивных технологий, в т.ч. на учебных занятиях по иностранному языку» [1, с. 87—89]. Полагаем, что использование, в том числе, методов проблемного обучения в данном контексте как одного из деятельностных типов обучения будет способствовать созданию условий для развития данной компетентности.

В рамках нашего исследования мы апробируем методическую систему формирования социально-коммуникативной компетентности будущего учителя. Взяв за основу классификацию и интерпретацию методических систем, предложенных А.М.Новиковым, мы останавливаемся в выборе образовательного направления на системах имитационного и проективного обучения, считая, что именно данные методические системы отвечают всем требованиям к реализации компетентностного подхода в обучении. В организационном плане под методической системой мы понимаем

совокупность комплексного педагогического воздействия на обучающегося (студента) в процессе поэтапного формирования у него социально-коммуникативной компетентности. Предлагаемая нами методическая система включает в себя следующие компоненты: *диагностический, содержательный, технологический, рефлексивный*. Необходимый уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях вуза достигается посредством формирования:

а) системы социально-коммуникативных знаний и отношений (понятийно-сущностный уровень);

б) системы социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень);

в) опыта продуктивной (творческой) социально-коммуникативной деятельности (практико-мировоззренческий уровень);

г) личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный уровень).

Педагогическое исследование осуществлено в рамках деятельностного и личностно-ориентированного подходов. В эксперименте приняли участие студенты гуманитарного факультета Нижневартковского государственного гуманитарного университета в количестве 120 человек. Эксперимент осуществлялся в три этапа в период с сентября 2007 года по март 2011 года.

Логика реализации модели разворачивалась поэтапно в соответствии с курсами обучения студентов и содержательно-функциональными компонентами социально-коммуникативной компетентности. В качестве *критериев и показателей* нами были обоснованы следующие: *мотивационно-ценностный критерий, содержательно-когнитивный критерий, критерий индивидуально-личностного развития и критерий регулятивно-рефлексивный*. Обобщив результаты оценки всех названных критериев и показателей, мы получили итоговые результаты *констатирующего этапа эксперимента*, которые выявили невысокий уровень сформированности показателей социально-коммуникативной компетентности у студентов педагогических специальностей по всем определенным нами критериям, кроме мотивационно-ценностного.

Нами были выделены 4 уровня сформированности СКК: адаптивный, репродуктивный, эвристический и креативный. *Адаптивный уровень* характеризуется ценностным отношением к профессии, потребностью в развитии профессиональной компетентности, отрывочным неполным представлением о практической реализации данной компетентности. Для *репродуктивного уровня* характерно сформированное представление студента о содержании, назначении и основных направлениях реализации социально-коммуникативной компетентности, а также самостоятельное решение студентом профессиональных, коммуникативных и социальных задач в стандартных условиях. На *эвристическом уровне* формирования социально-коммуникативной компетентности студент проявляет самостоятельный познавательный интерес к профессиональному развитию и формированию профессиональной компетентности, проявляет инициативу в постановке проблемы и применяет поисковые методы при ее решении. И, наконец, *креативный уровень*, заключающийся в способности студента оценивать собственную профессиональную деятельность, самостоятельно выстраивать образовательный маршрут, определять проблемы своей профессиональной деятельности, самостоятельно действовать в различных профессиональных ситуациях, принимая профессионально адекватные решения.

По совокупности критериев мы определили *уровень развития социально-коммуникативной компетентности* у студентов разных курсов, который не выходит за рамки *эвристического уровня* (26%), и то только на старших курсах. Так, первый курс демонстрирует 100% сформированности *адаптивного уровня*, третий курс — 100% *репродуктивного уровня*.

Реализация *формирующего этапа педагогического эксперимента* позволяет нам предполагать об изменениях в профессиональном и личностном становлении студентов, принявших участие в эксперименте. Данное предположение мы проверили на *третьем этапе* педагогического эксперимента — *контрольном*. В контрольной диагностике участвовали 34 студента, принявших участие в освоении спецкурса, разработке и реализации социальных проектов и профессиональных проб.

Приведем результаты повторной диагностики по всем критериям оценки сформированности социально-коммуникативной компетентности.

Наглядное сравнение результатов оценки всех выбранных и обоснованных нами критериев позволяет сделать вывод об эффективности предлагаемой и реализованной нами методической системы формирования социально-коммуникативной компетентности студентов.

Таблица 1

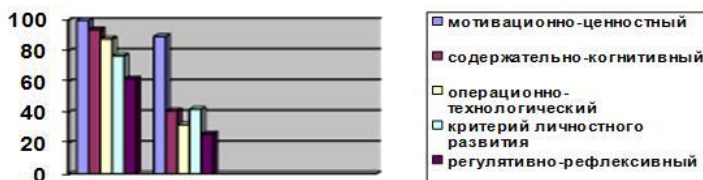
**Сравнительный анализ результатов диагностики
на констатирующем и контрольном этапах (в %)**

Критерий /этап	Констатирующая диагностика	Контрольная диагностика
Мотивационно-ценностный	89,5	100
Содержательно-когнитивный	41	94
Операционно-технологический	32	88
Критерий личностного развития	42	77
Регулятивно-рефлексивный критерий	26	62

Так, в таблице видно, что все выбранные нами критерии оценки сформированности социально-коммуникативной компетентности показали положительную динамику. Для наглядности представим результаты в виде сравнительной диаграммы.

Диаграмма 1

**Сравнительный анализ показателей на констатирующем
и контрольном этапах педагогического эксперимента**



Также контрольная диагностика позволила определить и сравнить уровни сформированности социально-коммуникативной

компетентности, которые наглядно представлены в таблице 2 и на диаграмме 2. Как показывают полученные результаты, характер педагогического формирующего воздействия на 3, 4, 5 курсах является определенно положительным.

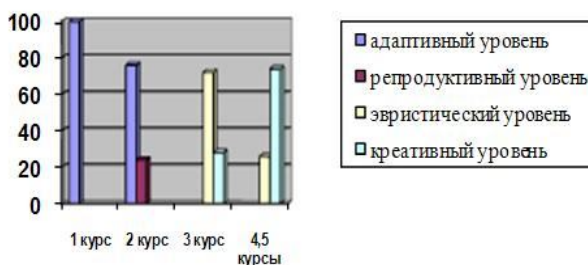
Таблица 2

Уровни сформированности социально-коммуникативной компетентности на контрольном этапе

Уровень Курс	Адаптив- ный уро- вень	Репродуктив- ный уровень	Эвристиче- ский уровень	Креатив- ный уро- вень
Первый	100%	—	—	—
Второй	76%	24%	—	—
Третий	—	—	72%	28%
Четвертый и пятый	—	—	26%	74%

Диаграмма 2

Уровни сформированности социально-коммуникативной компетентности



Таким образом, по результатам формирующего этапа педагогического эксперимента мы можем говорить об эффективности предлагаемой методической системы, которая охватывает все уровни формирования заданной целью работы компетентности — содержательный, процессуальный, деятельностный, ценностный, мотивационный, личностный, оценочно-рефлексивный. Поскольку в процессе реализации методической системы студенты, принявшие участие в эксперименте, выступили в роли активных субъектов, проявляя высокий уровень мотивации, самостоятельности,

активности и ответственности, можно с определенной долей вероятности предполагать о ценностно-личностном отношении к процессу формирования социально-коммуникативной компетентности как одному из компонентов профессиональной компетентности. В ходе повторной диагностики мы получили позитивную динамику всех исследуемых нами показателей, а общий уровень развития названной компетентности на третьем курсе со 100% репродуктивного уровня изменился на эвристический уровень — 72% и креативный — 28%, а на четвертом и пятом курсах 26% — эвристический и 74% — креативный по сравнению с 74% репродуктивного уровня и 26% эвристического на констатирующем этапе.

Таким образом, обобщая, можно констатировать очевидную эффективность разработанной нами методической системы, что и подтвердило проведенное экспериментальное исследование.

Литература

1. Тютерева И.В. Пути формирования социально-коммуникативной компетентности менеджера // Инновационное образование и экономика. 2008. № 3 (14) С. 87—89.

Е.Ф.Шенцова

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ СРЕДСТВ И СПОСОБОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ ОСВОЕНИЯ НОВЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современном быстроменяющемся мире система образования находится в состоянии интенсивного развития и серьезных преобразований, затрагивающих все уровни и аспекты педагогического процесса. В соответствии с требованиями существующей реальности и Концепции модернизации российского образования, наиболее актуально:

— построение новой личностно-ориентированной модели массовой школы;

— введение в действие с 1 января 2010 года федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования;

— разработка федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения;

— отработка системы профессионального обучения на старшей ступени общего образования, ориентированного на индивидуализацию обучения, социализацию обучающихся, с учетом реальных потребностей рынка труда.

Новые социальные цели четко обозначены в законе об образовании. В качестве главной цели реформирования образования заявлено развитие гармоничной личности гуманитарной направленности, ее творческих способностей, повышение культурного и интеллектуального потенциала страны, выработка широкой и целостной системы фундаментальных знаний в сочетании с навыками самостоятельного творческого мышления. В свете задач, поставленных перед образованием, наиболее соответствующей современным тенденциям является феноменологическая парадигма, предполагающая, в качестве доминанты, эмоциональное и интеллектуальное развитие личности, подготовку к успешной адаптации на рынке труда, формирование самосознания и ответственности на базе жизненных интересов, стремление к самореализации и самоактуализации. Постулаты о феномене языка, диалоге культур, взаимосвязи образования и культуры, проблемном и культурологическом подходе в образовании, заставляют рассматривать виды учебной деятельности как особую форму активности, направленную на изменение самого себя. Особо важным для нас является рассмотрение вопросов о деятельности и общении как существенных аспектах развития личности [3, с. 29].

Для достижения поставленных перед системой образования целей, необходимо совершенствовать образовательный процесс посредством внедрения и популяризации новых видов учебной деятельности, как в образовательный процесс в целом, так и, непосредственно, в процесс изучения иностранных языков. К этим видам учебной деятельности относятся проектная, исследовательская, творческая деятельность учащихся. Определившись

с приоритетами в выборе видов деятельности необходимо обозначить круг компетенций, которые необходимы обучающемуся для успешного освоения этих видов деятельности. Используя классификацию, введенную Е.В.Ковалевской [1, с. 382], наиболее важными в данном случае, на наш взгляд, являются: компетенция гражданственности, социального взаимодействия, компетенция общения, а также информационно-технологическая компетенция.

Коснувшись вопроса компетенций, мы закономерно приходим к вопросу использования проблемного обучения в методике преподавания, поскольку именно в нем сосредоточены четыре ведущих цели современного образования, направленные на развитие творческой, социально адаптированной личности. Эти цели отмечены Институтом образования Совета Европы и упомянуты, в связи с анализом состояния преподавания иностранных языков, в одной из методических разработок Е.В.Ковалевской: «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)» [2, с. 4].

Особенно актуален в современной методике изучения иностранных языков «проектный метод». Он как нельзя более способствует развитию способности учащегося к самостоятельному планированию своей разноплановой деятельности, в которой речевое общение обретает эмоционально-интеллектуальную поддержку, придавая процессу обучения личностно-ориентированный и деятельностный характер. Все более популярной становится модель многостороннего общения, позволяющая свободно раскрывать личностные возможности в ходе изучения того или иного материала, но для успешной ее реализации необходима личная заинтересованность всех участников. Подобная заинтересованность может возникнуть только при слиянии таких факторов как: внутренняя потребность человека в расширении своих знаний (любопытность), осознание практической ценности знания, внешняя стимуляция процесса саморазвития и самосовершенствования, соответствие содержания изучаемого материала потребностям развивающейся личности.

Повсеместное развитие и укрепление поликультурного и поликонфессионального общества, диктует пересмотр содержания образования, с точки зрения соответствующей предметной структуры образования и наполнение его культурными смыслами. Учитель выполняет в ходе этого процесса роль посредника между учеником и культурой, деятельность которого направлена на поддержку личности на путях ее становления и развития, побуждение ее к самостоятельному поиску истины, порождению собственных культурных смыслов и превращению в «человека культуры». В свете проблемы сохранения и воспроизводства культурных ценностей и традиций возрастает роль гуманитарного образования, служащего базой для освоения и присвоения их учащимися, с целью развития культурного потенциала личности. Поскольку, из всей необозримой массы знаний, наиболее значимыми и необходимыми к усвоению, являются те, которые способны обеспечить успешную адаптацию молодого человека в современном постиндустриальном высокотехнологичном обществе, при сохранении самобытности личности.

Технология проблемного обучения предполагает организацию самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, при этом роль учителя определяется уровнем развития определенных компетенций — чем выше уровень их развития, тем ближе функция учителя к консультанту и тем более ценен опыт, приобретенный учеником в процессе создания проекта. Особенно важно осознание учащимся практического результата своих действий, поскольку это позволяет акцентировать внимание на внутренней мотивации и потенциале саморазвития. На начальном этапе работы в рамках проблемного метода над созданием проекта учитель ставит перед учеником задачу (проблему), заинтересовывает его, побуждает его к поиску способов ее разрешения.

На более продвинутом этапе учитель может ограничиться упоминанием о возможном проблемном поле, а ученик, стремясь реализовать свой творческий потенциал, сам находит, формулирует и ставит перед собой проблему, выдвигает гипотезу будущего проекта или исследования. При этом консультативная функция учителя приобретает не методологический характер, а выражается в помощи по поиску источников информации, необходимой

ученику для создания проекта или проведения исследования. Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся — наивысшая степень познавательной самостоятельности учащихся в проблемном обучении, поскольку она связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с неизвестным заранее результатом и может стать открытием, самостоятельно сделанным растущим человеком в различных областях науки, техники, искусства. Именно собственное, пусть небольшое, на первый взгляд, открытие способно пробудить в человеке веру в свои силы, в творческий потенциал, который от природы присутствует в каждом, но далеко не всем удастся его реализовать. Именно учебный проект или исследование — это путь к самореализации, поэтому особенно важно чтобы выбор проблемы, которую предстоит решить, определялся интересами и предпочтениями самого обучающегося. Обучающийся приобретает навыки по следующим ментально-волевым действиям:

- формулированию проблемы и постановке вытекающих из нее задач;
- целеполаганию и планированию своей деятельности;
- поиску и отбору актуальной информации;
- выбору, освоению и использованию подходящей технологии;
- проведению анализа, синтеза, выдвижению гипотезы, обобщения;
- презентации в различных формах результатов своей деятельности;
- самоанализу и рефлексии.

Сегодня, в соответствии с требованиями ФГОС (федерального государственного образовательного стандарта), организация проектной и исследовательской деятельности являются неотъемлемым элементом процесса обучения, начиная с I ступени (начального) общего образования.

Приведем пример возрастных предпочтений учащихся в выборе тематики творческих проектов.

Класс /возраст	Тематика проектов и исследований	Предполагаемая проблематика	Способ презентации
4 / 9—10 лет	«Я и моя семья», «Фамильное древо», «Домашние любимчики»	Что хотели бы рассказать сверстнику о себе, почему?	Сообщение, альбом, анкета
5 / 10—11 лет	«Мои друзья», «История семьи», «Мой родной город», «Праздники»	Почему мы любим своих друзей/ город/ праздники?	Семейная летопись таблица праздников
6 / 11—12 лет	«Увлечения», «Школа моей мечты», «Интересные места моей страны»	Где вы хотите побывать, чем любите заниматься, почему?	Альбом, компьютерная презентация
7 / 12—13 лет	«Мир вокруг меня», «Спорт в моей жизни», «Какие они — британцы?»	Спорт — это полезно? Похожи ли жители разных стран?	Альбом, компьютерная презентация
8 / 13—14 лет	«Известные люди», «История моды», «Развитие транспорта»	Что такое мода? Почему люди стали знаменитыми?	Альбом, компьютерная презентация
9 / 14—15 лет	«История развития СМИ», «Из истории Великобритании», «Книги и фильмы», «Телевидение в нашей жизни», «Достопримечательности»	Вы знаете историю СМИ/ Великобритании /России... Книги, фильмы, телевидение, что выбрать? Почему?	Сообщение, компьютерная презентация
10 / 15—16 лет	«Соединенные Штаты сегодня», «Австралия — самобытная страна», «Парламентаризм, демократия, монархия», «Я и субкультура»	В какой стране лучше жить? Почему? Как реализовать себя в современной культурной среде?	Сообщение, компьютерная презентация
11 / 16—17 лет	«Изобретатели и изобретения» «Социальное государство», «Моя страна в мире»	Всегда ли мы знаем имена истинных изобретателей? Какова роль России в мире?	Сообщение, компьютерная презентация

Проектная и исследовательская деятельность, осуществляемые в рамках проблемного обучения открывают широкие возможности не только по практическому применению школьных знаний в новых ситуациях, развитию компетенций. Учебный проект или исследование позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки — компетенции, которые в процессе создания проекта или проведения исследования постепенно накапливаются, оттачиваются, совершенствуются и превращаются в компетентность, которые, в конечном счете, и являются основной целью образования в наши дни.

Литература

1. Ковалевская Е.В. Компетентностный и проблемный подходы: основания интеграции. Реализация целей проблемного обучения в современном образовании: Материалы IV Западно-Сибирской Всероссийской научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетия» / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. государственного гуманитарного университета, 2009. 447 с.
2. 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.
3. Шенцова Е.В. Развитие ментальных черт личности учащегося в процессе изучения общеобразовательных дисциплин филологического цикла (на примере английского языка). Дис. ... к-та пед. наук. Ростов н/Д., Изд-во Ростовского государственного гуманитарного ун-та, 2006. 207 с.

II. ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ И СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

В.Ф.Антонов, Р.Р.Назарова

ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА

Происходящее в России в последнее десятилетие глобальное реформирование образовательной системы, появление новых форм обучения и возникновение новых типов образовательных учреждений ставят новые проблемы перед педагогической наукой, обуславливая общую направленность образования на развитие личности учащегося, на формирование его интеллектуального, нравственного духовного потенциала.

В этих условиях на фоне, казалось бы, положительных изменений в сторону практического применения иностранного языка как средства межкультурного общения остается ряд проблем, которые ждут своего решения. В частности, речь идет об обучении письму как самостоятельному виду речевой деятельности.

В современной отечественной школе письмо включено в программы всех типов учебных заведений как цель обучения на всех его этапах. Конечным результатом обучения письму на ИЯ считается развитие у школьников способности практически использовать свои умения в жизненных ситуациях, а именно: при необходимости написать короткое поздравление, сделать выписки из текста; составить и записать план прочитанного, прослушанного, запланированного устного сообщения, письменно выразить мысли и т.д.

По мнению Л.К.Мазуновой, письмо является одним из четырех видов речевой деятельности, который формирует коммуникативную систему человека и обеспечивает его разнообразное социокультурное бытие. Письмо всегда рассматривалось в качестве универсального способа трансляции культурно-исторического опыта людей от поколения к поколению вне времени и пространства. Благодаря современным информационным технологиям письмо стало надежным средством оперативной связи людей, приближаясь по своим возможностям к устной речи. Тем не менее, как справедливо утверждает исследователь, письмо как самостоятельная речевая деятельность является наиболее трудной, длительно формируемой и созревающей позднее аудирования, говорения и чтения высшей человеческой способностью. В результате для большинства грамотных людей овладение письмом как инструментом сложнейшей интеллектуальной деятельности, как правило, остается трудно достижимой целью (Мазунова, 2005).

Традиционная методика формирования умений иноязычного письма первоначально направлена на обучение графике (написанию) букв, каллиграфии, орфографии и пунктуации. Все последующие этапы предполагают овладение умениями собственно письма от элементарного уровня до конечного через овладение его промежуточными видами (*письмо-репродукция, письмо-трансформация, письмо-репродукция*).

В связи с переходом единого государственного экзамена по английскому языку в штатный режим открылись обширные возможности для обучения письму как средству общения и вхождения в культуру англоязычных стран. Так, для выполнения экзаменационной работы в разделе «Письмо» необходимо овладеть умением выражать мысли в соответствии с целью высказывания, соблюдать принятые в языке нормы вежливости с учетом особенностей адресата, пользоваться соответствующим стилем речи. Этот раздел включает два задания разного уровня сложности: написание личного письма и создание письменного высказывания с элементами рассуждения по предложенной проблеме.

Основной задачей в данной части экзамена является контроль умений письменной коммуникации и решения коммуникативных задач посредством письменной коммуникации, в частности:

сообщать и запрашивать информацию; выражать личное мнение, эмоции и чувства; подкреплять свою точку зрения весомыми аргументами и приводить примеры; последовательно и логично строить высказывание; адекватно использовать средства логической связи; лексически, грамматически и орфографически правильно оформлять письменный текст (Mann, Taylore-Knowles, Klekovkina, 2006).

Повышение требований к уровню всех видов коммуникативной компетенции учащихся вызывает необходимость поиска новых способов развития умений в области письменной речи. Наиболее оптимальным и эффективным подходом к обучению английскому языку в данном ключе может служить, по нашему мнению, проблемный подход. Данный подход к обучению занимает все большее место в современной методике обучения иностранным языкам. Действительно, проблемный подход зарекомендовал себя эффективным способом не только усвоения иностранного языка как такового, но и действенным методом стимулирования интеллектуального и творческого развития личности, что является необходимым сопутствующим фактором при изучении иностранного языка.

Для проблемного подхода характерно то, что знания и способы деятельности не преподносятся в готовом виде, не предлагаются правила и инструкции, следуя которым учащийся мог бы выразить свои мысли устно или письменно гарантированно правильно. Ведь смысл этого подхода заключается в стимулировании поисковой деятельности обучаемого. Подобный подход обусловлен современной ориентацией образования на воспитание творческой личности, на закономерности развития этой личности, человеческой психики, в частности, мышления и интереса, формируемого именно в проблемных ситуациях.

Исходя из сказанного выше, процесс обучения письму может быть построен на основе проблематизации как учебного содержания, так и самого учебного процесса по развитию умений письменной речи. Тем более, что на это есть все основания.

Во-первых, процессы письменной текстовой деятельности напрямую связаны с извлечением, систематизацией, свертыванием и развертыванием необходимой текстовой информации в процессе письменного творчества индивида.

Во-вторых, процесс обучения письменной речи осуществляется на основе стратегии сопоставления систем устной и письменной форм иноязычного общения, с одной стороны, и систем письменной формы общения на родном и иностранном языках, с другой стороны. Это предполагает использование нетрадиционного подхода к обучению и столь же нетрадиционного, специфического содержания обучения.

Поэтому модель проблематизации учебного содержания проблемного обучения также может включать три уровня: 1) лингвистический, где неизвестным является средство формирования мысли, то есть язык (начальный этап формирования каллиграфических, орфографических и пунктуационных навыков); 2) коммуникативный, где неизвестным является способ формирования и формулирования мысли (то есть содержательная часть письменной речи); 3) духовно-познавательный, где неизвестным является предмет, то есть сама мысль, смысловое содержание и нравственные понятия. Лингвистический уровень включает лингвистические проблемы, соотносимые с уровнями языка: лексика, грамматика, стилистика, текст. Коммуникативный уровень содержит коммуникативные проблемы, соотносимые с письменной деятельностью. Духовно-познавательный уровень может содержать общечеловеческие проблемы, которые находятся на стадии описания в соотношении с иерархией ценностей (Ковалевская 2000:20).

При обучении письму на английском языке проблемный подход и проблемные ситуации позволят учащимся приобрести умения письменно выражать мысли в соответствии с целью высказывания, соблюдать принятые в языке нормы вежливости с учетом особенностей адресата, пользоваться соответствующим стилем речи.

Литература

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

2. Мазунова Л.К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.

3. Мазунова Л.К. Теория и модель системного овладения культурой иноязычного письма: Электронный журнал «Исследовано в России» <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2004/233.pdf>

4. Учебное пособие для подготовки к ЕГЭ по английскому языку: Чтение. Письмо. Malcolm Mann, Steve Taylore-Knowles, Elena Klekovkina. Macmillan Publissers Ltd. 2006.

Е.В.Башикова

МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

«Под проблемным обучением, — пишет польский дидакт В.Оконь, — мы понимаем совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формирование проблемы (постепенно к этому привлекаются сами ученики), оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний».

И.Я.Лернер утверждает, что «проблемное обучение не может и не должно стать ни единственной, ни преобладающей системой обучения. Если бы школа стала на этот путь, оказалось бы, что молодое поколение вынуждено самостоятельно пройти значительную часть пути познания окружающего мира, который человечество прошло на протяжении своей истории... Проблемное обучение строится в зависимости от того насколько это допускает учебный материал» Это положение особенно важно иметь в виду учителю начальных классов, где содержание программного материала далеко не всегда допускает проблемный подход к его изучению, а возраст, жизненный опыт, багаж знаний учащихся значительно ограничивает их возможности для самостоятельного поиска.

Но тогда возникает вопрос: в какой же мере идеи проблемного обучения могут быть применены в практике начального обучения? Для ответа на него необходимо рассмотреть возможные виды проблемного обучения и его уровни.

М.Н.Скаткин выделяет три основных вида проблемного обучения:

1. Проблемное изложение знаний. При таком изложении учитель не только сообщает ученикам те или иные положения, но и «рассуждая вслух», ставит проблему и показывает процесс ее решения. Такое объяснение учителя, являясь более доказательным, учит детей мыслить, вести познавательный поиск.

2. Привлечение учащихся к поиску на отдельных этапах изложения знаний. В этом случае учитель ставит перед учениками проблему, сам излагает учебный материал, но в ходе изложения ставит перед учениками вопросы, которые требуют от них включиться в процесс поиска и самостоятельно решать ту или иную познавательную задачу.

3. Исследовательский метод обучения.

При работе с этим методом, «осознав поставленную проблему, ученики сами намечают план поиска, строят предположения (гипотезу), обдумывают способ их проверки, проводят наблюдения, опыты, фиксируют факты, доказывают, делают выводы».

М.И.Махмутов указывает на пять уровней при осуществлении проблемного обучения.

Первый уровень характеризуется тем, что проблемная ситуация возникает независимо от методов учителя, внимание учеников не направляется на эту проблему, трудность проблемы преодолевается объяснением учителя.

Для второго уровня проблемности характерно уже преднамеренное создание учителем проблемной ситуации, но формирует и решает проблему сам учитель, ученик только усваивает логику проблемного мышления учителя.

Третий уровень проблемности требует от учителя создания проблемной ситуации, указания ученикам проблемы и вовлечения учеников в совместный с учителем поиск путей ее решения.

Проблемность четвертого уровня предполагает самостоятельное решение сформулированной учителем проблемы.

И, может быть, достигнут наиболее высокий, пятый уровень проблемности, когда ученики самостоятельно формулируют проблему, ведут поиск ее решения, проверку, самостоятельно приходят к выводам и обобщениям. Развитие мышления и формирование интеллектуальных умений младших школьников требует хорошо организованного и целенаправленного руководства учителем учебным трудом детей. Следовательно, наибольшее применение в условиях начальных классов может получить проблемное изложение знаний и привлечение учеников к познавательному поиску на отдельных этапах изложения знаний.

Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения. Учебная проблема понимается как 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.

Существуют две основные функции учебной проблемы: 1) определение направления умственного поиска, т.е. деятельности ученика по нахождению способа решения проблемы; 2) формирование познавательных способностей, интереса, мотивов деятельности ученика по усвоению новых знаний.

Для учителя проблемная ситуация является средством управления познавательной деятельностью ученика, формирования его мыслительных способностей. В деятельности ученика — служит стимулом активизации мышления, а процесс ее решения — способом превращения знаний в убеждения.

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

При создании проблемной ситуации необходимо учитывать ее структурный состав, т.е. все ее компоненты. В числе таких компонентов А.М.Матюшкин называет:

1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия;

2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;

3) возможности учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии нового.

Проблемная ситуация может быть различной.

По содержанию неизвестного проблемные ситуации делятся на: неизвестную цель; неизвестный объект деятельности; неизвестный способ деятельности неизвестные условия выполнения деятельности.

По уровню проблемности: возникающие в зависимости от приемов; вызываемые и разрешаемые учителем; вызываемые учителем, разрешаемые учеником; самостоятельное формулирование проблемы и ее решение.

По виду рассогласования информации: неожиданности; конфликт; предложение; отвержение; несоответствие; неопределенность.

По методическим особенностям: непреднамеренные; целевые; проблемное изложение; эвристическая беседа; игровые проблемные ситуации; проблемные демонстрации; исследовательская лабораторная работа; проблемный фронтальный эксперимент; мысленный проблемный эксперимент; проблемное решение задач; проблемные задания.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологические и педагогические. 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. Принципиально важным становится опора на два принципа:

1. Доступность (мера трудности).

2. Наглядность (дидактическая поддержка).

Но подход к проблемному обучению, как к универсальному дидактическому направлению на практике приводит к ряду ошибок. Одна из них проявляется в неправомерном стремлении некоторых учителей обязательно начинать каждый урок созданием проблемной ситуации. Хотя есть уроки, в содержании которых нет явных проблем.

Постановка на уроках в начальных классах проблем, не вытекающих непосредственно из содержания урока, не позволяет провести на таком уроке целенаправленный познавательный поиск с целью осознанного усвоения изучаемого материала.

В практике многих школ проблемный подход к обучению не распространяется на уроки применения знаний. Между тем наиболее существенным пробелом общеобразовательной и трудовой подготовки младших школьников является их неумение применять усвоенные знания в различных, вариативных ситуациях. Создание проблемных ситуаций может оказаться наиболее естественным и продуктивным, прежде всего при обучении применению знаний.

Поэтому в своей повседневной работе учитель не должен смущаться тем, что на поставленные им более трудные вопросы или задачи не все дети в классе и не сразу поднимают руки и дают правильные решения. Пусть дети задумаются над задачей, пусть поработают над ее условиями и другими данными, пусть попробуют выделить главное, сопоставят сходное и найдут различия. Пусть поспорят друг с другом о том, какой ответ правильный и наиболее удачен. Эта работа очень ценна, так как она вызывает активную разнообразную умственную деятельность, заставляет их непросто вспоминать известные им правила, но и думать над тем, какие из них, когда и как надо применить в каждом конкретном случае. Подобная работа дает возможность применить знания на практике и придает уроку развивающий характер.

Проблемное обучение, безусловно, может быть одним из важных направлений совершенствования учебного процесса в начальных классах, так как оно способствует целенаправленности познавательной деятельности детей, придает творческий характер их учебному труду и в конечном итоге создает благоприятные условия для успешного обучения и развития интеллекта учащихся. Однако, чтобы полностью реализовать эти возможности проблемного обучения, надо устранить недостатки в его практическом осуществлении.

При постановке перед учениками проблем следует тщательно взвешивать, насколько каждая из них вытекает из содержания урока, служит его дидактическим и воспитательным целям. Необходимо учитывать, что постановка проблем, не отвечающих

этому требованию, лишь помешает ученикам уяснить сущность рассматриваемых на уроке вопросов. Проблема — не довесок к уроку. Постановка ее в начале урока определяет его последующее содержание и логику. Урок должен включать логически целенаправленную систему вопросов и заданий, позволяющих решить проблему и реализовать целевую установку урока.

Учитывая большую роль образной наглядности и предметных действий в познавательной деятельности младших школьников, следует шире использовать для постановки проблем результаты наблюдений учащихся, демонстрацию опытов и их проведение учениками, конкретные ситуации из жизненного опыта детей, показ фильмов, диафильмов и диапозитивов.

Проблемный подход должен получить наибольшее место на уроках применения знаний, особенно по таким предметам, как математика, природоведение, труд. В этом случае даже в начальных классах могут оказаться приемлемыми и более высокие уровни проблемности: при решении некоторых математических задач, выполнении задания по конструированию возможен вполне самостоятельный поиск учеников.

Таким образом, применяя методы проблемного обучения в обучении, можно сформировать у учащихся умение общаться; обосновывать свои действия, и критически их оценивать, умение самостоятельно ориентироваться в решении нестандартных задач, использовать исследовательскую, и частично-поисковую деятельность, логически мыслить, свободно высказываться, принимать активное участие в обсуждении, и повысить уровень обученности учащихся.

МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

*Не мыслям надо учить, а мыслить.
И.Кант*

В последнее время весьма актуальной стала проблема активности учащихся на уроках географии, так как качество знаний учащихся резко ухудшилось. Опыт педагогов за последние десятилетия показывает, что некоторые методы обучения устарели, и результат их уже не может удовлетворить требованиям современного, постоянно развивающегося общества. Ведь ранее преобладали такие методы и типы уроков, которые подразумевали различные описания, объяснения или рассказ учителя. У учащегося не оставалось времени поразмышлять самому или получить информацию из каких-либо других источников [1].

Особенностью обучения географии является комплексное взаимодействие множества факторов, относящихся к различным областям науки, что придает материалу особую привлекательность, но делает организацию учебного процесса очень сложной и многообразной. Таким образом, у учителя возникает необходимость найти такой подход, который обеспечивал бы эффективное использование учебного времени и плодотворную работу на уроке. Поэтому в практике школы все активнее используются **методы проблемного обучения**.

Сущность проблемного подхода состоит в том, что в ходе изучения нового материала и последующего его закрепления предлагаются задания, выполнение которых имеет своей целью закрепить у учащихся умения использовать полученные ранее знания. Перед ними ставится определенная проблема, которую они должны самостоятельно или с помощью учителя решить, найти способы ее решения или пути применения уже имеющихся знаний в новых условиях. Противоречия между уже имеющимися знаниями и новым заданием преодолеваются самостоятельными умственными и практическими действиями творческого характера.

Создается **проблемная ситуация** — психологическое состояние умственного затруднения ученика при решении учебной проблемы или вопроса, поставленного учителем [3].

Процесс обучения методами проблемного обучения состоит из четырех этапов:

I. Создание проблемной ситуации и осознание проблемы.

II. Формулирование гипотезы.

III. Поиск решения и доказательство гипотезы.

IV. Решение проблемы [4].

Проблемная ситуация создается посредством проблемных вопросов и задач. Отдельным фактором является заинтересованность каждого ученика в данной проблеме. Исходя из результатов, полученных после проведения проблемных уроков, можно выделить следующие критерии постановки проблемной ситуации на уроке:

1) эмоциональная окраска самого материала и формы его подачи, постоянное стремление вызвать у школьника сопутствующие материалу эмоции, впоследствии переходящие в устойчивые чувства, которые во многом определяют наличие интереса;

2) опора на опыт и имеющиеся у ученика знания и умения для того, чтобы проблема стала для него не только учебной, но и реально значимой;

3) творческий подход учителя к постановке проблемы, а также развитие творческого мышления учащихся (т.е. умения найти выход в нестандартных ситуациях).

4) учет возрастных и психологических особенностей учащихся при моделировании проблемной ситуации [2].

Проблемное обучение реализуется в проблемном изложении, в частично-поисковом (эвристическая беседа) и в исследовательском методах обучения.

На уроках с проблемным изложением учитель ставит проблему, и сам ее решает, раскрывая цепь логических рассуждений, объясняя новые понятия и термины. Для того, чтобы заинтересовать учащихся, можно перед объяснением предложить им какое-либо занимательное задание. Например, при изучении темы «Строение земной коры» в VII классе: «На основе имеющихся у вас знаний о земной коре, о литосферных плитах составьте теорию

движения литосферных плит. Ваша теория должна быть обоснована и иметь доказательства своей правдивости».

Эвристическая беседа проводится посредством одной или нескольких задач проблемного характера. Для примера возьмем тему «Движения земной коры» в VI классе. Для учащихся она сложна тем, что у них нет возможности самим наблюдать явления, связанные с движением земной коры. Поэтому возникает необходимость совместной работы учителя и учеников.

Исследовательские методы применяются как при изучении нового материала, так и для совершенствования, закрепления и проверки знаний учащихся. Так, при изучении темы «Природа и человек» в VIII классе обобщаются знания о ресурсах России, хозяйственном освоении ее территории, экологических проблемах. Для облегчения задачи учителем даются вопросы и задания проблемного характера:

1. Составить схему «Виды природных ресурсов».
2. Привести примеры воздействия различных видов хозяйственной деятельности человека на природные комплексы.
3. Предложить свой вариант решения экологических проблем.
4. Насколько эффективно и необходимо освоение территорий с экстремальными условиями (Север, БАМ).

Для более эффективной работы, возникновения у учащихся устойчивого интереса, улучшения качества уроков и знаний вместе с проблемным подходом возможно использование других методов обучения.

Так, в ходе решения проблемной ситуации, можно предложить учащимся самостоятельно систематизировать материал и составить опорную схему, рисунок-конспект и т.д. Очень хорошо с проблемным обучением сочетаются игровые формы уроков.

В обучении географии используется несколько видов проблемных или творческих заданий.

Задания, проблемный характер которых обусловлен разрывом между ранее усвоенными знаниями и требованием задачи (или вопроса). Так, в начальном курсе физической географии учащиеся усваивают, что количество солнечного тепла зависит от широты: чем широта ниже, тем тепла больше, и наоборот. В следующем курсе при изучении Африки они узнают, что в тропическом поясе летние температуры (+32 °C) выше, чем в экваториальном

(+24 С). Этот факт вступает в противоречие с ранее усвоенной зависимостью и составляет основу для формирования проблемного задания: «Работая с атласом, сопоставьте летние и зимние температуры в тропическом и экваториальном поясах Африки. Почему в тропическом поясе температура июля выше?».

Задания на установление многозначных причинно-следственных связей. Особенности объектов и процессов, изучаемых географией обычно обусловлены комплексом причин и порождают комплекс следствий. Поэтому этот вид заданий наиболее широко распространен в обучении. Если при этом учащиеся должны самостоятельно отобрать и применить по-разному широкий круг знаний. В том числе и из других учебных предметов, задание приобретает проблемный характер, например «Какие изменения, наступают в природе в средней полосе России после рубки леса?» (Назовите не менее 8—9 следствий). Или: «Какие факторы способствуют тому, что США стали ведущей капиталистической державой мира?» (Назовите не менее 5 причин).

Задания, требующие понимания диалектических противоречий. Умение оперировать ими. В логике такие ситуации называются ситуациями противоположных суждений, например: «Используя знания по географии России и других стран, объяснить, какое влияние оказывает большая территория на экономику страны — благоприятствует или затрудняет развития хозяйства» или: «Увеличивается или уменьшается в условиях НТП влияние природных ресурсов на развитие хозяйства?» Особенность этих заданий состоит в том, что они требуют рассуждения по принципу «и то и другое одновременно» (а не одно вместо другого), т.е. нужно рекомендовать школьникам не отбрасывать ни одно из утверждений, попытаться обосновать оба.

Задания, в основе которых лежит научная гипотеза, например о происхождении вечной мерзлоты. Об изменении климатов на Земле и др. раскрывая эту гипотезу, учащимся необходимо высказать свои суждения по ней, обосновать ее научно-практическое значение.

Задания-парадоксы, например: «Реки европейской части России и Сибири разливаются один раз в год. Реки же, пересекающие пустыни, — Амударья, Сырдарья, Зеравшан — имеют два паводка в год — весной и летом. Как это можно объяснить?»

Таким образом, курс географии — один из самых интересных в школьной программе, эффективность обучения в этом курсе может быть достигнута, если учебный процесс будет направлен на развитие мышления учащихся, на формирование их познавательной самостоятельности, в том числе и с помощью проблемного обучения. Возможности для проблемного изложения на уроках географии весьма широки. В виду сложности изучаемых географией природных объектов, явлений и процессов рассмотрение каждого из них можно провести проблемно.

Литература

1. Андреева Е.Ю. Проблемное обучение в географии // География в школе. 1999. № 7.
2. Панчешникова Л.М. Методика обучения географии в средней школе. М.: Просвещение, 1983.
3. Понурова Г.А. Проблемный подход в обучении географии в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
4. Финаров Д.П. Методика обучения географии в школе. М.: АСТ: Астрель, 2007.

О.С.Боровкова

ЗНАЧИМОСТЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

11 ноября 2010 на заседании Президиума Правительства РФ была одобрена новая федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 годы, которая станет базовым инструментом для реализации президентской инициативы «Наша новая школа».

Школа — в широком смысле этого слова — должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. 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 страны.

Президентская инициатива «Наша новая школа» ставит перед учителями множество новых задач, расставляет новые приоритеты, во многом меняет взгляд на взаимоотношения ученика и учителя. Как донести учебный материал до сознания учащихся? Как вызвать их активную познавательную деятельность, чтобы дети могли овладеть знаниями, умениями и навыками? Как вызвать у учащихся положительное отношение к учению и помочь им превратить знания в убеждения? Как обучить всех: и тех, кто учится с интересом, и тех, у кого его нет? Эти вопросы учителю приходится решать каждый день при подготовке урока. Все они, так или иначе, связаны с поисками наиболее продуктивных методов обучения.

Проблемное обучение стало ответом на тот вызов, который сделали педагогической науке собственно процесс обучения, изменившиеся условия жизни и деятельности человека и сам человек с его стремлением к самосовершенствованию.

При проблемном обучении учитель либо не дает готовых знаний, либо дает их только на особом предметном содержании — новые знания, умения и навыки школьники приобретают самостоятельно при решении особого рода задач и вопросов, называемых проблемными. При традиционном обучении упор делается на мотивы непосредственного побуждения (учитель интересно рассказывает, показывает и т.п.), при проблемном же обучении ведущими мотивами познавательной деятельности становятся интеллектуальные (учащиеся самостоятельно ищут знания, испытывая удовлетворение от процесса интеллектуального труда, от преодоления сложностей и найденных решений, догадок, озарений).

Сегодня обществу нужен не только человек, который много знает и умеет, но прежде всего человек, который умеет думать. Когда же человек начинает «думать»? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к проблемной ситуации.

На уроках окружающего мира в начальной школе изучается тема «Организм человека и охрана здоровья». Учебник содержит информацию о строении человека, его коже, зубах, скелете,

мышцах, органах пищеварения, дыхания, кровообращения, чувств, о нервной системе, сердце и т.п. Тексты сопровождаются описаниями практических работ, вопросами, заданиями и т.д. Например, к тексту «Мышцы и их значение»: Каково значение мышц в организме человека? Как изменяется мышца при сокращении? Чем мышцы прикрепляются к костям?

Все эти вопросы направлены на то, чтобы, прочитав учебник или выслушав объяснение учителя, дети могли воспроизвести информацию, которую они поняли и запомнили. В действие включаются такие познавательные процессы, как внимание, восприятие, память, представление. Но можно ли утверждать, что, отвечая на эти вопросы, дети мыслят, воображают? Скорее всего — нет. Почему? Потому что вопросы носят репродуктивный характер и не включают школьников в состояние умственного затруднения, противоречия. Иначе говоря, вопросы не создают проблемной ситуации. Можно предложить к текстам дополнительные вопросы.

К тексту «Мышцы и их значение», «Скелет»: *Тело человека может быть очень гибким. Например, гимнасты сильно изгибают свой позвоночник, делая «мостик». Спина в это время изгибается, как дуга. Руки человека сгибаются только в плечах, локтях, кисти, а ноги — только в бедре, колене, стопе. Почему руки и ноги не сгибаются так же, как позвоночник?*

Ответ. В бедре, колене, стопе, плече, локте, кисти находятся места соединения костей (суставы). Здесь кости соединены подвижно и могут перемещаться, а в промежутках (например, между коленом и стопой) находятся цельные, прочные и несгибаемые кости.

Можно указать на следующие цели создания проблемных ситуаций в процессе обучения:

а) привлечь внимание ученика к вопросу, задаче, учебному материалу, возбудить у него познавательный интерес и другие мотивы деятельности;

б) поставить его перед таким посильным познавательным затруднением, преодоление которого активизировало бы мыслительную деятельность;

в) помочь ему определить в познавательной задаче, вопросе, задании основную проблему и наметить план поиска путей выхода из возникшего затруднения, побудить ученика к активной познавательной деятельности.

Каковы способы создания проблемных ситуаций:

1. Проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации.

2. Проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, учителя организуют эти условия не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и столкнуться с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

Пути создания проблемных ситуаций.

1. Предварительные домашние задания. Они позволяют поставить на уроке учебные проблемы, к которым учащиеся уже подошли самостоятельно, столкнувшись с реальными познавательными затруднениями в процессе выполнения домашнего задания. Характер таких заданий может быть различен: анализ произведений, выполнение практических действий, наблюдение и др.

2. Постановка предварительных заданий на уроке. Такие задания ставятся перед учащимися до изучения нового материала. Они активизируют внимание и мыслительную деятельность учащихся во время восприятия нового, делают восприятие более целенаправленным и повышают интерес учащихся к познанию.

3. Использование экспериментов и жизненных наблюдений учащихся.

4. Решение экспериментальных и теоретических познавательных задач.

5. Задания с элементами исследования. Они способствуют овладению определенными умениями и навыками, необходимыми для самостоятельного решения проблемных вопросов, вызывают проблемные ситуации, связанные с более частными вопросами содержания, но позволяют отрабатывать отдельные этапы поиска и приобщают учащихся к методам научного исследования.

6. Создание ситуации выбора. Такая ситуация возникает в результате столкновения различных точек зрения, использования задач с избыточными данными или выбора из нескольких способов наиболее рациональных.

7. Предложение выполнить практические действия. Проблемные ситуации практического характера возникают, когда учащимся предлагается выполнить действия, на первый взгляд, не вызывающие затруднений.

8. Использование межпредметных связей.

9. Постановка проблемных вопросов и организация дискуссий. Проблемная ситуация возникает тогда, когда учитель выдвигает перед учащимися проблемный вопрос и организует вокруг него дискуссию. Вопрос является проблемным, если для школьников он новый, интересный, содержащий в себе какие-либо противоречия и может быть разрешен при известном напряжении умственных сил.

Познавательная роль вопроса бесспорна. Удачно поставленный вопрос и система вопросов порой являются той силой, которая движет целые области знания.

Проблемные вопросы формулируются как вопросительные предложения двух типов:

1) предложения, в которых спрашивается о признаке (атрибутивном или предикативном); такие предложения оформляются при помощи местоимений *какой, который, чей* и т.п. в разных падежах, а также при помощи неопределенно — количественного числительного *сколько*;

2) предложения, заключающие в себе вопрос о каком-нибудь неясном для говорящего обстоятельстве (времени, причины, места, образа действия, цели); такие предложения оформляются при помощи наречий *зачем, отчего, почему, когда* и т.д.

Указанные формы проблемных вопросов являются наиболее универсальными в начальных классах.

Приведем несколько примеров проблемных вопросов: *Почему корень растения растет вниз, а стебель — вверх? Почему «к вам» пишется раздельно, а «квас» вместе? Почему кукла-неваляшка всегда встает «на ноги»?*

Существует несколько типов проблемных вопросов:

- проверяющие направленность внимания;
- направленные на проверку прочности ранее усвоенных знаний;
- помогающие ребенку находить различие и сходство в предметах и явлениях;
- помогающие отбирать факты для доказательств;
- помогающие находить и обобщать факты;
- направленные на подтверждение правила;
- направленные на нахождение причины явления и оценку его значения;
- направленные на проявление закономерности, описание явления во всех связях и в развитии;
- формирующие убежденность, развивающие навык самовоспитания.

Поскольку навык учения закладывается уже на первых ступенях обучения, т.е. в начальных классах, то основная задача учителя на этом этапе — 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.

Проблема — сложный вопрос, задача, требующие разрешения. Проблемы возникают тогда, когда сложившееся положение дел противоречит потребностям общества или человека. Эти противоречия объективны. Некоторые из этих проблем, отобранные из современного знания, включаются в содержание обучения и превращаются в учебные проблемы. Различает проблему и учебную проблему то обстоятельство, что в проблеме поставленная ею задача, как правило, еще не решена, тогда как в учебной проблеме задача решена, известны способ ее решения и результат решения. Эти «способы» и «результаты» и должны узнать учащиеся.

Конечная цель обучения — научить школьников видеть проблемы и решать их. Это возможно только в процессе мыслительной деятельности.

Обществу и человеку нужно, чтобы личность стала творческой, самостоятельной, мыслящей. Высшая степень познавательной самостоятельности фиксируется тогда, когда школьники научаются самостоятельно увидеть проблему, наметить пути ее решения и решить ее.

О.А.Владыко

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*«Чтобы совершенствовать ум,
надо больше размышлять, чем заучивать»
Р.Декарт*

Еще в древние времена было известно, что умственная активность способствует и лучшему запоминанию, и более глубокому проникновению в суть процессов, предметов и явлений. Как сказал С.Л.Рубинштейн: «Мышление начинается с проблемной ситуации».

Научно-технический прогресс и сама логика развития общества на современном этапе предъявляют особые требования к процессу образования — как к содержанию обучения, так и к тем способам, которыми оно осуществляется. Естественно это не может не отразиться на методике обучения английскому языку, не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания английского языка. Инновационная деятельность в сфере образования может проводиться в следующих направлениях:

- уточнение содержания изучаемых предметов;
- улучшение технической оснащенности;
- обеспечение более тесной преемственности в системе «Школа — вуз» с учетом национальных особенностей регионов;
- такое построение курсов, которое обеспечивало бы четкость их структуры, отражение в них последних научных достижений;

- поддержание мирового стандарта в содержании образования;
- введение в содержание образования такого материала, который способствует развитию творческого мышления учащихся, их способностей и талантов.

Этим требованиям отвечает такая форма организации занятий, как проблемное обучение. Она способствует повышению эффективности обучения, позволяет учитывать как перечисленные выше требования, так и индивидуальные особенности учащихся.

Одними из принципов педагогического процесса являются «создание учащимся оптимальных трудностей, учет их возрастных и индивидуальных особенностей» а также «выбор оптимальных средств обучения и воспитания», «достижение прочности, осознанности и действенности результатов обучения и воспитания» [3]. Проблемное обучение и является одним из тех инструментов, с помощью которых приводится в движение механизм, название которому обучение.

Проблемное обучение можно рассматривать с позиций педагогики, психологии, а также в методологическом аспекте. При психологическом подходе главными являются те внутренние изменения, которые происходят с учащимися в процессе обучения. При педагогическом подходе изучается организация учебного процесса, обеспечивающая эти изменения. Соответствующие методические приемы, средства являются составляющими такого сложного явления, которым является обучение.

Вначале приведем педагогическую трактовку понятия. «Проблемное обучение — вид обучения, основанный на использовании эвристических методов. Ставит своей целью развитие эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер. В поисковый процесс вовлекаются и тем самым актуализируются знания и аналитические умения учащихся. Одновременно осознается их недостаточность и стимулируется познавательный интерес» [4], «... в результате чего происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умение и развитие мыслительных способностей» [5]. Вся деятельность педагога базируется на определенных требованиях и закономерностях, называемых принципами обучения.

Одним из них является принцип доступности, заключающийся в том, что «изучаемый материал должен быть по трудности доступен, но также должен требовать затраты определенных усилий для его усвоения. Легкость снижает мыслительную активность и интерес к обучению. Излишняя трудность не приводит к успеху, а отсутствие успеха вызывает потерю уверенности в себе, убивает всякий интерес к обучению. Обучение должно учитывать уровень развития учащихся и одновременно содействовать его повышению». Проблемное обучение, как никакая другая форма учебной организации, отражает положение о том, что «педагогическая деятельность своеобразна... средствами труда, чтобы получить психологический продукт, педагог включает ученика, воспитанника в различные виды деятельности, в общение, ставит его в позицию взаимодействия с различными объектами таким образом, чтобы он при этом вынужден был самостоятельно формулировать задачи и более или менее самостоятельно их решать, чтобы он переживал радость побед и огорчения от неудач, самостоятельно искал выход из затруднений и тупиков» [3].

При рассмотрении особенностей проблемного обучения как формы организации учебных занятий в сравнении с традиционным объяснительно-иллюстративным обучением следует отметить, что его целевыми ориентациями являются: приобретение знаний, умений, навыков; усвоение способов самостоятельной деятельности; развитие познавательных и творческих способностей.

Процесс обучения английскому языку можно эффективно актуализировать путем проблематизации учебного процесса с использованием информационных источников. Формирование специалиста нового уровня, обладающего творческими способностями, критическим мышлением, профессиональной компетентностью, способным вырабатывать и принимать решения в неустойчивой быстроменяющейся ситуации, предполагает применение методов активизации и проблематизации языкового образования. Проблемность в обучении английскому языку проявляется, как при отборе информационного обеспечения учебного процесса, так и в процессе контакта с носителями языка, при сопоставлении культур родного и английского языка, что позволяет

формировать наряду с коммуникативной и прагматической, социокультурную компетенцию.

В педагогической практике наибольшее распространение получили следующие методы проблемного обучения: проблемное изложение материала, поисковая беседа, самостоятельная поисковая и исследовательская деятельность учащегося.

Проблемное изложение — наиболее уместно в тех случаях, когда учащиеся не обладают достаточным объемом знаний, впервые сталкиваются с тем или иным явлением. В этом случае поиск осуществляет сам учитель. По существу, он демонстрирует учащимся путь исследования, поиска и открытия новых знаний, готовя их тем самым к аналогичной самостоятельной деятельности в дальнейшем.

Поисковая беседа — применяется, если учащиеся уже обладают минимумом знаний, необходимых для активного участия в решении учебной проблемы. Обычно поисковая беседа проводится на основе проблемной ситуации, специально созданной учителем. Учащиеся же самостоятельно намечают этапы поиска, высказывая различные предположения, выдвигая варианты решения проблемы. Беседа поискового характера является необходимой подготовительной ступенью к работе учащихся на уровне исследования.

Самостоятельная поисковая и исследовательская деятельность учащихся — это высшая форма самостоятельной деятельности. Она возможна лишь тогда, когда учащиеся обладают достаточными знаниями, необходимыми для построения научных положений, а также умением выдвигать гипотезы.

Этапы проблемного обучения

1. *Подготовка к восприятию проблемы.* На этом этапе проводится актуализация знаний, которые необходимы для того, чтобы учащиеся могли решить проблему. При отсутствии необходимой подготовки школьники не могут приступить к решению.

2. *Создание проблемной ситуации.* Это самый ответственный и сложный этап проблемного обучения, когда учащийся осознает, что не может выполнить поставленную задачу только с помощью имеющихся у него знаний и должен дополнить их новыми.

3. *Формулирование проблемы.* Это итог возникшей проблемной ситуации.

4. *Процесс решения проблемы.* Он состоит из нескольких ступеней.

5. *Доказательство правильности избранного решения, подтверждение его, если возможно, на практике.*

Самым важным и трудным этапом проблемного обучения является этап создания проблемных ситуаций.

Методические приемы создания проблемных ситуаций

✓ Подвести школьников к противоречию и предложить им самим найти способ его решения.

✓ Столкнуть противоречия в практической деятельности.

✓ Изложить различные точки зрения на один и тот же вопрос.

✓ Предложить классу рассмотреть проблему с различных позиций, например юриста, финансиста, технолога, эколога, медика и т.п.

✓ Побуждать школьников делать сравнение, обобщение, выводы из ситуаций, сопоставлять факты.

✓ Ставить конкретные вопросы, направленные на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения.

✓ Предложить проблемные теоретические и практические задания.

✓ Поставить проблемные задачи (например, с недостаточными, избыточными или заведомо ошибочными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с ограниченным временем решения).

На уроках английского языка целесообразно использовать следующие **виды проблемных ситуаций**:

• *Ситуация неожиданности.* Данные ситуации создаются, когда учащиеся знакомятся с материалом, вызывающим удивление, поражающим своей необычностью.

• *Ситуация неопределенности.* Они возникают, когда учащимся предлагаю задания с данными, не достаточными или избыточными для получения однозначного ответа.

• *Ситуация конфликта.* Данная ситуация возникает при наличии противоречий. Причем противоречия могут быть разных типов: между практически достигнутым результатом или известным

фактом и недостаточностью знаний для его теоретического обоснования; между жизненным опытом учащихся, их бытовыми понятиями и представлениями и научными знаниями.

- *Ситуация опровержения.* Они создаются, когда учащимся предлагается доказать несостоятельность какого-либо предположения, идеи, вывода на основе всестороннего анализа.

- *Ситуация предположения.* Данные ситуации создаются, когда требуется доказать справедливость какого-то предположения или предполагается существование какого-либо явления или закона, расходящегося с полученными ранее знаниями.

Таким образом, если при традиционном обучении деятельность учащихся носит репродуктивный характер — воспроизведение, выполнение заданий по образцу, по определенному алгоритму, то в условиях развивающего обучения эта деятельность становится продуктивной. Учащийся самостоятельно ищет решение нового для него задания, проблемы, т.е. он учится применять знания в новой ситуации и самостоятельно разрабатывать алгоритм решения стоящей перед ним проблемы. Самостоятельность учащихся, вовлеченность их в формулировку проблемы, поиск ее решения и, наконец, само решение обеспечивают, с одной стороны, актуализацию уже имеющегося интеллектуального багажа, с другой — формирование и совершенствование новых знаний, умений и навыков.

Литература

1. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991.
2. Немов Р.С. Психология. Т. 2. М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Педагогика. Учебно-методическое пособие. Под ред. Э.Г.Малиночки. Краснодар, 1992.
4. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей редакцией В.С.Кукушина. М.: ИКЦ “МарТ”: Ростов н/Д.: Издательский центр “МарТ”, 2006.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998.

**РАЗНООБРАЗИЕ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫХ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРИЕМОВ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ УСИЛЕНИЯ
МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Не возникает никаких сомнений, что для каждого учителя важным является повышение эффективности обучения. Этот вопрос требует постоянного поиска нестандартных решений, которые могли бы оптимизировать учебный процесс. Как же сформировать стойкую положительную мотивацию, создать условия для личностного роста школьников, полного раскрытия их интеллектуального и творческого потенциала?

Существует много разнообразных форм, позволяющих сделать учебную деятельность максимально эффективной. Успешность обучения обеспечивается совместными усилиями преподавателя и учащихся, таким образом, основная задача педагога — не столько передать информацию, сколько приобщить учащихся к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В сотрудничестве с учителем школьники «открывают» для себя новые знания, постигают особенности отдельного учебного предмета.

Исходя из опыта работы, отправной точкой для прочного усвоения материала на младшей ступени обучения я определяю работу со стихотворениями, рифмовками, скороговорками, песнями. Например, для запоминания порядка букв (алфавита) использую песенку:

Алфавит The ABC

Знают все, кого ни спроси:

Немцы, французы, датчане, само собой англичане.

Давай-ка выучим его!

Сам увидишь как легко!

AB — охоту полюби,

CD — под кустиком сиди,

EF — где-то рядом лев,

GHI — ты его поймай,
JKL — поймать его сумел,
MNOP — не бей и не лупи,
QRST — на волю отпусти,
UV — и больше не лови,
WXYZ — от Левы всем привет!

В зависимости от поставленной цели поэтические произведения можно использовать в начале урока для проведения фонетической зарядки, разработки речевого аппарата перед изучением новых звуков, слогов (Warming up) — упражнение: скороговорка *A fat cat sits on a mat.*, или *She sells sea-shells by the sea-shore*; в качестве физкультминутки (Relaxed Practice) провожу не только разминку, но и звукоподражательные упражнения, скороговорки *Hands up, hands down. Hands on the hips, sit down. Bend your left, bend your right. Turn yourself around. Hands up, hands down. Please, sit down.* Для повышения эффективности усвоения новых слов и расширения словарного запаса учащихся в рамках изучаемой темы (Lead-in Activities) «Различные виды спорта» в 3 классе я в начале урока предлагаю прочесть стихотворение, чтобы дети сами сформулировали тему и цель урока:

You can swim and play football
Hockey, tennis, basketball.
You can jump and you can run,
You can have a lot of fun. [1, с. 5]

При закреплении лексики по теме «Одежда» в 4 классе класс делится на три группы, при этом одна группа «едет отдыхать» на море, вторая — в горы, а третья идет на вечеринку. Предлагаю из списка выбрать необходимую одежду и сказать, почему именно эту одежду они берут, т.е. дети не просто запоминают название одежды, но и решают проблему ее выбора в зависимости от вида деятельности. Например, *I wear a hat because it's hot.*, или *I wear a jacket because it's raining.* После игрового момента для закрепления темы предлагается по образцу рассказать о своем соседе: во что он одет сегодня. Учащиеся осваивают не только лексику по теме, но и сочетание существительных с определениями (цвет, форма и другие признаки), например, *Misha puts on a white shirt and black trousers. Also he wears warm boots.* А также дается проблемная ситуация: как изменится одежда и обувь мальчика,

например, для занятия спортом. А как итоговое занятие я предлагаю учащимся самостоятельно разработать буклет по теме «Одежда». При подготовке буклета незнакомые слова и их значения дети находят в словаре.

Особой проблемой для младших школьников является изучение английской грамматики. Чтобы избежать монотонного заучивания, снова использую небольшие стихи, рифмовки. Проблема: как запомнить третьеклассникам при изучении темы «Множественное число существительных, исключения». Ребятам дается веселое стихотворение, и проблема усвоения идет гораздо легче.

Hey, diddle, diddle,
We change in the middle
Tooth-teeth, mouse-mice,
Goose-geese, foot-feet,
Man-men, woman-women,
Child-children. [2, с.18]

Для закрепления — проблемная ситуация: как изменятся значения слов, если переставить буквы: *icme=mice*, а затем — креативное задание: придумать рифму к словам *man-jam*; *child- mild*. Также можно предложить учащимся из списка найти только множественное число, исключения

Все эти упражнения побуждают интерес к изучаемой теме, делают уроки увлекательными, следовательно, у учащихся появляется мотивация для изучения английского языка, столь необходимого в современном мире.

Литература

1. Павлова Е.А. Practice Vocabulary in Rhymes. Учебное пособие. Нижневартовск:НГГУ, 2007. С. 5.
2. Павлова Е.А. Нескучная грамматика. Учебное пособие. Нижневартовск: НГГУ, 2007. С. 18.

УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ И ПРАВИЛА СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Изменения, которые происходят в современном обществе, требуют корректировки не только содержательных, но и методических аспектов образования. В последнее время четко обозначилась тенденция к изменению сущности, целей и приоритетных ценностей российского начального образования. В Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта подчеркивается необходимость создания качественно новой лично-отно ориентированной модели массовой начальной школы.

В связи с этим приоритетной становится развивающая функция обучения, которая должна обеспечить становление личности младшего школьника, раскрытие его индивидуальных возможностей. Развитие личностных качеств и способностей младших школьников опирается на приобретение ими опыта разнообразной деятельности: учебно-познавательной, практической, социальной. Поэтому особое место отводится деятельностному, практическому содержанию образования, конкретным способам деятельности, применению приобретенных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях.

Образовательный процесс в современной начальной школе ориентируется на развитие творческих возможностей ребенка и формирование способности учащихся к самообразованию. Важным приоритетом начального образования становится формирование общих учебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Учителя начальных классов осознают важность самостоятельной работы учащихся как метода обучения, реализация которого способствует подготовке к самообразованию, самоконтролю, формированию умений планировать, анализировать, делать обобщения.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий наиболее продуктивными для современного образовательного процесса являются: метод проектов, исследовательские методы, технологии проблемного обучения.

Особое внимание стоит уделить методам проблемного обучения.

Проблемное обучение можно применять для усвоения обобщенных знаний — понятий, правил, законов, причинно-следственных и других логических зависимостей. Оно нужно тогда, когда ставится задача специального обучения учащихся приемам и способам умственной деятельности, необходимым при добытии знаний и решении поисковых задач. Проблемными, как правило, являются первые уроки любой темы, ибо они содержат в себе новые по сравнению с ранее изученным теоретические и практические положения. Проблемное обучение обладает рядом достоинств.

Проблемное обучение при правильной его организации способствует развитию умственных сил учащихся (противоречия заставляют задумываться искать выход из проблемной ситуации затруднения); самостоятельности (самостоятельное видение проблемы, формулировка проблемного вопроса, проблемной ситуации, самостоятельность выбора плана решения и т.д.); развитию творческого мышления (самостоятельное применение знаний, способов действия, поиск самостоятельного нестандартного решения). Проблемное обучение обеспечивает и более прочное усвоение знаний (то, что добыто самостоятельно лучше усваивается и на долго запоминается); развивает аналитическое мышление (проводится анализ условий, оценка возможных вариантов решений), логическое мышление (требует доказательств правильности выбираемого решения, аргументации).

Проблемное обучение вооружает школьников методами познания окружающей действительности, развивает умения и навыки целесообразного наблюдения, воспитывает способность к обобщениям и выводу основных закономерностей с обоснованием их, прививает вкус к доступной исследовательской работе.

Учащиеся быстрее осмысливают сущность изучаемого явления и дают обоснованные ответы. У них развиваются познавательные потребности и интерес, воспитывается убежденность

в знаниях, так как учащиеся сами выдвигают гипотезы и сами доказывают их.

В качестве примера хотелось бы привести фрагменты этапов урока с созданием проблемных ситуаций.

Математика. Работа над задачей

Задача. С первой грядки бабушка сорвала 8 огурцов, а со второй на 2 огурца меньше. Сколько огурцов бабушка сорвала с двух грядок?

Учитель: — Ребята, как выдумаете, какого вида задача: простая или составная?

Ученик 1: — Думаю, что данная задача простая.

Ученик 2: — А я считаю, что задача составная.

Учитель: — Кто поддерживает мнение первого ученика?

(ответы детей)

Учитель: — Кто думает, что задача составная?

(ответы детей)

Учитель: — Возникла проблема, мнения разделились. Как проверить, кто прав?

Ученики: — Чтобы проверить, чье мнение правильное, надо решить задачу.

В ходе решения задачи учащиеся выясняют, к какому виду относится задача. Проблемная ситуация находит свое решение.

Используя прием постановки целей урока через проблемную ситуацию.

Русский язык. Тема «Предложения, состоящие из одного или нескольких слов».

На доске записан текст: *Осень начались учебные занятия дети радостно бегут на занятия в школе они узнают много нового.*

Учитель: — Ребята, перед вами записан текст. Какие варианты заданий можно предложить выполнить по тексту?

Ученик 1: — Разделить текст на предложения.

Ученик 2: — Можно озаглавить текст.

Ученик 3: — В каждом предложении найти и выделить главные члены.

Учащиеся выполняют предложенные задания.

Учитель: — Какое из предложений не похоже на остальные и почему?

Ученик: — Предложение «Осень» не похоже на остальные предложения, т.к. оно состоит из одного слова.

Учитель: — Подумайте и ответьте, какой может быть тема урока и чему мы должны научиться на уроке?

Учащиеся выдвигают различные гипотезы. Учитель, обобщая ответы детей, формулирует тему и цели урока.

Таким образом, проблемное обучение целесообразно применять когда:

1. Содержание учебного материала содержит причинно-следственные связи и зависимости, направлено на формирование понятий, законов, теорий.

2. Ученики подготовлены к проблемному изучению темы.

3. Ученики решают задачи на развитие самостоятельности мышления, формирование исследовательских умений, творческого подхода к делу.

4. У учителя есть время для проблемного изучения темы.

5. Учитель хорошо владеет соответствующими методами обучения.

Для достижения максимальных результатов при использовании проблемного метода обучения необходимо правильное и рациональное создание проблемной ситуации. Форма представления проблемных ситуаций аналогична применяющейся в традиционном обучении: учебные задачи и вопросы. Вместе с тем, если в традиционном обучении эти средства применяются для закрепления учебного материала и приобретения навыков, то в проблемном обучении они служат предпосылкой для познания. В связи с этим, одна и та же задача может являться или не являться проблемной, в зависимости, в первую очередь, от уровня развития учащихся. Задача становится проблемной, если она носит познавательный, а не закрепляющий, тренировочный характер. Все это и определяет характер проблемного обучения как развивающего. Если использовать терминологию Л.С.Выготского, то проблемная ситуация может находиться в «зоне

ближайшего развития», когда учащийся может разрешить ее только на границе своих возможностей, при максимальной активации своего интеллектуального, творческого и мотивационного потенциала.

М.И.Махмутов определяет проблемную ситуацию как интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Поэтому, проблемной можно назвать ту ситуацию, когда учащийся не может объяснить для себя объективно возникающее противоречие, не может дать ответов на объективно возникающие вопросы, поскольку ни имеющиеся знания, ни содержащаяся в проблемной ситуации информация не содержат на них ответов и не содержат методов их нахождения.

С точки зрения психологии это и служит предпосылкой для появления мыслительной активности по выявлению и решению проблем. При этом, как уже отмечалось, проблемная ситуация будет иметь дидактический характер, только если она находится в зоне ближайшего развития, то есть, создавая значительные трудности, все-таки объективно может быть разрешена учащимися.

Проблемные ситуации обычно классифицируются по различным критериям:

- по направленности на поиск новых знаний или способов действия, на выявление возможности применения известных знаний и способов в новых условиях и т.д.;

- по уровню проблемности в зависимости от того, насколько остро выражены противоречия;

- по дисциплинам и предметам, в которых допустимо применение тех или иных проблемных ситуаций и так далее.

Наиболее функциональной и распространенной является разделение проблемных ситуаций по характеру содержательной стороны противоречий на четыре типа, которые, по мнению М.И.Махмутова, являются общими для всех учебных предметов:

1. Недостаточность прежних знаний учащихся для объяснения нового факта, прежних умений для решения новой задачи;

2. Необходимость использовать ранее усвоенные знания и (или) умения, навыки в принципиально новых практических условиях;

3. Наличие противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимости выбранного способа;

4. Наличие противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Джон Дьюи, считающийся основоположником американской педагогики и одним из идеологов популяризации проблемного обучения, предлагал различные способы создания проблемных ситуаций:

— подведение детей к противоречию и предложение им самим найти решение;

— столкновение с противоречием практической деятельности; изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;

— предложение рассмотреть явление с различных позиций; побуждение делать сравнения, обобщения, выводы.

В современной теории проблемного обучения выделяется десять дидактических способов создания проблемных ситуаций, которые могут быть взяты педагогом за основу создания вариативной программы проблемного обучения:

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.

2. Использование ситуаций, возникающих при выполнении учащимися учебных задач, а также в процессе их обычной жизнедеятельности, то есть тех проблемных ситуаций, которые возникают на практике.

3. Поиск новых путей практического применения учащимися того ли иного изучаемого явления, факта, элемента знаний, навыка или умения.

4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими (бытовыми) представлениями и научными понятиями о них.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, теорий, порождающих проблемные ситуации.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов на основе имеющихся знаний, что способствует иллюстрации недостаточности последних для объяснения всех особенностей обобщаемых фактов.

8. Ознакомление учащихся с фактами, приведенными в истории науки к постановке научных проблем.

9. Организация межпредметных связей с целью расширить диапазон возможных проблемных ситуаций.

10. Варьирование, переформулировка задач и вопросов.

Для достижения максимальной эффективности учебного процесса постановка проблемных задач должна осуществляться с учетом основных логических и дидактических правил: отделения неизвестного от известного, локализации (ограничения) неизвестного, наличия в формулировке проблемы неопределенности, определения возможных условий для успешного решения и т.д. Необходимо учитывать психологические особенности усвоения материала, уровень подготовки учащихся, их мотивационные критерии.

В связи с этим, можно сформулировать следующие правила создания проблемных ситуаций.

Во-первых, проблемные ситуации обязательно должны содержать посильное познавательное затруднение. Решение задачи, не содержащей познавательного затруднения, способствует только репродуктивному мышлению и не позволяет достигать целей, которые ставит перед собой проблемное обучение. С другой стороны, проблемная ситуация, имеющая чрезмерную для учеников сложность, не имеет существенных положительных последствий для их развития, в перспективе снижает их самостоятельность и приводит к демотивации учащихся.

Во-вторых, хотя проблемная ситуация и имеет абстрактную ценность — для развития творческих способностей учащихся, но наилучшим вариантом является совмещение с материальным развитием: усвоением новых знаний, умений, навыков. С одной стороны, это служит непосредственно образовательным целям, а с другой стороны и благоприятствует мотивации учащихся, которые

осознают, что их усилия в итоге получили определенное выражение, более осязаемое, нежели повышение творческого потенциала. И в-третьих, проблемная ситуация должна вызывать интерес учащихся своей необычностью, неожиданностью, нестандартностью. Такие положительные эмоции, как удивление, интерес служат благоприятным подспорьем для обучения.

А.В.Гукова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ (ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ И ЧАСТИЧНО-ПОИСКОВЫЙ) НА УРОКАХ ИСТОРИИ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА ПО ТЕМЕ «СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОЙ ЮГРЫ»

«Учение не должно сводиться к непрерывному накоплению знаний, к тренировке памяти, к оупляющей, никому не нужной, вредной для здоровья и для умственного развития зубрежке... Хочется, чтобы дети были путешественниками, открывателями и творцами в этом мире. Наблюдать, думать, рассуждать, переживать радость труда и гордиться созданным, творить красоту и радость для людей и находить в этом творении счастье».

В.А.Сухомлинский

«Наблюдать, думать, рассуждать, переживать радость труда» для этого идеально подходят методы проблемного обучения. Обучение является проблемным, если оно всем своим содержанием и способом раскрытия ставит какой-то вопрос, требующий решения, но прямого ответа не дает и побуждает учащихся самих искать ответ. О проблемном обучении написано много, хорошо известны положительные результаты применения этих методов. На своих уроках я часто их применяю: создаю проблемные ситуации в части урока, но интереснее ставить проблему на весь урок. Расскажу о применении исследовательского и частично-поискового методов на уроках истории Ханты-Мансийского автономного округа.

Однажды я предложила учащимся 7—8 класса поставить хантыйскую сказку и показать ее ребятишкам детского сада и начальной школы. Их ответ был неожиданным для меня: семиклассники сказали, что согласны участвовать в постановке любой сказки, но только не хантыйской. Более того, сказали, что их не интересует культура ханты. Среди этих ребят значительную часть составляют ханты, они говорили, что, бывая летом в лагере или еще где-либо, называют себя русскими, стесняются признаться, что они ханты.

Я знаю многих представителей народа ханты — это прекрасные люди: хорошо образованные, порядочные. Читала произведения Айпина Е.Д. и была покорена их душевностью, болью за родной народ. За годы проживания в поселке мне стали близкими традиции местного населения, их праздники, декоративно-прикладное творчество — и потому это открытие, мягко говоря, меня огорчило. На уроке истории ХМАО в 11 классе я рассказала об этом своим ученикам, они подтвердили, что давно знают эту проблему: хантыйская молодежь стесняется своего происхождения. Не имея возможности выявить мнение всей хантыйской молодежи, мы с моими учениками решили выяснить мнение молодых людей поселка. Поскольку тема заинтересовала моих учеников, я предложила им провести исследование. Вместе с ребятами мы составили план работы. Проблему они сформулировали сами: хантыйская молодежь стесняется своего происхождения. Вместе мы определили тему: хантыйская молодежь поселка Аган в современных условиях; *объект исследования*: хантыйская молодежь поселка Аган; *предмет исследования*: отношение хантыйской молодежи поселка Аган к своему народу, его культуре. Высказали предположение, *гипотезу*: отсутствие у большинства молодежи коренной национальности поселка уважения к своему народу, интереса к родной культуре. Поставили *цель*: выяснить отношение к своему народу молодых людей коренной национальности поселка и *задачи*:

- 1) изучить литературу, Интернет-источники о народе ханты в современной обстановке;
- 2) посетить местные центры национальной культуры;
- 3) составить перечень вопросов и провести опрос большинства молодых жителей поселка;

- 4) обработать результаты опроса, сделать выводы;
- 5) выработать практические рекомендации и предложения;
- 6) провести презентацию результатов работы сначала на уроке, а потом и на собрании старшеклассников школы

Определили методы исследования — наблюдение, собеседование с жителями поселка, в первую очередь с молодежью. Мы составили список молодых людей коренной национальности, с которыми могли бы побеседовать, он включал 16 имен. Для того, чтобы составить перечень вопросов, посетили местный этнографический музей и центр ремесел, разговаривали с их работниками, в Интернете нашли список писателей коренной национальности, познакомились с их некоторыми произведениями, беседовали с местными жителями старшего поколения после этого составили перечень вопросов:

- 1) знаешь ли ты язык ханты?
- 2) знаешь ли ты писателей ханты?
- 3) какие их произведения читал?
- 4) знаешь ли ты хантыйские сказки, поговорки, приметы?
- 5) какие хантыйские праздники знаешь?
- 6) принимаешь ли участие в этих праздниках?
- 7) носишь ли хотя бы иногда национальную одежду?
- 8) какие народные промыслы знаешь?
- 9) какими из них занимаешься?
- 10) знаешь ли ты национальные виды спорта?
- 11) каких выдающихся представителей народа ханты ты знаешь?
- 12) какие чувства вызывают у тебя обидные высказывания о твоём народе?
- 13) ты гордишься тем, что ты ханты?
- 14) что надо сделать, чтобы повысить интерес молодежи к своему народу, к его культуре?

После этого выяснили, кто из молодых людей в настоящий момент находится в поселке, и отправились разговаривать с ними. Работа учащихся проводилась несколько уроков, затянулась во времени, опросить удалось не всех по списку, но, тем не менее, ребята выяснили, что позитивного отношения молодежи поселка к своему народу не сложилось, интерес к культуре отсутствовал, отношение у большинства было равнодушное. Гипотеза

подтвердилась, надежды не оправдались, надо было выработать предложения администрации поселка, школы, сельского дома культуры, самим молодым людям, вот некоторые из них: в школе чаще проводить мероприятия, раскрывающие участие односельчан в исторических событиях, показывающих значение нашего края и поселка в развитии нашего государства; развивать этнотуризм — это привлечет внимание общественности к образу жизни и культуре ханты, повысит уровень занятости местного населения. Пожелания: создать новые модели национальной одежды, проводить показы этих моделей; сделать доступным участие ханты в международных конкурсах, например, в конкурсе Евровидение, в олимпиадах и т.д. Эти и некоторые другие мероприятия, по мнению моих учеников, должны были повысить самооценку местной молодежи и пробудить интерес к культуре и истории своего народа и решить, таким образом, проблему равнодушия молодежи к своему народу.

Данная работа вызвала большой интерес у моих учеников, потому что проблема была не надуманная, а живая, реальная, конкретная и убедительная, она непосредственно касалась их самих. Для решения проблемы им необходимо было провести исследование среди местного населения, оно было им интересно еще и потому, что не ограничивалось рамками кабинета истории, а проходило в форме экскурсий, сбора фактов, бесед с населением. В значительной степени это была их самостоятельная работа. И еще важный момент — интрига, подтвердится ли их предположение, оно, к сожалению, подтвердилось. Вряд ли рекомендации моих учеников будут действенными, но в ходе работы они многое приобрели: получили новые знания — познакомились с творчеством писателей, узнали новые факты из истории, поселка; овладели новыми способами умственных и практических действий — составляли перечень необходимых вопросов, обрабатывая результаты, анализировали, обобщали, сравнивали, систематизировали; развивались их коммуникативные способности — не все местные жители встречали их добрым словом, приходилось проявить терпение и выдержку. Учащиеся усвершенствовали свои общеучебные навыки: правильно организовывать свои действия и время, составлять план, работать с различными источниками, излагать материал в логической последовательности при подготовке

доклада о результатах исследования, презентовать этот материал перед другими учащимися. Но наиболее важным в данной работе считаю нравственно-патриотическую составляющую, а именно: к важной и такой болезненной проблеме отношения к своей малой родине и своему народу было привлечено их внимание и внимание тех молодых людей, среди которых они проводили опрос. У них возникло ощущение сопричастности к жизни своего поселка и своих земляков, появилось стремление улучшить ее.

Считаю, что в ходе этой работы учащиеся «без зубрежки, вредной для здоровья», «наблюдали, думали, рассуждали, переживали радость труда» в новой для них форме.

В.Я.Девятков, Е.Ю.Девятова

ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

На современном этапе развития общего образования — переход к образовательным стандартам нового поколения проблема активизации познавательной деятельности занимает одно из важнейших мест в педагогической науке. Результаты собственной исследовательской деятельности учащихся, познавательный интерес к учебным предметам становятся приоритетными целями учебного процесса. Этот вывод опирается на ряд положений, отраженных в ФГОС третьего поколения. Во-первых, ученик не должен получать знания в готовом виде, так как более устойчивыми для запоминания являются те знания, которые добыты самостоятельно. Но если вдуматься в суть нового стандарта, то мы основной целью получения общего образования современными школьниками определим — овладение методикой получения знаний (т.е. учитель должен научить ребенка учиться, самостоятельно повышать свой образовательный уровень). Для достижения этих целей необходима устойчивая мотивация, сформированная в определенных условиях и под воздействием свойств личности самого обучающегося. Степень мотивации, в свою очередь зависит

от познавательной активности, которая вызвана интересом к процессу обучения. Стоит отметить, что интерес не созерцателен, а продуктивен, т.е. связан не только с изучаемым предметом, но и с деятельностью обучающегося. Продуктом познавательной деятельности должны стать глубокие знания по предмету, следовательно, обучающийся должен быть заинтересован в процессе познания. Основной задачей учителя становится создание определенных условий способствующих формированию устойчивого интереса к предмету.

Проблемой формирования познавательного интереса, который в свою очередь побуждает обучающегося к активной познавательной деятельности занимались еще советские методисты. Так, вполне успешно данная задача решалась Г.И.Щукиной, выявившей причины колебаний познавательного интереса в зависимости от учебного предмета и возрастными особенностями школьников. В основу ее исследований легли выводы о том, что познавательный интерес представляет собой частный вид интереса и подчиняется тем же общим законам формирования. Познавательный интерес в совершенном виде формулировался как «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [1].

Обращаясь к проблеме активизации познавательной деятельности на уроках истории следует отметить устойчивую тенденцию к ее понижению. В первую очередь это связано с потерей интереса к изучению истории, особенно это наблюдается в старших классах. Познавательную активность на уроках проявляют лишь те ученики, которые планируют сдавать Единый Государственный экзамен по предмету, основная же масса обучающихся способны усвоить программный материал лишь на репродуктивном уровне. Обнаруживается ряд тем, например, таких как история внутренней политики, социальная сфера общества, которые вызывают затруднения у обучающихся. При выявлении причин слабой познавательной активности на уроках, посвященных данным темам выясняется, что данный материал не интерес с точки зрения школьников. Лишь немногие сюжеты способны активизировать познавательную активность, прежде всего это события военной, внешнеполитической истории, биографии известных

людей. Здесь на формирование познавательного интереса оказывают влияние факторы эмоционального окрашивания исторических явлений.

Важнейшей стороной учебного процесса современная методика преподавания истории считает познавательную деятельность школьников. Таким образом, составной частью урока становится систематическая и разнообразная работа по формированию у обучающихся интереса к изучаемому материалу. Сама идея активизации познавательной активности не является новшеством, еще советский методист П.В.Гора отмечал, что в основу факторов, способствующих развитию интереса, должны быть положены содержание учебного материала и методическая организация учебного материала. При отборе фактического материала, отмечал ученый, важно включать в канву исторических событий, явлений и процессов не только те факты, которые с исторической точки зрения помогают представить и осмыслить ход истории, но и такие, которые, не представляя исторической ценности, необходимы в методическом плане для решения задач воспитания. И они вместе с теоретическим осмыслением главных исторических фактов способствуют воспитанию школьников, и в том числе вызывают интерес к изучению истории [2].

На это направление указывают и авторы современных методических пособий. «Чтобы поддерживать на уроке *интерес* к новой теме, к менее интересному, но нужному материалу, можно подключить более интересный или тот, который ранее оставил у учеников глубокий след».

Как правило, подчеркивают авторы, на уроках осуществляется изучение и усвоение главных исторических фактов. Вместе с тем для поддержания интереса следует привлекать и менее важные факты, биографические сведения и т.д. Таким образом, в пособиях последних лет, предназначенных для теоретического осмысления современных методических проблем и практического руководства учителям, появилась специальная тема: «Развитие у учащихся интереса к изучению истории». Авторы называют 3 основных фактора, влияющих на интерес: а) содержание исторического материала; б) методы, приемы и средства его подачи; в) межличностные отношения учителя и учащихся. Специфичным для учителей истории в этом вопросе будет отбор содержания. Учитель

обычно учитывает характер материала — фактический, теоретический, историко-биографический, краеведческий; его организацию — соотношение теории и фактов, главных и неглавных фактов, выделение идеи, доказательность [3].

Отмечая важные шаги в разработке данной проблемы, проделанные историками — методистами в последние годы, необходимо подчеркнуть, что эти выводы содержатся в пособиях, но они не могут отразить все детали, аспекты этого вопроса. А между тем, на наш взгляд, он требует дальнейшего исследования. Прежде всего, необходимо определить характер, вид учебного материала, который вызывает устойчивый интерес школьников. Пока бесспорным «фаворитом» в этой области является биографический материал: подробные детали жизни, деятельности исторических личностей. На него указывают как ученые методисты, так и школьные учителя. Пробелы и искажения, которые в этом плане имелись в прежних учебниках по истории и в методике изучения исторических личностей, в последнее десятилетие успешно преодолеваются. Расширяется «перечень» исторических имен, полнота биографических сведений, более взвешенными становятся оценки, характеристики и т.д. Многочисленные публикации политических портретов, жизнеописания исторических деятелей разных эпох и народов позволяют разнообразить учебный материал и он, естественно, вызывает неподдельный интерес у учащихся. Известно, что выдающиеся личности, сотни имен которых содержат страницы учебников, можно в методическом плане разделить на три группы. К первой — относятся те, которые рассматриваются с достаточной полнотой: описание внешнего облика, облегчающееся наличием портрета; этапы жизненного пути; факторы и условия, которые определили выбор жизненного пути, направление деятельности героя и позволили достичь ее вершин. Ко второй группе относятся такие деятели, которые рассматриваются в русле основного поля его деятельности. Третью группу составляют личности, имена которых лишь упоминаются вместе с его должностью, положением, званием и т.д. В школьных курсах истории большинство исторических деятелей изучается с позиций 2-й и 3-й групп. И лишь несколько десятков героев, действовавших на сцене истории, рассматриваются с достаточной полнотой. Так, в новейшей истории зарубежных стран

старшеклассники запомнят лишь имена Ф.Рузвельта и М.Тэтчер. Тщетными будут их попытки получить из учебника интересные сведения о жизни и деятельности К.Аденауэра, У.Черчилля, Ш. де Голля, Мао Цзэдуна, Хо Ши Мина, Д.Неру и др. (Следует отметить, что в учебниках по новой и новейшей истории последних двух лет этот недостаток постепенно преодолевается).

В последние годы более пристальное внимание уделяется моделированию повседневной жизни людей, воссоздание картин их жизни, внешнего облика, занятий, быта. Все те, которые раньше упоминались как народные массы, играющие решающую роль лишь на крупных поворотах истории, предстали на страницах учебников, принесли с собой живые звуки и создали ощущение далеких времен. Обитатели городских улиц, безымянные крестьяне, ремесленные торговцы, нищенствующие монахи, богачи-сеньоры, удачливые полководцы, величайшие философы, бесшабашные школяры и многие другие «живые люди» изучаемой эпохи [4] значительно интереснее обычных «угнетенных» или «угнетателей». При этом необходимо отметить, что «погрузить» школьников в историческое прошлое нельзя лишь с помощью одних примет времени, внешних черт и атрибутов. Сформировать у них устойчивое знание об эпохе можно, лишь показав внутренний мир людей, их чувства, взгляды, устремления, ценности.

Но учебный материал, который должен быть усвоен учениками, не ограничивается биографиями выдающихся личностей, очерками повседневности, традиционно интересными для изучения. Большое место занимают сюжеты, на основе которых идет процесс формирования сложных теоретических положений: понятий, выводов, идей. Кроме очевидного факта, что этот материал абстрактен, сух, снижению интереса к его изучению способствуют недочеты и даже ошибки в методике его преподнесения. Нередко работа по формированию сложных понятий ведется только на теоретическом уровне: выясняются существенные черты события, явления или процесса, определяются признаки понятия, раскрываются причины, ход, значение, последствия исторического феномена. При этом игнорируется эмпирический уровень — воссоздание чувственно-наглядных представлений и типичных образов изучаемого. Именно конкретизация исторического материала помогает созданию у школьников ярких представлений,

эмоционально воздействует на них, оживляет материал, повышает интерес к изучению исторической действительности. Так, например, усвоение закономерности замены подсечного земледелия пашенным во многом будет облегчено, если вначале воссоздать картину трудовых операций, орудий труда обеих систем, а затем объяснить сущность понятия «производительность труда», подвести учащихся к пониманию указанной закономерности. Еще один фрагмент урока об изучении английского хозяйства в XVII веке. «В первой половине XVII века в Англии широкое распространение получила рассеянная мануфактура. Мы уже знаем из истории средних веков характерные черты мануфактурного производства. С помощью небольшого описания представьте типичный облик новой мануфактуры и выделите ее признаки.

Организатором производства в данном случае выступает предприниматель-«суконщик». Но теперь это не ремесленник, сохранивший старое название, а купец. Обладая капиталом, суконщик закупал годовые запасы шерсти или другого сырья, раздавал его на переработку окрестным безземельным или малоземельным крестьянам, а также ремесленникам. Прядильщик или ткач получал в начале недели сырье у суконщика и сдавал ему за плату пряжу или сукно в конце недели. Часто рабочие получали не только сырье, но и необходимые орудия труда, инструменты.

Работали прядильщики или ткачи дома, обычно с помощью членов своей семьи. Ремесленники, сохраняя известную самостоятельность, превращались в домашних наемных рабочих». Конкретизация данного понятия не только повышает интерес к одному из вопросов новой темы, но и позволяет учителю организовать познавательную деятельность учащихся, направленную на выяснение признаков понятия, причин распространения этого вида мануфактуры и т.д. Еще один вид учебного материала вызывает повышение интереса к его изучению — краеведческий. Привлечение краеведческого материала помогает конкретизации исторических фактов, созданию ярких, запоминающихся исторических представлений. Его введение на уроке создает своеобразную психологическую ситуацию, характеризующуюся «живым ощущением» эпохи. Оно приближает историческое прошлое к сознанию школьников, как бы превращая книжные сведения в события реальной жизни, внося в учебный процесс элемент живого

созерцания. Знакомые с детства названия, имена мобилизуют привычные представления, внимание, интерес через близкое к далекому [5].

Из опыта работы можно назвать такой вид учебного материала, вызывающий большой, стойкий интерес у школьников разных возрастов, как история научного поиска, сведения об исторических открытиях и находках. Короче и шире — как это стало известно?

Многовековые исследования египетских пирамид, жизнь-мечта Шлимана, открытие крито-микенской и других цивилизаций, Розеттский камень, Кумранские находки, расшифровка Ю.Кнорозовым письменности майя, Новгородские берестяные грамоты — вот лишь некоторые сюжеты, которые, воссозданные перед изучением новой темой, послужат прекрасной преамбулой, мотивацией урока, с одной стороны, а с другой — внесут вклад в развитие интереса к изучению истории, к исторической науке в целом. В настоящее время подобный материал представлен в наших учебниках эпизодически. Учителю предстоит проделать кропотливую работу, чтобы найти нужный материал, показать грандиозные масштабы человеческого познания, стремление людей постичь прошлое, научный подвиг исследователей.

Мы обозначили лишь некоторые сюжеты, некоторые виды учебного материала, вызывающие стойкий интерес у школьников. Несомненно, что эти рекомендации нуждаются в более детальном и тщательном исследовании учеными-методистами, результаты которых позволяют обосновать его отбор, расширить содержание учебного материала. При этом целью такого отбора будет являться не только воспитание у школьников стойкого, длительного интереса к изучению истории, но и расширение образовательного аспекта школьной истории.

Методическая организация процесса обучения, способствующая формированию устойчивого интереса к изучению прошлого, достаточно полно раскрыта в трудах педагогов, методистов, учителей-практиков. Правда, выделенные средства, методы и приемы относятся к разным сторонам и проблемам процесса обучения: развитию исторического мышления школьников, проблемному обучению, организации их познавательной деятельности, реализации воспитательного потенциала уроков истории и т.п.

В качестве эффективных средств и приемов называются яркая, эмоциональная форма изложения, использование приемов персонализации (рассказ от первого лица, реального или вымышленного), драматизации. Интересны новые аспекты подачи материалов, неожиданные сравнения, альтернативные оценки, характеристики. Сопоставление фактов вовлекает школьников в процесс познания, вызывает вопросы, подталкивает к поиску ответов на них. В зависимости от возраста используются такие задания, как составление диалогов, подготовка афиш, составление и разгадывание кроссвордов, расшифровка смысла старинных и иностранных слов, исторические путешествия, ролевые сценки. Вообще, использование игровых приемов подачи материала значительно повышают внимание и интерес учеников к изучаемому. Удачным в этом направлении является использование специальных познавательных задач. Возникающие проблемные ситуации способствуют активизации познавательной деятельности школьников. Важным и необходимым условием при этом является применение задач разного типа, как по своему содержанию, так и по логико-мыслительным способам их решения.

Все вышесказанное подтверждает мысль о том, что важнейшими факторами, влияющими на развитие интереса учащихся к изучению истории, являются содержание учебного материала и методическая организация учебного процесса. Однако, соглашаясь с этим утверждением, считаем нужным отметить следующее. Учет и реализация этих факторов будут действенными лишь в том случае, если учитель, продумывая цели урока (образовательные, воспитательные и развивающие), будет выделять в качестве специальной цель развития интереса к изучению истории. Такую цель можно ставить ко всей теме в целом, конкретизируя ее к каждому отдельному уроку. Руководствуясь поставленной задачей, педагог будет отбирать нужный учебный материал, который поможет поддерживать, развивать интерес к изучению прошлого, определять формы, средства и приемы его изучения. На этот фактор еще в 1984 году указывал Н.Г.Дайри [6].

Таким образом, к факторам, оказывающим влияние на познавательный интерес, относятся а) постановка специальной цели воспитания интереса к изучению истории, б) содержание исторического материала, в) методы, приемы и средства его подачи.

Педагоги указывают на то, что следует применять стимулы, учитывающие интерес учащихся, среди них положительная оценка знаний, учебная перспектива, практическая значимость, актуальность, одобрение деятельности учащихся, настрой на положительный результат, общественное положительное мнение коллектива. Учителю необходимо постоянно анализировать результаты своей деятельности, определять у школьников степень интереса к изучению истории, знать причины снижения или его отсутствия. Среди них сложность учебного материала, трудность его понимания, бедность учебного содержания, непонимание смысла изучения истории, формальность в мотивации учения; отсутствие специальной цели, направленной на воспитание интереса к предмету, однообразие видов деятельности учащихся на уроке.

Важнейшими условиями активизации познавательной активности, таким образом, реализация воспитательной цели урока, ориентированной на формирование познавательного интереса, учет особенностей содержания исторического материала, использование адекватных средств, методов и приемов его изучения, диагностирование у учащихся уровня интереса к предмету.

Литература

1. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988.
2. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988. С. 27.
3. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 57—58.
4. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Уколова В.И. История для завтрашнего дня. М., 1999. С. 47.
5. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. М., 1972. С. 298.
6. Дайри Н.Г. Главное усвоить на уроке. М., 1984. С. 9—10.

**«ДЕЛОВОЙ НЕМЕЦКИЙ» — НА ПУТИ
ОТ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА В СТАРШИХ КЛАССАХ
ДО УСПЕШНОЙ КАРЬЕРЫ**

Не секрет, что в сегодняшних условиях труда конкуренция является неотъемлемым атрибутом рыночной экономической системы. И к современным соискателям рабочего места, к начинающим предпринимателям или ученым, ко всем предъявляются самые высокие требования. Именно поэтому важно обеспечить формирование профессиональных и социально-коммуникативных качеств личности уже в школе, на старшем этапе обучения. Данные тенденции определяют необходимость профилизации обучения в старших классах. Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса, на возможность выстраивания индивидуальной образовательной траектории, что позволяет более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования и будущего трудоустройства. Профильное обучение не является производственным, но с помощью специализированной подготовки оно может углубить знания и представления по какой-либо теме. Например, помочь учащимся сориентироваться в мире современных профессий, проверить свои профессиональные устремления и возможности может элективный курс «Деловой немецкий — шаг навстречу успешной карьере».

Для начала дадим определение понятию «элективные курсы». Это обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана. Они позволяют ориентировать обучение на реальный интерес школьников, позволяют поддержать высокий уровень языковой подготовки, дают администрации школы свободу в планировании нагрузки, а учителю — возможность повысить

свою квалификацию и расширить поле работы. Объем элективного курса может составлять до 72 часов.

Почему же именно «Деловой немецкий»? Известно, что владение иностранным языком всегда является дополнительным преимуществом не только при трудоустройстве, но и во всех сферах жизни современного человека. А необходимость знакомства с нормами делового этикета, с введением деловых разговоров на иностранном языке, а также основами предпринимательской деятельности очевидна всегда. Таким образом, навыки, приобретенные при изучении этого курса, с успехом могут использоваться и в деловом общении на русском языке. В глобальном мире все большее распространение получает немецкий язык. В Европейском Союзе на немецком языке говорят более 125 миллионов человек в 20 различных государствах. В последнее десятилетие значительно повысилась его роль в сфере экономики, профессионального образования и на мировом рынке труда. Поэтому хорошее владение немецким языком становится все более востребованным, особенно с учетом интенсивного развития экономических, научных, культурных и образовательных связей между Россией и немецкоязычными государствами. Все это доказывает актуальность разработки учебной программы данного курса «Деловой немецкий — шаг навстречу успешной карьере».

Цели курса:

— помочь учащимся ориентироваться в мире современных профессий, связанных с владением иностранными языками, познакомить со способами овладения иностранным языком по желаемым темам, связанных с наиболее распространенными профессиями;

— освоить азы делового немецкого языка;

— проверить свои профессиональные способности и устремления.

Задачи курса:

— владеть экономической, финансовой и коммерческой лексикой в пределах тем, определенных курсом;

— читать и понимать содержание профильно-ориентированных текстов с различной глубиной и точностью проникновения в их содержание (ознакомительное, изучающее, поисковое чтение);

- понимать живую разговорную деловую речь;
- вести беседу по содержанию учебно-профессиональных ситуаций;
- знать особенности делового письменного общения.

Методы обучения: в преподавании используются практические занятия, информационно-рецептивные и исследовательские методы, аутентичные материалы, видео, проектная и информационно-коммуникационные технологии.

Формы организации учебных занятий: применяется индивидуальная, парная и групповая формы работы. Конечным результатом деятельности школьников должны быть творческие работы (проектные работы, доклады, рефераты).

Планируемые результаты курса.

В рамках данного курса учащиеся должны овладеть:

- лексическими навыками в соответствии с темами и сферами общения;
- навыками культуры делового общения;
- совершенствовать навыки чтения, аудирования и устной речи;
- совершенствовать умения и навыки по выполнению и презентации проектных работ;

Курс также способствует:

- формированию активной жизненной позиции;
- развитию умений учащихся самостоятельно пополнять и применять полученные знания;
- приобретению опыта проектно-исследовательской работы с использованием изучаемого языка в русле выбранного профиля;
- развитие умений и навыков работы на компьютере, в сети Интернет;
- развитию творческих способностей учащихся.

Органично в курс вписываются следующие темы:

1. Профессии и карьера
2. Деловое общение, ведение деловых переговоров
3. Письменное деловое общение
4. Деловое общение по телефону, Интернет
5. Частное предпринимательство и известные мировые компании.

Для активизации познавательной деятельности, повышения мотивации и создания реальной коммуникативной ситуации на занятиях можно использовать немецкую прессу, интернет-ресурсы и т.д. Главное, чтобы содержание курса соответствовало интересам учащихся, отражало их учебные потребности, повышало мотивацию к изучению немецкого языка и активного его применения в своей будущей профессии и жизни.

Е.В.Каткина

СРЕДСТВА И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИИ ИНТЕГРАЦИИ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Наше время — это время перемен.
Именно сейчас России
нужны люди, способные принимать
нестандартные решения,
умеющие творчески мыслить.
Д.А.Медведев*

Мы живем в быстро изменяющемся мире. Одни только знания, подобно застывшему слепку прошлого, уже не всегда в полной мере помогают нам в решении возникающих проблем. Умение решать творческие задачи, развитое воображение — эти качества во многом определяют личность не только завтрашнего, но и сегодняшнего дня. А управляемая фантазия и творческое мышление позволяют человеку быстрее и проще адаптироваться к быстро изменяющимся условиям нашей жизни. При этом, именно сейчас среди педагогов актуален вопрос: как наиболее рационально построить урок так, чтобы он способствовал гармоничному развитию творческой личности? Ответ на этот вопрос попробуем найти через нить рассуждений об уроке, Учителе, детях.

Часто, переступая порог школы, входя в класс, практически каждый педагог, мечтает о том, чтобы стать тем единственным и неповторимым Учителем, который всегда все знает и лучше всех все умеет, на уроках которого нет ни минуты для скуки и рутинной работы. Но, реально оценив ситуацию, можно прийти к выводу, что на все планы не хватает времени, что и хотел бы, да не в силах подобрать нужный текст, изобрести такие задания, которые можно быстро проверить, придумать столько вариантов теста, чтобы умненькие детки не успели друг у друга списать. И все-таки, приходя с работы, каждый день Учитель думает о том, чем же завтра поразить своих учеников, как донести до них «разумное, доброе, вечное», не надоедая словами: «Откройте тетради, запишите следующее предложение».

Осознавая требования современного Учителя, имеющего уже достаточное количество однообразных текстов, очень хороших, но для сегодняшних учеников, увы, неинтересных, понимаем и приходим к выводу о том, что необходим подбор таких материалов, методов и приемов, которые никому из педагогов не были ранее известны, а для учеников — в диковинку. В настоящее время, педагоги и ученые сходятся во мнении: традиционные формы обучения устарели и, чтобы овладеть вниманием современных учащихся, надо, прежде всего, их удивить, заинтересовать. Но сделать это совсем не просто. Поэтому именно последние годы ознаменовались активными поисками и широким использованием методики, позволяющей значительно повысить мотивацию обучающихся и эффективность обучения. Немалая роль при этом отводится технологии проблемного обучения.

Но в чем сущность проблемного обучения? Его трактуют и как принцип обучения, и как новый тип учебного процесса, и как метод обучения, и как новую дидактическую систему. Возможно и другое определение: проблемное обучение — это и эффективное средство активизации мышления ученика (теоретического, практического и художественного творчества) и расширение, углубление знаний или их новое применение самим же учеником. Как правило, нового применения прежних знаний не может дать ни учитель, ни книга — оно ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую проблемную ситуацию. Соответственно, проблемное обучение направлено на самостоятельный

поиск обучаемым новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания. Следовательно, проблемное обучение обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает не только мыслительные способности, но и умение участвовать в разнообразной поисковой, творческой созидательной деятельности.

Безусловно, тема проблемного обучения — актуальна, так как соответствует сегодняшним потребностям школы, социальному заказу, тенденциям общественного развития, региональной и федеральной образовательной политике.

Главная роль Учителя в данном направлении – создание проблемных ситуаций, создание на уроке условий для осознания, принятия и разрешения этих ситуаций в ходе совместной деятельности. Именно главный и характерный признак проблемного обучения – проблемную ситуацию берем за основу при интеграции двух совершенно разных уроков: русского языка и физической культуры. А для начала познакомимся с теми неординарными упражнениями, забавными историями, которые строятся на основе текстов культуроведческого плана, способствующие созданию непринужденной обстановки, и в то же время предельно насыщенные орфограммами. Их, впоследствии, попробуем применить и даже использовать как «Капельки Рассуждений» или «Минутки Творчества» на уроках русского языка и физической культуры. Объединены упражнения в сборник «Сенсационные происшествия», а самые популярные и интересные из них представлены так:

Упражнение «Зловредный ЗЮЗЯ»

Попав в компьютер известного детского писателя Игоголя, зловредный вирус Зюзя заменил по одной букве в каждом предложении его нового романа «Мертвые уши». В конце концов, классик смог исправить почти весь текст бессмертной книги.

Однако несколько предложений ему так и не удалось восстановить. Вот они:

В классе выла ученица.

На голову чемпиону возложили венок.

Пират спрятал сундук с золотом в чайник.

По стене бегали слоны.

Мама купила билет в лужу.

Машка прогрызла дырку в полу.

Самое красивое у оленя — это нога на его голове.

Мне не давала заснуть сильная моль.

На тропинку вышел слон с огромными усами.

Крестьянин вез на телеге здоровенную дочку.

Упражнение «Подснежный человек»

Долгие годы жители одной деревушки рассказывали легенды о Йети. Так они называли подснежного человека. Будто бы живущего где-то на горных вершинах. И вдруг оказалось, что Йети существует, и его даже удалось поймать и приручить. Быстро освоившись в специальном столичном снегопарке, Йети научился читать. Писать, и есть целыми ведрами мороженое. Но в один ненастный ноябрьский вечер он вылез из своего любимого сугроба и... исчез, оставив лишь странную записку:

МОЯ УШЛА. СУГРОБА ПЛОХАЯ.

МОЯ НЕ ЛЮБИТ ЛЮДЕЙ.

СНЕГОПАРКА ГРЯЗНАЯ.

ВАШЕ МОРОЖЕНАЯ НЕВКУСНАЯ.

ЙетЬ.

Все были очень расстроены, а особенно продавец мороженого. Но в этой записке есть маленький секрет.

Попробуй раскрыть его и записка приобретет обнадеживающий смысл.

Упражнение «Заколдованная страна»

Злой волшебник заколдовал название далекой страны и ее обитателей.

Догадайся, как их зовут на самом деле и как называется эта страна.

КИФАРА.

Здесь живут:

БОСАКА,

НИЗОБ,

АББОЧКА,

КАУЛА,

Продолжи ряд заколдованных обитателей далекой страны.

Упражнение «История с ошибками»

В одной далекой стране есть очинь вредная дериво. Ано может пливаться, брасаться шишьками и жютко скрипеть па начям.

В этой истории ... ошибок. Сможешь найти их?

Упражнение «Первобытная задачка»

Давным-давно на экзамене в первобытной школе предлагалась такая задачка: требуется заметить закономерность и поставить вместо вопроса нужную цифру:

ТИГР — 4

ПЕЩЕРА — 6

ОГОНЬ — 5

МАМОНТ — 6

ЧЕЛОВЕК — ?

Найди ответ.

Все собранные в сборник упражнения, как проблемную ситуацию, можно применять при круговой тренировке на уроках физической культуры. Такие уроки мы с ребятами называем «Волшебный круиз маленького академика по Океану Спорта». Для проведения тренировки с использованием этого метода необходимо подготовить «станции» (места для выполнения физических упражнений) с необходимым оборудованием, которые желательно расположить «по кругу». Обучающиеся распределяются по «станциям» и выполняют не только нагрузку: упражнения на прыгучесть, гибкость, выносливость и силу, но и упражнения, связанные непосредственно и напрямую с логикой и творческим

мышлением. Так, на каждой станции, островке «Успеха», прикреплены «карты Движения» с заданиями, требующими для перехода на следующую станцию приложить долю старания и логически верного решения интеллектуальных задач. Каждая из представленных задач состоит из секретов орфографии, фонетики, лексики. Безусловно, смена «станций» происходит по команде Учителя, поэтому всем, кто совершает «Волшебный круиз» необходимо не только старательно и добросовестно выполнять все указания, но и выполнить физические и интеллектуально-логические упражнения креативно, быстро, в срок.

Новизна предлагаемого опыта заключается в приоритетном подходе к изучению основ орфографии и фонетики, лексики и синтаксиса на основе интеграции уроков русского языка, литературного чтения и физической культуры с позиции идеи развития креативных способностей обучающихся.

Безусловно, в ситуации проблемного обучения творческие способности школьников проявляются в выполнении неординарных заданий в неординарных условиях. Но оптимальным условием, обеспечивающим интенсивное развитие творческих способностей обучающихся, выступает не эпизодическое решение отдельных творческих познавательных задач, а планомерное, целенаправленное предъявление их в системе.

Конечно же, у каждого ребенка есть способности и таланты. Дети от природы любознательны и полны желания учиться, отличаются огромным стремлением к творчеству, познанию, активной деятельности. Для того чтобы обучающиеся могли проявить свои дарования не только в Спорте, но и на «Поле Разума и Интеллекта», нужно умное и умелое руководство взрослых.

Мир маленького человека удивительно красочный, открытый к безграничному Познанию. Именно терпеливый, все замечающий Учитель помнит об этом каждый день, переступая порог своей школы, и пытается сделать каждый урок незабываемым, эмоционально наполненным.

НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИНАМИЧНЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ В ШКОЛЕ

Обучение иностранным языкам в средней общеобразовательной школе предполагает овладение четырьмя видами речевой деятельности: аудированием, говорением, письмом и чтением, эффективная работа над которыми способствует достижению основной коммуникативной цели на уроках иностранного языка — формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Обучение иноязычному аудированию является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения иностранному языку, поскольку входит в состав устной коммуникативной деятельности и используется в любом устном общении, подчиненном производственным, общественным или личным потребностям.

Тем не менее, **аудирование** — сложный вид речевой деятельности и часто вызывает трудности в обучении, особенно на средней ступени. Недооценка аудирования может отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников. Несформированность аудитивных навыков часто является причиной нарушения общения [1, с. 104].

Аудирование остается наиболее трудным и наименее любимым аспектом обучения иностранному языку как для учащихся, так и для учителей. К факторам, определяющим успешность восприятия и понимания иноязычной речи на слух, относят:

- темп речевых сообщений;
- количество предъявлений речевого сообщения и продолжительность его звучания;
- ориентиры и опоры восприятия;
- мотивационный фактор.

Темп речевых сообщений определяет не только быстроту и точность понимания, но и эффективность запоминания. Темп зависит от важности и новизны информации. Более важная информация сообщается медленнее, второстепенная — более быстро.

Для успешного обучения аудированию немаловажное значение имеет *количество предъявлений речевого сообщения и продолжительность его звучания*. Количество предъявлений сообщения зависит от речевого опыта слушающих, от конкретной коммуникативной задачи и от способа фиксации прослушанного. Для повторного слушания необходима формулировка новой задачи, мобилизующей внимание слушающих на более глубокое понимание. По мере увеличения длины аудиотекста значительно улучшается его понимание, однако вместе с тем существенно осложняется последующий пересказ прослушанного. Что касается объема речевых сообщений, то объем текста до трех минут принято считать оптимальным, так как он не превышает возможности учащихся в удержании информации, способствует развитию прогнозирования и является достаточным для определения точности и глубины понимания.

Также успешность слушания зависит во многом от того, какими ориентирами располагают учащиеся, имеются ли в их распоряжении необходимые подсказки и опоры. Контактная речь располагает большим количеством *ориентиров и опор*. Опорами могут служить мимика, жесты говорящего, визуально-изобразительная и вербальная наглядность.

Улучшение результатов восприятия возможно за счет *мотивационного фактора*, оказывающего положительное влияние на работоспособность учащихся и на деятельность их памяти. Умелое сочетание индивидуальной, фронтальной и групповой работы, разнообразные и интересные формы представления материала и контроля будут способствовать активизации умственной деятельности, повышению интереса к работе.

Для решения проблемы несформированности аудитивных навыков школьников, которая может отрицательно сказаться на их языковой подготовке, методисты, в том числе Т.Е.Сахарова, Ф.М.Рабинович, Г.В.Рогова, указывают на необходимость использования динамичных мультимедийных средств при обучении иноязычному аудированию в школе.

Динамичные мультимедийные средства — интерактивные средства, позволяющие одновременно проводить операции с неподвижными изображениями, видеофильмами, анимированными графическими образами, текстом, речевым и звуковым

сопровождением. К ним относят презентации, анимации, игры, видеофильмы, видеопроигрыватели, мультимедиа-галереи, галереи, проигрыватели звуковых файлов, интернет приложения.

Динамичные мультимедийные средства за счет одновременно воздействия графической, звуковой, фото и видео информации обладают большим эмоциональным зарядом и активно включаются в образование. Они *облегчают восприятие* изучаемого материала, *способствуют его пониманию и запоминанию, дают более яркое и емкое представление* о предметах, явлениях, ситуациях, *стимулируют познавательную активность* обучаемых. Экспериментально установлено, что при устном изложении материала обучаемый за минуту воспринимает и способен переработать до одной тысячи условных единиц информации, а при «подключении» органов зрения до 100 тысяч таких единиц [2].

В отличие от распространенных словесных методов подачи знаний данные средства дают возможность одновременного воздействия на несколько органов чувств человека (зрение, слух, осязание), передачи информации в разнообразных ощущениях, воздействия на долговременную память, а вследствие этого *наблюдается прочное усвоение новых знаний* [3, с. 283]. Это связано главным образом с двойным кодированием информации, что обеспечивает взаимодействие двух анализаторов — слухового и зрительного [4, с. 137]. Существует мнение, что использование динамичных мультимедийных средств является наиболее эффективным, когда различные носители информации поддерживают друг друга, а не когда лишние звуки или изображения, которые представлены для развлечения, могут вызывать дезориентацию и когнитивные перегрузки, мешающие обучению [5, с. 190].

Технологические возможности динамичных мультимедийных средств позволяют *создать коммуникативную среду для обучения, развить интерес к изучению языка*, создать условия, максимально приближенные к реально речевому общению на иностранном языке при отсутствии естественной языковой среды. Визуально-изобразительная опора важна не только для смыслового понимания, но и для последующей передачи содержания. Она разгружает память, способствует сегментированию речевого потока, улучшает точность и полноту понимания, поскольку

«пропускная способность» слухового анализатора во много раз меньше зрительного [6].

Модель обучения с использованием динамичных мультимедийных средств основана на том, что в центре обучения находится учащийся; в основе учебной деятельности лежит сотрудничество, а не соперничество; учащиеся играют активную роль в процессе обучения. Суть технологии обучения с использованием динамичных мультимедийных средств — *развитие способности к самообучению и иноязычной коммуникативной компетенции* обучаемых. Психологи также отмечают потенциал данных средств для *личностной реализации и духовного развития* учащихся.

Педагоги и школьники чаще всего выступают в качестве пользователей динамичных мультимедийных средств. Однако практика показывает, что с каждым годом все большее количество учителей не может остаться в стороне от разработки собственных средств обучения исходя из интересов и возможностей отдельных учеников, что позволяет корректировать учебные планы. Данные средства также могут использоваться учащимися для подготовки проектов, презентаций, домашних заданий. Их применение необходимо для того, чтобы уменьшить утомляемость учащихся.

Динамичные мультимедийные средства обеспечивают пользователю разнообразные *формы взаимодействия с информацией*: управление (последовательностью демонстрации, скоростью протекания процессов); получение дополнительной информации (в виде подсказок, всплывающих в разных точках экрана); диалог (внутри информации организуются проверочные вопросы и контрольные тесты).

Таким образом, динамические мультимедийные средства необходимы для повышения качества обучения иностранному языку в школе, в частности иноязычному аудированию. Они дают возможность изложить материал наглядно, в образной, а потому легко воспринимаемой и хорошо запоминающейся форме. Известно, что лучше усваивается тот учебный материал, который оказывает на учащихся эмоциональное воздействие, и прочнее те знания, которые не только усвоены, но и пережиты [7]. Использование динамичных мультимедийных средств позволяет создать приятную атмосферу, которая в свою очередь придает

тот психологический настрой, без которого невозможна плодотворная работа над овладением иностранным языком.

Литература

1. Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Т.Е.Сахарова, Ф.М.Рабинович, Г.В.Рогова. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
2. Савченко Н.А. Использование мультимедиа-технологий в общем среднем образовании. URL: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/mult/mult1.html>
3. Хлызова Н.Ю. Мультимедиа и их возможности в организации процесса обучения студентов английскому языку // Педагогическая теория, эксперимент, практика / Под ред. Т.А.Стефановской. Иркутск: Изд-во Иркут. ин-та повыш. квалиф. работ. образования. 2008. С. 275—286.
4. Najjar L. J. Multimedia Information and Learning // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. 1996. № 5 (2). P. 129—150.
5. Mayer R. E. Cognitive Constraints on Multimedia Learning: When Presenting More Material Results in Less Understanding // Journal of Educational Psychology. 2001. Vol. 93, No 1. P. 187—198.
6. Кривенко О.И. Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков // Информационные технологии в образовании: конгресс конф. Марий-Эл, 2008. URL: <http://ito.edu.ru/2008/MariyEl/III/III-0-16.html>.
7. Медведева С.А. Использование медиатехнологий в процессе обучения аудированию на занятиях иностранным языком. URL: <http://www.universitys.ru/j/images/stories/nir/4/medvedeva.pdf>.

Т.Ф.Коршук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Государственная политика в области общего среднего образования, зафиксированная в федеральном стандарте, требует расстановки новых акцентов в целях иноязычного школьного образования. Приоритетным следует признать нравственное воспитание и развитие школьника — личностное, культурное, речевое

и познавательное. Не воспитав нравственность, невозможно обеспечить становление личности с адекватным отношением к окружающему миру, к созидательной, а не разрушающей творческой деятельности.

В настоящее время изучение иностранных языков и культур рассматривается в контексте иноязычного образования, основными составляющими которого являются воспитание, учение и познание. Основной целью обучения английскому языку является развитие у школьников способностей использовать его как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира.

В результате возникла необходимость в создании системообразующего начала проблемного обучения учащихся, обеспечивающих возможности творческого участия учащихся в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности. В процессе работы стала прослеживаться тенденция повышения качества знаний учащихся по английскому языку, при котором, учащиеся получают знания не путем заучивания и запоминания в готовом виде, а в результате мыслительной работы по решению проблем и проблемных задач, построенных на содержании изучаемого материала.

Считаю, что использование методики проблемного обучения на основе интегральной технологии обеспечивает высокую результативность обучения, включенность каждого ребенка в процесс творческого мышления и совместной творческой деятельности, способствует формированию языковой и коммуникативной компетентности школьников, где самыми распространенными видами работы являются: парная работа, работа малыми группами, общие дискуссии, обсуждения, обмен впечатлениями, использование ролевых игр. Передо мной стоит задача научить учащихся думать, находить проблему и пути ее решения, творчески применять материал, адаптировать его к разным ситуациям, использовать в новых условиях ранее полученные знания. Для этого на уроках мною применяются элементы проблемного обучения, как при введении учебного материала, так и при его отработке и контроле знаний, умений, навыков. Накоплен достаточный материал, создана система упражнений по обучению

грамматике, лексике, работы с текстами, разработаны различные виды тестов.

В течение нескольких лет применяю на уроках грамматики интегральную технологию. За эти годы убедилась, что применение этой технологии повышает самостоятельность и ответственность учащихся, а учителю позволяет дифференцировать работу с учащимися, дойти до каждого ученика и способствует качественному усвоению учебного материала. В школьной практике технология применяется для изучения больших объемов информации, преимущественно в старших (9—11) классах. Учебный блок представляет собой форму сообщаемого учащимся материала (информация) по изучаемой теме. Данный блок уроков обладает целостностью и завершенностью структуры, процесса усвоения (восприятие, понимание, осмысление), а также способов деятельности. Внутри блока учебный процесс представлен модулями. После курсов, которые мы посетили, здесь в университете, по проблемному обучению, очень хотелось внедрить в свою работу данную методику.

Наиболее актуальным является задача учителя подбирать задания, которые будут способствовать активизации мыслительной деятельности.

Обучение грамматике

При работе над грамматическим материалом я применяю проблемные задания для того, чтобы активизировать восприятие нового материала и поставить учащихся в роль исследователей. Всегда для учащихся является трудным усвоение грамматических времен английского языка. Поэтому, при объяснении способа образования времен группы **Present, Past** или **Future** я предлагаю, сначала **проблемные вопросы**, а затем алгоритм построения данного времени.

Задания со средним и высоким уровнем проблемности.

Например, после объяснения способа образования времени **Past Continuous Tense**, даю ученикам следующее задание на самостоятельное выявление правил его употребления:

1. Read and Compare: (Прочитай и сравни: в каких случаях употребляется the Past Continuous Tense), (Past Simple and Past Continuous)

He played tennis yesterday.

Он играл в теннис вчера .

He was playing tennis at 4 o'clock yesterday .

Он играл в теннис в 4 часа вчера.

He read this book 3 weeks ago.

Он прочел эту книгу 3 недели назад .

When I came he was reading a book.

Когда я пришел, он читал книгу

2. Find Time Expressions with the Past Simple, Past Continuous Tense. (Найди маркеры — наречия и словосочетания, обозначающие время действия и чаще всего употребляющиеся с определенной формой глагола, маркерами называют — «Сигналы» или «Указатель времени»)

Исходя из названия времени, предлагаю учащимся:

3. Проанализируйте и составьте формулу каждого из времени.

4. Сформулируйте правила образования Прошедших времен, обоснуйте его.

5. Спрогнозируйте случаи его употребления.

6. Напишите предложения в отрицательной, вопросительной формах.

7. Complete the sentences using the Past Simple, Past Continuous и т.д.

Все эти задания облегчают запоминание образования времен, и делают сам процесс более интересным.

Обучение чтению

При работе с текстом я обычно предлагаю работу в группах.

Учащимся предлагаю три варианта одного и того же текста:

— в одном из которых части текста переставлены,

— в другом пропущены слова,

— в третьем не хватает предложений, которые нужно составить из приведенных после текста слов,

— грамматические задания — найди прилагательные, синонимы,

— ответьте на вопросы текста и др.

В результате переработки текста у учащихся всех групп должен получиться один и тот же вариант. Это задание позволяет добиться включенности учащихся в занятие, реализовать воспитательные цели — научить работать в группе, слушать и слышать товарища, принимать другую точку зрения, осуществить взаимоконтроль и активизировать мыслительную деятельность учащихся, направленную на применение полученных знаний лексики и грамматики в новой ситуации.

Включение проблемных заданий в контекст имеет следующие преимущества:

- развивает навыки независимого познания;
- способствует становлению таких качеств как лидерство, выделение приоритетов и др.;
- расширяет активный вокабуляр учащихся;
- выводит их на реальное общение со сверстниками и другими группами.

Я стараюсь применять проблемные задания на разных этапах обучения.

Для начинающего этапа (младшие классы) применяю поисково-игровые задания, направленные на развитие остроты наблюдения, воссоздающего и творческого воображения, а также различных типов мышления, например:

- соедините цифры с рисунком;
- найдите различия между картинками,
- найдите путь на карте,
- составьте картинку из компонентов; и т.д.

Для учащихся среднего звена предлагаю познавательно-поисковые задания, на систематизацию и обобщение, на интерпретацию представленной информации, например:

- выберите из текста информацию, которая описывает характер героя;
- оформите ее в таблицу,
- составьте по таблице рассказ;
- составьте вопросы по таблице;
- восстановите последовательность событий; и т.д.

Обучение говорению

Научить ученика применять уже усвоенный материал в новой ситуации, повысить мотивацию, создать креативную ситуацию на уроке помогут проблемные задачи на стимулирование высказываний в определенной ситуации общения, когда учащийся при этом должен комбинировать, объединять языковой материал, полученный в процессе работы над соответствующими темами устной речи или текстами учебника.

Сейчас в методике очень популярен **метод драматизации диалогов**, как предложенных авторами учебника, так и составленных самими учениками, так как это позволяет оживить урок, а также проявить скрытые таланты, например актерские. Этот метод не просто решает задачу обучения говорению, но и позволяет создать креативную ситуацию на уроке, развивает творческое мышление учащихся и повышает мотивацию. Для решения поставленной задачи учащиеся должны продумать структуру диалога, портрет персонажей, реквизит, вжиться в роль. Повышая уровень проблемности — прошу представить диалог от лица противоположного пола, от имени неодушевленного предмета, изменить место, тему, время разговора.

Например, при изучении темы “Health “(Здоровье) в 11 классе я предложила участникам творчески переработать и драматизировать диалог учебника — Visiting a Doctor (Визит к врачу). Итогом задания стали красочные театрализованные сценки: учащиеся перевоплотились в пациентов с различными заболеваниями и специалистов разного профиля, не просто изменив лексическое наполнение диалога, но подобрав соответствующую атрибутику — белый халат, стетоскоп и т.п., симитировав поведение участников диалога. Учащиеся 5 класса при изучении темы “Shops and Products” превратили кабинет в магазин с продуктами, где увлеченно покупали и продавали продукты, играя роль покупателей и продавцов.

При изучении географического положения англо-говорящих стран, географических объектов на карте, предлагаю учащимся сделать выводы о климате, флоре и фауне, выгодном или невыгодном положении страны и т.п.

Методика проблемного обучения отличается от традиционной тем, что ставит ученика в такое положение, когда он вынужден активно и интенсивно мыслить, мобилизуя свой интеллектуальный потенциал для решения проблемы и формирования теоретического вывода. Полученный в самостоятельном поиске теоретический вывод усваивается учеником как плод его собственного труда. А я, как учитель, помогаю своим ученикам в поиске как умелой формулировкой и постановкой проблем, так и показом логики их решения, но не в форме подсказки выводов — ответов.

Таким образом, проблемное обучение на уроках английского языка дополняет традиционное иллюстративно-объяснительное обучение школьников. Вместе с тем оно способствует разрушению старых стереотипов пассивного обучения, заставляют учеников мыслить, искать совместно с учителем ответы на сложные жизненные вопросы.

А.Н.Кузнецова

МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ

В современном мире во всех сферах деятельности человека окружает огромный непрерывно растущий объем информации. Необходимым условием жизни теперь является не столько обладание информацией, сколько умение интегрировать полученную, создавать новую и применять ее для решения проблем, возникающих перед нами ежеминутно.

Новые цели и ценности общества привели к изменению школьного образования: совершенствованию педагогических методов и технологий, обеспечивающих развитие личности и в первую очередь развитие творческого мышления. Химия, как теоретическая и экспериментальная наука, по мнению И.Г.Герашенко, имеет существенное влияние и на развитие научного, творческого мышления учащихся и одним из наиболее удачных приемов подачи материала на уроках химии является проблемное обучение.

Проблемное обучение — это такая организация учебного процесса, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Учитель исполняет роль организатора познавательной деятельности ученика, а ученик усваивает информацию в собственной деятельности, т.е. он активный участник учебного процесса.

Проблемное обучение состоит из нескольких уровней: проблемная задача, проблемный вопрос, проблемная ситуация и проблемный урок. Проблемная задача содержит в себе элементы, находящиеся в противоречивых отношениях, как между собой, так и с имеющимися знаниями учащихся. Основными элементами учебной проблемной задачи являются «известное» и «неизвестное» для ученика. Проблемный вопрос может входить в структуру проблемной задачи и выполнять функцию ее требования, выступать как самостоятельная форма мысли, требующая ответа. Проблемный вопрос отличается от информационного тем, что он ориентирован на противоречивую ситуацию и побуждает к поиску неизвестного, нового знания. Что же такое «проблемная ситуация» и как она создается? Проблемную ситуацию психологи определяют как психическое состояние личности, при котором возникает познавательная потребность в результате каких-либо противоречий. Способы создания проблемной ситуации различны.

В методике обучения химии они сформулированы следующим образом: демонстрация или сообщение некоторых фактов, которые учащимся неизвестны и требуют для объяснения дополнительной информации. Они побуждают к поиску новых знаний. Например, учитель сообщает, что для хранения и перевозки концентрированной азотной кислоты используют алюминиевые емкости и требует объяснить, почему это возможно, ведь алюминий в ряду напряжений металлов стоит перед водородом.

Использование противоречия между имеющимися знаниями и изучаемыми фактами, когда на основании известных знаний учащиеся высказывают неправильные суждения. Например, учитель задает вопрос: может ли алюминий реагировать со щелочами? Учащиеся, еще не знающие явление амфотерности, на основании предшествующего опыта отвечают отрицательно, а учитель показывает опыт с образованием алюмината. Или другой

пример: возможно ли протекание реакции между алюминием и водой? Оказывается, такая реакция возможна, если с алюминия удалить оксидную пленку.

Объяснение фактов на основании известной теории. Например, почему при электролизе раствора сульфата натрия на катоде выделяется водород, а на аноде кислород? Учащиеся должны ответить на вопрос, пользуясь справочными таблицами: рядом напряжений металлов, рядом анионов, расположенных в порядке убывания способности к окислению, и сведениями об окислительно-восстановительной сущности электролиза.

С помощью известной теории строится гипотеза и затем проверяется практикой. Например, будет ли лимонная кислота как органическая кислота проявлять общие свойства кислот? Изменится ли цвет индикаторов в растворах? Почему водные растворы солей в одних случаях изменяют окраску индикаторов, а в других — нет? Учащиеся высказывают предположения, учитель сам или с помощью учеников ставит эксперимент, а затем дается теоретическое объяснение.

Нахождение рационального пути решения, когда заданы условия и дается конечная цель. Например, учитель предлагает экспериментальную задачу: даны три пробирки с веществами. Определить эти вещества наиболее коротким путем, с наименьшим числом проб или с помощью одного реактива.

Нахождение самостоятельного решения при заданных условиях. Это уже творческая задача, для решения которой недостаточно урока. Нужно дать возможность учащимся подумать дома, использовать дополнительную литературу, справочники. Например, подобрать условия для определенной реакции, зная свойства веществ, вступающих в нее, высказать предположения по оптимизации изучаемого производственного процесса.

Таким образом, создавать и решать проблемные ситуации можно с помощью различных методов: с привлечением наглядных и технических средств обучения, с использованием химического эксперимента. Демонстрационные и лабораторные опыты в процессе проблемного обучения могут служить как материалом для создания проблемных ситуаций, так и использоваться для их решения.

В проблемном обучении выделяют три метода: проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский (по М.Н.Скаткину). Исходя из основополагающего принципа личностно-ориентированного образования — принципа «развивающей помощи», при освоении проблемного обучения учителем и учениками, предпочтительнее начинать с проблемного изложения. Проблемное изложение — промежуточный метод, переходный от объяснительно-иллюстративного типа к собственно проблемному обучению. Эффективен этот метод и в том случае, если учащиеся не обладают достаточным объемом знаний, например, при изучении новой учебной темы или в классе большинство учащихся не владеют умениями проблемного анализа (умением устанавливать причинно-следственные и ассоциативные связи). Учитель сам формулирует проблему, выдвигает проблемную задачу, излагает сложные пути ее решения, как бы ведет поиск и выдает результат. Учащиеся не получают готовых знаний, а оказываются в роли участников поиска истины, первооткрывателей: следят за процессом поиска, рассуждают, поддерживают обоснование одной версии и отвергают другую. Результатом проблемного изложения является усвоение учеником способа и логики решения поставленной проблемы, но еще без умения применять их самостоятельно. Так, например, при изучении темы «Основные сведения о строении атомов» в 8 классе, учитель раскрывает тему, как поиск научной истины. Знакомит учащихся с выдвигавшимися версиями, гипотезами, как они проверялись, какие были споры исследователей, к какому выводу они пришли и затем знакомит учащихся с современной моделью атома. В теме «Изменения в составе ядер атомов химических элементов. Изотопы», после актуализации знаний о количестве протонов и нейтронов в атоме, нужно обратить внимание учащихся на то, что атомная масса сосредоточена в ядре, следовательно, складывается из масс протонов и нейтронов и потом можно поставить проблемный вопрос: «Почему относительные атомные массы химических элементов имеет дробные значения?». Затем учитель заостряет внимание учеников на противоречивости изучаемого факта и заставляет их задуматься.

По мере изложения материала о строении изотопов и совместной формулировки определения данного понятия, ученики уже

могут дать про себя ответ на поставленный вопрос и сверить его с ходом суждения и выводом учителя.

Со временем, по мере приобретения учениками опыта решения проблем, овладения предметным материалом, их умение видеть связи растет. На этом этапе учитель может применять следующий метод проблемного обучения: частично-поисковый или эвристический, метод. Он состоит в том, что учитель организует участие школьников в выполнении отдельных этапов поиска, конструирует задание, расчленяет его на вспомогательные, намечает шаги поиска, а учащиеся осуществляют его самостоятельно, актуализируя наличные знания, мотивируя свои действия. В процессе изложения темы учитель постоянно обращается к учащимся с просьбой сформулировать и оценить гипотезы, предложить методы решения задач, дать объяснение и сделать вывод по проведенному опыту по химии, биологии и т.п. Этот метод включает поисковую беседу, лекции, самостоятельную работу учащихся. Беседа поискового характера является подготовительной ступенью к самостоятельной работе и следующему способу организации проблемного обучения исследовательской деятельности.

Исследовательский метод, предполагает организацию поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем. Учащиеся самостоятельно и последовательно проходят все этапы исследования: выдвигают и обсуждают гипотезы, ищут способы их проверки. Это могут быть и наблюдения, и опыты, и даже моделирование, и статистические методы, логические рассуждения, и собственные выводы. Например, можно предложить учащимся провести исследование «Законы химии в живой природе». В полном, развернутом виде исследование будет состоять из следующих последовательных этапов (элементов, по Т.И.Ильиной):

— видение проблемы, т.е. выявление противоречия между реальными знаниями и возможностью на их основе объяснить то или иное явление;

— формулировка проблемы;

— принятие ее к решению как проблемной задачи;

— анализ условий, выявление известного и неизвестного;

— выдвижение гипотезы;

— разработка одного или нескольких вариантов решения проблемы;

— выполнение выбранного плана решения;

— проверка полученного результата и оценка действий.

Предложенная схема обучения демонстрирует постепенный переход от методов, предполагающих сравнительно небольшую самостоятельность учащихся, к методам, опирающимся на их полную самостоятельность.

Опыт применения проблемного обучения на уроках химии показывает, что оно способствует формированию познавательной активности учащихся, обеспечивает глубокое усвоение учебного материала и является эффективным средством развития учащихся.

Н.В.Моргунова

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ

Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых знаний, а система методов обучения построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. Перспективность методики проблемного обучения общепризнанна. Это подтверждается многочисленными психолого-педагогическими исследованиями, в которых подчеркивается развивающий эффект проблемного обучения и указывается его позитивное влияние на развитие познавательной активности обучающихся (Ю.К.Бабанский, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Н.А.Менчинская, Д.Н.Богоявленский, В.И.Загвязинский, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов). Некоторые положения теории проблемного обучения нашли отражение в музыкально-педагогических исследованиях (Л.Г.Арчажникова, В.Л.Живов, Е.Ф.Карпова, Г.М.Цыпин и др.). Однако в целом, в музыкальной педагогике необходимо отметить недостаточную теоретическую разработанность методики проблемного обучения.

Между тем, процесс музыкального познания предполагает наличие основных структурных элементов проблемного обучения и содержит в себе все необходимые предпосылки для его построения и реализации. Качество профессиональной подготовки учителей музыки во многом зависит от того, как построено обучение, на каких стратегических положениях и принципах оно базируется. Методы обучения являются одним из важнейших компонентов учебного процесса, поэтому проблема разработки и выбора наиболее оптимальной методики обучения является актуальной для музыкальной педагогики.

Проанализируем проблемный тип обучения с точки зрения его возможностей для активизации профессиональной подготовки студентов на фортепианных занятиях. По нашему мнению, наиболее эффективными являются следующие методы проблемного типа обучения: проблемное изложение, частично-поисковый (эвристический), исследовательский.

Рассмотрим особенности этих методов. Проблемное изложение — используя этот метод, преподаватель по ходу изложения размышляет, доказывает, обобщает, анализирует факты и ведет за собой мышление слушателей, делая его более активным и творческим, выявляет и классифицирует проблемы, ставит их перед учениками, выдвигает гипотезы и показывает способы их проверки. Процесс обучения проходит осознанно, ученик не только воспринимает материал, но и активно включается в процесс поиска решения задачи.

Частично-поисковый (эвристический) метод — ученик подготавливается к самостоятельной постановке и решению задач. Педагог, с помощью эвристических бесед, направляет ход мыслительной деятельности учащегося и тем самым побуждает к активизации его мышление, подводит ученика к самостоятельному решению задачи. Частично-поисковое мышление не ограничивается перечисленными интеллектуальными действиями, поскольку здесь необходимо выйти за пределы наглядного и привычного и осуществить в определенной мере поиск скрытых от непосредственного восприятия отношений. В этом случае проявляется причинное мышление (рациональная линия «причина — следствие»), отвлечение от случайного и абстрагирование скрытой сущности

явления, аналогии, сравнения, индуктивного и дедуктивного умозаключения.

Исследовательский метод. Основное его назначение — развить и сформировать черты творческой деятельности обучаемых. В активной поисковой деятельности обучающийся самостоятельно ставит вопросы и самостоятельно находит на них решения. Исследовательское мышление включает в себя процедуры эвристического как часть более развернутых интеллектуальных действий. Кроме того, если на эвристическом уровне мышления критерии избирательного поиска учащимся задаются, то на исследовательском уровне они отсутствуют, их надо определить самому познающему.

Рассмотрим возможности применения методов проблемного обучения в фортепианном классе.

Изучение музыкальных произведений на фортепианных занятиях осуществляется в процессе творческой исполнительской деятельности. Главной задачей исполнителя является полноценное художественное раскрытие образного содержания музыкального произведения, что требует ясного представления художественного образа, глубокое проникновение в интонационную сущность музыки, определение соответствующих ей выразительных средств и использование необходимых исполнительских приемов для воплощения художественного образа. В процессе работы над музыкальным произведением перед исполнителем встает ряд задач, каждая из которых характеризуется проблемной ситуацией определенной сложности: поиск и «открытие» смысла музыкального произведения, постижения закономерностей произведения посредством анализа, поиск методов, приемов и способов работы над музыкальной тканью произведения. Трудности познания смысла музыкального произведения, который не может быть точно выражен и передан словами в силу неопределенности самого содержания музыки, множественность трактовок смысла, а также разнообразные варианты, в которых может осуществляться интерпретация музыкального произведения, создает проблемную ситуацию. Поэтому интерпретация требует творческого «поиска» и смысла художественного образа, и исполнительских средств его воплощения.

Поскольку приоритетом в обучении музыке является осознание художественного образа произведения, то процесс обучения необходимо строить по принципу — от «внутреннего к внешнему», от художественного образа исполняемого произведения к техническим средствам его воплощения. Такая организация процесса обучения предполагает на первом этапе освоения музыкального произведения использование метода «проблемного изложения». Это, прежде всего, беседы, раскрывающие многочисленные художественные проблемы, включающие установление образно-ассоциативных связей между изучаемым произведением и широким кругом явлений искусства. Эти беседы способствуют постижению художественного мира сочинения и его жизненного содержания, в них могут затрагиваться самые разнообразные вопросы: проблемы исполнительства, обсуждение прослушанных музыкальных произведений, размышление о музыке, сравнительный анализ трактовок изучаемого произведения различными исполнителями; могут обсуждаться черты стиля композитора, особенности его фортепианного письма, склад фактуры и т.п. Л.А.Мазель рассуждал, что путь к пониманию музыкального образа прокладывается интеллектом, интуицией, задействуя при этом, все эмоции, воображение исполнителя. Эвристические беседы педагога, направляющие вопросы, словесные ассоциации, сравнения и сопоставления с другими произведениями способствуют возникновению интереса к произведению, нацеливают на его познание и исполнение, вдохновляют, будят воображение, стимулируют самостоятельную мыслительную деятельность учащегося. Такие обсуждения, интеллектуально развивая ученика, способствуют осмыслению им музыкального произведения, формированию в его сознании идеального звукового образа, которое опережает реальное воплощение музыки. Если исполнитель ясно представляет мысленный звуковой образ, его целостное звучание и все элементы фактуры, то каждая деталь этого образа диктует определенные исполнительские задачи и способы их решения. Это разрешает проблему соотношения художественного и технического в обучении музыканта.

Таким образом, метод проблемного изложения плавно переходит в частично-поисковый (эвристический) и исследовательский методы.

Назначение частично-поискового метода заключается в организации активного поиска решения выдвинутых педагогом или самостоятельно сформулированных учащимися художественных задач. Это этап размышлений и совместной поисковой деятельности педагога и ученика. В его результате появляется исполнительский замысел, художественная идея, рабочая гипотеза или смысловая концепция музыкального произведения. Появившийся исполнительский замысел для своего воплощения требует слуховой и интеллектуальной активности исполнителя. В поле зрения педагога и учащегося оказывается широкий круг профессиональных вопросов — затрагиваются вопросы музыкально-исторического характера, разбирается тонально-гармонический план, интонационная сфера произведения. Это стадия углубленной работы, «вживание» в художественный образ, который требует целостного анализа музыкальной ткани произведения, осмысление его формы, структуры, интонационной основы, ладо-гармонического языка, темброво-динамических особенностей и т.д. Решение данных задач представляет значительную сложность и требует сознательных мыслительных действий исполнителя. Основными музыкально-интеллектуальными действиями при этом являются: сравнение, сопоставление, анализ, синтез, абстракция, обобщение, которые однотипны с системой умственных действий, направлены на ее овладение и ориентированы на проблемное обучение. В таком случае, процесс мышления приобретает активный целенаправленный характер, но при этом он поэтапно направляется и контролируется педагогом или самим учащимся. В процессе поисковой, эвристической деятельности, путем наводящих сравнений показывая все новые содержательные пласты в постижении музыки, педагог «подводит» учащегося к самостоятельному решению проблемы, т.е. осознанию художественного образа.

Последующее воплощение художественного образа в интерпретации требует творческого поиска адекватных исполнительских средств. Так как нотная запись лишь приблизительно фиксирует замысел композитора, то прочтение нотного текста музыкального произведения имеет бесконечное множество вариантов. Как указывал А.Б.Гольденвейзер, огромное «поле» информации лежит за пределами нотной записи. Туше, тончайшие градации

звука, нюансов, агогики, интонаций — этому нельзя научить путем сообщения информации и ее репродуктивного воспроизведения учеником. Можно объяснить и показать основные приемы звукоизвлечения, используемые всеми исполнителями, но звучание как носитель понятого смысла исполнитель должен найти сам, путем самостоятельного творческого поиска на основе указаний педагога. На этом этапе, в процессе эвристических поисков исполнитель самостоятельно решает проблемы интерпретации — определяет меру агогики, динамики, качество звука, выдвигает гипотезы, варианты трактовки. Именно многочисленные детали интерпретации, лежащие вне авторской записи, представляют простор для применения частично-поискового и исследовательского методов обучения.

Исследовательский метод обучения возможен в работе с самыми одаренными учащимися. От частично-поискового он отличается мерой самостоятельности и инициативы ученика. Создание обобщенного музыкального образа и его практическая реализации на инструменте, поисковая деятельность, работа над произведением осуществляется учащимися самостоятельно. Здесь концентрируются, преломляются и корректируются итоги решения предыдущих задач, что находит свое выражение в проявлениях активного слухового самоконтроля, позволяющего выполнять коррекцию музыкально-интеллектуальных действий в соответствии с самостоятельно поставленной целью.

Таким образом, в ходе проблемно-поискового изучения музыкальных произведений, активизируется самостоятельная деятельность обучающихся, формируется и развивается интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная сферы, индивидуальные способности, происходит качественное изменение музыкально-познавательных действий обучающихся, что является показателем уровня развития профессионального сознания студентов.

Все это дает основание считать проблемно-поисковое изучение музыкальных произведений важным фактором активизации профессиональной подготовки учителя музыки в фортепианном классе.

ПРИМЕНЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ К ПОСТРОЕНИЮ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ В АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

Современное общество нуждается в формировании личности, способной самостоятельно ориентироваться в огромном потоке информации, умеющей выполнять все действия над информацией для получения оптимального и обоснованного решения, а также умеющей работать в сотрудничестве для достижения совместного результата. Эта задача возникает перед каждой школой, соответственно каждая школа и каждый педагог предлагает и использует свои способы решения данной проблемы. Одним из возможных решений является поиск таких технологий и систем обучения, которые помогут совместить потребность общества в самостоятельной личности, умеющей работать в коллективе. Одной из таких систем является адаптивная система обучения, берущая свои истоки из проблемного и разноуровневого обучения.

Как и разноуровневое обучение, адаптивное предполагает гибкую систему организации учебных занятий с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, где центральное место отводится обучаемому, его деятельности, качествам его личности.

От проблемного обучения адаптивная система переняла организацию учебного процесса, где происходит самостоятельная поисковая деятельность учащихся под руководством учителя.

Сочетание данных технологий в адаптивной системе обучения (АСО) предполагает развитие учебных умений, познавательной активности, любознательности, творческого мышления, а также развитие познавательной самостоятельности.

В начальной школе общепринято считать основной формой работы — игровую. Но по окончании первой ступени обучения может возникнуть проблема адаптации учащихся к новой организации уроков в среднем звене, где возникает необходимость переработки большого объема информации, фрагментарно присутствует

игровая деятельность и т.д. Для решения этого вопроса предлагаем применять адаптивную систему обучения с пропедевтического курса. В связи с тем, что, в силу возрастных и физиологических особенностей младших школьников и сложностью организации самой АСО, может появиться проблема организации учебного процесса с применением именно этой системы обучения, считаем необходимым начинать ее применение поэтапно.

Для начала поймем, что такое адаптивная система обучения и как она взаимосвязана с проблемным обучением. В связи с тем, что тенденции развития адаптивной системы обучения в разных странах и разных научных школах приняли разнообразный характер, то нельзя сказать о единой сущности адаптивного обучения. По мнению А.С.Границкой, адаптивная система обучения представляет собой такую модель обучения, в которой учитель часть времени обучает весь класс, а остальное время в учебном процессе использует для самостоятельной работы учащихся. Во время самостоятельной работы учитель не просто наблюдает за деятельностью, а работает с отдельными учащимися индивидуально [1, с. 6].

Общая модель адаптивной системы обучения является инвариантной основой процесса обучения, таким образом, она позволяет конструировать разнообразные конкретные варианты обучения на всех уровнях системы непрерывного образования. Применяя данный факт к образовательному учреждению, в качестве примера можно привести создание определенных структур уроков, дающих учащимся возможность на каждом последующем уроке продолжить деятельность, трансформирующуюся в зависимости от индивидуальных особенностей каждого из них, условий протекания этой деятельности [6, с. 7].

Проблемное обучение — это система методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия учащихся в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности [3, с. 16]. Проблемное обучение возникло в истории педагогики как реакция на схоластические методы обучения, как ответ на систему методов, использующих в качестве основных тренировку и запоминание без понимания усваиваемого учебного материала. В истории педагогики Проблемное обучение имело различные

названия — сократический метод обучения (по имени древнегреческого философа Сократа), эвристический метод обучения, исследовательское обучение и другие.

Под проблемным обучением сегодня 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 профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Опираясь на рассмотренные выше определения, можно сделать вывод о применении проблемного обучения, как на этапе объяснения материала, так и для организации самостоятельной работы в адаптивной системе обучения.

Рассмотрим основные положения проблемного обучения.

Как и любая другая технология, проблемное обучение обладает своими общими и специфическими функциями.

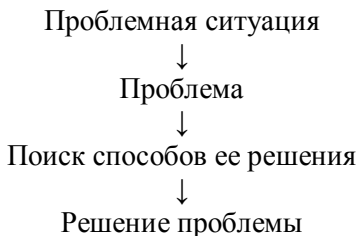
К общим функциям проблемного обучения следует отнести [2]:

- усвоение учениками системы знаний и способов умственной практической деятельности;
- развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся;
- формирование диалектико-материалистического мышления школьников (как основы).

Под специальными функциями будем понимать:

- 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).

В психологической литературе встречается определенная последовательность этапов продуктивной познавательной деятельности человека в условиях проблемной ситуации:



Таким образом, полный цикл умственных действий от возникновения проблемной ситуации до решения проблемы предполагает наличия нескольких этапов, это[5]:

- возникновение проблемной ситуации;
- осознание сущности затруднения и постановка проблемы;
- нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы;
- доказательство гипотезы;
- проверка правильности решения проблем.

Каждый из рассмотренных выше этапов применим к системе общих методов проблемного обучения, предлагаемой М.Н.Скаткиным и И.Я.Лернером. В целом можно говорить о шести дидактических способах организации процесса проблемного обучения (то есть общих методах), представляющих собой три вида изложения учебного материала учителем и три вида организации им самостоятельной учебной деятельности учащихся [4]:

- монологическом (учитель сам объясняет сущность новых понятий, фактов, дает учащимся готовые выводы науки, но это делается в условиях проблемной ситуации);
- рассуждающем (создав проблемную ситуацию, учитель анализирует фактический материал, делает выводы и обобщения или, излагая тему, учитель пытается путем поиска и открытия ученого, то есть он как бы создает искусственную логику научного поиска путем построения суждений и умозаключений на основе логики познавательного процесса);

- диалогическом (диалог учителя с коллективом учащихся, где учитель в созданной им проблемной ситуации сам ставит проблему и решает ее, но с помощью учащихся, то есть они активно участвуют в постановке проблемы выдвижения предположений, и доказательства гипотез);

- эвристическом (открытие нового закона, правила и тому подобное совершается не учителем, при участии учащихся, а самими учащимися под руководством и с помощью учителя);

- исследовательском (организуется учителем путем постановки перед учащимися теоретических и практических исследовательских заданий, имеющие высокий уровень проблемности);

- методе программированных заданий (учащиеся с помощью, особым образом, подготовленных дидактических средств могут приобретать новые знания и новые действия).

На наш взгляд, в начальной школе целесообразно применение первых пяти способа организации проблемного обучения от более простого к более сложному. Таким образом, в качестве примера применения проблемного обучения в пропедевтическом курсе информатики, построенном в АСО, можно привести для второго класса — использование монологического, рассуждающего и диалогического способов. В третьем классе добавляется эвристический, а в четвертом к ним присоединяется исследовательский способ организации проблемного обучения.

В завершении можно сделать вывод о том, что применение основных положений проблемного обучения в АСО на уроках информатики в начальной школе просто необходимо, так как оно формирует гармонически развитую творческую личность, способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, систематизировать и накапливать знания, умеющую делать самоанализ, стремящуюся к саморазвитию и самокоррекции.

Литература

1. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 175 с.
2. Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе. Методическое пособие по спецкурсу. Л., 1973. 178 с.

3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 243 с.
4. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. М.: Педагогика, 1977. 281 с.
5. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980. 153 с.
6. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). М.: Новая школа, 1996. 352 с.

Д.Ф.Муртазина

РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск новых знаний и способов действия, а также на последовательное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания. Оно обеспечивает прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности, а также способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся.

При определении сущности проблемного обучения, его цели и принципов организации большинство ученых придерживаются единой точки зрения. Так, например, с точки зрения Т.В.Кудрявцева проблемное обучение — это система обучения, при которой учащийся не только усваивает знания путем разрешения проблемных ситуаций, но и овладевает способами их решения.

Определяя проблемную ситуацию, М.И.Махмутов отмечает, что она является начальным моментом мышления, вызывающим познавательную потребность ученика и создающим внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности. При этом выделяются два типа проблемных ситуаций, возникающих при постановке проблемы.

Классификация способов создания проблемных ситуаций основывается на характере возникающего противоречия:

1. Столкновение учащихся с явлениями и фактами, требующими теоретического объяснения.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий.

3. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения.

4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, сталкивающих их с противоречиями между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

5. Выдвижение гипотез, формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает познавательное затруднение.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов.

8. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы.

9. Организация межпредметных связей [1, с. 172—176].

М.И.Махмутов подчеркивает, что проблемное обучение это тип обучения, основанный на взаимодействии преподавателя и ученика, в ходе которого происходит не только освоение знаний и умений путем решения проблем, но и формирование творческих способностей.

Таким образом, сущность проблемного обучения состоит в формировании и развитии творческих способностей учащихся путем активизации их мышления на основе проблемных ситуаций, создаваемых педагогом в процессе овладения учащимися новыми знаниями, умениями и навыками. Учитель, создавая для ученика проблемную ситуацию, развивает его творческое мышление, что является основой проблемного обучения.

Как отмечает Е.В.Ковалевская, проблемную ситуацию мы можем создать при помощи проблемных заданий. Проблемное задание — это задание, которое содержит в себе проблемное слово, а именно глагол. Например: сравни, проанализируй, объясни, выбери. Чем короче само задание, тем успешней его выполнение.

Примеры проблемных заданий:

- 1) Ответьте на вопросы и найдите подтверждение в тексте.
- 2) Выберите правильный вариант ответа из трех предложенных.
- 3) Объясните, почему...?
- 4) Сравните два высказывания...
- 5) Вставьте пропущенные буквы в слово...
- 6) При разыгрывании диалогов, ситуаций, используйте слово «НО». (Вы хотите купить другу подарок, но не знаете, что купить; вы знаете, что хотите купить, но у вас не хватает денег; вы знаете, что хотите купить, у вас есть деньги, но вы не знаете в какой лучше отправиться магазин.)

Исследователями выделяются следующие характеристики проблемного обучения:

1. Новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических проблем.
2. В ходе решения проблемы учащийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигают здесь высокого уровня.
3. Темп передачи сведений зависит от учащегося или группы учащихся.
4. Повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов.
5. Результаты преподавания относительно высокие и устойчивые. Учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности.

К достоинствам проблемного обучения относят следующее. Это в первую очередь большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления и познавательной деятельности учеников; оно развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления. Кроме того подчеркивается, что проблемное обучение обеспечивает прочность приобретаемых знаний, ибо они добываются в самостоятельной деятельности.

Проблемное обучение связано с исследованием и поэтому предполагает растянутое во времени решение задачи. Ученик

попадает в ситуацию, подобную той, в которой находится деятель, решающий творческую задачу или проблему. Он постоянно думает над ней и не выходит из этого состояния, пока ее не решит. Именно за счет этой незавершенности и формируются прочные знания, навыки и умения.

К недостаткам проблемного обучения можно отнести то, что оно всегда вызывает затруднение у ученика в учебном процессе, поэтому на его осмысление и поиски путей решения уходит значительно больше времени, чем при традиционном обучении. Кроме того, как и при программированном обучении, разработка технологии проблемного обучения требует от преподавателя большого педагогического мастерства и много времени. Видимо, именно эти обстоятельства не позволяют широко применять проблемное обучение.

Таким образом, проблемное обучение отвечает требованиям современности — обучать исследуя, исследовать обучая. Только так и можно формировать творческую личность, то есть реализовать основную задачу педагогического труда.

Литература

1. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972. 551 с.
2. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков. М.: МНПИ, 1999. 120 с.

А.С.Новик

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ПО ПРОГРАММЕ «ШКОЛА РОССИИ»

Современная система образования, носит непрерывный характер, выполняет государственный заказ, готовит к самостоятельной жизни человека, способного, используя результаты обучения

и воспитания, легко и быстро адаптироваться к условиям стремительно меняющегося общества.

В связи с этим 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.

Если проанализировать ныне сформулированные цели начального образования, то нетрудно заметить, что основной приоритет отдается развитию личности ребенка: «...Обеспечить начальный этап развития личности; выявить и обеспечить развитие способностей; формировать умение и желание учиться; приобрести необходимые умения и навыки учебной деятельности; обучиться чтению, письму, счету; овладеть элементами теоретического мышления, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни».

Я работаю по УМК «Школа России». В своей деятельности часто применяю проблемное обучение, так как цель этого обучения: 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 идет формирование мировоззрения). Здесь акцент делается на развитие мышления.

Мышление необходимо человеку, прежде всего для того, чтобы все более глубоко отражать непрерывно изменяющиеся условия жизни деятельности. В силу своей постоянной изменчивости эти условия неизбежно оказываются новыми, а все новое является вначале неизвестным. Таким образом, в процессе поисков и открытия существенно нового, человек имеет дело с неизвестным. Тем самым определяется основная задача и одновременно и самая главная трудность любого мышления — как вообще можно познавать неизвестное, если мы о нем еще ничего не знаем?

На уроках я не просто работаю над созданием благоприятной творческой атмосферы, а постоянно обращаюсь к субъективному опыту школьников, то есть к опыту их собственной

жизнедеятельности. В процессе взаимодействия на уроке происходит не только одностороннее воздействие учителя на ученика, но и обратный процесс. Ученик, как носитель субъектного, личностно значимого для него опыта должен иметь возможность максимально использовать его, а не просто безоговорочно принимать (усваивать) все, что сообщает учитель.

Жизнь человека постоянно ставит перед ним острые и неотложные задачи и проблемы. Возникновение таких проблем, трудностей, означает, что в окружающей нас действительности есть еще много неизвестного, скрытого. Следовательно, нужно все более глубоко познавать мир, открывать в нем все новое и новое.

Таким образом, эффективно использовать на уроках в начальной школе проблемные ситуации, которые, как отмечают психологи, являются начальным моментом мышления, источником творческого мышления. Именно проблемная ситуация помогает вызвать определенную познавательную потребность у учащихся, дать необходимую направленность их мысли и тем самым создать внутренние условия для усвоения нового материала.

Проблемная ситуация прежде всего характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания. Главный элемент проблемной ситуации — неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия.

Проблемная ситуация, стимулируя мыслительную деятельность учащихся в процессе учения, помогает обеспечить то деятельное состояние мозга, которое является необходимым условием для образования новых связей. В связи с этим рассматривается одно из главных условий возникновения познавательной потребности, так как она помогает учащимся осознать тему урока в учебной деятельности, специально для этого организуемой учителем. Главное преимущество такого осознания в отличие от простого словесного разъяснения учителя заключается в том, что проблема не ставится извне, а возникает у самого школьника в процессе его работы. Это ведет к тому, что мотивы ученика совпадают с целью решения проблемы. И деятельность ученика приобретает активный, целенаправленный характер.

Применение проблемного обучения показывает, что при создании на уроках проблемных ситуаций процесс запоминания оказывается наиболее эффективным. У школьников активизируется познавательная установка, что особенно важно при объяснении нового материала на уроке.

Поэтому, какие бы новые веяния, рожденные требованиями времени, ни проникали в школу, как бы ни менялись программы и учебники, формирование культуры интеллектуальной деятельности учащихся всегда было и остается одной из основных общеобразовательных и воспитательных задач. Успех интеллектуального развития школьника достигается главным образом на уроке, когда учитель остается один на один со своими учениками. И от его умения организовать систематическую познавательную деятельность зависит степень интереса учащихся к учебе, уровень знаний, готовность к постоянному самообразованию, т.е. их интеллектуальное развитие, что убедительно доказывает современная психология и педагогика.

Большинство ученых признают, что развитие творческих способностей школьников и интеллектуальных умений невозможно без проблемного обучения.

Это подтверждается и тем, что проблемность — неотъемлемая черта познания, так как наличие проблем, проблемных ситуаций обусловлено всеобщей взаимосвязью и взаимообусловленностью в мире. Включение познаваемого объекта в новые системы связей и отношений с другими объектами позволяет открывать в нем новые свойства и признаки. Следовательно, организация самостоятельного поиска учащихся в процессе обучения создает оптимальные условия и для усвоения новых знаний, и для развития мышления.

Приведу примеры проблемных ситуаций на уроке:

«Математика» 1 класс

Тема: **Один, два, три...** 1 урок

Учитель: проведем опыт, как ученые математики. Сейчас мы пойдем в парковую зону и попробуем сказать, сколько здесь деревьев, кустарников, птиц. Опыт начнем по моему первому сигналу, по второму — закончим. Сейчас попрыгаем вместе и обменяемся впечатлениями, но не будем пользоваться счетом.

После обсуждения ситуации учащие делают вывод: счет нам в жизни очень **необходим**.

Затем учитель предлагает рассмотреть рисунки на стр. 4 учебника и посчитать животных в лесной школе. При этом разрешается использовать для выражения мыслей любые движения, условие только одно: не произносить ни одного числа. Выясняется, что сделать это без счета очень трудно.

Дети делают **вывод**: чтобы было понятно сколько, нужно обязательно назвать число.

Учитель: а теперь попробуем посчитать, используя числа. Приготовьтесь, подумайте, сколько деревьев в парке, сколько птиц сидит на дереве и т.д. (Учитель дает время подумать).

Нужен ли нам счет в жизни? Дети убеждаются, что **без счета неудобно, надо говорить либо один, либо много, а конкретного количества нет**.

«Математика» 2 класс

Тема: **«Периметр многоугольник»**.

Проблема: **«Как огородить школьный двор?»**.

Дети: нужно заказать в ЖКХ штакетник.

Учитель: а сколько я должна его заказать?

Дети: нужно измерить двор с четырех сторон.

Учитель: хорошо давайте измерим.

Дети: с помощью рулетки измеряют стороны (когда измерили, они выясняют еще и что такое метр).

Учитель: вы в тетради чертите прямоугольник, а я на доске, записываем данные, полученные при измерении двора. Можно ли теперь узнать количество штакетника?

Дети: да, нужно все стороны сложить и мы узнаем, сколько нужно материала.

Учитель: ребята, а если это все переведем на язык математики, мы с вами нашли периметр прямоугольника, так как школа имеет форму прямоугольника.

Я показала фрагменты проблемных ситуаций на уроках математики. В первом классе ситуации используются при усвоении новых знаний. Проблемные ситуации второго класса будут находить применение, если неизвестным является способ выполнения действия.

Проблемная ситуация возникает, когда учитель преднамеренно сталкивает жизненные представления учащихся с фактами, для объяснения которых у школьников не хватает знаний, жизненного опыта. Проблемную ситуацию можно создать, побуждая учащихся к сравнению, сопоставлению противоречивых фактов, явлений, данных.

В процессе создания проблемных ситуаций важно помочь учащимся увидеть противоречия в самом изучаемом явлении, сопоставить их, что дает возможность не только глубже постичь суть изучаемого, но и прийти к серьезным мировоззренческим выводам. Причем целесообразность создания таких ситуаций диктуется и типичными ошибками учащихся при усвоении материала. Именно такие положения, при усвоении которых учащиеся допускают ошибки, односторонний подход, полезно раскрывать в проблемной ситуации.

Для учителя ошибки должны служить показателем тех ближайших проблем, которые могут быть поставлены перед учеником, а иногда они прямо приводят к созданию таких проблемных ситуаций, которые необходимы в данный момент для развития действия.

Таким образом, проблемные ситуации, созданные с учетом типичных ошибок учащихся, не только делают знания более осмысленными, но и помогают школьникам преодолеть закрепившиеся неправильные представления, учат мыслить, делать выводы, обобщать.

Г.В.Полтарина

МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Очевидно, что в свете современных требований к выпускнику, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда и таких процессов, как ускорение темпов развития общества и повсеместной информатизации среды, авторитарно-репродуктивная

система обучения устарела. Образование, ориентированное только на получение знаний, означает в настоящее время ориентацию традиционное обучение. В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества выпускника как *инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность*. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, решать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить.

Воспитание такой социально и профессионально активной личности требует от педагогов современной школы применения совершенно новых методов, приемов и форм работ, то есть технологий на основе познавательной активности учащихся, к которым относится технология проблемного обучения.

Основу проблемного обучения составляет совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности.

Проблемное обучение является одним из наиболее эффективных средств активизации мышления ученика. Суть активности, достигаемой при проблемном обучении, заключается в том, что ученик анализирует фактический материал и оперирует им для самостоятельного получения новой информации. Другими словами это расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенных знаний или новое применение прежних знаний. Нового применения прежних знаний не может дать ни учитель, ни книга, оно ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую ситуацию. Это и есть поисковый метод учения как антипод методу восприятия готовых выводов учителя. То есть, учащиеся получают знания, не путем заучивания и запоминания материала в готовом виде, а в результате мыслительной работы по решению проблем и проблемных задач, построенных на содержании изучаемого материала.

Проблемное обучение ставит своей задачей:

- 1) развитие мышления и способностей учеников, развитие творческих умений;
- 2) усвоение учениками знаний и умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем;
- 3) воспитание активной творческой личности ученика, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные учебные проблемы.

Методика проблемного обучения представляет собой систему действий, состоящую из 4 этапов деятельности:

- 1) увидеть, найти проблему
- 2) сформулировать проблему в виде проблемного вопроса (который требует ответа-размышления)
- 3) поиск вариантов решения
- 4) синтез рационального (оптимальный вариант решения).

Таким образом, можно выделить три вида проблемного урока: проблемно-исследовательский (дети выполняют все четыре действия сами); проблемно-поисковый (учитель предлагает проблему, а дети ищут варианты решения и оптимальный вариант); проблемно-обобщающий (дети находят только оптимальный вариант).

В зависимости от уровня самостоятельности учащихся в процессе создания и разрешения проблемных ситуаций выделяются четыре уровня полноты проблемного обучения:

1. Проблемы ставятся и решаются с помощью преподавателя, самостоятельность учащихся невысока;
2. Преподаватель формулирует проблемную ситуацию, остальные этапы раскрытия проблемы совершаются совместно с учащимися;
3. Учащиеся формулируют проблемные ситуации по аналогии и решают их совместно с преподавателем;
4. Все этапы разрешения проблемной ситуации проходятся самими учащимися, самостоятельность и познавательная активность учащихся наивысшая.

Приведенная выше схема этапов проблемного обучения отражает и основные этапы организации современного проблемного урока. Вместе с тем, проблемное обучение не отказывается полностью от неproblemных методов изложения (объяснительно-иллюстративного и репродуктивного), поэтому они также могут

применяться на проблемном уроке. От традиционного его в этом случае отличает методика подачи учебного материала: проблемные задачи ставятся до объяснения усваиваемого материала, а не после. Кроме того, важным отличием является то, что на проблемном уроке актуализация приобретенных знаний не акцентируется, имеет скрытый характер, так как происходит в процессе подачи нового материала, в процессе решения новых проблемных задач.

Для успешного введения проблемного обучения необходимы следующие условия:

- Важно, чтобы проблемная ситуация удивила ученика, вызвала у него интерес, желание разобраться.
- Информация, которую учащиеся получают при решении проблемы, должна быть значимой, важной в учебном плане и в практическом применении.
- Проблемное обучение реализуется успешно лишь при определенном стиле общения между учителем и учеником, когда возможна свобода выражения своих мыслей и взглядов учениками при пристальном и доброжелательном внимании преподавателя к мыслительному процессу ученика. В результате такое общение в виде диалога направлено на поддержание познавательной, мыслительной активности учеников.

Дети убеждаются в том, что не на каждый вопрос есть готовый ответ, что ответ может быть неоднозначным, что каждый из участников имеет полное право искать и находить свой ответ, отстаивать свое мнение. Задача учителя при этом не выуживать из массы ответов подходящий, а видеть в каждом мнении ребенка живую мысль.

Проблемное обучение используется как на стадии введения учебного материала, так и на стадии его закрепления в процессе речевой практики на разных этапах обучения школьников.

На уроках английского языка учащиеся изучают тему «Иностранные языки в нашей жизни» в 11 классе в форме аудирования (проблемно-поисковый вид проблемного обучения). На начальном этапе работы над новым материалом происходит обязательное ознакомление с лексическим материалом. Работе с текстами по аудиозаписи предшествует работа с таблицей, которая размещена в учебнике. В таблице имеются вопросы, на которые

учащихся отвечают до аудирования и после него. В результате на первом этапе происходит поставка проблемы учителем. На втором этапе учащиеся формулируют проблему в виде проблемного вопроса, требующего ответа-размышления. На третьем этапе происходит поиск вариантов решения: через прослушивание аудиозаписи учащиеся фиксируют ответы комментатора. И на последнем, четвертом, этапе учащиеся производят синтез оптимального варианта.

По окончании изучения темы «Иностранные языки в нашей жизни» учащимся была предоставлена возможность максимально проявить себя с творческой стороны через проектный метод обучения. Изучив лексический материал и закрепив его в устной и письменной речи, учащиеся самостоятельно сформулировали проблему и оформили ее решение в виде презентации с использование ИКТ. Учащиеся поставили следующий проблемный вопрос «На протяжении нескольких лет мы изучаем английский язык в школе. Зачем?» В результате описания пунктов, которые, по мнению детей, дают разносторонние варианты ответов на поставленный вопрос, учащиеся произвели анализ и пришли к единому мнению о необходимости изучения языка. При использовании проектного метода на данном этапе закрепления пройденной темы, учащиеся выполнили все четыре этапа деятельности самостоятельно, что позволило достичь наивысшей степени познавательной активности учащихся.

Метод проектов формирует у учащихся коммуникативные навыки, культуру общения, умения кратко и доступно формулировать мысли, терпимо относиться к мнению партнеров по общению, развивать умение добывать информацию из разных источников, обрабатывать ее с помощью современных компьютерных технологий, создает языковую среду, способствующую возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке.

Проектная форма работы является одной из актуальных технологий, позволяющих учащимся применить накопленные знания по предмету. Учащиеся расширяют свой кругозор, границы владения языком, получая опыт от практического его использования, учатся слушать иноязычную речь и слышать, понимать друг друга при защите проектов. Дети работают со справочной

литературой, словарями, компьютером, Интернетом, тем самым создается возможность прямого контакта с аутентичным языком, чего не дает изучение языка только с помощью учебника на уроке в классе.

Работа над проектом — процесс творческий. Учащийся самостоятельно или под руководством учителя занимается поиском решения какой-то проблемы, для этого требуется не только знание языка, но и владение большим объемом предметных знаний, владение творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями. В курсе иностранных языков метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Работа над проектами развивает воображение, фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие личностные качества.

Все вышесказанное подтверждает, что методика проблемного обучения действительно позволяет активизировать мыслительную деятельность учащихся и, кроме того, обеспечивает личностно-ориентированный подход в обучении английскому языку.

Особенно ярко можно наблюдать атмосферу непринужденного общения на уроках с использованием методов проблемного обучения. Взаимоотношения между учителем и учащимися основываются на сотрудничестве и взаимопомощи, учитель выступает в роли помощника, советника, источника информации, разделяя общую ответственность за результат.

Еще одна положительная особенность подобных уроков — использование информационных технологий в различных вариациях. Интернет создает уникальную возможность создания естественной языковой среды. Учащиеся используют информационные ресурсы сети Интернет в работе над проектом для самостоятельного поиска информации, для обогащения словарного запаса, проверки грамматики, а так же иллюстрированного в современном виде проекта через показ слайдов в программе Microsoft Office PowerPoint.

Таким образом, проблемное обучение учит детей добывать знания самостоятельно. Мы живем в информационном обществе и главный капитал — умение добывать информацию, которая является самым ценным и важным продуктом будущей рыночной экономики.

Итак, методика проблемного обучения отличается от традиционной тем, что ставит ученика в такое положение, когда он вынужден активно и интенсивно мыслить, мобилизуя свой интеллектуальный потенциал для решения проблемы и формирования теоретического вывода. Полученный в самостоятельном поиске теоретический вывод усваивается учеником как плод его собственного труда. Проблемное обучение на уроках английского языка дополняет традиционное иллюстративно-объяснительное обучение школьников. Вместе с тем оно способствует разрушению старых стереотипов пассивного обучения, заставляют учеников мыслить, искать совместно с учителем ответы на сложные жизненные вопросы.

В заключение следует отметить, что проблемное обучение стимулирует личностную активность учащихся, а это обеспечивает активное отношение к знаниям, систематичность и настойчивость учащихся, и, конечно положительный результат в обучении и воспитании.

И.Н.Полынская

ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

В общедидактической теории проблемного обучения (И.Я.Лернер) она имеет свою структуру, компоненты которой взаимосвязаны и взаимосогласованны. Эту структуру можно представить в виде следующей формулы

$$У — В — — — (Р),$$

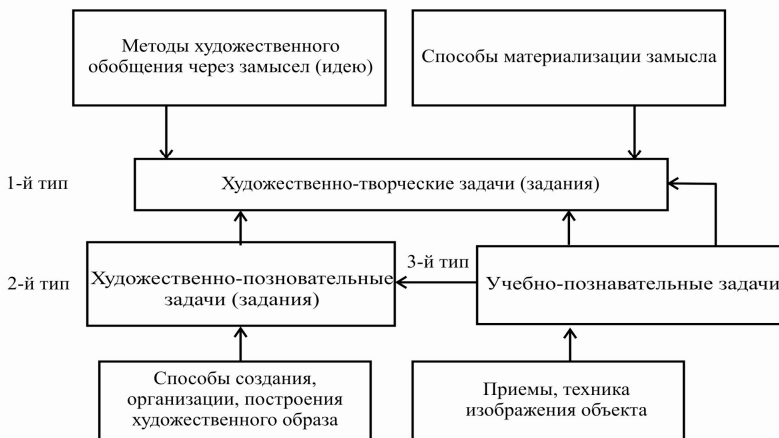
где **У** — условные задачи; **В** — проблемный вопрос, основанный на условии, на который предстоит искать ответ или решение задачи (**Р**), но непременно условием нахождения решения является включение одного или несколько промежуточных суждений (средних членов) между вопросом и решением задачи (1, с. 24).

Несомненно, что даже самые простые учебные задачи по изобразительному искусству отличаются от традиционных учебных по другим предметам тем, что их содержание и структура основаны не на строго логическом принципе, а на наглядно-образном, поскольку эти задачи решаются учащимися в условиях практической изобразительной деятельности или восприятия произведений искусства, окружающей действительности.

Л.Б.Рылова определяет систему проблемных задач по изобразительному искусству как совокупность познавательных задач и творческих заданий по этому предмету, которые отвечают функциям проблемного обучения и показателям, выработанным для гуманитарных наук.

Система проблемных задач соответствует следующим показателям: 1) она охватывает основные типы доступных учащимся проблем изобразительного искусства (и смежных с ним искусств); 2) она включает в себя важные в образовательном и воспитательном отношении и доступные учащимся методы изобразительного творчества, воплощенные в художественно обобщенных способах решения (способы художественного воплощения); 3) в ней должно быть предусмотрено проявление важнейших характеристик художественно-творческой деятельности; 4) она должна охватывать разные уровни сложности задач и творческих заданий, учитывая необходимость развивать познавательную и творческую самостоятельность, оптимальную для разных возрастных групп учащихся; 5) она должна учитывать дидактические требования к содержанию задач, их структуре и т.д. (2, с. 118—119).

Типы проблемных задач по изобразительному искусству (Л.Б.Рылова)



Проблемность задач по изобразительному искусству выявляется в процессе выполнения их на основе специальной организации деятельности учащихся, учета их прежнего опыта, творческих возможностей. Эта специально организованная деятельность учащихся заранее программируется учителем и «кодируется» внутри содержания задачи. Любая задача может стать проблемной, если учитель организует процесс «неизвестного», которое учащимся необходимо открыть и которое выступает для них как новое знание, новое умение, новый способ деятельности или новый способ получения знаний или способов деятельности.

Так, например, задача изображения сюжетной композиции проиллюстрировать сказку «Гуси-лебеди» для учащихся любого класса не будет проблемой, т.к. учащиеся, обычно не задумываются, изображают любую сюжетную сцену так, как ее воспринимают. Но если конкретизировать эту задачу, добавить к ней определенные условия, вызывающие определенные художественные затруднения, дополнить требованием выполнения специальных практических и словесных действий и организовать затем деятельность, направленную на осознание трудности, противоречия,

содержащегося в задаче, то она приобретает «проблемный вид». Например, учитель предлагает учащимся изобразить сюжет из данной сказки с высоты полета гусей-лебедей. То есть с высокой линии горизонта, с высоты птичьего полета представить и вообразить, как видят окружающую природу, дороги, дома, холмы и т.д., летящие высоко в небе птицы.

В процессе выполнения таких заданий концентрируются духовно-эстетические силы школьников, что в определенной мере приближается к процессу создания художественного произведения, характерного для деятельности художников-профессионалов. Поэтому сущностью проблемного задания творческого направления является совокупность специфических признаков художественного творчества вообще и изобразительного в частности с учетом психологических и возрастных возможностей учащихся.

Таким образом, проблемные задачи по изобразительному искусству включают в себе особенности, исходящие из специфики проблем, разрешаемых учащимися в процессе изобразительной деятельности и восприятия произведений искусства, направленных на формирование духовно-нравственных качеств личности через посильное создание восприятие художественного образа.

Литература

1. Лернер И.Я. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути ее исследования: (Познавательные задачи обучения гуманитарным наукам) / Под ред. И.Я.Лернера. М.: Педагогика, 1972.
2. Рылова Л.Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика: Учебное пособие. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992.

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Каким должен быть выпускник современной школы, который будет жить и трудиться в грядущем тысячелетии, в современном обществе?

Он должен обладать определенными качествами личности:

— гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;

— самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей действительности; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;

— грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для исследования определенной задачи факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами рассмотрения, устанавливать статистические закономерности, формулировать аргументированные выводы и на основе выявлять и решать новые проблемы);

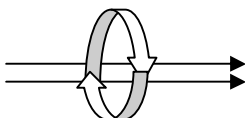
— быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, предотвращая конфликтные ситуации или умело выходя из них;

— самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Главное направление развития систем образования в мировой педагогике — развивающее обучение, формирование и развитие интеллектуальных умений учащихся, их нравственное развитие. Что такое развивающее обучение?

Развивающее обучение — тип обучения, в котором развитие человека является не побочным продуктом, а прямой и главной целью.

О



Р

Обучение продвигает развитие, а развитие делает возможным и успешным обучение.

Основные особенности развивающего обучения:

- создание условий, при которых в процессе обучения ученик становится субъектом;

- формирование механизмов мышления;

- познавательная деятельность учащихся осваивается в единстве эмпирического и теоретического познания;

- процесс обучения строится на приоритете дедуктивного способа познания (от общего к частному);

- основа процесса обучения — учебная деятельность учащихся в ходе выполнения учебных заданий.

Развивающее обучение направлено на формирование личности, его цель — развитие ученика, в частности его интеллекта. Основой этого процесса является самостоятельная познавательная деятельность.

Что может развивать у своих учеников учитель — физик?

Как и любой учитель: мышление, образовательные, коммуникативные и практические умения, нравственные идеалы, эстетические представления и многое другое. Но остановимся подробнее на самом, наверное, главном в физике — развитии интеллектуальных умений и умений практически действовать. Рассмотрим схему, изображающую эти умения.

Классификация Обобщение Систематизация Сравнение Анализ Синтез Индукция Дедукция Абстрагирование и т.д.	Ученик	Работа с книгой, справочниками Решение изобретательских задач Составление рецензии Постановка эксперимента Создание паспорта прибора Проведение наблюдений Написание реферата Составление задач Составление плана и т.д.
---	--------	--

Метод проектов в силу своей дидактической сущности позволяет решать задачи по формированию и развитию выше представленных интеллектуальных умений. Совместная или индивидуальная работа над этой или иной проблемой, имеющая цель не только постараться решить эту проблему и доказать правильность ее решения, но и представить результат своей деятельности в определенном продукте, предусматривает необходимость в разные моменты познавательной, экспериментальной, творческой деятельности использовать совокупность перечисленных выше интеллектуальных умений.

Основными требованиями к использованию метода проектов является наличие проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения, значимость результатов; самостоятельная деятельность учащихся индивидуальная или групповая; использование исследовательских методов, которые в свою очередь предусматривают определенную последовательность действий:

- определение проблемы;
- выдвижение гипотезы ее решения;
- обсуждение способов оформления конечных результатов;
- сбор, систематизация и анализ, полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Популярность метода проектов в их социальной значимости.

Он способствует развитию таких навыков, как самостоятельный поиск необходимых знаний, умение работать в разнообразных группах, используя разные социальные роли, умение анализировать, сравнивать, выдвигать гипотезы, делать выводы.

И если выпускник школы владеет этими навыками, то он оказывается наиболее подготовленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменениям, уметь работать с разными людьми в различных коллективах. Для того чтобы овладеть методом проекта, необходимо знать типологию проектов.

Они могут быть исследовательскими, творческими, ролевыми, прикладными, информационными, по доминирующей деятельности. Это может быть монопроект или межпредметный проект по предметно-содержательному признаку. Проект также может быть региональным или международным по характеру контактов. По количеству участников он может быть личностным, парным или групповым; по продолжительности выполнения бывает краткосрочным, средней продолжительности или долгосрочным.

На своих уроках я использую естественнонаучные проекты. Тематика проекта может быть различной, например «Диффузия в живой природе», «Режущие и колющие приспособления в живой природе», «Виды движения материи в живых организмах», и т.д.

Экологические проекты: «Благо или бедствие для человечества атомная энергия?», «Строительство ГЭС — путь к экологическому бедствию или прогрессу?», направлены на решение следующих задач:

1. Изучение объектов в системе «природа — наука — техника — общество — человек»;
2. Формирование у учащихся знаний об объектах и явлениях природы;
3. Выработка системы знаний, ориентированных на отношения «человек-природа», которые являются основой экологического воспитания;
4. Развитие эстетического восприятия природы;
5. Формирование у учащихся гуманистических, нравственных идеалов как основы экологического мышления и ценностного отношения к природе.

Исследовательские проекты: «Что случится на Земле, если исчезнет сила трения?», «Использование энергии пара», «Мой краткий курс физики» и т.д.

Рассмотрим в качестве примера разработку проекта «Использование энергии пара».

Предмет: физика.

Класс: 8-й

Характер проекта: междисциплинарный.

Тип проекта: исследовательский.

Цель проекта: изучение возможности использования энергии пара, создания паровой машины.

Задачи проекта:

- уметь анализировать необходимость создания прибора;
- уметь систематизировать физические знания, необходимые для решения проблемы;
- научиться определять возможные пути создания прибора;
- оценить безопасность проекта, его эстетичность и эффективность затрат.

На обсуждение в качестве темы была предложена проблема отсутствие оборудования демонстрирующего преобразование тепловой энергии в кинетическую энергию.

Определение объекта исследования. Общая беседа с показом плакатов и макетов различных тепловых машин (паровая турбина, реактивный двигатель, двигатель внутреннего сгорания) показала, что объектом исследования стала паровая машина.

Формулировка гипотезы. Анализируя особенности внешнего вида тепловых машин, учащиеся пришли к следующим выводам:

- необходим сосуд, в котором жидкость будет превращаться в пар;
- необходимо учесть теплопроводность сосуда ;
- необходимо предусмотреть, чтобы выход пара был под наибольшим давлением;
- для преобразования энергии требуется легко приводимый в движении механизм.

На основе этих выводов была создана технологическая карта, которая позволила создать предполагаемую «Паровую машину».

Метод проекта — мощное средство, позволяющее увлечь новое поколение по пути саморазвития, самосовершенствования, самопознания и самовоспитания. Создание условий для исследовательской деятельности учащихся позволяет реализовать право на получение качественного образования, реализовать их жизненные цели. Но нельзя забывать, что это всего лишь один из

эффективных методов обучения и он не может решить все педагогические проблемы.

О.Н.Шитикова

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ, ЗАДАНИЯ И СИТУАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Развитие неподготовленной речи на уроках английского языка на сегодняшний день особенно актуально. Напомним, что основным признаком неподготовленной речи является то, что ее оформление в виде содержания и языка происходит одновременно с моментом высказывания, а высказываемые суждения являются собственными мыслями говорящего или интерпретацией мыслей других лиц. В процессе неподготовленной речи основное внимание учащегося концентрируется на содержании, которое он должен выразить с помощью иностранного языка. Творческая, инициативная и спонтанная речь возникает в основном с опорой на развитие и развертывание мышления, домысла, фантазии и в этом опирается в первую очередь на индивидуальный опыт учащегося, его индивидуальный психологический склад, его индивидуальные интересы и уровень владения языком, и в силу этого на его личное, индивидуальное восприятие явлений и опыта.

В этом аспекте работы мне во многом помогают методы и средства проблемного обучения. Проблемное обучение используется мною как на стадии введения учебного материала, так и на стадии его закрепления в процессе речевой практики на разных этапах обучения школьников.

Проблемные вопросы и ситуации обеспечивают развитие устной речи учащихся на английском языке, с одной стороны, и формирование его творческого мышления и познавательных интересов, с другой. Они могут быть использованы на любом этапе урока. Уже в разминке (Warming-up) следует задавать учащимся вопросы проблемного характера, посильные для данного возраста

и ребенка в частности, не для того, чтобы поставить его в тупик, а привлечь к теме урока, настроить на общение, «заставить» переключиться на другой язык и включиться в мыслительную деятельность, тему урока. Так, учащихся 5 классов при расспросе о погоде, настроении, школе, уже могут обосновать свою точку зрения, отвечая на вопрос “Why” (Почему нравится/не нравится осень/предмет? Почему настроение плохое? И т.п.).

На первых этапах обучения неподготовленной речи мы с учениками также часто проводим игру «ассоциации». Например, к написанному слову на доске, учащиеся должны высказать свои ассоциации, связанные с ним, при этом объясняя, откуда такие связи. (Например, «школа» связана со словами «сентябрь», «каникулы», «форма», «друзья» и т.д. Обоснование: «Дети идут в школу в сентябре» и т.д.).

В дальнейшем, представленная пословица или известное высказывание, цитата выдающегося деятеля могут служить для развития неподготовленной речи учащихся вначале урока и определения ими темы урока, решаемой проблемы. Но, и сама цитата — является проблемной ситуацией для учащихся, т.к. им предлагается высказать свое согласие или несогласие с ней и обосновать точку зрения. При этом может возникнуть дискуссия.

Как известно, одним из основных стимулов развития речи учащихся на уроке традиционно является наглядность. Однако, какая картинка может представить проблему или проблемную ситуацию, а значит и привлечь детей к активной речемыслительной деятельности? Предлагаю картинки с неразвернутой ситуацией. Это — рисунок, на котором дается только наметка какого-то действия, совершаемого довольно неопределенно очерченным лицом. Рисунки предъявляются в черно-белом варианте, чтобы дать максимальную возможность и широкое поле для домысла, когда каждый учащийся может предложить свое цветовое оформление изображенного. Каждая картинка может быть основой для большого количества ситуаций и может использоваться неоднократно как на протяжении ряда уроков, так и на разных этапах обучения языку. Прежде чем приступить к работе, я объясняю, что учащиеся должны говорить не столько об изображенном на картинке, сколько о том, что на ней не представлено. А именно: Кем может быть изображенное лицо? Что, по вашему мнению,

предшествовало приведенному моменту? Как будут развиваться события дальше? И к чему они приведут? Почему? Учащимся могут привлекать в качестве действующих лиц людей, не изображенных на рисунке, а также использовать события, не вытекающие непосредственно из изображенного. Хочу отметить, что одна и та же картинка может быть основой для многочисленных и самых различных сюжетов.

Другой прием работы с картинкой с неразвернутой ситуацией проходит очень активно, когда учащиеся задают учителю вопросы для создания новой ситуации. Может возникнуть вопрос, почему рекомендуется задавать вопросы учащимся учителю, а не наоборот, как это чаще всего имеет место на уроках. Во-первых, это следует делать именно потому, что чаще всего вопросы задаются учителем и учащиеся привыкли к этому. Кроме того, вопросы, задаваемые учителем, не стимулируют активной речи учащихся. Учащийся может проявлять речевую инициативу только тогда, когда он сам берет ее в свои руки, когда он желает получить ответ на проблему, заключающуюся в его вопросе. Во-вторых, это рекомендуется делать, поскольку учитель владеет языком несравненно лучше своих учеников и у него больше возможностей составить полноценную целостную ситуацию из часто разрозненных вопросов, которые могут задавать учащиеся. А создание такой сюжетной ситуации чрезвычайно важно, так как класс должен видеть результат своей деятельности, почувствовать, что задаваемые вопросы не самоцель, а важные составные части, кирпичики, без которых не было бы целого. Даже если рассказ получается несколько неуклюжим, он все равно доставляет ученикам удовольствие и чувство удовлетворения, потому что он был составлен ими самими, является их собственным произведением.

Проблемную ситуацию, представленную наглядностью можно решить и другим способом, привлекая учащихся говорить на иностранном языке: создание варианта ситуации по цепочке, путем добавления каждым учащимся одного или нескольких предложений. Основным при составлении такого рассказа должен являться не объем высказывания, а активное творческое участие всех учащихся в его составлении. Этот вид работы, как это известно, обычно захватывает ребят, которые внимательно следят

за развитием сюжета, куда и как он повернется и к чему приведет после того, как они внесли свою лепту в его развитие. В качестве домашнего задания я предлагаю учащимся составить свой вариант рассказа по предложенной неразвернутой ситуации. Дома учащимся не обязательно иметь перед собой картинку. Сохранение мысленного образа исходной ситуации стимулирует домысливание и развертывание сюжета.

Указанную работу по картинкам с неразвернутыми ситуациями я провожу на одном уроке в течение 5—10 минут или на протяжении серии уроков, применив только один прием, что занимает 3-5 минут учебного времени. Учащиеся никогда не остаются равнодушными к данному виду работы и с большим желанием продолжают сюжетную линию, придуманную товарищами. Индивидуальные рассказы учащихся, как правило, не бывают очень длинными (8-10 предложений), и это дает возможность выслушать двух-трех учеников, не снижая интереса и внимания в целом. Эта форма работы позволяет сочетать повторение, обобщение и активизацию языкового материала с развитием устной речи учащихся. Данные приемы работы позволяют мне вовлекать в речевой процесс учащихся, согласно их индивидуальным интересам, опыту, формам мышления и языковым возможностям и включать в активную речевую иноязычную деятельность даже слабых учащихся.

Вполне естественно возникает вопрос о том, что для творческой речи, для выражения собственных мыслей учащемуся может быть недостаточно того лексического запаса, а в отдельных случаях и грамматических форм выражения мысли, которыми он владеет на данном этапе обучения языку. Как решить эту очень важную проблему?

При работе с творческими упражнениями, к которым относится и работа по неразвернутым ситуациям, я «подбрасываю» учащимся неизвестные им, но необходимые для выражения мысли слова и словосочетания. То есть, я внимательно слежу за развитием мысли учащегося и в момент языковой заминки или при поиске необходимого средства выражения мысли, подсказываю нужное слово. В большинстве случаев они непроизвольно запоминаются, и запоминаются более или менее прочно, так как учащийся получил эти единицы в обостренном состоянии напряжения

мыслительной деятельности, когда его мозг искал выхода для выражения нужного ему понятия.

Наглядностью, которая обеспечит новую проблемную ситуацию, может служить фото разных семей для темы «Путешествие». Задание для работы в малых группах звучит так: «Дайте совет конкретной семье путешествующих (см. фото) куда поехать, какой вид транспорта выбрать, что взять в дорогу».

Используя метод проблемного обучения для развития устной речи учащихся на уроках английского языка, я также предлагаю неразвернутые ситуации в устной форме. Они состоят из кратких, но достаточно экспрессивных предложений, в которых ситуация только очерчена. Очень важна эмоциональная сторона предъявления. Она должна захватить учащегося, вызвать у него естественную реакцию — узнать детали, ушедшие за рамки сказанного в исходном предложении. Этот психологический момент дает мне возможность стимулировать и в известной степени регулировать устную речевую деятельность учащихся. Поскольку точного ответа в каждой ситуации не запрограммировано и запрограммировано быть не может, то речевая деятельность учащихся может иметь те пределы, которые я посчитаю целесообразными для определенного этапа обучения при работе с конкретным составом учеников. Например:

- 1.) There will be no school tomorrow. Explain why.
- 2) Your classmate says, “I must say you something that may interest you”. What may interest you?
- 3) Complete the sentence: “The only reason I went there was...” и др.).

Использование неразвернутых ситуаций, предполагает следующие виды работы по развитию творческой и инициативной речи учащихся:

- 1) вопросы учащихся учителю или одному из учащихся;
- 2) беседу учащихся с учителем или с одним из учащихся;
- 3) составление учащимися кратких самостоятельных высказываний.

Приведенные ситуации не исчерпывают всех возможных. Каждый учитель может расширить их круг в соответствии с интересами, жизненным опытом, языковым багажом и возможностями конкретной группы учащихся. Учащиеся учатся высказывать

свое мнение, вносить предложения, запрашивать информацию, сравнивать, соглашаться или опровергать утверждения других учеников.

Другими примерами проблемных ситуаций на уроке могут быть:

— *Good discipline helps you to study well. What else can help you in your studies?*

— *Which is more interesting for you — to talk about something you already know or to talk about something new? Why?*

— *Should people be allowed to keep exotic pets? Why?*

— *It is silly to wear something just because it's the fashion.*

— *Describe changes you would make if you became President of this country one day.*

— *Young people turn to crime because they are bored.*

— *Do you think there is too much furniture in your room? What furniture do you really need in your room? Why?*

— *You are running along the street and meet a child alone and crying. What will you do?*

— *Imagine that there is something wrong with your TV. What will you do instead of watching TV? Why?*

Для работы в паре следующая ролевая игра может быть рассмотрена как проблемная ситуация:

Pupil-1: You are a tourist. Choose one of the hotels.

Pupil-2: You are a travel agent. Give your partner the necessary information about the hotels in your city.

Проблемные задания также являются прекрасным стимулом неподготовленному высказыванию. Проблемными заданиями могут быть всякого рода шарады, головоломки, игры с элементами угадывания, составление предложения или диалога из отдельных слов и реплик, распределенных между членами команды, отгадывание названия предмета по его описанию, составленному одной командой для другой.

Примером проблемного задания может быть и составление учащимся детальной инструкции к простому действию:

Тема «Food». *Give instructions how to ...*

— *make a cup of coffee/tea ...*

— *boil an egg/potatoes ...*

— *make a fruit/tomato salad ...*

Выполнив задания, учащиеся обмениваются инструкциями. Задача каждого — найти упущенное товарищем и дополнить инструкцию, оценить одноклассника. Проблемные задания могут предлагаться учащимся на разных этапах урока, но, по моему мнению, они наиболее эффективны на его заключительной стадии, так как позволяют резюмировать пройденный материал, выявить существующие точки зрения по данной проблеме, а возможно, и прийти к общему выводу.

Дискуссия, как известно, носит более сложный характер и для ее проведения необходимо, чтобы учащиеся имели определенный лингвистический опыт, а также умение формулировать, аргументировать, отстаивать свою точку зрения и, следовательно, продуцировать более распространенное, нежели в проблемных заданиях высказывание. Поэтому я их использую на более продвинутом уровне.

Иногда дискуссии могут возникнуть спонтанно, но обычно это заранее подготовленные дебаты, где обе стороны готовят и представляют свою точку зрения. Я использую этот прием для того, чтобы помочь учащимся прийти к правильным и необходимым выводам. Темой для обсуждения может быть прочитанный текст, просмотренный вместе фильм, общеизвестное событие. Дискуссия помимо большой эффективности в обучении реальной коммуникации помогает также решать большие воспитательные задачи. Желание среагировать, аргументировать, спорить на интересующую тему — это стимул для порождения неподготовленной речи. Дискуссии следует отнести к наиболее продуктивным видам коммуникативных мероприятий.

Рольевые игры — еще один эффективный способ вовлечь учащихся в коммуникацию, который я использую в своей практике. Их цель — создать в классе атмосферу окружающего мира для того, чтобы использовать лексику, употребление которой в другой ситуации было бы невозможным или искусственным и неинтересным. При проведении ролевых игр возможны два варианта: учащемуся предлагается роль другого человека, и учащийся изображает самого себя, попавшего в определенную ситуацию.

В заключение, хотелось бы подчеркнуть, что отправной точкой для развития неподготовленной речи являются реальные жизненные ситуации. Для этого в процессе обучения я использую,

вышеперечисленные приемы, обеспечивающие реальное общение в учебной обстановке. Это помогает предупредить возникновение языкового барьера в процессе реального общения, а также формирует творческое мышление и познавательные интересы обучающихся.

Ю.В.Шустова

МЕТОД CASE-STUDY КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В последние годы в связи с курсом на модернизацию российского образования в системе высшей школы России происходит поиск новых эффективных методов обучения. При всем разнообразии методических подходов на первый план выдвигается идея развивающего обучения, т.к. воспитательно-образовательный процесс должен способствовать развитию интеллекта и способностей студента.

В процессе изучения иностранного языка необходимо предоставлять каждому обучаемому достаточной практики в соответствующем виде речевой деятельности, в упражнении по формированию соответствующих профессиональных компетенций. Наибольшей эффективности в решении педагогических задач можно добиться, используя проблемное обучение.

Цель проблемного типа обучения не только усвоение научного познания, системы знаний, но и самого пути процесса получения результатов, формирования познавательной активности студента и развития его творческих способностей.

Одним из наиболее эффективных методов в обучении иностранному языку является метод *case-study* или метод конкретных ситуаций (от английского *case* — случай, ситуация). Метод конкретных ситуаций (метод *case-study*) относится к неигровым имитационным активным методам обучения. Непосредственная цель метода *case-study* — совместными усилиями группы

студентов проанализировать ситуацию — кейс, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса — оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Кейс представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Хороший кейс должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- быть актуальным на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений.

Предполагается, что однозначно правильных решений не существует. Суть обучения методом case-study состоит в том, что каждый предлагает варианты, исходя из имеющихся у него знаний, практического опыта и интуиции. Время решения кейса строго ограничено и задается преподавателем. Для того чтобы получить высокую оценку, студенты должны уложиться в отведенное время, использовать функциональную лексику урока и завершить переговоры предложением интересным и продуманным решением ситуации. Несоблюдение этих условий ведет к снижению оценки. Если вдруг переговоры зашли в тупик, и положительный результат не достигнут, то для этого должны быть определенные причины, отраженные в ходе дискуссии.

Классификация кейсов может производиться по различным признакам. Одним из широко используемых подходов к классификации кейсов является их сложность. При этом различают:

— иллюстративные учебные ситуации — кейсы, цель которых — на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

— учебные ситуации — кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса — диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

— учебные ситуации — кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д. Целью такого кейса является умение самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

— прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса — поиск путей решения проблемы.

Как, правило, кейсы представляются в печатном виде или на электронных носителях, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным для студентов. С печатной информацией или с информацией на электронных носителях легче работать и анализировать ее, чем информацию, представленную, например, в аудио- или видео-вариантах. Ограниченные возможности многократного интерактивного просмотра могут привести к искажению первичной информации и ошибкам. В последнее время все популярнее становятся мультимедиа представление кейсов и их использование в обучение иностранному языку. Возможности мультимедиа представления кейсов сочетают в себе преимущества текстовой информации и интерактивного видео изображения.

Интересный материал и возможность применения профессиональных знаний при анализе кейса стимулирует студентов участвовать в дискуссии. Желание найти решение кейса побуждает участников не просто прочесть кейс, а тщательно изучить его, вникнуть во все детали. В ходе такого изучения происходит овладение новой лексикой изучаемого языка, идиомами, новыми синтаксическими структурами, многократно встречающимися в тексте. Кроме того, необходимость выступления перед членами группы с обоснованием своего мнения на иностранном языке, заставляет студентов тщательно готовить и логически выстраивать свои высказывания. Профессиональное знание и уверенность в способности положительно решить проблему, стоящую перед командой, является дополнительным стимулом для овладения коммуникативными умениями на иностранном языке. Участие в дискуссии дает возможность каждому участнику обнаружить

свои слабые и сильные стороны и стимулирует желание работать в направлении совершенствования знаний по языку и его употреблению в речи.

Метод case-study завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, обеспечивая освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала; он воздействует на профессионализацию студентов, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к изучаемому языку. Одновременно метод case-study выступает и как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновлять свой творческий потенциал.

Г.М.Ялдышева

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА — ПУТЬ К ФОРМИРОВАНИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

Развитию познавательных и творческих интересов у учащихся, исследовательских навыков учащихся способствуют различные виды технологий: компьютерные технологии, технология проблемного и исследовательского обучения, технология игрового обучения, использование тестов и т.д.

Идея активизации обучения имеет большую историю. Еще в древние времена было известно, что умственная активность способствует и лучшему запоминанию, и более глубокому проникновению в суть предметов, процессов и явлений. Так, постановка проблемных вопросов собеседнику и его затруднение в поисках ответов на них были характерны для дискуссий Сократа, этот же прием был известен в пифагорийской школе.

Первостепенное значение среди методов и приемов обучения занимают эвристическая беседа, проблемное изложение, дедуктивный подход. На широком использовании этих методов и строится современная теория проблемного обучения, разработанная М.И.Махмутовым, заслуга которого заключается в том, что он

дал научное обоснование проблемному обучению как дидактической системе.

М.И.Махмутов считает, что проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности [1, с. 289]; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных, включая и творческие способности в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций.

Концепция проблемного обучения, как и любая другая педагогическая концепция, при ее формулировке неизбежно раскрывает субъективные особенности сознания, предпочтения педагога или исследователя. Под проблемным обучением понимается система научно обоснованных методов и средств, применяемая в процессе развивающего обучения, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению с целью, в первую очередь, интеллектуального и творческого развития учащихся, а также овладения ими знаниями, навыками, умениями и способами познания. Проблемное обучение обеспечивает возможности творческого участия обучаемых в процессе освоения новых знаний, формирование познавательных интересов и творческого мышления, высокую степень органичного усвоения знаний и мотивации учащихся.

Основным понятием проблемного обучения является проблемная ситуация, представляющая собой интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация обуславливает начало мышления в процессе постановки и решения проблем. Исходя из этого проблемным обучением является такая учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности, при которой учащимися воспринимаются объяснения учителя в условиях

проблемной ситуации, с той или иной степенью самостоятельности анализируются формулировки проблем и достигается их решение посредством выдвижения предложений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения.

Реформы образования происходят сейчас в большинстве развитых стран мира — общепризнанно, что в информационно-технологическом обществе XXI века — определяющим в конкуренции государств будет уровень образованности нации, способность максимально использовать ее интеллектуальный потенциал, развивать прогрессивные технологии. В связи с происходящей модернизацией системы образования в России усиливается роль иностранных языков в воспитании всесторонне развитой личности.

В современном быстроменяющемся мире возникают и новые социальные требования к сфере образования, а задача системы образования остается неизменной — воспитание полноценного и конкурентоспособного гражданина, раскрытие роли знаний не только с точки зрения получения экономической выгоды, но и с точки зрения воспитания будущих поколений — думающих, ответственных перед обществом и сопереживающих за страну граждан.

За последнее время значительно изменился статус иностранного языка в российском обществе. Стремительное вхождение России в мировое сообщество, экономическая и социокультурная ситуация в стране обеспечили огромный спрос на знание иностранных языков, создали мощную мотивационную базу для их изучения.

Владение иностранным языком стало рассматриваться как необходимое личностное и профессиональное качество любого специалиста, как средство гуманитаризации и гуманизации общества, макрофактор, объединяющий государства и народы, средство социализации. Более того, сегодня уже совершенно очевидно, что владение одним иностранным языком для решения проблем профессиональной, а значит, экономической и социальной защищенности, не достаточно.

В рамках проблемного обучения английский язык изучается как средство повседневного общения.

Уроки английского языка должны способствовать познанию достижений национальных и общечеловеческих ценностей, осознанию личности не только гражданином своей страны, но и членом мирового сообщества.

Английский язык помогает понять красоту и богатство родного языка, оценить культурное наследие своего народа страны, понять образовательные потребности не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня, спланировать перспективу личностного роста.

Иностранный язык стал реально востребованным государством, обществом, личностью как средство общения, взаимопонимания и взаимодействия людей, приобщения их к национальной культуре и как важное средство для развития интеллектуальных способностей школьников, их образовательного потенциала. Все это подтверждает значимость иностранного языка в международном сотрудничестве и вызывает интерес к культуре людей, говорящих на этом языке, мотивируя потребность в его изучении. В целом, говоря об эффективности обучения языкам, необходимо предпринимать шаги по системному усовершенствованию данной работы. Необходим поиск инновационных методов. Проблемное обучение является одним из востребованных способов обучения иностранному языку.

Проблемное обучение на уроках английского языка помогает найти наиболее эффективные пути и способы перестройки репродуктивного мышления на функциональное, так как во главу угла ставит продуктивное, творческое мышление.

С помощью проблемного обучения на уроках английского языка можно:

- выявить индивидуальные наклонности каждого ученика;
- учить наблюдать, исследовать, активизировать мыслительную деятельность, т.к. нет готовых ответов на вопросы ни в одном учебнике;
- учить слушать и слышать друг друга, уважать мнение собеседника, следуя поговорке «один ум хорошо, а два лучше»;
- учить жить по принципу: «Не согласен — возражай, возражаешь — предлагай, предлагаешь — действуй»;
- заинтересовать учащихся в познании окружающего мира;

— изменить роль учителя (учитель — не контролер, а наставник, советник, источник информации, который разделяет общую ответственность за результат).

Активные методы проблемного обучения:

— учебная тематическая дискуссия (завязка, коллективное обсуждение, подведение итогов);

— метод «круглого стола» (проблема для обсуждения, приглашение гостей, обмен мнениями, подведение итогов);

— деловая игра. Этапы игры (подготовка, проведение, подведение итогов). Виды игры (ролевая игра, викторины, конкурсы, имитационные игры: дебаты, ток-шоу, либеральный клуб и другие);

— интеллектуальный штурм (формирование проблемы, тренировочная разминка, мозговая атака — штурм поставленной проблемы, оценка и отбор наилучших идей, сообщение результатов мозговой атаки);

— анализ конкретных ситуаций (ситуации-иллюстрации, ситуация-оценка, ситуация-упражнение).

Одна из главных целей общего образования — научить учиться. Учитель должен выступать в роли помощника, консультанта. А для этого необходимо, чтобы ученик хотел учиться.

В этой связи приобретает особенное значение естественность поведения учителя и дружелюбность атмосфер. Все здесь: и окружающая обстановка, и песни, звучащие с раннего утра, и преподаватель, общающийся с учениками на английском языке не только формально на уроке, использование игровых приемов и компьютерных технологий, создание элективных курсов (которые имеют профильную и профессиональную ориентацию) служат дополнительной мотивацией в развитии инициативности и самостоятельности учащихся, в осуществлении общения на изучаемом иностранном языке, развитии их воображения и творчества, расширении кругозора в процессе решения разнообразных познавательных заданий.

Проблемное обучение на уроках английского языка «учит учиться». Необходимость развития умения учиться в корне меняет характер взаимоотношения между учителем и учеником, позволяет по-новому взглянуть на оптимизацию учебного процесса

и переосмыслить существующие методы преподавания английского языка.

Проблемное обучение на уроках английского языка создает атмосферу непринужденного общения, где меняется моя роль, как учителя. Особенно ярко это можно наблюдать в работе над проектом, используя активные формы обучения [2, с. 47]. Взаимоотношения между учителем и учащимися, основанные на сотрудничестве, взаимопомощи, учат жить в социуме. Учитель принимает активное участие в проектной деятельности, как помощник, советник, источник информации, разделяя общую ответственность за результат.

Проблемное обучение на уроках английского языка эффективнее, когда проблемные вопросы обращены к самому ученику и предполагают использование его жизненного опыта (взаимоотношение в семье, увлечения, проблемы подростков). Опыт работы также показывает, что приближать проблемные вопросы к условиям реального общения возможно не только за счет жизненности ситуаций, но и за счет повышения новизны информации, и это, несомненно, возбуждает интерес к ним. Например, в классе намечается вечер, и я начинаю урок не с текущего материала, а предлагаю высказать свои планы о его проведении, подсказывая учащимся недостающие им слова, предлагаю свои идеи. Следует отметить, что во время обсуждения я никогда не останавливаю ребят для разбора языковых ошибок, а просто исправляю их, не нарушая хода обсуждения. При повторении какой-либо языковой ошибки я просто беру ее на заметку и на следующем уроке провожу необходимые тренировочные упражнения.

Проблемное обучение на уроках английского языка имеет практическую значимость в формировании личности, т.к. учащиеся обсуждают проблемы, связанные с историей и географией, литературой и музыкой, экологией и биологией. Интегрированные уроки способствуют созданию целостного восприятия окружающего мира: готовят школьников к культурному, профессиональному и личному общению, развивают воображение, фантазию и мышление, стимулируют интерес, поддерживают высокую мотивацию к изучению иностранных языков, приобщают к культурному наследию и духовным ценностям своего народа и других народов мира.

Использование информационных технологий на уроках аналитического чтения свидетельствует о тесной взаимосвязи литературы, истории, информатики, где английский язык является основным, потому что используется как средство обучения. Интернет создает уникальную возможность создания естественной языковой среды. Я использую информационные ресурсы сети Интернет, школьную медиатеку, интегрируя их в учебный процесс, при работе над проектом для самостоятельного поиска информации, для обогащения словарного запаса, проверки грамматики. Учащиеся получают домашнее задание найти дополнительную информацию о биографии и творческой деятельности авторов изучаемых произведений в библиотеке или в сети Интернет. Аутентичные материалы, найденные учащимися, становятся основой проблемных обсуждений для развития навыков аудирования, монологической и диалогической речи.

Таким образом, проблемное обучение учит детей добывать знания самостоятельно. Мы живем в информационном обществе и главный капитал — умение добывать информацию, которая является самым ценным и важным продуктом будущей рыночной экономики. Иными словами проблемное обучение ярко отображает изменение сути образования «От образования на всю жизнь — к образованию через всю жизнь»

Проблемное обучение вносит в образовательный процесс новые приемы, оживляет и активизирует их, избавляет от наиболее цепких и живучих сорняков формализма в обучении, исключает бездумное заучивание и пересказ «книжных» знаний, внедряет активное мышление, творческую самостоятельность в процесс познания мира.

Методика проблемного обучения отличается от традиционной тем, что ставит ученика в такое положение, когда он вынужден активно и интенсивно мыслить, мобилизуя свой интеллектуальный потенциал для решения проблемы и формирования теоретического вывода. Полученный в самостоятельном поиске теоретический вывод усваивается учеником как плод его собственного труда.

Таким образом, проблемное обучение на уроках английского языка дополняет традиционное иллюстративно-объяснительное обучение школьников. Вместе с тем оно способствует разрушению старых стереотипов пассивного обучения, заставляют

учеников мыслить, искать совместно с учителем ответы на сложные жизненные вопросы.

В заключение следует отметить, что проблемное обучение стимулирует личностную активность учащихся, а это обеспечивает активное отношение к знаниям, систематичность и настойчивость учащихся, и, конечно положительный результат в обучении и воспитании.

Литература

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. С. 288—291.
2. Комаров А.С. Творческий подход к планированию урока английского языка // Иностранные языки в школе. 2006. № 3. С. 45—49.
3. Цетлин В.С. Реальные ситуации общения на уроке / Иностранные языки в школе/ 2000. № 3. С. 71—75.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии. М, 1999. 272 с.
5. Искрин С.А. Моделирование ситуаций общения в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 40—44.
6. Солодкова И.М. Творческое саморазвитие как принцип формирования конкурентоспособной личности средствами иностранного языка // Успехи современного естествознания. 2008. № 9. С. 74—76.

III. ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ И СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ

А.Г.Амелина

КРУГОВАЯ ТРЕНИРОВКА КАК СРЕДСТВО ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Время не любит,
когда его тратят впустую.
Генри Форс*

Будущее образования находится в тесной связи с перспективами проблемного обучения. И 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. В спортивной практике тоже можно использовать проблемное обучение.

Я предлагаю проблемную ситуацию заключить в круговой тренировке. Для проведения тренировки с использованием этого метода необходимо подготовить «станции» (места для выполнения упражнений) с необходимым оборудованием, которые желательно расположить «по кругу». Спортсмены распределяются по «станциям» и выполняют нагрузку (упражнения на прыгучесть, гибкость,

выносливость, силу и т.д.). Смена «станций» происходит по команде тренера. Возможны три варианта круговой тренировки:

А. На каждой «станции» упражнения выполняются дозированно (например, $\frac{1}{2}$ от индивидуального максимума).

Б. На каждой «станции» лимитируется время работы, за которое спортсмен должен выполнить максимальное число повторений упражнения. Например, в течение 1 минуты. Отдых происходит во время смены «станций».

В. Как и в первом варианте ограничивается число повторений упражнения, но спортсмены должны пройти весь круг с максимальной скоростью.

Круговая тренировка успешно используется во всех видах спорта. В качестве «станций» в спортивном зале могут использоваться не только гимнастические снаряды, но и другой инвентарь. Спортсмену дается задание, в котором оговаривается скорость прохождения каждой станции, время отдыха между станциями, последовательность прохождения маршрутов. Может также ограничиваться время, за которое спортсмен должен пройти максимальное количество маршрутов в определенной последовательности. Использовать можно и другие варианты организации круговой тренировки в спортивном зале.

Литература

1. Селевко Г.П. Современные образовательные технологии. М., 1998.
2. Омарова А.А. Современная технология проблемного обучения // Современные наукоемкие технологии, 2011.
3. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. М., 2000.

ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В ОБУЧЕНИИ

В учебном процессе существует проблема подбора заданий, которые способствовали бы развитию мыслительных способностей обучающегося в процессе поиска нового способа действия путем решения учебных проблем. Усвоение знаний может быть репродуктивным и творческим. Творческое, активное усвоение новых знаний совершается в процессе решения учебных проблем, задач.

Учебная проблема — явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли, так же как любое суждение, пока оно не станет логически завершенным и не будет выражено в форме предложения. Вот эту речевую формулировку проблемы С.Л. Рубинштейн и называет задачей.

В.Оконь называет задачами такие задачи, «решение которых требует лишь механической деятельности и которые не только не способствуют развитию самостоятельного мышления, но и тормозят это развитие» [1]. Но, говоря о необходимости задач в учебном процессе, автор далее отмечает, «проблемный характер для индивида имеют лишь такие задачи, в которых содержится определенная практическая или теоретическая трудность, требующая исследовательской активности, приводящей к решению. При преодолении индивидом трудности задача утрачивает свой проблемный характер. Проблемой для него является трудность, для преодоления которой он еще не готов, хотя для кого-нибудь другого она может и не быть проблемой» [1].

Задача-задание — явление объективное для ученика она существует с самого начала в материальной форме в звуках или знаках и превращается задача в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания. Задача-задание становится дидактическим приемом в том случае, если обучающийся принимает ее, «включается» в нее, если у обучающегося имеется познавательная потребность и возможность решить проблему.

Существенное различие между заданием и проблемой состоит и в том, что каждая из них имеет свою структуру. Если в условиях задачи обязательно содержатся такие элементы, как «данное» и «требование». Основными элементами учебной проблемы являются «известное» и «неизвестное». Необходимо найти связь между «известным» и «неизвестным». Известное в знании, в проблеме включает не только данное задачи, но и более широкий круг ранее усвоенных знаний, личный опыт ученика, на основе которых можно определить характер неизвестного.

Классификация задач-заданий и учебных проблем осуществляется на определенной основе. Эти основы ученые делят на две группы: 1) основания, признаки, свойства, определяемые природой самих объектов; 2) основания, имеющие значение с практической точки зрения, т.е. деление для какой либо практической цели. Классификация учебных проблем нужна, прежде всего, для выявления внешних и внутренних признаков отдельных типов учебных проблем, их специфических свойств и определения характера умственной деятельности обучающихся, вызываемой тем или иным типом учебной проблемы. Из всего многообразия классификаций учебных задач и заданий, необходимо выделить несколько наиболее значительных, имеющих общедидактическое значение.

Д.Пойа, выделяет такие виды задач:

1. Вспомогательная задача. «Вспомогательная задача — это такая задача, которой мы вынуждены уделять внимание или над которой мы должны работать не ради ее самой, но из-за того, что такое внимание или работа могут помочь нам решить другую задачу, нашу основную задачу» [2].

2. Эквивалентная задача. «Две задачи эквивалентны, если решение одной из них вытекает из решения другой» [2, С. 221].

3. Цепочки эквивалентных задач. «Начав с предложенной задачи, мы составляем цепочку задач, каждая из которых эквивалентна решению и стоит ближе к нему, чем предыдущая; переходя, таким образом, от задачи к задаче, мы с последним шагом достигаем собственно решения» [2, С. 222].

Относительно классификации задач, В.Оконь выделяет проблемные и неproblemные задачи, которые могут быть текстовые

или бестекстовые. Текстовые задачи могут быть с житейским или абстрактным содержанием, которые в свою очередь подразделяются на открытые и закрытые. Открытые задачи могут быть сложные, а закрытые — простые и сложные. [1, С.80]. Простые — это такие задачи, в которых есть только одна трудность, преодоление которой приводит к решению задачи, сложные имеют несколько трудностей, которые необходимо преодолевать последовательно и методически, чтобы найти окончательное решение. Одни задачи автор называет однозвенными или простыми, другие — цепными или сложными [1, С.39].

Таким образом, вышеперечисленные классификаций представляют определенный интерес для преподавателя с точки зрения понимания роли и места задач и учебных заданий в обучении. Данные классификации дают возможность понять соотношение проблемных и неproblemных задач и могут помочь в определении внешних признаков различных типов учебных проблем.

Литература

1. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. С. 39.
2. Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1959. С. 220.

Р.Ф.Гафурова

АНАЛИЗ И ОЦЕНКА ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Понятие «проблемное обучение» является одним из ключевых в педагогической теории и практике. Его содержание трактуется как «система методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия учащихся в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности» [1, с. 538]. В другом случае, его связывают

с деятельностью преподавателя, систематически создающего проблемные ситуации и организующего деятельность учащихся по решению учебных проблем. Она направлена на обеспечение оптимального сочетания самостоятельной поисковой деятельности обучающихся с усвоением ими готовых выводов науки [2, с. 218]. Оба подхода к определению содержания указанного понятия обращают внимание на то, что его реализация связана с особой деятельностью педагога. Он вооружен системой приемов и средств по созданию проблемных ситуаций и организации деятельности учащихся по их разрешению, в ходе которого последние, благодаря собственной самостоятельной поисковой деятельности, приобретают необходимые знания, приобщаются к когнитивной деятельности и развивают свой познавательный интерес. В истории педагогической мысли содержание этого понятия получило закрепление в виде разных названий таких, например, как сократический, эвристический, исследовательский метод. В системе проблемного обучения принято выделять два важных условия: «1) возникновение познавательной потребности у каждого учащегося в усваиваемом учебном материале; 2) субъективное открытие новых обобщенных знаний, необходимых для выполнения практических или теоретических задач» [3, с. 539]. Теория проблемного обучения наиболее активно разрабатывалась во второй половине 20 века. Методологические аспекты его реализации рассматривались в общем контексте административно-командной системы управления образованием. основополагающие принципы управления предопределяли цель, задачи и технологии его реализации в школе любого типа. В 90-е годы в связи с крупными преобразованиями внутри государства и за рубежом были начаты реформы и в сфере образования. Глобальная интеграция способствует обновлению парадигмы и теоретико-методологических основ образования, его понятийного аппарата. Исследователи особо выделяют наметившуюся тенденцию к интеграции различных концепций, в том числе и проблемного обучения. Это означает, что ученые не замыкаются только в своей сфере. В вопросах воспитания личности они подходят с широких позиций, как требует этого современная действительность. Психолого-педагогическая мысль на протяжении веков стремилась воспитать самостоятельную личность, готовую к самоорганизации

своей деятельности и демократическому устройству государства в интересах большинства его граждан. В каждом конкретно-историческом периоде эта задача решалась по-разному в силу целого ряда объективных причин. Как правило, это был избирательный подход, касавшийся отдельных видов деятельности человека, сопровождавшийся прямым либо косвенным воздействием на него.

Как свидетельствуют происходящие события, мир, общество и сам человек непрерывно меняются. Если прежде теоретики признавали активную позицию личности «формально», оказывая всестороннее воздействие на нее в целях ее скорейшего совершенствования, то в настоящее время приходит осознание того, что теоретические конструкции разных сфер редко достигают ожидаемых результатов в формировании личности доступными им средствами в короткие сроки. Ученые справедливо полагают, что лишь путем последовательного взаимодействия различных областей научного знания, можно познать материальную и идеальную природу человека. Поэтому теоретики философии образования, проводившие ранее разрозненные исследования когнитивных и практико-ориентированных действий человека, решили объединить совместные усилия для составления общей картины компетенций человека, мало известных пока для общества. Так, концепции философии образования, прежде развивавшиеся независимо друг от друга, переживают процесс конвергенции в исследовании природных потенций личности.

Проблемное обучение, понятие, ставшее уже классическим, обращенное к когнитивной компетенции человека, предполагает в современных условиях самую тесную взаимосвязь с аналитикой. Дело в том, что, во-первых, в непрерывно меняющихся условиях возрастает потребность в гибкой методике реализации проблемного обучения, разработка которой представляет определенную трудность для педагога. Во-вторых, педагог не готов к его организации. Если проблемное обучение восходит своими корнями к когнитивной философии, то аналитическая философия образования обеспечивает необходимые условия его осуществления. Следует согласиться с Ю.Хабермасом, считающим, что «с одной стороны, воспитатели и теоретики образования в настоящее время чаще высказываются о потребности критического

продумывании оснований своего предмета, с другой стороны, философия во все большей степени посвящает себя развитию и применению аналитических инструментов, способных помочь в такого рода продумывании» [4, с. 171].

Педагогическая наука все теснее сотрудничает с дисциплинами, исследующими природу человека, его ресурсы. Поэтому антропологический подход занимает позиции единого центра, притягивающего и связывающего все концепции о человеке в единое целое. Согласно полученным данным человек, действительно, представляет собой довольно сложное явление с научной точки зрения. Он обладает собственным встроенным аналитическим аппаратом и надлежащим инструментарием. Прежде чем действовать человек изучает складывающуюся ситуацию, при этом включаются его разноуровневые компетенции. Если прежде его когнитивные возможности рассматривались в отрыве от его практических компетенций, то в настоящее время обсуждается их взаимодействие в деятельности человека.

Настоящее поколение обучающихся в силу ряда объективных причин нуждается в специальном сопровождении. Это касается, прежде всего, проблемных ситуаций. Ситуация становится проблемной, если у взаимодействующих сторон отсутствуют знания, умения и навыки, требуемые для преодоления разного рода затруднений, возникающих на пути к достижению поставленной цели. Учитель (система образования) является не только проводником нормативно-гностической системы, но и гарантом духовного воспитания общества. В связи с этим педагогическому коллективу целесообразно освоить особенности аналитической деятельности воспитателя в ходе организации воспитательной работы с учащимися. Если прежде воспитание рассматривалось как одностороннее воздействие воспитателя на воспитуемого, так называемый линейный тип управления, то за последние годы педагогическая мысль в вопросах воспитания учащихся придерживается иных позиций. Это стало возможным благодаря ряду разработанных концепций организации и управления воспитанием учащихся. Среди них следует назвать работы Л.А.Воловича, Г.В.Мухаметзяновой, Н.Д.Никандрова, Н.М.Таланчука, Р.Х.Шакурова, а также других ученых, позволяющих объяснять воспитание как динамически протекающий процесс, требующего

адекватной системы управления и объективной оценки получаемых результатов. Нами была разработана модель анализа и оценки качества воспитательного процесса. Ее теоретические основы составили: многоуровневая концепция управления Р.Х.Шакурова и синергетическая концепция воспитания как системы ориентированного человековедения, предложенной Н.М.Таланчуком. В соответствии с ними обоснованы нижеследующие принципы анализа качества воспитательного процесса: принцип многоуровневости анализа и оценки качества воспитания; принцип стимулирующего назначения анализа и оценки качества воспитательного процесса; принцип единства педагогического регулирования и социально-педагогического обеспечения; принцип дифференцированного и персонализированного подхода в осуществлении анализа и оценки качества воспитания, а также другие. Эти общие принципы дают системные ориентиры в осуществлении аналитико-оценочной деятельности педагогов всех типов школ.

Общество, как известно, всегда стремилось к духовному самовоспроизводству и регулированию этого процесса. Однако, это неизменно было сопряжено с большими трудностями и непредсказуемым исходом, то есть слабоуправляемостью. Чтобы руководить поведением индивида необходимо не только изучать его ценностные установки и мотивы действий, но и меру его готовности правильно воспринимать воспитательные воздействия педагога и адекватно на них реагировать. Воспитание, как доказал Н.М.Таланчук, представляет собой динамически развивающийся процесс. А деятельность педагога в контексте его системно-функциональной теории представляет собой не что иное как процесс реализации системы функций по анализу и оценке конкретной ситуации, вызывающей затруднения у воспитуемого и объективной ее оценке. Она может возникнуть как в сфере обучения, так и в ситуациях, требующих соблюдения норм морали, общей культуры и правил поведения в общественных местах, проявления нравственной позиции в критической ситуации. То, как личность (общество) преодолевает те или иные затруднения и препятствия на своем пути зависит от ее критического мышления и аналитических компетенций. Следует указать, что наиболее действенным регулятором поведения человека выступают социально-культурные нормы, в соответствии с которыми он анализирует

свои действия и принимает адекватные решения. Аналитический механизм приспособления примитивного человека, как следует из работ исследователей, именно под воздействием слитых норм социума постепенно эволюционирует и превращается в сложный многоуровневый аппарат, посредством которого индивид строит свои отношения с другими субъектами в обществе. Нормы морали, культуры, традиции первичны и лежат в основании регулятивных компетенций самого человека. Последние интегрируют в себе данные аналитического механизма индивида. Осмысление эволюционного пути становления аналитического аппарата человека с позиций естественных наук начинается с конца 19 века и продолжается до сих пор. Пока нет четкой ясности в том, как взаимодействуют когнитивные и функциональные компетенции личности. Это означает, что содержание понятия анализ еще только складывается и претерпевает существенные изменения.

Литература

1. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ.ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. 896 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
3. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. 896 с.
4. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.

МОДУЛЬ КАК СПОСОБ СТРУКТУРИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Результативность как один из факторов обучения в вузе находится не на последнем месте по важности, при этом существенную роль играет самостоятельная, активная и запланированная работа обучающихся. Модульная технология соответствует в полном объеме всем вышеперечисленным условиям и может быть адаптирована к большинству изучаемых в вузах дисциплин. Как структурная единица в основе данной технологии лежит модуль.

Модуль представляет собой логически законченный самостоятельный раздел дисциплины, объединяющий ряд тем в соответствии с рабочей программой [1]. Продолжительность модуля может быть различна — от 2 до 60 часов [2]. В соответствии с указанным выше определением дисциплина разделяется на модули, ограниченные темой или разделом учебного предмета. В модуле оцениваются все виды деятельности студента: посещение, ведение конспекта, самостоятельная работа, написание контрольных и самостоятельных работ. Для каждого модуля формулируются цели и задачи, характерные только для данного модуля, а также уровни обучения.

При разработке модуля учебной дисциплины исходят как из общедидактических, так и из принципов, характерных только для модульного обучения.

1. Принцип сознательности.

Данный принцип предполагает осознание обучающимися учебных целей и задач, четкое представление результата, который должен быть получен по окончании изучения учебной единицы. Благодаря принципу сознательности происходит осмысление собственной учебной деятельности в рамках дисциплины, и как результат происходит более быстрое формирование навыков и развитие умений.

2. Принцип активности.

Работа с модулем предполагает активную мыслительную деятельность, напряженность внимания и памяти. Как источник активности выступают цели, мотивы, желания и интересы студентов. Таким образом, преподаватель мотивирует на активное усвоение материала модуля, снимает некоторые трудности, но при этом организует, консультирует и контролирует деятельность учащихся. При этом модуль предполагает самоконтроль, что стимулирует активность обучающихся.

3. Принцип наглядности.

Данный принцип необходим для усвоения информации. Согласно принципу наглядности обучение строится на конкретных образах, воспринимаемых студентами. Этот общедидактический принцип реализуется через структуру модуля, представляющего собой систему четко разграниченных элементов. В ходе изучения модуля могут активно использоваться таблицы, схемы, рисунки, диаграммы, учебные картины и т.д.

4. Принцип прочности.

При изучении модуля любой дисциплины обязательным условием считается запоминание обучающимися материала и возможность его применения на практике, поэтому в каждой дисциплине предусмотрена тренировка — выполнение различных упражнений.

5. Принцип доступности и посильности.

При разработке модуля преподаватель должен учитывать возрастные особенности учащихся, адаптируя учебный материал к их психологическим особенностям, уровню обученности и обучаемости. В случае постановки целей и задач, недостижимых обучающимися, возникает перегрузка и у последних падает интерес к изучению дисциплины. Наоборот, при адаптации материала к студентам более низкого уровня обученности и обучаемости пропадает необходимость активной работы и мыслительной деятельности, что также приводит к ухудшению результатов обучения. Доступность и посильность обеспечиваются учебным материалом, включенным в модуль, выбором методических приемов, а также есть возможность регулировать объем и содержание материала, темп работы, опираясь на возможности обучающихся.

6. Принцип системности.

Согласно данному принципу учебный материал усваивается системно через рациональное построение учебной программы. В модульном обучении этот принцип реализуется через систему учебных элементов.

А.П.Юцявичене выделяет следующие принципы, характерные для модульного обучения и определяющие его цель, задачи, содержание и методику организации [3, с. 56].

1) Принцип модульности.

В соответствии с принципом модульности обучение строится по определенным разделам. Каждый модуль — часть дисциплины, выделенная в соответствии с темой, для которой сформулированы цели и задачи, поставленный перед обучающимся.

2) Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов.

Этот принцип предполагает четкую структуру модуля, где каждый элемент содержит определенный объем учебного материала и имеет конкретную дидактическую цель. Учебный элемент независим от других и может быть рассмотрен отдельно.

3) Принцип динамичности.

Принцип динамичности предполагает возможность заменять и дополнять содержание каждого модуля. Модуль должен быть построен так, чтобы его элементы были независимы друг от друга.

4) Принцип действенности и оперативности знаний и их системы.

Знания, умения и навыки, связанные друг с другом, образуют систему, которую учащийся применяет в различных ситуациях.

5) Принцип гибкости.

Принцип гибкости обуславливает построение модуля таким образом, что содержание учебной единицы может быть приспособлено к индивидуальным потребностям, возрастным и психологическим особенностям обучающихся. Также данный принцип предполагает самостоятельную работу с модулем, когда каждый выполняет задания в индивидуальном темпе, при этом пользуясь справочной и учебной литературой, работать на занятиях и дома, получать консультации преподавателя, корректирующего и направляющего деятельность студента.

6) Принцип осознанной перспективы.

Этот принцип требует понимания обучающимися целей и результатов работы, которые они должны достичь. Важную роль играют представление об этапах работы с модулем и положительная мотивация учебной деятельности. Принцип осознанной перспективы реализуется во время знакомства с модулем как понятием, новым для них, с его структурой и содержанием, а также условиями работы с модулем.

7) Принцип разносторонности методического консультирования.

Консультирование необходимо преподавателю и обучающимся для оказания методической поддержки, включающей в себя устные советы и объяснения во время работы с модулем и письменные рекомендации, находящиеся в разработке модуля.

8) Принцип паритетности.

Принцип паритетности (равенства) включает в себя сотрудничество студента и преподавателя в системе модульного обучения. Учитель выполняет роль информатора, консультанта и контролера знаний и предоставляет возможность обучающемуся работать самостоятельно, осваивая учебный материал.

Реализация данных принципов приводит к проявлению всех преимуществ модульной технологии. Немаловажна в данном случае и правильная структуризация учебной единицы.

Подготовка модуля включает в себя 4 основных этапа:

1. Анализ учебного материала с целью определения методической целесообразности включения его в модуль.
2. Формирование целей и задач, определение результатов обучения, в которых показан уровень достижения целей и решения задач.
3. Систематизация учебного материала, его структурирование в виде модуля, планирование учебной деятельности и «шагов модуля».
4. Опытная проверка модуля с последующим выявлением недостатков и их коррекцией.

Качество модуля зависит от его структуры, в которую входят:

- цели изучения модуля (воспитательная, образовательная, развивающая);

- предметно-понятийное содержание (основные понятия, предметные и общеучебные знания, умения, навыки, способы деятельности) в форме, понятной учителям, ученикам и их родителям, не имеющим специальную педагогическую подготовку;

- критерии усвоения содержания модуля;
- методическое руководство для учителя;
- методическое руководство для учеников и их родителей.

При разработке учебного модуля выделяют следующие компоненты — учебные этапы (далее УЭ).

Таблица 1

Структура учебного модуля

№ УЭ	Содержание УЭ
УЭ-0	Определение интегрирующих и дидактических целей
УЭ-1	Входной контроль (повторение учебного материала, необходимого для успешного усвоения новой темы), проверка уровня знаний по теме.
УЭ-2	Теоретический материал, подаваемый квантами
УЭ-3	Практическая часть (вопросы, тренировочные упражнения)
УЭ-4	Выходной контроль (задания для само- и взаимоконтроля)

Количество учебных этапов в модуле может быть различным и зависит от объема материала и уровня обученности и обучаемости студентов.

Критерии усвоения модуля определяются содержанием модуля, государственным образовательным стандартом и рабочей программой. Для расчета усвоения содержания модулей дисциплины для удобства используется 100-балльная шкала. Так как учебный материал и практические умения усваиваются каждым студентом на индивидуальном уровне, то и оценка результатов обучения происходит по нескольким уровням сложности, определяющихся экспериментальным путем. Чаще всего используется оценка по 3—4 уровням усвоения учебного материала и практических умений.

Уровень 1 — знание фактов, понятий и теорий. Этому уровню соответствует узнавание и воспроизведение материала, услышанного от учителя или найденного в других источниках информации.

Уровень 2 — применение полученных знаний, умений, навыков в знакомой ситуации. Для данного уровня характерно репродуктивное действие по алгоритму, которое учащиеся выполняют самостоятельно.

Уровень 3 — применение полученных знаний в необычной для обучающегося ситуации. Нестандартность ситуации проявляется в наличии цели, но в отсутствии указаний на способы действия. Ученик на данном уровне решает поставленную задачу путем комбинирования ранее известных алгоритмов.

Уровень 4 — исследовательская и творческая деятельность. Этот уровень определяется целью деятельности, поставленной в общей форме, поиском ситуации и действий, необходимых для решения задачи. Как результат новая информация.

Описание и количество уровней для каждой дисциплины может быть разным, это зависит от методики.

Используя задания-измерители, соответствующие представленным критериям, можно определить уровень усвоения содержания модуля.

Таким образом, модульная технология является альтернативной формой структуризации учебного материала, при котором особое внимание уделяется контролю, самостоятельной работе студентов и планированию их деятельности.

Литература

1. Модульно-рейтинговая система: за и против 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://mfei.com.ua/main/85-modulno-rejtingovaya-sistema-za-i-protiv-2.html>
2. Ахмина Г.С. Модульно-рейтинговая система как инновационная технология повышения качества образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] / URL: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2010/-issue1/Ahmina.html>
3. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения. [Текст] // Советская педагогика. 1990. № 1. С. 5560.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Работаю в сельской школе учителем начальных классов 15 лет. Много проблем встает перед учителями сельских школ в свете модернизации российского образования. Одной из проблем, волнующей учителей является вопрос, как развить у ребенка устойчивый интерес к учебе, к знаниям и потребность в их самостоятельном поиске. Решение этих задач опирается на мотивационно-потребностную сферу ребенка. Ученики начальной школы не могут учиться «для самих себя». Иногда они учатся за оценку, иногда за похвалу. Но любому из этих мотивов приходит конец. Поэтому учителю необходимо формировать учебную мотивацию на основе познавательного интереса. Ребенку должна нравиться его деятельность, и она должна быть ему доступна. Делать из урока в урок одно и то же неинтересно. Но если ученики на каждом уроке имеют возможность решать посильные для себя задачи самостоятельно, это привлечет в их деятельность интерес. Решение той или иной проблемной ситуации на уроке способствует формированию мотива деятельности учащихся, активизации их познавательной деятельности. Идея активизации обучения имеет большую историю, начиная с учений античности и кончая современными психолого-педагогическими исследованиями. Разработка данной педагогической проблемы нашла глубокое всестороннее освещение в теории педагогики и психологии. Вопрос о роли проблемной ситуации стал рассматриваться психологами в связи с задачами активизации познавательно-мыслительной деятельности учащихся. В конце 1960-х — начале 1970-х гг. Появились работы, посвященные теории и практике проблемного обучения (Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, В.Окунь и др.) [1]. Проблемное обучение является одним из наиболее эффективных средств активизации мышления ученика. Проблемное обучение строится на основе принципа проблемности, реализуемого

через различные типы учебных проблем и через сочетание репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика. Наличие различных типов учебных проблем обеспечивает поисковую, или частично-поисковую, или конструкторско-изобретательскую деятельность ученика, или его художественное творчество, или их сочетание в ходе выполнения теоретических и практических самостоятельных работ, при изложении учебного материала учителем на уроке и внеурочных занятиях. Существует система методов проблемно-развивающего обучения: монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, программированный, алгоритмический. Вся система методов проблемного обучения направлена на всестороннее развитие школьника, развитие его познавательных потребностей, на формирование интеллектуально активной личности. Используя их на своих уроках, и во внеурочной деятельности, я добилась следующих результатов:

В урочной деятельности (2010—2011 уч. год)

- Работаю без второгодников, успеваемость — 100%
- Качество обученности составляет — 85%
- по математике хорошие показатели:

период	успеваемость	качество
начало года	90%	90%
конец года	100%	72%

- по литературному чтению высокие показатели техники чтения на конец года:

норма	выше нормы	ниже нормы
0%	100%	0%

- по русскому языку хорошие результаты в работах творческого характера:

вид работы	на «5» (%)	на «4» (%)	на «3» (%)
сочинение	68%	25%	—
изложение	91%	8%	—

Мои выпускники успешно обучаются после школы в педагогическом ВУЗе, продолжая, уже в своей педагогической деятельности, распространять мои методы и формы работы.

Человечество постоянно развивается, поток информации постоянно увеличивается, учить, используя традиционные формы, не оптимально. Совершенствование процесса обучения определяется стремлением учителей активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся. Опора на мотивационную сферу позволяет удерживать внимание к учебному предмету, развивая не только интеллектуальные, но и личностные качества учащихся. Поэтому именно за проблемным обучением будущее современной школы. Проблемное обучение является одним из наиболее эффективных средств активизации мышления ученика, это современный уровень развития передовой педагогической практики.

Литература

1. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии. М., 2010.

И.Н.Дмитриева

СЛОЖНОСТЬ И ПРОТИВОРЕЧИЯ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*«Злейший враг мышления —
это сложность, поскольку она
ведет к путанице».
(Эдвард де Боно)*

Компетенции описываются в виде набора требований к знаниям, пониманию, способностям, навыкам и личностным качествам студента, выпускника ВУЗа.

Компетенции формируются в современном высшем образовании в рамках дисциплин, заложенных в учебные планы и на основе

учебно-методических комплексов (УМК) по этим дисциплинам. Интеграция компетенций осуществляется на междисциплинарном уровне. Баланс и синергетичность компетенций, смещения в направлении профильной подготовки определяются видением, опытом, настройкой образовательной программы подготовки специалиста (бакалавра) на внутривузовском уровне. Эти задачи усложняются, если мы переходим к количественным измерениям в системе накопления кредитов и оценке результатов. Сравнимость и совместимость разнородных компетенций требует «всеобщего эквивалента». Затраченное время, может быть усилия, уровень сложности в ходе освоения, уровень творчества, объем информации, — учесть все эти составляющие пытается модульно-рейтинговая система в баллах за выполнение заданий. Приближает ли это нас к решению задач реформирования образования — повышению его гибкости, реакции на изменения внешней среды, инновационности? Даже, если оставить в стороне вопрос рутинного обеспечения учебного процесса: проверку, оценку тестов, решений кейсов, контрольных и практических работ, ведение системы учета, при отсутствии тьюторов, ассистентов, лаборантов, то есть тех, кто технически перерабатывает информацию в системе обратных связей, переход к 100-балльной оценке за семестр носит сомнительный характер и не гарантирует результата. Прохождение информации будет вызывать ее искажение и потери. Такая система скорее «консервирует» подходы, приемы обучения, закладываемые в УМК.

Если мы отдаем все свое время сегодняшним вопросам, то битва уже может считаться проигранной, — считают Гэри Хамел и К.К.Прахлада, рассуждая о конкуренции за будущее.

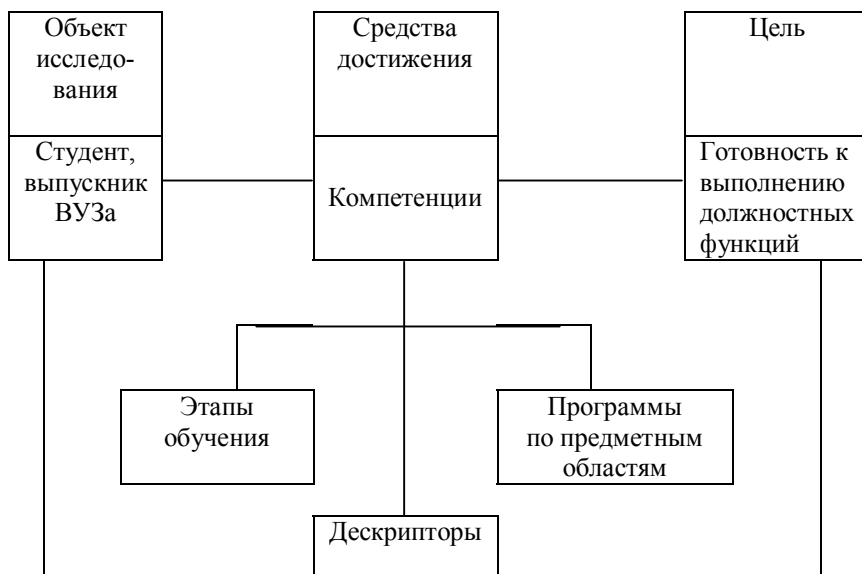
Обратимся к опыту лидеров в сфере менеджмента. Том Питерс и Роберт Уотермен в своей книге «В поисках совершенства» утверждают, что люди — существа нерациональные, и структуры, которые их организуют, должны это учитывать. Вместо армейского подхода предлагаются гуманистические ценности. Применительно к сфере образования их можно сформулировать как ориентацию на активные действия преподавателей, близость к студентам и бизнесу, автономность и предприимчивость, индивидуальный подход, ориентация на качество подготовки, понятная система

взаимоотношений, сочетание гибкости и жесткости в управлении образовательным процессом.

Такой подход поднимает еще на одну ступеньку сложность принятия решений по формированию компетенций.

Если степень энтузиазма в освоении компетентного подхода не иссякла, то продолжим путь в его глубины по схеме «Управление системой компетенций» (Рис. 1)

Управление системой компетенций



Заметим, что существуют некоторые общие условия эффективного управления объектами:

- уменьшение неопределенности поведения управляемой системы для того, чтобы она функционировала в соответствии с поставленной целью;

- ограничение разнообразия возможных состояний и поведения управляемого объекта;

- «противостояние» разнообразию во внешней среде;

- следование закону необходимого разнообразия У.Р.Эшби: управляющая система может эффективно выполнять функции

управления лишь при условии, что ее разнообразие не меньше разнообразия управляемого объекта.

Остается оценить потенциальную «мощность» современного отдельного преподавателя по переработке информации, через которого проходят сотни студентов и убедиться в том, что «простые» управляющие системы не в состоянии эффективно управлять «сложными объектами». Эти сотни студентов должны отслеживаться по формированию десятков компетенций, а это уже тысячи информационных объектов.

Таким образом, каждый преподаватель должен быть наделен «иерархической структурой» для такой работы по отслеживанию обратных связей в информационных потоках, что госбюджетом на ближайшие три года не предусмотрено.

Вместе с тем, примерный перечень ключевых компетенций по направлениям деятельности, рекомендованный Советом Европы: «Ключевые компетенции для Европы» понятен, прозрачен, является комплексным и полезным в практической деятельности: изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться.

А.А.Ильина

ОСОБЕННОСТИ, ПРИНЦИПЫ И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

В Основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года сделан вывод о том, что в российском образовании начаты системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия, как требованиям инновационной экономики, так и запросам общества. При этом приоритетными направлениями в этой сфере являются приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и повышение доступности качественных образовательных услуг.

В российском образовании в последние годы сложились тенденции и подходы к созданию условий, обеспечивающих качество и доступность образовательных услуг. Однако уровень развития отечественного образования пока не соответствует требованиям инновационного социально ориентированного развития страны. [1]

В числе приоритетных направлений развития современного образования присутствует внедрение в процесс образования компетентностного, личностно-деятельностного, аксиологического, лингвокультурологического и других подходов.

Рассмотрим более подробно понятие «компетентностный подход», его принципы и особенности, а также способы реализации.

Понятие «компетентностный подход» получило распространение в начале XXI века в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования.

Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании.

Компетентностный подход в образовании в противоположность концепции «усвоения знаний» (а на самом деле суммы сведений) предполагает освоение учащимися умений, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Их нужно находить в процессе разрешения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов. [2]

Компетентностный подход — это метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования (система обеспечения качества). Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, которые определяются как для каждого модуля программы, так и для программы в целом. Создание сопоставимой системы степеней требует изменения всей парадигмы высшего образования, в том числе изменения методов обучения, процедур и критериев оценки, способов обеспечения качества образования. Разработка содержания квалификаций

в терминах компетенций и результатов обучения решает задачу выработки общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения. Преимущество компетентностного подхода заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании учебного плана. Компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда, что обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда. Модель представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник ВУЗа, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его готовности к выполнению конкретных обязанностей.

В Российской Федерации в настоящее время Департаментом государственной политики в сфере образования создана рабочая группа по вопросам формирования макета структуры государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. В задачу группы входят описание характеристик общих целей высшего образования, а также разработка компетентностных моделей бакалавра и магистра. Суть модели заключается в том, что компетенции бакалавра по специальности состоят из компетенций инвариантных к области деятельности и специальных. Так, инвариантными к области деятельности являются социально-личностные, общенаучные, общепрофессиональные, экономические и организационно-управленческие компетенции, а специальные компетенции разрабатываются применительно к области деятельности для конкретных направлений и специальностей.

Так, например, применительно к сфере деятельности «Техника и технология» описываются такие компетенции, как производственно-технологические, расчетно-проектные, экспериментально-исследовательские, эксплуатационные и так далее, а специальные компетенции, относящиеся, к примеру, к сфере деятельности «Лингводидактика», состоят из учебно-развивающей, научно-методической, научно-исследовательской, научно-педагогической.

Компетенциями более высокого уровня в области решения организационно-производственных задач при осуществлении инновационных проектов должен обладать магистр, владеющий современными подходами к работе с персоналом, методикой создания инновационных коллективов. Кроме того, в основе подготовки магистра должны лежать знания основных методов организации научных исследований и управления инновационной деятельностью на всех этапах жизненного цикла продукции.

Можно выделить следующие принципы компетентного подхода в образовании [3, с. 90]:

- Образование для жизни, для успешной социализации в обществе и личностного развития.
- Оценивание для обеспечения возможности учащемуся самому планировать свои образовательные результаты и совершенствовать их в процессе постоянной самооценки.
- Разнообразные формы организации самостоятельной, осмысленной деятельности учащихся на основе собственной мотивации и ответственности за результат.
- Матричная система управления, делегирование полномочий.
- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.
- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.
- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.
- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Существуют также некоторые наиболее значимые и содержательные особенности компетентного подхода, к которым можно отнести следующие:

1. Компетентный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).

2. Сама компетентность рассматривается как «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности». Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.

3. Ведущим понятием компетентного подхода является «образовательный домен», при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности.

4. Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры. В рамках модели, определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе:

- тестирование;
- написания эссе и представления учебных портфелей;
- экспертизы практической деятельности;
- порядок написания и защиты аттестационных работ.

5. Наконец, наиболее значимой и примечательной особенностью компетентностного подхода является авторство соответствующих моделей: оно принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности. Соответственно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя будущей деятельности, а также выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области. В рамках этой проблемы, компетентностная модель содержит ясные указания относительно политики ассоциации, а также требования к уровню подготовки экспертов для участия в аттестационных процедурах [4].

Каким же образом могут реализоваться на практике эти принципы и особенности компетентностного подхода в отдельно взятой учебной дисциплине? Попытаемся выделить некоторые пути реализации компетентностного подхода.

Во-первых, с позиций компетентностного подхода определение целей учебной дисциплины должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужна данная дисциплина, а затем уже отбирать содержание, освоение которого позволит получить желаемые результаты. При этом необходимо учитывать, что какие-то результаты могут быть получены лишь при взаимодействии учебной дисциплины с другими составляющими образовательного процесса, а каких-то результатов можно достичь только в рамках дисциплины и их невозможно (или трудно) получить за счет изучения других [5].

При традиционном подходе программы по дисциплинам разрабатываются независимо друг от друга. Связи между ними представлены в лучшем случае на уровне выделения общих понятий. С позиций компетентностного подхода программы по отдельным дисциплинам должны рассматриваться как элементы образовательной программы учебного заведения.

Кроме того, для реализации компетентностного подхода в ВУЗах могут использоваться активные методы обучения.

Активные методы обучения — методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

Использование методов активного обучения в педагогической практике — решение проблемы активизации учебной деятельности в ВУЗах, так или иначе, лежит в основе всех современных педагогических теорий и технологий. Большинство из них направлено на преодоление таких, давно ставших привычными и трудноразрешимыми, проблем высшей школы, как: необходимость развития мышления, познавательной активности, познавательного интереса, введение в обучение эмоционально-личностного контекста профессиональной деятельности. При этом все они в качестве средств достижения поставленных целей используют те или иные инструменты из числа методов активного обучения.

В числе комплексных средств, в наибольшей степени реализующих указанные принципы организации учебного процесса, можно назвать модульно-рейтинговые системы. Частично принципы реализуются при увеличении числа практических занятий, реализации программ индивидуальной подготовки, введении модульных систем, элективных курсов и др.

Для реализации компетентностного подхода в конкретных учебных дисциплинах может также использоваться такой метод обучения, как кейс-метод. Кейс-метод (кейс-стади, метод ситуаций) — техника обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций (от англ. case — «случай») [6, с. 15].

Таким образом, компетентностный подход в образовании имеет свои особенности и принципы, которые на практике могут реализовываться различными способами. Среди них можно выделить комплексный взаимосвязанный подход к разработке программ и учебно-методических комплексов в ВУЗах, а также использование в процессе обучения активных методов.

Литература

1. Концепция Федеральной Целевой Программы развития образования на 2011—2015 годы — режим электронного доступа.
2. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. / Современный урок. Часть III. Проблемные уроки. М.: «Учитель», 2006.
3. Бершадский М.Е. // Педагогические технологии. 2009. № 4. 90 с.
4. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / Интернет-журнал «Эйдос».
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс] // Школьные технологии. 2004. № 5. 3—12 с.
6. Земскова А.С. Использование кейс-метода в образовательном процессе [Текст] // Совет ректоров. 2008. № 8. 15 с.

К.М.Казаковцева

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОМ ПОДХОДЕ

Изменения, произошедшие во всех компонентах системы обучения иностранным языкам в связи с внедрением концепции модернизации российского образования, повлекли активизацию исследовательской деятельности ученых, методистов и учителей — практиков. Одним из ее результатов стало определение совокупности ведущих подходов, которые легли в основу современного иноязычного образования, и на реализацию которых нацелена действующая программа по иностранным языкам. Так, в настоящее время в лингводидактике выделяют 4 основных подхода в обучении иностранному языку:

- 1) интегрированный подход, основанный на взаимосвязанном развитии умений во всех видах речевой деятельности (ВРД);
- 2) лингвокультуроведческий подход, основанный на учете в овладении языком социокультурных особенностей страны изучаемого языка;

3) коммуникативный подход, в соответствии с которым обучение языку призвано учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе обучения должна лежать модель реального общения;

4) когнитивный подход, предполагающий, что изучение того или иного лингвистического явления должно опираться на умственные процессы и действия, лежащие в основе понимания и использования этого явления в речи.

На сегодняшний день наибольшее внимание методистов уделено коммуникативно-когнитивному подходу в обучении иностранному языку, поскольку «процессы формирования адекватного представления о лингвистическом явлении и развитие умений использовать это явление в реальной коммуникации» [Пасов, 1985 : 20] воспринимаются сегодня в методике иностранных языков как равнозначно важные. Сутью коммуникативно-когнитивного подхода к изучению языковых единиц является признание того, что языковая форма представляет собой отражение структур, которые имеют определенные корреляты со структурами языка/речи. При этом язык изучается как интериоризованная система знаний о 1) языковой системе, 2) языковой компетенции, 3) языковых и речевых умениях и навыках. Его реализация предполагает, как указывает Ю.А.Ситнов, «препарирование грамматических явлений на функциональной основе, отбор явлений по критерию коммуникативной потребности, тренировку в употреблении сложных грамматических явлений в типовых ситуациях речи адекватными коммуникативными высказываниями в соответствии с когнитивной моделью познания окружающего мира путем формирования образа и воссоздания образа». Так как коммуникативно-когнитивный подход включает в себе черты двух подходов в обучении иностранным языкам (коммуникативного и когнитивного), то схематично это можно представить следующим образом (Таблицы 1, 2):

Таблица 1

Критерий	Коммуникативный подход	Когнитивный подход
I. Сущность подхода	предполагает, что обучение должно иметь общую коммуникативную ориентацию, направленность на формирование всесторонне развитой, образованной личности, способной и готовой использовать иностранный язык как средство общения на интуитивном уровне, уровне «чувства языка», сформированного на основе осознанного усвоения языковой теории, переведенной уже в план бессознательного [Бим, 1988].	предполагает рациональное, целенаправленное включение в учебный процесс всего комплекса когнитивных процессов учащихся — восприятие, внимание, память, воображение, мышление — которые лежат в основе понимания и использования того или иного лингвистического явления в речи. [Шамов, 1990].
II. Приемы реализации подхода	1) различия в объеме информации у потенциальных партнеров по иноязычному общению, 2) перекодирование информации, 3) ранжирование, 4) решение задач, 5) ролевая игра, викторина, 6) использование вопросов.	1) предметно-изобразительная и действенная наглядность; 2) внутренний перевод; 3) соотнесение иностранного слова со словом родного языка; 4) использование контекста в сочетании с анализом слова по словообразовательным элементам, синонимы, антонимы, этимология слова или дефиниция; 5) систематизация материала, 6) инференция, 7) выводы, умозаключения путем логической индукции/дедукции.

Таблица 2

Критерий	Коммуникативный подход	Когнитивный подход
Преимущества подхода:	– высокая степень мотивированности учащихся; – речевая направленность отработки; – разнообразие речевых контекстов использования.	– наличие высокого уровня мотивации; – наличие положительного языкового и речевого опыта; – развитие чувства языка; – развитие комбинаторных способностей; – формирование элементов эвристичности в языковой деятельности учащихся; – развитие элементов креативности в речевой деятельности учащихся.
Недостатки под- хода	– недооценка принципа сознательности; – большая подготовка со стороны учителя; – специальный набор речевых «этюдов», что далеко не всегда есть в арсенале каждого учителя; – продолжительность во времени.	– недостаточно – адекватного представления об организации учебного процесса и управлении им; – произвольные умозаключения; – свехобобщение; – высокая результативность принципа сознательности.

Учет преимуществ названных подходов позволяет выделить основные **методические приемы обучения иностранному языку при коммуникативно-когнитивном подходе:**

- 1) предметно-изобразительная и действенная наглядность;
- 2) внутренний перевод;
- 3) соотнесение иностранного слова со словом родного языка, что весьма положительно влияет на закрепление связей между

языковым образом иноязычного слова и его конкретным значением;

4) использование контекста в сочетании с анализом слова по словообразовательным элементам, синонимы, антонимы, этимология слова или дефиниция;

5) создание ассоциативных связей у введенного слова, которое предполагает, что созданный ранее когнитивный образ слова закрепляется в сознании и по-прежнему сопровождает языковую и речевую деятельность ученика, в результате чего и происходит процесс «кристаллизации», т.е. «вращивание сформированных образов в разные виды образований»;

6) систематизация материала по определенным критериям;

7) выводы, умозаключения путем логической индукции/дедукции, т.е. формулирование правила на основе обобщения и систематизации материала;

8) прием интерференции, который предполагает непосредственный выход в речь, порождаемую смысловыми высказываниями;

9) преднамеренное создание различий в объеме информации у потенциальных партнеров по иноязычному общению, который основан на неравномерном распределении между партнерами по общению определенной информации, которой им надлежит обмениваться на иностранном языке, что и является стимулом для общения;

10) использование различий в точках, в соответствии с которым стимулом для иноязычного общения являются естественные различия в жизненном опыте и точках зрения на проблемы, обсуждаемые учащимися в процессе обучения;

11) ранжирование, в основе которого лежат различия в точках зрения при ранжировании информации, предлагаемой ученикам для ознакомления и обсуждения в процессе иноязычного общения, и совместное решение партнерами по общению предлагаемых им задач;

12) ролевая игра — прием, который хорошо известен и дает наиболее ощутимые результаты как средство развития умений и навыков устной речи, если его использовать в сочетании с функционально-семантическими опорами, которые позволяют стимулировать достаточно развернутые высказывания учащихся,

ориентированные на употребление в речи конкретного языкового материала;

13) использования вопросников, которые являются эффективным способом стимулирования устных высказываний учащихся на всех этапах обучения. Они легко проецируются на любую изучаемую тему и отвечают практически всем принципам коммуникативного обучения: речевой направленности, личностной индивидуализации, функциональности, ситуативности, новизны. Преимущество вопросников состоит также и в том, что с их помощью можно легко обеспечить любую требуемую грамматическую направленность устных высказываний;

14) использование языковых игр, викторин.

Таким образом, можно предположить, что коммуникативно-когнитивный подход при обучении иностранному языку позволяет активизировать учебный процесс, сделать его более осмысленным и мотивированным для обучающихся, что способствует повышению результативности использования того или иного приема на практике.

Литература

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностр. яз. М.: Просвещение, 1985. 207 с.
2. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностр. языки в школе, 2003 б. № 2. С. 4—12.
3. Лопарева Т.А. Взаимодействие навыков в условиях многоязычия // Язык и культура в новом образовательном пространстве: Материалы научно-практической конференции 20—21 декабря 2004 г. Н. Новгород: НИРО, 2005. С. 139—141.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ СОЗДАНИИ МОДУЛЬНОГО УЧЕБНОГО КУРСА

Принцип проблемности сближает процесс обучения с процессами познания, исследования, творческого мышления. Проблемное обучение (как и любое другое обучение) может способствовать реализации трех целей:

Первая цель — сформировать у студентов необходимую систему знаний, умений и навыков.

Вторая цель — достигнуть высокого уровня развития студентов, развития способности к самообучению, самообразованию.

Третья цель — сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность студентов [1, с. 4].

Эти задачи могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе модульного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся от одного модуля к следующему, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач.

Модульное обучение — это четко выстроенная технология обучения, базирующаяся на научно-обоснованных данных, не допускающая экспромтов, как это возможно при других методах обучения [2, с. 13].

Студенты при модульном обучении всегда должны знать перечень основных понятий, навыков и умений по каждому конкретному модулю, включая количественную меру оценки качества усвоения учебного материала. На основе этого перечня составляются вопросы и учебные задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль после изучения модуля. Как правило, формой контроля здесь является тест.

Учебные модули и тесты могут быть легко перенесены в компьютерную среду обучения. Эта технология делает возможным

охватить процессом обучения большое количество студентов, поставить обучение на поток.

Учебный курс включает не менее трех модулей. При разработке модуля учитывается то, что каждый модуль должен дать совершенно определенную самостоятельную порцию знаний, сформировать необходимые умения. После изучения каждого модуля студенты получают рекомендации преподавателя по их дальнейшей работе. По количеству баллов, набранных учащимися из возможных, студент сам может судить о своей успеваемости.

При модульном обучении чаще всего используется рейтинговая оценка знаний и умений учащихся. Рейтинговая оценка позволяет характеризовать качество подготовки по данному предмету. Однако не каждая рейтинговая система позволяет сделать это. Выбранная произвольно, без доказательств ее эффективности и целесообразности, она может привести к формализму в организации учебного процесса. В модульном обучении оценивается в баллах каждое задание, устанавливаются его рейтинг и сроки выполнения (своевременное выполнение задания тоже оценивается соответствующим количеством баллов) т.е. основной принцип рейтингового контроля — это контроль и оценка качества знаний и умений с учетом систематичности работы студентов. После окончания обучения на основе модульных оценок определяется общая оценка, которая учитывается при определении результатов итогового контроля по предмету.

При проведении итогового контроля вопросы экзамена должны носить обобщающий характер, отражать основные понятия курса, а не повторять вопросы модульного контроля, причем учащиеся должны заранее знать эти экзаменационные вопросы [2, с. 14].

Цель данной работы — разработать модульный электронный учебный курс по дисциплине «Информационные системы в образовании», внедрить и апробировать его в среде Moodle.

Среди педагогических технологий наибольший интерес для дистанционного обучения представляют те технологии, которые ориентированы на групповую работу учащихся, обучение в сотрудничестве, активный познавательный процесс, работу с различными источниками информации. Именно эти технологии предусматривают широкое использование исследовательских,

проблемных методов, применение полученных знаний в совместной или индивидуальной деятельности, развитие не только самостоятельного критического мышления, но и культуры общения, умения выполнять различные социальные роли в совместной деятельности. Также эти технологии наиболее эффективно решают проблемы личностно-ориентированного обучения. Студенты получают реальную возможность в соответствии с индивидуальными задатками, способностями достигать определенных результатов в различных областях знаний, осмысливать получаемые знания, в результате чего им удастся формировать собственную аргументированную точку зрения на многие проблемы бытия.

Основные задачи, решаемые в данной работе:

1. Разработка рабочей программы по учебному курсу.
2. Создание структуры учебного курса.
3. Разработка модульного лекционного курса.
4. Разработка лабораторных работ по учебному курсу.
5. Создание тестов для каждого лекционного модуля.
6. Создание тренажера по курсу.
7. Разработка вариантов заданий для самостоятельной работы студентов.
8. Составление экзаменационных билетов.

9. Размещение учебного курса в среде Moodle и его апробация.

Одна из наиболее известных и распространенных систем управления дистанционным обучением является LMS Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) [3]. Разработчикам дистанционных курсов система Moodle предоставляет следующие возможности:

1. Размещение на курсе учебных материалов любых форматов: текстовые материалы, рисунки, аудио и видео файлы, презентации и т.д.
2. Организация среды интерактивного общения учителя и учащихся, соответствующего духу педагогики социального конструктивизма — проведение обсуждений и диспутов, совместная творческая деятельность учащихся по созданию интеллектуального продукта.
3. Создание эффективной системы контроля знаний: задания, опросы, тесты, лекции, семинары. Наличие управляющих параметров

позволяют разработчику провести точную настройку условий контроля или тренинга.

4. Дифференцированная работа с учащимися в группах — по классам, по уровню подготовленности. Каждый учебный элемент системы Moodle рассчитан на обучение учащихся в разнородных группах.

5. Постоянный мониторинг всех действий учащихся, информирование о предстоящих событиях.

Moodle распространяется в открытом исходном коде — это дает возможность подстроить систему под особенности конкретного образовательного проекта, а при необходимости и встроить в нее новые модули. Система поддерживает обмен файлами любых форматов, как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. К сообщениям в форуме можно прикреплять файлы любых форматов. Чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Важной особенностью Moodle является то, что система создает и хранит портфолио каждого обучающегося: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме.

Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости.

Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность студентов, время их учебной работы в сети.

Структурная схема системы Moodle состоит из двух баз данных:

1. База данных пользователей.

Система ролей является мощным средством наделения пользователей различными правами на разных уровнях иерархии контекстов. Существует набор предустановленных ролей: администратор, создатель курсов, учитель, учитель без права редактирования, учащийся, гость.

2. База данных обучающего материала.

Лекция представляет собой последовательность страниц, которые могут отображаться линейно, как презентации, нелинейно с ветвлениями или условными переходами между страницами, либо комбинировано с использованием обоих вариантов.

Глоссарий — это один из тех модулей, которые очень хорошо иллюстрируют, как Moodle может дополнить и расширить возможности традиционного очного обучения. Когда учащийся размещает результаты своей деятельности на общее обозрение, он прикладывает больше усилий, получает лучший результат, а соответственно и больший опыт.

Базы тестовых заданий создаются преподавателем и потом могут использоваться в различных тестах. Преподаватель может определять различные ограничения по работе с тестом: начало и конец тестирования, задержки по времени между попытками, количество попыток, пароль на доступ, доступ только с определенных сетевых адресов.

Задание предполагает ответ студента в виде текста, файла, нескольких файлов или вне сайта. Для задания указывается максимальная оценка или шкала оценивания.

В системе Moodle преподаватель имеет возможность:

1. Управлять обучающим материалом.

Материалом может быть, например web-страница, аудио и видео файл, текстовый документ, флэш-анимация и др. Любой существующий файл может быть загружен на курс и храниться на сервере. Можно добавлять учебный материал различными способами. Можно использовать:

- текстовый файл (создается вручную в системе);
- HTML — страница (также создается вручную в системе);
- ссылка на файл или страницу (создаются заранее);
- ссылка на каталог (студенты смогут скачивать из него файлы);
- пояснение — размещается на главной странице курса среди других элементов.

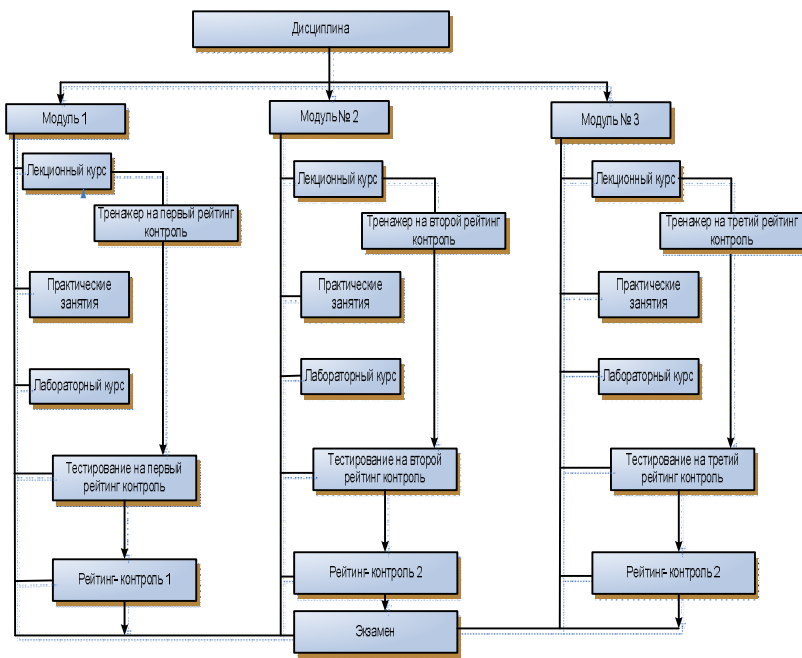


Рис. 1. Структура учебного курса

2. Управлять участниками курса.

Преподаватель может определить роли для пользователей курса. Например, может назначить еще одного преподавателя на курс, может добавить студентов в курс, выбрав необходимых пользователей и переместив их в список существующих пользователей. Так же преподаватель создает группы, в которые назначает студентов. Меню управления группами в курсе содержит возможность добавления глобальных групп.

3. Управлять интерактивным общением.

Выбрав доступный для прохождения тест, студент запускает его на прохождение. Студент может отправлять на проверку как по одному вопросу, так и весь тест целиком. В завершении тестирования студент имеет возможность: сохранить, но не отправлять тест; сохранить и отправить тест на проверку. Результаты

тестирования доступны в разделе «Тесты», там так же определены временные границы прохождения теста [4].

Структура курса «Информационные системы в образовании», представленная на рисунке 1, состоит из трех модулей. Весь учебный материал (лекционный, лабораторный и тестовый) структурирован согласно трем этим модулям. Проблемы, которые ставят перед студентами, ставятся в системе, то есть, с каждой новой проблемой происходит усложнение материала, учащиеся усваивают новую информацию и переходят от одного модуля к другому.

Структура курса, представленная в системе Moodle, полностью соответствует образовательной программе высшего профессионального образования для дисциплины «Информационные системы в образовании».

Электронный учебный курс (ЭУК) по дисциплине «Информационные системы в образовании», созданный в данной работе, может быть использован для обучения, тренинга и контроля знаний. В настоящее время курс используется в системе Moodle. Возможны различные варианты использования курса:

- полностью самостоятельное изучение курса студентами;
- дополнительное средство обучения, студентам работа с ЭУК поможет лучше усвоить учебный материал;
- самоконтроль и упражнения, в этом случае ЭУК полезен для закрепления изложенного на лекции учебного материала и/или приобретения умений и навыков;
- контроль знаний.

Вопрос применения ЭУК каждый преподаватель обычно решает самостоятельно. Несмотря на то, что в области разработки и применения ЭУК достигнуты значительные успехи, многие проблемы еще недостаточно изучены. Например, проблемы:

- определения времени, необходимого обучаемому при работе с ЭУК;
- оценки эффективности применения ЭУК в учебном процессе, используя методы анкетирования и анализа изменения успеваемости студентов.

Интернет ресурсы

1. URL: <http://school-nt2008.narod.ru/docs/prob.files/prob.htm>
2. URL: <http://dl.nw.ru/theories/technologies/index.shtml>
3. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle>
4. URL: www.moodle.org

М.А.Косов

КОМПЕТЕНЦИЯ — НОВАЯ ПАРАДИГМА РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ

Компетенция — одно из ключевых понятий, использующихся при разработке современных образовательных программ. Чтобы понять логику появления нового термина, необходимо, прежде всего, понять его место в общей структуре Болонских преобразований.

В Болонском процессе акценты перенесены с содержания на результаты обучения, и это совсем не случайно. Отчасти это диктуется общей идеологией преобразований, в рамках которых европейские университеты пытаются добиться сопоставимости образовательных систем разных стран. Проще всего это сделать путем унификации самих образовательных программ. Но именно этот путь невозможен: европейские университеты слишком разные и при этом слишком дорожат своей независимостью. А вот сделать сопоставимыми результаты обучения кажется возможным [1].

Для России это становится актуальным только с введением ФГОС-3, так как ранее в стандартах прописывалось именно содержание обучения (список дисциплин, их содержание). С недавнего времени вузы имеют намного больше свобод в составлении собственных программ, поэтому различия между различными вузами будут с неизбежностью нарастать. Но различия не могут быть слишком велики. Так как эта проблема называется «сохранением единства образовательного пространства», и государство хочет быть уверено, что выдача диплома государственного

образца по экономике, юриспруденции, биологии, химии, физике и т.п. говорит о том, что выпускник и в самом деле является им. И в стандарте как раз и сформулированы те требования к результатам обучения, выполнение которых позволит получить необходимый результат [2].

Возникает вопрос: каким образом описать требования к результатам обучения? Можно придумать множество способов. Вхождение России в Болонский процесс заставляет говорить на том профессиональном языке, который принят сейчас в Европе, а это язык компетенций.

Попытаемся рассмотреть компетентностный подход с формальной точки зрения, как своеобразный профессиональный язык, на котором формулируются требования к результатам обучения. Приведем определение компетенции, как оно было дано в макете ФГОС-3. Итак, компетенция — это комплексная характеристика готовности выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности.

В стандартах предыдущего поколения (ГОС-2) также был раздел, описывавший итоги обучения в виде так называемых ЗУНов — знаний, умений, навыков. Однако в ГОС-2 было довольно подробно прописано содержание образования, в такой ситуации ЗУНЫ играли второстепенную роль. Во ФГОС-3 акценты смещены на результаты обучения, которые студенты должны продемонстрировать по завершении обучения.

Отличия между компетенциями и ЗУНами хотя и имеются, но они не слишком велики. Ничего удивительного в этом нет, так как перед разработчиками ФГОС-3 была поставлена цель сохранения преемственности стандартов разных поколений [3].

Однако только изменение формальных требований к результатам обучения не способно существенно изменить характер образования. Формулировка новых задач должна быть поддержана формированием адекватной структуры и содержания образовательной программы. Ниже кратко отметим несколько изменений традиционной организации программ, на которые толкает компетентностный подход.

В отличие от привычных для российской образовательной системы ЗУНов, которые ранее оценивались в процессе обучения,

компетенции переносят акцент с «знаниевого» компонента на поведенческий аспект. То есть компетенция — это не столько знание, сколько система наработанных поведенческих реакций, как себя вести (разумно, продуктивно и т.п.) в стандартных и нестандартных профессиональных ситуациях.

Каким образом должны формироваться компетенции? В общем случае за формирование одной компетенции должны отвечать несколько различных дисциплин, сгруппированные особым образом (естественно, возможны ситуации, когда одна компетенция формируется одним предметом или даже частью одного предмета). Совокупность предметов, формирующих одну компетенцию или группу родственных компетенций, называют модулем. Формирование одной компетенции может включать изучение различных дисциплин, участие в студенческих конференциях, прохождение практик и выполнение различных самостоятельных работ.

Формирование компетенций очень редко достигается за счет только теоретических курсов. Логично, когда компетенция вырабатывается путем сочетания разных форм обучения: когда услышанное на лекциях затем разбирается на семинарах, отрабатывается на практике, конкретизируется в ходе самостоятельной работы, проверяется в процессе текущего контроля успеваемости. То есть модуль должен иметь продуманную структуру. Это отличает программы, сделанные по дисциплинарному принципу, от модульных программ, которые предпочтительно делать при реализации компетентного подхода.

ФГОС-3 еще сделаны по дисциплинарному принципу, но модульная организация настолько четко вытекает из логики компетентного подхода, что, несомненно, эти идеи будут со временем проникать в практику разработки образовательных программ. По крайней мере, в проекте нового закона об образовании оговаривается возможность кредитно-модульной организации образовательного процесса. Основное затруднение на пути создания таких программ, по мнению многих методистов, состоит в том, что модульная организация требует более активного вовлечения преподавателей в учебно-методическую работу, так как в модуле отдельные дисциплины не самодостаточны, а являются дополняющими частями целого [4].

До сих пор разговор шел преимущественно о технических моментах, связанных с разработкой и реализацией образовательных программ в рамках компетентностного подхода. Болонский процесс не предполагает никаких насильственных действий, ограничивая свои мероприятия созданием формальных предпосылок для преобразований. Компетенции — одна из таких предпосылок, которая без активной работы вузов останется формальностью. Переход от ЗУНов к компетенциям не создает каких-то сложностей для разработчиков программ. Намного более серьезные трудности создаются введением системы зачетных единиц, но почему-то эта новация не вызывает никаких существенных возражений. Обсуждение преимуществ первого или второго не имеет особого смысла, так как через несколько лет все забудут о существовании ЗУНов и предмет спора исчезнет сам собой.

Попытаемся представить, кому идеи компетентностного подхода могут быть симпатичны. Образование в соответствии с компетентностным подходом ориентируется на студентов, которых больше интересуют полученные знания не сами по себе, а то, как знания помогут им в дальнейшей жизни. Именно польза для дальнейшей профессиональной деятельности служит таким студентам основным фактором мотивации к учебе. Компетентностный подход нацеливает не на большую информированность студентов, а на способность самостоятельно решать профессиональные задачи. То есть компетентностный подход приспособлен к тому, чтобы не столько давать не оторванные от жизни знания, сколько позволить научиться чему-то полезному (т.е. сформировать полезные компетенции). В этом смысле компетентностный подход вполне приемлем с точки зрения наиболее мотивированной части студентов [5].

Но переход к компетентностному подходу, ориентирующемуся на результаты обучения, довольно сильно ударяет по сложившейся практике российского образования. Многие российские вузы утратили связь и с мировой наукой, и с реальной экономикой, т.е. способны обеспечить некоторый общий культурный уровень студента, но не всегда способны подготовить востребованных специалистов. Но нацеленность на подготовку специалистов для реальной экономики — одно из заявленных направлений преобразований в последние годы.

Противники таких процессов обращают внимание на то, что даже европейская система высшего образования за рынком труда не поспевает, поэтому лучше дать студенту набор общих знаний, пусть и оторванных от реальной жизни, но хороших своей фундаментальностью. Такая стратегия хороша только в том случае, когда выпускники по специальности не работают, а профессиональные навыки приобретают уже в процессе работы. Эта ситуация сложилась во многих вузах, которые еще совсем недавно считались ведущими, а их выпускники легко находили себе применение в жизни по основной специальности. В итоге возникает ощущение, что прелесть такого подхода состоит преимущественно в том, что он позволяет стабилизировать ситуацию внутри вузов, избежать болезненных и тяжелых реформ [6].

Многие последние новшества в области высшего образования очень отчетливо нацеливают вузы на подготовку специалистов для реальных нужд сегодняшнего дня. Это порождает и некоторые опасения, так как некоторые внешне разумные реформы последних лет приводили к негативным результатам из-за непрофессиональной реализации. Станет ли внедрение компетентностного подхода очередной бюрократической формальностью, инструментом развития или деградации — это вопрос, ответ на который будет известен только через несколько лет.

Литература

1. Ильязова М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация — основные направления современных исследований // URL: <http://thisisme.ru/content/kompetentnost-kompetentsiya-kvalifikatsiya>
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции в системе образования // URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>
3. О концепции Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 годы // URL: <http://www.referent.ru/1/173627>
4. Сверидов И.П. Комплексный подход: от профессионального образования к образованию профессионалов // URL: http://www.infocom-kras.ru/1c/page/kompetentnostnyj_podhod
5. Фиговский О.В. Инновации в экономической реальности России // URL: <http://www.ecolife.ru/infos/agentstvo-ekoinnovatsij/2475/>
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА, КАК СРЕДСТВО ПРОБЛЕМНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

В связи с широким внедрением виртуальных методов обучения, большое значения приобретает реализация проблемных ситуаций.

Особенно целесообразно это использовать при изучении ряда технических дисциплин, где возникают сами собой проблемы, которые традиционными средствами решать очень сложно.

Под проблемным обучением обычно понимается такая организация учебных занятий, которая допускает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов [1].

Проблемное обучение способствует реализации двух целей:

- 1) сформировать у студентов необходимую систему знаний, умений и навыков;
- 2) достичь высокого уровня развития студентов, развития способности к самообучению, самообразованию.

Эти цели реализуются в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности студентов, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных заданий.

Содержание технологии проблемного обучения должно включать методы и приемы, организационные формы и средства целесообразного использования учебных проблемных ситуаций, постановку и решение учебных проблем, способы постановки преподавателем, принятия и решения студентами проблемных задач.

Ситуации в основном — это словно срез реального производственного процесса, когда нужно быстро и оперативно принять оптимальное решение. Особенно это касается критических случаев, связанных с внезапной поломкой оборудования, выходом из строя его отдельных элементов и невозможностью замены по различным

причинам: отсутствием запасных частей, невозможностью остановки оборудования на ремонт и тому подобное.

Ситуационные задания чаще всего многовариантны, имеют несколько относительно равноценных способов решения, близких к оптимальным. У них отсутствует предварительно предусмотренный алгоритм решения, его следует сконструировать самостоятельно в процессе решения задания и здесь же осуществить. Решение ситуационного задания должно привести студентов к определенным выводам и обобщениям, к усвоению новых знаний и углубления имеющихся, выведения их на новый уровень.

Механизм применения ситуационных заданий заключается в том, что группа студентов анализирует поданный материал, пытаясь найти в нем проблему и исходный путь к ее решению. Потом все вместе производят решение, обсудив сначала предложения каждого участника. Задание каждого в дискуссии заключается в том, чтобы аргументировано отстоять свою точку зрения и одновременно оценить варианты, которые предлагают другие. В итоге производится общая мысль.

Проблемная задача — форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых требует от студентов активной умственной деятельности: анализу факторов, выяснения причин происхождения объектов. Проблемная задача предопределяет стремление студентов к самостоятельной поисково-познавательной деятельности, которая направлена на получение необходимого результата.

Проблемное задание должно отвечать интеллектуальным возможностям студентов. Процесс усвоения новых знаний, решения проблемных задач, должен всегда проходить под руководством педагога и с его участием [3].

Использование учебных проблемных ситуаций является одним из активных методов проведения занятий. Описание ситуации может иметь разный характер.

В структуру процесса обучения, как известно, входят две подсистемы: дидактическая, что определяется содержанием образования и коммуникативная. Естественно, что такое деление возможно только на абстрактном уровне, в действительности эти две подсистемы образуют единственное целое. Коммуникативность,

как основа педагогического общения — это систематическое руководство им. Педагог решает целый ряд коммуникативных задач, регулирует процесс общения, стимулирует участие в нем студентов, отыскивает соответствующие методики влияния системы общения. Это является основой способа реализации замысла педагога [2].

Так во время проведения занятия из темы «Средства виртуализации» педагог рассказывает студентам о виртуализации — то есть создании искусственного объекта или среды в компьютерных технологиях, применении виртуализации в учебном процессе на примере эмуляторов, тренажеров и разнообразных виртуальных лабораторных работ, рассматривает применение виртуальных средств при решении сложных проблем автоматизированного проектирования, сетей связи и др. Разделив группу студентов на подгруппы, ставит вопрос: «Что педагогика выигрывает, а что теряет при использовании виртуальных лабораторных работ?». Однозначного ответа не существует, потому у студентов возбуждается интерес и появляется мотивация для более детального изучения этого вопроса. Следующее задание будет познавательной проблемой и будет иметь исследовательский характер, это требует от студентов самостоятельных размышлений, опираясь на ранее полученные знания, при которых студенты должны самостоятельно с помощью литературных источников решить эту проблему: «Какие проблемы появляются на разных этапах разработки и внедрения виртуальных лабораторных работ?». При решении этого задания студенты приучаются к самостоятельной работе.

Каждая задача, вопрос — проблема, решение которой нуждается в усилиях мысли, настойчивости, воли и других качеств личности. Эти особенности создают благоприятные условия для возникновения активности мышления, но в то же время они нередко являются основной причиной пассивности. Пассивность может возникнуть особенно у тех студентов, которые не были приучены к систематическому самостоятельному труду. Однако использование методов проблемного обучения и в этом случае не является бесполезным. Студенты, которые имеют другую мотивацию, могут сосредоточиться на тяжелой и неинтересной работе ради далекой цели, но это еще слабо развито в них. Близкие мотивы

временами отсутствуют, ослаблен мотив практической значимости, то есть мотивы деятельности в этот момент не имеют для них «жизненного смысла». Наличие только далеких мотивов, которые подкрепляются словами, не создают достаточные условия для выявления настойчивости и активности. Нередко после длительного умственного труда даже доступный для большинства материал не вызывает активность. Введение игровых элементов в пределах проблемного обучения на занятии может помочь разрушить интеллектуальную пассивность студентов. Именно в творческом труде обеспечивается реализация одной из центральных потребностей личности — потребности в самовыражении. Следовательно, методы активного, проблемного обучения при умелом их использовании, учете конкретных условий могут служить толчком на пробуждение интеллектуальной активности студентов.

На занятиях нужно обратить внимание на формирование профессиональной направленности и умений самостоятельной работы с учебной литературой. Система формирования умений самостоятельной работы включает у себя цель, субъекты учебного процесса, методику формирования, комплекс активных методик лекционных и практических занятий, разные виды самостоятельной работы студентов.

Одним из важнейших компонентов системы формирования умений самостоятельной работы есть цель, которая предопределяет ее самостоятельную деятельность. Целью самостоятельной работы является повышение эффективности процесса формирования умений самостоятельной работы у студентов ВУЗов средствами методов проблемного обучения.

Это имеет принципиальное значение. Только знания, приобретенные собственным трудом, являются крепкими, глубокими и действенными. Лишь путем напряженной мозговой деятельности можно в совершенстве овладеть учебным предметом. Самостоятельная работа формирует навыки продуктивности вообще, что является необходимым в любой профессиональной деятельности, производит способность самостоятельно принимать ответственные решения, находить оптимальный выход из сложных ситуаций.

Литература

1. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. 208 с.
2. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. Навчальний посібник. К., вид. «Правда Ярославичів» 1997. 168 с.
3. Машбиц Е.И. Психологические основы управления деятельностью. К.: Вища школа, 1982. 224 с.

М.В. Малеева, И.С.Тонконог

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ

Современная педагогика как наука находится в процессе постоянного развития: по мере изменения роли человека в культуре, экономике и всех сферах общественных отношений, изменяются и цели, которые ставит перед собой образование, совершенствуются педагогические методы, появляются новые идеи, оживляются старые, ставшие вдруг актуальными. Вместе с тем, фактическая система образования обладает достаточной инертностью к нововведениям, что, с одной стороны, является определенным сдерживающим фактором для развития теории педагогики, а, с другой стороны, имеет и положительный эффект, поскольку такая инертность носит и системосохраняющий характер. В современной России в условиях относительной либерализации системы образования получили возможность своего развития и воплощения на практике различные педагогические технологии, концепции и методы обучения. Часть из них пришла из западной системы образования (нейролингвистическое программирование, гештальттехнологии и др.), часть — соответствует сравнительно старым российским идеям в области образования (например, основы концепции свободного воспитания были заложены Л.Н.Толстым, а педагогики сотрудничества — еще К.Д.Ушинским) или сравнительно новым концепциям, разработанным или

доработанным советскими и современными российскими учеными (концепция развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили, обогащающая модель обучения Э.Г.Гельфмана и М.А.Холодной, технология укрупнения дидактических единиц П.М.Эрдниева и Б.П.Эрдниева и мн. др.). Появились возможности для реализации на практике и проблемного обучения [1, с. 76].

Концепция проблемного обучения, наиболее масштабная разработка которой началась в нашей стране в 70-е годы 20-го века, имеет довольно древнюю и богатую историю. Так, не столько предвестником, сколько, на взгляд автора, полноправным представителем проблемного обучения можно назвать еще Сократа (469—399 до Р.Х.), широко применявшего эвристический метод обучения в виде бесед, названный им майевтикой. Платон (427—347 до Р.Х.) и в педагогической деятельности, и в научных трудах использовал метод диалога, обучение и радость познания, по его мнению, должны быть неразделимы; даже понятие «школа» в переводе с латинского означает «досуг».

Специфика целей и методов проблемного обучения существенно изменяет роль преподавателя в педагогическом процессе и обуславливает появление новых требований к педагогу. Можно выделить следующие основные задачи, которые ставит перед преподавателем проблемное обучение: информативное обеспечение; направление исследования; изменение содержания и (или) структуры учебного материала; поощрение познавательной активности учащихся [3, с. 16].

Под информативным обеспечением в работе социального педагога мы понимаем не предоставление знаний в готовом виде. Во-первых, речь идет о постановке проблемных ситуаций, в ходе которых учащимся дается тот самый минимум информации, который необходим для возникновения противоречия (или также — в зависимости от способа создания проблемной ситуации - несущественная информация, призванная завуалировать методы, подходящие для решения проблемной задачи). А во-вторых, речь идет об информации, требуемой для успешного решения проблемной задачи, которая на данном этапе выходит за рамки зоны ближайшего развития учащегося. Поиск всей остальной информации

осуществляется учащимися самостоятельно или при помощи педагога, но все же в рамках поиска, а не усвоения.

Следующая задача — направление исследования — характеризует положение социального педагога при проблемном обучении. Социальный педагог перестает быть источником знаний, а становится помощником или руководителем в поиске этих знаний — в зависимости от конкретного метода обучения и уровня проблемности ситуации для учащихся. Особенность проблемного обучения заключается в том, что социальный педагог одновременно выступает и как координатор или партнер (в ходе каждого этапа обучения), и как руководитель обучения (если рассматривать обучение как единое целое). Кроме того, к отдельному аспекту этой задачи социального педагога можно отнести организацию и методическое обеспечение выполнения задания в команде, группе учащихся, когда такое вмешательство объективно необходимо.

Задача по изменению содержания и структуры учебного материала стоит не только перед конкретным педагогом, а перед всей образовательной системой: по сравнению с традиционной концепцией обучения при проблемном в силу объективных причин может быть изучен меньший объем конкретного материала, и оно требует существенного изменения структуры учебного материала с целью придания ему характера проблемности. В силу инертности системы образования и небольшого на данный момент объема практических разработок эту задачу сейчас приходится решать самим педагогам: создавать органичную систему проблемных ситуаций и адаптировать ее с учетом индивидуальных темпов усвоения учебного материала конкретными учащимися [5, с. 23].

Рассмотрим задачу поощрения познавательной активности учащихся. В классификации дидактических технологий по основному направлению модернизации традиционной системы (по монотехнологии, по главной идее образовательной концепции) проблемное обучение отнесено к «педагогическим технологиям на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся».

Необходимость активности учащегося в процессе обучения осознавалась в педагогике еще изначально. Достигалась она различными методами, основанными, в первую очередь, на внешней мотивации. В современной дидактике признается приоритет

интеллектуальной активности, происходящей от внутренней мотивации учащихся, от осознанной потребности в усвоении знаний и умений, что обеспечивает большую эффективность учебного процесса.

Важнейшими показателями интеллектуальной активности являются, познавательный уровень предметно-практической деятельности учащегося, качество и количество предметов объективации его интеллектуальной деятельности; степень соответствия мышления учащегося объективной логике реальной жизни; умение видеть и разрешать действительные противоречия; и, наконец, словесные формы объективации активности. По существу, авторы, тем самым, вплотную подходят к необходимости введения в образовательный процесс элементов проблемного обучения, стимулирующего познавательную активность учащихся [2, с. 12].

Познавательная активность может присутствовать и до начала конкретного процесса обучения, однако ее уровень не является абсолютным: он может, как повышаться, так и понижаться. Задачей образовательной технологии при этом является воспитание, поддержание и повышение познавательной активности, что может быть достигнуто путем целенаправленных педагогических воздействий на учащихся.

Что касается проблемного обучения, то в его рамках познавательная активность учащихся превращается, с одной стороны, в одну из важнейших целей и, с другой стороны, в один из необходимых элементов педагогического процесса, без которого сам процесс проблемного обучения немыслим. При проблемном обучении мышление учащихся активизируется путем создания проблемных ситуаций, формирования постоянного познавательного интереса, освоения учащимися навыков работы с неизвестным, проблемами и противоречиями, что в итоге при правильном подходе формирует основу личности, естественным образом закрепляется в ее характеристиках.

Рассмотрим, какие требования к социальному педагогу можно выделить исходя из задач проблемного обучения и специфики роли преподавателя в таком педагогическом процессе [4, с. 89].

Для достижения наибольшей эффективности учебно-воспитательного процесса социальный педагог должен ориентироваться

не столько на фактические результаты уже осуществленных учеником действий, сколько на прогностическую оценку его возможности определить направление и содержание очередного этапа поисков. В соответствии с такой прогностической оценкой социальный педагог перестраивает условия учебной задачи на каждом очередном этапе ее решения.

Поэтому, организация проблемного обучения требует от социального педагога и учителя умения анализировать реальный ход процесса и на этой основе строить прогноз его дальнейшего развертывания, изменяя в соответствии с ним условия учебной задачи. В таких условиях социальный педагог должен обладать способностями рефлексии и оперативным мышлением.

В процессе решения воспитательной задачи учениками социальный педагог должен своевременно выявлять и устранять обстоятельства, которые тормозят ход мыслительной деятельности, не оказывая на развитие учащихся благоприятного воздействия (например, фиксация ученика на том или ином способе действия, когда ученик пытается применить один или несколько хорошо усвоенных им алгоритмов для решения разнотипных задач; неумение учащихся выделять существенные аспекты в проблемной задаче, абстрагируясь от вводящих в заблуждение деталей).

Самую большую трудность для социального педагога, ориентированного, прежде всего, на традиционные методы обучения, может представлять воспитание активности учащихся и развитие их творческих способностей. Это требует от него тонкого ощущения психологии учеников, и, на наш взгляд, доподлинно неизвестно, является ли это педагогическим дарованием или имеется возможность целенаправленного самовоспитания таких качеств.

Так, в процессе решения проблемной задачи социальный педагог должен стараться увлечь учащихся проблемой и процессом ее исследования, используя мотивы самореализации, соревнования, создавая максимум положительных эмоций (радость, удивление, симпатия, успех). Педагог должен проявлять терпимость к ошибкам учеников, допускаемых ими при попытках найти собственное решение, а также к неумению сформулировать, обосновать и (или) защитить свою позицию. Для развития творческого подхода педагогу следует не допускать формирования конформного мышления, то есть ориентации на мнение большинства,

поощрять к рискованному поведению и проявление интуиции учеником, стимулировать стремление к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения в сочетании с ответственностью за принятые решения.

В итоге можно заметить, что проблемное обучение, нацеленное во многом на мобилизацию творческих сил учащихся, требует в такой же степени наличия творческих характеристик и у самого социального педагога. В таких условиях обучение преподавателей проблемным методикам, по-видимому, должно вестись также в рамках проблемного обучения.

Литература

1. Кроль В.М. Психология и педагогика. М.: Высшая школа, 2001. 123 с.
2. Лептина И., Семенова Н. Применение эффективных технологий обучения // Учитель. 2003. № 1.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Педагогика, 1977. 156 с.
4. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. М.: Международная педагогическая академия, 1998. 212 с.
5. Эрдниев П., Эрдниев Б. Время биодидактики // Учительская газета. 2002. № 19.

О.А.Митягина

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Приоритетной целью модернизации образования является обеспечение высокого качества российского образования, которое не сводится только к обученности учащихся, набору знаний и навыков, но связывается с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность».

Поэтому сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения не может быть ограничена рамками задач преодоления трудностей в обучении, а включает в себя задачи обеспечения успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков.

Психологическое сопровождение является необходимым условием развития современной школы, т.к. система образования может эффективно функционировать, учитывая требования личности, общества, государства только при условии грамотного применения знаний о законах и механизмах функционирования человеческой психики.

Как сделать, чтобы школьная среда была развивающей, безопасной и наиболее привлекательна для ребенка? Как обеспечить благоприятный климат в детских и педагогических коллективах? Как максимально раскрыть потенциалы школьников и помочь учащимся группы риска успешно социализироваться? Как сформировать мотивацию школьников и создавать точки роста для педагогов? Эти и другие психологические вопросы и проблемы встают в каждой школе и требуют непосредственного участия психолога в их решении.

Сопровождение — это определенная идеология работы, это самый первый и самый важный ответ на вопрос, зачем нужен психолог. Суть психологической деятельности — в сопровождении ребенка в образовательном процессе.

Сопровождение рассматривается нами *как процесс, как целостная деятельность психолога и педагога*, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе обучения.
2. Создание социально-психологических условий для развития личности детей и их успешного обучения.
3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

В рамках данной идеологии оказывается возможным обоснованно и четко подойти к отбору содержания конкретных форм

работы и самое главное — определить понятие социально-психологического статуса ребенка. То есть мы получаем возможность ответить на вопрос, *что именно нужно знать о ребенке* для организации условий его успешного обучения и развития. В самом общем виде *социально-психологический статус* представляет собой систему психологических характеристик ребенка или подростка. В эту систему включаются те параметры его психической жизни, знание которых необходимо для создания благоприятных социально-психологических условий обучения и развития. В целом эти параметры могут быть условно разделены на две группы. *Первую группу* составляют особенности ребенка. Прежде всего, особенности его психической организации, интересов, стиля общения, отношения к миру и другое. Их нужно знать и учитывать при построении процесса обучения и взаимодействия. *Вторую* составляют различные проблемы или трудности, возникающие у ребенка в различных сферах его жизни и внутреннем психологическом самочувствии в различных ситуациях. Их надо находить и корректировать (развивать, компенсировать). И те, и другие нужно выявлять в процессе работы для определения оптимальных форм сопровождения.

Психолог, работающий в русле данной модели, получает возможность профессионально определиться в отношении всех участников системы отношений, построить с ними успешные взаимоотношения. Выражаясь традиционным языком, *психолог получает представление о том, кто является, и кто не является объектом его практической деятельности*. Наряду с ним, ребенка по пути развития ведут специалисты разных гуманитарных профессий (педагоги, медицинские работники, социальные педагоги и воспитатели, социальные работники) и, конечно, его родители. В решении проблем конкретного ребенка или при определении оптимальных условий его обучения и развития все заинтересованные взрослые совместно разрабатывают единый подход, единую стратегию психолого-педагогического сопровождения.

Деятельность психолога в рамках сопровождения предполагает:

- ✓ осуществляемый совместно с педагогами анализ среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития ребенка, и тех требований, которые она

предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития;

- ✓ определение психологических критериев эффективного обучения и развития;

- ✓ разработку и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного обучения и развития; приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат.

Традиционно психологическое сопровождение учащихся реализуется нами в следующих направлениях:

Психодиагностика. Прежде всего, это диагностика психического развития учащихся — диагностика познавательной сферы и обучаемости. С этой целью мы применяем следующие методики: ГИТ, ШТУР, интеллектуальная лабильность, диагностику свойств внимания, особенностей памяти. Данные методики позволяют оценить способности каждого учащегося, эффективность разных систем и методов преподавания. Выявить учащихся с высоким уровнем умственного развития, определить профиль обучения каждого учащегося. Осуществлять личностно-ориентированный подход к обучению.

Психокоррекционная и развивающая работа проводится в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Мы расставили следующие приоритеты:

6—10 лет — развитие познавательной активности, способности к взаимодействию и сотрудничеству.

10—13 лет — обеспечение преемственности обучения на этапе перехода в следующее звено, развитие творческих способностей, навыков саморегуляции, формирование сплоченного коллектива.

14—15 лет — формирование активного интереса к внутреннему миру, укрепление чувства собственного достоинства, развитие способности к рефлексии своего поведения, научение способам самопознания, развитие коммуникативных навыков.

16—17 лет — формирование активной жизненной позиции, стимулирование процесса самопознания, помощь в выборе жизненных целей и в профессиональном самоопределении.

Коррекционно-развивающие занятия проводятся по различным методикам, например, таким как М.Битянова «Развитие проективного мышления», Т.Евграфова «Научная организация труда школьника», В.Родионов «Занятия по формированию социальных навыков здорового образа жизни».

Третье направление: консультирование и просвещение. Консультирование — еще один важный вид практической работы.

Консультирование может иметь различное содержание. Цель консультирования — помощь в решении тех проблем, с которыми обращаются учителя, учащиеся, родители.

Часто встречающиеся психологические проблемы обращений следующие:

- нарушение детско-родительских отношений;
- проблемы учения (неуспеваемость, отсутствие мотивации к учению, дезадаптация);
- проблемы дисциплины;
- проблемы взаимоотношений в школе;
- проблемы личностного характера и другие.

Групповые консультации проводятся по итогам диагностики учащихся:

- мотивационноличностной сферы;
- познавательной сферы;
- эмоционально-волевой сферы;
- профориентационной направленности;
- интеллектуального развития и др.

С целью повышения качества образования в школе постоянно проводится психологическое просвещение всех участников образовательного процесса.

Так для создания ситуации сотрудничества и формирования установки ответственности родителей по отношению к проблемам школьного обучения и развития ребенка проводятся лектории, семинары, практикумы. Например, такие, как

1. Возрастные особенности детей.
2. Как помочь ребенку справиться со школьными трудностями.
3. Правила здорового образа жизни.
4. Как помочь выбрать профессию.

Просветительская работа с учащимися строится с учетом возрастных потребностей и ценностей школьников. Проводятся

конференции, семинары, психологические занятия на различные темы. Например, такие, как:

Психологический климат в классе

Конфликты и пути выхода из них.

Умей сказать «Нет!»

Я в мире профессий.

В рамках лектория происходит знакомство учителей с возрастными, психологическими особенностями детей. Популяризация и разъяснение результатов новейших психологических исследований, формирование потребности в психологических знаниях способствуют повышению качества образования. Так были проведены семинары, педсоветы, практические занятия на темы «Школьный урок и его воздействие на здоровье учащихся», «Профессионально-личностные качества учителя», «Детская тревожность — одна из главных проблем современной школы» и др.

В заключение хотелось бы отметить, что психологический аспект является одним из ключевых на современном этапе развития образования. Для достижения поставленных целей психологическая служба школы призвана работать в команде с другими специалистами школы, создавая развивающую безопасную среду образовательного учреждения, которая максимально реализует возможности и способности каждого субъекта образовательного процесса.

И.В.Мурина

К ПРОБЛЕМЕ АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

В контексте личностно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам в зарубежной теории и практике преподавания выделяется концепция автономии обучающегося и автономного/самоуправляемого обучения [1]. Основная идея данной концепции заключается в том, что достижение автономии означает

желание и способность обучаемого взять на себя управление своей учебной деятельностью по овладению изучаемым языком — обучающийся решает, что он хочет изучать и как он хочет изучать это, и берет на себя ответственность за принятие данных решений, равно как и за их выполнение.

Широкое понимание автономии обучающегося в учебной деятельности предполагает:

- **Деятельностный параметр:** владение стратегиями и приемами учебной деятельности и управление учебной деятельностью от постановки целей до оценки результатов в соответствии со своими потребностями, что можно определить как учебную компетенцию обучающегося.

- **Личностные параметры:** способность к критической рефлексии, к принятию ответственных решений относительно всех этапов учебной деятельности, к переносу опыта учебной деятельности в новые учебные ситуации.

В рамках концепции гуманистического, развивающего образования и с позиции личностно-ориентированного обучения автономии обучающегося в учебной деятельности можно определить, как способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлексию и коррекцию учебной деятельности и накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать квалифицированные решения относительно собственно учения в различных учебных контекстах при определенной степени обособленности/независимости от преподавателя и принятия на себя его функций.[2, с. 9—14].

Коряковцева Н.Ф. определяет следующие основные критерии автономии:

- 1) базовый/технологический — владение стратегиями учебной деятельности, владение приемами учебной деятельности;

- 2) деятельностный — учебная компетенция, что означает самоинициацию учебной деятельности, самоуправление, критическую рефлексию на процесс учебной деятельности, самооценку и самокоррекцию учебной деятельности;

3) личностный — принятие независимых решений относительно учебной деятельности, принятие ответственности за результат учебной деятельности, осознание опыта учебной деятельности, независимость, самостоятельность, позиция «я - учитель»;

4) конструктивный — гибкость учебной деятельности к различным учебным ситуациям, свобода к творческому преобразованию учебной деятельности, накопление индивидуального опыта учебной деятельности и перенос эффективного опыта в новый учебный контекст, взаимодействие и сотрудничество в процессе решения задач учебной деятельности, передача индивидуального опыта учебной деятельности.

Остро встает вопрос о формировании у студентов умений спланировать, организовать, провести и оценить свой учебно-познавательный процесс. Взаимодействие преподавателя и студента в процессе обучения иностранному языку в вузе рассматривалось долгое время как система, в которой управляющие функции принадлежали преподавателю, что тем самым задерживало формирование автономии обучающегося в учебном процессе. Под автономией, как уже ранее говорилось, мы понимаем внутреннюю личную независимость студента, основанную на способности самостоятельно управлять процессом усвоения знаний и овладения навыками и умениями иноязычного общения. В настоящее время в практике обучения ИЯ в вузе применяются различные модели педагогического взаимодействия (ПВ) преподавателя и студента. В разных моделях ПВ складываются неодинаковые условия для развития автономии обучающегося. Это зависит от того, как решается одно из главных противоречий ПВ, а именно, противоречия между наличием внутренней независимости студента и одновременно его внешней зависимости от преподавателя. В соответствии с этим Т.Ю.Тамбовкина выделяет различные виды автономии обучающегося, представленные в таблице 1 [3, с. 84—88].

Таблица 1

Модели педагогического взаимодействия

Модели педагогического взаимодействия (ПВ)		Преподаватель (Задачи)	Студент	Наличие автономии
ПВ-1	S-O Авторитарная, субъектно-объектная модель. До недавнего времени была распространена в школе и в вузе.	1. Последовательная реализация заданных в единой для всех программе целей и задач обучения ИЯ. 2. Преподаватель-главное действующее лицо процесса обучения, <i>его субъект</i> . 3. Преподаватель стремится оказывать воздействие и на внутренние автономные процессы обучающегося и предлагает студенту те или иные виды самостоятельных работ, которые снабжены инструкциями, памятками (речь идет об ограничении автономии под контролем преподавателя).	1. Студент рассматривается в роли объекта, послушно выполняет указания преподавателя и овладевает тем набором знаний, умений и навыков, которые ему предписывает программа. 2. Внешняя зависимость от преподавателя подавляет внутреннюю независимость студента, поле автономии студента значительно сокращается. 3. Студент работает формально, выполняет только то, что требует преподаватель. 4. Отсутствие самостоятельности в мыслях студентов и их действиях, инфантилизм, преобладание репродуктивного владения языком.	При невозможности «побороть» стремления студента к проявлению подлинной автономии возникает отчуждение между студентами и системой обучения ИЯ и преподавателем как ее носителем с вытекающими отсюда конфликтами.
ПВ-	S---S	1. Преподава-	1. Студент	Речь идет о полу-

2	Личностно-ориентированная, субъектно-субъектная модель. Эта модель все чаще вытесняет или заменяет традиционную авторитарную.	тель сотрудничает со студентом. 2. Создание условий для проявления и взаимного уважения автономии каждого из субъектов общения, образование единого психологического пространства для успешного достижения конечного результата обучения.	сотрудничает с преподавателем. 2.Повышается роль самообучения студентов и уменьшение влияния внешней зависимости от преподавателя.	автономии обучающегося ИЯ. При личностно-ориентированном обучении происходит совместная выработка и постановка целей и задач овладения ИЯ, которая определяет стратегию и тактику как совместной работы с преподавателем, так и самообучения студента.
ПВ-3 и 3а	О---S Индивидуально-ориентированная, объектно-субъектная непосредственная и опосредованная. Распространение данной модели вызвано развитием информационных технологий.	1. Существенное снижение личностной роли и сферы влияния преподавателя. 2. Сохраняются организаторские и контролирующие функции. 3. Выполняет роль «объекта», с помощью которого реализуются образовательные потребности обучающегося ИЯ.	1. Субъект образовательного процесса. 2. Самостоятельно ставит цели и задачи овладения ИЯ и решает их с помощью всего арсенала современных средств обучения ИЯ. 3. Снижается внешняя зависимость от преподавателя.	Данный вид автономии определяется как частично-зависимый.
ПВ-4	S Самоориентированная, субъектная. Ярким примером успешной реали-		1. Студент принимает на себя одновременно как функцию субъекта, так и объекта обуче-	Автономия обучающегося реализуется наиболее полно, так как противоречие между внутренней

	зации субъектной модели ПВ является самообучение ИЯ полиглотов.		ния, то есть обращается к самообучению. <u>Трудности</u> – Не все могут наметить конечные и промежуточные цели изучения ИЯ и спланировать свою деятельность. – Трудно самостоятельно дать объективную оценку своих результатов и наметить задачи самокоррекции. – Не хватает самодисциплины и настойчивости для систематической работы над изучением ИЯ.	независимостью обучающегося и его внешней зависимостью от преподавателя перемещается во внутренний план.
--	---	--	--	--

Анализ отдельных моделей ПВ в их связи с особенностями проявления автономии изучающего ИЯ позволил выделить некоторые ее виды, а именно: ограниченную, полуавтономию, частично-ограниченную и полную автономию. Полная автономия наиболее последовательно реализуется в самоориентированной модели ПВ, когда обучающийся принимает на себя помимо своих функций и функции преподавателя и обращается к самообучению.

Таким образом, проблема развития самостоятельной личности является актуальной в современной отечественной психологии и педагогике. Автономия в учебной деятельности проявляется в способности учащихся к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений. Данная способность включает в себя и в то же время предопределяет тот факт, что учащийся вырабатывает определенное психологическое

отношение к процессу и содержанию учебной деятельности. В рамках концепции автономного обучения студент является субъектом и объектом учебного процесса, самостоятельно, активно и осознанно управляющим своей учебной деятельностью.

Литература

1. learner autonomy and autonomous/self-directed learning. Holec H., 1979, Little D., 1991
2. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель. ИЯШ, 2001. № 1. с. 9—14.
3. Тамбовкина Т.Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе. ИЯШ. 1998. № 4. с. 84—88.

М.В.Мясникова

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В процессе педагогической деятельности, а так же изучая различные источники, для меня стало очевидным, что ориентация деятельности образовательных учреждений только на формирование знаний, умений и навыков приводит к неудовлетворенности общества результатами системы образования. Развивающееся общество вправе ждать от воспитательных и образовательных институтов более глубоких педагогических результатов, определяемых возрастающим уровнем обученности, воспитанности и развитии подрастающего поколения.

Большинство ученых признают, что развитие творческих способностей школьников и интеллектуальных умений невозможно без проблемного обучения.

Психологической основой концепции проблемного обучения является теория мышления, как продуктивного процесса, выдвигнутая С.Л.Рубинштейном. Значительный вклад в раскрытие проблемы интеллектуального развития, проблемного и развивающего

обучения внесли Н.А.Менчинская, П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Т.В.Кудрявцев, Ю.К.Бабанский, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин, И.С.Якиманская и др.

Хотя данная проблема достаточно обстоятельно рассматривается в психолого-педагогической и методической литературе, но в практике школы должного внимания не получила, в этом и заключается актуальность рассматриваемого вопроса.

Современная педагогика исходит из того, что ученик должен быть не только объектом обучения, пассивно воспринимающим учебную информацию учителя. Он призван одновременно быть активным субъектом его, самостоятельно владеющим знаниями и решающим познавательные задачи. Для этого у него необходимо вырабатывать самостоятельность учения, умение выполнять учебные упражнения, проводить опыты, а также решать проблемные задачи.

Ценнейшим средством развития самостоятельности мышления является проблемное обучение. При проблемном обучении школьникам высказывают предположения, ищут аргументы для их доказательства, самостоятельно формулируют некоторые выводы и обобщения, являющиеся уже новыми элементами знаний по соответствующей теме. Поэтому проблемное обучение не только развивает самостоятельность, но и формирует некоторые навыки учебно-исследовательской деятельности.

Закономерности анализа, синтеза, сравнения и обобщения — это основные, внутренние, специфические закономерности мышления.

По самому своему существу умение мыслить необходимо лишь в тех ситуациях, в которых возникают эти новые цели, а старые средства и способы деятельности недостаточны для их достижения. Такие ситуации называют проблемными.

Проблемное обучение это не абсолютно новое педагогическое явление. Элементы проблемного обучения можно увидеть в эвристических беседах Сократа, в разработках уроков для Эмилля у Ж.Ж.Руссо. Особенно близко подходил к этой идее К.Д.Ушинский.

На основе обобщения результатов теоретических исследований М.И.Махмутов дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: **«Проблемное обучение — процесс взаи-**

модействия преподавания и учения, который ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций».

Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения. Можно выделить наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций.

1. Проблемная ситуация возникает при условии, если обучающийся не знает способа решения поставленной задачи, не может ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации.

2. Проблемные ситуации возникают при столкновении обучающихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях.

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

4. Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучающихся знаний для его теоретического обоснования.

Способы создания проблемных ситуаций.

На основании обобщения личного опыта можно указать несколько основных способов создания проблемных ситуаций.

1. Побуждение обучающихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.

2. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения.

3. Побуждение ученика к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

4. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

5. Побуждение обучающихся к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация.

Правила создания проблемных ситуаций.

1. Чтобы создать проблемную ситуацию, перед обучающимися следует поставить такое практическое или теоретическое задание, выполнение которого требует открытия новых знаний и овладения новыми умениями.

2. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям ученика.

3. Проблемное задание дается до объяснения усваиваемого материала.

4. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

5. Очень трудную проблемную ситуацию учитель направляет путем указания обучающемуся причин невыполнения данного ему практического задания или невозможности объяснения им тех или других фактов.

Процесс решения учебной проблемы.

Первый вид решения. Сюда относятся случаи решения таких задач, относительно которых у решающего нет никакого прежнего опыта. В этих случаях субъект идет путем проб и ошибок до тех пор, пока одна из проб более или менее случайно не приведет к решению проблемы.

Второй вид решения. Сюда относятся ситуации, относительно которых у человека имеются некоторые формулы, схемы и другие виды опыта. Решение происходит здесь в форме узнавания в предложенной ситуации одной из имеющихся схем.

Третий вид решения проблем заключается в том, что у человека имеется некоторый опыт, но опыт этот во всей его совокупности не позволяет человеку решить данную проблему. Решение здесь состоит в том, что создается на основе анализа условий задачи специально для данного случая новая, не имевшаяся ранее схема действий.

Основные функции проблемного обучения.

Исходя из задачи общеобразовательной школы и на основе выводов из сравнения традиционного типа обучения с проблем-

ным, можно сформулировать основные функции проблемного обучения:

- усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие интеллекта обучающихся, то есть их познавательной самостоятельности и творческих способностей;
- формирование диалектического мышления школьников;
- формирование всесторонне развитой личности.

Каждая из указанных функций осуществляется в разнообразной практической и теоретической деятельности школьника и зависит от учета характерных особенностей проблемного обучения.

Организация проблемного обучения в средней школе

Исходя из идеи развития познавательной самостоятельности обучающихся все разновидности современного урока на основе принципа проблемности делятся на проблемные и непроблемные.

С точки зрения внутренней специфики проблемным следует считать урок, на котором учитель преднамеренно создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность учеников по самостоятельной постановке учебных проблем и их решению или сам ставит проблемы и решает их, показывая обучающимся логику движения мысли в поисковой ситуации.

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, то естественно, что они и представляют внутреннюю часть структуры проблемного урока:

- 1) возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы;
- 2) выдвижение предположений и обоснование гипотезы;
- 3) доказательство гипотезы;
- 4) проверка правильности решения проблемы.

Таким образом, структура проблемного урока, в отличие от структуры непроблемного, имеет элементы логики познавательного процесса, а не только внешней логики процесса обучения.

Виды учебной работы школьников в условиях проблемного обучения.

Проблемное обучение позволяет эффективно сочетать как индивидуальную, так и групповую работу обучающихся на уроке.

Методы проблемного обучения.

1. Метод монологического изложения.

Учитель сообщает факты в определенной последовательности, дает им необходимые пояснения, демонстрирует опыты с целью их подтверждения. Проблемные ситуации если и создаются, то только с целью привлечения внимания и заинтересованности обучающихся.

2. Рассуждающий метод обучения.

Материал разделяется на части; учитель к каждому этапу подбирает системы риторических вопросов проблемного характера с целью привлечь обучающихся к мысленному анализу проблемных ситуаций.

3. Диалогический метод изложения.

Если учитель ставит перед собой задачу — привлечь внимание к уже известному в новом материале, он, используя то же построение содержания, дополняет его структуру информационными вопросами, ответы на которые дают ученики.

4. Эвристический метод изложения.

Открытие нового закона, правила совершается не учителем при участии обучающихся, а самими обучающимися под руководством учителя.

5. Исследовательский метод.

Учитель конструирует методическую систему проблем и проблемных задач, адаптирует ее к конкретной ситуации учебного процесса.

6. Метод программированных заданий.

Постановка учителем системы программированных заданий. Уровень эффективности учения определяется наличием проблемных ситуаций и возможностью самостоятельной постановки и решения проблем.

Условия применения проблемного обучения.

Проблемное обучение целесообразно применять когда:

1) Содержание учебного материала содержит причинно-следственные связи и зависимости, направлено на формирование понятий, теорий.

2) Ученики подготовлены к проблемному изучению темы.

3) Ученики решают задачи на развитие самостоятельности мышления, формирование исследовательских умений, творческого подхода к делу.

4) У учителя есть время для проблемного изучения темы.

5) Учитель хорошо владеет соответствующими методами обучения.

В результате применения в своей работе методов проблемного обучения были достигнуты следующие результаты:

- ✓ применение активных форм обучения стало систематичным, что позволило оказать положительное влияние на мотивацию учения по предмету. Как показали психолого-педагогические срезы, интерес к русскому языку стал высоким и устойчивым;

- ✓ сформировались организационно-коммуникативные умения, общеучебные умения и навыки получили достаточное развитие;

- ✓ сформирован общий метод мышления, основанный на поиске информации, ее анализе, синтезе, выявлении причин различных преобразований и оценке конкретных явлений русского языка;

- ✓ повысился уровень грамотности, обучающиеся могут применять полученные знания на практике;

Применение методов проблемного обучения привело к формированию и развитию у обучающихся ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, социально-трудовых, личного самосовершенствования. Обучающиеся стали активными помощниками и организаторами в проведении уроков и внеклассной работы по русскому языку и литературе.

РАЦИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ

В процессе обучения возникают случаи, когда преподаватель по разным причинам отсутствует и учащийся, не имея возможности прибегнуть к его помощи, остается один на один с печатным учебником или компьютером. К таким обстоятельствам следует отнести:

- ситуации, когда школьник или студент, придя домой, или в библиотеку, изучает учебник или садится за компьютер;
- заочное и дистанционное обучение;
- экстернат;
- самообразование (когда человек самостоятельно занимается изучением некоторой темы, дисциплины или цикла дисциплин, не числясь студентом и не имея связи с учебным заведением).

Все эти случаи можно объединить термином «автономное учение». Решить эту задачу можно только на принципиально новой научной основе. По нашему мнению, такой основой может стать эргономика образования, которая представляет собой теоретическую и прикладную дисциплину. Успех дела будет полностью зависеть от исследований в области эргономики образования, результатом которых должна явиться разработка эффективных методов эргономизации, позволяющих добиться кардинального роста производительности учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности.

Эргономика образования опирается на идеи когнитивной эргономики (эргономики познания) и пытается применить их к сфере образования. Новый когнитивный подход — это попытка подготовить теоретическую платформу для разработки некоторых методов повышения интеллектуальной продуктивности человеческого мозга и построения языков следующего поколения, удовлетворяющих критерию улучшения работы ума и сверхвысокого понимания.

Попробуем развести понятия «информатизация образования» и «эргономизация образования». Информатизация призвана обеспечить немедленный доступ к нужной информации любому пользователю в любой точке в любое время. Эргономизация должна повысить производительность умственного труда пользователя, т.е. сделать информацию наглядной, доходчивой и качественной, чтобы минимизировать умственные затраты на процесс познания, понимания и решения задач.

Распространенным мнением является то, что использование компьютерных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе — это есть процесс информатизации. Однако именно в образовании важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит достижению собственно образовательных целей. В традиционной системе образования учебник был источником знаний, а преподаватель — контролирующим субъектом познания. При новой парадигме образования преподаватель больше выступает в роли организатора самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, компетентного консультанта и помощника. С повсеместным внедрением вычислительной техники и облегчением доступа к глобальным информационным сетям проблема рационального использования компьютерных технологий в обучении становится методологической проблемой педагогики.

Принцип доступности обучения включает в себя:

- доступность для обучаемого всей полноты информации по изучаемому объекту;
- доступность разнообразных современных средств обучения;
- доступность педагога в качестве консультанта по организации процесса самообучения и «третьего судьи» по спорным вопросам;
- доступность изложения учебного материала и возможность выбора различных форм его предъявления и т.п.

В связи с этим, под информатизацией мы понимаем построение информационного образовательного пространства, направленного на формирование информационной культуры всех участников образовательного процесса в условиях доступности информации. Однозначного определения информационной культу-

ры еще не существует. В одном случае она определяется как информационные качества личности (Вохрышев М.Г., Зубов Ю.С.) [3], как «гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально значимой информации» (Зиновьева Н.Б.) [2]. В другом случае, как информационная деятельность, как «информационная деятельность аксиологического характера, т.е. обусловленная ценностями культуры» (Гречихин А.А.) [1]. Иногда информационную культуру связывают с определенным уровнем знаний, «позволяющих человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию» (Медведева Е.А.) [4]. Встречается понимание информационной культуры как характеристики уровня развития общества (Соснина Т.Н.) [5]. Такой разноречивой в понимании информационной культуры отражает как уровень ее осмысления в социально-философской и культурологической литературе, так сложность и разноплановость этого феномена. Известно, что при анализе сложных феноменов правомочно применение системного подхода, дающего возможность делать различные структурные «срезы» изучаемых объектов, выделять его различные аспекты. При исследовании информационной культуры, по нашему мнению, возможно выделение двух основных таких аспектов, которые в первом приближении можно назвать социологическим и технологическим.

В первом случае мы рассматриваем информационную культуру как социокультурный феномен, во втором — как феномен технико-технологический.

Под информационной культурой обычно понимают, прежде всего, область культуры, связанную с функционированием информатизации в обществе и формированием информационных качеств личности. Это, с одной стороны, определенный уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве и способствовать информационному взаимодействию. Это новый тип мышления, который формируется в результате освобождения человека от рутинной информационно-интеллектуальной работы. Вместе с тем, это новый тип общения, дающий возможность свободного выбора личности в информационном пространстве. С другой стороны, информаци-

онная культура представляет собой информационную деятельность, качественную характеристику жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации. Это и дает право выделить два аспекта анализа информационной культуры.

В социокультурном смысле информационная культура — это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества. В этом аспекте информационная культура является элементом общей культуры человечества, важнейшим средством формирования мирового культурного сообщества, создания мирового информационного пространства. Она определяет уровень информационного общения, принципиально новые формы связей без личного присутствия индивидов в режиме диалога. В эпоху информатизации общества информационная культура представляет собой готовность к освоению нового образа жизни на базе использования информации, построение новой (информационной) картины мира и определение своего места в этом быстро изменяющемся мире. Как часть общей культуры личности информационная культура должна усвоить этику и эстетику, эргономику и вопросы информационной безопасности.

В технико-технологическом смысле информационная культура — это оптимальные способы обращения со знаками, данными, информацией и представление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач, механизмы совершенствования технических средств производства, хранения и передачи информации. В таком понимании она является показателем не общей, а скорее профессиональной культуры. Информационная культура в таком аспекте вбирает в себя знания наук, использование достижений которых необходимы для успешной информационной деятельности, и умение применять эти знания в своей практической деятельности. К ним, прежде всего, можно отнести кибернетику, информатику, математику, теорию проектирования баз данных и ряд других дисциплин. Неотъемлемой частью информационной культуры в этом аспекте являются знание новой информационной технологии и умение ее применять как для автоматизации рутинных операций, так и в неординарных

ситуациях, требующих отступления от стандартов и нетрадиционного творческого мышления. В этом аспекте информационная культура — это знание о способах получения, обработки, хранения, выдачи и использования информации, а также умение целенаправленной работы с информацией для ее использования в практических целях.

Информационная культура, представляя собой систему, имеет системо-образующее ядро, которым является информационная деятельность. Информационная культура связана с социальной природой человека. Она является продуктом разнообразных творческих способностей человека и проявляется в следующих аспектах:

- в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);

- в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты;

- в умении извлекать информацию из различных источников: как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;

- во владении основами аналитической переработки информации;

- в умении работать с различной информацией;

- в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности.

Эта деятельность обеспечивает функционирование и дальнейшее развитие информационного потенциала общества. Именно в процессе информационной деятельности люди совершенствуют культуру обращения с информацией, методы ее получения, обработки, хранения и своевременной выдачи. Последнее обстоятельство, касающееся своевременной выдачи информации, чрезвычайно важно. Информация в современном обществе быстро стареет, отражая ускоряющийся ход общественной жизни, развития науки и промышленности, техники и способов общения людей друг с другом. Сегодняшняя информация, имеющая большую ценность, может завтра быть обесцененной. Своевременная вы-

дача информации повышает ее актуальность и практическую значимость.

Это требует разработки специальных учебно-методических изданий вспомогательного (справочного) характера, с помощью которых учащиеся могли бы получать консультативную помощь.

Самостоятельная работа включает собственно самостоятельную работу учащихся и научно-исследовательскую работу, осуществляемую под руководством преподавателя. С использованием информационных технологий возможности организации самостоятельной работы расширяются. Самостоятельная работа с исследовательской и учебной литературой, изданной на бумажных носителях, сохраняется как важное звено самостоятельной работы в целом, но ее основу теперь составляет самостоятельная работа с обучающими программами, с тестирующими системами, с информационными базами данных.

Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения неизбежно ведут к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля. При этом формы контроля остаются практически неизменными. Компьютерная тестирующая система — учебное издание, которое обеспечивает, с одной стороны, возможность самоконтроля для обучаемого, а с другой — принимает на себя рутинную часть текущего или итогового контроля. Компьютерная тестирующая система может представлять собой как отдельную программу, не допускающую модификации, так и универсальную программную оболочку, наполнение которой возлагается на преподавателя.

Основой любого дидактического средства является учебный материал изучаемой предметной области. Отбор этого материала никто, кроме преподавателя, провести не может. По этой причине компьютерный курс должен быть не конгломератом разнородных модулей, а цельной многокомпонентной системой, отражающей научные и методические взгляды автора.

Процесс подготовки образовательных электронных изданий начинается с подготовки авторского текста, затем тестов, заданий, библиографии, иллюстраций.

Эргономика образования стремится обобщить обширный опыт предшественников и обогатить его на основе последних достижений современной науки. Возможность управления информаци-

онными потоками, конструирования содержания, способов и условий информационного обмена подрастающего человека со средой обитания позволяет в условиях организованного обучения добиться желаемых образовательных результатов. Именно возможность варьирования информационного взаимодействия обучаемых со средой окружения и определяет появление разных концепций обучения и соответствующих им образовательных систем, отличающихся друг от друга качеством образовательного продукта.

Сегодня требуется качественно новый уровень знаний и образования. Необходимо овладеть громадным, несоизмеримым с прежними стандартами объемом знаний во всех областях естественных, технических и социально-гуманитарных наук. Однако нынешние методы и технологии образования непригодны для решения этой сложнейшей проблемы. В системе образования нужны большие перемены, соизмеримые с масштабом новых задач и позволяющие коренным образом улучшить ситуацию.

Литература

1. Гречихин А.А., Древс Ю.Г. Вузовская учебная книга. Типология, стандартизация, компьютеризация. М.: Лотос: МГУП, 2000.
2. Зиновьева Н.Б., Саяпина И.А., Пашнина И.И. Документ в коммуникации и восприятии. Краснодар. 1995. 58 с.
3. Зубов Ю.С. Информатизация и информационная культура // Проблемы информационной культуры: Сб. статей. М., 1994. С. 5—11.
4. Медведева Е.А., Ильина И.Б. Формирование диадного общения младших школьников с задержкой психического развития средствами артехнологий. М.: Изд-во "Спутник+", 2010. 106 с.
5. Соснина, Т.Н. Биосфера (анализ стоимостных параметров): Учеб. пособие / М-во образования и науки РФ. Самара, 2004. 196 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА СТАНДАРТЫ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Одной из главных задач в процессе обучения начертательной геометрии является задача формирования развития у студентов системного пространственного мышления. Начертательная геометрия, являясь одной из фундаментальных наук, служит теоретической основой курса «Инженерная графика». Изучая графические дисциплины, студенты учатся пространственному воображению, владению языком техники — чертежом. Графические дисциплины должны обеспечить будущим бакалаврам и инженерам знания общих методов построения и чтения чертежей; решения большого числа разнообразных инженерно-геометрических задач, возникающих в процессе проектирования, конструирования, изготовления и эксплуатации различных технических объектов. Поэтому необходимо разрабатывать такие методы преподавания, которые бы стимулировали интеллектуальные способности студентов, заставили бы его работать самостоятельно с лекциями, справочниками и пробудить его интерес к предмету, с целью наилучшего овладения знаниями по инженерной и компьютерной графике, геометрическому моделированию.

Преподаванию графических дисциплин сопутствуют и некоторые трудности, а именно:

1. Недостаточная школьная подготовка студентов по черчению.
2. Сокращение количества аудиторных часов на изучение графических дисциплин.
3. Чтение лекций в больших потоках, включающих разные специальности.
4. Недостаточная техническая оснащенность учебных аудиторий.

Повышению эффективности преподавания графических дисциплин способствуют:

1. Повышение мотивации и активного участия студентов в освоении предмета.

2. Использование технических средств обучения (в том числе проекторы в специализированных аудиториях).

3. Применение компьютерной графики.

Широкое внедрение трехмерных методов геометрического моделирования обусловило необходимость развития интеграционных тенденций в геометрическом образовании, что предполагает принципиально новую идеологию. Даже общеизвестный курс «Инженерная графика» в настоящее время получил «новое рождение». На занятиях по компьютерной графике студенты рассматривают построенную модель с разных сторон. Построение видов, разрезов и сечений по 3D модели тоже происходит автоматически. Поэтому 3D технологии развивают пространственное представление и конструктивно-геометрическое мышление, способность к анализу и синтезу пространственных форм и отношений на основе графических моделей пространства, практически реализуемых в виде чертежей технических, архитектурных и других объектов, а также соответствующих технических процессов и зависимостей.

Совершенствование методики преподавания графических дисциплин — процесс длительный и непрерывный. Он включает в себя следующие направления:

1. Увеличение оснащенности современной техникой учебных компьютерных классов.

2. Развитие технических средств обучения и научно-методического обеспечения учебного процесса.

3. Повышение квалификации преподавательского состава.

4. Повышение уровня взаимодействия кафедры ИКГ с выпускающими кафедрами университета.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК НАУЧНО-УЧЕБНОЕ СРЕДСТВО ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ

В рамках проблемного обучения представители разных подходов нередко спорят о том, насколько близкими к научным проблемам должны быть те проблемы, которые используются в учебных целях. Часть исследователей и педагогов утверждают, что только реальные научные проблемы максимально связаны с изучаемыми в школе и, особенно, ВУЗе знаниями, а искусственные, специфически учебные проблемы содержательно мало связаны со знаниями (напр., [1], [2]). Их оппоненты, оспаривая саму возможность повторить при обучении историю научного развития, подчеркивают, во-первых, что ни студентам, ни тем более школьникам невозможно поставить собственно научную проблему во всей ее глубине, и, во-вторых, что многие научные проблемы носит сугубо исторический характер. Не решая здесь вопроса о том, кто больше прав следует отметить, что существует один вид средств проблематизации, который удовлетворяет аргументам обеих сторон. Таким средством проблематизации является так называемый сопоставительный эксперимент, который, с одной стороны, является реальной научной формой эксперимента, а с другой может непосредственно использоваться в учебном процессе.

Разберем чуть подробнее этот тип эксперимента на материале эмпирических исследований теорий Ч.Шеррингтона и Г.Гельмгольца о «стабильности зрительного мира» [3]. Суть проблемы «стабильности зрительного мира» заключается в том, что у человека есть как минимум две системы зрительной фиксации движения: системы изображение/сетчатка и глаз/голова. Теории Шеррингтона и Гельмгольца предлагают два альтернативных варианта согласования информации, поступающей от этих систем (см. рис. 1). Шеррингтон предположил, что по типу обратной связи сигналы движения, возникающие в сетчатке, тормозятся сигналами

лами от глазных мышц (т.е. афферентными сигналами). В противовес этому, Гельмгольц считал, что сетчаточные сигналы движения тормозятся не сигналами от глазных мышц, а центральными сигналами, управляющими самими движениями глаз (т.е. эфферентными сигналами).

В учебном курсе общей психологии изучаются три исследования, проверяющих какая из теорий стабильности зрительного мира более адекватна. Во-первых, достаточно внешним образом (например, рукой) двигать глазное яблоко, чтобы экспериментально убрать эфферентные (управляющие мышцами) сигналы, оставив афферентные (отражающие движение мышц) сигналы и сдвиг изображения по сетчатке. Мир при этом движется в направлении, обратном направлению пассивного движения, что совпадает с гипотезой эфферентной теории и противоречит гипотезе афферентной теории.

Во-вторых, можно экспериментально убрать как эфферентные сигналы, так и сдвиг изображения по сетчатке, но обеспечить афферентные сигналы соответствующим движением глаза, т.е. прекратить все сетчаточные сигналы движения и посмотреть, что произойдет при пассивном перемещении глаза. Стабильность изображения на сетчатке обеспечивается приемом так называемого последовательного образа. В качестве результата было получено, что последовательный образ не перемещается.

В третьих, можно экспериментально убрать афферентные сигналы, но оставить эфферентные. Это достигается парализацией глазных мышц и предложением испытуемому пытаться двигать глазами. В качестве результата ощущается движение зрительного мира, хотя ни изображение на сетчатке, ни сам глаз не двигаются. Соответственно, этот результат также подтверждает гипотезу эфферентной теории и противоречит гипотезе афферентной теории.

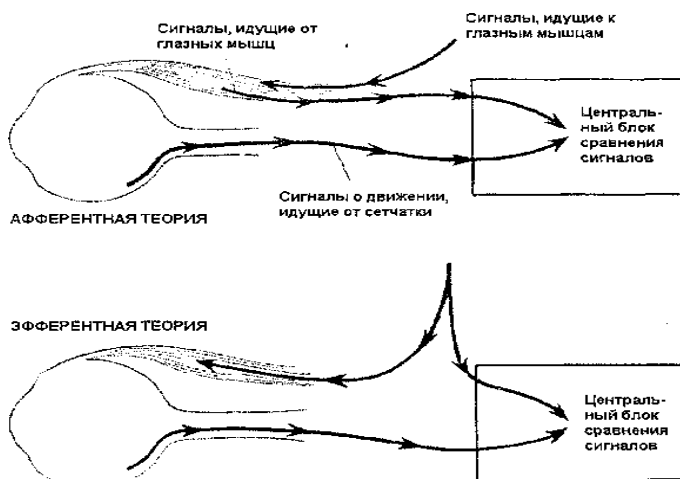


Рис. 1

Почему мир остается стабильным, когда наши глаза двигаются? Согласно *афферентной теории*, сигналы движения, поступающие от сетчатки (от системы изображение/сетчатка), тормозятся сигналами, идущими от глазных мышц (афферентными). Согласно *эфферентной теории*, сетчаточные сигналы движения тормозятся сигналами команды, управляющими самими движениями глаз, сигналами (эфферентными), которые, в свою очередь, регулируются внутренней замкнутой системой мозга [3, с. 202]).

Соотнося эти исследования с вариантами преподавания научных теорий, получаем, что все они укладываются в рамки проблемно-сопоставительного обучения, поскольку уже в самой форме эксперимента заложена та проблема, для которой две теории предлагали прямо противоположные решения. Таким образом, суть сопоставительного эксперимента состоит в том, что он не является ни чисто «верификационным» (подтверждающим), ни чисто «фальсификационным» (опровергающим) для положений какой-либо из теорий, а одновременно и подтверждающим, и опровергающим, поскольку в рамках подобного эксперимента положения двух теорий противопоставляются на эмпирическом материале. Таким образом, содержание проблемы оказывается «оформленным» в план эксперимента и, соответственно, при обуче-

нии знаниям об этих экспериментах заключенная в них научная проблема является необходимой и для учебной постановки.

Сопоставительными являются достаточно большая часть изучаемых в ВУЗе научных экспериментов. Например, в курсе общей психологии такими являются следующие классические эксперименты: исследование эгоцентрической речи, позволившее Л.С.Выготскому противопоставить свою гипотезу гипотезе Ж.Пиаже; исследование Дж.Гибсона о научении в восприятии как дифференциации с контргипотезой научении как обогащения; исследование А.Н.Леонтьева звуковысотного слуха с противопоставлением гипотез рецепторной и рефлекторной теорий восприятия; исследование П.И.Зинченко непроизвольного запоминания как связанного с деятельностью, в отличие от «классических теорий», не предполагавших связи с деятельностью; экспериментальное противопоставление в классической когнитивной психологии угасания и интерференции как механизмов забывания и противопоставление роли повторения в информационной и уровневой теории памяти и т.д.

Понятие «сопоставительный эксперимент» в разных аспектах можно связать с такими понятиями как «анализ через синтез» (С.Л.Рубинштейн), «оппонентный круг» (М.Г.Ярошевский), «исследовательская программа» (И.Лакатос) и т.п. В подобном эксперименте производится анализ на эмпирическом уровне через синтез (сопоставление) тех теорий, гипотезы которых составляют альтернативы данного эксперимента. Сопоставляемые в подобном эксперименте теории (например, Шеррингтона и Гельмгольца) несомненно представляют друг для друга оппонентный круг, а сами они развиваются через подобные эксперименты как исследовательские программы.

Вообще в методологии науки идея сопоставительного эксперимента как реальной и распространенной альтернативы верификационистского (подтвердительного) и фальсификационистского (критического) эксперимента в той или иной форме представлена достаточно широко. Так, И.Лакатос утверждал, что «проверка — это столкновение, по крайней мере, трех сторон: соперничающих теорий и эксперимента» [4, с. 48]. Известный отечественный философ науки В.С.Библер [5] с помощью анализа исследовательского подхода Г.Галилея подчеркивал даже принципиальный со-

поставительно-диалогический характер экспериментов Нового времени — не случайно Галилей построил описание своих экспериментов как беседу трех собеседников, каждый из которых представлял принципиально разные научные логики. Эти и близкие им науковедческие работы являются дополнительным доводом выделения трех типов проблемного обучения. Это выделение осуществляется по типу используемых научно-учебных проблем. Если в процессе обучения ставится проблема, подразумевающая решение-подтверждение, то это верификационистское проблемное обучение, если проблема подразумевает решение-опровержение, то — фальсификационистское. А если поставленная в рамках учебного процесса проблема подразумевает решение в форме сопоставления двух теорий (и, тем самым, одновременно и подтверждения, и опровержения), то это сопоставительное проблемное обучение. Особенно важно, что речь идет о проблемах эмпирического уровня, т.е. требующих экспериментального решения.

Итак, при изучении экспериментов, которые по форме являются сопоставительными, проблемный метод обучения приобретает такое средство проблематизации, которое одновременно целиком совпадает с научной постановкой проблем и напрямую может использоваться для учебной проблематизации мышления студентов. Для этого необходимо акцентировать внимание учащихся на специфику сопоставительного эксперимента и изучать их в форме предварительной постановки той проблемы, решение которой воплощено в конкретном сопоставительном эксперименте.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. С. 544
2. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики. М.: Академия, 2001. С. 120
3. Грегори Р. Зрительное восприятие движения // Общая психология. Тексты: В 3 т. Т. 3: Субъект познания. Книга 2 / Отв. ред. В.В.Петухов. М.: УМК «Психология», 2006. С. 197—219.
4. Лакатос И. Методология научно-исследовательских программ. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.
5. Библер В.С. Мышление как творчество. М., Политиздат, 1975. С. 399.

**ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА
АНАЛИЗА КОНКРЕТНОЙ СИТУАЦИИ
(КЕЙС-МЕТОДА) В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Изменение современного общества и обусловленные им потребности нашли отражение в целях образования. В документах о высшем образовании в качестве цели образования провозглашается не только подготовка конкурентоспособных специалистов, обладающих глубокими и действенными знаниями, хорошо адаптированных к профессиональной карьере, но и высокий уровень общего развития выпускников, их социальная зрелость, способность к самоконтролю, саморазвитию и другие личностные характеристики.

Очевидно, что для реализации поставленных целей необходимо подобрать адекватную современным требованиям систему средств обучения, способов их использования.

В настоящей статье речь пойдет об использовании метода анализа конкретной ситуации в обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Напомним, что сутью этого метода обучения является изучение, анализ и обсуждение случаев из профессиональной практики. Предлагаемая студентам ситуация представляет собой некое состояние социальной реальности, в которое попадают действующие лица. Понятие «состояние» может быть конкретизировано на основе таких явлений как потребность, выбор, кризис, конфликт, борьба, инновация и др. Состояние оказывает стимулирующее влияние на деятельность, которая призвана его преобразовать. Таким образом, ситуация выступает достаточно сложной системой, которую можно рассматривать с позиций проблемы, конфликта и т.д. Задача студентов состоит в том, чтобы четко сформулировать и квалифицировать проблему, а потом выработать определенный вариант деятельности, который приведет к ее

решению. При этом варианты деятельности, а также решение проблемы могут быть различными и равноценными.

Изучение особенностей и сущностных характеристик кейс-метода позволяют говорить о некоторых аспектах его взаимодействия с проблемным обучением. Как и кейс-метод, проблемное обучение развивает творческую активность и самостоятельность студентов, включает их в поисковую, исследовательскую деятельность. В основе того и другого метода лежат одинаковые психологические механизмы обучения — механизмы творческой деятельности: предвидение, прогнозирование, мысленное моделирование, интуитивное обоснование. Похожи также и средства обучения — анализ фактов, выдвижение гипотез, перебор альтернатив, дискуссия. Значительное сходство между двумя методами обнаруживается и при сравнении основных этапов анализа проблемы: выявление противоречий, формулировка проблемы, установление зависимости между данной информацией и искомым решением, актуализация знаний и опыта, выдвижение альтернатив и др. Оба метода имеют свои ограничения и применимы на специфическом материале, которое является проблемным по содержанию, и который допускает альтернативные оценки и толкования. Вероятно, это позволило В.И.Загвязинскому [1] отнести данный метод к формам проблемного обучения.

Заметим, что если использование проблемного обучения при обучении иностранному языку в школе и в вузе не вызывает сомнения, то обращение к кейс-методу в преподавании данной дисциплины в неязыковом вузе иногда встречает возражения со стороны преподавателей. В качестве аргументов наиболее часто приводятся следующие доводы:

а) уровень языковой подготовки студентов низок и, как следствие, они не могут обсуждать предложенную проблему;

б) у студентов первого и второго курсов отсутствуют знания о своей будущей специальности, поэтому профессиональные проблемы, заложенные в кейс, следует изучать на старших курсах.

Не разделяя вышеизложенную точку зрения, покажем возможные пути разрешения данной ситуации. На наш взгляд, наиболее серьезная проблема в применении кейс-метода в курсе иностранного языка в неязыковом вузе заключается не столько в низком уровне обученности студентов, сколько в слабо сформир-

рованных навыках учебной деятельности по овладению иностранным языком. К ним мы относим, прежде всего, информационные стратегии — стратегии поиска, получения и переработки информации и продукции собственных иноязычных сообщений (письменных и устных). Мы обращаем столь серьезное внимание на умения работать с информацией, потому что они лежат в основе познавательной текстовой деятельности, занимающей основную часть учебного времени при изучении иностранного языка. Следует подчеркнуть, что по форме предъявления ситуация, предлагаемая студенту для анализа, представляет собой сложный информационный комплекс. В ее состав могут входить тексты различного содержания, таблицы, графики, иллюстрации, аудио и видео материалы. На основании изученного материала студент должен найти проблему, сформулировать ее и предложить свои варианты решения. Очевидно, что без развитых навыков поиска и извлечения необходимой информации из текста выполнение поставленной задачи невозможно. Поэтому, обращаясь к анализу ситуаций со студентами первого курса, мы ставим в качестве основной задачи формировать и совершенствовать навыки работы с текстовой информацией.

Для решения поставленной задачи мы обратились к перечням информационных стратегий и относящихся к ним приемам, изложенных в работах ведущих отечественных методистов. [2, с. 47—48], [3, с. 51]. Приведем некоторые из них:

- Поиск и выделение информации: нахождение фактов, аргументов, примеров и др.
- Организация информации: установление связи событий, фактов; классификация фактов в соответствии с логической задачей.
- Предвосхищение смысловой информации: осмысление заголовков, предвосхищение рассматриваемых вопросов, предвосхищение развития событий, предвосхищение развития темы.
- Обобщение информации: определение цели, направленности изложения, определение основной идеи, замысла автора.
- Оценка и интерпретация информации: определение важности, ценности информации, сравнение и сопоставление фактов, классификация их по определенному признаку, определять свое отношение к прочитанному.

- Сообщение/изложение/презентация информации: формулировать идею, замысел; структурировать сообщение, обозначать логику сообщения, излагать факты, сравнивать факты, формулировать оценочные суждения, иллюстрировать факты и др.

Приведенные стратегии использовались нами для формулирования проблемных заданий различной сложности: найти тот или иной факт и воспроизвести его, бесспорно, проще, чем дать оценку и собственную интерпретацию. Такой подход позволил также учесть уровень подготовки студентов и предлагать им задачи, соответствующие степени сформированности необходимых навыков. Аналогичным образом нами были выбраны специальные (социального взаимодействия), лингвистические и др. стратегии, на основе которых формулировались различные проблемные задачи. Таким образом, анализ ситуации проходил как решение ряда проблемных заданий, выстроенных в логике изучения конкретной темы.

Что касается следующего возражения против обращения к кейс-методу на раннем этапе обучения (отсутствие у студентов специальных профессиональных знаний), то наша позиция состоит в том, что ранняя специализация студентов повышает их мотивацию и интерес к языку. Как показывает практический опыт автора данной публикации, тексты, содержащие начальные, базовые знания по специальности, вызывают гораздо больший интерес у студентов, чем популярные, но мало к чему обязывающие тексты. Возможность получить даже элементарные знания о будущей профессии на иностранном языке показывает важность этого предмета для будущего специалиста. Более того, подобный подход позволяет выбирать языковой материал, ориентируясь на свойства и качества специального языка. Как подчеркивает Н.М.Минина, «для данного этапа существенной и значимой является именно языковая форма выражения специального знания» [4, с. 39]. В соответствии с языковым репертуаром осуществляется выбор проблемы для анализа и обсуждения. Как правило, на первых этапах освоения языка специальности используются небольшие по объему ситуации, предполагающие решение поисково-познавательных задач. Самым же важным в процессе выбора материалов для анализа является проблемность их содержания и

возможность на этой основе смоделировать процесс деятельности, приближенной к реальной.

Многолетняя практика преподавательской работы с методом анализа конкретной ситуации в обучении иностранному языку убедила автора данной статьи в его эффективности: у студентов возрастает интерес к предмету, совершенствуются навыки отбора и обработки информации, повышается культура выполнения заданий.

Безусловно, проблемы включения кейс-метода в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе не ограничиваются вышеприведенными. Серьезными проблемами остаются проблема организации самостоятельной работы студентов над материалами кейса, способы формирования групп при проведении обсуждения, раскрытие механизмов взаимодействия субъектов образовательного процесса и др.

Литература

1. Загвязинский В.И. Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении: Учебное пособие / Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2008. 120 с.
2. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей / М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / М.: АСТ: Астрель, 2008. 272 с.
4. Минина Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации / М.: «НВИ» - «ТЕЗАУРУС», 1998. 62 с.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Современная педагогика как наука находится в процессе постоянного развития: по мере изменения роли человека в культуре, экономике и всех сферах общественных отношений, изменяются и цели, которые ставит перед собой современное образование, совершенствуются педагогические методы, современные технологии, появляются новые идеи.

Происходящее в России глубинное реформирование образовательной системы, появление новых форм обучения, возникновение новых типов образовательных учреждений, новых стандартов, 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 (А.В.Брушлинский, И.А.Зимняя, Т.А.Ильина, И.А.Ильницкая, В.А.Крутецкий, Т.В.Кудрявцев, В.Т.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М. Матюшкин, М.И.Махмутов, и др.). Как отмечается многими исследователями (А.В.Брушлинский, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин 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 [2, с. 58].

Актуальность проблемного обучения заключается в том, что оно в отличие от традиционного доставляет радость самостоятельного поиска и открытия и 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.

Теория проблемного обучения начала интенсивно разрабатываться в СССР в 60-х гг. XXв. в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития самостоятельности школьника, однако натолкнулась на определенные трудности: в традиционной дидактике задача «учить мыслить» не рассматривалась как самостоятельная, в центре внимания педагогов находились вопросы накопления знаний и развития памяти; традиционная система методов обучения не могла «преодолеть стихийности в формировании теоретического мышления у детей» (В.В.Давыдов); исследованием проблемы развития мышления занимались главным образом психологи, педагогическая теория развития мышления, способностей не была разработана [1, с. 134].

В настоящее время проблемное обучение, на наш взгляд, является не столько педагогической технологией, сколько методикой или даже подходом к обучению, и в зависимости от уровня той или иной своей составляющей может служить различным целям и органично применяться в различных действующих педагогических технологиях. Рассмотрим подробнее основы проблемного обучения и методику его организации.

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. Он сам, например, может дознаться, какие предметы тонут, а какие будут плавать. У него возникает множество вопросов по поводу явлений окружающей жизни. Чем активнее в умственном отношении ребенок,

тем больше он задает вопросов и тем разнообразнее эти вопросы [4, с. 94].

Ребенок стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное «зачем?», «как?», «почему?». Он вынужден оперировать знаниями, представлять ситуации и пытаться найти возможный путь для ответа на вопрос.

Меняется характер общения ребенка со взрослыми: значительное место начинают занимать личностные и познавательные контакты.

В наше сложное противоречивое время особенно остро стоит вопрос: «Как сегодня воспитывать ребенка человеком завтрашнего дня? Какие знания ему дать в дорогу?» Осмысление этого вопроса должно происходить через осознание резко измененного социального заказа: вчера нужен был исполнитель, а сегодня — творческая личность с активной жизненной позицией, с собственным логическим мышлением.

Поэтому 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 (например: металлические предметы тонут, но ребенок видит: корабль из металла не тонет. Почему? При организации соответствующих опытов дошкольники могут поразмышлять над этим вопросом).

Без этого не может быть развивающего обучения. К сожалению, в практике работы ДОУ часто наблюдается другая тенденция (направление): давать детям готовые сведения, которые нет надобности воспринимать критически, их необходимо только запомнить. Принесет ли большую пользу ребенку обучение, при котором знания не становятся объектом размышления, сравнения, не требуют привлечения собственного опыта, проявления личного отношения?

Отдельный человек, каким бы он умным и образованным ни был, не может знать все обо всем. Но сохранить в себе радость собственных открытий, живой интерес ко всему происходящему

в мире, желание раздвинуть границы своего кругозора просто необходимо.

Прежде всего, это относится к воспитателям. Они одни из первых введут малышей в наш мир, раскроете перед детьми его тайны и законы, заложите познавательное отношение к миру.

Познавательная активность ребенка, направленная на исследование 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.

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 [3, с. 112].

И так, решение познавательных задач вместе со 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 [4, с. 34].

Каждое новое знание приоткрывает ребенку малоизвестные стороны познаваемого объекта, возбуждает вопрос, догадки.

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 [3, с. 87].

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.

Стремясь поддержать у детей интерес к новой теме, мы создаем новую проблемную ситуацию. Создавая проблемные ситуации, мы побуждаем детей выдвигать гипотезы, делать выводы, приучаем не бояться допускать ошибки. Как считает А.М.Матюшкин, боязнь допустить ошибку сковывает инициативу ребенка в постановке и решении интеллектуальных проблем. «Боясь ошибиться, он не будет сам решать поставленную проблему — он будет стремиться получить помощь от всезнающего взрослого». Очень важно, чтобы ребенок почувствовал вкус к получению новых, неожиданных сведений об окружающих его предметах и явлениях.

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 таких способностей может осуществляться лишь в творческой самостоятельной деятельности учеников, специально организуемой учителем 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. М.: «Знание», 1974. 64 с.

2. Беспалько В. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Педагогика, 1995. 212 с.
3. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.
4. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие. Балашов: Николаев, 2005. 154 с.

Н.С.Соловьева

К СТРУКТУРЕ ОТВЕТА (В СВЯЗИ С ПРОБЛЕМОЙ МОДАЛЬНОСТИ ОТРИЦАНИЯ)

1. Ответы (или реплики) могут быть различны, но их объединяет то, что они могут быть либо утвердительными (положительными), либо отрицательными. Это положительные и отрицательные предложения, соответствующие положительным (утвердительным) и отрицательным суждениям. Нас в настоящей работе интересует, естественно, лингвистическая сторона ответов, но эта сторона находится в самой тесной связи со стороной логической. Поэтому мы и начнем наше рассмотрение существующих взглядов на отрицание с анализа высказанных по этому вопросу взглядов логиков (философов), а затем уже обратимся к взглядам лингвистов, которые тоже нередко затрагивали этот вопрос с общей, можно сказать, философской, точки зрения.

Отрицанием занимался уже Аристотель, высказав мысль, что «утвердительное суждение первичнее отрицательного, потому что отрицание с точки зрения осознания действительности обусловлено утверждением, которое ему предшествует, как и бытие предшествует небытию» [2].

Аналогичный взгляд высказывался и в значительно более близкое к нам время. Так, например, по мнению Адольфа Тренделенбурга, в основе отрицания лежит исключаящая, отгоняющая (*zurucktreibende*) утверждение сила. «Отрицание поддерживается утверждением (*wird von einer Position getragen*). Иначе оно

оказывается чистым произволом и пустой игрой рассудка». «Чистое отрицание, — добавляет Тренделенбург, — может быть только в мышлении» [13]. Близкого к этому взгляда придерживались и Вупдт, Зигварт, Виндельбанд, Бенеке и др.

Совершенно правильным представляется утверждение Борна, что отрицательное «суждение должно иметь достаточное основание», т.е. никогда никто не высказывает отрицательного суждения, если у нет на это особых причин [12]

В связи с этим следует упомянуть, что, по мнению Бела Фогараши, отрицательное суждение имеет смысл только, когда налицо опасность ошибки (*Irrtum*). Фогараши напоминает при этом, что и Кант видел смысл отрицательного суждения в способности его предотвращать заблуждения [9].

Известный немецкий философ начала XX века Эмиль Ласк так понимал суждение: «Суждением является подтверждение или отрицание, а значит, объяснение чего-либо как ценного или малоценного, решение о ценности и малоценности; смысл суждения является, соответственно, положительным или отрицательным [для него характерно] наличие смысла «Да» или «Нет», т.е. суждения в котором структура кажется оснащенной значением или недостатком, ...нужно отличать то, о чем судят, и то, что судят, что является основанием и что составляет весь объект готового суждения, следовательно отличать «упомянутое» и «подразумеваемое» [6].

Ряд логиков рассматривает отрицательные суждения как такие, в которых отвергаются положительные суждения, т.е. как суждения о суждениях. Весьма категорически об этом высказывается современный польский логик Казимир Айдукевич: «Отрицание данного высказывания, — говорит он, — может быть всегда образовано (*gebildet werden*) тем, что перед данным высказыванием ставятся слова: «Неверно, что...» и т.д. [11].

В связи с этим следует отметить, в частности, уже Аристотелем не раз высказывавшуюся мысль, что отрицанию ничего не соответствует в действительности. «Здания наших наук состоят исключительно из положительных высказываний».

«Мир может быть описан без употребления слова «не», пишет Бертран Рассел [15]. Но этот взгляд разделяется не всеми учеными. Как говорит современный болгарский логик Ангел Вьнков,

«утвердительное суждение отражает наличие признака, связи или отношения, а отрицательное отражает отсутствие признака, связи или отношения» [4].

Отрицательные суждения (как «исключающие суждения») имеют чрезвычайно большое научное значение, как утверждает тот же Бела Фогараш, приведя при этом следующие примеры отрицательных суждений: «Ускорение падающего тела не зависит от веса тела» (Галилей) и «Социализм не может победить одновременно во всех странах» (Ленин) — и упуская из вида, что в этих суждениях имеется в виду именно предупреждение возможного ошибочного суждения и что мысли, в них выраженные, в равной степени могут быть выражены и в форме утвердительного суждения.

2. Если мы теперь обратимся к взглядам лингвистов на отрицание, то мы обнаружим, что большинство зарубежных и российских ученых относят отрицание к модальности, поскольку в отрицании проявляется якобы субъективное отношение говорящего к содержанию высказывания.

Впрочем, известный датский ученый О.Есперсен относит к модальности не только отрицание, но и утверждение. Он устанавливает в своей книге «Философия грамматики» [5] трехчленное деление:

A. Positive («положительную ступень»): A (есть) богат.

B. Questionable («сомнительную ступень»); A (есть), вероятно, богат.

C. Negative («отрицательную ступень»): A не (есть) богат. О.Есперсен учитывает, что наряду с «A, вероятно, богат» возможно и суждение «A, вероятно, не богат», но, по его мнению, оба эти суждения высказывают одно и то же, и поэтому здесь нельзя говорить о двух особых случаях.

По утверждению О.Есперсена, предлагаемая им трехчленная схема «имеет только в виду отношение говорящего к включению A в один из двух разрядов: «богатый — не богатый» .

Из российских (советских) ученых, занимавшихся вопросом утверждения и отрицания, следует прежде всего назвать А.М.Пешковского, который писал, что квалифицируя связь представлений в предложении как реальную (утвердительное предложение) или как не реальную (отрицательное предложение), —

человек «высказывает свое собственное отношение к этому отношению». Ср.: «Гроза прошла» — «Гроза не прошла» [7]. Таким образом, А.М.Пешковский тоже дает модальное толкование и утверждению и отрицанию.

Акад. В.В.Виноградов, отмечая, что, по мнению Фр.Мяк-лошича и акад. А.А.Шахматова, отрицания в русском языке лишены модальных оттенков, утверждает, что «русскому языку не чужды и модальные значения отрицательных частиц» [3]. По его мнению, в отрицании «не» обнаруживаются две основные модальности: а) контрастно-утвердительная: утверждается наличие противоположного отрицаемому качества, состояния или действия и, реже, сильное ограничение признака, качества (он не пьет и вообще хорошего поведения; он не дурак выпить; он меня не жалует); б) чисто отрицательная с различиями в степени и в энергии отрицания (например, ничуть не бывало, ни капельки не боюсь).

Акад. Виноградов подчеркивает далее и встречающуюся в русском языке экспрессивную окраску отрицания. В отношении же приведенных выше двух видов модальности отрицания в русском языке он никаких дальнейших выводов не делает.

Для В.Г.Адмони «положительное (т.е. утвердительное в узком смысле слова) и отрицательное предложения являются... важнейшими видами предложений, которые различаются, однако, не по содержанию выражаемых в предложении отношений объективной действительности, как таковых, а по своему модальному характеру, по оценке реальности этих содержаний» [1].

То же самое проф. В.Г.Адмони повторяет и в своей статье «О модальности предложения». Понимание модальности как оценки реальности действия «позволяет, — по его словам, — включить в систему модальности соотношение утверждения и отрицания».

С другой стороны, он указывает, что «при оценке реальности связи между членами словосочетания (и, конечно, реальности предикативной связи в предложении) возможны и различные модификации утверждения и отрицания — подчеркнутое утверждение, сомнение, предположение и т.д.».

Таким образом, для В.Г.Адмони сомнение, предположение и т.д. представляют собою некоторые дополнительные оттенки ос-

новой оценки реальности действия, проявляющейся в утверждении или в отрицании (ср. с этим взгляд О.Есперсена).

3. Как же обстоит дело с отрицанием?

Прежде всего, едва ли требует доказательства, что в жизни и в природе нет ничего отрицательного; в них есть определенные явления, обладающие определенными свойствами, и только человек, сопоставляя одни явления с другими, может отрицать какое-либо явление в определенной области или отрицать у какого-нибудь явления то или иное свойство, замеченное им у других явлений или у того же явления в другое время, но в данный момент не отмечаемое. Но это самое общее положение.

Для того, чтобы выяснить природу отрицательного суждения, или, что то же, отрицания, необходимо установить, в каких случаях оно может быть нормально употреблено. При этом выявляется, как нам кажется, несколько случаев.

Во-первых, отрицательное суждение встречается в ответах, где оно оказывается вполне оправданным. Так, если нас спрашивают, идет ли дождь, когда дождя на самом деле нет, то наш ответ будет: «Дождь не идет», причем это предложение можно заменить и оно обычно заменяется (и это представляет большое удобство) отрицанием «нет». Мы и не можем иначе ответить, если мы остаемся в пределах содержания вопроса. И, конечно, решительно ничего своего мы при этом в ответ не вносим, не проявляем никакого отношения к действительности, как и в том случае, когда соответствующие обстоятельства заставляют нас ответить утвердительно. «Дождь идет?» — «Да, идет».

Во-вторых, отрицательное высказывание возможно при изменении существовавших длительное время условий. Например, если в течение нескольких дней шел дождь, то, совершенно естественно, человек, раздвинув утром занавески и обнаружив, что улица под окном сухая, скажет: «Сегодня дождь не идет». Привычка длительное время констатировать какой-нибудь факт вызывает отрицательное высказывание при отсутствии этого факта: невольно человек противопоставляет — в отрицательном высказывании — новый факт прежним фактам. Таким образом, мы и в этом случае имеем объективные причины для употребления отрицательного высказывания, и не приходится говорить о

проявлении в нем какого-нибудь особого отношения к действительности.

Кроме того, в отдельных случаях, из чисто практических соображений — именно как опровержение возможного обратного утверждения (предположения), отрицательная форма выражения научных законов оказывается предпочтительнее.

А как обстоит дело со значением отрицания в «процессе диалектического мышления, в котором утверждение является первым, а отрицание вторым моментом» (Фогараша)?

Это бесспорно недоразумение. Как писал еще Фр.Энгельс, «в диалектике отрицать не значит просто сказать «нет» или объявить вещь или представление несуществующими, или уничтожить их любым способом. Для каждой вещи, каждого отношения, каждого представления имеется... особый ему свойственный способ отрицания» [10].

Отрицание в диалектике это своего рода образное выражение, и отрицательное суждение здесь решительно ни при чем, так что из диалектического «отрицания» или даже закона «отрицания отрицания» никаких выводов относительно «важности» отрицательных суждений сделать нельзя.

Однако существует отрицание, отрицательные предложения, которые, несомненно, характеризуются особой модальностью, и мы их применяем значительно чаще, чем это можно себе представить. Например: если на вопрос «Прилежно ли учится ваш сын?», мы получаем ответ «Не ленится». «Хорошо ли живет N?» — «Не жалуется». Нем.: *Wie geht es ihm? Ist er glücklich? — Er ist nicht unglücklich. Geht es ihm gut? — Nicht schlecht.* Это то русское «неплохо», которым, несомненно, сейчас злоупотребляют говорящие, заменяя им обыкновенное и естественное «хорошо», представляющееся им слишком «ответственным».

На нежелании или опасении называть вещи своими именами и основана так называемая литота (Lithotes), но это не только литота. Ср.: *Und ist er wieder zurückgekommen? — Unsere Mutter hat ihn nie mehr gesehen* (L. Frank, Deutsche Novelle), т.е. очевидно, что «он больше не вернулся».

— А ты сох по мне, Сережа?

— Как же не сох! (Н.С.Лесков. Леди Макбет Мценского уезда).

В этом случае наглядно проявляется «относительность» отрицания, которая, по-видимому, всегда имеет место.

Отрицание есть суждение о чем-то, относительно чего-то другого (хотя и близкого). Так, в суждении «Иван не математик» мы говорим об Иване не прямо — кто или что он, а относим наше высказывание к чему-то «постороннему». И такое определение не мотивированно, быть не может, поскольку мы и вне этого «постороннего» можем мыслить специальность названного Ивана. Для этого, как подчеркивалось многими учеными, должно быть специальное основание, а именно специальный вопрос (в нашем примере: Иван математик?), которым оправдывается отрицание, поскольку ответ должен считаться с формулировкой вопроса. Однако ответ не всегда с этим считается; отрицательный ответ (дождь не идет) перестраивается в утвердительный (погода хорошая) — и уже в этой перестройке есть своего рода коррекция вопроса, как будто бессознательное стремление не «отражать» действительность, которая не знает отрицания, отрицательным высказыванием, а дать ей положительную (утвердительную) характеристику, в чем проявляется особая модальность.

Модальность «перестройки» отрицательного высказывания в утвердительное — это первый вид модальности, а модальность «перестройки» утвердительного высказывания в отрицательное — произвольное отнесение явления к «постороннему» (недействительному), ср. «не плохо» вместо «хорошо» с оглядкой на недействительность («плохо») — второй вид модальности.

Но модальность ответа не исчерпывается указанными двумя случаями. Ответ может не являться перестройкой с противоположным знаком и тем не менее быть модально окрашенным. Это имеет место в тех случаях, когда ответ не является прямым: утвердительность или отрицательность ответа выводится путем умозаключения, которое является весьма простым и часто производится почти бессознательно. Например: «Вы читали новый роман писателя?» Ответ: «Интереснейшая книга». (Ясно, что книга была прочитана.) Вопрос: «Вы не говорили с N о моем деле?» Ответ: «Я его не видел еще». (Ясно, что не говорил.) В этом случае ответ может быть более объективным или более субъективным.

Таким образом, ответ на вопрос может быть тройкого рода:

1) Прямой — утвердительный или отрицательный, лишенный какой-нибудь особой модальности.

2) Описательный с тем знаком, который имел бы прямой ответ,

3) С перестройкой утверждения на отрицание и отрицания на утверждение, т.е. с обратным знаком¹.

На практике встречаются все ответы, причем первые — прямые ответы — встречаются, как это ни может показаться странным, вовсе не так часто.

Обратимся к примерам из литературы различных языков.

I. Ответы, утвердительные и отрицательные, лишенные особой модальности:

Русский язык.

Подколесин. Не приходила сваха?

Степан. Никак нет.

Подколесин. А у портного был?

Степан. Был.

Подколесин. Что ж он, шьет фрак?

Степан. Шьет.

Подколесин. И много уж нашил?

Степан. Да уж довольно, начал петли метать. И т.д. (Н.В.Гоголь. Женидьба).

Немецкий язык.

1) August: Bist du mir gut, Rosle?

Rosa: Ich bin dir gut (G. Hauptmann, Rosa Bernd).

Английский язык.

1) Lady Snееr: The paragraphs, you say, Mr. Snake, were all inserted?

Snake: They were, madam... (Sheridan, The school for scandal).

Во всех приведенных примерах мы имеем прямой ответ на вопрос.

Отрицательные ответы в приведенных примерах ничем не отличаются от утвердительных, кроме знака ('+', —). Здесь нет ни специальной модальности отрицания, ни специальной модальности утверждения. Всякий другой ответ был бы уже перифразой, которой была бы свойственна известная модальность потому что она (эта перифраза) могла бы иметь только какие-либо субъективные (вынужденные) причины.

Именно это имеет место во втором из различаемых нами типов ответов.

II. Описательные ответы с тем же знаком, который имел бы и прямой ответ:

Русский язык.

1) Г о л у б ь : Давно здесь проживаешь?

Л е ш к а : Со счету годов сбился (Б.Ромашов, Федька-есаул).

Немецкий язык.

1) F r a u F r a m m : Wollte Sie nich auch mal Missionar werden?

A u g u s t : Da war leider meine Gesundheit zu schwach (G.Hauptmlann, Rosa Bernd).

Английский язык.

1) L a d y S n e e r w e l l : Lady Teazle, I hope we shall see Sir Peter?

L a d y T e a z l e : I believe he'll wait on your ladyship presently (Sheridan, The school for scandal).

Во всех приведенных примерах ответ является не прямым, а описательным, причем мы находим различные случаи такого описательного ответа.

Могут быть, конечно, и другие случаи, но всех их объединяет то, что, с одной стороны, на вопрос не дается прямого ответа, а даваемый ответ заставляет подумать, какой прямой ответ следует предполагать, а с другой, — что во всех случаях «знак» даваемого ответа соответствует знаку предполагаемого прямого ответа. При этом во всех случаях в ответе проявляется некоторая оценка, по крайней мере, некоторое отношение к предмету вопроса, которым и обусловливается замена прямого ответа переносным¹.

Как мы говорили выше, следует различать еще третий вид ответов, отличительной чертой которого является то, что тоже переносный ответ имеет «знак» противоположный предполагаемому «знаку» прямого ответа. В этом случае проявляется модальность и не только отрицания, но и утверждения, но эти отрицания и утверждения теснейшим образом связаны со всем содержанием ответа, которое, впрочем, в отдельных случаях само по себе может быть очень бедным, незначительным, Приведем примеры из разных индоевропейских языков.

Русский язык.

1) Матушка, говорю, Домна Платоновна, вы ли это?

Да некому, отвечает, друг мой, и быть, как не мне (Н.В.Лесков, Воительница).

Немецкий язык.

1) H a n e f e l d t : Sie geloben mir unverbruchliches Stillschweigen?

Frau Peters : Man wird doch nicht einen Fußtritt ausposaunen, den man bekommen hat (G.Hauptmann, Vor Sonnenuntergang).

Английский язык.

1) Hattie : Did you try to stop her?

Victor : I looked up a train for her, helped her pack and drove her to the station (Hugh and Margaret Williams, The grass is greener).

Итак, как мы говорили выше, третий вид ответа, или второй случай проявления модальности в ответе, характеризуется изменением «знака» ответа, заменой утвердительного ответа отрицательным и отрицательного утвердительным; при этом, в идеальном случае этого вида, ответ очень незначительно отличается от вопроса, собственно дело ограничивается прибавлением или убавлением отрицания и связанной с этим заменой слова, лишённого отрицания или связанного с отрицанием, противоположным по значению словом (хорошо — не плохо; умно — не глупо; плохо — не хорошо; глупо — не умно). На практике же мы встречаем нередко более сложные случаи, в которых ответ получает некоторую субъективную окраску, а следовательно, дополнительную модальность по образцу первого из различаемых нами основных видов (случаев) модальности.

В идеальном случае модальность создается исключительно заменой утверждения отрицанием и обратно. Здесь мы имеем дело с действительной модальностью отрицания и утверждения как таковых, потому что мы сами вносим отрицание в суждение, которое должно характеризовать положительное явление, и убираем отрицание из суждения, которое должно характеризовать явление как несуществующее.

Таким образом, можно в определенных случаях говорить с таким же правом о модальности утверждения, как и о модальности отрицания. В других случаях говорить о модальности отрицания (и утверждения) нет никаких оснований.

Литература

1. Адмони В.Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка. М., 1955. стр. 164.
2. Аристотель. Вторая аналитика. Т. 1. с. 25.
3. Виноградов В. Русский язык. М., 1947. стр. 670 и сл.
4. Вьнков А. Логика. София, 1954. стр 161.
5. Есперсен О. «Философия грамматики» Русский перевод. М., 1958.
6. Ласк Эмиль. Учение о суждении. Lask E. Die Lehre vom Urteil // Lask E. Gesammelte Schriften / Hrsg von Herrigel. Tübingen 1923. Bd. 2. S. 286—306.
7. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1956. Стр. 387.
8. Ученые записки ЛГПИ им. Герцена (факультет иностранных языков). Том XXI. Вып. I.
9. Фогараш Б. Логика, пер. со 2-го нем. Издания. М., 1959.
10. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч. Т. XIV. стр. 376.
11. Aidukewiz K. Abriss der Logik. Aus dem polnischen. Berlin, 1958.
12. Born Th. Über die Negation und eine notwendige Einschränkung des Satzes vom Widerspruch. Leipzig s.d., S. 14.
13. Logische Untersuchungen. Berlin, 1840, S. 90 ff.
14. Palpola Veli. Ein System der negationslosen Logik. ActaPhilisophica Fennica, IX, 1955, S. 192.
15. Russell B. Human Knowlegte, its Scope and Limits. London, 1948 and New York, 1951.

Л.И. Старкова

К ПРОБЛЕМЕ ВЫБОРА ПРЕДЛОГА ПРИ ОПИСАНИИ СХОДНЫХ ДЕНОТАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ

Предлоги являются одним из наиболее значимых и интересных с точки зрения семантики средств выражения пространственных отношений в языке. За последние годы появилось значительное число работ, в которых анализируются как отдельные предлоги, так и целые их группы. Интерес исследователей вызы-

вают, прежде всего, такие вопросы как описание значений предложной лексики, проблемы определения объема значения предлога и моделирования структуры значения.

Как известно, в современной лингвистике под когнитивной моделью понимается ментальная сущность, схематизированный ментальный образ, не осознаваемый говорящим, но позволяющий правильно употреблять (или не употреблять) слово в определенном речевом контексте. Когнитивная модель связана с представлением о двухуровневой, структуре семантики многозначного слова. На внешнем уровне располагаются значения (или лексико-семантические варианты) слова; на глубинном уровне располагается когнитивная структура, или «концептуальная внутренняя форма» слова [1, с. 46]. Когнитивная модель, соотносится с понятием «формальной семантической схемы» и является, таким образом, общей для всех значений слова. Когнитивная модель, представляющая собой схематизированный ментальный образ, свойственна не только знаменательным частям речи, но и предлогам, имеющим собственное семантическое содержание и выражающим пространственные, временные и функциональные отношения.

На основе проведенного семантического анализа ряда предлогов исследователи строят семантические модели данных предложных единиц и определяют механизмы образования новых значений у исследуемых предлогов, в том числе расширение объема значений и переход от пространственных значений к непространственным. Так, в своей работе Ю.Р.Юсупова исследует и моделирует семантическую сеть английских проксимально-дистантных предлогов *at*, *beside*, *by*, *near* и *off*. Е.Г.Логинова проводит критический анализ семантики английских предлогов *after*, *before*, *in*, *on*, *at* и выявляет модели концептуального соотношения пространственных и временных значений данных предлогов. В.И.Пекар рассматривает семантику английских предлогов вертикальной соположенности *above* и *over* и русского *над*, проводит сопоставительный анализ и описывает результаты исследования в виде формулировки семантических моделей предлогов.

Предлагаемые в исследованиях модели семантической структуры пространственных предлогов позволяют более точно определить статус этих языковых единиц в системе языка, а раскры-

тие особенностей их семантики позволит предсказать условия выбора необходимой языковой единицы из группы синонимов при описании сходных денотативных ситуаций.

Актуальность исследований обусловлена недостаточностью описаний природы предложной полисемии, о чем свидетельствует отсутствие в лексикографических источниках информации о связи основного и производного значений предлогов, что в свою очередь, приводит к размыванию границ между полисемией и омонимией. Так, немецко-русский словарь под редакцией К.Лейна [Немецко-русский (основной) словарь 1998] определяет проксимально-дистантные значения немецких предлогов *an*, *bei* как синонимичные предлогу *neben* и предлагает переводить их на русский язык с помощью одних и тех же русских предлогов — *у*, *при*, *возле*, *около*, *близ*. Лангеншайдтский одноязычный словарь [Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2002] трактует предлоги *an*, *bei* — «die räumliche Nähe zu etwas», а значение предлога *neben* описывает через предлог *an*.

Похожая ситуация с английскими проксимально-дистантными предлогами *at*, *beside*, *by*, *near* и *off*. Ю.Р.Юсупова рассматривает описание семантики данных слов в трех словарях английского языка издательства Лонгман и Оксфорд [Longman Dictionary of Contemporary Language 1992, Oxford Advanced Learners Dictionary 2005, Oxford Advanced Learners Dictionary 2005] и указывает на сопоставление значений в словарных статьях без ссылки на особенности концептуализации пространства и пространственных отношений носителями разных языков [2, с. 7]. Недостаточная ясность метапонятий, используемых для описания данных пространственных предлогов, не позволяет четко понять условия их употребления. Как мы видим, концептуальный состав предлогов не равнозначен, зависит от разноструктурности, практической обусловленности и речемыслительных процессов в английском, немецком и русском языках.

Очевидна необходимость выявления компонентного состава семантической структуры анализируемых предлогов для построения семантических моделей данных слов.

Практическое значение семантического моделирования предложных единиц определяется возможностью использования построенных когнитивных моделей в преподавании лингвистических

дисциплин (лексикологии, сопоставительной и теоретической грамматики), спецкурсов по когнитивной лингвистике, в практике составления двуязычных словарей, в теории и практике перевода.

Литература

1. Беляевская Е.Г. Модель лексической семантики в когнитивной научной парадигме // Междунар. конгресс по когнитив. лингвистике: сб. материалов. Тамбов, 26—28 сент. 2006 г. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2006. С. 45—46.
2. Юсупова Ю.Р. Пространственная и непространственная семантика английских проксимально-дистантных предлогов: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2006.

Е.А.Суконникова

СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В свете новой образовательной парадигмы целью обучения иностранным языкам в средней школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, под которой подразумевается способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение средствами иностранного языка.

Владение иноязычной коммуникативной компетенцией предполагает овладение совокупностью знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способностью пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Вышеназванные знания наряду с социокультурными навыками и умениями входят в состав социокультурной компетенции.

Социокультурная компетенция — компонент иноязычной коммуникативной компетенции. В терминах И.Л.Бим и В.В.Са-

фоновой ее содержание можно представить в виде совокупности: а) социокультурных знаний (сведений о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностей национального менталитета; б) опыта общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры); в) личностного отношения к фактам иноязычной культуры (в т.ч. способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении); г) способов применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями) [1]. Социокультурная компетенция — комплексное понятие. В ее составе отечественные ученые выделяют ряд блоков, одним из которых является лингвострановедческий компонент.

Лингвострановедческий компонент включает в себя определенные знания (языковые и культурологические), а также навыки и умения (речевого и неречевого поведения). Отталкиваясь от характеристики содержания социокультурной компетенции, данной В.В.Сафоновой, мы можем выделить следующие компоненты содержания лингвострановедческой компетенции: страноведческие знания (сведения о стране изучаемого языка, знание фактов иноязычной культуры), знания о реалиях страны изучаемого языка, знания культурно значимых языковых единиц, а также способность и готовность оперировать ими в различных сферах межкультурного общения.

Лингвострановедческая компетенция отражает содержание лингвострановедческого компонента в обучении. В содержание обучения входит лингвистический компонент, а именно: учебный языковой и речевой лингвострановедческий материал (культурно-значимые языковые единицы и лингвострановедческий текстовой материал) и психологический компонент (навыки и умения правильного употребления социально маркированных языковых единиц в речи).

Признаком принадлежности языкового и речевого материала к лингвострановедческому является наличие у него национально-культурного компонента. Лингвострановедческий языковой материал включает безэквивалентную лексику, обозначающую на-

циональные реалии, фоновую лексику, коннотативную лексику. [2, 19]. Лингвострановедческий речевой компонент, представлен текстовым материалом, отобранным по проблемно-тематическому признаку.

При отборе содержания текстов нужно руководствоваться следующими критериями: страноведческой ценностью; соответствием содержания материала возрастным особенностям учащихся, их речевому и жизненному опыту и интересам; доступностью с точки зрения языковых средств, соответствием определенной тематике [3, 32].

Ведущим критерием при отборе текстового материала является его аутентичность. Аутентичным текстовым материалом, по определению Г.И.Ворониной, считается материал, «заимствованный из коммуникативной практики носителей языка» [5, 56]. Однако использование такого материала в обучении сопряжено с рядом трудностей. В виду этого отечественные методисты предлагают применять в обучении так называемые учебно-аутентичные материалы. Под учебно-аутентичными материалами понимают материалы, специально разработанные с учетом всех параметров аутентичного учебного процесса и критериев аутентичности и предназначенные для решения конкретных учебных задач [4, 122].

Психологический аспект лингвострановедческого компонента содержания составляют вышеуказанные навыки и умения, процесс формирования и развития которых осуществляется параллельно с овладением речевыми навыками и умениями: в ходе введения и тренировки нового языкового материала, в ходе формирования и совершенствования навыков его распознавания и употребления, и при выведении навыков в речь.

Таким образом, лингвострановедческая компетенция является компонентом в структуре иноязычной коммуникативной компетенции и, в свою очередь, состоит из совокупности знаний, навыков и умений, определяющих содержание обучения и, в итоге, способность и реальную готовность учащихся к межкультурному общению.

Литература

1. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1991.
2. Конецкая В.П. Лексико-семантическая характеристика языковых реалий: лингвострановедческий словарь. М., 1980.
3. Добрынин Н.Ф. Внимание и память. М.: Знание, 1958.
4. Васильева Л.Я. Социокультурное развитие школьников: ИЯШ. 2003. № 5.
5. Воронина Г.И. Современное состояние переподготовки иностранных языков в средней школе и основные направления деятельности по обновлению содержания обучения данному предмету: ИЯШ. 1991. № 3.

Е.Г.Сычева

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Практика современного образования все больше уделяет внимание развитию творческого мышления и активного отношения обучаемых к предмету, который ими усваивается. Вместе с тем, важным остается усвоение систематических знаний. Поэтому главным компонентами творческого мышления являются интеллектуальный и личностный потенциал, которые тесно связаны между собой. Связующим звеном этих аспектов мышления является именно рефлексия. Слово *рефлексия* происходит от латинского «*reflexio*» – обращение назад. Словарь иностранных слов определяет *рефлексию* как размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание. Толковый словарь русского языка трактует рефлексию как самоанализ. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и ее результатов, в основе которого лежит [1, с. 111]:

- 1) развитие техники коллективного обсуждения проблем;
- 2) более широкий контекст анализа ситуаций;
- 3) техника постановки рефлексивных задач;
- 4) перенос рефлексивных задач в управление и самоорганизацию.

Выше названные аспекты, а также развитие индивидуальности студента, в частности рост его творческих интересов и способностей, стимулирование его самостоятельной продуктивной деятельности становится возможным благодаря реализации в учебном процессе технологии проектной деятельности. В европейских языках слово «проект» заимствовано из латыни: причастие *projectus* означает «выброшенный вперед», «бросающийся в глаза» [2, с. 197]. Применительно к занятиям по иностранному языку — это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающийся созданием творческого продукта.

Цели введения в методику преподавания метода проектов:

- 1) формирование активной самостоятельной и инициативной позиции студентов в обучении;
- 2) демонстрация уровня обученности иностранному языку;
- 3) реализация интереса к предмету исследования;
- 4) достижение более высокой ступени образованности, развития и саморазвития;
- 5) развитие способности к анализу и рефлексии своей работы.

Очень важной чертой проектной методики является особая форма ее организации, которая представлена ниже.

Схема 1



Раскроем предложенную выше схему более подробно.

1. Подготовка к проекту.

Необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы) — исследовательской, информационной, практической. Преподаватель предварительно изучает индивидуальные способности, ин-

тересы студентов, а сами студенты предлагают пути решения данной проблемы.

2. Организация участников проекта.

Формирование групп участников, распределение обязанностей, учет склонностей студентов. Группы формируются независимо от пола и успеваемости. Наиболее важной частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий.

3. Выполнение проекта.

Каждый проект обязательно требует исследовательской работы студентов. Отличительная черта проектной деятельности при обучении иностранному языку — поиск информации, связанной со страной изучаемого языка, так и со страной проживания, сопоставление событий фактов, явлений из истории и жизни людей различных стран. которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участниками проектной группы.

4. Презентация проекта.

Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта, является продукт. В общем виде это средство, которое разработали участники проектной группы для разрешения поставленной проблемы. Включает поиск новой и дополнительной информации, ее обсуждение и документирование, оформление проекта.

5. Подведение итогов проектной работы.

6. Портфолио, т.е. папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, дневные планы и отчеты и др.

Подготовленный продукт должен быть представлен достаточно убедительно, как наиболее приемлемое средство решения проблемы. Проект требует на завершающем этапе презентации своего продукта. При оценке готового проекта следует обращать внимание на правильное использование языка, степени творчества личности и оригинальности проекта.

В результате проектной деятельности формируются следующие рефлексивные умения: нахождения способов решения задачи, при недостаточности знаний по данной проблеме; отвечать на вопрос: чему нужно научиться для решения поставленной задачи, оценивать свою работу. Метод проектов всегда ориентирован на

самостоятельную деятельность студентов — индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповым подходом к обучению. Оценочный уровень развития рефлексии позволяет рассмотреть не только результативность всего урока в целом, но и эффективна ли работа студентов в следующих формах: индивидуальная, парная, групповая, коллективная, самостоятельная. На заключительном этапе работы проводится рефлексия результатов проекта, которая способствует осмыслению студентами собственных действий. Обучающийся осознает сделанное, примененные им способы деятельности, еще раз обдумывает, как было проведено исследование. По окончании проекта проводится занятие, на котором студенты осуществляют рефлекссию своей работы, отвечая на вопросы: «Чему я научился?», «Чего я достиг?», «Что сделал?», «Что у меня раньше не получалось, а теперь получается?». Также важна активность студентов на занятии, при постановке вопросов, внимательность во время презентации.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что проектная технология как эффективное средство рефлексивной деятельности студентов позволяет показать уровень владения языком, развивать умение критически мыслить, проводить рефлекссию своей работы, для того чтобы максимально проявить свои способности и таланты, эффективно усвоить учебный материал и повысить мотивацию к самообразованию и саморазвитию.

Литература

1. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. М.: ГЛОССА - ПРЕСС, 2004. 336 с.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]. М., 2007. с. 188—227.

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ИЗДАТЕЛЬСТВА «УЧИТЕЛЬ» В ПОДДЕРЖКУ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС И ФГТ

Приоритетное направление издательства — выпуск методических пособий для учителей, воспитателей, руководителей ОУ. Учебно-методическая литература для всех категорий учебных заведений — от дошкольных до учреждений профессионального образования и всех категорий педагогов (включая логопедов, психологов и дефектологов) помогает им эффективно организовать свою профессиональную деятельность и сегодня издательство «Учитель» предлагает около 3000 печатных и электронных собственных пособий более чем в 80 сериях. Наиболее актуальны, а потому и активно развиваются серии «Новые стандарты: учимся работать» и «ФГТ в ДОУ: от теории к практике», которые помогут педагогам разобраться в современных подходах в образовании, сориентировать свою деятельность в практическом внедрении новых образовательных стандартов и требований. В настоящее время издано более 50 пособий, соответствующих ФГОС, и более 20 — ФГТ.

Одними из самых востребованных в учительской среде являются пособия серии «Рабочие программы», изданные для всех классов начальной и средней школы, по всем предметам и программам. Они разработаны в формате основополагающих для деятельности учителя документов с подробным описанием необходимых действий и педагогических средств, благодаря чему легко планировать образовательный процесс и прогнозировать результаты освоения образовательных программ. Не менее актуальны пособия серии «Контрольно-измерительные материалы». Их содержание помогает в осуществлении контроля уровней обученности по предметам, а также в подготовке учащихся к ГИА и ЕГЭ.

Серия «Портфолио учащегося» представляет одну из инновационных оценочных методик. Она направлена на комплексный

анализ освоения образовательной программы и развития школьника, на диагностику его предметных умений, метапредметных УУД и личностных качеств, а также позволяет отследить изменения уровня его знаний в процессе учебы, их результативность. Портфолио отражает процесс формирования творческого потенциала ребенка, иллюстрирует динамику достигнутых успехов.

Методические пособия серии «Поурочное планирование» разработаны в помощь преподавателям и содержат разработки уроков по всем школьным предметам. В материалах пособий представлены основные теоретические сведения, различного рода карточки-задания для индивидуальной работы, для работы в парах или группах. Также предлагаются методические советы и рекомендации, тесты самостоятельных и проверочных работ, нестандартные задачи, исторический и справочный материал по изучаемым темам предметов.

Серия рабочих программ «Новые стандарты: учимся работать (Планирование учебной деятельности)» для начальной и основной школы разработана в соответствии с основными положениями федерального государственного образовательного стандарта. Представленные рабочие программы содержат детальное описание педагогических средств, позволяющих успешно сформировать универсальные учебные действия, а также дополнительные образовательные инструменты, которые помогут повысить качество образования.

Пособия серии «ФГТ в ДОУ: от теории к практике» позволят педагогам познакомиться с практическим опытом реализации Федеральных государственных требований, выдвигающих на первый план развивающие функции образования, обеспечивающие становление личности ребенка и соответствующие современным научным концепциям дошкольного воспитания о признании самооценности дошкольного периода детства.

Авторские модели мониторинга качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования разработаны на основе Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования с учетом современных исследований в области детской психологии и дошкольной педагогики. Предлагаемый мониторинг имеет универсальный характер и может быть приме-

нен к любой образовательной программе, так как в его основу положены интегративные характеристики, отражающие ведущие сферы психического развития дошкольника.

Диагностические журналы позволяют оптимизировать образовательный процесс, определить результаты обучения, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки в оценке знаний детей. Предлагаемый комплекс примерных диагностических заданий и карт, четкие инструкции к проведению и анализу заданий, критерии оценки усвоения программного содержания отдельными детьми и группой в целом, составлены в соответствии с требованиями ООП дошкольного образования для всех возрастных групп.

Авторы пособий — опытные преподаватели, методисты и руководители школ, гимназий, вузов, учреждений профессиональной переподготовки кадров образования.

МЕТОД ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВОПРОСЫ ТЕОРИИ)

Современная педагогика как наука находится в процессе постоянного развития: по мере изменения роли человека в культуре, экономике и всех сферах общественных отношений, изменяются и цели, которые ставит перед собой образование, совершенствуются педагогические методы, появляются новые идеи, оживляются старые, ставшие вдруг актуальными. Вместе с тем, фактическая система образования обладает достаточной инертностью к нововведениям, что, с одной стороны, является определенным сдерживающим фактором для развития теории педагогики, а, с другой стороны, имеет и положительный эффект, поскольку такая инертность носит и системосохраняющий характер. В современной России в условиях относительной либерализации системы образования получили возможность своего развития и воплощения на практике различные педагогические технологии, концепции и методы обучения. Часть из них пришла из западной системы образования (нейролингвистическое программирование, гештальттехнологии и др.), часть — соответствует сравнительно старым российским идеям в области образования (например, основы концепции свободного воспитания были заложены Л.Н.Толстым, а педагогики сотрудничества — еще К.Д.Ушинским) или сравнительно новым концепциям, разработанным или доработанным советскими и современными российскими учеными (концепция развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, гумано-личностная технология Ш.А.Амонашвили, обогащающая модель обучения Э.Г.Гельфмана и М.А.Холодной, технология укрупнения дидактических единиц П.М.Эрдниева и Б.П.Эрдниева и др.). Появились возможности для реализации на практике и проблемного обучения.

В настоящее время наше общество продолжает испытывать острую потребность в социально активной, творческой личности,

способной самостоятельно принимать конструктивные решения как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни. Большая роль в воспитании такого человека принадлежит современной школе. Данная проблема может быть решена путем введения в учебный процесс проблемного обучения, которое обладает широкими возможностями развития логического мышления, творческих способностей, формирования познавательного интереса у современного школьника

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение этому явлению. Под проблемным обучением В.Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [1, с. 94].

Сущность проблемного обучения И.Я.Лернер видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы» [2, 18].

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований 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 построена с учетом целеполагания и принципа; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [3, с. 213].

Проблемное обучение является одним из наиболее эффективных средств активизации мышления ученика. Суть активности, достигаемой при проблемном обучении, заключается в том, что ученик должен анализировать фактический материал и оперировать им так, чтобы самому получить из него новую информацию.

Другими словами, это расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенных знаний или новое применение прежних знаний.

Сегодня под проблемным обучением (технологией проблемного обучения) понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками (ЗУН) и развитие мыслительных способностей [4, с. 64].

В педагогической литературе описывают основные характеристики и выделяют три вида проблемного обучения:

1) новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических проблем;

2) в ходе решения проблемы учащийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигает высокого уровня;

3) темп передачи информации зависит от учащегося или группы учащихся;

4) повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов;

5) результаты обучения относительно высокие и устойчивые. Учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности [5, 306].

Первый вид («научное» творчество) — это теоретическое исследование, то есть поиск и открытие ученикам нового правила, закона, теоремы и т.д. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем.

Второй вид (практическое творчество) — 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 задач.

Третий вид (художественное творчество) — это художественное отображение действительности на основе творческого

воображения, включающее в себя литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и т.д.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика, наличие поиска и решения проблемы. Они могут осуществляться при различных формах организации педагогического процесса. Однако первый вид чаще всего встречается на уроке, где наблюдается индивидуальное, групповое и фронтальное решение проблем. Второй — на лабораторных, практических занятиях. Третий вид — на уроке и на внеурочных занятиях.

Проблемное преподавание определяется как деятельность учителя по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала с его (полным или частичным) объяснением и управлению деятельностью учащихся, направленной на освоение новых знаний — как традиционным путем, так и путем самостоятельной подготовки учебных проблем и их решения.

Проблемная ситуация — это, по определению А.М.Матюшкина, «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия» [6, с. 115].

Иначе говоря, проблемная ситуация — это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных, знаний и он должен сам их искать.

Итак, проблемная ситуация возникает лишь тогда, когда для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых действий человеку не хватает наличных знаний или известных способов действия, то есть имеет место противоречие между знанием и незнанием. Проблемная ситуация в обучении имеет обучающую ценность только тогда, когда она способна пробудить у обучаемых желание выйти из этой ситуации, снять возникшее и ощущаемое противоречие. Желание это возникает не при всякой проблемной ситуации. Для того, чтобы оно появилось, нужно соблюдение двух условий: содержательная сторона ситуации должна представлять определенный интерес для учащихся и они должны чувствовать, что решение проблемы в целом им посильны, так как часть необходимых знаний у них есть [7, с. 32].

Также существуют типы проблемных ситуаций, общие для всех учебных предметов, предложенные М.И.Махмутовым:

1. Проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, т.е. в случае осознания учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

2. Проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, учителя организуют эти условия не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и столкнуться с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

4. Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования [8, с. 19].

Исходя из описанной типологии проблемных ситуаций, М.И.Махмутов намечает десять способов их создания:

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность учеников и приводит к активному усвоению новых знаний.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдений за природой. Проблемные ситуации в этом случае возникают при попытке учащихся самостоятельно достигнуть поставленной перед ними практической цели. Обычно ученики в итоге анализа сами формулируют проблему.

3. Постановка учебных практических заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения. Примером

может служить любая исследовательская работа учащихся в мастерской, лаборатории и т.д.

4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. В этом случае возникает проблемная ситуация, так как сравнение выявляет свойства новых фактов, необъяснимые их признаки.

8. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы. Обычно эти факты и явления как бы противоречат сложившимся у учеников представлениям и понятиям, что объясняется неполнотой, недостаточностью их прежних знаний.

9. Организация межпредметных связей.

10. Варьированные задачи, переформулировка вопроса.

Дидактическая ценность этой классификации обусловлена тем, что она помогает учителю избрать конкретные пути создания проблемных ситуаций [8, с. 20].

Таким образом, главным элементом проблемной ситуации является неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для выполнения нужного действия. Чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить ребенка перед необходимостью выполнения такого задания, при котором подлежащее усвоению знание будет занимать место неизвестного.

Сегодня перед школой ставятся более сложные задачи, среди которых — всестороннее развитие личности в процессе обучения, в том числе и на основе активизации деятельности учащихся на уроках. Урок, построенный по принципу: учитель дает знания, а ученик просто их берет, не прилагая к этому особых усилий, в настоящее время не может отвечать всем современным требованиям. Ученик должен уметь сам находить ответы на поставленные

вопросы. Метод проблемного обучения как нельзя лучше подходит для решения таких задач.

Литература

1. Оконь В. Основы проблемного обучения / Пер. с польск. М.: Просвещение, 1968. 208 с.
2. Лернер И.Я. Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных педагогических чтениях // Советская педагогика. 1968. № 7. С. 18—21.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 367 с.
4. Селевко Г.К. Проблемное обучение // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 61—65.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Просвещение, 1990. 324 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. С. 156.
7. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций. М.: Просвещение, 1984. С. 207.
8. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе: Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. Калининград: Калинингр. ун-т, 1998. 91 с.

Ю.Н.Шапошник, С.Н.Шапошник

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СТУДЕНТАМИ ГОРНОГО ПРОФИЛЯ

В настоящее время в Республике Казахстан на геологоразведочных и горнодобывающих предприятиях ощущается острая нехватка специалистов, имеющих глубокие знания и практические навыки пользования программными комплексами для моделирования геологической среды и подсчета запасов, моделирования технологических процессов добычи руды открытым и подземным способами, проектирования и планирования горного производства.

На сегодняшний день назрела острая необходимость налаживания тесного сотрудничества между компаниями-поставщиками программных продуктов, вузами, ведущими подготовку специалистов геологического и горного профиля, и предприятиями горно-геологической отрасли страны.

Среди ведущих мировых компаний, работающих на казахстанском рынке в области разработки и внедрения компьютерных технологий для горной промышленности, является австралийская компания Micromine Pty Ltd, созданная в 1986 году в г.Перт (Западная Австралия) и имеющая свои представительства и агентства широко по всему миру (ЮАР, Индонезия, Великобритания, США, Канада, Китай, Россия, Казахстан и др.).

Компания Micromine Pty Ltd, как одна из передовых и успешно развивающихся компаний в области программного обеспечения, стремится к распространению своих программных продуктов в технических вузах, тем самым повышая уровень подготовки выпускников вузов, и в конечном итоге уровень внедрения современных технологий компьютерного моделирования в горно-геологической отрасли.

В восточном Казахстане с компанией Micromine Pty Ltd тесно сотрудничают такие крупные предприятия, как ТОО «Казцинк», ТОО «Корпорация «Казахмыс», АО «ФИК «Алел», ТОО «Топаз», ТОО «Казгипроцветмет» и другие геологические, горнодобывающие и проектные организации восточного Казахстана.

Сегодня Восточно-Казахстанский государственный технический университет им. Д.Серикбаева (ВКГТУ) является самым крупным и единственным ведущим техническим высшим учебным заведением на востоке Казахстана, ведущим подготовку, в том числе, и специалистов горно-геологической отрасли.

В рамках модели инновационного вуза «университет-технопарк» в ВКГТУ создана и развивается современная инфраструктура инновационной деятельности, основой которой является первый в Казахстане региональный научно-технологический парк «Алтай» и студенческий технологический бизнес-инкубатор «Бастау», которые в совокупности с университетом составляет современную форму интеграции науки, образования и производства [1, с. 146].

В 2005 году компания Micromine Pty Ltd для организации обучения студентов вуза предоставила ВКГТУ им. Д.Серикбаева все модули лицензионных прикладных программ: ядро; разведка; оценка запасов; каркасное моделирование; горный; съемка; печать; оптимизатор карьеров [2, с. 23].

В элективные курсы учебных планов бакалавров специальностей 050706 — «Геология и разведка месторождений полезных ископаемых» и 050707 — «Горное дело», а также магистрантов университета были включены дополнительные дисциплины, направленные на изучение и применение программных комплексов Micromine в профессиональной деятельности. Так бакалавры-горняки изучают дисциплины «Информатика в горном деле» и «Автоматизированные системы в горном деле», а магистранты — «Информационные системы в горном деле» и «Автоматизированные геоинформационные системы», в учебные планы бакалавров и магистрантов специальности «Геология и разведка месторождений полезных ископаемых» включены дисциплины «Геоинформационные системы в геологии» и «Математические методы в геологии».

В учебных планах данных дисциплин предусмотрен значительный объем часов на изучение программных комплексов Micromine. Заинтересованность студентов в изучении программных комплексов Micromine постоянно высока.

В программе Micromine студенты вуза в рамках вышеперечисленных дисциплин учатся строить каркасные модели и разрезы рудных тел, модели различных поверхностей, блочные модели рудных тел, производить подсчет запасов, проектировать поверхностные и подземные горные выработки и т.д.

В настоящее время обучение компьютерным программам компании Micromine Pty Ltd в ВКГТУ им. Д.Серикбаева проводится также для бакалавров и магистрантов факультета информационных технологий при изучении дисциплины «Аналитические информационные системы».

В университете в учебном классе, оборудованном системой Micromine на 20 рабочих мест, организованы курсы по подготовке и переподготовке специалистов в области моделирования месторождений, подсчета запасов и общего всестороннего геологического обслуживания геологоразведочных и горнодобывающих

предприятий. Курсы по изучению программного комплекса Micromine в учебном классе прошли специалисты ТОО «Топаз».

В дни работы форума межрегионального сотрудничества Казахстана и России, прошедшего в г.Усть-Каменогорске 6—7 сентября 2010 года с участием Президента Казахстана Н.А.Назарбаева и Президента Российской Федерации Д.А.Медведева, в ВКГТУ им. Д.Серикбаева на базе технопарка «Алтай» открыто представительство компании Micromine Pty Ltd в г.Усть-Каменогорске.

Деятельность представительства компании направлена на обучение бакалавров, магистрантов и сотрудников университета программным продуктам Micromine; подготовку и переподготовку специалистов в области моделирования месторождений, подсчета запасов и общее всестороннее геологическое обслуживание геологоразведочных и горнодобывающих предприятий; совместные исследования по разработке программных модулей для моделирования технологических процессов подземной добычи руды в конкретных правовых и горно-технологических условиях казахстанских предприятий.

Изучение бакалаврами и магистрантами университета программных продуктов Micromine позволит обеспечить высокую конкурентоспособность наших выпускников на мировом рынке труда.

Программные продукты компании Micromine Pty Ltd широко используются студентами, магистрантами и сотрудниками университета при выполнении курсовых и дипломных проектов, при обработке материалов производственных практик, при выполнении лабораторных и практических занятий по ряду геологических и горных дисциплин, при написании магистерских, кандидатских и докторских диссертаций.

Таким образом, можно констатировать, что в ВКГТУ им. Д.Серикбаева на сегодняшний день накоплен достаточный опыт по внедрению программных продуктов Micromine в теорию и практику учебного процесса.

Анализируя опыт Восточно-Казахстанского государственного технического университета им. Д.Серикбаева по изучению современных программных продуктов компании Micromine Pty Ltd в программах подготовки бакалавров и магистров, а также

в программах повышения квалификации руководящих кадров и профессорско-преподавательского состава, можно прийти к выводу, что студенты вуза получают хорошую компьютерную подготовку, имеют возможность углубленного изучения и в совершенстве овладевают программными продуктами компании Micromine Pty Ltd.

Имеющийся в университете опыт использования программных продуктов компании Micromine Pty Ltd в условиях кредитной технологии обучения студентов и магистрантов может быть рекомендован для широкого применения в практике других казахстанских вузов.

Литература

1. Трансформация технического вуза в инновационный университет: методология и практика / Под ред. Г.М.Мутанова. Усть-Каменогорск: ВКГТУ, 2007. 480 с.
2. Шапошник Ю.Н., Куленова Н.А. Инновационное образование студентов горно-металлургического профиля в Восточно-Казахстанском государственном техническом университете им. Д.Серикбаева // Промышленность Казахстана, № 5(50), 2008. С. 21—23.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аитов Валерий Факильевич	д. п. н., доцент, зав.кафедрой иностранных языков, Государственная социально-педагогическая академия, г.Бирск
Алексеева Любовь Васильевна	д. ист. н., профессор; профессор кафедры истории России, НГТУ, г.Нижневартовск
Амелина Александра Геннадьевна	методист, педагог дополнительного образования, МБОУ доп. образования детей «ДЮСШ «Феникс», г.Нижневартовск
Башкирова Елена Васильевна	учитель начальных классов, МБОУ «Новоаганская ОСШ № 2»
Бизина Светлана Владимировна	учитель географии, МБОУ «Новоаганская ОСШ № 2»
Боровкова Ольга Сергеевна	учитель начальных классов, МБОУ «Новоаганская ОСШ № 2»
Вагабова Назира Изамутдиновна	к. филол. н., старший преподаватель кафедры иностранных языков НГТУ, г.Нижневартовск
Владыко Ольга Александровна	учитель английского языка, МБОУ «Новоаганская ОСШ № 1»
Гафурова Роза Фаридовна	старший преподаватель кафедры иностранных языков, Казанский государственный медицинский университет, г.Казань
Глебова Лилия Гайнилевна	учитель английского языка, МОСШ № 34, г.Нижневартовск
Глушкова Юлия Владимировна	студентка 4 курса факультета лингвистики; Вятский государственный гуманитарный университет, г.Киров
Гогошидзе Лариса Александровна	учитель начальных классов, МБОУ «Излучинская ОСШ № 2», гп.Излучинск
Гукова Анна Васильевна	учитель истории и обществознания, МБОУ «Аганская общеобразовательная средняя школа»
Девятков Валерий Яковлевич	кандидат культурологи, учитель истории и обществознания, МОСШ № 23 с углубленным изучением иностранных языков, г.Нижневартовск
Девятова Елена Юрьевна	преподаватель кафедры истории России НГТУ, г.Нижневартовск

Дмитриева Алена Васильевна	учитель начальных классов, МБОУ «Ларьякская ОСШ»
Дмитриева Ирина Николаевна	к. э. н., доцент; доцент кафедры «Менеджмент», Нижневартровский экономи- ко-правовой институт (филиал) Тюменского государственного университета
Евдокимова Ольга Владимировна	студентка 5 курса факультета лингвистики. Научный руководитель: Гуляева Валентина Семеновна, канд. пед. наук, доцент Вятский государственный гуманитарный университет, г.Киров
Ильина Анна Андреевна	старший преподаватель кафедры финансов и кредита, Нижневартровский эконо- мико-правовой институт (филиал) Тюмен- ского государственного университета, г.Нижневартовск
Казаковцева Ксения Михайловна	студентка 5 курса факультета лингвистики. Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Гуляева Валентина Семеновна, Вятский государственный гуманитарный университет, г.Киров
Каткина Евгения Васильевна	заместитель директора по учебно-воспи- тательной работе, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей «ДЮСШ «Феникс», г.Нижневартовск
Ковалевская Елена Витальевна	академик МАНПО, профессор, д.п.н., профессор кафедры иностранных языков НГГУ
Колесник Людмила Ивановна	доцент, к.п.н., зав. кафедрой иностранных языков НГГУ
Кононова Татьяна Алексеевна	доцент, кафедры Инженерной и компьютер- ной графики, Владимирский государствен- ный университет, г.Владимир
Коровкина Татьяна Владимировна	студентка 5 курса факультета лингвистики. Научный руководитель: Макарова Елена Ев- геньевна, к.п.н., доцент кафедры английского и немецкого языков и методики обучения иностранному языку, ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный универси- тет», г.Киров

Коршок Татьяна Францевна	учитель английского языка высшей категории, МОСШ № 29, г.Нижневартовск
Косов Максим Александрович	к. э. н., и.о. зав кафедрой менеджмента, Нижневартовский экономико-правовой институт (филиал) Тюменского государственного университета, г.Нижневартовск
Крикун Вита Михайловна	аспирант кафедры информационных систем и технологий. Научный руководитель: Трегуб Иван Григорьевич, к. ф-м. н., профессор, Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина
Кузнецова Альфреда Накиповна	учитель химии и биологии; МБОУ «Новоаганская ОСШ № 2», пгт. Новоаганск
Малеева Мария Владимировна	студентка 4 курса факультета педагогики и психологии. Научный руководитель: Ташина Татьяна Михайловна, к.психол.н., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», г.Шуя
Махутова Гульнара Мырзахановна	старший преподаватель кафедры иностранных языков НГТУ, г.Нижневартовск
Микитченко Светлана Петровна	доцент, к.п.н., доцент кафедры иностранных языков НГТУ, г.Нижневартовск
Митягина Ольга Александровна	педагог-психолог, МБОУ «Излучинская ОСШ № 2», пгт.Излучинск
Моргунова Наталия Вячеславовна	старший преподаватель кафедры музыкального образования факультета Культуры и сервиса НГТУ, г.Нижневартовск
Москалец Екатерина Романовна	учитель информатики НОУ «Школа «Альфа и Омега»; аспирант ОмГПУ, г.Омск
Мурина Ирина Владимировна	студентка 5 курса факультета лингвистики. Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Гуляева Валентина Семеновна, Вятский государственный гуманитарный университет, г.Киров
Муртазина Диля Фаритовна	учитель английского языка, МОСШ № 12, г. Нижневартовск

Мясникова Марина Владимировна	учитель русского языка и литературы, МОСШ № 5, г.Нижевартовск
Назарова Римма Рязовна	аспирант кафедры иностранных языков, Го- сударственная социально-педагогическая академия, г.Бирск
Новик Алла Сергеевна	учитель начальных классов, Аганская обще- образовательная средняя школа, п.Аган
Окулова Лариса Петровна	к. пед. н., доцент, доцент кафедры менеджмента; ФГБОУ ВПО Чайковский государственный институт физической культуры, г.Чайковский
Осипова Наталья Николаевна	доцент кафедры иностранных языков НГГУ, аспирант кафедры общей и социальной педагогики НГГУ
Полтарина Галина Васильевна	учитель английского языка; МБОУ «Новоаганская ОСШ № 2», пгт. Новоаганск
Полынская Ирина Николаевна	д. п. н., доцент, доцент кафедры изобразительного искусства НГГУ, г.Нижевартовск
Поль Елена Григорьевна	директор школы, учитель физики; МБОУ «Новоаганская ОСШ № 2», пгт. Новоаганск
Романенко Ирина Игоревна	ассистент кафедры Инженерной и компью- терной графики, Владимирский государст- венный университет, г.Владимир
Ромащук Александр Николаевич	к. психол. н. м.н.с., лаборатория педагогиче- ской психологии факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова, г.Реутов
Рыжова Елена Александровна	старший преподаватель кафедры иностраннных языков, Новосибирского государственного технического университе- та, г.Новосибирск
Самсонова Нина Васильевна	к. п. н., доцент кафедры иностранных языков НГГУ, г.Нижевартовск
Семено Анастасия Александровна	к.п.н., старший преподаватель кафедры теории и технологии социальной работы СПб ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», г.Санкт-Петербург

Соловьева Наталья Сергеевна	к. ф. н., старший преподаватель кафедры иностранных языков НГТУ, г.Нижевартовск
Старкова Людмила Ивановна	старший преподаватель кафедры иностранных языков НГТУ, г.Нижевартовск
Суконникова Евгения Александровна	Студентка. Научный руководитель: Бояринцева Светлана Леонидовна к. п. н., доцент кафедры английского и немецкого языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный гуманитарный университет, г.Киров
Сычева Екатерина Георгиевна	студентка 5 курса факультета лингвистики. Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Гуляева Валентина Семеновна, Вятский государственный гуманитарный университет, г.Киров
Телокова Галина Геннадьевна	ведущий методист издательства «Учитель» г.Волгоград
Тонконог Инна Сергеевна	студентка 4 курса факультета педагогики и психологии. Научный руководитель: Ташина Татьяна Михайловна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет»
Трегуб Ольга Дмитриевна	зав. лаб. кафедры Информационных систем и технологий, аспирант. Научный руководитель: Яшанов Сергей Никитович, д. п. н., профессор. Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина
Трофименко Марина Павловна	старший преподаватель кафедры иностранных языков НГТУ, г.Нижевартовск
Трофимчук Александр Григорьевич	канд. пед. наук, доцент, докторант, Новочеркасская государственная мелиоративная академия, г.Новочеркасск
Хворова Ольга Владимировна	заместитель директора по учебной работе МОСШ № 17, г.Нижевартовск
Шапошник Сергей Николаевич	д. т. н., профессор Зыряновского центра ВКГТУ им. Д.Серикбаева,

	Восточно-Казахстанский государственный технический университет, г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан
Шапошник Юрий Николаевич	д. т. н., профессор, профессор кафедры «Геология и горное дело», Восточно-Казахстанский государственный технический университет, г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан
Шенцова Елена Федоровна	кандидат педагогических наук, учитель английского языка, МСОШ № 34, г. Нижневартовск
Шитикова Ольга Николаевна	кандидат педагогических наук, учитель английского языка; МБОУ «Излучинская ОСШ № 2»
Шустова Юлия Владимировна	преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Самарский государст- венный технический университет», г. Самара
Ялдышева Галина Михайловна	учитель английского языка; муниципальная общеобразовательная средняя школа № 32, г. Нижневартовск

ОГЛАВЛЕНИЕ

I. ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ И СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ 3

Ковалевская Е.В.

Учебное задание как средство проблемного обучения:
понятие и содержание 3

Алексеева Л.В.

Н.Г.Дайри о методике проблемного урока истории..... 10

Колесник Л.И.

Самостоятельная (индивидуальная) работа студентов
неязыковых факультетов по иностранному языку
как средство реализации проблемного обучения 12

Махутова Г.М.

Формирование компетентности иноязычного
общения студентов на основе культурологического
и проблемного подходов 17

Микитченко С.П.

Инновационный проект как форма аттестации
учителей: проблемный подход 21

Осипова Н.Н.

Выявление эффективности проблемных заданий
при обучении аудированию на иностранном языке
(анализ результатов анкетного опроса) 24

Самсонова Н.В.

Использование средств и способов реализации
проблемного обучения для обеспечения
инновационного характера образования 28

Яшинов С.Н., Трегуб О.Д.

Проблемное обучение как метод развития
теоретического мышления студентов..... 35

Трофимчук А.Г.

Проблемность воспитательной функции обучения
учебного занятия в вузе..... 39

Трофименко М.П.

К проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности: экспериментальное исследование 44

Шенцова Е.Ф.

Специфика реализации средств и способов проблемного обучения в свете освоения новых видов деятельности 49

**II. ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ И СПОСОБОВ
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ..... 56**

Аитов В.Ф., Назарова Р.Р.

Перспективы обучения письму на английском языке в средней школе на основе проблемного подхода 56

Баширова Е.В.

Методы проблемного обучения в начальной школе 60

Бизина С.В.

Методы проблемного обучения на уроках географии 66

Боровкова О.С.

Значимость проблемного обучения в современном образовании 70

Владыко О.А.

Проблемное обучение как эффективный метод в обучении иностранному языку 76

Глебова Л.Г.

Разнообразие развлекательных и познавательных приемов на уроках английского языка для усиления мотивации младших школьников 82

Гогошидзе Л.А.

Условия применения и правила создания проблемных ситуаций в начальной школе 85

Гукова А.В.

Использование методов проблемного обучения (исследовательский и частично-поисковый) на уроках истории Ханты-Мансийского автономного округа по теме «Социальный портрет современной Югры» 92

Девятков В.Я., Девятова Е.Ю.

Проблема активизации познавательной деятельности
на уроках истории 96

Евдокимова О.В.

«Деловой немецкий» — на пути от элективного курса
в старших классах до успешной карьеры 105

Катькина Е.В.

Средства и способы реализации проблемного обучения
и развитие творческой личности с позиции интеграции
уроков русского языка и физической культуры 108

Коровкина Т.В., Макарова Е.Е.

Необходимость использования динамичных
мультимедийных средств при обучении иноязычному
аудированию в школе 114

Коршак Т.Ф.

Использование проблемного обучения на уроках
английского языка 118

Кузнецова А.Н.

Методы проблемного обучения на уроках химии 124

Моргунова Н.В.

Проблемное обучение как средство активизации
профессиональной подготовки учителя музыки
в фортепианном классе 129

Москалец Е.Р.

Применение основных положений проблемного обучения
к построению пропедевтического курса информатики
в адаптивной системе обучения 135

Муртазина Д.Ф.

Роль проблемного обучения в развитии личности
обучающегося 140

Новик А.С.

Проблемное обучение на уроках математики
в начальных классах по программе «Школа России» 143

Полтарина Г.В.

Методы проблемного обучения на уроках
английского языка 148

<i>Полынская И.Н.</i>	
Особенности проблемных задач по изобразительному искусству	154
<i>Поль Е.Г.</i>	
Метод проектов на уроках физики	158
<i>Шитикова О.Н.</i>	
Проблемные вопросы, задания и ситуации для развития неподготовленной речи на уроках английского языка	163
<i>Шустова Ю.В.</i>	
Метод case-study как один из эффективных методов проблемного обучения в освоении иностранного языка	170
<i>Ялдышева Г.М.</i>	
Проблемное обучение в преподавании английского языка — путь к формированию конкурентоспособной личности	173

III. ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ И СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ

181

<i>Амелина А.Г.</i>	
Круговая тренировка как средство проблемного обучения	181
<i>Вагабова Н.И.</i>	
Проблемы классификации учебных задач в обучении	183
<i>Гафурова Р.Ф.</i>	
Анализ и оценка проблемных ситуаций в воспитании учащейся молодежи в профессиональной школе.....	185
<i>Глушкова Ю.В.</i>	
Модуль как способ структуризации учебного материала.....	191
<i>Дмитриева А.В.</i>	
Реализация методов проблемного обучения в сельской школе в рамках модернизации российского образования	197

<i>Дмитриева И.Н.</i>	
Сложность и противоречия управления формированием системы компетенций в сфере высшего образования	199
<i>Ильина А.А.</i>	
Особенности, принципы и способы реализации компетентностного подхода в образовании	202
<i>Казаковцева К.М.</i>	
Методические приемы обучения иностранному языку при коммуникативно-когнитивном подходе	209
<i>Кононова Т.А.</i>	
Информационно-коммуникационные технологии при создании модульного учебного курса.....	215
<i>Косов М.А.</i>	
Компетенция — новая парадигма результата образования	222
<i>Трегуб И.Г., Крикун В.М.</i>	
Виртуализация учебного процесса, как средство проблемно-познавательных заданий	227
<i>Малеева М.В., Тонконог И.С.</i>	
Роль социального педагога в проблемном обучении	231
<i>Митягина О.А.</i>	
Психологическое сопровождение учащихся как один из механизмов повышения качества образования.....	236
<i>Мурина И.В.</i>	
К проблеме автономной учебной деятельности студентов, изучающих иностранный язык	241
<i>Мясникова М.В.</i>	
Проблемное обучение как фактор интеллектуального развития школьников	247
<i>Окулова Л.П.</i>	
Рациональное использование компьютерных технологий в обучении как методологическая проблема педагогики.....	254
<i>Романенко И.И.</i>	
Совершенствование методов преподавания графических дисциплин при переходе на стандарты нового поколения	261

<i>Ромащук А.Н.</i>	
Сопоставительный эксперимент как научно-учебное средство проблематизации.....	263
<i>Рыжова Е.А.</i>	
Проблемы использования метода анализа конкретной ситуации (кейс-метода) в обучении иностранному языку в неязыковом вузе	268
<i>Семенова А.А.</i>	
Специфика использования проблемного обучения в детском саду	273
<i>Соловьева Н.С.</i>	
К структуре ответа (в связи с проблемой модальности отрицания).....	279
<i>Старкова Л.И.</i>	
К проблеме выбора предлога при описании сходных денотативных ситуаций	289
<i>Суконникова Е.А.</i>	
Содержание лингвострановедческого компонента обучения иностранным языкам в средней школе	292
<i>Сычева Е.Г.</i>	
Проектная технология как эффективное средство рефлексивной деятельности студентов	295
<i>Телюкова Г.Г.</i>	
Информационно-методические ресурсы издательства «учитель» в поддержку реализации ФГОС и ФГТ.....	299
<i>Хворова О.В.</i>	
Метод проблемного обучения в условиях модернизации российского образования (вопросы теории)	302
<i>Шапошник Ю.Н., Шапошник С.Н.</i>	
Опыт изучения компьютерных технологий студентами горного профиля.....	308
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	313

Учебное издание

**ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ
И СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО
ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

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

г. Нижневартовск, 11 ноября 2011 года

Издано в авторской редакции

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 20.04.2012
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 20,25
Тираж 500 экз. Заказ 1302

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