

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Нижевартовский государственный университет»

Кафедра иностранных языков

**ВЫЯВЛЕНИЕ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**Материалы IX Всероссийской
научно-практической конференции-семинара
«Образование на грани тысячелетий»**

г.Нижевартовск, 7 ноября 2013 года



**Издательство
Нижевартовского
государственного
университета
2014**

ББК 74.025.1

В 95

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Редакционная коллегия:

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

**В 95 Выявление условий реализации проблемного обучения
в контексте инновационного характера современного образо-
вания: Вопросы теории и практики:** Материалы IX Всероссий-
ской научно-практической конференции-семинара «Образование
на грани тысячелетий» (г.Нижевартовск, 7 ноября 2013 года) /
Отв. ред. Е.В.Ковалевская. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт.
гос. ун-та, 2014. — 266 с.

ISBN 978–5–00047–134–0

Сборник содержит материалы докладов ученых, преподавате-
лей и учителей, посвященных рассмотрению и выявлению усло-
вий реализации проблемного обучения в контексте инновацион-
ного характера современного образования, обобщению и распро-
странению теоретико-методологического и практического опыта,
результатов психолого-педагогических, лингво-педагогических
и методических исследований в этой области.

Для преподавателей, аспирантов, учителей и студентов выс-
ших учебных заведений.

Ответственность за содержание статей несут авторы.

ББК 74.025.1

ISBN 978–5–00047–134–0

© Издательство НВГУ, 2014

I. ВЫЯВЛЕНИЕ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

Е.В.Ковалевская

НООСФЕРНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Исходя из того, что «условие — то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса» [5, с. 469], попытаемся найти ответы на *пять главных вопросов*, соотносимых с темой нашей статьи.

Первый вопрос. Что такое ноосфера? Владимир Иванович Вернадский пишет: «Это новая форма биогеохимической энергии, которую можно назвать *энергией человеческой культуры*, или культурной биогеохимической энергии, является той формой биогеохимической энергии, которая создает в настоящее время ноосферу» [1, с. 387]. Это сфера, пространство разума, существующее во времени, — так считает В.И.Вернадский.

Что такое пространство, время, энергия? Это — *категории философии*, определения которых можно найти в любом философском словаре.

Второй вопрос. Что такое «*энергия человеческой культуры*»? Для ответа на этот вопрос можно дать определение культуры в контексте проблемного обучения. Что такое культура? Что может входить в содержание понятия культура? В содержание понятия культура, в свете развития идей И.А.Зимней [2], Н.В.Самсонова включает: культуру мышления, культуру общения, культуру ценностного отношения к действительности как направления реализации воспитательного потенциала проблемного обучения [4]. Культура мышления? Культура общения? Культура ценностного отношения к действительности? Да — это направления (в динамике), компоненты (в статике) культуры.

Но связаны ли они с ноосферой? Если да, то как? Культура мышления? Да. Ноосфера — это продукт мысли. Культура общения? Да. Мысль, язык, речь — взаимосвязаны. Мысли материализуются в языке и речи, создавая ноосферу. Культура ценностного отношения к действительности? Да. Мысли материализуются в языке и речи, отражая и формируя наше ценностное отношение к действительности. Но что такое культура мышления, культура общения, культура ценностного отношения к действительности? Это — *категории культуры*.

Третий вопрос. Что необходимо для существования пространства культурной энергии — для воспитания культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности? Образование? Да, но что лежит в его основе? Что такое цель, содержание, форма? Это — *категории образования*.

Итак, мы вышли на три основания, плоскости, составляющие:
три категории философии — пространство, время, энергия;
три категории культуры — культура мышления, культура общения, культура ценностного отношения к действительности;
три категории образования — цель, содержание, форма.

Четвертый вопрос. Что может дать *интеграция этих трех оснований, плоскостей*, составляющих знания о ноосфере: увеличение пространства, ускорение времени, усиление энергии?

Возможно, если создать подобную модель, можно: во-первых, увеличить пространство целей; во-вторых, ускорить время освоения содержания; в-третьих, усилить энергию форм освоения содержания.

Какой может быть *ноосферная модель образования*? При создании нашей модели мы опирались на идею построения трехмерной модели основных типов проблемных ситуаций, разработанную А.М.Матюшкиным [3, с. 102].

Итак, модель — это матрица? Матрица в математике — это таблица. Но таблица — это плоскостная модель? А если построить пространственную модель? Три плоскости матрицы-таблицы образуют куб. Пространственная модель — это тоже матрица? Да. Это многомерная матрица (см. Схему 1).

Как может быть построена эта трехмерная модель? *В модели — три плоскости.*

Первая плоскость — это плоскость категорий философии: пространство, время, энергия.

Вторая плоскость — это плоскость категорий образования: цель, содержание, форма.

Третья плоскость — это плоскость категорий культуры: мышление, общение, ценностное отношение.

Эта модель, как кубик Рубика, показывает 27 различных вариантов соединений ($3 \times 3 \times 3 = 27$). Любой из 27 вариантов может быть рассмотрен в модели.

Схема 1



Пятый вопрос. Как могут быть соотнесены теория и практика? Подтверждает ли практика теорию? Действительно, на семинаре, посвященном современным подходам к преподаванию иностранных языков, проводимом НВГУ в рамках курсов повышения квалификации для учителей г.Мегион и г.Нижневартовск в октябре-ноябре 2012 года, нам удалось подтвердить теорию практикой, то есть *рассмотреть ноосферную модель образования как условие реализации проблемного обучения.*

Так, в своем отзыве участница семинара Ольга Леонидовна Воробьева написала: «Прослушав курс, извлекла много полезного: 1) курсы как теория; 2) участие во Всероссийской конференции (как форме повышения квалификации); 3) публикация». Мои коллеги, принимавшие участие в этой же конференции, спрашивали: «Как все это можно было сделать за неделю?». Я тоже задавала себе

этот вопрос. И только сейчас, сопоставив это событие с данной моделью, я поняла, что *при учете всех составляющих трех плоскостей модели можно: во-первых, увеличить пространство целей* — знания, профессиональные умения, поисковые творческие умения, реализованные в статьях и докладах; *во-вторых, ускорить время освоения содержания* — восемь дней; *в-третьих, усилить энергию форм освоения содержания* — семинар, творческая лаборатория, конференция как *источник научной мысли*.

И как отмечал В.И.Вернадский: «Научная мысль стоит на историческом переломе. Глубоко коснувшись основных понятий пространства и времени, обняв их по-новому, она подошла к новому пониманию реальности — новому вширь и вглубь. В здоровом и бурном движении научная мысль смещает установившееся веками понимание. Перед ней возникают новые проблемы и возникнут еще такие, о которых никогда научное творчество не помышляло» [1, с. 511]. Возможно, он так написал о нас с вами?

Литература

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс, 2007. 576 с.
2. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14—20.
3. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во МОДЭК, 2003. 720 с.
4. Самсонова Н.В. Реализация воспитательного потенциала проблемного обучения в организации учебного процесса (на материале преподавания иностранного языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 24 с.
5. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 1999. 576 с.

О.И.Близнецова

СПОСОБНОСТЬ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения существенно изменили ориентиры отечественной системы образования. Произошла смена его парадигмы — от когнитивной к личностно-ориентированной. Сегодня вместо традиционных

знаний, умений и навыков первостепенная роль отводится компетентностям, способностям к усвоению опыта жизнедеятельности.

Способность к целеполаганию, как известно, является одной из ключевых образовательных компетенций, существуют данные о возможности ее формирования уже в раннем онтогенезе детства у детей 2—4 лет. Что же касается высшей школы, то значение этой способности огромно, хотя бы по той причине, что многие студенты получают образование в форме заочного или дистанционного обучения, и умения целеполагания определяют успешность их учения.

Исходными для понимания сущности и структуры способности к целеполаганию являются понятия «цель» и «способность». В отечественной психологической науке категория «цель» трактуется как осознанный образ результата, косвенно связанного с мотивом. Путь достижения цели предполагает прогнозирование и планирование деятельности, определение конечной и промежуточных целей, то есть *целеполагание*. Способности человека понимаются как индивидуально-психологические свойства личности, определяющие успешность освоения опыта жизнедеятельности и выражающие ее готовность к овладению способами осуществления конкретных видов деятельности, а также готовность к самопознанию, саморефлексии, самореализации, самосовершенствованию.

Проблема способностей остается одной из наиболее сложных, особенно в условиях внедрения в Российское образование требований стандартов третьего поколения, предполагающих необходимость формирования у учащихся новой системы универсальных знаний, умений, навыков, а также «опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, то есть, современных ключевых компетенций» [2]. Большинство из компетенций, обозначенных в образовательных стандартах, имеют в своей основе сформировавшиеся специальные способности.

В педагогике особенно сложным и важным является вопрос о путях и средствах формирования этих способностей. В поиске этих путей и средств мы обратимся к контекстному подходу, заявившему о себе в современном научном знании как об одном из перспективных. Контекст, вслед за А.А.Вербицким, мы понимаем как «систему внутренних и внешних факторов, условий поведения

и деятельности человека, которые влияют на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации и определяют значение и смысл этой ситуации и ее компонентов» [1]. Такая интерпретация контекста позволяет рассматривать проблемное обучение как контекст формирования способности к целеполаганию. Реализация этой идеи предполагает, прежде всего, проникновение в сущность категорий — «способность к целеполаганию» и «проблемность».

Опыт организации учебной деятельности студентов в аспекте формирования у них способности к целеполаганию послужил основой для определения ее структуры и содержания. Теоретической основой этого определения служит идея С.Л.Рубинштейна, согласно которой в состав способности входят общественно выработанные операции, освоение которых возможно при условии генерализации существенных для данной области отношений как внутреннего условия превращения этих операций в способности [5, с. 547], а также исследование О.К.Тихомировым проблемы целеобразования как процесса порождения целей. Одной из важных особенностей этого процесса является «превращение требования в индивидуальную цель, или принятие цели...» [6, с. 120].

Структура способности к целеполаганию включает в себя: *способность к осознанию цели* (предвидение результата, осознание своих возможностей в его достижении, осознание степени необходимости его достижения (отношения цели к потребностям)); *способность к принятию цели* — превращение внешнего требования (требования деятельности, учебной ситуации, или требования, предъявленного взрослым) в индивидуальную цель, выбор требования; *способность к целеобразованию* — предварительная и окончательная постановка цели, изменение последующих целей в зависимости от результатов предшествующих действий, прогнозирование успешности или неуспешности предстоящих действий, выделение промежуточных целей.

Каждый из компонентов структуры предполагает сформированность определенных умений. Так, способность к *осознанию цели* сформирована, если студент: умеет определять структурные и функциональные связи изучаемого объекта, умеет выделять «информационные точки» в изучаемом объекте; владеет умениями активного слушания, умеет включаться в диалог, умеет выразить

в речи содержание цели предстоящей деятельности, умеет выделить в требовании известное и искомое.

Критериями сформированности способности к *принятию* цели являются: умения анализа, сравнения, классификации (на уровне теоретического мышления — теоретического анализа, обобщения); умения «выстраивать» иерархию понятий; умения смыслового анализа текста.

Способность к *определению* цели характеризуется умениями соотносить выполнение действий с условиями деятельности и предъявленными требованиями, умениями обьективировать мысли в рисунках, схемах, моделях, умениями формулировать гипотезы.

Принимая во внимание тот факт, что способность к целеполаганию особенно необходима в условиях самостоятельной работы, мы в соответствии с данной структурой составили алгоритм действий, направленных на овладение умениями целеполагания в ходе выполнения заданий для самостоятельной работы. Подобный алгоритм предлагается студентам заочного отделения в виде ориентировочной схемы выполнения контрольной работы. В алгоритме выделены три блока (А, Б и В):

А. При выполнении задания следуйте следующему алгоритму:

Внимательно прочтите задание.

Выделите вопросы, на которые предстоит ответить.

Найдите в учебнике соответствующий раздел, прочтите его полностью.

Выделите в тексте понятия, раскрывающие суть проблемы.

Уточните содержание понятий, обращаясь к психологическому словарю, в случае затруднений используйте толковый словарь русского языка и словарь иностранных слов.

Б. Установите логические связи между выделенными понятиями, представьте обнаруженные связи в виде схемы, выделите в ней те, которые требуют анализа.

Дайте общую характеристику выделенных связей.

Вернитесь к выделенным в ходе прочтения задания вопросам, составьте план ответа на каждый из вопросов.

Мысленно ответьте на первый, второй и т.д. вопросы, сформулируйте ответ на каждый вопрос, не обращаясь к учебнику.

Оформите результат выполнения задания в соответствии с требованиями, обозначенными в ходе его предъявления.

Б. По каждому «шагу» алгоритма ответьте на вопросы:

Для чего необходим этот «шаг»? Что необходимо знать и уметь, чтобы его совершить? Какие трудности возникают в ходе работы? Каковы причины трудностей: внешние, внутренние? Если трудностей не было — что обеспечило легкость и успешность шага?

В. Используя таксономию познавательных целей Б.Блума, определите цель каждого шага.

Выполнение заданий по предъявленному алгоритму способствует формированию у студентов осознания важности определения целей, их «удержания», переопределения. В аудиторной работе формирование способности к целеполаганию реализуется в зависимости от форм обучения и способов организации деятельности студентов.

Как отмечалось выше, условия формирования способности к целеполаганию содержатся в проблемном обучении, которое мы рассматриваем как контекст или систему внутренних и внешних факторов, стимулирующих целеполагание. Заслуживает внимания понимание проблемности как «главного условия развития объекта и субъекта,...как диалектической категории, рядоположенной с другими категориями, или как главного признака данных категорий, или как главного принципа их взаимодействия, или необходимости действовать [3, с. 19—20]. Рассматривая главные понятия проблемного обучения в лингво-педагогическом аспекте, Е.В.Ковалевская «выстраивает» их иерархическую цепочку или цепочку проблемности: проблемная ситуация, проблемная задача, проблема и проблематизация как механизм «вскрытия» субъектами проблемного взаимодействия очевидной или неочевидной проблемы в учебном содержании [4, с. 235—236]. Содержательный анализ звеньев этой цепочки дает основание предположить, что они соотносимы с уровнями целеполагания. Проверка гипотезы предполагает уточнение характеристик каждого из уровней способности студента к целеполаганию и соотносительный анализ механизмов проблематизации и структурных компонентов способности к целеполаганию.

Литература

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
3. Ковалевская Е.В. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
4. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: В 3 кн. / Под ред. Е.В.Ковалевской. Нижневартовск, 2010. Кн. 1. Лингво-педагогические категории проблемного обучения.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2004.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002.
7. Целеполагание в учебном процессе гуманитарного университета: Коллективная монография / Авт. колл.: Абрамов А.В. и др. Нижневартовск, 2010.

В.И.Клинг

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ

Под управлением образовательным процессом понимается деятельность, в которой посредством проектирования, организации, руководства и контроля процессов разработки и освоения технологий и средств ее реализации обеспечивается целенаправленность в деятельности кафедры по наращиванию образовательного процесса, повышению уровня его использования и, как следствие, получению качественно новых результатов образования (М.М.Поташник).

Процесс развития общекультурных компетенций (ОК), в частности, иноязычной коммуникативной, начинается в общеобразовательной школе, продолжается в период базового обучения в вузе и, для тех, кто желает заниматься научными изысканиями, в аспирантуре.

Проектирование всего процесса охватывает указанный период и определяет необходимое содержание для каждого из них. Данный процесс включает, прежде всего, анализ содержания школьного образования и его результатов.

Оценка результатов данного образования определяется как установление учебных достижений, как это проводится повсеместно, по 4 видам речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование. Для объективности оценки, выбора содержания и средств оценки преподавателю необходимо знать норму (т.е. то, что должен знать, уметь и чем владеть выпускник школы).

Рассматривая процесс развития компетенций как последовательный, системный процесс, необходимо видеть, какое «приращение» наступает на каждом из этапов, а не следовать повторению одного и того же.

Устранение пробелов в имеющемся иноязычном потенциале — это необходимый элемент, однако ему должен соответствовать и уровень расширения, дополнения, изменения.

Гуманитарный потенциал, включающий наряду с другими факторами и иноязычное коммуникативное общение, достаточно полифункционален в школьном образовании: задействованы все речевые активности; объем рецептивного словаря — 2500 единиц, продуктивного — 950 единиц; чтение включает извлечение нужной, полной, основной информации; активизируются аудитивные умения, развиваются умения письменной фиксации информации (тезисы, аннотация); используются элементы диалогической и монологической формы: (сообщение, рассказ, комментарий, логическое высказывание), что является значимым моментом и для усвоения программ по дисциплине в контексте познавательной деятельности.

Следовательно, систематизация языковых, речевых социокультурных знаний, умений, навыков в общеобразовательной школе является платформой для дальнейшего совершенствования коммуникативной компетенции в вузе. Средствами оценки стартовой обученности иностранному языку выступают: тесты, контрольные задания, видео-аудио фрагменты, тексты и т.д.

Дальнейшее совершенствование общекультурных компетенций идет при учете факторов профессионализации, представленных в педагогической системе кафедры. Целью освоения программы по дисциплине «Иностранный язык» является развитие и формирование как ключевых, так и профессионально ориентированных компетенций с учетом того факта, что формирование компетенций идет не отдельной кафедрой, а большой их совокупностью в образовательной среде.

Программа формирования компетенций, их совершенствования — это совокупность таких элементов, как: фрагмента содержания образования в области медицины, содержания обучения, условий образовательной среды, соотнесение рабочей программы и требований системы менеджмента качества; технологии, самостоятельная работа и особенности управления этой деятельностью, фонд оценочных средств.

Важное место в управлении занимает деятельность кафедры по участию преподавателей в реализации основной образовательной программы (анализ, проектирование, корректировка, разработка) с учетом требований системы менеджмента качества. Одним из теоретических моментов является подход к образовательному процессу как к единству трех относительно самостоятельных блоков: процесса обучения, процесса воспитания, процесса развития (социализации), а именно: в процессе обучения предметом преобразования является стартовая обученность, измеряемая в показателях индивидуальных знаний, в процессе воспитания предметом преобразования является стартовая воспитанность, соответственно измеряемая в показателях культурологического потенциала, отношения к выбранной профессии как личностной ценности и т.д.; в процессе развития предметом преобразования становятся умения, навыки, компетенции. Блок способа деятельности представлен средствами, методами.

Одним из условий (указанных в стандарте), является создание в вузе социокультурной среды. В этом случае фактор междисциплинарной интеграции играет значительную роль. Формирование системы интегрированного обучения происходит при установлении следующих связей: между конкретными учебными дисциплинами и комплексом специальных предметов путем привлечения некоторой суммы сведений об этих предметах; формами обучения, целями и задачами подготовки специалиста и его коммуникативными потребностями; использованием в обучении свойств, ситуаций, особенностей предметов доклинического и клинического направлений и подбором комплекса специфических профессионально-ориентированных значимых ситуаций.

Социально-воспитательный компонент учебного процесса усиливается через разработку системы развития и формирования социокультурных компетенций, указанных и проанализированных

выше, с включением комплекса профессиональных действий и рассмотрения гарантий качества в определенном направлении деятельности.

Студентам предоставляется возможность формирования ОК через интегрированную педагогическую систему, где важный акцент должен быть сделан на работе методического совета по социально-гуманитарным проблемам, научно-методических семинаров кафедры как управленческого звена в разработке стратегий обучения, анализа и корректировки предпринимаемых направлений в развитии компетенций.

Важным является, например, при совершенствовании коммуникативной компетенции в вузе анализ умения использовать язык в качестве средства информационной деятельности и профессионально-ориентированного обучения (практико-ориентированная направленность с учетом реальных ситуаций общения); при этом оценивается степень расширения языковой базы; изменение характера умений чтения и перевода медицинского текста, улучшение качества диалогической и монологической речи, способности работать с медицинским текстом в контексте толкования, перевода, передачи содержания, анализа лексики, особенностей их употребления в речи; приращение знаний в области тезирования, аннотирования; изменение качества анализа грамматических конструкций, составления связного сообщения, ведение беседы, что составляет комплекс критериев и показателей для оценки компетенций.

Процесс дальнейшего совершенствования компетенций на постдипломном этапе значительно углубляется за счет расширения сфер общения и тематики, которые обусловлены научной деятельностью. Профессиональный характер аутентичных текстов, спектр которых достаточно широк, расширяет диапазон анализа особенностей стиля и жанров, основных понятий переводоведения и действий; углубляет специфику смысловой обработки научной информации; анализ терминосистемы узкой специализации; последовательность изучения характера академического стиля.

Таким образом, выстраивается траектория движения по развитию компетенций, целью которой является формирование «новообразований», а, следовательно, изменение знаний, свойств

умений, навыков на каждом из этапов. Мониторинг качества организации управления процессом развития — есть детализация критериев и показателей по компетенциям и отслеживание уровня формирования, как и улучшения в связи с этим качества методической системы. Обучающие имеют возможность оценивать содержание, организацию и качество через анкетирование и самооценочные средства.

В структуре управления качеством образования по ключевым компетенциям выделяют: разработку стратегического развития и управление образовательным процессом (структура целей) и реализацию обозначенной стратегии. Реализация стратегии управления качеством должна осуществляться в двух направлениях: обеспечение качества образовательного процесса и его неизменное повышение.

Качество образовательного процесса, прежде всего, должно быть гарантировано механизмом внутреннего контроля. Необходимость повышения качества образовательного процесса способствует разработке и внедрению системы менеджмента качества. Система менеджмента качества — это скоординированная деятельность по руководству, управлению и осуществлению политики в области качества, сформулированная руководством образовательного учреждения.

Оценка учебного плана и образовательных процессов в соответствии с установленными требованиями государственного стандарта может повысить результативность и эффективность учебного процесса. Внутренний аудит системы менеджмента качества обеспечивает верификацию выполнения установленных требований, например достижение запланированных целей, критериев и показателей.

Процесс эффективного управления включает в себя следующие этапы:

- постановку целей обучения;
- установление исходного уровня процесса;
- разработку программы действий;
- мониторинг и оценивание определенных критериев и параметров выполнения программы, получение информации об изменении и состоянии процесса;
- анализ и переработку полученной информации;

- корректирующие действия;
- прогнозирование и проектирование дальнейшего хода процесса управления.

Таким образом, управление представляет собой целенаправленное, систематическое и циклическое воздействие, не противоречащее логике развития процесса.

Л.И. Колесник

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современный этап развития теории проблемного обучения характеризуется рассмотрением категории проблематизации как способа создания проблемности в обучении.

Проблематизация обучения анализировалась в работах таких ученых как В.Т.Кудрявцев, И.А.Зимняя, Е.В.Ковалевская.

Анализируя вопросы проблемного обучения, В.Т.Кудрявцев отмечает, что проблемность познания обусловлена противоречивостью объективной действительности и знаний о ней. «Проблема есть отражение в сознании субъекта ... диалектического противоречия Для человеческого мышления возникновение противоречия — его пусковой пункт, исходная точка» [1, с. 13]. Таким образом, для «запуска» механизма мышления необходимо присутствие в составе объекта противоречия, которое «... приводит к проблематизации этого объекта в человеческом сознании, подвергает человека в состояние неопределенности, толкает его на активный поиск способа разрешения возникшей проблемы, которым он изначально не располагает» [там же, с. 13—14].

Целью проблемного обучения является развитие творческой личности, поэтому оно «...основывается на психологических механизмах творческого мышления, тем более что в его условиях процесс учения максимально сближается с «естественным» процессом мышления, фактически перерастает в него» [там же, с. 18]. Автор подчеркивает, что «... развитое творческое мышление стремится

проблематизировать действительность; мышление неразвитое, шаблонное — депроблематизировать ее» [там же, с. 20]. А значит: «Проблематизированное содержание обучения представляет собой, в сущности, проект развертывания творческой деятельности учащихся во всей полноте ее психологических параметров» [там же, с. 56—57].

Следовательно, проблемно представленное содержание служит главным источником развития творческих способностей в обучении.

Вопросы содержания проблемного обучения и его проблематизации применительно к обучению иностранному языку нашли свое отражение в работах И.А.Зимней и Е.В.Ковалевской. Продолжая идеи И.А.Зимней и применяя их к проблемному обучению иностранному языку, Е.В.Ковалевская в качестве механизма или способа реализации проблемного обучения рассматривает проблематизацию, «...которая лежит в основе усмотрения или вскрытия очевидной или неочевидной объективной проблемы в учебном содержании субъектами проблемного взаимодействия» [2, с. 23]. Согласно Е.В.Ковалевской, проблематизация может осуществляться на 3-х уровнях, которые соответствуют трем единицам проблемного обучения:

Проблематизация учебного содержания — текста (единица — проблема).

Проблематизация учебного процесса (единица — проблемная задача).

Отношение проблематизации учебного содержания и учебного процесса (единица — проблемная ситуация).

Е.В.Ковалевская пишет: «На этом основании может быть построена совокупная модель проблематизации, имеющая, соответственно, трехкомпонентную структуру» [там же, с. 23—24].

В основе построения модели проблематизации содержания обучения иностранному языку лежит идея построения классификации проблемных ситуаций А.М.Матюшкина, на основе которой была разработана иерархия проблемных ситуаций И.А.Зимней [там же, с. 23—24]. Модель проблематизации учебного содержания реализуется на трех уровнях: 1) предметном (лингвистическом), 2) коммуникативном и 3) духовно-познавательном. Проблемы лингвистического уровня соответствуют уровням языка:

фонетике, лексике, грамматике, стилистике, тексту. Коммуникативные проблемы соотносятся с уровнями речевой деятельности: говорением, аудированием, письмом, чтением, переводом. Что касается духовно-познавательного уровня, он должен рассматриваться в контексте концепции духовных ценностей в свете аксиологического подхода [там же, с. 24].

Модель проблематизации учебного процесса, основанная на интеграции уровней проблемности в обучении (В.А.Крутецкий, Т.В.Кудрявцев), включает пять уровней проблемности, которые соотносятся со степенью мыслительной активности субъекта в постановке и решении проблемной задачи: нулевой уровень — непроблемное изложение учителем учебного материала; первый уровень — проблемное изложение учителем учебного материала; второй уровень — ученик решает с помощью учителя поставленную учителем проблему; третий уровень — ученик самостоятельно решает проблему, поставленную учителем; четвертый уровень — ученик самостоятельно ставит и решает проблему [2, с. 24]. Особенно важным при изучении иностранного языка Е.В.Ковалевская считает включение нулевого, «цокольного» уровня проблемности, так как язык является «...одновременно и целью и средством обучения и на начальном этапе иноязычные средства ученику практически неизвестны» [там же, с. 24].

Модель отношения проблематизации учебного содержания и учебного процесса «...позволяет соотнести проблематизацию учебного содержания и процесса обучения иностранному языку с творческими возможностями учащихся...» [3, с. 25].

Как отмечает Е.В.Ковалевская: «Данная модель имеет три плоскости: 1) плоскость аспектов языка; 2) плоскость видов речевой деятельности; 3) плоскость уровней проблемности. Пересечение различных плоскостей показывает возможное количество сегментов проблематизации (здесь заложен механизм «кубика Рубика»), от пересечения плоскостей можно получить до 125 вариантов.

Нулевой уровень проблемности соотносится с речевыми действиями, а первый, второй, третий и четвертый уровни совпадают с речевой деятельностью. Возможность выделения ячейки в данном кубике показывает не только многообразие вскрываемых проблем путем постановки проблемных задач и создания

проблемных ситуаций, но и позволяет сконцентрировать внимание на том, где именно фокусируется проблемность...» [2, с. 25].

Таким образом, становится возможным осуществлять оценку уровня владения иностранным языком по 125-балльной шкале, определяя: 1) уровень владения грамматикой; 2) уровень владения говорением; 3) уровень «мыслительной самостоятельности ученика в постановке и решении лингво-коммуникативных задач в процессе разрешения проблемных ситуаций» [там же, с. 26].

Согласно Е.В.Ковалевской, коммуникативные задачи «...являются основой для создания проблемных ситуаций на известном, частично известном предмете высказывания известными средствами, то есть языковыми средствами для выявления неизвестных способов формирования и формулирования мысли, то есть видов речевой деятельности. На основе материала использованного для обучения аспектам языка, можно овладевать говорением, письмом, аудированием, чтением, переводом» [2, с. 27].

Коммуникативная задача, по мнению Е.В.Ковалевской, состоит в том, что неизвестным для учащегося является либо все коммуникативное событие, либо какой-то из его компонентов — цель, участники, место, время. Одновременно подчеркивается, что цель — обязательный компонент, а остальные, являясь «факультативными», могут быть неизвестными. Таким образом, задачу можно усложнять или упрощать с помощью различного сочетания количества неизвестных компонентов, «... что позволяет регулировать условия ее «присвоения» субъектом и возникновения проблемной ситуации интеллектуального поиска в коммуникативном поле проблем» [2, с. 28].

Как отмечает Е.В.Ковалевская, на основании изменения соотношения известного и неизвестного можно строить механизм «проблематизации» и «распроблематизации», который будет служить основой создания проблемных ситуаций.

Таким образом, проблематизация содержания обучения может рассматриваться относительно учебного материала, и понимается как способ создания определенной проблемной ситуации в учебном процессе, в которой возникает проблема как преодоление трудности, решение которой представляется студентам как некая задача.

Механизм или способ проблематизации можно использовать и при построении проблемных задач в обучении иноязычному чтению, где в качестве *объектов проблематизации* могут выступать: учебный текст, задания к учебному тексту, учебный текст и задания к нему.

Литература

1. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 80 с.
2. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2000. 36 с.
3. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М.: Знание, 1985. 80 с.

Г.М.Махутова

МНОГОУРОВНЕВАЯ МНОГОМЕРНАЯ ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ

Многоуровневая многомерная проблемная ситуация определяется нами как система противоречий, состоящая из «цепочек» взаимообусловленных, последовательных проблем, процесс решения которых стимулирует определенный вид мышления (индивидуальное, диалогическое, групповое) и соответственно определенный вид общения (монологическое, диалогическое, полилогическое).

Содержание понятия многоуровневая многомерная проблемная ситуация может быть определено на основе выявления ее: *свойств, структуры, функции, ценности* в обучении иноязычному общению. Как известно, главной характеристикой структуры проблемной ситуации является наличие преграды, противоречия, проблемы на пути достижения цели, количество которых и определяет ее многоуровневость многомерность.

Творческий процесс разрешения проблемной ситуации, по мнению Б.Г.Бархина, представляет собой цикл взаимодействия модели и студента:

- 1) предварительный анализ цели и исходных данных и постановка проблемы;
- 2) выбор пути и предвидение конечного результата;
- 3) отыскание противоречий, мешающих достижению цели, и их разрешение;
- 4) проверка результатов решения [1].

Структурирование и отбор проблемных ситуаций можно осуществлять на основе моделирования. Модель может позволить отобрать необходимый и достаточный объем информации для иноязычного общения при разрешении многоуровневых многомерных проблемных ситуаций и увидеть, насколько содержание лингвистических опор соответствует логике развития монологической, диалогической, полилогической речи студентов. Модель может показать, достаточное ли количество проблемных ситуаций и связей, характеризующих степень владения иноязычным общением, отобрано и отразить глубину проникновения в структуру иностранного языка.

Совокупность проблемных ситуаций, присущих субъекту — человеку, можно представить пространственно-временной моделью.

Проблемные ситуации, приведенные схематически, обладают *двумя свойствами* протяженности во времени, представленности в пространстве.

Протяженность во времени данной модели определяется тем, что предполагается весь спектр проблемных ситуаций, с которыми субъект — человек сталкивался в жизни, разрешает на данном этапе и которые носят латентный характер, т.е. являются скрытыми.

Представленность в пространстве предлагаемой модели обусловлена наличием взаимосвязанных сфер общения личности. В контексте обучения речевой деятельности на иностранном языке В.Л.Скалкин выделяет восемь сфер общения: социально-бытовую, семейную, профессионально-трудовую, административно-правовую, социально-культурную, общественной деятельности, игр и увлечений и зрелищно-массовую сферы [2].

Анализ полного спектра проблемных ситуаций по такой модели позволяет увидеть:

— совокупную направленность учебно-познавательной деятельности студентов;

— полноту представления сфер общения при изучении иностранного языка;

— необходимую достаточность представления проблемных ситуаций на основе имеющихся умений иноязычного общения, т.е. коммуникативных творческих умений студентов.

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

Таким образом, смысл построения данной модели заключается в обоснованном выборе некоторой наиболее целесообразной логической последовательности разрешения проблемных ситуаций. Основанием для установления конечных значений ступеней абстракции являются:

— средство (язык) описания объектов той сферы общения, на базе который составлена учебная информация;

— характер последующего использования средства (языка) описания объектов в учебной или профессиональной деятельности в соответствии с требованиями учебного процесса.

При изучении *функции проблемных ситуаций* в сравнении с неproblemными, необходимо рассмотреть три аспекта данного вопроса: объективная учебная ценность проблемных ситуаций, субъективная учебная ценность (с позиции учащихся) и субъективная учебная ценность (с позиции преподавателя) [3, с. 8].

Определяя объективную ценность проблемных ситуаций в обучении иностранному языку, необходимо выделить следующие функции: 1) стимулирующая; 2) обучающая; 3) организующая; 4) контролирующая; 5) воспитывающая; 6) развивающая.

Рассматривая стимулирующую функцию, можно отметить, что и проблемная и неproblemная ситуации стимулируют процессы мышления и речи, но на разном уровне. В неproblemной ситуации студент действует по готовым образцам, схемам, правилам. В проблемной ситуации студент использует такие мыслительные операции как анализ, синтез, обобщение, конкретизация, абстрагирование, сравнение, экстраполяция, классификация, что позволяет ему создавать новые образцы и схемы, формулировать правила.

Проблемные и неproblemные ситуации имеют обучающую функцию. Но на основе неproblemных ситуаций можно обучать отдельным речевым блокам, стандартным моделям общения, в то время как проблемные ситуации используются для обучения перекомбинированию этих блоков с целью выражения собственных мыслей при решении проблем в процессе общения.

Организирующая функция тесно связана со стимулирующей и влияет на обучающую функцию, «приближая учебный процесс к условиям естественного общения, а также способствуя индивидуализации учебного процесса» [3, с. 86]. Если неproblemные ситуации создаются на основе готовых речевых блоков и имеют запланированный ход решения, то проблемные ситуации имеют несколько вариантов решения проблемы, что позволяет всем студентам принять участие в процессе иноязычного общения по решению многочисленных проблем, что характерно для естественного общения.

Что касается контролирующей функции, то и проблемные и неproblemные ситуации используются для контроля речи, так как эти ситуации стимулируют речь учащихся. Но если применение неproblemных ситуаций стимулирует готовые речевые образцы и позволяет контролировать подготовленную речь студентов, то использование проблемных ситуаций дает возможность контролировать неподготовленную речь студентов «на уровне самого механизма формирования и формулирования мысли, то есть позволяет выявить, насколько правильно учащиеся овладели механизмом словообразования, сочетания слов, структурирования фразы и т.д.» [3, с. 87].

Воспитательная функция проблемных ситуаций, в сравнении с неproblemными, рассматривается в исследованиях Н.В.Самсоновой, по мнению которой, «воспитательный потенциал проблемного обучения трактуется как возможности проблемного обучения, реализуемые в учебном процессе в трех направлениях: 1) воспитание культуры мышления, 2) воспитание культуры общения, 3) воспитание культуры ценностного отношения к действительности» [4].

Проблемные и неproblemные ситуации имеют развивающую функцию. Если неproblemные ситуации развивают, в первую очередь, память, то проблемные ситуации способствуют разви-

тию, в первую очередь, творческого мышления, и соответственно внимания и памяти студентов.

Функции проблемных ситуаций определяют учебную ценность этих ситуаций, взаимосвязаны, воздействуют друг на друга, создавая условия для их реализации в проблемном обучении иноязычному общению студентов.

Между тем, как отмечает Е.В.Ковалевская, «реальная ценность» проблемных ситуаций может быть выявлена на основе сопоставления объективной ценности проблемных ситуаций, которая определяется правильностью ее структуры — наличие противоречия-преграды и неизвестных компонентов и соответствием познавательного-коммуникативным потребностям и возможностям студента, с субъективной ценностью, определяемой как с позиции студента, который понимает и принимает проблему, пропускает ее через свое сознание и включается в ее решение, так и с позиции преподавателя, который предлагает студентам к рассмотрению наиболее актуальные и значимые для данной группы проблемы, которые студенты решают в процессе разрешения проблемных ситуаций.

Соответственно, чем сложнее структура проблемных ситуаций, тем сложнее их функции, тем выше их учебная ценность.

Литература

1. Бархин Б.Г. Метод проблемного проектирования URL: <http://www.uprav.biz/materials/education/view/3380.html>.
2. Скалкин В.Л. Проблемно-коммуникативное содержание курса иностранного языка в гуманитарном вузе // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: Межвуз. сб. науч. трудов. Пермь: ПГТУ, 1994. С. 60—67.
3. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы. М.: МНПИ, 1999. Кн. 1. 120 с.
4. Самсонова Н.В. Реализация воспитательного потенциала проблемного обучения в организации учебного процесса (на материале преподавания иностранного языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2007. С. 14.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В связи с тем, что в современных условиях введения и реализации Федеральных государственных стандартов общего образования особую актуальность приобретают способы формирования учебно-исследовательской, проектной деятельности учащихся, возникает потребность в педагоге, который бы мог организовать активный процесс обучения, использовать различные формы педагогического взаимодействия, способствующие развитию интеллектуальных способностей школьников. Одним из способов решения этого вопроса является организация проблемного обучения как интеллектуально-речевого процесса, в результате которого ученики не только получают сумму «готовых» знаний, но и особые, универсальные учебные действия, умения, позволяющие самостоятельно находить выход из сложной предметной проблемы.

По нашему мнению, в условиях проблемного обучения значимой является *речеведческая составляющая* профессиональной подготовки учителя, которая выражается в способности педагога с помощью речи создавать ситуации интеллектуального затруднения, управлять познавательным процессом, что складывается из комплекса специальных коммуникативно-методических умений, в том числе умений, необходимых для создания жанровых разновидностей проблемного слова.

Проблемное слово в системе организации познавательной деятельности занимает ключевое место. Оно, с одной стороны, является источником информации, с другой стороны — приемом организации интеллектуально-речевой и учебно-исследовательской деятельности учеников. Результативность и целесообразность использования проблемного изложения определяется готовностью педагога и учеников к активной познавательной деятельности в условиях учебно-речевой ситуации, что обуславливает специфику субъектно-адресных отношений коммуникантов; педагог руководит интеллектуально-речевой деятельностью учеников,

системой доказательств убеждает учащихся в правильности найденного способа решения учебной проблемы, ученики активно овладевают учебным материалом, способами его изучения, следят за ходом рассуждений.

Проблемная монологическая речь является структурно-смысловым компонентом особого (проблемного/эвристического) урока. В его структуре выделяются *внешний* (дидактический) уровень, который включает в себя различные виды деятельности учителя и учащихся, и *внутренний* (логико-психологический) уровень, отражающий учебно-познавательный процесс воспроизведения прежних и усвоения новых знаний [1].

Проблемное слово может включаться в любой *этап урока* (организационный, этап объяснения нового материала, закрепление изученного и др.). В связи с местом такого слова в уроке отличаются и его задачи. Так, *на организационном этапе* проблемное слово знакомит с особенностями предмета изучения, готовит школьников к восприятию противоречивого учебного материала, определяет начало познавательного поиска, формулирует главную интенцию урока; *при изучении новой информации* — демонстрирует образец поиска правильного ответа на поставленный вопрос, побуждает к активной самостоятельной работе, подводит учеников к выводу и др.

Как *форма* организации эвристического урока проблемное слово способствует развитию специальных способностей учащихся, необходимых для деятельности в рамках конкретного учебного предмета, творческого (эвристического) мышления. Такой монолог направлен на совершенствование умений учащихся логически мыслить, использовать образцы рассуждений учителя для построения их собственных высказываний.

Проблемное слово учителя является самостоятельным *жанром* профессиональной педагогической речи, одной из форм проблемного монологического изложения учебной информации, в ходе которого педагог, используя интеллектуальные «ловушки»¹, может *управлять* познавательным процессом, *добиваться участия* школьников в *обсуждении* поставленных на уроке *проблем*.

¹ Под интеллектуальной «ловушкой» мы понимаем познавательное противоречие, которое вызывает у слушателей проблемного монолога интеллектуальное затруднение, создает проблемную ситуацию.

Проблемное слово представляет собой устное дискуссионное монологическое высказывание на учебную тему, обладает особым набором *текстообразующих категорий* (информативности, связности, целостности/цельности, завершенности, членимости, ретроспекции, проспекции, последовательности/логичности, коммуникативной направленности), может использоваться как индивидуальное средство обучения и источник учебной информации, так и существовать на правах структурно-смысловой части в более крупном профессиональном жанре — уроке как поликодовом полилоге. Оно имеет ряд отличительных параметров, что позволяет выделить его как самостоятельное высказывание и описать его особенности. *Специфическими признаками* проблемного слова являются следующие:

комплексная интенция: создать с помощью предметного материала проблемную ситуацию и на этой основе одновременно вызвать интеллектуальное затруднение, организовать коллективное обсуждение проблемы, совершенствовать умения спорить, отстаивать свою позицию;

специфические характеристики адресанта-педагога: он обладает особой информированностью, имеет опыт исследовательской работы, который проявляется, в частности, в наличии таких профессиональных полемических (дискуссионных) коммуникативных умений как: отбирать сведения с познавательным противоречием и использовать различные приемы создания интеллектуальных «ловушек», формулировать проблему, подбирать аргументы, раскрывать логику изложения учебно-научной информации, аргументировать каждый интеллектуальный «шаг» в объяснении лингвистической темы, учитывать при этом возрастные особенности школьников, пользоваться средствами выразительности устной речи, включать в проблемное слово поликодовые части и др.;

адресованность ученикам среднего школьного возраста, что определяется разным уровнем информированности, готовности к активной учебно-исследовательской деятельности, психологическими и дидактическими особенностями детского слухового восприятия, определяющими временную протяженность речи учителя — автора проблемного слова;

поликодовый характер сведений, в которых семиотически разнородные компоненты (языковые примеры-иллюстрации, таблицы, схемы и другой иллюстративный материал) являются трансляторами значимой предметной информации, усиливают познавательное противоречие, способствуют передаче дополнительных, в том числе противоречивых сведений о фактическом материале;

дискуссионная (полемиическая) основа учебно-научной информации, которая вызывает познавательное затруднение, создает проблемную ситуацию;

особые структуры (вступление, включающее в себя установку на критическое восприятие сведений учебного характера и дидактическое / методическое введение; основная часть и заключение) и композиция (последовательная, концентрическая) с определенным набором конструирующих компонентов (проблемная ситуация, постановка проблемы, выдвижение гипотезы, ее обоснование / опровержение, вывод);

использование адресантом *разнообразных приемов и средств (вербальных, паралингвистических)*, которые активизируют внимание и интеллектуальную деятельность учеников, тем самым придают слову учителя проблемный характер (вопросительные конструкции, психологические паузы и др.).

В зависимости от места в уроке / системе тематических уроков используются жанровые разновидности проблемного слова: вводное, объяснительное, обобщающее, «сквозное» («рассредоточенное») и др. [3]. Их выбор определяется этапом обучения и спецификой интенций, которые позволяют учителю начать познавательный поиск, познакомить с особенностями предмета изучения, предъявить учащимся проблемную информацию, обобщить ход рассуждений, побудить к дальнейшему поиску решений проблемы, обострить познавательное затруднение и др.

Эвристическая речь педагога выполняет важные дидактические *функции*: создает ситуации интеллектуального напряжения учащихся, способствует активному усвоению учебного материала, учит находить выход из них, содействует формированию и развитию учебно-исследовательских способностей учащихся и др.

Как показали результаты нашего исследования [2], для использования проблемного слова в учебном процессе требуются особые

коммуникативно-жанровые и коммуникативно-методические умения (отличать проблемное слово от других жанров педагогической речи, определять его жанровые признаки, создавать жанровые разновидности проблемного монолога, использовать фразы-скрепы, контактоустанавливающие средства, включать эвристическое слово в урок и др.). Уровень сформированности таких умений во многом зависит от профессиональной вузовской подготовки будущих учителей и опыта применения. Теоретические знания и коммуникативно-жанровые умения создавать и использовать в учебном процессе подобные высказывания являются востребованными в педагогической деятельности современного учителя, позволяют ему организовать активную познавательную деятельность учеников не только в рамках предмета, но и во внеурочной деятельности.

Литература

1. Махмутов М.И. Современный урок. М.: Педагогика, 1981. 192 с.
2. Перова Т.Ю. Жанровые разновидности проблемного слова в профессиональной речи учителя русского языка и методика их изучения: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2008. 265 с.
3. Перова Т.Ю. Проблемное обучение русскому языку и литературе в жанрах педагогической речи: Учебно-методическое пособие. Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2009. 85 с.

Н.В.Самсонова

ВЫЯВЛЕНИЕ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Известно, что проблемное обучение, являясь хорошо разработанным на уровне теории, неоправданно остается в тени с позиции его применения в практике обучения различным предметам. Не останавливаясь в рамках данной статьи на анализе достоинств и недостатков данного типа обучения, что также было осуществлено в многочисленных исследованиях, попытаемся выделить условия, необходимые для его успешной реализации в целом, и при изучении иностранных языков в частности. При этом следует

подчеркнуть необходимость системного подхода к рассмотрению самого проблемного обучения, а именно не только его обучающего и развивающего потенциала, но образовательного и воспитательного, что отражает в свою очередь как систему целей образования, так и целостность, системность субъектов данного процесса.

Термин «условие», согласно словарному определению, трактуется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» (толковый словарь Ожегова); как «совокупность данных, положения, лежащие в основе чего-либо» (толковый словарь Ефремовой); как «то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса» (философский словарь) [1]. Как мы видим, условие — это то, что делает возможным что-либо другое, от чего зависит и что определяет собою это другое, то есть это совокупность обстоятельств, необходимых для возникновения, существования или изменения данного объекта (обуславливаемого). Отметим также, что при этом исключаются случайные обстоятельства, не оказывающие влияния на данный объект, и включаются не только внешние, но и внутренние условия. Данное положение является особенно важным для процесса воспитания, поскольку здесь необходимо создание таких условий, чтобы внешнее воздействие воспитателя (внешний стимул, *внешние условия*) превращалось во внутренний побудитель, в мотив деятельности, активность самого обучающегося (внутренняя переработка внешних воздействий — *внутренние условия*), то есть когда происходит опосредование внешних воздействий через внутренние условия (С.Л.Рубинштейн). Только при таких условиях воспитание может превратиться в самовоспитание, точно также как обучение — в самообучение, развитие — в саморазвитие.

Таким образом, отметим, что для успешного осуществления какого-либо процесса, для изменения состояния, качества и т.д. как объекта, так и субъекта, существует объективная и закономерная необходимость создания соответствующих условий, которые и обуславливают результат. Еще раз подчеркнем, что важным это является, в том числе, и для педагогического процесса.

Какие же условия можно выделить для реализации проблемного обучения иностранным языкам? Рассмотрим на примере условий реализации его воспитательного потенциала, которые

понимаются как определенная совокупность объектов, процессов, отношений в ходе взаимодействия субъектов учебной деятельности, направляемых и организуемых преподавателем с целью воспитания культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности, что в целом выражается в воспитании общей культуры обучающегося (Самсонова Н.В., 2007).

Исходя из этого, к условиям реализации воспитательного потенциала проблемного обучения может быть отнесен следующий комплекс компонентов: 1) предварительный отбор и организация текстов, имеющих воспитательный характер; 2) последующая разработка и внедрение в процесс обучения проблемных задач и проблемных ситуаций, создаваемых на основе текстов; 3) последовательное формирование умений студентов работать с проблемными задачами и проблемными ситуациями и умений преподавателей их моделировать. При этом, как можно заметить, данные условия могут быть определены как для организации содержания (отбор и организация текстов), так и процесса обучения (разработка проблемных задач и проблемных ситуаций, формирование умений).

В контексте рассмотрения первого условия подчеркнем, прежде всего, что учебный текст трактуется нами, вслед за И.А.Зимней, как «многоуровневое образование, включающее предметно-денотативный, смысловой уровень и уровень средств и способов выражения его предмета, распредмечивание которого преломляется через смысловые категории «через языковое сознание» чтеца в процессе осмысления (установления или воссоздания заложенного создателем (автором) текста смыслового содержания, смысловых связей)» [2, с. 120].

Исходя из рассмотренного выше, отметим ряд требований к первому компоненту: 1) учебный текст должен иметь проблемный характер, то есть включать материал проблемного характера, содержащий различные проблемы; 2) учебный текст должен иметь воспитательный характер, то есть включать материал, содержащий проблемы общения; 3) учебный текст должен иметь воспитательный ценностный характер, то есть включать материал, содержащий проблемы ценностного плана. При этом существует необходимость того, чтобы тексты удовлетворяли

коммуникативно-познавательным потребностям обучающихся. Проблема отбора текстов как одной из основных учебно-методических единиц обучения и проблема понимания текста как средства приобщения к общечеловеческой культуре и присвоения ее, наделение личностными смыслами является крайне важной. На основе текстов с целью декодирования, в том числе, скрытых проблем создается ряд проблемных задач и проблемных ситуаций.

Рассматривая второе условие — разработка и внедрение в процесс обучения проблемных задач и проблемных ситуаций, создаваемых на основе текстов, отметим, что учебная проблемная задача предлагается обучающемуся как определенное учебное задание в определенной учебной ситуации (Зимняя И.А.). Вслед за Е.В.Ковалевской, определяем проблемную задачу как средство создания проблемной ситуации, материализованную в ее формулировке, а проблемную ситуацию — как способ вскрытия проблемности, проявляющуюся как психическое состояние интеллектуального затруднения.

При изучении иностранного языка, по И.А.Зимней и Е.В.Ковалевской, может быть предложена трехуровневая классификация проблемных задач: лингвистические, коммуникативные, духовно-познавательные, на основе которых моделируются проблемные ситуации соответствующих трех уровней. Е.В.Ковалевская подчеркивает при этом: «Разумное сочетание духовных ценностей духовно-познавательного уровня и материальных ценностей коммуникативного уровня, интегрированных на предметном (лингвистическом) уровне — поскольку язык есть хранитель как материальных, так и духовных ценностей) — это основа процесса познания, моделируемого в учебном процессе» [3, с. 13]. По нашему мнению, эти уровни могут быть интегрированы в следующих планах: познавательно-лингвистический уровень соотносится с воспитанием культуры мышления, познавательно-коммуникативный уровень соотносится с воспитанием культуры общения, духовно-познавательный уровень соотносится с воспитанием культуры ценностного отношения к действительности, что и позволяет учитывать в совокупности обучение, воспитание и развитие учащегося.

Следует также учитывать, что проблемная ситуация, создаваемая преподавателем, не «заработает» автоматически. Так, И.А.Зимняя

разводит понятия объективной проблемной ситуации, создаваемой преподавателем, и субъективной проблемной ситуации, которую присваивает обучающийся. Его включение в эту ситуацию становится возможным тогда, «когда он обладает соответствующими знаниями и определенной степенью подготовленности» [4, с. 13], что и обеспечивает понимание ситуации, выявление проблемы мыслительной задачи и возможность ее решения.

Данное основание в свою очередь позволяет говорить об уровнях проблемности при работе с текстом, проблемными задачами и проблемными ситуациями, вернее — о необходимости выделения и учета уровней проблемности в зависимости от сложности (трудности) решаемой проблемы. В связи с чем И.А.Зимняя пишет: «Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек 1) сам формулирует проблему (задачу), 2) сам находит ее решение, 3) решает и 4) самоконтролирует правильность этого решения» [там же, с. 14]. При наименьшей же выраженности проблемности студент самостоятельно только решает задачу.

Говоря о воспитательном потенциале проблемного обучения, реализация которого раскрывается при решении проблем духовно-познавательного уровня, Е.В.Ковалевская, в контексте интеграции положений Т.В.Кудрявцева и В.А.Крутецкого, отмечает, что присвоение ценностей в проблемном обучении происходит на 5 уровнях: «0 уровень проблемности — непроблемное изложение духовных ценностей; 1 уровень — проблемное изложение; 2 уровень — учитель ставит проблему, ученик с его помощью ее решает; 3 уровень — ученик самостоятельно решает ценностную проблему, поставленную учителем; 4 уровень — ученик сам находит (вскрывает) и решает ценностную проблему» [3, с. 13].

В качестве способа усмотрения/вскрытия очевидной/неочевидной проблемы в учебном содержании и соответственно — способом создания проблемных задач и проблемных ситуаций может рассматриваться механизм проблематизации (Ковалевская Е.В., Колесник Л.И.), который позволяет превратить непроблемный текст в проблемный, эксплицировав проблемы текста, непроблемные задания в проблемные.

Процесс решения задачи в проблемной ситуации, по И.А.Зимней, включает следующие этапы: 1) понимание задачи; 2) «принятие»

задачи учащимися; 3) решение задачи, которое должно вызывать эмоциональное переживание и желание поставить и решать собственную задачу; 4) контроль правильности решения. Соблюдение каждого из данных этапов является также важным условием успешности решения проблемного задания.

Какую же роль в ряду рассмотренных играет третье условие — последовательное формирование умений студентов работать с проблемными задачами и проблемными ситуациями и умений преподавателей их моделировать? Чтобы ответить на этот вопрос, уточним, прежде всего, толкование понятия «умение». Согласно словарному определению, оно трактуется как «подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта» [5, с. 153]. При этом важно отметить — авторами отмечается, в том числе, что формирование умений «создает возможность выполнения действия не только в привычном, но и в изменившихся условиях» [там же], что особенно важно учитывать в контексте проблемного обучения, поскольку выявление нового, работа с незнакомым, неизвестным и т.д. является его существенной характеристикой. Следовательно, наряду с учетом первого и второго условия, необходимо также формирование как умений студентов работать с проблемными задачами и проблемными ситуациями, так и умений преподавателей их моделировать. Процесс формирования умений основывается на знаниях определений и взаимоотношений основных понятий — проблемное задание, проблемная задача, проблемная ситуация; на знаниях способов создания проблемных задач и проблемных ситуаций на основе проблематизации учебного текста и заданий к нему.

Таким образом, комплексное выполнение рассмотренных условий реализации проблемного обучения позволяет добиться эффективности прогнозируемой цели — воспитание культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности в контексте воспитания общей культуры обучающегося.

Литература

1. URL: <http://enc-dic.com/ozhegov/Uslovie-37173.html>.

2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
3. Ковалевская Е.В. Духовно-познавательный уровень в проблемном обучении иностранному языку // Современные подходы к обучению: теория и практика: Материалы I Московской международной конференции «Образование в 21 веке — глазами детей и взрослых». М.: Изд-во МПГУ, Лингвастарт, 2001. С. 12—14.
4. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Межвузовский сб. научных трудов. Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. С. 10—17.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

М.П.Трофименко

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования модель выпускника раскрывается через такие понятия как «ключевые компетентности», «профессиональные, метапрофессиональные компетентности», «предметные, надпредметные, межпредметные компетентности» [2]. В последнее десятилетие во всем мире и в России требования к результату общего и особенно высшего профессионального образования в силу ряда причин формулируются исключительно в категории «компетентность/компетенция».

Компетентностный подход, как методологическое основание современного образования, предполагает приоритетную ориентацию на цели образования: качество образования, обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, самореализацию, социализацию и развитие индивидуальности обучаемого. В качестве цели при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании выступает формирование *компетентного* специалиста, обладающего всеми необходимыми компетентностями в профессиональной деятельности.

57-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН, выполняя положения «Повестки XXI века», объявила десятилетие (2005—2014 гг.)

декадой Образования для устойчивого развития. Концепцией модернизации российского образования предусмотрено создание механизма устойчивого развития. Все это требует переосмысления процесса подготовки учителей в процессе профессионального обучения и формирования профессиональной компетентности. Понятие профессиональной компетентности не является общепринятым и однозначно определенным [4].

К профессиональной компетентности специалиста как педагогической проблеме исследователи в основном стали обращаться в 80—90 гг. XX столетия. Чаще всего термин «компетентный специалист» в отечественной науке долгое время относили к руководителям хозяйственного профиля. Понятие профессиональной компетентности, несмотря на многочисленные исследования данной проблематики, по-прежнему не является общепринятым и однозначно определенным. Рассмотрим позиции некоторых авторов.

Так, Э.Ф.Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [8].

В работе «Компетентность в современном обществе» Дж.Равен, на основе проведенных исследований, отвечает на вопрос, какие качества необходимы человеку в любой профессиональной деятельности:

- способность работать самостоятельно без постоянного руководства;
- способность брать на себя ответственность по собственной инициативе;
- способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать;
- готовность замечать проблемы и искать пути их решения;
- умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;
- способность уживаться с другими;
- способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т.е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими);

— умение принимать решения на основе здравых суждений, т.е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически [11].

Профессиональная компетентность по И.А.Зимней, — это интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, знания, на базе которых он способен использовать компетенции [9]. Исследуя профессиональную компетентность на материале изучения новой для России этого периода профессиональной деятельности, — социальной работе, И.А.Зимняя предлагает три основания для ее рассмотрения. Первое соотносится с собственно *личностной характеристикой* социального работника. В ней одним из определяющих критериев является соответствие гуманистического потенциала данному роду деятельности. Второе — *компетентность* социального работника, включающая специальные знания и умения не только в конкретной области работ (например, образование), но и в тех ее сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны (например, семейные отношения). Третьим основанием предлагаемого подхода к общей характеристике социального работника является его *умение* устанавливать адекватные межличностные и конвенциональные отношения в различных ситуациях общения» [10, с. 13].

Одним из приоритетных направлений совершенствования профессионального образования становится ориентация на приобретение будущими специалистами определенного уровня профессиональной компетентности уже в процессе обучения. Сущностным аспектом профессиональной компетентности как образовательного результата является способность будущего специалиста решать задачи, определяемые условиями реальной профессиональной деятельности [5]. В большинстве современных работ, посвященных проблеме профессиональной компетентности, доказывается наличие большого числа ее компонентов, не ограничивающихся только профессиональными знаниями и умениями.

Так, Т.Г.Браже представляет профессиональную компетентность как систему, включающую в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического, личностного порядка. Ученый подчеркивает, что профессиональная компетентность специалиста определяется не только

профессиональными научными знаниями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала [7].

А.К.Маркова определяет профессиональную компетентность как «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека». В.А.Болотов определяет профессиональную компетентность как способ существования знаний, умений, образованность, способствующий личной самореализации [6]. Ю.В.Варданян понимает профессиональную компетентность как готовность и способность личности использовать теоретические знания и практический опыт для разрешения определенных задач. В.П.Беспалько определяет профессиональную компетентность как интегральную характеристику личности, предполагающую мотивацию к усвоению соответствующих знаний, способность к решению задач в учебной и профессиональной деятельности.

Группа питерских ученых профессиональную компетентность учителя рассматривают как интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и житейского опыта, ценностей и наклонностей [7]. Ими определена логика становления и развития профессиональной компетентности, которая включает знание:

- психологических закономерностей и этапов профессионального развития человека в процессе профессионального образования;

- педагогических закономерностей проектирования образовательной системы, ориентированной на обеспечение становления профессиональной компетентности учителя.

По мнению В.А.Адольфа, профессиональная педагогическая компетентность учителя представляет собой обобщенное личностное образование, включающее в себя высокий уровень его

теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической и практической подготовки. Профессиональная компетентность педагога является средством, обеспечивающим сознательное решение профессиональных задач, и критерием становления педагога-профессионала. Она определяет готовность учителя к творческому решению культурно-образовательных задач и самореализации своей личности [1, с. 20]. Автор отмечает, что педагог-профессионал обладает высокоразвитыми умениями педагогического взаимодействия, дающими ему возможность адекватно оценивать педагогическую ситуацию, устанавливать контакт с классом и отдельными учащимися, правильно понимать ученика, убеждать, вести спор, дискуссию, диалог, критиковать и советоваться с учащимися в трудных ситуациях, владеть языком, словом, голосом, интонацией, создавать нормальную деловую обстановку в процессе общения, устанавливать и поддерживать доверительные отношения, осуществлять самоподачу в общении, видеть невербальные признаки поведения ученика, пользоваться невербальными средствами общения, регулировать психологическое состояние, эмоции учащихся и др.

Итак, профессиональная компетентность является своеобразным измерителем, индикатором, качественно-количественной характеристикой уровня профессионализма. Это более сложная, многоаспектная категория, наиболее полно и всесторонне характеризующая специалиста-профессионала.

Осуществляя анализ определений профессиональной компетентности, можно выделить следующие сущностные аспекты его содержания:

- эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места;

- овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой;

- интегрированное сочетание знаний, способностей, установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности в современной производственной среде;

— способность делать что-либо хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки; быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды [3].

Очевидны особенности, отличающие компетентность от традиционных знаний, умений, навыков — интегративный характер; соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности; практико-ориентированная направленность.

Изучение работ К.С.Абульхановой-Славской, А.Г.Асмолова, А.А.Бодалева, Ю.М.Забродина, Е.А.Климова, Т.В.Кудрявцева, Б.Ф.Ломова, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, Н.Н.Нечаева, Н.С.Пряжникова, Г.В.Суходольского, В.Д.Шадрикова, С.Н.Чистяковой, а также зарубежных авторов А.Маслоу, Дж.Сьюпера, Дж.Холланда и др. позволило выделить следующие *концептуальные положения формирования профессиональной компетентности*:

Профессиональное становление личности имеет историческую и социально-культурную обусловленность.

Ядром профессионального становления личности является формирование профессиональной компетентности, т.е. развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнение профессиональной деятельности.

Процесс формирования профессиональной компетентности индивидуально разнообразен, неповторим, однако в нем можно выделить качественные особенности и закономерности.

Профессиональная жизнь позволяет человеку реализовать себя, раскрыть возможности для самоактуализации.

В формировании профессиональной компетентности большое значение имеют социально-экономические условия, социально-профессиональные группы и активность самой личности. Субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентаций и т.д.

Обобщая все вышесказанное, приходим к следующему выводу: профессиональная компетентность — интегральное качество специалиста, характеризующееся умением решать профессиональные задачи и ситуации с применением профессиональных знаний, имеющегося опыта и отношения к профессиональной деятельности; готовность к самообразованию в профессиональной среде.

Литература

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 56 с.
2. Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. М.: НИИВО, 1994. 44 с.
3. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. рекомендации для руководителей УМО вузов РФ. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
4. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода: материалы к методологическому семинару. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 15—18.
5. Белова С.В. Диалог — основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие. М.: АПК и ПРО, 2002. 148 с.
6. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8—14.
7. Взаимосвязь общей и профессиональной культуры педагога как фактор повышения педагогической компетентности. СПб.: ИОВ РАО, 1992. 126 с.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2006. 240 с.
9. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: мат-лы XIV Всерос. совещания. 2003. Кн. 2. С. 5—26.
10. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность // Социальная работа. 1992. № 2. С. 8—16.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. 396 с.

С.Н.Яшанов, О.Д.Трезуб

ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

Одним из условий вхождения в единую Европейскую зону высшего образования является реализация высшей школой идей Болонской хартии [1].

Успешное решение этой задачи во многом зависит от правильного учета изменений объективно происходящих в этой системе.

Выпускник ВУЗа после получения диплома должен не только иметь солидную фундаментальную теоретическую подготовку по соответствующему профессиональному направлению и специализированную профессиональную подготовку в области конкретной производственной и научной деятельности, но и обладать умениями и навыками самообразования, самостоятельной и творческой работы, хорошо ориентироваться и совершенствоваться в соответствии с быстро изменяющимися условиями жизни; высокой не только общей культурой, но и культурой труда и поведения в обществе.

Таким образом, сама жизнь требует изменения форм и методов подготовки специалистов высшей квалификации.

Поэтому одна из главных задач, стоящих перед высшими учебными заведениями — перейти от чисто информативного обучения к выявлению и развитию творческих способностей будущих специалистов.

Современный образовательный процесс немыслим без поиска новых, более эффективных технологий, призванных содействовать развитию творческих способностей студентов. Необходимо добиваться того, чтобы студент стал активным участником учебного процесса, а преподаватель, забыв о роли информатора, был организатором познавательной деятельности студентов [4].

Выяснение сущности проблемы как закономерности познания, определения ее роли в обучении и введение в дидактику понятия «принцип проблемы» открыло новые возможности для теоретического объяснения пути активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Принцип проблемы закладывается в логике построения учебного процесса, в содержании исследуемого материала, в методах организации учебно-познавательной деятельности студентов и управления ею, в структуре занятия и формах контроля преподавателя за процессом и результатом деятельности студентов.

Если преподаватель хорошо усвоит содержание и сущность теории организации процесса проблемного обучения, овладеет формами, методами и техническими средствами обучения и будет систематически применять усвоенное на практике, то успех придет сам. Правильная дидактическая подготовка преподавателя сегодня особенно важна, потому что без знаний общей теории

нельзя действовать, а сам процесс преподавания — это искусство захватить студентов своим предметом, удивить красотой мысли, знаний, побуждать к самостоятельности умственных действий.

В связи с этим, при организации проблемного обучения одним из способов создания познавательной мотивации есть применение информационно-компьютерных технологий (ИКТ) обучения. Для успешного осознания и решения проблемы, роль компьютера заключается в усилении физического восприятия проблемной ситуации. ИКТ помогают связать видимые и невидимые, конкретные и абстрактные, динамические и статические аспекты опознаваемого объекта. Другими словами, необходимость использования физического восприятия учебной информации является дидактическим условием применения информационно компьютерных технологий в проблемном обучении.

Одним из важных дидактических условий, которые выдвигаются к информационно-компьютерным технологиям при создании и решении проблемных ситуаций, является целесообразность их применения для решения поставленных учебных заданий. Данный подход требует рассмотрения информационно-компьютерных технологий в определенной системе, во взаимосвязи с целью, заданием, содержанием, методом, организационными формами учебного процесса, который заставляет обратиться к общей характеристике системы проблемного обучения.

Организация проблемной ситуации — в высшей степени творческая работа, требующая не только свободного владения учебным материалом, но и учета уровня знаний и потенциальных возможностей студентов, а также активного использования экспромта в постоянно меняющейся учебной ситуации.

Более того, в проблемном обучении просто невозможно недооценивать роль эмоций. Знания, не затрагивающие эмоциональную сферу личности студента, не превращаются в убеждения, не способствуют достижению воспитательных целей.

Проблемный подход лучше всего использовать на занятиях цикла применения знаний, особенно дисциплин информатического направления. В этом случае можно применять разные уровни проблемной ситуации, где решение задания студентами возможно с полностью самостоятельным поиском.

Таким образом, применяя методы проблемного обучения, можно сформировать у студентов умение общаться; обосновывать свои действия и критически их оценивать; умение самостоятельно ориентироваться в решении нестандартных заданий, использовать исследовательскую и частично поисковую деятельность, логично мыслить, свободно высказываться, активно участвовать в обсуждении. Это позволяет повысить уровень обучения студентов.

Проблемное обучение возможно применять при изучении почти всех дисциплин информатического направления. Все лекции могут быть проблемными. Кроме того, изучение информатических дисциплин сопровождается созданием на занятиях проблемных ситуаций и постановкой проблемных вопросов. Например: «История возникновения компьютерной техники». Практически изучение всей темы построено на выдвижении гипотез, создании проблемных ситуаций, постановке проблемных вопросов и поисков ответов на эти вопросы, путей решения проблемных ситуаций. На занятиях из других тем аналогичным способом создаются проблемные ситуации, формулируются проблемные вопросы и проводится поиск путей его решения.

Использование информационно-компьютерных технологий открывает новые перспективы и возможности для изучения информатических дисциплин в профессиональной подготовке будущих учителей технологий. Информационные технологии можно использовать на разных этапах занятия: для проведения разминки, на этапе объяснения нового материала, для коррекции знаний, умений и навыков. Информационные технологии делают занятия яркими и содержательными, развивают познавательные способности студентов и их творческие силы. Задания решаются через технологию мультимедийных занятий. Одновременное действие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение) облегчает процесс понимания и запоминания информации.

Управление учебной деятельностью студентов осуществляется в контексте их будущей профессиональной подготовки. Задание 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 [3].

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 и определяется рабочей программой, действиями преподавателя и студента.

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

Выводы. Проблемное обучение — основная организация учебных занятий, которая способствует созданию под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов в процессе их решения, вследствие чего и происходит развитие умственных способностей и творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями. Познавательная самостоятельность студентов в обучении определяется как свойство личности, готовность к овладению знаниями своими силами.

Познавательная активность заключается в том, что студенты, анализируя, сравнивая, синтезируя, обобщая и конкретизируя фактический материал, сами ищут и получают новую информацию. Умственный поиск — сложный процесс. Он начинается с проблемной ситуации, проблемы. Но не всякий поиск связан с возникновением проблемы. Если преподаватель дает задание студентам, указав, как его выполнить, то даже самостоятельный поиск не будет решением проблемы.

Необходима яркая, доходчивая проблемно-эмоциональная форма изложения учебного материала с оптимальным использованием учебно-наглядных и технических средств [2]. Именно такая форма позволяет организовать на лекции или практическом занятии активную познавательную деятельность студентов, вооружать их рациональными методами и приемами учебной деятельности, дающими возможность чаще переживать радость коллективного поиска и радость успеха.

Литература

1. Кремень В.Г. Сьогодення потребує інноваційного мислення // Урядовий кур'єр. 13 листопада 2006 р.
2. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991.
3. Пехота О.М. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. К.: А С К., 2001. 256 с.
4. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. У 2 частинах. Ред. кол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2000. Ч. 1. 488 с. Ч. 2. 531 с.

II. ВЫЯВЛЕНИЕ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

Е.А.Гиловая

КОГНИТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ КАК ОГРАНИЧИТЕЛЬ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ (ИЗ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

В последнее десятилетие практика преподавания русского как иностранного (РКИ) показала, что существующая методика не удовлетворяет потребностям современного контингента иностранных учащихся. Вопрос оптимизации процесса обучения является крайне важным на современном этапе развития преподавания РКИ.

Теория обучения прошла ряд стадий развития. В настоящее время наиболее перспективной и методически выверенной представляется концепция проблемно-развивающего обучения.

Одно из первых определений развивающего обучения приводится в работах В.В.Давыдова: «...развитие представляет собой воспроизведение индивидом исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих им способностей, которое реализуется в процессе их присвоения. Тем самым присвоение (его можно представить как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека».

Другая трактовка понятия развивающего обучения основывается на **структурных представлениях о знаниях человека** в исследовании Н.И.Чуприковой. «Дифференциация познавательных структур и процессов составляет ведущее содержание умственного развития (Вернер, Уиткин), что разделение в суждениях разных

свойств и отношений составляет ключевой момент перехода от непосредственно чувственного познания к абстрактному мышлению (...) Центральный вопрос проблемы умственного развития состоит в выделении субстрата развития, в определении того, что же именно развивается с возрастом и в процессе обучения. Современная психология позволяет считать таким субстратом развития внутренние **когнитивные структуры** субъекта» [5].

Что представляют собой когнитивные структуры и как они связаны с познавательными способностями человека?

Согласно психолингвистическим исследованиям, в голове человека заложены некоторые **«психические структуры»** (термин Н.Хомского), отвечающие за восприятие и продуцирование текста. Восприятие новой информации происходит благодаря сопоставлению входящего сигнала с этими структурами. Исследователи до сих пор не пришли к единому мнению относительно того, что представляют собой «структуры». Существуют различные теории эталонов, прототипов, признаков, моделей и т.д., претендующих на роль «структур», однако «экспериментальная проверка этих гипотез не позволяет отдать предпочтение одной из них» [2, с. 59]. В связи с многообразием воспринимаемых стимулов механизмы их распознавания могут быть разными. Значит, могут быть разными и коды долговременной памяти [там же, с. 59].

Чтобы представить себе смысловые единицы текста, воспринимаемого человеком, необходимо обратиться к исследованиям в области психолингвистики и, в частности — когнитивистики. Когнитивистика — это научное направление, возникшее в психологии. Цель когнитивистики — изучение особенностей человеческого мышления, направленного на познание мира. Одна из задач этой науки — «понять, каким образом человек с его относительно ограниченными возможностями оказывается способным перерабатывать, трансформировать и преобразовывать огромные массивы знаний в крайне ограниченные промежутки времени» [3, с. 40]. Таким образом, используя данные когнитивистики, лингвисты и методисты стремятся соотнести структуры сознания и структуры языка. Полученные результаты помогут ответить на вопрос, как происходит восприятие текста человеком, в частности, иностранцем, изучающим русский язык.

При определении «структур» долговременной памяти, благодаря которым происходит узнавание поступающей информации, мы отталкиваемся от гипотезы Т.А. ван Дейка, В.Кинча, согласно которой процесс понимания основан на механизме реализации когнитивных стратегий. Восприятие текста происходит не «в вакууме, а в рамках более сложных ситуаций и социальных контекстов» [1, с. 158]. Слушающий использует свои фоновые знания, что позволяет ему конструировать информацию о взаимосвязи между событиями. За счет этого поступающая информация обрабатывается максимально быстро и эффективно. Таковую зачастую неосознанную способность «гибкого использования различных видов информации» Т.А. ван Дейк и В.Кинч называют *когнитивной стратегией*. Слушающий может догадаться о содержании сообщения, хотя его собеседник только начал говорить.

Стратегический подход Т.А. ван Дейка, В.Кинча позволяет по-новому взглянуть на процесс восприятия текста. Пытаясь вскрыть механизмы, отвечающие за вербальное поведение человека, исследователи уделяют внимание динамической природе понимания текста. Если в гипотезах эталонов, прототипов и признаков главное — осознать, что представляет собой код долговременной памяти, то в гипотезе когнитивных стратегий акцент перемещается на то, как прагматическая составляющая дискурса влияет на процесс восприятия новой информации.

Однако, с нашей точки зрения, когнитивная стратегия не может быть признана единицей кода долговременной памяти человека, поскольку она отражает процесс узнавания поступающей информации, это понятие динамическое. Целесообразно использовать понятие, которое, с одной стороны, носит статический характер и может считаться элементом долговременной памяти человека, а с другой — соотносится с динамической стороной восприятия текста, с процессами, реализуемыми в когнитивных стратегиях. Таким элементом долговременной памяти будем считать *когнитивную структуру*, благодаря существованию которой становится возможной реализация соответствующей когнитивной стратегии. Итак, *когнитивная структура* — это статический элемент, код, зафиксированный в долговременной памяти человека. *Когнитивная стратегия* — это действие, операция, неосознанно производимая человеком при сопоставлении воспринимаемых

стимулов с системой кода долговременной памяти, т.е. с системой когнитивных структур.

В результате анализа учебников или записей лекций по интересующей методиста дисциплине можно составить список когнитивных структур, реализация которых необходима для овладения предметом. Так, нами были проанализированы учебно-научные устные и письменные тексты по математике, с которыми приходится сталкиваться иностранному учащемуся в техническом вузе (разделы «Дифференциальное и интегральное исчисление», «Аналитическая геометрия»). Нам удалось выделить следующие когнитивные структуры (КС), которые должны быть заложены в код долговременной памяти человека для успешного восприятия математического текста. I. КС связывают текст с адресатом: 1) *«Разработка планов деятельности»*. II. КС выражают основные понятия, основные свойства. Впоследствии эти понятия ложатся в основу новых понятий, новых выводов. Это «строительный материал», «кирпичи» научного текста. 2) *«Дефинирование»*. 3) *«Номинирование»*. III. КС выражают отношения между другими КС. Они сцепляют, связывают текст. Это «цемент» научного математического текста. 4) *«Индукция»*. 5) *«Дедукция»*. 6) *«Импликация»*. 7) *«Сопоставление»*.

Представление о когнитивных структурах, реализуемых в математических оригинальных и аутентичных текстах, позволяет решать не только теоретические, но и практические задачи методики. Основываясь на анализе организации текста с психолингвистических позиций, мы определяем механизм восприятия того или иного текста. Текст представляется как набор некоторых фрагментов, усвоение которых зависит от наличия или отсутствия в сознании реципиента соответствующих когнитивных структур, а также от умения соотносить эти структуры с конструкциями изучаемого языка.

В некоторых исследованиях степень сформированности когнитивных структур соотносится с интеллектуальной одаренностью человека. «Отличительными способностями базы знаний интеллектуально-одаренной личности (эксперта или мастера) является высокая степень их разнообразия и структурированности, высокая гибкость и быстрая актуализация в нужный момент в любой новой ситуации, их представленность в обобщенном виде...» [4].

Таким образом, можно сделать два вывода. Во-первых, способность человека познавать мир, обучаемость индивидуума определяются степенью структурированности и обобщенности его мышления, умением оперировать базой когнитивных структур. Уровень сформированности когнитивных структур человека, возможность оперативно пользоваться ими в той или иной сфере деятельности будут лимитировать возможности восприятия при проблемно-развивающем обучении. Во-вторых, обучение должно быть направлено на формирование когнитивных структур и операций. Понимание механизма восприятия позволит создавать методические материалы, максимально отвечающие задачам проблемного обучения.

Литература

1. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Стратегия понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. М., 1988.
2. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983.
3. Петров В.В. От философии языка к философии сознания // Вопр. языкознания. М., 1988. № 2.
4. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томск. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997.
5. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: АО: Столетие, 1997.

Л.Л.Николау

РОЛЬ ПРОБЛЕМНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАНИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В различных нормативно-правовых и инструктивно-методических документах, принятых Министерством просвещения нашей республики, формулируется требование реализации лично-отно-ориентированной, развивающей модели обучения в массовой начальной школе, содержание образования в которой должно быть ориентировано на самостоятельную учебную деятельность и возможности самообразования личности младшего школьника на овладение им способами познавательной деятельности, приобретение

опыта элементарного обоснования результатов деятельности. Это требует создания в образовательной практике определенных условий для включения младших школьников в активную учебно-познавательную деятельность с элементами исследования.

Истоки подходов к решению проблемы учебно-исследовательской деятельности школьников можно увидеть в трудах известных российских и зарубежных педагогов. Теоретические основы использования проблемно-исследовательского метода в обучении изложены в работах Д.Б.Богоявленского, И.А.Ильницкой, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова, М.Н.Скаткина и др.

Опираясь на научные работы ученых, раскрывающих истоки подходов к решению проблемы учебно-исследовательской деятельности школьника, творчески работающие педагоги стремятся организовать обучение школьников в виде решения исследовательских заданий. Однако это касается в первую очередь организации исследовательской деятельности учащихся старшего и среднего звена, а в отношении начальной школы теория и подобная практика не получила достаточного освещения. Это связано с тем, что исследовательская деятельность достаточно сложна, и поэтому она изучается в подавляющем большинстве случаев на подростках. Считается, что младшие школьники к ней не готовы. В то же время в психологии существует определенный опыт организации поисково-исследовательской деятельности детей (П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, А.Н.Подъяков, А.И.Савенков, Н.Ф.Талызина и др.). Но в педагогике и методике проблема организации исследовательской деятельности младших школьников посредством использования проблемно-исследовательских заданий недостаточно исследована. Хотя использование элементов исследовательской деятельности младших школьников также является актуальным требованием новых стандартов обучения.

Анализируя литературу, мы выявили, что в современной начальной школе существуют различные подходы к организации учебно-исследовательской деятельности: личностный, ситуационный и задачный.

С позиции личностного подхода в качестве ведущего ориентира и главного критерия успешности организации учебно-исследовательской деятельности выступает формирование и обогащение исследовательского опыта младших школьников. Основная

задача учителя при этом будет состоять не только в том, чтобы планировать общую, единую и обязательную для всех линию формирования и обогащения исследовательского опыта, а в том, чтобы помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность.

Задачный подход к организации учебно-исследовательской деятельности означает, что освоение учебного материала происходит посредством решения проблемно-исследовательских заданий, предполагающих выполнение определенных исследовательских действий. В условиях начальной школы основной характеристикой проблемно-исследовательского задания выступает признак проблемности, выполнение же конкретных этапов исследования может протекать с большей или меньшей степенью самостоятельности для ученика. Это связано как с объективной сложностью задания, так и уровнем подготовленности ученика начальной школы к выполнению операциональных действий, приемов исследовательской деятельности. Кроме того, в начальных классах подготовка детей к выполнению отдельных исследовательских действий обеспечивается системой проблемно-исследовательских заданий.

Под проблемно-исследовательским заданием понимаем такое теоретическое или практическое задание, которое содержит в себе некоторое противоречие. Проблемно-исследовательское задание характеризуется следующими чертами:

- задание должно основываться на знаниях и умениях, которыми владеют учащиеся;

- задание должно быть нацелено на открытие нового знания, что составляет общую закономерность, подлежащую усвоению, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;

- задания должны вызывать у обучающихся потребность в усваиваемом знании, а ее выполнение должно привести к пониманию нового знания и его правильному использованию;

- задание должно способствовать формированию исследовательских умений у учащихся.

Используя систему проблемно-исследовательских заданий в учебном процессе, можно способствовать порождению и выполнению цикла учебного исследования: мотивация учебно-исследовательской деятельности, возникновение вопроса с формулировкой проблемы, выдвижение и проверка гипотезы, обоснование найденного решения.

Для нашего исследования важнейшей задачей был отбор и самостоятельное составление тех проблемно-исследовательских заданий, которые требовали от учащихся учебно-исследовательской деятельности. В зависимости от основных этапов учебного исследования (мотивация учебно-исследовательской деятельности; формулирование проблемы; сбор, систематизация и анализ фактического материала; выдвижение гипотез; проверка гипотез) задания выполняют различные функции: на первом этапе — мотивационные, на втором — задания направлены на формулирование проблемы и раскрытие деятельности, подлежащей усвоению; на трех остальных этапах — задания служат средством этой деятельности и средством формирования учебно-исследовательских умений.

Проблемно-исследовательские задания, составленные нами, направлены на формирование у младших школьников следующих учебно-исследовательских умений: умение видеть проблему; умение задавать вопросы; умение выдвигать гипотезы; умение строить суждения и умозаключения; умение давать определение понятиям; умение рассмотреть данный математический объект с точки зрения различных понятий; умение использовать одно математическое суждение в различных заданиях; умение классифицировать объекты; умение перевести предметные действия на язык математики; умение находить закономерности; умение проводить обобщения и делать выводы; умение доказывать и защищать свои выводы; умение конструировать математические объекты; умение проводить анализ наблюдаемых объектов и выполнять описание наблюдений; умение использовать прием аналогии и обобщения для выделения существенных признаков математических объектов; умение проводить эксперименты; умение структурировать материал; умение работать с текстом и др.

Работу по формированию выше перечисленных умений нужно начинать с первого класса. Для этого нужно построить процесс

обучения математике таким образом, чтобы создать основу для исследовательской деятельности учащихся:

- методологическую (усвоение структуры исследовательской деятельности и отдельных исследовательских умений и методов, общих и специальных для предмета математика);

- общую логическую (работа над общими умственными и логическими умениями);

- содержательную (овладение математическими знаниями и умениями);

- субъектную (накопление личного опыта осуществления исследовательской деятельности).

На такой основе легче перейти к осуществлению исследовательской деятельности учащихся основной школы.

Ситуационный подход к организации деятельности предполагает управление учебно-исследовательской деятельностью как взаимодействие ее субъектов. Его суть состоит в неразрывности прямого и обратного воздействия, органического сочетания изменений воздействующих друг на друга субъектов. Ученическое исследование предполагает не только решение значимых для учащихся проблем, но и овладение способами решения этих проблем. При организации учебно-исследовательской деятельности необходимо создавать учебные ситуации, при разрешении которых учащиеся овладевают знаниями и способами решения проблем в процессе познания. Важно также, чтобы процесс обучения был проблемно-исследовательским, направленным на личностное и интеллектуальное развитие детей. При использовании проблемно-исследовательского подхода в процессе обучения создаются условия осуществления полной структуры мыслительного акта и соответствующей ему познавательной активности, которая включает порождение проблемы и формулирование мыслительной задачи, ее решение и обоснование найденного решения.

Организация учебно-исследовательской деятельности при обучении математике младших школьников на основе единства личностного, ситуационного и задачного подходов предусматривает: тщательное и систематическое изучение педагогами исследовательского опыта младших школьников и дифференциацию этого опыта; создание учебных ситуаций, при разрешении которых учащиеся овладевают знаниями и способами

решения проблем в процессе познания; конструирование системы проблемно-исследовательских заданий, ориентированных на поэтапное формирование и обогащение исследовательского опыта детей.

При самостоятельном решении учащимися системы проблемно-исследовательских заданий обеспечивается: 1) усвоение новых математических знаний; 2) применение полученных знаний и умений в практической деятельности и в повседневной жизни; 3) формирование учебно-исследовательских умений; 4) овладение характерными чертами творческой деятельности.

Включение в урок математики проблемно-исследовательских заданий будет способствовать не только формированию исследовательских умений у младших школьников, но и развитию самостоятельности мышления, творчества детей, а также их познавательной активности.

Н.С.Соловьева

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕСКАЗУ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Главным в общении на уроках немецкого *как второго иностранного языка* является не создание каких-либо искусственных или даже естественных ситуаций, а обсуждаемая проблема, т.е. тематика, заданная прочитанным текстом. Познавательная и коммуникативная стороны обучения устной речи неразрывно связаны между собой, т.к. проблемы, обсуждаемые в связи с прочитанным аутентичным текстом, всегда вызывают неподдельный интерес тех, кто обучается иностранному языку.

Важнейшим и эффективнейшим приемом обучения устной речи на втором/немецком иностранном языке как раз и является пересказ в различных его вариантах как универсальное и продуктивное упражнение в развитии языковых компетенций. Пересказ при несовершенном владении иностранным языком — это эффективное упражнение в речетворчестве на определенную и заданную

тому. С помощью пересказа достигается высокая степень безошибочности высказывания, поскольку студенты используют преимущественно хорошо отработанный в рецептивном плане языковой и речевой материал.

Пересказ способствует развитию таких качеств монологической речи, как связность и цельность высказывания, его логичность и стройность.

Пересказ — это тренировочное упражнение, выполнение которого в процессе обучения второму иностранному языку создает базу для развития языковых компетенций в частности коммуникативной компетенции.

Важно не путать пересказ с выучиванием наизусть текстов, когда в полной мере функционирует лишь один механизм — механизм памяти. Наиболее полезен пересказ с варьируемыми коммуникативными задачами. Пересказ должен шире применяться в процессе обучения говорению, вследствие чего коммуникация становится более зрелой, гибкой, совершенной в языковом плане.

При использовании пересказа необходимо соблюдать ряд методических требований:

- давать различные установки на близость передачи текста при изложении;

- применять пересказ с усложняющими задачами (пересказ от первого, третьего лица, изменить время глагола, род главного действующего лица и т.д.);

- пересказать текст с изменением коммуникативной задачи (изменить концовку, интригу текста; представить, что вы герой рассказа, и представить себе, как бы вы поступили на его месте и другие творческие задания);

- пересказать текст в форме диалога, таким образом усилить творческую направленность задания.

Все эти требования должны быть нацелены на развитие языковых компетенций, а не должны становиться упражнениями на запоминание чужих высказываний.

Важным представляется в процессе обучения устной речи на базе текстов познакомить студентов с речевыми заготовками, выражающими оценочные суждения. Это многочисленные речевые клише, позволяющие выразить свое отношение к тому или иному факту, дать оценку тому или иному событию.

Hanpumer:

Meiner Meinung/Ansicht nach...

Ich möchte noch hinzufügen, dass...

Ich bin völlig mit ... einverstanden.

Ich bin der Meinung, dass ... meiner Meinung nach ist...

Ich bin vermutet, dass...

Wie ich weiß, ...

Ich meine/denke/glaube, dass...

Mir gefällt (nicht), dass...

Mich freut/ärgert, dass...

Ich bin sicher/nicht ganz sicher, dass...

Ich bin davon überzeugt, dass...

Das ist richtig. Andererseits ...

Ich finde...

Die inneren Gefühle des Autors werden durch folgende Wörter (Substantive, Verben, Adjektive) ausgedrückt,... vorsichtige Meinungsäußerungen, Begründungen, Vermutungen, Vergleiche, Überraschungen...

В работе над текстом как исходной единицей в целях развития языковой компетенции, в частности монологической речи, можно условно выделить три этапа: от чтения к говорению; говорение от третьего лица; говорение от первого лица. Цель первого этапа: стимулировать речетворчество студентов через вопросы различного рода, второго — переход к более сложным трансформациям текста, третьего — приобретение личностно-ориентированного характера общения.

Текст образует тематику общения, проблему и обстоятельства, в которых оказались герои текста. На данном этапе развития речи в связи с прочитанным текст является лишь маркером тематики, в рамках которой осуществляется обучение умению высказывать свои мысли, чувства, настроения.

Цель обучения немецкому языку как второму иностранному языку в ВУЗе — развитие коммуникативной компетенции у студентов; важную роль в этом играет пересказ текстов различной тематики и стилистической направленности.

Однако в процессе пересказа у студентов возникают определенные проблемы. Главная сложность — это недостаточный еще запас слов, ограниченный объем грамматических структур

и явлений. Нужно иметь хорошую память, чтобы запомнить необходимое количество информации. Кроме этого, существуют некоторые психологические трудности, особенно если в основном иностранном языке студент преуспел. Одна из них — боязнь говорить вслух. Главная причина такой боязни — страх студента совершить ошибку (и тем самым выставить себя не в лучшем свете) и услышать критику в свой адрес. Иногда студента пугает размер текста, который необходимо пересказать.

При пересказе часто совершают ряд ошибок. Во-первых — механическое заучивание текста. Второй распространенный недостаток — несоблюдение грамматических правил и использование языковых средств нехарактерных для представленного текста. В-третьих — хаотичное изложение. Отсутствие логичных переходов от одной части сообщения к другой может сделать весь пересказ сумбурным и запутанным. Еще одна ошибка — отсутствие необходимых комментариев и выводов.

Студенту необходимо понимать, что пересказ — это проверка понимания и умения своими словами связно, последовательно, грамматически правильно, без искажения смысла и повторений передать основное содержание по всем затронутым вопросам и сопроводить изложение комментарием и необходимыми выводами, при этом важно использовать в пересказах смысловые ударения, паузы, определенные языковые средства, характерные для представленного текста.

Развитие практических умений и навыков пересказа у студентов предусматривает: умение выделять структурно-семантическое ядро, определять основные мысли и факты, исключать избыточную информацию, группировать и объединять изложенные в тексте положения по принципу общности, вычленять общую мысль, перефразировать главную мысль в краткую форму и др.

Для успешного выполнения указанных задач рекомендуется выполнить определенную последовательность действий:

Подготовку к пересказу следует начать с анализа и перевода преподавателем текста, комментируя, где это необходимо, трудные места, незнакомые слова, уточняя их значение. Студенты должны следить по тексту, соотнося слышимый перевод с оригинальным вариантом связывая с образами, возникающими при сопоставлении видимого и слышимого. Например: *Um 8 Uhr ist Peter*

aufgestanden. / В 8 часов есть Петер проснувшийся (так думает немец), или *Ich habe das Buch gelesen / Я имею книгу прочитанной*. Студенты довольно быстро воспринимают немецкий текст «объемно» как русский. Затем необходимо найти в тексте немецкие эквиваленты произнесенных по-русски слов, выражений. Убедившись, что студенты хорошо ориентируются в тексте, нужно перейти к вопросно-ответной беседе, но вопросы сначала задавать в логическом порядке, не путая студентов. Из любого предложения преподаватель может «выжать» несколько вопросов. Такой наговор постепенно создает навыки говорения, которые содержат важную информацию и выделить основные мысли, факты, положения.

Студентам также важно хорошо представлять последовательность событий и действий в представленном на пересказ тексте, для этого необходимо составить план — опорные слова, которые являются основными, смыслополагающими в каждом предложении, схемы.

Кроме того, особое внимание следует уделить увязке отдельных частей в единое предложение. Цель пересказа — развитие связей внутри предложения. Пусть составленный студентом список опор существует больше для того, чтобы напоминать ему ход событий, а речь он строит сам, вспоминая и достраивая, добиваясь плавного и логически правильного изложения. Пусть студент говорит что хочет, ведь целью как раз и является, дать ему возможность высказаться (только не сбиваться на русский язык).

Работу над пересказом необходимо проводить регулярно.

Практика показывает, что у студентов развивается самостоятельность мысли, умение размышлять, делать выводы.

Развивается речь, студенты активно овладевают иностранным языком. Словарный запас становится богаче, ведь при пересказе студенты стремятся подобрать более точное слово, сравнение. Реже встречаются ошибки.

Итак, обучение пересказу требует терпения и усилий со стороны преподавателя и студента, т.к. необходимо избежать многих ошибок и научиться правильно анализировать текст, перефразировать и синтезировать отдельные элементы и т.д.

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И РИТОРИКИ

В связи с модернизацией российского образования, введения новых образовательных стандартов (ФГОС), использование традиционных форм обучения на уроках становится неэффективным. Современная методика обучения и педагогика отдает сегодня приоритет технологиям деятельностного типа, ведущим методом которых можно считать проблемное обучение.

Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки [1, с. 123].

Особое затруднение педагоги при использовании на уроках технологии проблемного обучения испытывают при создании проблемной ситуации, как самого важного элемента, через подводящий или побуждающий диалог.

Подводящий диалог — это система вопросов и заданий, которая способствует развитию логического мышления обучающихся. Учитель должен построить диалог с учетом пошаговой системы вопросов или заданий для формулировки проблемы урока и ее решения. Таким образом, учитель обеспечивает открытие обучающимися новых знаний.

Приведем пример использования подводящего диалога на уроке русского языка.

Таблица 1

**Технологическая карта элемента урока русского языка
в 6 классе по теме «Разноспрягаемые глаголы»**

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1. Актуализация знаний	— Организует работу с текстом И.С.Тургенева «Летнее утро» по определению темы, основной мысли текста.	— Читают текст, определяя тему и основную мысль текста.

	— Задаёт вопросы на повторение изученного: 1. Какую тему мы изучаем? 2. С каким понятием русского языка обучающиеся путают понятие «спряжение»? 3. Чем различаются эти понятия? — Дает задание для устного определения спряжения глаголов и склонения существительных в первом абзаце текста. — Просит дать определение понятия «разносклоняемое существительное». — Задаёт уточняющие вопросы: 1. Как вы определяли склонение существительных? 2. Как определяли спряжение глагола? Достаточно ли этого?	— Отвечают на вопросы учителя. — Определяют спряжения глаголов и склонения существительных в первом абзаце текста. — Обращают внимание на разносклоняемое существительное (время). — Дают определение понятия «разносклоняемое существительное». — Отвечают на вопросы.
2. Работа в группах	— Дает задание: составить алгоритм действий для определения спряжения глаголов, используя схему с пропущенными действиями при определении спряжения глагола.	— Работая в группах, составляют полный алгоритм действий при определении спряжения у глаголов.
3. Создание проблемной ситуации	— Дает задание: пользуясь составленным алгоритмом, определить спряжение глаголов во втором абзаце текста И.С.Тургенева.	— Определяют спряжения глаголов. Обращают внимание на формы глагола «бежать» (бежит, бегут).

	— Просит дать название данному явлению. — Просит определить особенности и признаки данного явления.	— Пытаются соотнести полученные знания о разносклоняемых существительных с данным явлением у глаголов (разноспрягаемые). — Спрягают глагол «бежать», выделяя личные окончания глагола и наблюдая особенности спряжения данного глагола.
--	---	---

Побуждающий диалог носит более практический характер действий обучающихся. Необходимо вызвать у обучающихся реакцию удивления или затруднения, введя противоречие или столкновение знаний при создании проблемной ситуации. Решение выхода из проблемной ситуации в данном случае носит творческую направленность. Приведем пример создания побуждающего диалога на уроке риторики в 5 классе.

Таблица 2

**Технологическая карта элемента урока риторики
в 5 классе по теме «Малые жанры. Анекдот»**

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1. Речевая разминка	— Рекомендует выполнить дыхательное упражнение: 1. Проговорить пословицу на выдохе: «Хуже слышит тот, кто не хочет слушать», «Нашего пономаря не перепомарить», «Друг за друга стой и выиграешь бой».	— Проговаривают пословицы.
2. Актуализация знаний	— Задает вопросы: 1. Какую особенность речевой разминки вы заметили?	— Отвечают на вопросы, определяя жанр, использованный в разминке, как пословицы.

	2. Какой материал мы с вами использовали?	
3. Работа с текстом	— Дает задание: прочитать текст и найти пословицу и определить особенности этого малого жанра.	— Читают текст, находят пословицу и определяют признаки жанра «пословицы».
4. Работа с признаками пословицы	— Дает задание продолжить пословицу, предлагая различные варианты.	— В соответствии с особенностями жанра находят продолжение представленных пословиц из предложенных вариантов окончания пословиц. — Обращают внимание на пословицу, которая может иметь два варианта продолжения из предложенных.
5. Создание проблемной ситуации	— Просит проанализировать полученные варианты на соответствие признакам жанра пословицы. — Предлагает в группах по предложенному началу придумать продолжение и определить особенности нового малого жанра.	— Анализируют и приходят к выводу о том, что это иной малый жанр. — Составляют новые тексты и приходят к выводу о том, что этот малый жанр можно назвать «анекдотом». — Определяют признаки жанра «анекдот».

Итак, создание проблемных ситуаций на уроках русского языка и риторики через побуждающий и подводящий диалог обеспечивает интерес обучающихся к новому материалу и предмету.

Литература

1. Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе. Л., 2007. 156 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

В условиях смены парадигмы современного высшего образования, когда одним из ведущих подходов при подготовке будущих специалистов становится компетентностный подход, возникает необходимость обновления структуры и содержания образования. Владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе. Новый Государственный Образовательный Стандарт (ФГОС 3) значительно сокращает количество часов иностранного языка для профессионального использования. Как показывает практика преподавания, этого недостаточно для мотивирования студентов. Возникшую проблему частично можно решить с помощью создания профессионально-ориентированных вузовских учебников по иностранному языку нового поколения. Обязательными условиями для создания учебника нового поколения, согласно Н.В.Поповой, являются: компетентностный, личностно-ориентированный и интегративный подходы, а также компьютерная обучающая среда.

Учитывая все вышеперечисленные условия и дополнив их контекстом проблемного обучения и использованием аутентичных материалов посредством сети Интернет, на кафедре иностранных языков АГМУ был разработан учебник для организации индивидуального чтения профессионально-ориентированных текстов. Учебник был создан в электронной версии и проходил строгий отбор содержательных и процессуальных компонентов на основе ведущих принципов компетентностного, личностно-ориентированного и интегративного подходов. Учебник включает: иноязычный, профессиональный, междисциплинарный, личностно-ориентированный и дифференцированный компоненты. Содержание представляет собой около 17 вариантов текстов по специальности, различной степени сложности для каждого факультета. Учебник позволяет охватить такую сложную и интересную область как патология, поскольку из-за сокращения количества

часов студенты медицинского вуза имеют возможность изучать только анатомию и физиологию на иностранном языке во время аудиторных занятий. Междисциплинарный компонент заключается в том, что содержание текстов дает возможность студентам изучить различные медицинские проблемы из области терапии, педиатрии, стоматологии и т.д. на иностранном языке и составить собственный словарь медицинских терминов для обсуждения данной проблемы с преподавателем. Уровень сложности текста для каждого студента выбирается преподавателем в зависимости от уровня владения языком.

Использование единой образовательной среды с помощью сети Интернет и компьютерных технологий способствует самостоятельной учебно-познавательной деятельности, повышает мотивацию студентов и оптимизирует время. Например, студенты получают задание в рамках проблемного обучения, выявить наиболее частотные медицинские термины в тексте или медицинской статье, или посмотреть в каком контексте может использоваться данное слово и его сочетаемость с другими словами. Студентам рекомендуется использование специальных компьютерных программ, которые выявляют частотную лексику за несколько секунд и позволяют основную часть времени потратить на их отработку, а также программ «конкордансеров», представляющих слово в словосочетаниях и дающих до 50 примеров использования данного термина. Некоторые программы позволяют составить презентацию для более наглядного представления частотной лексики, а визуальные образы очень часто способствуют запоминанию. После каждого текста есть гиперссылки на видеоресурсы глобальной сети, где можно посмотреть видеофрагменты по данной проблеме, услышать, как правильно произносятся термины носителями языка, расширить охват проблемы, например, узнать методы лечения заболевания, которые не представлены в заданном тексте из учебника.

Прodelанная студентом работа является базой для продуктивного использования иностранного языка во время обсуждения проблемы с преподавателем, так как коммуникативная компетенция лежит в основе обучения иностранному языку и все вспомогательные задания и средства направлены на профессиональное применение иностранного языка специалистом.

Данная статья представляет лишь один аспект применения проблемного обучения в вузе, на примере использования индивидуального чтения, но есть и ряд других. Согласно современным документам по модернизации высшего профессионального образования, обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов.

Проблемное обучение на основе компетентностного, личностно-ориентированного, интегративного и других подходов способствует формированию ключевых общекультурных, обще-профессиональных компетенций и повышению качества высшего профессионального образования.

Литература

1. Попова Н.В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 248 с.

Т.Т.Архипова

ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУР КОНКРЕТНО-ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Как показывает анализ педагогической практики, в современной школе обозначился переход на гуманистические способы обучения и воспитания детей. Целью образования является личность, обладающая индивидуальностью, способная к непрерывному образованию, гибкому изменению способов своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности [8]. Образовательный процесс современной российской школы ориентирован на ученика, способного учиться самостоятельно, учитель — управляет его учебной деятельностью. Переход от традиционной парадигмы образования (знаний, умений и навыков) к парадигме

развивающего образования отражен в национальной доктрине образования Российской Федерации [1].

В качестве одной из образовательных технологий выступает проблемное обучение. С точки зрения Т.В.Кудрявцева проблемное обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций учащимися в ходе совместной деятельности обучающихся с учителем [4]. Особенность проблемного обучения состоит в том, что ученикам не сообщаются знания в готовом виде, а перед ними ставится проблема для самостоятельного разрешения. В этом состоит важное отличие проблемного обучения от традиционного, так как репродуктивные методы, характерные для традиционного обучения, не реализуют задачи формирования творческой самостоятельности школьников, слабо способствуют развитию их мышления [3].

Известно, что источником и стимулом интеллектуальной активности школьника является проблемная ситуация. Создание системы проблемных ситуаций в учебном процессе выступает как один из факторов повышения развивающей и воспитывающей функции обучения [4, 6]. Так, например, исследования А.М.Матюшкина свидетельствуют о том, что организация проблемного обучения способствует тому, что большинство учащихся справляются с задачами наивысшего уровня трудности, а при традиционном обучении — только наиболее способные учащиеся [6]. Анализ экспериментальных данных [2, 7], показал, что причинами, обуславливающими более высокую эффективность проблемного обучения, являются: во-первых, большая интеллектуальная активность учащегося, вызываемая познавательной потребностью, во-вторых, усвоение знаний как неких общих закономерностей, позволяющих использовать их при решении широкого класса задач.

Обучение школьников в условиях специально организованной учебной деятельности объективно имеет проблемный характер. Согласно структуре учебной деятельности Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова учебная задача является основной единицей учебной деятельности, предпосылкой и формой предъявления которой выступает создание учебной проблемной ситуации как исходного момента мыслительной деятельности учащегося, источник и стимул его познавательной активности [2, 3, 5, 6]. Так, В.В.Давыдов

отмечает: «Учебная задача, с решения которой только и начинается разворачиваться полноценная учебная деятельность, требует от школьников анализа условий происхождения тех или иных теоретических знаний и владения соответствующими обобщенными способами действий. Иными словами, при решении учебной задачи школьник открывает в предмете его исходное или существенное отношение» [2, с.16].

Вопрос о развивающих эффектах системы обучения, разработанной на основе психологической теории учебной деятельности, достаточно глубоко и разносторонне исследован в работах отечественных психологов (В.В.Давыдова, А.К.Дусавицкого, Л.К.Максимова и многих других). Однако развитие у школьников, обучающихся в условиях такой системы, интеллектуальных операций, обеспечивающих понимание принципа инвариантности (Ж.Пиаже), оказалось мало изученным. Сформированность этого принципа, среди многих других характеристик развития познавательной сферы ребенка, занимает особое место, так как овладение им знаменует собой переход ребенка на новую, качественную ступень такого развития и может иметь значение его критерия (Ж.Пиаже, Л.Ф.Обухова и др.).

Рассмотренные выше положения обусловили цель нашего исследования: определить влияние обучения математике в условиях специально организованной учебной деятельности на формирование у первоклассников 7—8-летнего возраста представлений об инвариантности величин в процессе их преобразования, выявить особенности таких представлений. Гипотезу исследования составило предположение о наличии связи между уровнем представлений первоклассников об инвариантности и содержанием, организацией обучения математике, а именно: обучение математике, построенное на основе психологической теории учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов), создает благоприятные условия для формирования у первоклассников более высокого уровня представлений об инвариантности. Предполагалось также, что психолого-дидактический компонент обучения математике в условиях специально организованной учебной деятельности окажет влияние на характер зависимости операционального поведения первоклассников от структуры экспериментальных задач и используемого в них предметного материала.

Основным методом исследования явился индивидуальный констатирующий эксперимент, осуществляемый в форме клинической беседы Ж.Пиаже [9]. Результаты исследования подвергались детальной качественной и количественной обработке с применением методов математической статистики.

В качестве экспериментальных были выбраны два первых класса, ученики одного из которых обучались по развивающей программе всем основным предметам, другого — только математике. Контрольным стал первый класс, в котором обучение велось по традиционной программе.

Проведенное исследование подтвердило, в целом, гипотезу и позволило сформулировать следующие выводы: 1) восьмой год жизни, независимо от содержания и организации обучения, является периодом интенсивного развития структур, конкретно-операционального интеллекта. Эти данные согласуются с точкой зрения Ж.Пиаже. В сравнении с традиционным обучением, обучение детей 7—8-летнего возраста в условиях специально организованной учебной деятельности оказывает большее влияние на формирование у них представления об инвариантности; 2) существует зависимость овладения отдельными видами сохранения от изучения конкретных тем развивающей программы по математике. При таком обучении более успешно формируется представление об инвариантности непрерывных величин и сохранении целого. Значительно меньшее влияние содержание и организация развивающего обучения оказали на формирование представления о сохранении равенства (неравенства) величин; 3) к концу первого года обучения в условиях специально организованной учебной деятельности представление об инвариантности формируется не у всех детей, что свидетельствует о наличии в его содержании и организации определенного резерва.

Таким образом, было подтверждено, что формирование структур конкретно-операционального интеллекта младших школьников в контексте проблемного обучения как одного из развивающих типов обучения, создающих благоприятные условия для развития более высокого уровня представлений об инвариантности, происходит наиболее продуктивно.

Литература

1. Асмолов А.Г. Через практическую психологию к развивающему образованию / Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996. С. 652—659.
2. Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность // Начальная школа. 1999. № 7. С. 12—18.
3. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Жизненный путь и научное творчество Т.В.Кудрявцева (к 70-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 102—110.
4. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение — понятие и содержание: Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы // Вестник высшей школы. 1984. № 4. С. 27—33.
5. Максимов Л.К. Формирование математического мышления у младших школьников. М., 1987. 96 с.
6. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А.М.Матюшкин; Под. ред. канд. психол. наук А.А.Матюшкиной. М.: КДУ, 2009. 190 с.
7. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления: (формирования элементов научного мышления у ребенка). М., 1972. 151 с.
8. Панов В.И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 1998 № 3—4. С. 38—46.
9. Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия // Жан Пиаже: Теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф.Обуховой и Г.В.Бурменской. М., 2001. С. 224—232.

Т.Г.Африкан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Проблемный метод в обучении следует рассматривать как одну из систем познания. Общая теория проблемного обучения находится в стадии становления, но его идеи активно применяются в практике работы передовых школ. Особенно большое распространение получило проблемное обучение на уроках физики, математики и других предметов по основам наук.

Проблемным обучение называют не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают путем самостоятельного решения проблем. Тут имеет место и объяснение учителя, и репродуктивная деятельность учащихся, и решение задач, и выполнение учащимися упражнений. Проблемный метод свойственен процессу

познания. Он строится на противоречиях, которые возникают в процессе изучения окружающих предметов, явлений и процессов. Эти противоречия вызывают у ученого, который обнаруживает эти противоречия, определенное психологическое состояние, связанное с желанием устранить их. Такое состояние принято называть проблемной ситуацией. Возникает проблема, решая которую, и открываются новые закономерности, законы и т.д.

Использование элементов проблемного метода на уроке означает сближение процессов познания и обучения. При этом обязательно должны учитываться возрастные возможности школьников. Обнаружить противоречия в учебном материале самостоятельно учащийся не может.

Лучшим средством для этого служат задания, которые вызывают у учащихся теоретическое или практическое затруднение, связанное с этим противоречием. Такие задания принято называть проблемными. Система заданий осмысливается, воспринимается и решается в ходе совместной деятельности учащихся и учителя. Обучение при этом осуществляется в такой последовательности: постановка проблемного задания, организация проблемной ситуации, формулирование проблемы, решение ее, проверка полученных результатов и закрепление их.

Проблемное задание может быть выдвинуто в форме вопроса, задачи или практического задания. Проблемная задача отличается от проблемного вопроса тем, что данные задачи представлены более широко, с использованием чисел, и решение ведется не только путем логических рассуждений, но и с помощью соответствующих вычислений, более широких доказательств.

Проблемные практические задания также включают известное и неизвестное, но они связаны со способами действия. В результате выполнения такого задания учащийся должен найти новый способ действия либо применить известный в новых условиях.

На практических занятиях проблемный способ обучения может быть реализован в виде анализа конкретных ситуаций или деловой игры. При анализе ситуаций процесс обучения управляется преподавателем, который разбирает действия учащихся, дает им оценку, на основании чего и происходит обучение правильным действиям.

На использовании проблемного способа обучения строятся отдельные разновидности образовательных технологий.

М.А.Билалова

РОЛЬ И МЕСТО ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ

Под проблемным обучением понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей. Таким образом, проблемное обучение активизирует деятельность учащихся.

Принцип активности в дидактике трактуется как такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний, умений, результативностью и соответствием социальным нормам. Подобного рода активность является следствием целенаправленных воздействий педагога и организации педагогической среды, т.е. применяемой педагогической технологии.

Логическая структура урока в логике проблемного обучения имеет не линейный характер, а более сложный: если в начале урока поставлена проблема, а следующий ход урока направлен на ее разрешение, то обращение к данной проблеме происходит в течение всего урока.

Трудность управления проблемным обучением состоит в том, что возникновение проблемной ситуации — акт индивидуальный. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создает проблемы для учеников. Проблемная ситуация может создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Проблемная ситуация специально создается учителем путем применения особых методических приемов:

Учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения.

Сталкивает противоречия практической деятельности.

Излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос.

Предлагает рассмотреть явление с различных позиций.

Побуждает обучающихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты; ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснования, конкретизацию, логику рассуждения).

Определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские).

Ставит проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными; с неопределенностью в постановке вопроса; с противоречивыми данными; с заведомо допущенными ошибками; с ограниченным временем решения), анализирует умение применять полученные знания.

Готовит «обманные задачи».

При рассмотрении сущности и особенностей проблемного обучения видим, что организация такой технологии действительно способствует развитию умственных сил учащихся (противоречия заставляют задуматься, искать выход из проблемной ситуации, ситуации затруднения), самостоятельности (самостоятельное видение проблемы, формулировка проблемного вопроса, проблемной ситуации, самостоятельность выбора плана решения), развитию творческого мышления (самостоятельное применение знаний, способов действий, поиск нестандартного решения).

Использование проблемных методов в учебном процессе исключает пассивное восприятие учебного материала, утомляющее детей, обеспечивает для каждого ребенка адекватную нагрузку, что обеспечивает снятие стрессовых факторов во взаимодействии между учениками и учителями, создает атмосферу доброжелательности и взаимной поддержки. Поскольку на уроке складывается ситуация успеха, данная технология является результативной и здоровьесберегающей, поскольку обеспечивает высокое качество усвоения знаний, развитие интеллекта и творческих способностей, воспитание активной личности при сохранении здоровья учащихся.

Таким образом, проблемное обучение создает условия для формирования готовности к творческой деятельности, обеспечивает более прочное усвоение знаний и развивает аналитическое мышление, способствует развитию не просто познавательной активности, а творческой личности ученика.

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Цель урока: дать представление об особенностях романтизма.

Задачи:

Обучающие: познакомить с основными особенностями романтизма как художественного направления и представителями романтизма в русской литературе.

Развивающие: развитие воображения, аналитического мышления.

Воспитательные: приобщение к ценностям русской и мировой культуры.

Тип урока: урок объяснения нового материала.

Формы работы учащихся:

Фронтальная беседа,

Индивидуальная работа.

Необходимое техническое оборудование: компьютер, проектор, экран, колонки.

Структура и ход урока:

Таблица 1

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика
Оргмомент	Проверить готовность к уроку.	
Проверка усвоения пройденного.	Фронтальная беседа по усвоению основных идей сентиментализма и воплощению их у Карамзина.	Отвечают на вопросы учителя.
Объяснение нового материала		
1. Введение в тему раздела. (слайд 1)	Работа по первому слайду презентации. Информация о 19 веке в русской литературе как «золотом веке».	Узнавание писателей и поэтов по их портретам. Запись названия раздела в тетрадь.

2. Создание эмоционального фона. (ссылка по слайду на фото Жуковского)	Постановка задачи № 1: «Прослушать этюд Шопена. Записать в тетрадь прилагательные, которыми можно охарактеризовать музыку».	Слушают музыку. Работают параллельно в тетради. Обсуждают впечатления.
	Постановка задачи № 2 (слайд 2): «Какую картину в качестве иллюстрации можно использовать для этюда Шопена? Почему?».	Высказывают свои мнения.
3. Переход к теме урока. (слайд 3)	Информация: Этюд Шопена и картина Айвазовского передают дух художественного направления, которое носит название «романтизм».	Записывают тему в тетрадь. Подбирают однокоренные слова к слову «романтизм». Объясняют их значения.
4. Целеполагание.	Задача № 3: «Определить цель урока исходя из темы».	Выдвигают свои задачи урока.
5. Проблемная ситуация.	Постановка проблемного вопроса: «Посмотрите на картины художников, работающих в этом направлении. Попробуйте определить их особенности».	Выдвигают свои предположения.
6. Работа по слайду 4 (ссылка)	Объяснение особенностей мировоззрения. Прослушивание элегии Жуковского «Море». Задача: № 4 «Какие особенности отражены в этом произведении?».	Записывают в тетрадь время романтизма и основные особенности. Ответ на вопрос учителя.

7. Работа с модулем «Романтизм». (гиперссылка)	Организует работу с модулем «Романтизм».	Читают информацию модуля. Записывают в тетрадь представителей русского романтизма и жанры. Отвечают на вопросы модуля.
8. Рефлексия. (слайд 5)	Подведение итога. Постановка задачи.	Продолжают фразу.
9. Домашнее задание. (слайд 6)	Объяснение задания.	Запись в дневник.

Таким образом, построение урока с элементами проблемного обучения позволяет ставить учащихся перед проблемой, что заставляет их самостоятельно мыслить, учиться видеть проблемы в теме, что позволяет самостоятельно открывать знания, сравнивать, что развивает воображение, аналитическое мышление. Кроме того такой подход в изучении литературы позволяет проблемно приобщаться к ценностям русской и мировой культуры.

С.И.Весельев

ОСНОВНЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Физическое воспитание детей и подростков в общеобразовательных школах включает сдачу норм, характеризуется разнообразием организационных форм, активным вовлечением во внеклассные и внешкольные спортивно-массовые мероприятия, широким использованием физических упражнений в повседневной жизни школьников.

Организация и содержание физического воспитания учащихся школ регламентируются учебной программой по физкультуре, программой по внеклассной и секционной работе со школьниками, программой занятий с учащимися, отнесенными по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, положениями о коллективе физической культуры в школе.

Организационные формы физического воспитания школьников включают уроки физкультуры, физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме дня школьников, внеклассную и внешкольную спортивно-массовую работу, самостоятельные занятия физическими упражнениями в семье, на пришкольном участке, дворовых площадках, стадионах.

Проблемное обучение в школе в целом и на уроках физического воспитания в частности имеет большое образовательное значение. Оно удовлетворяет потребности учеников в знаниях, способствует формированию личности школьника. В процессе решения учебной проблемы выделяют главные этапы:

- создание проблемной ситуации;
- анализ проблемной ситуации, формулировка проблемы и представление ее в виде одной или нескольких проблемных задач;
- решение проблемных задач путем выдвижения гипотез и последовательной проверки;
- проверка решения проблемы.

Основной формой физического воспитания, охватывающей всех школьников, является урок физкультуры. При проведении уроков физкультуры должны соблюдаться следующие гигиенические требования: соответствие содержания урока и величины нагрузки состоянию здоровья, физической подготовленности, возрасту и полу учащихся. Урок физической культуры должен быть построен методически грамотно, с выделением отдельных структурных частей и созданием оптимальной моторной плотности занятия и физиологической нагрузки. Использование при этом проблемного обучения позволяет выполнять физические упражнения, которые должны содействовать укреплению здоровья и формированию правильной осанки, соблюдению последовательности занятий, правильному сочетанию с другими уроками в расписании учебного дня и недели.

Физкультурно-оздоровительные мероприятия включают проведение гимнастики до учебных занятий, физкультминуток на уроках, подвижных игр и физкультурных упражнений на переменах, а также ежедневные занятия физкультурой и спортом (спортивный час) с учащимися групп продленного дня.

Гимнастика до учебных занятий активизирует обменные процессы перед началом занятий и способствует повышению

работоспособности на уроках. Проведение гимнастики на открытом воздухе закаливает организм и повышает его сопротивляемость простудным заболеваниям. Продолжительность гимнастики не должна превышать 6—7 мин. для всех школьников, за исключением начальных классов (5—6 мин.).

Физкультминутки на уроках благотворно влияют на восстановление умственной работоспособности, препятствуют нарастанию утомления, повышают эмоциональный тонус школьников, снижают статические нагрузки и предупреждают нарушения осанки. Они проводятся в классе в течение 1—2 мин. Время начала физкультминутки определяется педагогом, ведущим урок; наиболее целесообразно проводить ее, когда у учащихся появляются первые признаки утомления.

Подвижные игры на переменах являются эффективным средством профилактики переутомления учащихся, сохранения у них высокого уровня работоспособности на протяжении всего учебного дня. Они организуются классными руководителями, специально подготовленными физорганами и проводятся преимущественно на открытом воздухе. Подвижные игры малой и средней интенсивности необходимо заканчивать за 5—6 мин до начала следующего урока.

Успех подвижных игр и проведения физкультурных упражнений на переменах во многом зависит от подготовки мест занятий и наличия спортивного инвентаря (мячи, скакалки, обручи, эстафетные палочки и пр.).

Спортивный час в группах продленного дня проводит воспитатель, пользуясь консультацией учителя физкультуры. Основу занятий составляют подвижные игры и спортивные развлечения. Должны учитываться следующие гигиенические рекомендации: постепенное повышение физической нагрузки и снижение ее к концу занятия. Необходимо учитывать возраст учащихся, состояние их здоровья и физическую подготовленность.

Внеклассная спортивно-массовая работа в школе включает организацию занятий в спортивных секциях, а также проведение дней здоровья и спорта. Данная работа осуществляется учителями физической культуры и администрацией школы. Основным критерием оценки работы спортивных секций является их массовость. В связи с этим создаются различные секции и устанавливаются

удобные для школьников графики работы, продолжительность работы секции не более 2 ч.

Во всех школах предусматриваются ежемесячные дни здоровья и спорта, цель которых — способствовать укреплению здоровья учащихся, обеспечивать активный отдых школьников и повышать у них интерес к регулярным занятиям физкультурой и спортом.

Следует сделать вывод, что проблемное обучение во время физического воспитания и различной организации двигательной активности идет от приобретения знаний к постановке задач и двигательных действий ученика в направлении проверки знаний и умений опытным путем. Ученики должны быть хорошо знакомы с гигиеническими нормами и правилами безопасности выполнения физического упражнения.

Все это способствует развитию репродуктивного мышления, формирует логическую память, содействует решению задач индивидуального воспитания школьников, приучает учеников решать различные вопросы личностно-ориентированной физической и двигательной подготовки. Ученик, таким образом, приходит к пониманию учебного предмета «Физическая культура» как базовой области образования, формирует свое физическое и духовное здоровье, что приводит его к пониманию физической культуры как части современной культуры общества, к развитию личности школьника.

Е.В.Винтоняк

ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

Методы проблемного и проектного обучения позволяют реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, который относится к гуманистическому направлению в педагогике и лежит в основе ФГОС. Основной принцип этого направления — в центре обучения находится ученик, а не учитель, деятельность познания, а не преподавания. Эти методы, прежде всего, повышают активность школьников на уроках, т.к. истина, добытая

путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность. Все исследователи, изучающие проектный и проблемный подходы, едины во мнении, что в их основе лежит личностно-деятельностная компетенция, что оба подхода ориентируются на активную познавательную деятельность ученика как субъекта учебного процесса. Проблемно-проектный подход является основой формирования иноязычной компетентности учеников.

Приведем некоторые принципы, разработанные В.Ф.Аитовым:

- принцип субъектно-субъектного взаимодействия в процессе обучения на основе положительного эмоционального фона;
- принцип проблематизации учебного содержания и проблематизация учебного процесса;
- принцип проблемной структуры учебного материала;
- принцип сочетания эвристических и репродуктивных методов;
- принцип направленного поиска дополнительной (уточняющей) информации;
- принцип избирательности и самостоятельности;
- принцип взаимообогащения [1].

Принцип субъектно-субъектного взаимодействия в процессе обучения, отражающий взаимодействие учителя и ученика, стоит на первом месте. Учитель должен понимать, что перед ним не объект (объектом является деятельность ученика), а равноправный партнер процесса общения. Субъектно-субъектное взаимодействие учителя и ученика в процессе обучения на основе положительного эмоционального фона активизирует познавательную деятельность учащихся, позволяя создавать на уроках ситуации, в которых ученики учатся:

- тактике группового общения (отстаивать свое мнение, принимать участие в дискуссии и обсуждении, задавать вопросы своим товарищам и учителям, оценивать свои ответы и ответы товарищей, объяснять слабым учащимся непонятные моменты);
- самостоятельно выбирают посильные задания;
- находят несколько вариантов возможного решения проблемы;
- создают ситуации самопроверки и взаимопроверки, анализа личных познавательных и практических действий;

— решают познавательные задачи путем комплексного применения известных им способов решения.

Поскольку именно учитель управляет процессом работы с проблемными ситуациями, его умения и личностные качества играют основополагающую роль. Используя классификацию педагогических умений А.С.Карпова [2], Е.В.Ковалевская выделяет следующие умения преподавателей руководить процессом разрешения проблемных и неproblemных ситуаций:

1. Умения связанные с подготовкой ситуации: 1) определять познавательно-коммуникативные потребности и возможности учеников разрешать ситуации; 2) разрабатывать ситуации с учетом их потребностей и возможностей.

2. Умения, обеспечивающие процесс присвоения ситуаций учениками: 1) выбирать ситуации из списка имеющихся, соответствующие иноязычным потребностям и возможностям каждого учащегося; 2) корректно предлагать ситуации другому ученику, если первый «не принимает» данную ситуацию.

3. Умения, нацеленные на управление процессом разрешения ситуаций: 1) следить за ходом мыслей говорящих и гибко менять ход беседы, если она заходит в тупик; 2) осуществлять строгий контроль и гибкую коррекцию речи учащихся, следить за процессом самоконтроля учеников.

4. Умения направленные на анализ собственных действий в учебном процессе или умения самоконтроля и саморегуляции: 1) вносить в случае необходимости изменения в разработанные ситуации и методику работы с ними; 2) передавать результаты своего опыта работы с ситуациями коллегам, а также перенимать их опыт [3].

Как можно заметить, роль преподавателя очень важна. Обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом особенностей детей, их уровня обученности, интересов и склонностей проблемно-проектный подход в обучении предъявляет учителю довольно высокие требования как к личности: понимание, терпение, такт, эмоциональную культуру, доброту, отзывчивость. Трудно не согласиться с мнением Е.И.Пассова, автора Концепции управляемого коммуникативного иноязычного общения, об учителе: «Как главный ориентир нравственности, главный источник мотивации, личность никогда не станет

«штамповать» себе подобных, а постарается терпеливо и бережно вырабатывать индивидуальности» [4].

Таким образом, главной целью проблемно-проектного подхода является развитие самостоятельного мышления в процессе овладения новыми знаниями, навыками и умениями на основе решения учебных проблемных заданий в контексте иноязычной деятельности, имеющей реальный речевой продукт или материальный результат, в процессе творческого взаимодействия учителя и ученика.

Литература

1. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007.
2. Карпов А.С. Развитие умений педагогического общения будущих учителей иностранного языка в процессе само- и взаимообучения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.
3. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы: Учебник для вузов. МНПИ, 1999.
4. Пассов Е.И. и др. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993.

Н.А.Вотинова

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Проблемное обучение — это такая форма организации учебных занятий, при которой знания передаются ученикам не в готовом виде, а в процессе самостоятельной познавательной деятельности.

Цель работы: Совершенствовать методы преподавания на уроках, развивать речевую культуру учащихся.

Задачи: Научить учащихся думать, находить проблему и пути ее решения, творчески применять материал, адаптировать его к разным ситуациям, использовать в новых условиях ранее полученные знания.

Проблемное обучение предусматривает внедрение новых приемов и методов обучения, которые бы создавали благоприятные условия для эффективного усвоения учащимися знаний, развивали их мышление, формировали познавательное отношение, навыки самообучения и самообразования.

Очень часто на своих уроках мне приходится применять элементы проблемного обучения. Наша школа занимается по учебникам Биболевой. Они содержат много проблемных заданий, построены на том, чтобы дети самостоятельно учились думать, находить и извлекать информацию. На уроках мною применяются различные тесты, упражнения для работы с учебником. Элементы проблемности можно найти во многих заданиях.

При изучении лексики я делаю упор на запоминание слова и усвоение способов его употребления уже на уроках. Уже на этом этапе дети учатся анализировать и делать выводы:

1) слова, о значении которых можно догадаться (интернациональные слова), например: *canary, cap, romance, computer, flag, internet*. Интернациональные слова вводятся таким образом, чтобы развивать языковую догадку и облегчить запоминание слова.

2) слова, состоящие из знакомых словообразовательных компонентов, о значении которых также можно догадаться, например: *lovely, careful, carefully, wonder, wonderful*. Здесь работа идет именно в области словообразования. По словообразовательным элементам учащиеся определяют принадлежность слова к какой-либо части речи, прогнозируют иные возможные производные, а затем догадываются о значении слова, исходя из знакомого корня либо контекста, представляемого учителем.

Усложнить задачу можно используя другой вариант проблемного изложения материала — привести ряд незнакомых слов целиком. В этом списке предлагаю найти слова, которые по звучанию напоминают русские. Так устанавливаем связи между русскими и новыми английскими словами. Далее знакомлю учащихся с примерами употребления слов в речи, уточняя, таким образом, их значения в английском языке. После определения слов, близких по значению русским, школьники находят в списке те лексические единицы, которые им напоминают уже изученные слова. Употребление новых слов в контексте позволяет уточнить их значение. Оставшиеся слова объясняю на английском языке

в процессе их употребления в речи. Такое проблемное изложение нового материала не только вызывает интерес учащихся, но и способствует созданию дополнительных ассоциаций, а, следовательно, улучшает запоминание новых слов. Уровень проблемности можно менять, если исключить подсказки учителя, направляющие поиск.

При закреплении и контроле лексического материала мною используются проблемные задания: анаграммы, тесты, задания на употребление лексических единиц в затрудненных условиях, а также задания на творческое применение изученного, например, составление рассказов с употреблением изученных слов, составлением диалоги, совершенствуемся в навыках монологической речи.

Анаграммы

Guess the words:

1. s,y,u,t,d (study)
2. g,f,n,o,l,e,r (foreign)
3. a,g,l,u,n,e,g,a (language)
4. o,y,d,h,a,l,s,I (holidays)

Задание на исправление ошибок в словах и предложениях

Correct my mistakes:

Situation (situation)

Stai (stay)

invitasion (invitation)

local (local)

sinema (cinema)

Учащиеся с удовольствием примеряют на себя роль учителя и в дальнейшем этот навык помогает им при само- и взаимоконтроле. При выполнении самостоятельных заданий даже слабые ученики быстро усваивают материал и употребляют слова в предложениях. Такие задания активизируют познавательную деятельность, формируют познавательный интерес и повышают мотивацию. Каждый стремится первым выполнить задание.

Активизировать знания учащихся помогает решение и составление кроссвордов, это активно развивает мыслительную деятельность, вызывает эмоциональное удовлетворение, что способствует формированию познавательного интереса и повышает интерес к самому предмету. Работа с кроссвордами способствует углублению страноведческих и филологических знаний учащихся.

Совершенствование навыков монологической речи

Игра «Correct my statements»

Утверждения учителя:

— London is the capital of France. (London is the capital of Great Britain).

— There are not many parks and gardens in London. (London is very rich in parks and gardens).

— Londoners hate their parks. (Londoners love their parks and are proud of them).

Восстановление текста

Задача учащихся восстановить текст: вместо пропусков вставить пропущенные слова. Для правильного восстановления пропущенных элементов они должны осуществить ряд действий: обработать смысловую информацию предшествующей и последующей частей текста. Извлечь из долговременной памяти слова, смысловая сочетаемость которых с данным контекстом наиболее вероятна, грамматически упорядочить все элементы и включить их в грамматическую схему данного отрезка текста. В результате этих действий, включающих ряд операций, решается возникшая перед учениками ситуативная задача проблемного характера:

Fill in the gaps using the words given below.

Russia as every country has its own traditions and...

I ...you know some of them, for example Maslenitsa. During this holiday people in towns and ... cook Some prefer to eat them with...others with...or... .

The words: customs, pancake, hope, caviar, villages, sour-cream, honey.

При обучении говорению я ставлю перед собой цель научить ученика применять уже усвоенный материал в новой ситуации, повысить мотивацию, создать креативную ситуацию на уроке. В этом помогают проблемные задачи на стимулирование высказываний в определенной ситуации общения, когда учащийся должен комбинировать, объединять языковой материал, полученный в процессе работы над соответствующими темами устной речи или текстами учебника.

На уроках используется метод разыгрывания диалогов, это помогает 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. Можно повысить уровень проблемности, предлагая представить диалог от лица противоположного пола, от имени неодушевленного предмета, изменить место, тему, время разговора. Тогда можно услышать не просто зазубренное воспроизведение, а увидеть игру на зрителя, стремление донести идею всеми возможными способами, выйти из затруднительной ситуации пусть даже путем жестов и мимики — ведь акт коммуникации состоялся.

При обучении грамматике также применяются проблемные задания для того, чтобы активизировать восприятие нового материала и поставить учащихся в роль исследователей. Например, после объяснения способа образования времени the Past Continuous Tense, даю учащимся следующее задание на самостоятельное выявление правил его употребления:

Past Indefinite/Past Continuous

She made sushi yesterday. She was making sushi at 5 o'clock yesterday.

He played football a week ago. When I came home he was out playing football.

Проблемное изложение возможно применять при изучении времен. Исходя из названия времени, предлагаю учащимся вывести формулу образования, а также попробовать спрогнозировать случаи его употребления, что облегчает запоминание и делает процесс более интересным.

Следующая проблемная задача поможет учащимся разобраться в употреблении предлогов «of» и «from» с глаголом «to make».

This bed is made of wood. Sour cream is made from milk.

This glass is made of plastic. Cheese is made from milk.

Учащимся предлагается догадаться, в зависимости от каких условий мы употребляем эти два предлога (Если вещество или материал, из которого изготовлен предмет, изменил свои физические свойства, используется предлог «from», если нет — «of»). Для облегчения задачи можно использовать наводящие вопросы. Наблюдается повышение познавательной активности,

т.к. употребление разных предлогов в одной и той же ситуации «сделан из» кажется абсурдным и вызывает естественный вопрос «почему?»»

Применение методов проблемного обучения позволяет выявить индивидуальные наклонности каждого ребенка, учить наблюдать, исследовать, активизировать мыслительную деятельность, учить слушать и слышать друг друга, заинтересовать учащихся в познании окружающего мира.

Проблемное обучение стимулирует личностную активность учащихся, а это обеспечивает активное отношение к знаниям, систематичность и настойчивость учащихся, положительный результат в обучении и воспитании.

Литература

1. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы проблемного обучения: Учебное пособие. М.: Педагогика, 1972. 307 с.
2. Титова Е.Н. Повышение эффективности урока иностранного языка — ключевая задача реформы школы // Иностранные языки в школе. 1985. № 4. С. 27—32.
3. Цетлин В.С. Реальные ситуации общения на уроке // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. С. 48—51.
4. URL: <http://edu.1september.ru> (дата обращения: 26.10.2013).

Н.В.Егорнова

ЗНАЧЕНИЕ И РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Одной из приоритетных задач Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы стала разработка системы профильного обучения в старших классах и формирование полноценной системы профильного обучения.

Профильное обучение учащихся — это требование времени, общества. Оно становится промежуточным звеном между общеобразовательным уровнем и профессиональным образованием.

Особенностью преподавания в профильных классах является переход от изучения фактов к их осмыслению, исследованию

и сравнительному анализу в разные временные рамки, а на этой основе — к развитию мышления учащихся. Особое значение придается развитию навыков поиска информации, работы с ее различными типами, объяснения и оценивания фактов и явлений, определению обучающимися собственного отношения к наиболее значительным событиям и личностям. Поэтому применение проблемного метода обучения помогает активизировать учебную деятельность обучающихся.

Проблемный метод обучения есть совокупность действий, приемов, направленных на усвоение знаний через активную мыслительную деятельность, содержащую постановку и решение продуктивно-познавательных вопросов и задач, содержащих противоречие.

Великий педагог Адольф Дистервег писал: «Плохой учитель преподносит истину, хороший — учит ее находить» [1, с. 27]. Эти слова, как никакие другие, подчеркивают основную цель использования методики проблемного обучения в школе.

Проблема развития мышления в процессе обучения занимает видное место в исследованиях педагогов и психологов. На основе этих исследований были сделаны выводы о взаимосвязи процесса обучения и развития мышления, было показано, что развитие творческого мышления школьников возможно только с помощью проблемного обучения [3].

Таким образом, основной задачей становится актуализация познавательного интереса обучающихся, что возможно при использовании на уроках проблемного подхода.

Благоприятные условия для реализации проблемного подхода в профильном образовании создает современная программа, содержание которой способствует формированию у школьников различных приемов умственной деятельности, необходимого условия для развития у учащихся самостоятельности в учении.

Для активизации познавательной деятельности школьников в профильном обучении не только предоставляемая информация должна быть интересной, но и сам процесс ее получения. Поэтому возникает необходимость широко применять проблемный подход в профильном обучении.

Главный ориентир современной школы — воспитание полноценной личности — активной, здоровой нравственно и физически,

способной к творческой деятельности. Этого высокого уровня можно добиться за счет внедрения новых технологий в учебный процесс. Одной из трудностей их внедрения является то, что нет подробных разработок их применения. Очень трудно построить обучение так, чтобы в нем были применены: проблемное обучение, дифференцированный и личностный подходы, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, поэтапное изучение материала, методы развивающего обучения, разнообразные формы организации учебной деятельности учащихся на уроке и работа над усвоением содержания образования [4].

В практике работы с учениками стоит только лишь изменить формулировку вопроса от обычной к проблемной, как активность класса возрастает. Это говорит о том, что данная методика оживляет теоретический материал и делает его более понятным и значимым для обучающихся, развивает интерес к профильному предмету, помогает через решение основных проблем проникнуть в основную суть и более четко сформировать представление о выбранном профиле.

Такой подход довольно интересен не только для учеников, но и для учителя, так как внедрение творческих методов, в том числе проблемного обучения, представляет новые и весьма высокие требования к профессиональному уровню учителя. Потому что учитель при этом должен знать не только утвердившиеся в науке идеи, но и спорные точки зрения по тем или иным вопросам и систему доказательств этих точек зрения, должен быть глубоко осведомлен в вопросах методологии научного познания.

Выбор и создание проблемной ситуации на уроках зависит от конкретных целей урока, уровня знаний и умений обучающихся. Но самое трудное создать проблемную ситуацию, чтобы она действительно стала актуальной, проблемной для обучающихся, и у них возникла потребность в ее решении.

Каким образом обосновать применение проблемного подхода в профильном обучении? Здесь можно выдвинуть, по крайней мере, три причины.

Во-первых, становится все более очевидным, что умение решать проблемы играет важнейшую роль в жизни граждан любой национальности, будь то высокоразвитые или развивающиеся страны. Все нации характеризуются способностью создавать

новые проблемы с той же скоростью, с которой они решают старые. Отдельные люди и целые коллективы постоянно встают перед необходимостью принимать импровизированные решения в проблемных ситуациях раньше, чем они осознают саму проблему. Так не должно быть.

Повсеместно единственным официальным учреждением, призванным обучать будущих граждан умениям решать проблемы, является школа. Отсюда следует, что решение проблемных задач должно занимать достойное место в учебных программах. Джон Дьюи писал: «Если существует необходимость в перестройке всей системы образования в настоящее время... то она есть результат глубоких изменений в общественной жизни, которые сопутствуют движению науки вперед, промышленной революции и развитию демократии. Столь радикальные изменения не могут не вызвать необходимости реформы системы образования и постановки вопроса, какие идеи и идеалы заложены в этих социальных изменениях и пересмотр каких идей и идеалов, унаследованных от прошлого, необходим» [2, с. 13—20]. Эти слова столь же справедливы сегодня, как они были справедливы в 1916 году.

Вторая причина внедрения проблемного подхода в современный учебный процесс связана с личностью учащегося. Этот подход является функциональным в том смысле, что он построен на учете потребностей и интересов обучающихся и ставит своей задачей помочь им научиться справляться с жизненными ситуациями. В поисках оптимальных решений проблемы обучающийся или группа обучающихся ставится перед необходимостью проверки не только собственной системы ценностей, но и системы ценностей других. В свою очередь осознанная система ценностей влияет на способность решать другие проблемы. Обучающиеся, овладевшие умением оценивать ситуации в ходе поиска оптимальных решений, умеют гораздо лучше обосновывать свои выводы. Они представляют себе, в какой мере данное решение обосновывается на субъективных, а не на объективных данных.

Наконец, одним из наиболее значительных результатов обучения с помощью решения проблемных задач является то воздействие, которое оно оказывает на познавательный процесс в целом. Это обучение обеспечивает естественную цель — найти решение проблемы. Обучающийся видит цель своих действий, осознает

необходимость достичь решения и обеспечить его практическое выполнение, что повышает интерес, создавая внутреннюю мотивацию деятельности. Данный подход позволяет ученикам совместно определять проблемы для решения, предлагать характер поисковой деятельности и методы ее осуществления. Кроме того, поскольку решение проблем требует размышлений, обучающиеся активно участвуют в сборе фактов; у них формируются разнообразные умения, вырабатывается система оценок и способность выбора наиболее вероятного решения. Наконец, этот подход стимулирует обучающихся к дальнейшему исследованию, развивает учебные умения, привычку к творческому стилю работы и развивает профессиональные знания и умения по выбранному профилю.

Профильное обучение содержит много интересного, увлекательного и занимательного. Однако для активизации познавательной деятельности школьников не только информация должна быть интересной, но и сам процесс ее получения. Поэтому возникает необходимость широко применять проблемный подход в профильном обучении.

В заключении хочу отметить, что эффективность в профильном обучении 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 предметов в профильных классах весьма широки, поэтому рассмотрение каждого из них можно провести проблемно.

Литература

1. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей: Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956.
2. Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М.: Педагогика-пресс, 2000.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Цель активизации учащихся посредством проблемного обучения заключается в том, чтобы поднять уровень мыслительной деятельности ученика и обучать его не отдельным операциям стихийно, а системе умственных действий, которая требует применения творческой мыслительной деятельности.

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 проблемных задач в создаваемой проблемной ситуации.

Проблемная ситуация возникает при условии, если учащийся не знает способа решения поставленной задачи, не может ответить на проблемный вопрос, то есть в случае осознания учащимся недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

Проблемные ситуации возникают также: при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях; если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа; когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Всей деятельностью учащихся руководит учитель, но уровень самостоятельности и активности учащихся может быть различен. С помощью применения различных методов учитель имеет возможность повысить уровень самостоятельной деятельности.

Чтобы использовать метод проблемного обучения учитель четко должен представлять себе следующее:

Какие цели преследует создание проблемной ситуации на уроке?

Что будет способствовать возникновению проблемной ситуации на уроке?

Какие интеллектуальные затруднения возникнут у учащихся при решении предложенной учителем задачи?

Как будет создана проблемная ситуация? Будет ли это проблемный вопрос, или задание?

Как вовлечь учащихся в познавательный поиск?

Главная цель проблемного обучения — при минимальных затратах времени получить максимальный эффект в развитии мышления и творческих способностей учащихся, поэтому при отборе проблемных заданий для самостоятельного выполнения необходимо учитывать, что:

1) самостоятельное выполнение проблемных заданий ведет к глубокому усвоению учениками соответствующих вопросов курса и способствует интенсивному умственному развитию учащихся;

2) на выполнение таких заданий затрачивается больше времени.

Поэтому обязательные для всего класса проблемные задания целесообразно применять в тех случаях, когда необходимо обеспечить особенно глубокое и прочное усвоение материала. В этих случаях дополнительные затраты времени себя оправдывают.

Проблемный урок является элементом технологии проблемного обучения. Чтобы урок получился проблемным, учителю, в первую очередь, надо научиться создавать проблемные ситуации.

Приемы создания проблемных ситуаций:

учитель сам четко формулирует проблему, но делает это внешне не привлекательно, затрагивает жизненный опыт учащихся;

рассматриваются две или несколько точек зрения на один и тот же вопрос;

учащиеся включаются в практическую деятельность, выполняя, на первый взгляд, знакомое им задание, а в результате сталкиваются с невозможностью выполнить задание из-за недостатка знаний;

привлекается внимание учащихся к практически достигнутым результатам и отсутствием теоретических знаний для их обоснования.

Важно помнить условия, при которых ученик принимает проблему.

Итак, самым сложным этапом проблемного урока, я считаю, создание проблемной ситуации. Такой проблемной ситуации, чтобы она затронула интересы ученика, и ученик ее принял.

Проблемное обучение может быть использовано на различных этапах учебного процесса. Наиболее часто на уроках математики оно используется при изучении нового материала.

Примеры различных типов проблемных ситуаций.

Свойства квадратных корней (8 класс).

Цель урока:

Получение способа вынесения множителя из-под знака корня.

Получение способа внесения множителя под знак корня.

Тип урока: Постановочный урок — получение способов.

Результат урока:

Способы внесения под знак корня и вынесения из-под знака корня, представленные в виде знаковых моделей.

Первичный контроль над применением полученных способов.

Этапы урока:

Организационный момент.

Задания по теме «Арифметический квадратный корень».

Для оперативной проверки результатов выполнения заданий каждому ученику выдается индивидуальный лист ответов, а после проведения работы — лист правильных ответов. Проверку результатов осуществляют сами учащиеся, работая в парах. Оценивают друг друга, руководствуясь критерием.

Устные упражнения.

Сравните выражения

1. 7 и 8 ; 4. $\sqrt{36}$ и $2\sqrt{16}$; 8. $\sqrt{20000}$ и $7\sqrt{121 \cdot 2}$; 11. $\sqrt{99}$ и $7\sqrt{11}$;
2. $9\sqrt{37}$ и $7\sqrt{37}$; 5. $3\sqrt{121}$ и $\sqrt{169}$; 9. $\sqrt{1000}$ и $8\sqrt{10}$; 12. $7\sqrt{144000}$ и $\sqrt{10000000}$;
3. $2\sqrt{64}$ и $\sqrt{100}$; 6. $5\sqrt{144}$ и $\sqrt{3844}$; 10. $\sqrt{100000}$ и $9\sqrt{1210}$; 13. $\sqrt{242}$ и $12\sqrt{2}$.
7. $\sqrt{250000}$ и $6\sqrt{10000}$;

В заданиях 8—13 «спрятана проблема» — корни из предложенных чисел не извлекаются. Поняв, что обычный способ сравнения выражений не подходит, учащиеся начинают искать новые пути решения. Это удастся не сразу. Задания 8—13 выполняют не по порядку, а выбирают то, решение которого наметили. Для класса таким ключевым стало задание № 11. Учащиеся предлагают «разбить» число 99 на множители 9 и 11 и, используя свойства арифметического квадратного корня, извлечь корень только из числа 9, а 11 оставить под знаком корня.

Анализируем свою работу, отвечая на вопросы:

- а) Почему не смогли сразу сделать задания 8—13?
- б) Чем задания 8—13 отличаются от предыдущих?
- в) Почему смогли выполнить задания 8—13?

Составление схемы — модели способа.

Задание № 1: Придумайте подобные задания.

Задание № 2: Составьте схему полученного способа.

Учащимися предлагается такой вариант:

$$\sqrt{\text{число}^2 \cdot \text{безквадратное число}} = \text{число} \cdot \sqrt{\text{безквадратное число}}.$$

Эта схема берется за основную. Учащимся сообщается, что такая операция над числами в алгебре носит название «вынесение множителя из-под знака корня».

Выполнение задания по учебнику «Алгебра — 8».

Задания выполняются по цепочке, начиная с третьего ряда (одно выражение — один ученик), с комментированием. Перед началом работы с учащимися обсуждаем и формулируем цель выполнения данного задания.

Выполнение задания по учебнику «Алгебра — 8».

Предлагаю учащимся прочитать задание номера и ответить на вопрос: «Чем это задание отличается от предыдущего?». Учащиеся сразу видят изменение ситуации. Ученик поясняет: в задании № 1 предлагалось вынести множитель из-под знака корня, а в задании № 2 предлагается внести множитель под знак корня. Я думаю, что это “обратный ход”. Выполняем по цепочке, начиная со второго ряда.

Обучающий тест. У всех один вариант. Время выполнения 10 минут.

Подведение итогов урока.

Домашняя работа.

Таким образом, использование проблемного обучения позволяет школьникам самостоятельно творчески приобретать новые знания, умения и навыки при решении проблемных задач в создаваемой проблемной ситуации.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Перед современной школой стоит очень важная для общества задача — формирование гармонически развитой личности. К этому нельзя прийти без развития у школьников познавательного интереса, пытливости, любознательности. Этому вопросу уделяется большое внимание в педагогической и методической литературе.

Интерес к познанию, который пробуждается под влиянием обучения, является основой развития склонностей, а также и профессиональных интересов школьников. Побуждать учащихся к активной и плодотворной мыслительной деятельности, развивать у них познавательный интерес — значит создавать благоприятные возможности для развития у школьников самостоятельности и активности. Когда та или иная область науки, тот или иной предмет заинтересуют школьника, тогда он охотно занимается ими, стараясь более глубоко и основательно изучить все стороны явлений и событий, которые увлекли его. Иначе интерес школьников к предмету не может иметь характера подлинно познавательной направленности.

Познавательный интерес не развивается стихийно. Его возникновение и развитие осуществляется в определенных условиях. Одно из них — создание эмоциональной обстановки обучения, которая складывается из различных моментов, относящихся и к содержанию, и к процессу деятельности учащегося и учителя, но при традиционной системе обучения достичь этого невозможно, т.к. акцент в учебном процессе сделан не на характер обученности, а на меру обученности. Традиционная система обучения в основном ориентирована на передачу учащимся готовой учебной информации. Логика научного открытия изучаемого материала, процесс получения знаний в таком случае остаются часто скрытыми от учащихся, и они видят их как результат обработки авторами учебника или учителем. От такой постановки школьного урока больше других страдают наиболее способные ребята.

Их познавательная деятельность оказывается недостаточно нагруженной, они привыкают не прилагать усилий в учебной работе, ибо усвоить стереотип могут без затруднений, а глубинные пласты мышления при этом бездействуют. С другой стороны, в этом же классе учатся ребята, которые не всегда способны думать самостоятельно, размышлять, делать выводы, представлять свои варианты решения. Что они могут? Пересказать прочитанный из учебника текст, выполнить упражнение по шаблону. Но самого главного — умения мыслить самостоятельно — у них нет. Как уберечь ребят от разочарования в своих силах?

Это возможно при использовании в своей работе личностно-ориентированных педагогических технологий в сочетании с традиционными. Именно такой подход к обучению требует от учителя не простого изложения знаний в определенной системе, а предлагает также учить школьников мыслить, искать и находить ответы на поставленные вопросы, добывать новые знания, опираясь на уже известные. Учащихся надо целенаправленно учить познавательной деятельности. Такое обучение называется проблемным. Проблемное обучение состоит из трех составляющих: 1) постановка проблемы — это может быть формулирование темы урока или вопроса для исследования; 2) поиск решения этой проблемы — это может быть формирование нового знания; 3) выражение решения научным языком. Проблемные ситуации, созданные на уроке, требуют от учащихся поиска новых знаний и новых способов их получения самостоятельно в процессе учебной деятельности, а не даются в готовом виде. Решая проблему, ученик анализирует фактический материал, оперирует им так, чтобы получить новую информацию. Таким образом, проблемные ситуации учат детей учиться и являются эффективным средством активизации мышления ученика.

В проблемном обучении отводится огромная роль творческой деятельности учащихся, которая постепенно приобщает их к сильным исследованиям. Исследовательская деятельность — одна из форм творчества, которой отводится главная роль эффективного средства в активизации учебного познания при обучении. Исследовательский метод, основывающийся на решении проблем, включает в себя следующие этапы исследовательского процесса: 1) выявление неясных фактов, подлежащих исследованию;

2) уточнение и формулировка проблемы; 3) выдвижение гипотез; 4) составление плана исследования; 5) осуществление исследовательского плана; 6) исследование неизвестных фактов и их связи с другими, проверка выдвинутых гипотез; 7) формулировка результата; 8) оценка значимости полученного нового знания, возможностей их применения. Для того чтобы знания учащихся были результатом их собственных поисков, управляемых учителем, их самостоятельной познавательной деятельности, необходимо организовать поиск, развивать познавательную деятельность учащихся. Поэтому, для того чтобы учитель мог организовать процесс проблемного исследования на уроке, управлять творческим поиском учащихся, он должен иметь собственный опыт исследовательской работы. Учитель должен сам почувствовать напряженность поиска и радость открытия, чтобы затем он мог вызвать их у своих учеников. Учащийся, испытавший радость открытия, смело идет на поиск решения новых проблемных задач. И нельзя пренебречь в обучении этими эмоциональными факторами.

Таким образом, метод проблемного обучения имеет огромные преимущества перед методом сообщения готовых знаний, которые заключаются в том, что здесь обеспечивается большая ясность понимания, большая прочность усвоения, большой интерес к материалу и уверенность в своих силах. Этот метод развивает инициативу, сообразительность, привычку к самоконтролю. Это метод активного приобретения знаний. Соответственно, можно сделать вывод, что проблемное обучение является одним из наиболее эффективных средств активизации мыслительной деятельности учащихся.

Е.З.Камалова

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучающимся 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, оно 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 мыслительные способности обучающихся. 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.

К умениям, необходимым учащимся для работы с проблемными и неproblemными ситуациями можно отнести: 1) умение сообщить информацию о лицах, предметах, явлениях и действиях; 2) умение запросить информацию о лицах, предметах, действиях; 3) умение побудить собеседника к совершению или не совершению действия; 4) умение выразить и аргументировать свое высказывание; 5) умение установить, продолжить, прервать контакт [1].

Для работы с проблемными ситуациями ученики должны помимо этих умений овладеть рядом специальных умений, соотносимых с этапами решения проблемы: 1) умение видеть, находить проблемы и ставить их самостоятельно; 2) умение создавать гипотезу решения, оценивать ее, переходя к новой в случае несостоятельности первоначальной; 3) умение направлять ход решения проблемной ситуации в соответствии со своими интересами; 4) умение решить проблему в проблемной ситуации; 5) умение оценить правильность своего решения и решения собеседников [1].

В УМК «Enjoy English» (авторы М.З.Биболетова, Е.Е.Бабушис и др.) очень много проблемных упражнений. В частности, рассмотрим некоторые из них на примере учебника для 10 класса. При изучении темы «Civilisation and progress» в упражнении 98 стр. 120 поставлены следующие проблемные задачи:

Unit 8: Science & Technology

98 Work in groups. Write down a list of changes you expect to happen in the world in a hundred years' time. Follow these steps.

- Discuss your ideas.
- Choose three of the most likely developments from the topic list.
- Describe them to the rest of the class.

Possible topics for your predictions:

Education Fashion Technology Homes

Упражнение 83 на стр. 112 ставит перед учащимися следующую проблему при подготовке к мини-проекту:

Mini-project: Inventing a new prize

83 Work in groups. You have been given the task to make a proposal for a new prize. Follow the scheme and solve the problem.

PROBLEM-SOLVING PROCESS

YOUR PROBLEM	A new kind of prize?
DESCRIBE THE ELEMENTS OF THE PROBLEM	- What kind of achievements? - What kind of prize? - The name for the prize? - When / Where / How often to award the prize? - Local or international? - First laureates? - Your own ideas...
GATHER INFORMATION AND SUGGESTIONS	- Find out what each member of your group thinks about the problem. - Make brief notes of each suggestion and opinion.

112

Примеры проблемных упражнений, которые можно использовать при изучении разных тем:

1. Тема «Музыка».

1) Which of these musical instruments could Louis Armstrong play?

a) Flute, Dulcimer, Drum, Trumpet.

b) Tuba, Bugle, Russian gusli, Lute.

2) Listen to the tune played by Louis Armstrong. Which instrument is he playing?

2. Тема «ЖИВОТНЫЕ».

1. *What animals can visitors see in London Zoo? Match the names and the pictures.*

In the Zoo you can see a giraffe and an elephant. The giraffe is tall and the elephant is tall. But the giraffe is taller than the elephant. The giraffe is the tallest animal in the world.

You can see a tiger and a crocodile. They are dangerous. The tiger is more dangerous than the crocodile. The tiger is the most dangerous animal in the Zoo.

Crocodiles are long and pythons are long. But pythons are longer than crocodiles. The python is the longest animal in the zoo. You can see many beautiful birds in the zoo. You can see an ostrich and a peacock. The peacock is more beautiful than the ostrich. The peacock is the most beautiful bird in the zoo.

2. *What animal is this information about?*

- a) *The whale is the biggest animal in the world.*
- b) *The elephant is the biggest animal on the land.*
- c) *The mosquito is the most dangerous animal.*
- d) *The zebra is faster than the giraffe.*
- e) *The Goliath frog is bigger than the squirrel.*
- f) *The leopard is smaller than the chimpanzee.*

3. Тема «Спорт».



What do you prefer: to go in for sports or to watch sport events on TV or at the stadium?

Условия присвоения учебных ситуаций учащимися во многом определяются соответствием этих ситуаций потребностям и возможностям учащихся разрешать эти ситуации на родном и иностранном языках.

С целью обеспечения оптимальных условий присвоения проблемных ситуаций учащимися, эти ситуации должны соответствовать определенным требованиям, соотносимым с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями конкретного контингента учащихся. В рамках преподавания иностранного языка под познавательно-коммуникативными потребностями учащихся можно понимать интерес к разрешению проблемных ситуаций на родном и иностранном языках, а под познавательно-коммуникативными возможностями — способности и умения разрешать такие ситуации на родном и иностранных языках [1]. Поскольку проблемные ситуации предъявляются в форме системы проблемных задач, Е.В.Ковалевская называет следующий ряд.

Познавательно-лингвистические задачи должны строиться на основе интересных форм предъявления (наглядность, шарады, кроссворды, загадки), *познавательно-коммуникативные задачи* могут создаваться на основе моделирования жизненных ситуаций, которые были бы интересны и посильны для школьников, *духовно-познавательные задачи* должны основываться на решении проблем внутреннего мира детей [1]. Соответственно проблемные ситуации и проблемные задачи должны отвечать требованиям, которые соотносятся с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями учащихся.

Литература

1. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы: Учебник для вузов. М., 1999.

Н.Н.Осипова

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Человек как социальный субъект на протяжении жизни общается с различными социальными группами, число которых постоянно увеличивается. Развитие современного общества расширяет границы общения человека, и сегодня вхождение в другое языковое

пространство становится не только общекультурной нормой, но и профессиональной необходимостью.

Согласно положениям, изложенным в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», основной задачей языкового образования, в рамках межкультурного подхода, является положительное развитие личности и ее самосознания в результате нового языкового и культурного опыта [1, с. 1].

Изучение иностранного языка и его использование, как подчеркивается в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», включают действия человека, «в процессе выполнения которых он как субъект социальной деятельности развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную. Они опираются на компетенции, которые обеспечивают решение задач в различных условиях с учетом различных ограничений, и реализуются в видах деятельности и процессах (действиях), направленных на порождение и/или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и применением соответствующих стратегий. Учет этих процессов коммуникантами ведет к дальнейшему развитию и модификации этих компетенций» [1, с. 8], где под *компетенциями*, согласно определению, представленному в выше-названном документе, понимается «сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия» [1, с. 8]. Под *общими компетенциями* понимаются знания, умения, экзистенциальная компетенция — «совокупность индивидуальных характеристик человека, его черт, взглядов, представлений о себе и об окружающих, готовность к социальному взаимодействию» [1, с. 11], а также способность учиться [1, с. 10]. Коммуникативная языковая компетенция «состоит из лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов, каждый из которых, в свою очередь, включает в себя знания, умения и навыки» [1, с. 12]. Коммуникативная компетенция реализуется пользователями в видах речевой деятельности, которая осуществляется в различных сферах общения, которые применительно к практическим целям изучения языков представлены в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком: изучение, преподавание,

оценка» как *общественная, личная, образовательная и профессиональная*.

В вышеназванном документе «общественная сфера» распространяется на повседневное социальное взаимодействие людей и дополняется «личной сферой», включающей семейные отношения человека и его личные занятия в свободное время. «Образовательная сфера» связана с ситуациями обучения, нацеленными на приобретение специальных знаний и умений, «профессиональная сфера» включает все аспекты профессиональной деятельности [1, с. 14].

Определяя важность вопросов, связанных с природой использования языка, характера пользователя и учета этих категорий для изучения и преподавания иностранного языка, в документе основное внимание уделяется роли «Общевропейских компетенций» в оценке уровня владения языком. Советом Европы представлена система уровней владения языком, включающая в себя базовый, средний и продвинутый уровни (А, В, С), которые в свою очередь делятся на подуровни (А1, А2, В1, В2, С1, С2), что может быть представлено в таблице 1:

Таблица 1

Уровни владения языком: общая шкала

Уровни владения языком		Подуровни	
С	Свободное владение	С2	Уровень владения в совершенстве
		С1	Уровень профессионального владения
В	Самостоятельное владение	В2	Пороговый продвинутый уровень
		В1	Пороговый уровень
А	Элементарное владение	А2	Предпороговый уровень
		А1	Уровень выживания

В соответствии с уровнями владения языком в контексте содержания общения по видам речевой деятельности в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» представлены дескрипторы/умения в аудировании [1, с. 26—27], которые отображены в таблице 2.

Таблица 2

Дескрипторы/умения в аудировании

№	Уровень владения языком	Подуровень владения языком	Дескрипторы/умения в аудировании
А	Элементарное владение	A1	Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении.
		A2	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем (основная информация о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живу, о работе). Я понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.
В	Самостоятельное владение	B1	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными и профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной.

		B2	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов. Если их герои говорят на литературном языке.
C	Свободное владение	C1	Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программ и фильмы.
		C2	Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственно или опосредованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения.

Роль «Общеввропейских компетенций» в оценке уровня владения языком, как отмечается в документе, сводится к трем основным способам применения этих компетенций: 1) для определения содержания тестов и экзаменов; 2) для описания уровня владения языком, выявляемым существующими тестами и экзаменами; 3) для отбора критериев успешного достижения учебной цели, которые могут быть применены как к конкретному случаю оценки устного или письменного использования языка, так и к оценке в течение длительного периода, осуществляемой преподавателем, сверстниками или самими учащимися/студентами при самооценке. Все вышесказанное можно отнести как к оценке уровня владения иностранным языком в целом, так и к оценке уровня владения аудированием и отбору критериев успешного достижения учебной цели в области иноязычного аудирования.

На современном этапе развития российского образования в соответствии с программой по дисциплине «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов», обучение иностранному языку нацелено на формирование и комплексное развитие общекультурной, коммуникативной, информационной, социокультурной и профессиональной компетенций студентов.

Формированию и развитию этих компетенций в образовательном процессе в значительной мере может способствовать, по нашему мнению, *проблемное обучение*, целью которого является развитие творческого мышления и творческой личности. Использование *методов проблемного обучения* — методов проблематизации учебного содержания, методов проблематизации учебного процесса, методов одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса — позволяет успешно реализовать требования программы дисциплины «Иностранный язык» и ФГОС ВПО 3 поколения, которые могут упростить интеграцию нашей системы образования в общеевропейскую, позволить студентам и выпускникам легко адаптироваться к образовательному процессу и рынку труда любой страны, подписавшей Болонские декларации.

Литература

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург. Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003. 256 с.
2. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа // Под ред. С.Г.Тер-Минасовой. М., 2009. URL: <http://ed.dgu.ru>.
3. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (3 поколение). URL: <http://fgosvo.ru>.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ «ШКОЛА 2100» —
ОДНО ИЗ КАЧЕСТВЕННЫХ УСЛОВИЙ ВНЕДРЕНИЯ
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Лишь тот человек может успешно жить и полноценно действовать в изменяющемся мире, изменять этот мир, вносить в него что-то новое, кто способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение. «Выращивание» именно такой личности ставит перед собой цель Образовательная система «Школа 2100» (авторы А.А.Леонтьев, Р.Н.Бунеев, А.А.Вахрушев и др.). Данная образовательная система располагает теоретической концепцией, которая базируется на принципах комфортности, формирования целостного образа мира, обучения деятельности минимакса, обеспечена комплектом учебников и пособий, обеспечивающих реализацию непрерывного и преемственного образования на всех ступенях обучения, единое методическое и психологическое пространство.

Учебники и учебные пособия на всех ступенях образования: дошкольное образование — начальная — средняя — основная школа создавались единым творческим коллективом на основании общей концепции, содержательных линий развития, единого подхода к построению образовательного процесса.

Очевидно, что это учебники и учебные издания нового поколения, которые дают целостную систему знаний, являющихся ориентиром для поиска нужной информации и решения творческих задач. Они помогают учителю открывать перед детьми удивительный мир, чувствовать красоту и силу слова.

Разработанный единый методический аппарат для всех учебников обеспечивает реализацию проблемно-диалогической технологии с учетом специфики возраста и предмета. Логическая связь понятий и преемственность содержания внутри учебника и между учебниками одной предметно-методической линии способствует пониманию содержания предмета изучения.

Максимально учитываются психологические особенности определенного школьного возраста и личностные особенности каждого ученика.

В основу учебников ОС «Школа 2100» заложен принцип «минимакса», что позволяет реализовать свою индивидуальность каждому учителю, легко скорректировать работу в зависимости от своеобразия класса. Ученик, по той или иной причине не успевающий, испытывающий некоторые затруднения в изучении предмета, ограничится минимумом. Ученик очень сильный возьмет все, что ему дают, и пойдет выше. Все остальные разместятся в промежутке между минимумом и «максимумом» в соответствии со своими индивидуальными возможностями и способностями. При этом создается мотивация учебной деятельности, то есть ученик знает, что за учебный материал он будет изучать, каковы конкретные задачи и ожидаемый результат обучения.

Данные учебники построены как энциклопедии и научно-популярные книги для взрослых. Это создает возможность ученику выбрать свой образовательный маршрут. Рубрикация текста, выделение главных мыслей и ключевых понятий помогают ребятам самим выделить важную информацию. В учебниках большое количество творческих заданий, которые учат применять полученные знания в жизни. Задания к иллюстрациям развивают наблюдательность, умение «вычитывать» информацию из иллюстрации.

В конце каждой темы, как в учебниках по литературе, так и по русскому языку, представлены проверочные работы и тренинговые задания, которые могут быть использованы по усмотрению учителя для диагностики знаний учащихся, устранения пробелов в знаниях, индивидуальной работы с учениками, организации самостоятельной работы школьников.

Качественное дидактическое и методическое обеспечение к каждому курсу позволяет учителю проектировать урок, не привлекая дополнительный материал.

Рабочие тетради с печатной основой как по русскому языку, так и по литературе позволяют организовать дифференцированную работу, помогают в отработке навыков и умений по изучаемому материалу, позволяют отследить успешность ученика, выявить трудности в освоении материала, организовать работу

по повторению и обобщению материала, контролю знаний, умений и навыков, привлекают ребят к творчеству.

Большое внимание уделяется общеучебным умениям, которые формируются благодаря заданиям, разработанным авторами учебников.

Интерес к изучению русского языка нужно поддерживать средствами самого языка. Поэтому в учебниках авторы непрерывного курса, с одной стороны, регулярно обеспечивают исследовательскую работу учащихся: так организуют учебный материал, чтобы они сами, наблюдая, анализируя, сравнивая, открывали законы языка, те или иные свойства языковых единиц, выводили закономерности и формулировали правила письма. С другой стороны, в качестве дидактического материала предлагаются специально подобранные тексты, позволяющие не только изучить или закрепить материал по конкретной теме, но и почерпнуть полезную научную информацию, увидеть красоту художественного текста, провести комплексный анализ текста, увидеть, как «живут» в нем, например, разные части речи или как работают законы языка.

УМК открывает возможности изменения форм организации урока: от фронтальной до работы малыми группами и смешанных форм, делая обучение максимально комфортным, а следовательно, предохраняет от перегрузок. Как учитель хочу отметить в учебниках русского языка линию развития речи. Продумана последовательная система работы над свободным диктантом, изложением, сочинением, что дает замечательные «плоды» совместного труда — учебника (его авторов), учителя и ученика! А кроме того, тексты и темы для таких работ помещены в учебнике, что не создает психологического напряжения у ученика. Раз в учебнике, значит я смогу, я знаю, я учусь!

Используя данный комплекс, становится очевидным то, что изучение русского языка для учащихся является не скучной необходимостью, а вполне мотивированным и интересным процессом. Материал, помещенный в учебниках, позволяет нам вместе с ребятами наблюдать, исследовать, сравнивать, «открывать» законы языка, выводить общие закономерности.

Но каким бы отличным не был УМК, успешность работы может быть обеспечена лишь при освоении учителем новых технологий. Нельзя работать по новым учебникам старыми методами.

Поэтому каждому учителю необходимо освоить технологии ОС «Школа 2100»: технологию проблемно-диалогического обучения, проблемно-развивающие идеи И.А.Ильницкой, В.Т.Кудрявцева и др., технологию формирования типа правильной читательской деятельности, развивающие идеи Н.Н.Светловской, Г.Г.Граник, технологию оценивания учебных достижений и проектную технологию.

Основной способ введения нового знания в проблемно-диалогической технологии предполагает, что в начале урока учитель в диалоге с учениками создает проблемную ситуацию. Далее ученики в диалоге с учителем, исходя из проблемной ситуации, формулируют учебную проблему — основной вопрос урока (тему). В диалоге с учителем ученики актуализируют имеющиеся у них знания, которые пригодятся для решения учебной проблемы. Определяют, каких знаний недостаточно и что нужно узнать, чтобы найти решения проблемы. Выполняя план, ученики с помощью учителя открывают новое знание, решая соответствующие учебные задачи. Применяют новое знание, делая вывод о том, какое решение учебной проблемы найдено, и выражая это решение в виде словесного тезиса, схемы, таблицы, художественного образа и т.д.

С.Ю.Сидорова

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Главной задачей образования в современной России является — получить на выходе из образовательного учреждения выпускника готового к быстрой социализации в современном социуме, к самостоятельному принятию решения, определению путей достижения поставленной цели. Задача современного педагога — научить ребенка самостоятельно учиться. С каждым днем поток информации увеличивается, усвоить ее всю просто не возможно.

Именно поэтому, главной задачей сегодня для педагога является не столько развитие навыков и умений ученика, сколько раскрытие его способностей и творческих возможностей. Только при развитии самостоятельной творческой активности ученика, при самостоятельном осмыслении информации она становится ценной для него.

Как же в таком случае мотивировать ученика на самостоятельный поиск необходимой информации? В этом случае в учебно-образовательном процессе ученик и учитель должны выступать как равноправные субъекты. В рамках традиционного урока, где ученик выступает только как объект, который должен усвоить необходимый объем знаний, этого добиться не возможно. Сегодня в рамках современного урока, основанного на личностно-ориентированном подходе к ученику, учитель получает все шансы раскрыть творческие способности обучающихся. Именно использование проблемного метода обучения позволяет научить ребенка самостоятельно находить информацию.

На уроках истории наиболее эффективно применять этот метод обучения. Успех самостоятельной деятельности учеников в рамках таких уроков зависит, прежде всего, от того, насколько успешно они овладели методологией решения проблемных задач. Во многих работах различных авторов проблемное обучение представлено в следующих последовательных этапах:

Создание проблемной ситуации и определение познавательной задачи.

Активный мыслительно-познавательный поиск учащегося под руководством учителя, самостоятельный подход к выводам.

Тренировочные упражнения, применение знаний в новых условиях с целью возбуждения мышления.

Творческое самостоятельное овладение знаниями, а также способами активной познавательной деятельности, интенсивное умственное развитие.

Проблемное обучение представляет собой систему проблемных ситуаций. На уроках истории для создания таких ситуаций можно использовать факты, идеи, утверждения, которые вызывают удивление и поражают своей неожиданностью.

Например:

Почему князь Владимир выбрал именно православное христианство из многих других религий?

Почему Петр I одержав победу над шведами, противниками России в Северной войне, назвал их своими «учителями»?

Почему монголо-татары во время ига лояльно относились к представителям русской церкви?

Повышается уровень активности учащихся, когда на уроке им предлагается *ситуация конфликта*, то есть когда одни факты противоречат другим. Одним из примеров может быть организация работы в 10 классе на уроке истории по теме «Зарождение Древнерусского государства», когда сталкиваются в дискуссии сторонники и противники норманнской теории.

Ситуация неопределенности, то есть когда фактов для конкретного вывода не хватает, тоже способствует повышению активности учащихся на уроке. Например: известно, что русский император Петр I владел в совершенстве несколькими ремеслами. Предположите какими?

Еще одним примером может быть *ситуация выбора*, когда ученикам предлагается самостоятельно выбрать из предложенных вариантов, правильный, по их мнению, ответ, и доказать свою точку зрения. Например: Петр I: реформатор или революционер на троне?

Особенностью проблемного обучения является не только то, что у ученика повышается познавательная активность, но более ценно то, что происходит осмысление им процесса поиска необходимой информации и усвоения ее.

Конечно, проблемный метод обучения не состоит только из проблемных ситуаций, возможно применять на уроке и проблемные задачи, и вопросы, проводить урок к форме проблемной лекции. Однако хочется отметить, что особенностью метода проблемного обучения является то, что образовательный процесс при этом позволяет ученику самостоятельно выбирать пути решения проблемы, что делает полученную информацию для него ценной, а значит, он усваивает ее на качественно новом уровне.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ВОПРОСОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Современные изменения в обществе и в образовании затронули и вечернюю школу. Образование становится приоритетным, ориентированным на человека. Учителю, работающему долгие годы в старших классах, близки и понятны эти изменения. Новая современная школа отвечает потребностям «открытого» общества, общества, в котором ни за кем не признается монопольного права на истину. Такой взгляд на развитие современной школы во многом определяет для учителя приоритетные задачи, которые решаются на уроках литературы и русского языка: осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, преодоление эгоцентризма своего мышления, осознание внутренней альтернативности принимаемых решений, умение адекватно интерпретировать получаемую информацию.

Для решения данных задач необходим поиск инструментария. Этим инструментом стала технология развития критического мышления в контексте проблемного подхода, которую можно успешно применять в повседневной практике. Каждый год в школу приходят «сложные» подростки с нелегкой судьбой. В прошлом у них второгодничество, отсутствие мотивации в обучении, скрытые комплексы, закрытость. И, понимая всю важность своей задачи, учитель старается вовлечь обучающихся в мир литературы, помочь им осознать свою индивидуальную значимость, почувствовать себя личностью.

В профессии учителя нет предела совершенству. То, что вчера казалось единственно возможным, сегодня выглядит устаревшим. Приходится быть постоянно в поиске и задавать себе вопросы:

Что я делаю? С какой целью?

Каковы результаты моей деятельности?

Как сделать знания не самоцелью, а средством формирования развивающейся личности?

Поиск решения этих проблем приводит к необходимости использования таких методов обучения, которые позволяют включить подростка в учебно-познавательную деятельность, развивать вариативность мышления и творческие способности, обеспечить разноуровневое обучение в условиях психологической комфортности. Лев Николаевич Толстой писал: «Знание тогда знание, когда оно приобретено усилием своей мысли, а не памяти». Развивать ребенка, а не натаскивать — основное правило в педагогической работе. Воплотить эту идею в жизнь позволяет применение проблемно-диалогической технологии.

Основу деятельности ученика при использовании проблемно-диалогической технологии составляет модель «учусь сам», а не модель «меня учат». Еще А.Дистервег писал: «Сведений науки не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий». Ни у кого уже не вызывает сомнения, что процесс получения знаний в результате собственной психической активности и мышления обеспечивает ученику более успешное, прочное усвоение учебного материала; способствует развитию у него не только предметных, но и метапредметных умений: коммуникативных, познавательных, регулятивных; зачастую позволяет с опережением осваивать новое знание.

Ведущей идеей педагогической деятельности при этом является выявление и создание условий для развития учащихся (овладение знаниями, навыками, умениями, развитие мыслительных и творческих способностей, познавательной мотивации) через внедрение в педагогическую практику технологии проблемного обучения, через создание системы проблемных задач и ситуаций, обучающих тренингов по отработке навыков решения проблемных задач, разработке алгоритма подачи нового материала. Диалогическое взаимодействие рассматривается не как поочередный обмен информацией, а как совместный поиск верного решения проблемы, и поэтому предполагает уважительное отношение к мнению любого из его участников. Соотнесение и взаимное дополнение различных точек зрения на пути к правильному выводу и является целью проблемного диалога.

Ведь диалог выступает сегодня не просто педагогическим методом и формой, но и становится приоритетным принципом образовательного процесса. Роль диалога в становлении и формировании мировоззрения обучающихся можно проследить на одном из уроков по творчеству М.А.Булгакова. На этапе изучения нового материала перед обучающимися можно поставить следующие проблемные вопросы:

Кто является главными героями романа?

Какие проблемы будут решаться в романе: богословские или реальные, мирские?

Как передает автор страдания Пилата?

Как развивает понятие истины Иешуа?

Какое решение принимает Пилат после разговора с Иешуа и почему?

Почему Пилат будет вынужден отказаться от своего первоначального решения?

В чем отличие Понтия Пилата от Иуды?

Почему же возможность бессмертия не радует человека, а приводит в ужас?

Какие поступки совершает Пилат, пытаясь смягчить муки совести?

Что делает Пилат, желая хоть как-то оправдать себя?

Какую роль играет в этих главах Левий Матвей?

Как судьба наказала Пилата за его трудность?

Где еще мы встречались с подобным сюжетом?

Следует также отметить, что технология проблемно-диалогического обучения является здоровьесберегающей, потому что позволяет снижать нервно-психические нагрузки учащихся за счет стимуляции познавательной мотивации и «открытия» знаний. На уроках проблемно-диалогического обучения царит атмосфера сотрудничества. Учитель с обучающимися идут по одному пути. В результате обучающиеся открывают и осваивают «новое знание». Благодаря проблемному диалогу, на уроке нет пассивных слушателей, все думают и выражают свои мысли. Диалог приводит к интенсивному развитию речи. Решение одной и той же задачи разными группами подростков позволяет сопоставлять и критически оценивать работу, рождает взаимный интерес к работе друг друга. Роль учителя превратилась в роль наставника,

который разделяет общую ответственность за результат, и по праву является равноправным участником диалога.

Р.В.Федорова

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ)

В настоящей статье предлагается краткий обзор возможностей и перспектив организации самостоятельных исследовательских изысканий младших школьников по предмету иностранный язык в рамках учебного процесса.

Забота об одаренных детях сегодня — забота о развитии науки, культуры и социальной жизни общества завтра. Применение эффективных технологий обучения позволяет совершенствовать процесс обучения и воспитания. Программа развития образовательного учреждения предполагает использование в учебном процессе информационной, проектной технологий, проблемного обучения, различных игровых методик. Одной из приоритетных задач преподавателя образовательного учреждения является выявление одаренных детей, создание условий для развития и реализации их потенциальных способностей в личностно и социально ценной деятельности.

Рассмотрим несколько интерпретаций термина «одаренность». Автор «Рабочей концепции одаренности» Д.Б.Богоявленская, считает, что «одаренность обеспечивает прогресс, высшие достижения, на которые способен человек. Это высшее новообразование психики. Это цель психического развития». По ее мнению, одаренные дети — это дети, имеющие настолько высокий потенциал, что способны одаривать окружающих новыми идеями, творческими произведениями, вовлекать их в позитивные социальные дела [1].

В психологии понятие одаренности определяется следующим образом: «Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность

достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Таким образом, данное определение понятия одаренности трактует ее как количественную степень выраженности способностей и является системным качеством, характеризующим психику ребенка в целом. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализован ее потенциал [там же].

Приведем определение одаренности данное А.И.Савенковым: «Человеческое мышление, способность к творчеству — величайший дар природы. Очень важно понимать, что даром этим природа отмечает каждого человека. Но также очевидно и то, что свои дары она поровну не делит и кого-то награждает щедро, не скупясь, а кого-то обходит стороной. Одаренным же принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства» [6].

Как отмечает М.А.Лемешевская, одаренностью называется генетически обусловленный компонент способностей. «Этот генетически обусловленный дар в значительной мере определяет как конечный итог (результат развития), так и темп развития. Внешнее окружение, т.е. среда и воспитание, либо подавляют его, либо помогают этому дару раскрыться. И подобно тому, как ювелир может превратить природный алмаз в роскошный бриллиант, благоприятная окружающая среда и квалифицированное педагогическое руководство способны превратить этот природный дар в выдающийся талант» [4].

Роль иностранного языка, наряду с русским языком, историей, как дисциплин обеспечивающих успешную социализацию учащихся, особо подчеркивается в Концепции модернизации российского образования [8].

Что же касается педагогической деятельности учителей иностранного языка, то они оказывают существенную помощь в решении основных задач по работе с одаренными детьми, создавая все необходимые условия для социализации учащихся средствами своего предмета. Так, используя в своей работе различные методы обучения, особенно большое внимание на современном этапе модернизации школьного образования преподаватели английского

языка уделяют частично-поисковому (эвристическому) и исследовательскому методам. По справедливому замечанию Л.Г.Компанеева, наиболее эффективным в плане развития и социальной и коммуникативной компетенции, в равной степени, является использование метода проектов (исследовательской деятельности по предмету) в рамках учебного процесса [2].

Надо отметить, что выполнение разного рода учебно-исследовательских, творческих работ, как на русском, так и на иностранном языке, участие в конференциях, семинарах, является одним из основных видов учебно-познавательной деятельности учащихся МБОУ СОШ № 34. Приобщаться к этому виду работы ребята начинают с момента поступления в школу.

Из личного опыта работы учителем английского языка в начальной школе хочу заметить, что одаренные дети в большинстве своем индивидуалисты и предпочитают трудиться в одиночку. Поэтому очень важно дать возможность ученику адаптироваться к взаимодействию с другими учащимися на уроке, научиться прислушиваться к мнению других, подчинять свои интересы интересам коллектива. Здесь следует отметить еще одну особенность одаренных детей — им нравится писать на иностранном языке, а данная форма работы как нельзя лучше отвечает этой потребности.

На этапе начального обучения достаточно продуктивным является исследовательский метод, который позволяет учащимся под руководством опытных педагогов увидеть проблему, выдвинуть гипотезу, наметить цели, самостоятельно изучить дополнительную литературу по рассматриваемой проблеме, спроектировать свои действия, отобрать содержание и средства достижения цели, выполнить практические задания и контролировать полученные результаты.

Использование данной технологии позволяет снизить учебную нагрузку учащихся, повысить мотивацию, развивать творческое мышление, совершенствовать специфические навыки работы с информацией, способствует самореализации творческого потенциала учащихся, позволяет повысить самооценку, использовать иностранный язык как инструмент познания и средство общения.

Исследовательская деятельность младших школьников по предмету иностранный язык, работа над проектами позволяет сформировать прочные навыки самостоятельной работы с дополнительной научной и художественной литературой, совершенствовать практические навыки сбора и обработки материала, навыки видеосъемки и фотосъемки, а также способствует их эстетическому и патриотическому воспитанию.

В заключение отметим, что раннее углубление, заложение основ и систематизация научных знаний всегда являлись отличительной особенностью российского образования. Сохранение этой особенности — одна из главных задач работы с одаренными детьми, которая позволит сохранить интеллектуальный и научный генофонд России.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности. URL: <http://www.kalitva.ru/153435-rabochaya-koncepciya-odarennosti-db-bogoyavlenskoj.html>
2. Компаньева Л.Г. Преподавание иностранных языков одаренным детям. URL: <http://pn.pglu.ru>
3. Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности. М., 2004. 176 с.
4. Лемешевская М.А. Проблема выявления одаренных детей в школе // Одаренный ребенок. 2011. № 1. С. 58—67.
5. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург, 2004. 272 с.
6. Савенков А.И. Что такое детская одаренность? // Школьный психолог. 2004. № 32.
7. Сендер А.Н., Вавренчук Н.А. Совершенствование работы учителей начальной школы с одаренными детьми // Технологии непрерывного образования и саморазвития личности одаренных учащихся и студентов: тезисы докладов VI Междунар. научн. конф., Гродно, 5—6 апреля 2007 г. / Гродн. гос. ун-т; ред. кол.: В.П.Тарантей (отв. ред.). Гродно: ГрГУ, 2007. С. 284—287.
8. Федеральная целевая программа «Одаренные дети». Рабочая концепция одаренности. URL: <http://www.sakhitti.ru>

СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ ФИЗИКИ

Проводящаяся в стране реформа системы образования направлена на то, чтобы привести содержание образования в соответствие с современным уровнем научного знания, повысить эффективность всей системы учебно-воспитательного процесса и подготовить молодое поколение к труду в условиях научно-технического прогресса.

Целесообразность использования метода проблемного обучения заключается в планомерном включении строго продуманной системы специально организованных и последовательно разрешаемых проблемных ситуаций по каждой теме с учетом индивидуальных возможностей в каждом классе. Применение сочетания приема выдвижения гипотез с экспериментальными исследованиями, эвристической беседы, проблемного изложения материала дает возможность использовать исследовательский метод на уроках физики, но это требует больших временных затрат.

Важный и ответственный этап проблемного обучения — создание проблемной ситуации. Главным средством для этого служат проблемные вопросы, однако на уроках физики с этой целью можно использовать демонстрационный и мысленный эксперимент, фронтальные опыты, экспериментальные задачи и т.д. Для успешного создания проблемной ситуации сама проблема должна содержать познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного, вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с неизвестным и неудовлетворенность имеющимся запасом знаний, умений и навыков.

Известно, что создание проблемных ситуаций на уроках делает урок более значимым, так как это следует логике процесса научного познания. В то же время в реформе образования важное место отводится его экологизации, т.е. изучению школьниками закономерностей отношений организмов и условий среды, включая и главный организм планеты — человека.

Социального предмета «Экологии» в школьной программе нет, она в некоторых школах преподается как факультатив. Принят так называемый «интегрированный» вариант экологического образования, при котором образовательное пространство включает несколько предметов — биология, география, химия, физика, обществознание и др. Считается, что роль физики в процессе экологизации образования очень велика, но, к сожалению, многими недооценивается. А ведь именно через физику школьники знакомятся с достижениями научно-технического прогресса (в дальнейшем — НТП) и его экологическими последствиями, хотя в методических пособиях основное внимание уделено биологическим последствиям экологических проблем, нежели причинам их порождающим, чаще всего связанных с достижениями НТП, фундаментом которых является физика.

Возможности для раскрытия элементов экологии неодинаковы у разных учебных дисциплин: у физики и технологии они достаточно велики, так как их содержание включает не только научные и практические аспекты экологического образования, но и нравственно-эстетические и мировоззренческие. Излагая учебный материал и объясняя наиболее сложные понятия, можно систематически создавать на уроке проблемные ситуации и организовывать учебно-познавательную деятельность школьников так, что они на основе анализа фактов, наблюдения явлений (при демонстрационном или фронтальном эксперименте) самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют правила, понятия, законы, применяют имеющиеся у них знания в новой ситуации.

Занимаясь в учебных мастерских, учащиеся часто применяют инструменты, представляющие из себя простые механизмы — кусачки, плоскогубцы и пр. Учителю физики необходимо раскрыть физические законы, лежащие в основе действия такого инструмента, а учителю технологии показать, как получают с их помощью выигрыш в силе или в расстоянии, и как правильно пользоваться этими механизмами в различных ситуациях, что нужно предусмотреть, чтобы не нанести вред окружающей среде. Перед детьми ставится проблема: что нужно сделать с точки зрения экологии.

Изучение вращательного движения в курсе физики целесообразно согласовать с рассмотрением принципа работы токарного

станка на уроках технологического труда и осветить при этом проблемы экономного пользования металлическими заготовок, электроэнергии, предотвращение загрязнения окружающей среды металлической стружкой, отработанными смазочными материалами, охлаждающей и закаливающей жидкостями.

Изучая на уроках физики электромагнетизм и раскрывая эту тему, можно рассказать учащимся не только о постоянных магнитах, а провести интегрированный урок физики и географии, где рассказать об участе, которая постигла гору Магнитную. С этим географическим названием связано представление о горе, сложенной из чистого магнитного железняка, у подножья которой вырос большой город Магнитогорск и огромный завод, где из железной руды получают чугун и сталь.

Прошло несколько десятилетий и что мы видим сегодня? На месте этой горы — котлован, на дне которого ведется добыча руды. Если встать у края котлована, то далеко внизу можно увидеть, будто игрушечные, экскаваторы и составы с вагонетками. Подобные картины можно увидеть не только на Урале. Но также ведутся работы по восстановлению и сохранению поверхности земли в местах добычи полезных ископаемых, котлованы засыпают почвой, заполняют водой, заселяют водными растениями и животными, а на берегах создают пляжи. А ответ на проблемный вопрос о последствиях разрушения поверхностного слоя земли и неправильном экологическом поведении человека можно вынести на домашнее задание.

Проблемная ситуация возникает в классе, если появляется эмоциональный отклик. Слушая звучание различных инструментов как духовых, так и струнных, слушая на уроках музыки различные типы произведений, нужно указать учащимся о том, что человек нормально переносит звуки громкостью 20—30 дБ, которым соответствует шум листвы, тихая музыка. Звуковые воздействия большей громкости вредны, и опыты на мышах показали, что при звуках 80—90 дБ мыши забывали все свои навыки, при 100 дБ сходили с ума и съедали своих мышат, а при 120 дБ умирали.

Поэтому еще одним фактором внешней среды, вызывающим беспокойство, стал шум, воздействующий и всепроникающий. Он стал нетерпимым загрязнителем окружающей среды. Шум

всюду: на земле, в воздухе, под землей, под водой. Он является «отходом» любой деятельности человека. При этом шум способен вызвать у человека расстройство кровообращения, нарушение слуха и обмена веществ, язву желудка, гипертонию, головную боль и неврозы. При проведении такого интегрированного урока можно рассказать учащимся про вред, наносимый громкой поп-музыкой, и привести очень яркий пример о фестивале поп-музыки, проводившемся вблизи итальянского города Удина в 1971 году. Грохот электрогитар вызывал такой шок у курочек соседней фермы, что 200 из них погибло от страха.

Химия как учебный предмет в системе естественнонаучного образования имеет одну из важных позиций, что определяется значением науки в изучении природных законов и явлений, в создании материальных условий для существования человечества, в раскрытии общей картины мира и хорошо интегрируется со многими темами по физике. Например, при закреплении темы «Динамика», при раскрытии ее экологического аспекта для осознания природы как национального достояния можно провести интегрированный урок «Транспорт и охрана окружающей среды», где разбить на «плюсы» и «минусы» виды транспорта в жизни человека. И по реакции детей проблемные ситуации этого урока можно разделить на два больших типа: «с удивлением» и «с затруднением». Эмоциональное переживание возникает у школьников не случайно, а в определенный момент урока — при столкновении с противоречием. Причем, не с каким угодно, а вполне с конкретным. Для этого классу предлагается вопрос или практическое задание на новый материал. Возникший в результате разброс мнений обычно вызывает у школьников реакцию удивления. Например, учащимся будет интересен тот факт, что в отработанных газах содержится около 200 компонентов, которые, попадая в кровь, изменяют ее состав, вызывая кислородное голодание и нарушение нервной системы, кроме этого, попадая в дыхательные пути, оксиды азота соединяются с водой и образуют азотную и азотистую кислоты. В результате возникают не только раздражение слизистых оболочек, но и весьма тяжелые заболевания, вплоть до возникновения раковых опухолей.

На протяжении всего интегрированного урока ребята в рабочем состоянии: они мыслят, рассуждают, кругозор расширяется,

и они получают ответы на многие «почему?». Например, наши кости, ломающиеся при сильных ударах или падениях, могут выдержать статическую нагрузку до 2 тонн и более. Проблемный вопрос, поставленный на уроке, должен содержать противоречивость информации и вызывать необходимость и желание сравнивать, рассуждать, анализировать данные, обобщать их, т.е. искать закономерность. А проблемные вопросы, содержащие экологические акценты, вызывают особенный интерес.

Следует отметить, что во взаимоотношениях людей с природой всегда господствовал прагматический подход. Именно этот подход привел к тому, что во второй половине и особенно в конце XX века в природе произошли глобальные изменения, которые сделали реальной угрозой самоуничтожения человечества. Поэтому очень важно говорить с учащимися об этих проблемах на уроках. При этом наиболее продуктивным методом будет проблемный, поскольку эта технология для каждого учителя, независимо от того, какой предмет он преподает и в каком классе. Технология проблемного обучения универсальна: открывать знания можно на любом предмете и на всех школьных ступенях. Важная роль отводится учителю: правильно подобрать материал на такой урок, сделать его доступным для понимания, выдерживать соотношение между известным и не известным, подбирать задания на метапредметной основе. И пусть девизом изучать, применять, проводить проблемные уроки будут вот такие слова: «Теперь и не представляю, как можно работать иначе. Ведь это так здорово — открывать знания вместе с детьми!».

А.А.Чернов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Перед учителем стоит задача воспитания не только образованной развитой личности, но и личности, способной жить и саморазвиваться в условиях современного, постоянно меняющегося мира. Школа призвана помочь воспитать личность, способную жить и действовать в разной обстановке, не теряться, встретив

сложную ситуацию, а находить оптимальный из нее выход. Развитие личности зависит не только от врожденных способностей человека, окружающей его среды, но и от его мировоззрения, от его собственной позиции. Большая роль в воспитании этих качеств отводится урокам истории и обществознания.

Побудить учащихся к самостоятельности, к реализации скрытых возможностей, активизации познавательной деятельности позволяет использование на уроках проблемного метода обучения. Цель и назначение проблемного обучения — преодолеть элементы механического усвоения знаний, активизировать мыслительную деятельность учащихся и ознакомить их с методами научного исследования. Толчком к продуктивному мышлению, направленному на поиски выхода из затруднительной ситуации, вызывающей вопрос, служит проблемная ситуация. При использовании проблемного метода необходимо учитывать готовность учащихся класса к восприятию проблемного материала. В классе с высоким уровнем мотивации учащихся после изложения факта можно ставить несколько проблем одну за другой. В классе со слабой мотивацией можно объяснить материал самому учителю и опрос проблемного характера провести после объяснения.

Например, на уроке истории в 11 классе при изучении темы «СССР и Германия в 1940—1941 гг.» задается вопрос: «Как вы считаете, был ли СССР подготовлен к войне с Германией?». В начале обобщающего урока в 9 классе по теме «СССР в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.» дается следующее проблемное задание: «В чем источники и каково значение победы советского народа в Великой Отечественной войне? Почему победа была достигнута такой дорогой ценой?». Далее обучающиеся вспоминают даты, термины, имена, сражения, работают с текстами документов, а потом возвращаются к проблемным вопросам.

На уроке всеобщей истории по теме «Становление индустриального общества» можно предложить следующее проблемное задание: «Нужен ли обществу технический прогресс, если он рождает средства массового уничтожения и создает экологические проблемы?». При изучении аграрной реформы П.А.Столыпина можно поставить следующее проблемное задание: «Почему не состоялся путь реформ, и так трагично сложилась судьба великого реформатора? Почему он остался реформатором-одиночкой?

Актуальна ли эта тема сегодня?» «Кто он — Столыпин: «вешатель» или «реформатор»? Реакционер, консерватор или либерал?».

Приемом создания проблемной ситуации может быть нестандартная постановка темы урока. Вместо стандартной формулировки темы «Преобразования в эпоху Петра Великого» можно предложить такую: «Петр Первый — чудо или чудовище?». Изучая первые годы царствования Александра I, тема может звучать так: «Дней Александровых прекрасное начало...». Также создаю ситуацию предположения, которая основана на возможности выдвинуть собственную версию о причинах, характере, последствиях исторических событий. На уроке истории в 5 классе при изучении темы «Появление земледелия и скотоводства» учащимся задается проблемный вопрос: «Как изменилась жизнь людей с появлением земледелия и скотоводства?»

Создание проблемных ситуаций или постановка специальных учебно-познавательных проблемных задач должны включать в себя практический смысл изучения темы. Поэтому нужно подбирать такую проблемную ситуацию, решение которой пригодится учащимся в будущем.

На уроке обществознания при изучении темы «Кто стоит на страже закона» можно использовать следующее задание: «В чем, на ваш взгляд, состоит главная причина негативного отношения части граждан к сотрудникам органов внутренних дел? Что, по-вашему, необходимо сделать (государству, обществу, СМИ, самим сотрудникам) для повышения авторитета работников органов внутренних дел?».

На этапах контроля и оценки результатов учебной работы предлагается сделать самооценку деятельности каждого ученика через рефлексию:

1. Завершите предложение:

Сегодня на уроке я узнал(а)....

Мне понравилось ..., потому что ...

Самым интересным для меня было...., потому что...

Мне не понравилось ..., потому что....

Мне хотелось бы и т.д.

2. Выскажите свое мнение: «точка зрения».

Систематическое применение элементов проблемных задач с многовариантными решениями, изложенными в учебной книге,

будет способствовать развитию мышления у детей. Главным успехом в данном опыте можно считать повышение активности учащихся, множество вопросов, нестандартные ответы, развитие у детей навыков анализа полученной информации, стремления самостоятельно расширить познавательное поле, выработку умений находить и решать задачи творческого характера. Все эти качества являются универсальными учебными действиями, пользоваться которыми обучающиеся смогут при изучении любых предметов.

Применение методики проблемного обучения позволяет достичь хорошего качества знаний у учащихся, стабильного и мотивированного интереса к урокам истории. Выпускники школы лучше ориентируются в современных ценностях, приобретают опыт творческой деятельности, готовы к сотрудничеству. На данном этапе развития человеческого общества проблемное обучение просто необходимо, так как оно формирует гармонически развитую творческую личность, способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, способную систематизировать и накапливать знания, способную к высокому самоанализу и саморазвитию.

Н.И. Чернова

РАЗРАБОТКА УРОКА ИСТОРИИ С ЭЛЕМЕНТАМИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ: «АГРАРНАЯ РЕФОРМА П.А.СТОЛЫПИНА»

Цель: создать условия для понимания учащимися возможности выхода России из революционной ситуации через аграрную реформу.

Задачи:

Образовательная:

— охарактеризовать П.А.Столыпина как государственного деятеля Российской империи;

— сформировать знания об аграрной реформе, ее причинах, целях, основных направлениях, итогах;

— уяснить причины, по которым начинания Столыпина не нашли широкой социальной поддержки.

Развивающая:

— развивать умение работать с печатным текстом, таблицей, историческим источником;

— формировать умения работы с историческими понятиями;

— развивать умения устанавливать причинно-следственные связи между историческими событиями.

Воспитательная:

воспитание чувства патриотизма нравственной гражданской позиции.

Тип урока:

урок изучения новых знаний с элементами самостоятельной исследовательской работы.

Методы, используемые на уроке:

— наглядно-иллюстративный;

— частично-поисковый;

— метод проблемного обучения.

Оборудование и материалы, используемые на уроке:

экран; доска; слайдовая презентация; документы.

Ход урока:

Организационный;

Проверка домашнего задания (тестовая форма);

Изучение новой темы;

Вступительное слово учителя;

План урока (на слайде);

Актуализация знаний учащихся;

Постановка проблемы;

Итак, тема сегодняшнего урока: «Аграрная реформа П.А.Столыпина». Перед вами план урока:

Биография П.А.Столыпина (сообщение учащегося);

Аграрная реформа;

Итоги претворения в жизнь аграрного законодательства П.А.Столыпина.

На рубеже XIX—XX веков быстрое экономическое развитие России обострило старые и породило новые противоречия.

Вопросы классу.

Какая из старых проблем стояла в этот период особенно остро? (Аграрная).

Какие феодальные пережитки продолжали сохраняться? (Крестьянская община, отрезки, помещичье землевладение, выкупные платежи, малоземелье крестьян).

Действительно, самой острой продолжала оставаться аграрная проблема. Все политические силы России это сознавали и предлагали свои способы решения, но все они были государством отвергнуты. Растущее недовольство крестьян, усиление влияния левых партий в деревне требовали от правительства решительных действий. В условиях роста крестьянской борьбы 9 ноября 1906 года был издан указ «О дополнении некоторых постановлений действующего закона, касающихся крестьянского землевладения и землепользования». I Государственная дума была распущена, а председателем совета министров был назначен П.А.Столыпин.

Постановка проблемы:

Кто же он — П.А.Столыпин? Его имя всегда вызывало споры. Но ученые-историки называют его имя среди имен великих реформаторов России (сообщение учащегося о Столыпине).

Организация самостоятельной исследовательской работы учащихся:

Задание. На основании высказываний Столыпина определите основные цели проведения аграрной реформы.

Документ 1. «Дикая, полуголодная деревня, не привыкшая уважать ни свою, ни чужую собственность, не боявшаяся, действуя миром, никакой ответственности, всегда будет представлять горячий материал, готовый вспыхнуть по каждому поводу» (ответ: цель — «успокоение» страны, отвлечение крестьян к принудительному отчуждению помещичьей земли).

Документ 2. «Не в крупном землевладении сила России. Большие имения отжили свой век. Их, как бездоходные, сами владельцы начали продавать Крестьянскому банку. Опора России не в них, а в царе». Единоличное хозяйство мелких земельных собственников — «основная ячейка государства, являющаяся противником всяких разрушительных теорий» (ответ: цель — создание социальной и экономической опоры монархии в лице зажиточных крестьян).

Документ 3. «Главное богатство и мощь государства не в казне и казенном имуществе, а в богатеем и крепком населении» (ответ: цель — продолжение модернизации России).

Цели реформы записываются в тетради.

Вывод: конечная цель, как ее видел П.А.Столыпин — великая Россия.

Начало реформы положил Указ Правительствующему Сенату от 9 ноября 1906 г. (работа с документом на стр. 47—48 учебника).

Вопросы:

— Какой порядок выхода из общины был предусмотрен Указом?

— Легко ли крестьянам было выйти из общины?

Составление на доске схемы «Основные мероприятия аграрной реформы» (блоки заготовлены заранее + магниты).

1. Создание новых форм землевладения и землепользования.

2. Разрушение общины. Крестьяне — частные собственники своего надела.

3. Хутор, отруб.

4. Переселение крестьян.

5. Развитие крестьянской кооперации.

Работа с учебником.

Основные мероприятия реформы.

Учащиеся делятся на 3 группы, каждой дается задание.

1 группа: Охарактеризовать сущность разрушения общины (стр. 47—48).

2 группа: Охарактеризовать переселенческую политику (стр. 49—50).

3 группа: Охарактеризовать кооперативную политику (стр. 50).

Работа с понятиями (запись в тетради): хутор, отруб, кооперация, артель.

Первичное закрепление знаний.

Были ли достигнуты цели, поставленные в ходе реализации аграрной реформы?

Удалось ли создать социальную и экономическую опоры монархии?

Как повлияла реформа на развитие аграрного сектора в целом?

Выводы в соответствии с поставленным в начале урока проблемным вопросом.

Ожидаемый ответ: Столыпинский план реформы был программой модернизации России. Главное внимание он уделял аграрной реформе, целью которой было разрушение общины и формирование в деревне класса собственников. И хотя итоги программы противоречивы, но в целом успешны: наблюдался рост производства и в сельском хозяйстве, и в промышленности.

К сожалению, Столыпину не удалось сделать Россию страной фермеров. Большинство крестьян продолжали жить в общине, что во многом предопределило развитие событий 1917 г. Но проблемы земельной собственности не решаются за один день, и даже за год. Столыпин говорил: «Дайте государству 20 лет покоя внутреннего и внешнего, и вы не узнаете нынешней России». И он был прав: реформа — это начало долгого и трудного пути к процветанию.

Итоги урока.

Оценки.

Домашнее задание: документы, термины. Вопросы 1—4 после параграфа.

Выписать в тетрадь положительные и отрицательные черты реформы.

Таким образом, можно сказать, что применение проблемного метода на уроке истории позволяет развивать творческое критическое мышление учеников, которые могут анализировать текст, видеть проблемы текста, делать обобщения и выводы.

В.А.Шмидт

ЭЛЕМЕНТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Современный этап развития вузовского образования находится под системным воздействием реорганизующей силы процесса глобализации. Доминирующая же модель директивного обучения, характеризующаяся как передача суммы знаний в процессе одностороннего диалога, уже не отвечает возрастающим требованиям современных студентов. Активное использование элементов проблемного обучения позволит сделать процесс обучения целостным

процессом образования, самообразования и воспитания личности, способной решать проблемы, возникающие на разных этапах жизни в различных условиях социально-экономического и научно-технического развития общества.

Образование в высшей школе — это процесс и результат овладения обучающимися системой специальных научных знаний, навыков, формирование на их основе практических умений, мировоззрения, нравственных, и других качеств личности.

Самообразование в высшей школе — это целенаправленный процесс самостоятельного овладения целостной системой знаний, умений и навыков, взглядов, убеждений прогрессивным опытом в определенной сфере деятельности под воздействием личных и общественных интересов.

Воспитание в высшей школе — это целенаправленный организованный процесс, обеспечивающий всестороннее развитие личности и подготовку ее к трудовой и общественной деятельности в условиях глобализации.

На основе новых информационных и педагогических технологий, методов обучения представляется возможным радикально изменить роль преподавателя, сделать его не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы студента, выступить в качестве проводника в потоке информации, способствуя самостоятельной выработке у студента критериев и способов ориентации, поиску рационального в информативном потоке [3].

В существующих условиях развития рынка образовательных услуг в Казахстане и требований эпохи глобальных перемен, преподавание должно сочетать в себе выработанные практикой директивную и интерактивную модели обучения. Интерактивные методы включают в себя: метод проблемной аргументации, презентации, дискуссии, работу в малых группах, метод критического мышления, мини-исследования, ролевые игры, метод блиц-опроса и пр.

Сегодня уже отчетливо сформировалось понимание, что глобальная экономика — это совокупность двух основных частей: процветания и выживания. Это есть основной конфликт современного мирового сообщества. Процесс глобализации, стимулируемый национальным, международным дерегулированием

и коммуникационной революцией, охватывает научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, технологии, производство, торговлю, финансы, образование и культуру. Все это дает возможность получения доступа к широким информационным ресурсам в течение короткого времени, предоставление коммуникативных услуг на далекое расстояние по низким ценам, а также создает большие удобства, трансформирующие путь взаимодействия людей, компаний и правительств.

Наряду с положительными моментами процесс глобализации несет в себе ряд отрицательных тенденций:

- централизацию мировой экономической власти;
- утрату духовных и национальных ценностей;
- обесценивание конструктивных межличностных отношений;
- тотальную подчиненность среде;
- нивелирование индивидуальности;
- отсутствие возможности выхода из системы;
- высокое эмоциональное напряжение в обществе [4].

Весьма актуальной становится высказанная А.Энштейном мысль о том, что для выживания людям нужен иной способ мышления. Реальность формирования глобального мирового пространства *требует интеграции знаний и тенденцией их целостности.*

Поэтому в основе методики преподавания должна быть совокупность скоординированных действий преподавателя и студента, целью которых является мотивация и активизация динамичных мыслеформ по учебной дисциплине и навыков инструментальной работы с ними. Этот процесс требует формирования преподавателя нового поколения, обладающего целостным мышлением и способностью использовать его в качестве базового инструмента в процессе ведения занятий.

Современные педагогические подходы в высшей школе должны опираться на идею Р. Штайнера, суть которой в том, что все силы — души, мысли, чувств, воли обучающегося составляют единое целое. Интеллект — лишь одна из душевных составляющих цельной личности, а любое нарушение равновесия приводит к одностороннему развитию студента, не формируя у него необходимых профессиональных навыков и ценностных ориентировок.

Преподаватель должен стремиться не столько передать определенную сумму знаний, сколько затронуть чувства обучающегося, пробудить интерес, сделать так, чтобы студент увлекся предметом, полюбил его.

От скорости и качества осознания важности этого акта зависит скорость и направление выхода из сложной современной ситуации в образовании и в обществе в целом. При этом недопустимо забывать, что студент не есть материал для существования высшей школы, а высшая школа есть ступень, своего рода материал для формирования студента как будущего созидателя общественных процессов и прогресса общества в целом.

Современная отечественная высшая школа не должна напоминать учреждение, целью которого является выдача информации и контроль усвояемости этой информации, где процветают конкуренция достижений, соревновательный дух, селекция, коррупция. В такой ситуации появляется необходимость формирования как у преподавателей, так и у студентов устойчивых навыков управления конфликтами.

В данном случае специфичны и сами действия сторон. Они включают: ориентацию на разрешение проблемы; поиск интегрируемых решений; выявление ситуаций, дающих выигрыш обеим сторонам; подход к конфликтам и проблемам как к вызову [1].

Роль преподавателя в данных условиях заключается в формировании у студентов так называемой установки «вызов и ответ». Речь идет о том, что отсутствие вызовов означает отсутствие стимулов к росту и развитию. Ответом на современные явления должно стать обновленное стремление студентов к получению знаний и превращению их в интеллектуальный капитал. В Казахстане уровень образования взрослого населения (старше 15 лет), по данным Всемирного банка, составляет 98,6%. Но совершенно очевидно, что наличие образования (диплома об образовании) не свидетельствует о профессиональном уровне. Настало время для того, чтобы на примерах текущих событий и потенциальных последствий развития мировой экономики показывать студентам значимость изменения отношения к процессу формирования и накоплению знаний [2].

Современный студент не должен искать обходные пути и возможности не учить то, что предусмотрено программами вуза.

Одной из главных задач преподавателя является формирование у студентов правильного отношения к труду, так как у части студентов возможность не готовиться к занятиям подменяет естественное отношение к труду неестественно большими амбициями.

Таким образом, стремительно формирующаяся целостность мирового хозяйственного и политического пространства требует решения следующих задач:

формирование у студентов объективных ценностных ориентиров, не подверженных влиянию неблагоприятных последствий глобализации;

внедрение методов обучения, адаптированных к особенностям психики и восприятия окружающего мира современными студентами;

формирование широкого диапазона внутренней свободы обучающихся.

Литература

1. Тоинби А. Дж. Постижение истории. М.: Прогресс, 1990. 120 с.
2. Тюлегенова М.С. Качество образования как фактор повышения конкурентоспособности нации // Вестник КазНУ, 2007. № 5. С. 32.
3. Хейне П. Экономический образ мышления. Пер. с англ. М., 1997.
4. Чалдини Р. Психология влияния. М., 2004. 94 с.
5. Шмидт В.А. Использование особенностей экономического кризиса в формировании витатенного опыта // Материалы междунар. конф.: «Экономика XXI века: глобализация, кризисы, развитие». 2009. С. 81.

III. ВЫЯВЛЕНИЕ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ИННОВАЦИИ

Л.В.Алексеева

ЕЩЕ РАЗ К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ: ТРАДИЦИИ И ПОИСК НОВЫХ ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ИСТОРИИ

Изучение исторического процесса с позиций человеческой личности, анализ проблем отражения исторических событий в судьбах и самосознании человека, в процессах самоопределения личности, прежде всего в периоды социальных потрясений весьма актуальны для современной исторической науки. Актуальность темы и интерес к ней со стороны представителей не только науки, образования, но и политических, общественных структур выразился и в проведении международного colloquium в Санкт-Петербурге 7—10 июня 2010 г. «Человек и личность как предмет исторического исследования: Россия (конец XIX—XX в.)» [1]. Цель colloquium состояла в том, чтобы исследовать, каким образом концепции личности находили воплощение в российской политике, обществе и самосознании человека на протяжении ста лет, начиная с позднеимперского периода и до распада СССР. Проблемы и доклады, вынесенные на обсуждение, призваны привлечь внимание участников дискуссии к проблеме изучения личности в российской истории, к тем диалогическим практикам, посредством которых индивидуумы в России принимали или видоизменяли те модели личностей, которые существовали традиционно, либо предлагались им авторитетами в области политики, науки, религии и культуры.

Вместе с новыми подходами, обозначившимися к изучению личности в исторической науке, очевидна проблема и методики ее преподавания. Изучение персоналий в курсах школьной истории —

важнейший сегмент исторического знания. Канула в лету методика классового подхода изучения личности, которая нередко способствовала обезличиванию содержания школьных курсов истории, ведь изучению тогда в первую очередь подлежали деятели революционного движения, лидеры коммунистических партий, вожди народных движений. Главный акцент при этом делался не на индивидуализации личности, не на ее своеобразии и неповторимости, уникальности и т.п., а на проявлении в ней типичных черт, признаков представителя того или иного класса. Почти не рассматривались психологические характеристики исторической личности, мотивы и нравственные аспекты ее деятельности.

На смену методике классового подхода в середине 1990-х гг. пришла современная методика, обусловленная гуманизацией исторического образования, что предполагает повышенное внимание к личности, раскрытие идеи самоценности человека как субъекта социального развития. Речь шла не только об увеличении числа изучаемых персоналий, но и о переосмыслении методологических подходов к анализу деятельности выдающихся людей прошлого. Вновь оказался востребованным персонифицированный подход к изучению истории. По словам М.С.Ерохиной, при изучении исторической личности главное — всесторонняя оценка ее жизни и деятельности. Автор предложила шесть вариантов изучения исторической личности: изучение личностей по пятиэтапному алгоритму; узнавание личности по характеристикам; сравнительный анализ характеристик двух и более личностей, оценка исторических личностей по поведению в экстремальных для Отечества и для себя обстоятельствах; определение качеств исторических личностей по умению предвидеть будущее; изучение жизни и деятельности исторических личностей посредством постепенного накопления знаний. Изучение педагогического опыта учителей по работе над формированием знаний у школьников об исторических личностях, свидетельствует о том, что в большинстве своем они работают по методике, описанной М.С.Ерохиной [2]. Между тем, в методике 1990-х гг. уже существовала модель, на основе которой рекомендовалось изучение личности в общеобразовательной школе. Именно она была взята за основу в преподавании курса МПИ студентам Нижневартковского государственного университета.

1. Поэтапное формирование знаний об исторической личности: от внешнего облика и фактов биографии к познанию черт характера, анализу мотивов поступков, далее к пониманию психологического состояния человека в момент принятия ответственного решения; наконец — к целостной характеристике.

2. Особое внимание уделяется деятельности личности в переломные, решающие моменты исторического развития, когда человек осуществляет выбор, повлиявший и на его судьбу, и на судьбу страны. Это позволяет раскрыть возможные альтернативы истории, показать роль ситуаций выбора, историческую значимость жизненной позиции человека.

3. Личность оценивается с различных точек зрения, в том числе норм той эпохи, в которой жил человек. Учащиеся знакомятся не только с мнениями историков, но и с высказываниями современников. Предлагаются задания на описание личности глазами современников, используются такие приемы как инсценировка, моделирование жизненных ситуаций.

4. Формируя суждения о поступках исторического деятеля, ученик получает право на субъективность и пристрастность. При этом нужно не только показать сложность и неоднозначность моральных оценок, но и сформулировать представление об общечеловеческих ценностях.

В период педагогических практик студентов было получено подтверждение, что на уроках истории учителей г.Нижевартовска все более получал жанр персонифицированной истории, позволявший через биографию исторического деятеля осветить важные события, особенности жизни страны и народа, раскрыть образ эпохи.

Одним из активно применяемых методов остается развернутая характеристика исторической личности [3]. В отечественной школе формированию умения давать развернутую характеристику личности уделялось всегда достойное внимание. Для характеристики личности применялся алгоритм. В нем заложена смысловая опора, на которой строится система знаний об исторической личности. Использование алгоритма предусматривает осмысленное, а не механическое запоминание большого по объему конкретно-исторического материала, позволяет учащимся самостоятельно анализировать и обобщать факты из разных источников

и способствует формированию исторического мышления. Для характеристики применялись различные памятки алгоритмического характера. В старших классах нами рекомендовалось студентам дополнять характеристику исторической личности за счет привлечения политологических и социологических знаний. Студенты знакомились с классификацией типов лидерства, разработанной М. Вебером (традиционное, рациональное, харизматическое). Подлежали выявлению и черты лидера популистского толка. При анализе взаимоотношений лидера и масс студенты на уроках знакомили учащихся с понятиями «народ» и «толпа». Нами подчеркивался вопрос о политической этике, когда мы объясняли студентам, что это нравственная проблема, и она должна иметь место на уроке в связи с характеристикой исторического деятеля.

Центральный научно-методический журнал «Преподавание истории в школе» достаточно регулярно помещает статьи ученых о персоналиях, предоставляя учителю возможность использовать в учебном процессе новейшие достижения науки при изучении личностей [4]. Наличие рубрики «Портреты» создает условия для публикаций и обновления теоретических знаний учителей общеобразовательной школы. В начале 2000-х гг. библиотекой журнала выпускались специальные пособия, посвященные историческим личностям. В них интереснейшие события и сюжеты прошлого России раскрываются на примере жизни и деятельности ряда исторических лиц. Например, «История России в лицах: IX—XVII вв.», «История России в лицах. Первая половина XVII в.: государственные деятели Смутного времени» [5]. Неплохим подспорьем для учащихся основной школы может стать серия исторических очерков «Страницы истории», изданная в конце 1990-х гг., где представлены сведения о самых известных личностях отечественной истории [6].

В современной дидактике истории наблюдается поиск эффективных методик изучения личности, направленный на объяснение мотивов их поступков, факторов, повлиявших на действия; стремление понять психологию личности. В этой связи нередко появляются работы, выполненные в русле междисциплинарности, соединяя в себе методы исторических, психологических, педагогических наук. На кафедре истории России Нижневартковского

государственного университета имеется опыт проведения психолого-исторических исследований и участия в конференциях Международной ассоциации исторической психологии, публикации в сборниках материалов основных результатов исследований) [7]. Предпринимались попытки выполнения историко-психологических работ и студентами. Так, С.А.Губайдулиной была защищена выпускная квалификационная работа по теме: «Теории личности и изучение исторических персоналий», где ею была разработана модель характеристики исторического деятеля с учетом психологической направленности личности и ее подструктур. Анализу подлежали также опыт, особенности эмоционально-волевой сферы, биопсихические свойства личности [8]. В последние годы историко-психологические исследования заметно активизировались. Например, в 2008 г. в Барнаульском государственном педагогическом университете была защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук А.В.Маланичевой «Развитие познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности» [9]. Растет число магистерских диссертаций по названным проблемам. Поставленные новые вопросы в изучении личности нуждаются в глубоком осмыслении и требуют совместных усилий историков, философов, политологов, психологов, педагогов. Необходимы новые методики изучения личности как в науке, которые должны ответить на главный вопрос: насколько изучение личности способно приблизить исследователя к осмыслению актуальных проблем российской истории, так и в изучении истории школьниками. Именно этому кругу проблем были посвящены и Пятнадцатые Всероссийские историко-педагогические чтения в Уральском государственном педагогическом университете в 2011 г. «Личность в истории: теоретико-методологические и методические аспекты».

Кроме сугубо академического и образовательного интереса обсуждение проблемы изучения личности в российской истории имеет и несомненное значение для понимания политических и культурных процессов в современной России.

Литература

1. См.: Международный коллоквиум в Санкт-Петербурге 7—10 июня 2010 г. «Человек и личность как предмет исторического исследования: Россия (конец

XIX—XX в.)». URL: <http://www.urokiistorii.ru/memory/conf/2010/06/chelovek-i-lichnost-kak-predmet>.

2. Ерохина М.С. Историческая личность: Современная методика изучения // Преподавание истории в школе. 1996. № 7. С. 50—52.

3. См., например: Шкарина Н. Умение составлять характеристику исторической личности // ПИШ. 1983. № 3; Копелов Д.Н. Личность исторического деятеля в преподавании истории // ПИШ. 1989. № 5; Лернер И.Я. О роли человека в истории // ПИШ. 1990. № 2; Мыскин В.А. Изучение личности исторического деятеля // ПИШ. 1991. № 4; Путинцева Е.В. Методика изучения исторической личности. URL: <http://www.oodi.ru/files/materials/129/metodika-izucheniya-istoricheskoy-lichnosti.doc>.

4. Муромцева Л.Л. Он свято верил в парламентаризм // ПИШ. 2001. № 4; Чернова М.Н. Иван Дмитриевич Сытин (1851-1934) // ПИШ. № 7; Богданов А.П. Патриарх Никон // ПИШ. 2003. № 10; Гусев А.В. Человек в истории: царь Алексей Михайлович // ПИШ. № 5; Богданов А.П. Первый патриарх всея Руси Иов // ПИШ. 2005. № 3; Богданов А.П. Патриарх Игнатий // ПИШ. № 4; Шардаков В.С. Туполев Андрей Николаевич (1188—1972) // ПИШ. № 4; Новиков И.А. Горный генерал Георг Вильгельм де Геннин // ПИШ. 2009. № 10; Базанов С.Н. Генерал Лавр Георгиевич Корнилов // Там же; Командующий парадом Победы (Портрет маршала К.К.Рокоссовского) // ПИШ. 2010. № 5; Феномен В.С.Абакумова // ПИШ. № 4.

5. Морозова Л.Е. История России в лицах. Первая половина XVII в.: государственные деятели Смутного времени. М., 2000; Перхавко В.Б. История России в лицах: IX—XVII вв. М., 2000.

6. См., например, Сахаров А.Н. Александр Невский. М., 1998; Кизеветтер А.А. День царя Алексея Михайловича. М., 1998; Митяев А.В. Адмирал Ушаков. Адмирал Нахимов. М., 1998.

7. См., например, Алексеева Л.В. Тихон Сенькин — гроза Обского Севера // Человек в экстремальных условиях: историко-психологические исследования. Материалы XVIII межд. науч. конф. (Санкт-Петербург, 12—13 декабря 2005) / Под ред. С.Н.Полторака. СПб.: Нестор, 2005. Ч. 1. С. 18—22; Алексеева Л.В. Иван Федорович Ного и его время (1891—1947) // Человек в контексте своего времени: опыт историко-психологического осмысления. Материалы XX межд. науч. конф. (Санкт-Петербург, 18—19 декабря 2006) / Под ред. С.Н.Полторака. СПб.: Нестор, 2006. Ч. 1. С. 5—8.

8. Губайдулина С.А. Теории личности и изучение исторических персоналий. Дипломная работа. Нижневартовск, 2002.

9. Маланичева А.В. Развитие познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности: Дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2008. 214 с.. URL: www.dissland.com/.../razvitie_poznavatelnoy_motivatsii_uchashchihsya_v_protseesse_izucheniya_istoricheskoy_lichnosti.ht...

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В условиях глобализации экономики и активного вхождения России в мировое сообщество, на фоне бурно развивающихся деловых, правовых, культурных и научных связей с зарубежными странами одним из требований, предъявляемых к выпускникам вуза, является практическое владение языками международного общения.

Исходя из этого, целесообразным является формирование у бакалавров и магистров неязыковых факультетов профессионально-ориентированной компетенции, необходимой для квалифицированной творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства.

В настоящее время никто не сомневается в целесообразности изучения иностранного языка студентами самых разных специальностей. В ходе преобразований и совершенствования образовательных технологий высшей школы иностранный язык, как многоаспектный и комплексный образовательный продукт с четкой и дидактически обоснованной профессиональной направленностью, предполагает развитие языковых коммуникативных компетенций в тесной связи с формированием интеллектуальной, лингвообразовательной культуры выпускников, направленной на достижение профессионализма.

Сегодня особенно востребованы специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональной компетентности, которая и делает выпускников вуза конкурентоспособными. Одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности, безусловно, является повышение образовательных результатов, т.е. повышение качества образования, которое предполагает развитие навыков и компетенций выпускника в контексте с социальной, политической, коммуникативной и общекультурной компетенциями. Образовательный результат вуза должен выступать как готовность и способность выпускников нести личную ответственность за свое благополучие и благополучие общества.

Следует отметить, что И.А.Зимняя под языковой компетенцией понимает потенциал лингвистических знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации [1].

В своих исследованиях М.В.Дружнина говорит о том, что языковая компетентность выпускников вуза существенно обогащает их возможности в овладении задачами профессиональной деятельности посредством привлечения информации из разных источников, в том числе, на иностранном языке. Автор показывает, что от качества языкового образования зависит качество профессионального образования [2, с. 60—70].

Однако, проблема формирования профессионально-ориентированной языковой компетентности студентов неязыковых вузов все еще не решена.

Так, Г.В.Юрчук представляет понятие профессиональной компетентности как интегративное качество личности, основанное на самосознании учащихся в необходимости становления профессионально языковой компетентности [5, с. 134].

Действительно, профессиональная направленность обучения иностранному языку в вузе ставит целью обеспечить студента определенным объемом знаний, умений и навыков, а также в соответствии с требованиями образовательных стандартов и нормативных документов, учесть его конкретные потребности, исходя из выбранной специальности в области иностранного языка.

Следует отметить, что тенденцией последних лет является понижение общего уровня языковой компетентности выпускников школ. Обучение иностранному языку в вузе является следующей после школьного образовательной ступенью, отличающейся как содержанием, так и методикой преподавания, рассчитанной на другие цели и другую возрастную и социальную категорию. Следовательно, в процесс изучения иностранного языка должны включаться все виды речевой деятельности: чтение, устная и письменная речь, аудирование, а также фонетический, грамматический и лексический аспекты. Так как только системный подход к обучению иноязычной речи позволяет в полной мере решить задачи, стоящие перед преподавателями и студентами.

К сожалению, в учебном плане предусмотрено проведение иностранного языка лишь один раз в неделю по два академических часа, т.е. 36 часов за один семестр. Бакалавры изучают иностранный язык три семестра, а магистры только один семестр — тоже 36 часов, поэтому, учитывая рост потребности практического владения иностранным языком бакалавров и магистров, необходимо пересмотреть такие условия. Так, при таком ограниченном объеме учебных часов по иностранному языку, студентам приходится большую часть времени осваивать общий иностранный язык, а к изучению профессиональной лексики они переходят лишь в четвертом семестре (разработаны спецкурсы и факультативы). Именно поэтому методика преподавания иностранного языка должна учитывать специфику получаемой студентами специальности, т.е. нужно выбирать устные и письменные тексты, закрепляющие лексические навыки и умения, а для контроля усвоенной профессиональной лексики использовать самостоятельное составление диалогов по изученным темам, выступление с докладами и презентациями, диктанты, тестирование и переводы.

Так, А.А.Рыбкина отмечает, что эффективность процесса извлечения информации и последующего ее использования в профессиональной деятельности зависит от того, насколько хорошо будущий выпускник владеет умениями чтения. Базой формирования у будущих специалистов профессионально значимых умений чтения иноязычных источников в условиях ограниченного времени является текст. Работа с текстом требует от читающего, в первую очередь, знания самого языка, что включает знание лексики, идиоматических выражений, правил грамматики, орфографии, знания лексических и синтаксических средств. Использование Интернет-источников для чтения по специальности на иностранном языке должно приветствоваться, т. к. специалист в любой области не может обойтись без обращения к Интернет-ресурсам. Безусловно, одним из принципов отбора текста должна быть его доступность. Ни один преподаватель высшей школы не в состоянии подготовить обучающихся к решению всех проблем. Однако, любой преподаватель может в процессе учебного взаимодействия моделировать достаточно широкий спектр профессиональных задач, формировать базовые профессиональные умения, использовать необходимые алгоритмы деятельности [3, с. 208—210].

Действительно, часть учебного времени уделяется для повторения, введения и закрепления уже изученных, а также новых грамматических и лексических явлений. Конечно же, умение работать в сети Интернет с иноязычными глобальными средствами коммуникации является неотъемлемым компонентом в процессе обучения иностранному языку. Как правило, бакалавры и магистры самостоятельно подбирают материалы различной сложности для докладов и презентаций, успешно пользуются разнообразными компьютерными программами.

Хочется отметить, что при обучении профессионально ориентированному иностранному языку необходимо использовать не только отечественные учебные пособия, но и зарубежные, а также дополнительные материалы в электронном и печатном виде, аудио- и видеоматериалы, отражающие современные реалии. Именно поэтому компетентностный подход и предполагает подготовку специалистов, имеющих в своем профессиональном арсенале набор конкретных навыков и умений, а не расплывчатые понятия об изученном предмете.

Таким образом, знание иностранного языка является неизменным компонентом фундаментальной составляющей высшего образования и функциональной грамотности.

Следовательно, формирование профессионально-ориентированной компетенции бакалавров и магистров на неязыковых факультетах должно проходить одновременно и на практических занятиях иностранного языка, и в процессе изучения профессионального иностранного языка. Несомненно, решающим условием для подготовки специалистов-профессионалов является вовлечение их в активную познавательную деятельность, использование полученных знаний на практике и после окончания вуза. Кроме того, необходимо создать особые условия для развития будущих специалистов, способных принимать самостоятельные решения в сложных профессиональных ситуациях, определяя их конкурентоспособность на современном рынке труда.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.

2. Дружинина М.В. Понятие и принципы формирования языковой образовательной политики // Известия РГПУ им. А.И.Герцена: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. 2008. № 10 (52).

3. Рыбкина А.А. Принцип профессиональной целесообразности при обучении чтению в неязыковых вузах // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XII Всероссийской НПК. 20 апреля 2011 г. М., Челябинск: изд-во ИИУМЦ Образование, 2011.

4. Штанько Е.В. К вопросу о формировании профессионально-ориентированной языковой компетенции бакалавров и магистров в сфере менеджмента // Актуальные задачи педагогики (III): Материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2013.

5. Юрчук Г.В. Теоретические аспекты формирования профессионально-ориентированной языковой компетентности студентов медицинского вуза // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: материалы IV Всероссийской (с между. уч. конф.) 20 апреля 2010 г. М.: РГСУ, 2010.

С.В.Вьюгина

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Казанский национальный исследовательский технологический университет является инновационным вузом. Сущность понятия «инновация» связывается не только с созданием и распространением принципиальных новшеств, но и преобразованиями и изменениями в деятельности, стиле мышления преподавателей и студентов. Инновационность в этом аспекте напрямую связывается нами с развитием творческого начала у студентов в процессе их подготовки, с созданием новаторских систем и концепций, в которых свое достойное место находят идеи и принципы инновационных систем прошлого.

При переходе на Государственные стандарты третьего поколения также прослеживается доминирование интегративных целей обучения над предметными. Ведущим принципом становится целостное восприятие мира, согласно которому основным в

содержании обучения является не набор и даже не система отдельных знаний студента, а обобщение, целостное представление о мире.

Современное общество перед преподавателями вузов ставит проблемы, которые нужно успешно решить для подготовки конкурентоспособного специалиста. Для того чтобы научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка, необходимо сочетать традиционные инновационные методы, делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий. Традиционное обучение татарскому языку в технологическом вузе ориентировано на чтение, понимание и перевод текстов.

Схема обучения татарской устной речи по специальности может, на наш взгляд, строиться с учетом следующих положений:

- определение коммуникативных признаков устной речи и средств их выражения;

- сопоставление данных средств выражения и отбор моделей для пассивной, активной их тренировки;

- определение наиболее полного перечня коммуникативных признаков и моделей устной речи по изучаемой специальности, выработки системы упражнений для их активной тренировки;

- анализ различных коммуникативных видов текстов по данной специальности, отбор отдельных видов текстов в учебных целях, определение их основных коммуникативных особенностей, моделей и разработка эффективной системы упражнений для тренировки отобранных структурных единиц;

- создание «базы предварительных знаний» для выработки речевых умений и навыков, то есть отбор и тренировка словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для чтения, понимания, аудирования и говорения;

- выработка и доведение до степени автоматизации у студента учебных алгоритмов по всем видам речевой деятельности;

- устная коммуникация от монолога к диалогу и наоборот с применением задач и игр проблемно-развивающего характера [1].

По требованиям ФГОС последнего поколения в результате освоения учебной дисциплины «Татарский язык» должны формироваться следующие компетенции:

1. Коммуникативная компетенция — овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования татарского языка в различных сферах и ситуациях общения, способствующими социальной адаптации студента.

2. Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции — систематизация знаний о татарском языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании в деловом общении; овладение основными нормами татарского литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи студентов; совершенствование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, умение пользоваться различными словарями.

3. Культуроведческая компетенция — осознание татарского языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики татарского языка, владение нормами татарского речевого этикета, культурой межнационального общения.

На занятиях татарского языка учитываются факторы делового общения и разрешаются такие задачи как:

- обогащение лексического запаса студентов путем введения их в мир современной деловой речи;

- учет профильной специализации, рассмотрение языковых явлений на языке юридических документов и словарей;

- изучение публицистической, официально-деловой стилей речи;

- закрепление стилистических, орфографических и пунктуационных навыков, полученных в школе.

Формирование и развитие самостоятельности делового мышления студентов, их умение действовать в заданных условиях, ориентироваться в ситуации общения, предвидеть ситуацию партнера, уметь быстро принимать решения, сохраняя инициативу и возможность компромисса, составляют основу курса татарского языка.

Умение студентов отбирать, отрабатывать деловую информацию с учетом цели общения; создавать письменные и устные тексты различных жанров; подготовить конкретные предложения, обоснование проблемы, подлежащей обсуждению; публично выступать с подготовленным текстом; вести деловые переговоры, при этом отстаивать свою позицию, поддерживая или опровергая доводы противника, владея различными речевыми средствами убеждения и воздействия на партнера — все это целенаправленно способствует формированию профессионально речевых умений будущего специалиста, владеющего татарским языком [2].

Обязательным этапом каждого занятия по татарскому языку является словарная работа, где рассматриваются произношение, написание, значение слов, их этимология. При составлении словаря делового татарского языка студенты обращают внимание на семантику слов, которые относительно недавно вошли в деловое общение из западноевропейских языков через русский язык, такие слова как аудитор, банкомат, бизнес, инвестиция, инновация, менеджер, резюме и др. Опыт работы со студентами в этом направлении убеждает в необходимости введения их в языковой мир современного делового человека. Студенты должны научиться чувствовать уместность использования официально-делового стиля в своей будущей профессиональной деятельности. Поэтому умение выстраивать процесс устного делового общения, совершенствование культуры речи, языковых норм, овладение стилистической деловой сферой общения, формирование навыков публичного выступления и другие — все это на наших занятиях выступает первоочередной задачей развития интеллектуального потенциала современного специалиста. Учитывая, что реальный механизм отношений действует через общение и что сегодня специалисту предъявляются требования высокой речевой ответственности, важно научить студентов к навыкам самопрезентации, включающей в себя личностно-значимые, имиджевые, статусно-ролевые качества, начинающиеся с внешнего вида и завершающиеся публичным выступлением. Такие активные формы обучения деловому общению помогают студентам не только успешно получить зачет, который завершает изучение предмета, но и развивают интеллектуальные способности будущего специалиста: профессионально-значимые качества будущего специалиста,

приемы делового общения, создание собственного имиджа, включающего и культуру общения. На занятиях создается возможность для проявления их внутренних индивидуальных ресурсов и способностей, способствующих раскрытию творческого и интеллектуального потенциала студентов.

Литература

1. Алексеева С.И. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Союз, 2008.
2. Вьюгина С.В. Методологические основы развития интеллектуального потенциала студентов технологического вуза: Монография. Казань, 2010.

З.А.Демченко

ИССЛЕДОВАНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ВУЗА В ПРИОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ

Научно-исследовательская деятельность студентов как неотъемлемая часть образовательного процесса вуза и как современная организационная культура способна обеспечить развитие личности специалиста нового поколения в соответствии с принятыми в обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Как ценностно-оценочная деятельность она имеет духовный характер и «...своеобразие ее в том, что она устанавливает отношение между объектом и субъектом, и дает объектно-субъектную информацию о ценности деятельности...» (2, с. 204). Все это предполагает серьезную научно-теоретическую разработку направлений развития личности субъекта в научно-исследовательской деятельности «...на уровне обыденного сознания и на теоретическом уровне, где она выступает в форме идеологии» (там же, с. 204—205).

Участие студентов вуза в научно-исследовательской деятельности оптимизирует процесс овладения социокультурным опытом и культурно-историческими ценностями научных школ и научных

сообществ. Стратегия и тактика развития научно-исследовательской деятельности студентов как ведущего типа организационной культуры (школа знаний по Я.А.Коменскому — обучение, воспитание) предполагает развитие в ходе онтогенеза обучающегося субъекта, последовательно осваивающего способы трансляции и ретрансляции ценностей и ценностных ориентаций в социокультурное пространство. Прогнозирование данного процесса согласуется с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации (Стратегия — 2020)», «Концепцией Федеральной целевой программы развития образования и научно-исследовательской деятельности в учреждениях высшего образования Российской Федерации на период до 2015 г.», Федеральной Целевой Программой «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на период 2009—2013 гг., совместным Заявлением государств «Зоны Европейского Высшего образования» — Болонская декларация, подписанная 19 июня 1999 года, Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения, «Законом об Образовании в Российской Федерации».

Современное состояние научной разработанности теоретико-методологических оснований формирования у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к участию в научно-исследовательской деятельности показал, что данная проблематика является недостаточно изученной. Сохраняются и обостряются противоречия между возрастающим приоритетом видов, типов, форм организации научно-исследовательской деятельности студентов вуза в условиях постиндустриального образования и сохранением дидактических основ обучения в системе высшего образования по алгоритму репродуктивного обучения как в процессе освоения многоуровневых образовательных программ высшего образования, так и в рамках образовательных уровней «специалитет-прикладной и академический бакалавриат-магистратура».

При определении комплекса психолого-педагогических условий, направленных на развитие ценностно-позитивного отношения студентов вуза к участию в научно-исследовательской деятельности как современной организационной культуре и системообразующей ценности субъекта деятельности, нами акцентируется

внимание на том, что данный вид деятельности выступает: в качестве одной из форм ретрансляции знаний, умений, навыков (дидактическая составляющая как инвариант); образцов поведения и культуры человеческой деятельности, ориентированных на ретрансляцию ценностей и ценностных отношений в окружающем мире и к окружающему миру, в том числе к другому человеку и другим людям (аксиологическая и ценностно-смысловая толерантность).

Из опыта управления научно-исследовательской деятельностью студентов в основном образовательном процессе и во внеаудиторной работе («Научная школа студента-исследователя» с года по настоящее время; «Научная школа интерактивного обучения начинающих исследователей» с 2012 года и по настоящее время) установлено, что в процессе формирования ценностно-позитивного отношения субъекта к участию в научно-исследовательской деятельности субъекту свойственно пройти следующие фазы вхождения в данный процесс:

Фаза начальной адаптации. Идет процесс развития представлений студентов о роли личностных и профессиональных качеств будущего специалиста в области исследовательских компетенций. Осуществляется диагностика природных задатков, направленности личности, ценностных ориентаций студентов и др. Субъект — цель и ценность образовательного процесса при условии права на свободу выбора самоопределения и саморазвития природных задатков (философско-антропологический аспект).

Фаза полной адаптации. Нарбатывается комплекс представлений студентов как будущих специалистов нового поколения о своих потенциальных возможностях и природных задатках. Развивается логика формирования личностной диспозиции и самовыражения своей направленности в процессе деятельности (социально-психологический аспект). Закладываются основы концептуального мышления через соизмерение индивидуальной шкалы ценностей с другими видами ценностей, в том числе образовательных и профессиональных.

Начальная фаза стадии индивидуализации личности. Формируется логика познания объективной реальности, связанной с наработкой знаний о ценности научно-исследовательской деятельности как организационной культуры с позиции

концептуально-функционального мышления и целостной жизнедеятельности студентов (гностический аспект). Идет самопознание своих самостей субъектом через коммуникативное взаимодействие и межличностное общение с другими субъектами. Формируется личностная диспозиция студентов к различным иерархиям ценностей в процессе выстраивания поведенческого отношения к ним и личностно-профессиональная направленность студентов на освоение межпоколенного опыта в науке, высшем образовании, непрерывном образовании и т.д. Создается определенный комплекс представлений будущего специалиста о ценностных ориентациях в будущей жизнедеятельности и пр.

Фаза полной индивидуализации. Идет развитие логики построения индивидуальных образовательных траекторий и проектирование личностно-ориентированного развивающего пространства через становление у студентов ценностно-гуманистического мышления (психолого-педагогический аспект). Осуществляется включение частных проблем студентов в широкий социально-исторический контекст научно-исследовательской ценности через осознание ими ее значимости. Закладываются основы осознания необходимости самосовершенствования, саморазвития и самовоспитания и др. во временном формате студенческого периода. Создается комплекс представлений студентов о ценностях будущей профессиональной деятельности и о себе как ее доминанте.

Фаза интеграции индивидуального опыта студентов. В процессе философского дискурса, диалога и полилога, через личностно-ориентированный и аксиологический подходы к организации участия студентов современного вуза в проектно-технологической и проектно-созидающей научно-исследовательской деятельности (организационная культура и системообразующая ценность личности субъекта деятельности) отражается уровень ее социальной и социокультурной значимости для студента как специалиста нового поколения. Идет процесс интенсивного обогащения индивидуального опыта студентов в совместной процессуальной деятельности, развивается рефлексия и научно-исследовательский реализм. Ценности менеджмента и самоменеджмента присваиваются студентами. Студенты учатся проектированию, прогнозированию, диагностированию и пр.

Фаза персонификации ценностных ориентиров и актуализации духовно-нравственных ценностей будущего специалиста (акмелогический и аксиологический аспекты). Студенты прогнозируют свое будущее, в том числе рост карьеры в процессе непрерывного профессионального образования (магистратура, аспирантура) и самообразования. Формируется комплекс индивидуальных, профессиональных и общечеловеческих ценностей и др.

В процессе педагогического наблюдения за студентами и на основе интервьюирования и анкетирования замечено, что динамика смысловой позиции студентов как их базовой составляющей ценностно-позитивного отношения к участию в научно-исследовательской деятельности выражается:

- в растущем интересе студентов к проблемам науки и образования в контексте будущей профессиональной деятельности (профессиональные, общекультурные, образовательно-научные и инструментальные компетенции — ПК, ОК, ОНК, ИК в образовательном стандарте третьего поколения);

- в характере ценностных выборов студентами образовательных задач и вариантов их решения на основе личностного и профессионального смысла;

- в накоплении студентами-исследователями опыта самосовершенствования природных задатков и самореализации творческого потенциала, основанного на личностном смысле ценностного отношения к решаемым образовательным и наукоемким задачам;

- в овладении будущими специалистами рационального способа проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, плавно переходящих в маршруты функциональной грамотности на основе приобретенных компетенций и пр.

Именно в процессе целенаправленной и личностно-смысловой научно-исследовательской деятельности студентов в высшем образовании подобные модели позволяют согласовать ожидания научного руководителя и обучающихся в плане:

- определения особо значимых целей познавательной деятельности;

- выбора студентами и их научным руководителем необходимой базы данных для проектирования индивидуальных образовательных траекторий;

- нахождения студентами и их научным руководителем оптимальных способов достижения поставленной цели;
- оценивания обучающимися и обучающими полученных результатов познавательной и образовательной деятельности;
- диагностики изменения мировоззренческой системы ценностных ориентаций обучаемых и обучающихся;
- умения студентов ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни (экологических, политических, межкультурного взаимодействия и иных);
- решения аналитических и аксиологических проблем, связанных с реализацией определенных социальных ролей студентов;
- принятия обучаемыми решений, связанных с проблемами личностного и профессионального выбора, включая подготовку к дальнейшему обучению в магистратуре или аспирантуре (научные и научно-педагогические кадры) и др.

Выстраивая взаимодействие со студентами в процессе их мотивации к формированию определенного отношенческого поведения к принятию научно-исследовательской деятельности как организационной культуре и системообразующей ценности личности ее субъекта нами обращено внимание на обязательное наличие:

- общего представления научного руководителя о качестве произведенного на выходе продукта — инженерные, научные и научно-педагогические кадры;
- общих представлений о дидактических возможностях научно-исследовательской деятельности студентов современного вуза;
- представлений о творческом потенциале и направленности личности студента как будущего специалиста — комплексная и поэтапная диагностика;
- представлений о технологиях и ресурсах дополнительного и поствузовского образования, а также возможностях включения в них участников проекта и др.

Нами выявлено общее и отличительное в традиционном и инновационном подходе к организации научно-исследовательской деятельности студентов вуза.

Таблица 1

**Общее и отличительное в традиционном
и инновационном подходе к организации научно-исследовательской
деятельности студентов вуза**

Дисциплинарно ориентированный подход к моделированию (традиционный)	Проектно-созидательный подход к моделированию (инновационный)
Идет реализация дидактических форм обучения (знания, умения и навыки на примере специально подготовленных и схематизированных материалов); ориентация на объем усваиваемого знания и пр.	Идет реализация личностно ориентированных форм интерактивного включения студентов в процесс планирования, прогнозирования, проектирования, исполнения и оформления результатов исследовательской деятельности в образовательном процессе.
Обеспечивается обучение студентов на основе ориентировано дисциплинарных форм и на основе содержательно-структурного подхода, предполагающие приоритетность отбора и структурирования содержания изучаемого материала на автономные элементы, что позволяет оперативно их репродуцировать.	Обеспечивается преемственность структурных элементов содержания образования как основы (в виде комплекта структурных элементов) для проектирования индивидуальных образовательных траекторий с учетом его потребностей и возможностей студента (<i>принцип индивидуализации в преемственности знаний, умений и опыта</i>).
Цель — приобретение дополнительных знаний впрок в готовом виде; формы участия идентичны; подготовка специалиста.	Цель — развитие познавательного интереса и творческого потенциала студента; развитие личности, готовой к жизнедеятельности и т.д.

На основе логико-системного анализа установлено:

1) научно-исследовательская деятельность студентов в целостном педагогическом процессе (обучение, воспитание и развитие), ориентированном на проектно-технологичные и проектно-созидательные формы ее развития, предполагает: использование гуманитарных возможностей образовательного процесса и образовательного пространства вуза; обогащение содержания этого процесса за счет актуализации образовательных задач,

связанных с изучением, выбором путей, решением и оценкой самими студентами собственных образовательных и личностно-значимых проблем; интерактивное включение студентов вуза в процесс проектирования и прогнозирования своей успешности в будущей профессиональной деятельности и личностно-значимой жизнедеятельности;

2) проблема формирования ценностно-позитивного отношения у студентов вуза к участию в научно-исследовательской деятельности есть проблема ценности этого отношения, которое обусловлено влиянием *внутреннего фактора* — удовлетворенность деятельностью или неудовлетворенность и *внешнего фактора* — межличностное отношение на уровне «субъект-субъектных» коммуникаций и стиль управления субъектом (двухуровневой теории мотивации Ф.Херцберга на основе идей иерархической теории потребностей А.Маслоу; теория стилей управления Д.Мак Грегора);

3) удовлетворенность субъекта деятельностью есть функция содержания деятельности, а неудовлетворенность — функция условий, в которых выполняется деятельность;

4) уровень ценностно-позитивного отношения субъекта к участию в деятельности выстраивается на его личностной позиции либо диспозиции, характеризующейся отношением студента к деятельности как способу заявить о себе — «Я-Концепция»;

5) уровень ценностно-позитивного отношения субъекта к участию в деятельности зависит от того, как ему помогли сориентироваться в имеющихся образовательных возможностях и определять свои образовательные проблемы, найти варианты их решения, оценивать свои образовательные достижения;

6) ценностно-позитивное отношение субъекта к участию в научно-исследовательской деятельности развивается под влиянием многих факторов, среди которых особое место занимают специально создаваемые педагогические условия, выступающие предпосылкой и показателем становления социальной и академической мобильности студентов.

Операционная сторона процесса формирования у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к участию в научно-исследовательской деятельности как современной организационной культуре и системообразующей ценности субъекта деятельности обеспечивается согласованностью действий механизмов: поиска —

определения — оценки — выбора — проектирования — прогнозирования — проживания, обеспечивающих приобщение личности к общечеловеческим ценностям и восхождение научного руководителя к системе индивидуальных ценностей каждого студента на основе психолого-педагогической диагностики и мониторинга ценностных ориентаций. Процесс имеет следующие взаимосвязанные и взаимопроникающие инварианты: присвоение личностью ценностей образования и деятельности как индивидуально и социально значимой доминанты; преобразование мировоззренческой системы индивидуальных ценностей субъекта на основе присвоенных социальных ценностей и др. При этом личностно-ориентированными новообразованиями в процессе ориентации студентов вуза на индивидуальные, социокультурные и социально значимые ценности научно-исследовательской деятельности являются:

1) ценностно-позитивное отношение субъекта к самому себе как «забота о самом себе» на основе рационального поведения в любой форме активной жизни;

2) ценностно-позитивное отношение к другим и другому человеку на основе мировоззренческого смысла, сущностное содержание которого указывает на то, что такой субъект присвоил себе базовую ценность общественного человека (социальная мобильность), как умение заботиться о других и управлять ими именно на этой основе;

3) ценностно-позитивное отношение к деятельности как способу самореализации, саморазвития и самосовершенствования, возможности непрерывно интерпретировать и расшифровывать глубинные смыслы жизнедеятельности.

Результатом процесса формирования у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности как системообразующей ценности субъекта деятельности выступает аксиологический потенциал личности, который определяется ее поведением и измеряется специальными методиками, в данном случае методикой Д.Кейрси, Н.И.Шевандрина, М.Рокича. В качестве педагогической основы формирования у студентов вуза ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности определен аксиологический подход как самый гуманный и личностно-ориентированный.

В исследовании установлено, что научно-исследовательская деятельность студентов в целостном педагогическом процессе (обучение, воспитание и развитие), ориентированном на проектно-технологичные и проектно-созидательные формы ее развития, предполагает:

— использование гуманитарных возможностей образовательного процесса и образовательного пространства вуза;

— обогащение содержания этого процесса за счет актуализации образовательных задач, связанных с изучением, выбором путей, решением и оценкой самими студентами собственных образовательных и личностно-значимых проблем;

— интерактивное включение студентов вуза в процесс проектирования и прогнозирования своей успешности в будущей профессиональной деятельности и личностно-значимой жизнедеятельности.

Литература

1. Демченко З.А. Теоретико-методологические основания развития ценностно-смысловой позиции студентов вуза посредством научно-исследовательской деятельности: монография. Архангельск: Изд-во С(А)ФУ, 2011. 147 с.
2. Новиков А.М. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. URL: <http://news.sfu-kras.ru/node/11515>.

В.А.Дмитриев

ПРОБЛЕМЫ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ КРУПНОЙ ФОРМЫ

Содержанием искусства является идея, а ее формой — чувственное, образное оформление. Известно, что содержание воспринимается раньше, чем форма, ибо эмоциональная сторона произведения доступнее его конструкции (особенно в современной музыке, в силу ее «непонятности»). Поэтому лишь тогда, когда станет вполне ясной форма, ясным станет и содержание. Как правило, наиболее тяжело «идет» разучивание середины произведения.

Процесс заучивания наизусть, в этом случае, может затянуться на неопределенно долгое время. Поэтому, выражаясь словами Л.Маккиннон, учить немногое глубоко — лучше, чем учить многое поверхностно. Глубоко — значит конструктивно, поверхностно — эмоционально. Речь идет о чувственном интеллекте, «холодной» голове и «горячем» сердце. Предметом такого рационального подхода может быть сам нотный текст, форма произведения, средства музыкальной выразительности, исполнительские задачи — игровой тонус, штрихи, аппликатура, меховедение.

Для жанра крупной формы характерна проблема памяти, забывания. Процесс забывания протекает неравномерно. Особенно он интенсивен сразу после восприятия информации. «Страдает не память, страдает восприятие» — Г.Коган. Медленнее забывается осмысленный материал. Забывчивость всегда обратно пропорциональна степени значимости, то есть в первую очередь забывается все малосущественное. Таким образом, не количество, но качество повторов определяет степень заучивания. Как же нейтрализовать ошибочные действия исполнителя во время выступления? Во-первых, эмоциональное, одухотворенное исполнение автоматически снимает проблему технического брака. Во-вторых, ощущая приближающийся срыв необходимо с большей отчетливостью воспроизводить метроритмическую структуру пьесы. В-третьих, расслабиться, сбросить излишнее напряжение, наладить дыхание, обратить свой взор в зал, попытаться услышать себя со стороны, представить мысленным взором свое местонахождение в пьесе, увидеть близлежащие такты. Изменение положения тела, мышечного тонуса перед технически трудным местом также может привести к сбою. Сочетание сознательного и бессознательного, логического и интуитивного, рационального и эмоционального служит способом более прочного запоминания музыкального воспроизведения.

Всестороннее развитие — есть основной фактор профессионального роста, ибо действительность такова, что сегодня баян опережает баянистов, и именно классический репертуар является основным камнем преткновения. Нельзя недооценивать жанр крупной формы в формировании музыкального мышления, кругозора, памяти исполнителя.

Принципы работы над сонатой (сюитой) сродни работе над пьесой вообще, но имеются и отличия. Первое — принцип контраста представлен более ярко и требует от ученика точных звуковых характеристик, широкой палитры красок, умелого пользования регистровкой. Второе — мышечный тонус нуждается в постоянной коррекции, смене ощущений, темпо-динамических перспектив. Третье — особое требование при игре классического репертуара предъявляется к стилистической грамотности, пальцевой активности, беглости и артикуляции, а также памяти, вниманию и выносливости.

Изучение жанра крупной формы в младших классах целесообразно начинать с сюиты. Знакомство с сонатными аллегро (формы музыкального произведения, основанной на противопоставлении и развитии двух тем) можно отложить на более поздний период.

Разработка — средний (второй) раздел сонатной формы или фуги, в котором выделяются и свободно развиваются отдельные обороты музыкальных тем.

Реприза (фр. *reprise*) — возобновляться. Повторение какого-либо раздела музыкального произведения.

Рондо (фр. *rondeau*) — круг. Музыкальная форма, основанная на многократном повторении главной темы, рефрена, чередующейся с эпизодами различного содержания.

Соната (ит. *Sonata*) — буквально, звучать. Жанр камерно-инструментальной музыки.

Сонатная форма (сонатное аллегро) — форма музыкального произведения, основанная на противопоставлении и развитии двух тем.

Сонатная циклическая форма, сюита (фр. *suite*) — ряд, последование. Форма музыкального произведения, состоящая из нескольких различных по характеру и темпу частей, из которых хотя бы одна написана в форме сонатного аллегро.

Экспозиция (нем. *Exposition*) — изложение. Первый раздел сонатной формы или фуги содержащей изложение темы во всех голосах.

В заключении необходимо сказать, что при завершении изучения произведения крупной формы учащийся должен:

— овладеть методикой работы над пьесой (полифония, крупная форма);

- повысить исполнительскую культуру посредством работы над звуком;
- освоить «импульсный» принцип игры, основные приемы игры мехом;
- знать теорию формирования двигательной культуры, игрового тонуса, «базовых» ощущений и их роли в развитии техники.

Литература

1. Холопова Е.В. Формы музыкальных произведений. Учебное пособие. СПб., 1999.
2. Холопова Е.В. Музыка как вид искусства. СПб., 2000.

Н.С.Евстропова

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В современных условиях возник значительный интерес к проблеме профессиональной мобильности студентов, специалистов различных профилей, в том числе инженеров, что во многом обусловлено социально-экономическими причинами. В условиях интеграции России в международное научное и образовательное пространство, ее вступления в ВТО владение иностранными языками становится одной из важнейших компетенций современного человека. Иностранный язык сегодня является не только базовым элементом системы образования, но и наиболее востребованным сегментом мирового рынка образовательных услуг. На личностном уровне иностранный язык становится предпосылкой не только успешной межкультурной коммуникации, но и профессиональной мобильности.

Различные аспекты содержания понятия «профессиональная мобильность» рассмотрены Ю.И.Калиновским, О.М.Белоцерковским, Р.Г.Громовой, Л.Н.Лисохиной, М.Л.Максимовой, М.А.Ратниковой. Профессиональная мобильность рассматривается как интегративное качество личности, выражающееся в развитии внутренней установки индивида на изменение места и/или вида

профессиональной деятельности, связанные с ними умения самоанализа и самооценки, стремления профессионально развиваться, добиваться успеха (О.В.Кердяшева); как готовность и способность работника к смене выполняемых производственных заданий, к освоению новых специальностей (Э.Ф.Зеер); как критерия профессиональной компетентности (И.Г.Шпакина); как интегративная характеристика готовности и способности личности к качественному и быстрому овладению ключевыми и профессиональными компетенциями (В.А.Солоненко).

С.Е.Каплина, Н.С.Мерзлякова рассматривают иностранный язык в качестве «одного из базовых системообразующих факторов формирования профессиональной мобильности будущих инженеров». Практическое владение иностранным языком способствует повышению уровня профессиональной компетенции специалиста и предполагает умение осуществлять некоторые аспекты профессиональной деятельности: ознакомление с новыми технологиями и тенденциями в сфере своей будущей профессии; установление контактов с зарубежными фирмами, предпринимателями; ведение диалога с иноязычными коллегами. Следовательно, студентам высших технических учебных заведений необходимо приобрести такой уровень знания иностранного языка, который позволил бы пользоваться им как средством достижения профессиональных целей.

Самарский государственный архитектурно-строительный университет успешно готовит специалистов технического профиля и совместно с кафедрой лингвистики, межкультурной коммуникации и социо-культурного сервиса обеспечивает необходимый уровень подготовки будущих специалистов к иноязычному общению в сфере инженерного бизнеса. Таким образом, для данных целей отобраны средства профессиональной подготовки инженеров, а именно технология «командообразования». Содержание технологии «командообразования» представляет иностранный язык, способствующий вхождению инженерного образования в мировую систему, созданию контекста единого подхода к ведению бизнеса, приобретению будущими инженерами готовности к сотрудничеству и взаимодействию в команде.

Формирование профессиональной мобильности происходит в ходе игровой деятельности на иностранном языке (игры на

первоначальное сплочение команды, игры на обострение чувства конкуренции, игры на доверие членов команды, игры на стимулирование конструктивной совместной деятельности).

Игры на первоначальное сплочение команды (разогрев) позволяют студенту приобрести знания психологических особенностей личности в контексте управленческой деятельности, знания корпоративных правил внутри организации, знания психологии общения в группе, что позволит будущему специалисту информировать команду о степени возможности риска и оценивать качество и спрос на продукцию. Игры на доверие формируют определенный стиль руководства, а участники позитивно относятся к проявлению инициативы других участников, так как поддерживается позитивное отношение к проявлению инициативы, активизируется деятельность в команде. Игры на обострение чувства конкуренции развивают умение обеспечить эмоциональную поддержку и действовать согласно принятой модели поведения, которая выработана в ситуации конфликта, умение обеспечить группомыслие и поддерживать чувство сопричастности. Игры на стимулирование конструктивной совместной деятельности развивают навыки самоанализа, умения саморегулирования индивидуального состояния и состояния других, умения прогнозирования изменений в отношениях трудового коллектива и моделирование своего поведения в соответствии с внутригрупповыми изменениями.

Технология «командообразования», включая будущих инженеров-менеджеров в игровую деятельность на иностранном языке, адаптирует их к специфике и особенностям профессиональной деятельности, ориентирует на коммуникативное взаимодействие и проявление индивидуальной активности.

Литература

1. Кашина Е.Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка. Самара: Издательство «Самарский университет». 2003. 296 с.
2. Кердяшева О.В. Готовность к профессиональной мобильности как основа профессионального образования в вузе на современном этапе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». № 4 (48), 2010. С. 20—24.
3. Хохлова Т.П. Team-building как основа современных персонал технологий // Управление персоналом. 2005. № 2. С. 73—79.
4. Armstrong M. Human Resource Management Practice. London: Kogan Page, 2007. 980 p.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Одной из основных форм речевого общения является диалогическая речь. Проф. Л.В.Щерба писал, что монолог является в значительной степени искусственной языковой формой, и что подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге [1]. Всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие; оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогичным.

Диалог занимает практически 60—70% нашей разговорной речи и при изучении иностранного языка является одним из неотъемлемых компонентов обучения. В этой области есть еще много вопросов, требующих теоретического и экспериментального исследования: принципы и приемы создания коммуникативной обстановки на уроке; организация коммуникативного пространства; особенности восприятия речи в процессе диалога; отбор ситуаций, лежащих в основе обучения диалогу на разных этапах обучения; способы создания диалогической речевой ситуации на уроке; возможности использования ТСО для обучения диалогу; отбор материала для обучения диалогу и т.д.

Как известно, вне языковой среды общение и даже просто способность объясняться на иностранном языке не является жизненной необходимостью. У студентов есть лишь хрупкая надежда, что когда-нибудь в отдаленном будущем их знание иностранного языка будет востребовано. Отсюда, конструирование языковой среды на занятиях является первоочередной задачей каждого преподавателя. В связи с этим в последние годы большое внимание уделяется проблеме аутентичности. Источниками аутентичных материалов являются материалы, используемые для выполнения социальных задач в обществе.

В качестве примера эффективных методов и форм организации образовательно-воспитательной иноязычной среды на занятиях по английскому языку можно привести «скетч», «ролевую игру»,

«круглый стол», «дискуссию», общение с носителем языка, приглашение представителей других стран, народов (разного возраста, пола, профессии), владеющих английским языком на достаточно хорошем уровне.

Скетч — это короткая сцена, разыгрываемая по заданной проблемной ситуации с указанием действующих лиц, их социального статуса, ролевого поведения. Скетч, в отличие от ролевой игры, характеризуется меньшей сложностью и свободой речевого поведения персонажей. В виде скетчей могут быть разыграны небольшие сцены, относящиеся к социально-бытовым сферам по темам «Питание», «Покупки», «Город и его достопримечательности», «Путешествия».

Ролевая игра позволяет моделировать ситуации реального общения и отличается, прежде всего, свободой и спонтанностью речевого и неречевого поведения персонажей. Ролевая игра предполагает наличие определенного количества персонажей, а также игровой проблемной ситуации, в которой участники игры действуют. Каждый участник в ходе игры организует свое поведение в зависимости от поведения партнеров и своей коммуникативной цели. Итогом игры должно стать разрешение конфликта.

Круглый стол — представляет собой обмен мнениями по какому-либо вопросу, проблеме, интересующей участников общения. Участвуя в круглом столе, обучающийся высказывается от своего лица. Проблемы, обсуждаемые за «круглым столом», могут быть весьма разнообразными: социальными, страноведческими, морально-этическими, профессиональными и др. Участие в круглом столе требует от студентов достаточно высокого уровня владения языком и наличия определенных знаний по проблеме. Поэтому как прием контроля «круглый стол» можно применять на продвинутом этапе обучения и по окончании работы над определенной темой или несколькими смежными темами.

Дискуссия представляет собой одну из форм спора как словесного состязания. Это обмен мнениями в отношении какого-либо предмета с целью достижения единства взглядов на этот предмет. Обязательным условием дискуссии является наличие какого-либо спорного вопроса. Окончательное решение этого вопроса и вырабатывается в ходе дискуссии. Для успешного ее ведения участники должны обладать знаниями о предмете обсуждения, иметь

собственное мнение по данному вопросу, владеть приемами воздействия на партнеров и управление беседой.

Диалогическая речь имеет свои особенности в отношении подбора, оформления и функциональной направленности использования языкового материала. Так, для нее характерно употребление вводных слов, междометий, штампов, выражений оценочного характера, отражающих реакцию говорящего на полученную информацию, отрицающих или подтверждающих высказанную мысль, выражающих сомнение, удивление, пожелание и т.п.

Для диалога характерно широкое использование экстралингвистических средств выражения мысли: жестов, мимики, указаний на окружающие предметы. Соотнесенность в речи языковых и неязыковых знаков определяется как ситуативность. Ситуация — совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение — облегчает общение, способствует экономии языковых средств

На начальном этапе обучения диалогическая форма общения предполагает умение приветствовать собеседника и отвечать на приветствие, как это делают носители иностранного языка. Весьма распространенным упражнением для обучения диалогической форме остается, к сожалению, заучивание диалогов по теме, что в очень малой степени сказывается на развитии диалогической формы общения. В общении ситуации меняются мгновенно, и нельзя заложить в память учащегося впрок все диалоги, которые бы он в нужный момент воспроизводил. Диалог — это процесс общения двух или более собеседников-партнеров, поэтому в рамках одного речевого акта каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего. Диалогическую речь нельзя спланировать, «запрограммировать», так как речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого партнера.

Из этого следует, что при изучении иностранного языка необходимо формировать навыки диалогического общения. Современная теория речевой деятельности рассматривает диалог как форму социально-речевого общения, как основу сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности.

Диалогическая речь значительно менее развернута, чем монологическая, поскольку в условиях естественного общения она

восполняется общностью ситуации, совместным опытом говорящих. Эти обстоятельства усугубляют трудности понимания собеседника в процессе диалога на иностранном языке. Однако, в процессе понимания диалогической речи присутствуют и облегчающие факторы — предсказуемость реакций на основе знания собеседника и общности ситуации, возможность опереться в процессе понимания на мимику и артикуляцию партнера, на типичные для диалога повторения.

Разговор (диалог) часто начинается с сообщения, а не с вопроса. Примерами таких распространенных единств могут быть: сообщение — дополнительное сообщение, сообщение — просьба, вопрос — ответ, вопрос — контрвопрос, приказание — согласие/несогласие и т.д. Умение задавать вопросы в беседе — самое главное. Для развития навыков неподготовленной речи очень полезно проводить беседу-диалог по прочитанному или прослушанному рассказу. Здесь можно искусственно вызвать: реакцию — восклицание, реакцию — вопрос, реакцию — просьбу, реакцию — удивление и т.д. В основе диалога лежит реплика, она является элементарной структурной единицей диалогической речи. Но основной, исходной структурной единицей обучения принято считать диалогическое единство (ДЕ), образуемое парой реплик, одна из которых — реплика-стимул, другая — реплика-реакция. Способы сочетания (сцепления) реплик, лежащие в основе функциональной типологии ДЕ, могут быть различны, но первым является стимулирование собеседника на высказывание. Стимулом для беседы может быть:

вопрос, например: Are you a student? What do you study?

утверждение, например: My favourite subject is English, которое может стимулировать разную по форме реакцию: Why do you learn it?

просьба, предложение, например: Will you open the window? Will you give me your pen? и т.д.

Второе умение — это реагирование на речевой стимул. Реплика-стимул и реплика-реакция составляют диалогическое единство.

Вопрос — вопрос: Are you going home? — Why do you ask me? Will you help me? — What can I do for you?

Утверждение — утверждение: I'm going home. — So am I.

Утверждение — вопрос: I'm going to the restaurant. — What restaurant are you going to?

Третье умение — развертывание реплики-ответа до придания высказываниям характера беседы. Например: Will you have some more fish? — No, thank you. It is very nice, but I can't eat any more.

Лингвистической основой диалогической формы общения являются диалогические единства — на них и построены условно-речевые упражнения. Нужно обучать кратким репликам, использованию клише, быстроте реакции на реплику.

При обучении студентов диалогической речи решаются следующие основные задачи:

Во-первых, дать понятие диалога во всем его многообразии, в его естественной форме, чтобы обучающиеся убедились, что вопросо-ответная форма — лишь частный, хотя и самый распространенный случай диалогического общения. На различных примерах следует показать студентам, что речь лишь тогда будет живой, естественной и по-настоящему диалогической, если в содержание реплик будут включаться приветствия, сообщения, приглашения, выражение различного рода чувств (удивления, благодарности, уверенности, сомнения), оценка фактов и т.д.

Во-вторых, обучить нужным репликам, натренировать их до уровня автоматизма при употреблении в конкретной ситуации.

В-третьих, научить студентов обмениваться этими репликами в соответствующих ситуациях, т.е. научить их вести собственно диалог. Осуществлению этих задач, помимо чисто методических приемов, помогает непосредственно языковой материал учебников с системой лексических подборок, специальных упражнений и текстов.

Постановка проблемы и необходимость ее решения служат также развитию критического мышления у обучающихся. И, наконец, необходимость тщательного продумывания ситуации, поиска правильного решения развивает логическое мышление, умение аргументировать и убеждать собеседника.

Развитие диалогической речи на изучаемом иностранном языке — одна из самых острых проблем современной педагогической науки. Подтверждением сказанному служит целый ряд исследований, статей, пособий, появившихся за последнее время. И, тем не менее, данная проблема требует дальнейшего методического

разрешения, поскольку современные требования к диалогической речи — научить студентов вести беседу на изучаемом иностранном языке — не всегда и в полной мере выполняются. Создание иноязычной языковой среды на занятиях в процессе обучения является первоочередной задачей каждого преподавателя иностранного языка. Студент должен быть помещен в ситуацию, когда получив информацию на иностранном языке, непременно будет заинтересован откликнуться, выразить свое мнение на иностранном языке. Тогда и сам процесс обучения будет посильным, интересным и увлекательным для обучающихся.

Литература

1. Щерба Л.В. Восточно-лужицкое наречие. Т. 1. 1915.

С.П.Микитченко

МНЕМОТЕХНИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ И ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В старших классах школы, на первых курсах вуза увеличивается количество информации, которую должен запоминать обучающийся, в том числе и механически. Жалобы на плохую память в этом возрасте встречаются намного чаще, чем у младших школьников. В связи с этим появляется интерес к способам улучшения памяти.

Как известно, основными процессами памяти являются: запоминание, сохранение и воспроизведение. По утверждению П.И.Зинченко, необходимым условием произвольного запоминания объектов является взаимодействие с ними, которое может осуществляться на разном уровне осознанности: от произвольных, неосознаваемых реакций по отношению к объекту, до сознательных целенаправленных действий с ним [1, с. 67]. Лучше запоминается материал, который включен в содержание деятельности и требует «особой активности».

Условиями произвольного запоминания являются: осознание смысла запоминаемого материала, возможность использования его в профессиональной деятельности, составление плана, выделение опорных слов, установление связи между ними и. т.д. При отсутствии этих условий, при невозможности установления смысловых связей используются искусственные приемы запоминания, такие как создание вспомогательных ассоциаций, мысленное распределение запоминаемого материала в привычной схеме или в легко запоминающемся ритмическом темпе. Такие приемы получили название мнемотехнических, а искусство их создания — мнемотехникой.

Произвольное запоминание в отличие от произвольного как по своей цели, так и по способам ее достижения является специальным мнемическим действием. Как особое мнемическое действие оно становится возможным тогда, когда в сознании человека выделяются специальные цели запомнить. Выделение и освоение мнемических целей зависит не только от объективных условий, требующих от студента постановки таких целей, но и от соответствующей мотивации, придающей необходимый смысл этим целям и, тем самым, способствующий их осознанию.

Мнемотехника (от греч. *mnemonikon* — искусство запоминания) — система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций [1, с. 217]. Мнемотехника позволяет решить проблему запоминания большого объема информации.

Цель упражнений по мнемотехнике — развитие объема оперативной памяти, освоение вспомогательных приемов запоминания. Навык владения мнемотехникой может утратиться, и с методикой этих упражнений студентов необходимо познакомить.

Приведем примеры мнемотехнических упражнений для совершенствования фонетики, лексики, перевода в обучении иностранному языку.

1. Операция с числами: преподаватель произносит, например, 9, студент добавляет +2 или — 2, +3 — 3.....

9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29
29	27	25	23	21	19	17	15	13	11	9

2. Следующий уровень сложности — запоминание с опорой на мнемобраз — сочетание цифровой и вербальной информации:

15 волков — 28 зайцев — 33 лисы — 46 хорьков — 57 лягушек, 69 черепах, 77 слонов.

15 wolves — 28 hares — 33 foxes — 46 polecats — 57 frogs — 69 turtles, 77 elephants.

999 teachers, 1257 universities, 2693 professors, 3478 students, 4592 computers...

3. Следующий вид упражнений для безассоциативного запоминания — это топонимы. Здесь приходится проводить отчетливую границу между топонимами известными и неизвестными, а также — между лингвострановедчески ориентированными и экзотическими — (происходящими из незнакомых переводчику языков). На базе известных топонимов (континенты, страны, крупные города) можно строить тренировочные упражнения на запоминание порядка следования (не забывать о необходимости создания эффекта неожиданности!), например:

Liverpool, London, Manchester, Beijing, Brighton, Bournemouth, Oxford...

Greece, Great Britain, Australia, New Zealand, USA, India, Canada...

Connecticut, Maine, Arizona, Boston, Ohio, Virginia, Alaska...

Перечислительный ряд можно наращивать, так как знакомые топонимы (как и все имена собственные) запоминаются легко, поскольку обладают однозначной соотнесенностью с действительностью. Особенно благоприятны для упражнений начального этапа именно знакомые, наиболее известные лингвострановедчески ориентированные топонимы.

4. Достаточно эффективны упражнения на последовательность слов — экзотизмов, лексических единиц, служащих для называния предметов и явлений, характерных для быта и особенностей жизни другой национальности. Слова эти, как правило, известны достаточно начитанным студентам, но в отличие от лексически освоенных заимствований, употребляются только в тех случаях, когда речь идет не о русской действительности, а о жизни какого-то другого народа.

На первом этапе студенты повторяют за преподавателем последовательность из семи слов на английском языке; на втором —

по очереди или вместе вспоминают все последовательности и переводят слова: например:

музыкальные инструменты:

drum, guitar, piano, violin, accordion, flute, saxophone...

фильмы:

The God Father, Dancer in the Dark, American Beauty, The Wizard of Oz...

Усложненный вариант составлен из экзотических, но достаточно известных имен:

Дэн Сяо Пин, Джеки Чан, Брюс Ли, Мао Цзе Дун, Ким Ир Сен, Хо Ши Мин, Жан-Батист Мольер...

Deng Xiaoping, Jackie Chan, Bruce Lee, Mao Tse-tung, Kim Il Sung, Ho Chi Minh, Jean-Baptist Moliere...

Каждое из таких упражнений по мнемотехнике, построенных на материале личных и географических имен, рекомендуется предъявлять во всех четырех вариантах в такой последовательности: повторение по-русски; повторение по-английски; перевод на русский язык; перевод на английский язык.

5. В упражнении «снежный ком» задействованы механизмы логического и ассоциативного запоминания. Если у студентов возникают сложности, можно посоветовать им строить мысленные образы тех предложений, которые нужно запомнить. Первый студент повторяет за преподавателем первую фразу, преподаватель читает вторую фразу с добавлением нового слова или фразы, второй студент повторяет за преподавателем это предложение с новой фразой, преподаватель читает третье предложение с вновь добавленной фразой... и так до конца, пока последний студент не повторит все предложение полностью. После этого предложение нужно перевести на русский язык.

Например, студентам предлагается фраза "*Three little pigs*", которая дополняется новыми словами, фразами и студенты поочередно их озвучивают.

Three little pigs went to the forest.

On Christmas Eve three little pigs went to the forest.

On Christmas Eve three little, funny pigs went to the forest.

On Christmas Eve three little, funny, pink pigs went to the forest.

On Christmas Eve three little, funny pink pigs went to the thick forest.

On Christmas Eve three little, funny, pink pigs went to the thick, frosty forest.

On Christmas Eve three little, funny pink pigs went to the thick, frosty, mysterious forest.

On Christmas Eve three little, funny, pink pigs went to the thick, frosty, mysterious forest with Santa Claus.

On Christmas Eve three little, funny, pink pigs went to the thick, frosty, mysterious forest with Santa Claus to decorate a Christmas tree.

On Christmas Eve three little, funny, pink pigs went to the thick, frosty, mysterious forest with Santa Claus to decorate a Christmas tree, sing Christmas carol.

On Christmas Eve three little, funny, pink pigs went to the thick, frosty, mysterious forest with Santa Claus to decorate a Christmas tree, sing Christmas carol, eat Christmas pudding.

On Christmas Eve three little, funny, pink pigs went to the thick, frosty, mysterious forest with Santa Claus to decorate a Christmas tree, sing Christmas carol, eat Christmas pudding, celebrate Christmas.

On Christmas Eve three little, funny, pink pigs went to the thick, frosty, mysterious forest with Santa Claus to decorate a Christmas tree, sing Christmas carol, eat Christmas pudding, celebrate Christmas and say Merry Christmas!

On Christmas Eve three little, funny, pink pigs went to the thick, frosty, mysterious forest with Santa Claus to decorate a Christmas tree, sing Christmas carol, eat Christmas pudding, celebrate Christmas and say Merry Christmas!

.....
Возможности мнемотехники весьма широки, и с помощью таких упражнений решаются разные тренировочные задачи для совершенствования фонетики, лексики и перевода в обучении иностранному языку.

Литература

1. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М.: Издательство академии педагогических наук. 1961.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы современного образования способен решить лишь педагог, обладающий творческим стилем мышления, умеющий анализировать педагогические явления, ставить педагогически обоснованные цели, отбирать эффективные средства их реализации, адекватно оценивать результативность собственной деятельности и своевременно вносить коррекцию.

От сегодняшнего специалиста теперь требуется не столько обладание какой бы то ни было определенной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания и другие ресурсы.

Дошкольному образованию необходимы грамотные, компетентные специалисты, обладающие не только глубокими теоретическими знаниями, но и умеющие применять накопленные знания и умения в профессионально-педагогической деятельности.

С этой целью на практических занятиях и для самостоятельной внеаудиторной работы по дисциплине «Теория и методика развития речи» предлагаются различные виды заданий проблемного и учебно-исследовательского характера, которые позволяют смоделировать содержание и технологию работы с дошкольниками:

а) диагностические задания, которые предполагают проверку уровня развития речевых навыков и умений по одной из предложенных диагностических методик. В перечень включается изучение состояния звуковой стороны речи, особенности практического осознания ее детьми, специфику формирования лексических и грамматических навыков. Необходимо обобщить данные своих наблюдений, опираясь на сформированные на лекционных и практических занятиях представления об особенностях развития речи дошкольников.

б) аналитические задачи, предполагающие анализ и оценку конкретных ситуаций, условий, анализ и оценку своей деятельности и деятельности коллег. Например, необходимо проанализировать

фрагменты различных видов деятельности по формированию грамматического строя речи в подготовительной группе по определенному алгоритму:

- выделить показатели для проведения анализа;
- оценить качество составленного фрагмента (эффективность использованных приемов, их последовательность);
- предложить свои варианты для проведения данного вида работы.

Дать самоанализ при проведении игр с детьми на развитие разных сторон речевой деятельности:

- дать анализ собственной деятельности;
- выявить ошибки и затруднения;
- наметить пути их преодоления.

Одной из важных задач профессиональной подготовки становится обучение будущих педагогов проектированию своей деятельности и тех образовательных процессов, которые он в перспективе должен организовывать.

в) конструктивные задачи, которые предполагают способность к разработке системы средств и приемов для достижения поставленной цели, отбора необходимого информационного материала, определение тактических путей решения. Например, проследить усложнение содержания работы по развитию диалогической речи детей в одной из возрастных групп по следующей схеме:

- выписать задачи развития диалогической речи детей данной возрастной группы из программы «От рождения до школы», направление «Познавательное-речевое развитие» [1];
- конкретизировать данные перспективные задачи в более частные, отобразив их в различных видах деятельности;
- представить возможные темы разговоров с детьми данной возрастной группы для реализации частных задач.

г) проектировочные задачи предлагается выполнить в паре или небольшой подгруппе (3—4 человека). На этом этапе включается умение формулировать студентами теоретические задачи для решения проблемы, составлять программу для развития какой-либо стороны речевой деятельности детей; разрабатывать планы подгрупповых и групповых занятий, индивидуальной работы по решению данной проблемы. При выполнении таких заданий студенты учатся распределять деятельность между участниками

группы, советоваться при определении эффективных путей решения задачи, и это приводит к более успешному выполнению задания.

Например, тема: «Технология формирования грамматического строя речи дошкольников». Студентам предлагается описать по одной организованной образовательной деятельности направления на решение задач грамматически правильной речи у детей дошкольного возраста:

- в различных видах игр (дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные и т.д.);

- рассматривание и обсуждение предметных и сюжетных картин, иллюстраций к знакомым сказкам и потешкам, игрушек, эстетически привлекательных предметов, деревьев, цветов, предметов быта и пр.);

- в лексическом упражнении;

- продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация, художественный труд) по замыслу, на темы народных потешек, по мотивам знакомых стихов и сказок и т.д.;

- на занятиях учебно-развивающего характера по формированию грамматического строя речи (старшая и подготовительная к школе группы).

Предложить по одной образовательной деятельности при проведении режимных моментов направления на решения задач развития грамматически правильной речи у детей дошкольного возраста:

- ситуативные беседы при проведении режимных моментов;

- развитие трудовых навыков через поручения и задания, дежурства, навыки самообслуживания;

- свободные диалоги с детьми в играх, наблюдениях, при восприятии картин, иллюстраций;

- ситуативные разговоры с детьми.

Данный вид работы проводится на нескольких практических и лабораторных занятиях с проведением защиты конспектов каждой группы студентов. В ходе защиты предусматривается не только теоретическое обоснование, но и показ занятий и игр, а также анализ и самоанализ деятельности студентов.

Для самоконтроля предлагаются различные виды заданий:

1) вопросы, которые позволяют выяснить полноту и степень усвоения конкретных знаний по теме, предполагают умение оперировать основными положениями, терминами, обосновывать свой ответ;

2) проблемные педагогические ситуации — описание конкретных ситуаций, возникающих в практической деятельности, основанной на использовании имеющихся знаний, установлении взаимосвязи между явлениями и процессами, выявлении причин, доказательстве закономерностей.

Например, представьте, что ребенок в вашей группе допускает ошибки в образовании глагольных форм повелительного наклонения. В каких образовательных областях и формах работы педагог может спланировать задачи по усвоению дошкольником способов образования глаголов. Подумайте, на каком содержании вы будете проводить эту работу в среднем дошкольном возрасте, в подготовительной группе?

Тестовые задания — задания специальной формы, обладающие системообразующими свойствами: многовариантные тесты с единственным правильным выборочным ответом, тесты на установление взаимосвязей, тесты на переклассификацию.

Например, расположите в правильной последовательности направления словарной работы с детьми дошкольного возраста: а) усвоение слова как единицы языка на уровне смысла (представлено в работах Ф.А.Сохина, О.С.Ушаковой, Е.М.Струниной, Л.А.Колуновой и др.); б) овладение словами (представлено в работах Е.И.Тихеевой, А.М.Бородич, А.П.Иваненко, В.В.Гербовой и др.); в) освоение содержания слова (представлено в работах В.И.Логиновой и ее учеников) [2].

Таким образом, использование различных видов заданий на практических и лабораторных занятиях по дисциплине «Теория и методика развития речи» позволяет студентам приобрести необходимые умения и навыки при проведении работы по развитию речи детей, чувствовать себя более уверенными при прохождении различных видов педагогических практик в ДООУ. Приобретенные навыки анализа деятельности студентов в своей группе и самоанализ деятельности помогают в дальнейшем методически

грамотно анализировать проведенную работу, намечать пути преодоления выделенных недостатков работе.

Литература

1. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. 304 с.
2. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 256 с.

С.Д.Томилова

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Задача формирования эстетически восприимчивого читателя, способного не только понять содержание литературного произведения, но и осознать его художественную форму, образный язык, в последнее время находит отражение в ряде вариативных и альтернативных программ обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

На наш взгляд, литературное развитие дошкольников должно быть направлено на то, чтобы ввести ребенка в мир художественной литературы и помочь ему осознать образность словесного искусства, посредством которой художественное произведение раскрывается во всей своей полноте и многогранности. Мы считаем, что работа по литературному развитию детей дошкольного возраста должна строиться на сочетании трех ведущих принципов: художественно-эстетического, литературоведческого и речеведческого.

Художественно-эстетическим принципом организации работы по литературному развитию дошкольников нужно руководствоваться при отборе произведений для ознакомления с ними. В связи с этим принципом в круг чтения дошкольников необходимо включать преимущественно художественные тексты, которые можно рассматривать как произведения словесного искусства. Такие произведения должны закладывать основы литературного

вкуса дошкольника и стать тем необходимым литературным багажом, без которого немыслимо дальнейшее литературное развитие ребенка в школе. Для таких произведений характерны черты, которые объединяют литературу с другими видами искусства: образность, для постижения которой необходима развитое воображение ребенка; направленность на адресата; воздействие на чувства читателя; идейность, отражающая в произведении мировоззрения и мировосприятия автора. Такие произведения словесного искусства учат понимать прекрасное в жизни, раскрывают перед читателем богатство окружающего мира и человеческих взаимоотношений.

Следование данному принципу ориентирует прежде всего на высокое качество художественного текста и одинаково высокий интерес к нему разных категорий читателей, в том числе и взрослых.

Литературоведческий принцип в организации литературного развития дошкольников определяет специфику их аналитической деятельности при ознакомлении с художественным произведением. Он проявляется в том, что в центре внимания ребенка должны оказываться не отдельные события, описанные в произведении, а художественный образ в целом. Следование данному принципу должно привести к тому, что у ребенка будет формироваться представление о том, что слово в произведении — это средство создания художественного образа, посредством которого автор выражает свои идеи, чувства, представления, свою точку зрения на мир. Исходя из этого, слово должно восприниматься не изолированно, а в образной системе всего произведения.

В аналитической работе по произведению литературоведческий принцип можно использовать при рассмотрении на доступном уровне таких понятий, как «тема произведения», «проблематика произведения», «идея произведения», «художественная форма произведения» и других. В результате у дошкольника должно сформироваться представление о том, что любое произведение создано автором (*поэтом, прозаиком*), что в произведении есть то, о чем говорится (*содержание*), и то, как говорится (*художественная форма*), что автор, рассказывая эту историю или описывая эту картину, хотел что-то сказать читателю (*тема, проблема, идея*), что автор в своем произведении рисует словами, и каждый

по-своему воспринимает эти картины (*специфика художественного образа, интерпретация*), что произведение может иметь разные формы (*стихотворение, рассказ, литературная сказка*), может быть написано стихами (в центре внимания — *чувства автора*) и прозой (в центре внимания — *описание события*), что стихотворная речь отличается от прозаической наличием ритма, рифмы, усиленной образностью, которые помогают передать чувства поэта.

Работа по литературному развитию дошкольников должна быть ориентирована и на формирование и развитие у них художественно-речевых умений (участие в беседе по прочитанному, озаглавливание частей произведения, придумывание продолжения известного произведения, подробный и сжатый пересказ прочитанного, выразительное исполнение произведения, сочинение под влиянием произведения собственного текста и другое), что определяется **речеведческим принципом**. Поэтому литературное развитие дошкольников может осуществляться продуктивно только при условии, что параллельно с деятельностью по ознакомлению с художественной литературой, посредством которой формируются **читательские умения**, системно организуется непосредственная образовательная деятельность, направленная на развитие **художественно-речевых умений** дошкольников. Это даст возможность включить в процесс обучения и воспитания те приемы и способы деятельности детей, которые помогут им воспринимать художественное произведение на основе проявления собственных творческих способностей.

Таким образом, подчеркивая взаимосвязь литературоведческого и речеведческого принципов в организации работы по литературному развитию дошкольников в ДОУ, мы определяем литературное развитие дошкольника как двусторонний процесс, направленный на формирование и читательских и художественно-речевых умений детей в процессе восприятия произведения, его воспроизведения в разных формах (пересказ, выразительное исполнение) и словесного творчества под влиянием произведений. Система **читательских умений** отражает закономерности процесса восприятия литературного произведения, а система **художественно-речевых умений** — закономерности процесса создания собственного

связного монологического высказывания (в процессе воспроизведения или создании творческого текста).

Взаимосвязь читательской и художественно-речевой деятельности прежде всего обусловлена процессом восприятия художественных произведений. Постигая содержание литературного произведения, ребенок учится устанавливать взаимосвязь между эмоционально-образным содержанием произведения и выразительно-изобразительными средствами, осознавать идею художественного произведения через его форму, постигать мировосприятие автора на доступном ему уровне, то есть овладевает читательскими умениями. Художественно-речевые умения трактуются как вторичные, творческие, возникающие тоже под влиянием художественного слова, они отражают способность ребенка эффективно действовать в процессе исполнительской (при чтении стихов, пересказе, инсценировании) и собственно творческой деятельности (сочинении рассказов, сказок, загадок, рифмовок, коротких стихов и др.), его стремление выразить в слове свое мировосприятие. Посредством восприятия осуществляется контроль за точностью и выразительностью исполнения или оценка собственного монологического высказывания. Приобщаясь к миру художественной литературы, ребенок тем самым приобретает собственный опыт творческой деятельности. Комбинирующий характер деятельности воображения позволяет ребенку использовать в своем собственном творчестве знакомые художественные образы, не просто воспроизводя их, а творчески перерабатывая.

Выделяя в структуре восприятия как эстетической деятельности такие взаимодействующие элементы, как «эмоции, воображение, осмысление содержания и формы произведения» [2, с. 143], считаем, что читательские умения и художественно-речевые умения, формируясь на стыке эмоциональной, интеллектуальной и познавательной [1, с. 68] деятельности, будут, при определенной специфичности процессов, иметь следующие **общие** компоненты:

1) умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью в процессе восприятия художественного или фольклорного произведения, переработки текста или создания на его основе собственного речевого продукта (*сопереживать герою чужого или собственного произведения, воссоздавать в своем воображении образы (героев, событий, обстановки) чужого или своего*

текста и раскрывать их; понимать и передавать чувства и настроения героев чужого или собственного произведения);

2) **умения, направленные на осмысление и воспроизведение содержания** художественного и фольклорного произведения или собственного текста (*понимать тему чужого текста или выбирать и раскрывать тему своего рассказывания; устанавливать последовательность событий и причинно-следственные связи между ними в чужом тексте или выбирать необходимые для развития сюжета персонажи в собственном тексте и отражать причинно-следственные связи между ними и т.п.*);

3) **умения, способствующие осознанию формы** художественного и фольклорного произведения или собственного текста (*понимать, что главное в произведении — отражение событий (эпическое произведение) или отражение переживаний лирического героя (лирическое произведение); воспроизводить в чужом произведении или последовательно передавать в своем речевом продукте развитие действия в эпосе или развитие чувства в лирике и т.п.*);

4) **умения, необходимые для осознания языковых особенностей** художественного и фольклорного произведения или выбора языковых средств в собственном речевом продукте (*улавливать в чужом произведении или отражать в своем образный строй художественной речи; обращать внимание в чужом тексте или использовать в собственном некоторые изобразительно-выразительные средства языка (сравнение, метафору, эпитет и т.п.)*).

Таким образом, мы считаем, что литературное развитие ребенка должно строиться на взаимосвязи читательской и художественно-речевой деятельности, ибо в основе их сближения — способность мыслить словесно-художественными образами.

Литература

1. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 66—77.
2. Маранцман В.Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия в читательском восприятии // Психологические проблемы чтения: Сб. научн. трудов / Ленинградский институт культуры. Л.: Ленинградский институт культуры, 1981. Т. 62. С. 143—153.

АНКЕТИРОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ИХ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В практике современного учителя имеется определенный инструментарий для измерения у обучающихся результатов по предмету. Традиционными остаются показатели в виде отметок за определенный вид деятельности, итоговый результат в процентном соотношении на конец четверти или учебного года — % успеваемости и % качества обученности (на 4 и 5), результаты выпускников по ГИА и ЕГЭ (количество баллов до 100), участие обучающихся в предметных олимпиадах, конкурсах, фестивалях и конференциях. Все достижения обучающихся являются, бесспорно, показателем работы самого педагога. Однако, чтобы выяснить определенные стороны развития школьников по предмету, отношение к предмету или выявить и проанализировать слабые стороны и проблемы с целью дальнейшего их преодоления, необходимо анкетирование и диагностика.

В собственной педагогической копилке имеются анкеты для определения отношения обучающихся к работе в парах, группах, на уроке английского языка, отсутствие или наличие языкового барьера, любимой формы и вида работы, наличие определенных трудностей (недостаточный запас слов, непонимание собеседника, трудности в использовании грамматических структур) и т.д. Содержание и количество вопросов определяю исходя из цели анкетирования.

При исследовании уровня развития связной речи учащихся мне помогают диагностики. За основу взяты диагностики, которые используют психологи в своей работе: составление рассказа по серии сюжетных картинок (авторы методики Т.А.Фотекова, Т.В.Ахутина), исследование по методике дополнения (авторы И.А.Гальперин, Я.А.Микк и др.), «Кто прав?» по методике Г.А.Цукермана. Мне удалось «переложить» их на свой предмет и использовать в практике. Следует отметить, что данные диагностики могут являться непосредственным практическим материалом

(коммуникативными упражнениями, проблемными ситуациями) для развития устной речи на уроках английского языка.

Задание «Кто прав? (Who is right?)» (за основу взята методика Г.А.Цукерман и др.).

Цель: выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера), умение употреблять клише для выражения своей точки зрения, согласия, несогласия (I think..., I don't think so..., you are quite right (Kate is right)..., I'm afraid you are wrong (Kate is wrong) ... etc.).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Метод оценивания: индивидуальная работа/беседа с учащимся.

Описание задания: учащемуся предлагают небольшую ситуацию (текст), задают вопросы, обучающийся должен дать устный ответ, обосновать свою точку зрения, употребляя речевое клише при ответе.

Например, ситуация 1:

Bill drew a crocodile and showed his picture to his friends. Peter said: "Oh, it's nice". Andrew said: "Your crocodile is terrible!" Who is right? Which of them do you agree with? What do you think about these friends? Why? Did Andrew want to hurt Bill? What would you say?

Ситуация 2

Two sisters are going to buy a present for their little brother. He is only two years old. The elder sister wants to buy a book. The second one wants to choose a scooter. Who is right? Which of the girls has the best idea? What would you advise? Explain your choice.

Критерии оценивания:

— понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной;

— понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору;

— учет разных мнений и умение обосновать собственное;

— учет разных потребностей и интересов.

Уровни оценивания:

1. *Низкий уровень:* учащийся употребляет речевое клише, соглашается с одним из персонажей. Строит краткий ответ. Не умеет обосновать свой ответ, исключает возможность разных точек зрения.

2. *Средний уровень:* учащийся употребляет устойчивые фразы согласия / несогласия, понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может полно обосновать свои ответы.

3. *Высокий уровень:* учащийся употребляет речевое клише, демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое мнение, ответ полный.

Исследование уровня развития связной речи (МР) учащихся на основе составления рассказа по серии сюжетных картинок (авторы методики Т.А.Фотекова, Т.В.Ахутина).

Цель: выявить умение учащегося по серии сюжетных картинок (по предложенному плану рассказа, коротких предложений) понимать тему и последовательно выстраивать грамматические конструкции с адекватным использованием вербальных средств.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные:

- адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач, строить монологическое высказывание;
- формулировать собственное мнение и позицию;
- допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной.

Метод оценивания: индивидуальная работа.

Задание 1: Разложи картинки по порядку / расставь предложения (пункты плана) в логической последовательности и составь рассказ. Время на подготовку до 15 минут.

Критерии оценивания (три уровня):

3 — картинки разложены самостоятельно и правильно (пункты плана / предложения логично расположены), верно передан смысл происходящего, описаны герои рассказа (высказаны предположения, ситуация развернута на основе предложенного плана или кратких предложений). Рассказ полный, точный, связный,

последовательный, с соблюдением языковых норм, употреблением устойчивых фраз речевого клише;

2 — использование помощи при раскладывании картинок (составлении плана, логической последовательности), в рассказе нарушена связность, пропуски эпизодов, отдельные морфолого-синтаксические нарушения;

1 — раскладывание картинок (плана, логической цепочки предложений) с помощью наводящих вопросов, нарушена связность, пропуски, бедность содержания.

Например, расставь следующие пункты плана в логической последовательности:

Everybody enjoyed the trip.

The ship came.

Mr. White and his family.

They get ready for their first voyage.

Travelling by ship.

Сюжетные картинки, как правило, предлагают черно-белые. Это дает возможность не только описывать изображенное действие, но и домысливать цвет одежды, внешность, «развернуть ситуацию». Данная работа требует достаточно большого запаса лексики, грамматических навыков. Лучше всего составление рассказа получается, если сюжет предложен в единстве с темой раздела учебника. Например, взаимоотношения в семье (между братьями и сестрами).



Рис.1



Рис.2



Рис.3

Методика дополнения (за основу взята методика авторов И.А.Гальперин, Я.А.Микк и др.).

Цель: заполнить пропуски в тексте (стихотворении, диалоге), в котором некоторые слова (реплики) заменены точками. Задача учащегося — встать в позицию автора и восстановить пропущенные слова, стремясь сохранить общий художественно-эстетический смысл произведения (рифму). Текст должен быть связан с темой раздела учебника или содержать знакомую лексику. Дополнительная задача — озаглавить текст, пересказать.

Для учащихся с более низким уровнем успеваемости по предмету предлагаются отдельные предложения или текст (стих, диалог) с вариантами слов. Пересказ текста — домашнее задание.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные:

- адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач, строить монологическое высказывание;
- формулировать собственное мнение и позицию;
- допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной.

Метод оценивания: индивидуальная или групповая работа.

Примерные тексты для проведения методики дополнения:

Many years ago there lived

One day she a gingerbread man.

He was and went for a walk.

One the way he met and she gave him some milk.

He thanked her and they

In the forest they met and played with them too.

And the friends played games till

Then the gingerbread man took his home and the old woman was

How she a cow, a dog and a cat.

When the weather is.....

We must not fret.

When the weather is.....

Wenot scold.

When the is.....

We must not storm.

But be together.

What ever the weather.

В результате правильного понимания текста учащиеся могут заполнить пропуск не только тем словом, которое употребил автор, но и его контекстуальным синонимом.

Критерии оценивания: каждое правильно вставленное слово оценивается в 2 балла; слово-синоним (в том числе контекстуальный), не разрушающий авторский образ — 1 балл. Дополнительно даются 2 балла в том случае, если нет нарушения ритма стихотворения и соблюдается рифма, и 2 балла краткий пересказ (инсценирование диалога, декламирование стихотворения).

71—100% баллов от общего числа возможных — высокий уровень.

36—70% — средний уровень.

0—35% — низкий уровень.

Подобные задания с пропусками в тексте есть в рабочей тетради УМК М.З.Биолетовой и др. «Enjoy English». Данные задания используются для развития подготовленной монологической/диалогической речи.

Группировка слов по их лексическому значению (за основу взята методика автора Нечаевой Н.).

Цель: выявление умения ребенка осуществлять группировку слов по их лексическому значению, составлять грамматически правильно оформленное предложение без подготовки.

Оцениваемые универсальные учебные действия: регулятивные (выполнять учебные действия в громкоречевой и умственной форме), коммуникативные (неподготовленная речь).

Задание: прочитай слова в строчках. Представь, что они обозначают. Запиши /назови «лишнее» слово в каждой строке. Составь предложение с лишним словом (со словом по своему выбору, с группой слов).

Fast, rhythmic, energetic, slow

School, uniform, between, subject

Другой вариант задания: прочитай слова в строчках. Представь, что они обозначают. Какое слово объединяет данные слова? Добавь подходящее слово к данной группе. Составь предложение с «общим» словом (со словом по своему выбору).

Folk, classical, modern, jazz.

Fast, rhythmic, energetic, joyful.

Правильность выполнения задания оценивается в зависимости от количества допущенных ошибок. Подобные задания на закрепление активной лексики, развития неподготовленной речи содержатся как в рабочей тетради (Workbook) УМК М.З.Биболетовой и др. «Enjoy English», и дополнительно предлагается мною в начале урока в качестве речевой разминки. Таким образом, данные задания являются как практическим материалом, так и инструментарием для проведения диагностики.

Д.Я.Андреев

ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Внедрение компьютера в учебный процесс не только освобождает преподавателя от рутинной работы в организации учебного процесса, оно дает возможность создать богатый справочный и иллюстративный материал, представленный в самом разнообразном виде: текст, графика, анимация, звуковые и видеоэлементы. Интерактивные компьютерные программы активизируют все виды деятельности человека: мыслительную, речевую, физическую, перцептивную, что ускоряет процесс усвоения материала. Компьютерные тренажеры способствуют приобретению практических навыков. Интерактивные тестирующие системы анализируют качество знаний. Одним словом, применение мультимедиа средств и технологий позволяет построить такую схему обучения, в которой разумное сочетание обычных и компьютерных форм организации учебного процесса дает новое качество в передаче и усвоении системы знаний. Особенно актуальны такие технологии в интерактивном обучении, где реализуется возможность получения качественного образования из удаленных образовательных центров.

Однако создание эффективных компьютерных средств обучения — достаточно сложная и трудоемкая работа. Особенно это относится к мультимедиа программам.

Во-первых, преподавателю — создателю мультимедиа — требуются не только профессиональные знания; ему необходимо иметь знания в области компьютерных технологий, дизайна, сценарного и актерского искусства и многие другие знания и навыки, порой далекие от его основной профессии. Поэтому, как правило, мультимедиа проект выполняется коллективом авторов.

Во-вторых, для создания мультимедиа программ необходимы современные инструментальные и программные средства, которые отличаются высоким уровнем цен. В результате создание мультимедиа оказывается под силу только специализированным коллективам, имеющим необходимое оборудование и программное обеспечение.

В последнее время появилось достаточно литературы, посвященной компьютерным учебным средствам [1—4]. В большинстве своем авторы этих книг уделяют внимание вопросам методического и дидактического характера, которые являются общими для любого учебного средства. Практически нет анализа использования электронных учебных средств в учебном процессе.

Иная ситуация возникает с использованием компьютера в учебном процессе. Главной особенностью, отличающей компьютер от обычных технических средств обучения (ТСО), является возможность организации диалога человека с компьютером посредством интерактивных программ. При наличии телекоммуникационного канала компьютер может как выступать посредником между преподавателем и студентом, так и брать на себя часть учебного процесса. Для этого компьютер обладает возможностями хранения и оперативной обработки информации, представленной в мультимедиа виде. К этому следует добавить возможность доступа к удаленным базам данных (электронным библиотекам) посредством сети Интернет, возможность общения с любыми партнерами посредством электронных конференций, возможность передачи информации в любом виде и любого объема. Таким образом, компьютер можно не только использовать как дидактическое средство в традиционном процессе обучения, но и реализовать с его помощью возможность обучения на расстоянии, по качеству не уступающего технологиям очного обучения.

Следующим важным следствием применения компьютерных средств является использование инновационных методов обучения,

которые носят коллективный исследовательский характер. Эти методы принимают активную форму, направленную на поиск и принятие решений в результате самостоятельной творческой деятельности [5].

Обучение с применением компьютерных средств относится к классу интенсивных методов, однако использование гипертекстовых структур учебного материала позволяет создать открытую систему интенсивного обучения, когда студенту предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологии обучения, т.е. система адаптируется под индивидуальные возможности студента. Обучение становится гибким, не связанным жестким учебным планом и обязательными аудиторными мероприятиями.

Роль преподавателя по мере совершенствования технологий все более и более сводится к управлению учебным процессом, однако это не принижает его влияния в познавательной деятельности и не вытесняет его из учебного процесса.

В основе такой формы обучения лежит определенная дидактическая концепция, основные положения которой можно сформулировать следующим образом:

1. *Процесс обучения строится в основном на самостоятельной познавательной деятельности студента.*

Этот принцип определяет отношение субъектов процесса обучения и роль преподавателя в учебном процессе. Несомненно, личностное общение преподавателя и студента есть неоценимое качество очной формы обучения, и его никогда не заменит общение студента с любой, даже самой умной машиной.

Сейчас практически все образовательные учреждения высшего профессионального образования имеют информационные ресурсы, обеспеченные средствами удаленного доступа посредством Интернет. В этом случае основным техническим средством обучения является компьютер. Обучающие функции компьютера реализуются через компьютерные обучающие программы (КОП). Создание компьютерных обучающих программ требует от преподавателя определенных специфических знаний в области информационных технологий, но самое важное здесь — понять, что КОП требует иной организации (структурирования) учебного материала.

Есть две возможности частичной компенсации отсутствия или недостатка в непосредственном (физическом) общении преподавателя и студента.

Первая — это организация их общения посредством сетевых технологий (почтовых технологий, видео и звуковых конференций), среди которых наиболее эффективной и максимально приближенной к очной является видеоконференция. Но ее проведению препятствуют технические факторы.

Другой возможностью организации общения преподавателя и студентов является тьюториал как система поддержки и сопровождения учебного процесса посредством тьюторов (преподавателей-консультантов).

2. Познавательная деятельность студента должна носить активный характер.

Активный характер обучения, основанный на компьютерных технологиях, тесно связан с принципом самообразования. Самообразование невозможно без активного участия студента в учебном процессе. Активное участие определяется, прежде всего, внутренней мотивацией, выраженной как желание учиться [5, 6]. В дистанционном обучении необходима активная познавательная самостоятельная мыслительная деятельность. Поэтому при дистанционном обучении необходимо использовать такие методы и технологии, которые способствуют умению самостоятельно добывать нужную информацию, вычленять проблемы и способы их рационального решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике и для получения новых знаний.

Среди них особое место занимают продуктивные методы, основанные на активном участии студента в учебном процессе. Активные методы обучения по типу коммуникаций между преподавателем и студентом относятся к группе «многие многим» и подразделяются на: ролевые игры, дискуссионные группы, форум, проектные группы и т.п. Не останавливаясь на характеристике этих методов [5, 6, 7], отметим, что в дистанционном обучении они могут эффективно применяться даже в так называемых виртуальных классах, когда студенты разделены во времени и пространстве.

Основой реализации этих методов являются телекоммуникационные сети и информационные технологии сетевого обучения.

3. Обучение должно быть личностно-ориентированным.

Понятие «личностно-ориентированное обучение» предполагает дифференциацию и индивидуализацию обучения в зависимости от психолого-педагогических свойств обучающегося.

Очевидно, что новая компьютерная форма обучения может применяться как в стенах вуза, так и за его пределами. Совершенно ясно, что обучение с применением компьютерных технологий приводит, в конечном счете, к изменению парадигмы образования [5, 8], ядром которой является индивидуализированное обучение в распределенной образовательной и коммуникативной среде.

Литература

1. Дистанционное обучение: Учебное пособие / Под ред. Е.С.Полат. М., 1998.
2. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). Астрахань: Изд-во ЦНТЭП, 1999.
3. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Современная учебная книга. М., 2001.
4. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: Уч. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Изд. центр. «Академия», 2001.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. М.: Издат. центр «Академия», 2001.
6. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. и др. Педагогика и психология высшей школы / Серия «Учебники и учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.
7. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. М.: Мастерство, 2001.
8. Дистанционное образование в России. Постановка проблемы и опыт организации. Сост. Овсянников В.И. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2001.

В.А.Антонова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОРОЛИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

В процессе обучения иностранному языку важное место занимает развитие навыков и умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух. Без формирования навыков аудирования невозможно достичь основной цели обучения иностранному языку — овладение полноценной коммуникативной компетенцией учащимися.

Одним из наиболее сложных видов аудирования считается понимание на слух иноязычной аутентичной речи, не предназначенной для учебных целей. Установлено, что даже люди, свободно владеющие разговорным языком, испытывают трудности при восприятии естественной речи носителей языка [2, с. 226]. Поскольку главной задачей на уроках английского языка является подготовка к речевому общению в естественных условиях, то важно, чтобы на этапе обучения учащиеся встретились с трудностями понимания естественной речи и научились их преодолевать.

Широкие возможности для развития у обучающихся навыка понимания звучащей речи в реальных, а не учебных условиях представляет использование на уроках английского языка аутентичных видеоматериалов. Вне естественной языковой среды они служат примером аутентичной разговорной речи. Под аутентичными мы понимаем материалы, произведенные носителями языка для достижения определенных целей в рамках той языковой общности, в которой они создавались [5, с. 347]. В дальнейшем без каких-либо изменений аутентичные материалы находят применение в процессе обучения иностранному языку.

Говоря о видеоматериалах, мы имеем в виду различные художественные и документальные фильмы, мультипликационные фильмы, продукцию средств массовой информации, музыкальные видеоклипы, ролики социальной направленности.

Следует упомянуть о многочисленных преимуществах использования аутентичных видеоматериалов как средства обучения аудированию. В первую очередь, аутентичные видеоматериалы создают чувство причастности к обществу реального языка, что, несомненно, повышает мотивацию учащихся. Изучение языка выходит за рамки школьного класса, создавая иллюзию присутствия в среде носителей языка. Просмотр видеороликов на уроке оказывает эмоциональное воздействие на учащихся, создавая атмосферу совместной познавательной деятельности [1, с. 76].

Основной методический принцип, на котором базируется использование видеоматериалов в обучении английскому языку, принцип наглядности. Восприятие и переработка информации воплощаются в форме слухо-зрительного синтеза. За короткий промежуток времени, который отводится для просмотра видеоролика

на уроке, учащиеся получают большой объем информации по двум каналам — зрительному и слуховому [3]. Причем зрительная опора звучащего текста помогает более полному и точному пониманию его смысла. Кроме того, учащиеся получают наглядное представление о жизни и языковых реалиях англоязычных стран. Различные коммуникативные движения (жесты, мимика и т.д.) могут дополнять и порой заменять речевые действия. Обучение невербальной коммуникации, имеющей национальную окраску, представляется важным наряду с обучением восприятию и пониманию вербальных языковых средств.

При отборе видеоматериалов для аудирования необходимо учитывать интересы учащихся, занимательную и содержательную стороны текста. Среди других критериев отбора: современность и актуальность материала; соотношение выбранного материала с программой, учебным процессом; уровень языковой сложности; соотношение звука и изображения; значимость лингвострановедческой информации; воспитательная ценность видеоролика и степень эмоционального воздействия; методическая целесообразность [1, с. 75].

В качестве материалов для аудирования мы предлагаем использовать видеоролики длительностью от 1 до 4 минут, а именно новостные сообщения, музыкальные видеоклипы, видеоролики социальной направленности, такие как социальные рекламы, мини биографии известных людей, отрывки телепередач. Короткие видеосюжеты, по нашему мнению, обладают рядом преимуществ по отношению к художественным и документальным фильмам. Всю методическую работу над ними возможно осуществить во время одного урока, совмещая просмотр видео с учебной программой, в отличие от видеофильма, для просмотра которого зачастую необходимо выделять дополнительные внеклассные часы. Тематику коротких видеосюжетов можно варьировать и подбирать по содержанию учебной программы. Тем самым наряду с улучшением аудитивных навыков учащимся предоставляется возможность получения дополнительной информации и пополнения словарного запаса по изучаемой теме. Более того, разная тематика видеороликов позволяет учащимся не терять мотивацию в данном виде деятельности. Учитель, в свою очередь, может диверсифицировать деятельность на уроке в рамках одной темы,

используя аутентичное видео для развития навыков аудирования учащихся, завершая работу над ним обсуждением, то есть развитием коммуникативной компетенции, и при желании и целесообразности, развитием навыков письма. Другими словами, при помощи видеороликов учитель комбинирует работу над аудированием с развитием других видов речевой деятельности.

За основу работы с видеороликом возьмем традиционный подход, включающий 3 основных этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный.

На преддемонстрационном этапе снимаются языковые и лингвострановедческие трудности понимания содержания видеоролика. Ученики знакомятся с новыми словами, которые встретятся в видеосюжете. Причем необязательно на этапе до прослушивания предоставлять ученикам все незнакомые слова аудиотекста, так как это не соответствует условиям реального общения на языке. В условиях реальной коммуникации вполне вероятно, что не носителю языка приходится справляться с трудностью понимать незнакомые слова из контекста. Необходимо развивать языковую догадку учеников и формировать умение понимать содержание текста без предварительного ознакомления с некоторыми новыми словами. Более того, на данном этапе необходимо включать упражнения на развитие смыслового вероятностного прогнозирования.

На этапе просмотра видео ученикам предлагаются задания на понимание содержания, такие как ответить на вопросы, определить верные, неверные утверждения, соотнести высказывание с говорящим, выбрать правильный ответ из предложенных, вставить пропущенные слова.

Просмотренное видео и выполненные задания к нему служат опорой для развития навыков устной и письменной речи. Ученикам можно предложить высказать свое мнение по проблеме, организовать дискуссию в группах, составить интервью, подготовить пересказ по просмотренному материалу, подготовить аргументированное эссе по поднятой в видео проблеме.

В качестве примера приведем описание заданий к видеоролику, просмотр которого завершил изучение темы семьи, друзей и взаимоотношений. Ученикам был предложен просмотр актуальной новости о пополнении в королевской семье, а именно рождении Принца Джорджа в молодой семье Принца Уильяма

и Кейт. Новость содержала в себе как комментарии диктора, так и отрывки интервью с Принцем Уильямом. На преддемонстрационном этапе ученикам было предложено посмотреть на фотографию Уильяма и Кейт и сказать, что они знают об этих людях, какие важные события произошли совсем недавно в этой знаменитой семье. После этого ученики ознакомились с новой лексикой путем попытки самим соотнести незнакомое слово с переводом и попытались предугадать содержание видеоролика по новым словам. Во время первого ознакомительного просмотра ученики должны были уловить основные моменты интервью с Принцем Уильямом и сформулировать ответ на вопрос: «How does Prince William feel in his new title — Dad?». Перед вторым просмотром ученики ознакомились с утверждениями, которые во время просмотра необходимо было отметить как верные/неверные. На последедемонстрационном этапе ученикам было предложено разыгрывать диалоги в парах как интервьюер и Уильям. При выполнении этого задания более сильные ученики могут составить диалоги самостоятельно, учитывая все, что они запомнили в ходе прослушивания. Ученикам, для которых это задание покажется сложным, можно предоставить опору в виде реплик диалога, которые нужно поставить в нужном порядке и озвучить.

Работа с аутентичными видеороликами вызывает большой интерес у учащихся, повышая их мотивацию к изучению иностранного языка. Аутентичные видеоролики являются образцами реального языкового общения, создавая атмосферу коммуникации в языковой среде. Указанные средства позволяют учителю раскрывать свои творческие способности, привносить в изучаемую тему что-то новое, давая ученикам импульс для обсуждения с целью осуществления коммуникативной направленности процесса обучения.

Литература

1. Барменкова О.И. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка // Эксперимент и инновации в школе, 2011. № 5. С. 75—79.
2. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Общая методика обучения иностранным языкам. 1991. С. 226—238.
3. Планкова В.А. Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения // »Magister Dixit»

№ 4 (12), 2011. [Электронный ресурс] URL: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files-rar/statya_plankovoy_v.a._v_zhurnal_magister_dixit.pdf

4. Allan M. Teaching English with Video [Text] // Video-applications in ELT: Oxford, Pergamon Press, 1983.

5. Guariento William, Morley John Text and task authenticity in the EFL classroom // ELT Journal, 2001. № 55 (4). P. 347—353.

Ж.В.Белимова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*«Скажи мне — и я забуду.
Покажи мне — и я запомню.
Вовлеки меня — и я научусь».
Конфуций*

Образовательный стандарт нового поколения ставит перед начальным образованием новые цели. Теперь в начальной школе ребенка должны научить не только читать, считать и писать, чему и сейчас учат вполне успешно. Ему должны привить две группы новых умений. Речь идет, во-первых, об универсальных учебных действиях, составляющих основу умения учиться: навыках решения творческих задач и навыках поиска, анализа и интерпретации информации. Во-вторых, речь идет о формировании у детей мотивации к обучению, о помощи им в самоорганизации и саморазвитии. Эти задачи позволяет успешно решать проектная деятельность, то есть *метод проектов*, основоположником которого является Джон Дьюи. В России метод проектов получил широкое распространение в 1920-х годах под руководством П.П.Блонского и С.Т.Шацкого, но потом был забыт.

Метод проектов — педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде.

В ходе работы над проектом учащиеся самостоятельно учатся подбирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы. Проектная деятельность позволяет выйти за рамки объема школьных предметов, помогает соединить имеющийся жизненный опыт с новыми знаниями, максимально реализовать имеющиеся творческие возможности. Соотношение проблемы и практической реализации полученных результатов ее решения и делает проектную деятельность столь привлекательной для системы образования.

Использование проектной деятельности в начальной школе способствуют формированию у учащихся основных образовательных компетенций:

- исследовательских (сравнивать, сопоставлять полученную информацию, выбирать нужное решение);

- коммуникативных (сотрудничать в процессе поиска и отбора информации со сверстниками, взрослыми);

- информационных (самостоятельно осуществлять поиск нужной информации);

- презентационных (выступать перед аудиторией, отвечать на незапланированные вопросы, использовать различные средства наглядности, демонстрировать артистические возможности);

- рефлексивных (отвечать на вопросы: «чему я научился?», «чему мне необходимо научиться»).

В результате работы над проектами учащиеся повышают свой уровень владения компьютером, знакомятся с правилами представления своей работы и учатся взаимодействовать с аудиторией во время демонстрации проекта. В результате работы над проектом каждый ребенок получает возможность личностного роста и развития, что актуально для каждого педагога и образования в целом. Проектная деятельность помогает увидеть не только внешний, но и внутренний результат — бесценное достояние учащегося. Ребенок делает открытие, прежде всего для себя и утверждать, что оно должно быть значимо для всех, ошибочно. Важно также отметить, что успешное осуществление проектной деятельности в начальной школе возможно только при тесном сотрудничестве ученика, учителя и родителей. Каждая из участвующих сторон играет определенную роль в совместной работе.

Приведу примеры нескольких своих уроков, с использованием проектного метода.

Самоопределение к деятельности. Вы писали кому-нибудь письмо? Сейчас очень редко пишут письма. Чаще официальные, когда нужно решить что-то по работе. А раньше писали письма для души. Привожу примеры написания писем. Разбираем части письма: 1. Обращение к человеку. 2. Основная часть, рассказ о себе, о своих желаниях. 3. Добрые слова, прощание. Работаем по учебнику, прочитаем письмо девочки Лизы. Разобрали, почему это письмо «самое важное» за весь год. Ответы детей. Как обратилась девочка к деду Морозу, какие еще могут быть обращения. Дети высказывают свои предположения. Напишите письмо, пользуясь этими правилами. Дети пишут письмо, на уроках изобразительного искусства эстетически оформляем их. Запечатываем в конверты и отправляем в Великий Устюг в резиденцию Деда Мороза.

На уроках окружающего мира использую проектный метод. С целью узнать свою родословную создавали проект «Моя семья» — он был индивидуальным. Ребята вместе с родителями исследовали значение фамилий, имен, восстанавливали историю семьи в нескольких поколениях. Ученики с гордостью защищают свои проекты, которые были представлены в разных формах: презентации, фильмы, генеалогическое древо, альбомы.

Разработали коллективный проект «Животные, занесенные в Красную книгу». На уроке разобрали понятие «Красная книга», кто в нее внесен. Размышляли, почему они попали в «Красную книгу», как их охранять. Решили, как будем работать. Распределили, кто и что будет делать: собирать информацию с помощью дополнительной литературы, Интернета, готовить рисунки или фотографии, оформлять книгу, договорились о сроках работы. Весь собранный материал систематизировали, оформили. По окончании работы провели презентацию, то есть представили родителям, ребятам из других классов свою работу.

На уроках математики работали над проектом «Узоры и орнаменты на посуде». Класс делю на группы. Отдельные виды работ выполняют по одному. Объясняю суть проекта. Родители помогают, подсказывают, где найти тот или иной узор и как лучше сфотографировать. Распределяем роли в группах. Собираем информацию.

Сравниваем собранные узоры по форме, по использованным элементам, рассматриваем, как составлены узоры, в какой последовательности чередуются элементы, устанавливаем правила чередования. Ребята предлагают свои узоры для украшения посуды. Размещаем отобранный материал в виде фотографий, рисунков наиболее красивых узоров. Создаем альбом «Узоры и орнаменты на посуде». Когда альбом готов, оцениваем результаты работы. Представляем альбом ученикам других классов.

Удачные находки во время работы над проектом желательно сделать достоянием всего класса, это может повысить интерес и привлечь к работе над проектом других ребят. Каждый проект должен быть доведен до успешного завершения, оставляя у ребенка ощущение гордости за полученный результат. После завершения работы над проектом детям нужно предоставить возможность рассказать о своей работе, показать то, что у них получилось, и услышать похвалу в свой адрес. Хорошо, если на представлении результатов проекта будут присутствовать не только другие дети, но и родители.

Проектная деятельность способствует формированию ключевых компетентностей учащихся, подготовке их к реальным условиям жизнедеятельности, выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир. Девизом этой деятельности могут служить слова выдающегося немецкого драматурга и философа Г.Э.Лессинга: «Спорьте, заблуждайтесь, ошибайтесь, но ради бога, размышляйте, и хотя и криво, да сами».

Таким образом, проектная деятельность может быть эффективно использована, начиная с начальной школы, при этом, не заменяя традиционную систему, а органично дополняя, расширяя ее.

Литература

1. Исследовательская и проектная деятельность школьников // Начальная школа. 2007. № 9.
2. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников. Кн. для учителя начальных классов. М.: Вентана-Графф, 2002.
3. Метод проектов. Организация исследовательской деятельности младших школьников // Начальная школа. 2006. № 10.
4. Полат Е.С. Метод проектов // сайт Российской Академии Образования. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Под ред. Е.С.Полат. М., 2000.

5. Шаповалова Н.Г. Метод проектов: практика и применение // Начальная школа. 2007. № 9.

6. Янцен Е.В. Метод проектов в начальной школе. Использование методических проектов в практике работы учителя начальных классов // Современный урок. 2009. № 5.

Н.С.Бовтрук

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОГРАММНЫЕ СРЕДСТВА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

«Кто владеет информацией — тот владеет миром» — этот афоризм на сегодняшний день становится все более уместным, потому что нынешний этап развития общества характеризуется сверхвысокими темпами, что обусловило распространение различных информационных ресурсов. Ведь информационные технологии работают во всех отраслях человеческой жизни, начиная с космических технологий и заканчивая сельским хозяйством. Информация является одним из ценнейших ресурсов общества наряду с такими традиционными материальными видами ресурсов, как нефть, газ, полезные ископаемые. Итак, процесс ее переработки по аналогии с процессами переработки материальных ресурсов можно воспринимать как технологию.

На современных рынках постоянно появляется все новая, более совершенная техника, особенно компьютерная. Современные информационные машины используют двоичный код для записи данных, а темпы развития этой индустрии ускоряются в геометрической прогрессии. Создание и использование программных средств для отдельных направлений человеческой деятельности имеет массовый характер и становится все более доступным благодаря использованию интернет-технологий, что позволяет людям получать или расширять знания о любой области деятельности человека [3].

Не осталась в стороне компьютеризации общества и образование. Ранее (90-е гг.) дети начинали знакомство с компьютером

в 10 классе, сегодня — с младших классов. Но они не просто знакомятся или начинают изучать программы для создания графических или письменных документов, они играют и при этом учатся. Появление компьютерных программ, предназначенных исключительно для учебных целей, определяется учеными и педагогами одним из факторов устойчивого развития образования в условиях информационного общества. Это касается и организации обучения в образовательной области «Технология» [2].

В целом программное научное средство (или педагогическое программное средство) предназначено для проведения уроков по различным предметам за экраном монитора или на мультимедийной доске в компьютерном классе. По мнению многих исследователей в области образования, технология проведения уроков с использованием современных технических средств и новых информационных технологий тренирует и активизирует память, наблюдательность, сообразительность, концентрирует внимание учащихся, заставляет их по-новому оценить предлагаемое учебное содержание. Одновременно компьютер на уроке технологии значительно расширяет возможности представления учебного материала. Применение разнообразия цветов, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации и среды в условиях реального учебного процесса, что в свою очередь позволяет решить еще один важный вопрос — повышение мотивации к обучению. Компьютер является мощным инструментом организации обучения в образовательной области «Технология», что позволяет решать новые, ранее не решенные, дидактические задачи этой отрасли знания со своими специфическими особенностями, при условии, что этот мощный инструмент будет умело использоваться для реализации задач процесса обучения технологиям [4].

Это связано с тем, что использовать компьютер можно на всех уроках, в том числе и на уроках технологий, ведь именно этим предметам на сегодняшний день надо уделять гораздо больше внимания. Почему? «Маленькая работа лучше большого безделья» — гласит народная мудрость. Чтобы следующие поколения были творческими, трудолюбивыми и умелыми, развитие этого элемента подготовки человека к жизнедеятельности в условиях информационного общества требует отдельного внимания.

Для интенсификации обучения технологиям в современных условиях существует необходимость использовать компьютерную технику, то есть программное обеспечения, и техническая литература может помочь учителю достичь максимального уровня восприятия учащимися учебного материала и экономит его время. Но для этого учитель должен уметь свободно пользоваться компьютером на уровне пользователя, что и является залогом успехов в овладении технологиями. Учитель должен четко знать преимущества и недостатки того или иного педагогического программного средства обучения технологиям перед тем как представить его ученикам. Например, не стоит использовать сложные графические редакторы для достижения результата в несложных целях обучения графической подготовки учащихся, потому что сегодня есть много программ, которые имеют интуитивно доступный интерфейс, простоту в использовании и достаточное быстродействие.

Учителю необходимо четко видеть перед собой цель урока, а уже исходя из этого, подбирать программное средство, применение которого повышает эффективность обучения технология. Программный способ, который будет применяться на уроке, необходимо хорошо проработать самостоятельно, в процессе подготовки к уроку, то есть определить, в какой части урока она используется (в зависимости от содержания и типа урока), что и отражается в плане-конспекте урока. Также нужно определить метод применения педагогического программного средства в системе средств обучения технология. Кроме того, не следует забывать о естественной любознательности учащихся и по возможности предусмотреть вопросы, которые они могут задавать на уроке, чтобы иметь возможность ответить на них с максимальной пользой для ученика.

Компьютерную программу, ранее установленную на компьютеры в компьютерном классе или на сервере, если компьютеры соединены в сеть, необходимо перед началом урока запустить и оставить в режиме ожидания, чтобы в начале урока ученик не отыскивал ее, а мог запустить одним кликом мышки, что в свою очередь экономит драгоценное время урока. Вот почему правильно спланированный урок, правильно отсортированная информационная база является главным залогом успеха обучения технологиям, создает понимание учебной проблемы, которая

исследуется на данном уроке, и является одним из методов повышения эффективности обучения технологиям [3, 4].

Вот несколько примеров программ, которые помогут учителю технологий при обучении технологиям:

1. Педагогическое программное средство (ППС) «Трудовое обучение, 6 класс» (для мальчиков) для общеобразовательных учебных заведений создано в соответствии с действующей программой по трудовому обучению, утвержденной Министерством образования и науки Украины. Каждый мультимедийный урок раскрывает конкретную тему согласно учебной программе и содержит средства для объяснения и усвоения темы: теоретический материал, рисунки, фотографии, таблицы, звуковое сопровождение урока, аудио и видеофрагменты и т.д. Для проверки знаний ученика предусмотрены контрольные вопросы и задания, тесты для самоконтроля и контроля. Настоящее ППС может быть использовано учителем для подготовки и проведения уроков, для создания собственных уроков и редактирования существующих, для проведения тестового контроля знаний учащихся, для проведения индивидуальных и факультативных уроков.

2. Педагогическое программное средство «Сделай сам» — учебная программа с элементами игры. Предназначена для проведения уроков трудового обучения в начальных классах, кружка. Является одним из хороших средств организации обучения в кружках технического моделирования младших школьников.

3. Педагогическое программное средство «Трудовое обучение, 6 класс» (для девочек) для общеобразовательных учебных заведений создан в соответствии с действующей программой по трудовому обучению, утвержденной Министерством образования и науки Украины. Каждый мультимедийный урок раскрывает конкретную тему согласно учебной программе и содержит средства для объяснения и усвоения необходимой темы: теоретический материал, рисунки, фотографии, таблицы, звуковое сопровождение урока, аудио и видеофрагменты и т.д.

4. Педагогическое программное средство «Библиотека электронных наглядностей. Трудовое обучение, 5—9 классы» для общеобразовательных учебных заведений создано действующей учебной программой по трудовому обучению, утвержденной Министерством образования и науки Украины. Целью создания

и применения этого ППС является обеспечение учебно-воспитательного процесса трудового обучения современными средствами обучения, в том числе средствами наглядности учебного материала, которые могут быть использованы как составные учебной среды нового поколения.

Подводя итоги рассмотрения вышеприведенных ППС, можно констатировать, что мультимедийные обучающие игровые программы являются одним из средств умственного и психологического развития ребенка, следовательно, являются очень важными в технологической подготовке будущих членов информационного общества. В этом смысле особенно актуальны обучающие компьютерные игры, которые помогают учащимся лучше развиваться в условиях компьютерной среды, более глубоко изучать школьный материал за счет применения учебных возможностей компьютера, а именно: яркость представления учебного материала, звуковое сопровождение, анимация и т.д. Стоит также отметить, что использование педагогических программных средств в учебном процессе приносит элемент заинтересованности в решении учеником учебной проблемы, что создает мотивацию и желание более творчески подойти к ее решению.

Литература

1. Калущий А.В. Применение информационных технологий на уроках трудового обучения. М., 2010.
2. Ковтуцька І., Куракова А., Немченко А. Ігрові програми як средство актуалізації пізнавальної діяльності учасників вивчення фізики // Пути повышения эффективности математического образования в средних общеобразовательных учебных заведениях: Сб. материалов Всеукраинской студенческой научно-практической конференции. Херсон: Айлант, 2000. С. 72—74.
3. Уваров А.Ю. Новые информационные технологии и реформа образования // Информатика и образование. 1993. № 3.
4. Церковный А. Формирование навыков в пространстве компьютерных игр // Социальная психология. 2004. № 3 (5). С. 163—169.

ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Основная идея деятельностного подхода в изучении иностранных языков связана с деятельностью как средством развития ребенка. Использование деятельностного подхода формирует мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, создает положительный эмоциональный фон урока. В процессе и результате использования форм, приемов и методов учебной работы рождается не робот, обученный и запрограммированный на четкое выполнение определенных видов действий, деятельностей, а человек, способный выбирать, оценивать, программировать и конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации.

В самой общей форме деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности. Суть образования с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей со взрослыми в реализации вместе выработанных целей и задач. Деятельностный подход ориентируется и на сензитивные периоды развития школьников как на периоды, в которые они наиболее «чувствительны» к усвоению языка, освоению способов общения и деятельности, предметных и умственных действий [1, с. 59]. Формы совместной учебной деятельности многообразны.

Содержание обучения иностранному языку исходит из формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции в процессе общения. Данные компоненты предполагают развитие как чисто лингвистических навыков, представляющих тройственный союз фонемных, лексических и грамматических основ, так и нормативное использование устной и письменной речи.

Особенности деятельностного подхода в обучении тесно связаны со спецификой самой учебной дисциплины «иностранный язык», которая заключается в том, что:

- иностранный язык рассматривается как средство общения в типичных ситуациях;

- изучая инвентарь иноязычной лексики, учащиеся овладевают средствами восприятия и выражения мыслей об уже известных им предметах и явлениях;

- главной задачей в изучении иностранного языка является не добыча новых сведений об окружающей их действительности, как это происходит при изучении других школьных предметов, а формирование представления о культуре других стран через язык.

Как мы видим в содержании и целях обучения иностранному языку уже заложен деятельностный подход, что определяет не только особенности организации обучения, но специфику и преимущества иностранного языка перед другими дисциплинами.

Не менее важен личностно-ориентированный характер обучения — Childcentred Education.

Основной принцип деятельностного подхода состоит в том, что знания учащиеся получают самостоятельно, участвуя в исследовательской деятельности.

Предполагается, что учащиеся выполняют следующие действия:

- работают с источниками информации, с современными средствами коммуникации;

- критически осмысливают актуальную социальную информацию, поступающую из разных источников, формулируют на этой основе собственные заключения и оценочные суждения;

- решают познавательные и практические задачи, отражающие типичные ситуации;

- анализируют современные общественные явления и события;

- осваивают типичные социальные роли через участие в обучающих играх и тренингах, моделирующих ситуации из реальной жизни (на уроках гуманитарного цикла);

- аргументируют защиту своей позиции, оппонируют иному мнению через участие в дискуссиях, диспутах, дебатах о современных социальных проблемах;

— выполняют творческие работы и исследовательские проекты.

Технология деятельностного метода включает в себя следующую последовательность деятельностных шагов:

1. Самоопределение к деятельности (орг. момент).

На данном этапе организуется положительное самоопределение ученика к деятельности на уроке, а именно:

- 1) создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в деятельность («хочу»);
- 2) выделяется содержательная область («могу»).

2. Актуализация знаний и фиксация затруднения в деятельности.

Данный этап предполагает, во-первых, подготовку мышления детей к проектировочной деятельности:

- 1) актуализацию знаний, умений и навыков, достаточных для построения нового способа действий;

- 2) тренировку соответствующих мыслительных операций.

В завершение этапа создается затруднение в индивидуальной деятельности учащихся, которое фиксируется ими самими.

3. Постановка учебной задачи.

На данном этапе учащиеся соотносят свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т.д.), и на этой основе выявляют и фиксируют во внешней речи причину затруднения. Учитель организует коммуникативную деятельность учеников по исследованию возникшей проблемной ситуации в форме эвристической беседы. Завершение этапа связано с постановкой цели и формулировкой (или уточнением) темы урока.

4. Построение проекта выхода из затруднения («открытие» детьми нового знания).

На данном этапе предполагается выбор учащимися метода разрешения проблемной ситуации и на основе выбранного метода выдвижение и проверка ими гипотез.

Учитель организует коллективную деятельность детей в форме мозгового штурма (подводящий диалог, побуждающий диалог и т.д.). После построения и обоснования нового способа действий новый способ действий фиксируется в речи и знаково в соответствии с формулировками и обозначениями, принятыми

в культуре. В завершение устанавливается, что учебная задача разрешена.

5. Первичное закрепление во внешней речи.

Учащиеся в форме коммуникативного взаимодействия решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием установленного алгоритма во внешней речи.

6. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

При проведении данного этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания на применение нового способа действий, осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с образцом, и сами оценивают ее.

Эмоциональная направленность этапа состоит в организации ситуации успеха, способствующей включению учащихся в дальнейшую познавательную деятельность.

7. Включение в систему знаний и повторение.

На данном этапе новое знание включается в систему знаний. При необходимости выполняются задания на тренировку ранее изученных алгоритмов и подготовку введения нового знания на последующих уроках.

8. Рефлексия деятельности (итог урока).

На данном этапе организуется самооценка учениками деятельности на уроке. В завершение фиксируется степень соответствия поставленной цели и результатов деятельности и намечаются цели последующей деятельности [2, с. 38].

Литература

1. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2010.
2. Муравьева Е.Г. Проектирование технологий обучения. Иваново, 2001.

ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА МАТЕМАТИКИ В 5 КЛАССЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОТ (ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ)

Тема: «Степень числа. Квадрат и куб числа».

Учебник «Математика — 5», С.А.Козлова, А.Г.Рубин.

Тип урока: открытие новых знаний.

Цели урока:

1. Ввести понятие «степени числа».

Организовать деятельность учащихся по открытию нового понятия — степени числа.

3. Закрепить новые понятия.

Формировать у учащихся умение называть степень числа, ее основание и показатель, вычислять значения числовых выражений, содержащих степени.

Развивать логическое мышление для сознательного восприятия учебного материала.

Развивать познавательный интерес к предмету.

Прививать интерес к самостоятельной, активной деятельности.

Планируемые предметные результаты: учащиеся научатся записывать произведение одинаковых множителей в виде степени и степень в виде произведения, вычислять значения числовых выражений, содержащих степени.

Формы работы учащихся: групповая — обсуждение и формулировка определения степени числа: что такое степень числа, основание и показатель степени; фронтальная — ответы на вопросы, чтение степени с указанием основания и показателя степени; индивидуальная — выполнение заданий из раздела «Развиваем умения» и выполнение самостоятельной работы.

Современные образовательные технологии: проблемное обучение, создание проблемной ситуации познавательного характера (теоретическое мышление).

(Это активизирует мысль учащихся, стимулирует их к самостоятельному приобретению знаний. Ученики анализируют, сравнивают, обобщают и делают выводы, которые являются формулировками новых понятий.)

Ход урока.

I. Давайте вспомним, какая тема была на предыдущих уроках?
(Устное и письменное умножение чисел)

Найдите значение произведения $2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2$

Сравните выражения слева и справа от знака равенства и объясните, что означает каждый знак в записях:

$$4 \cdot 4 \cdot 4 = 4^3;$$

$$5 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 5 = 5^5;$$

$$12 \cdot 12 = 12^2.$$

Сегодня мы продолжим работать с умножением чисел и узнаем много нового про них.

II. Устная работа.

1. Как кратко записать сумму нескольких одинаковых слагаемых:
 $3 + 3 + 3 + 3 + 3$?

(как произведение чисел 3 и 5).

2. Как кратко записать произведение $2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2$?

(Произведение, в котором все множители равны друг другу, можно записать короче, т.е. $2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 = 2^8$).

3. Что означает каждый знак в такой записи?

III. Работа в тетрадях (работа в парах, помощь друг другу).

Выполнение заданий № 1, 2, 3, 4:

ЗАДАНИЕ № 1.

Запишите сумму в виде произведения:

$$5 + 5;$$

$$9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9;$$

$$15 + 15 + 15 + 15 + 15.$$

ЗАДАНИЕ № 2.

Как короче можно записать следующее произведение

$$5 \cdot 5;$$

$$9 \cdot 9 \cdot 9 \cdot 9 \cdot 9 \cdot 9 \cdot 9 \cdot 9 \cdot 9 \cdot 9;$$

$$15 \cdot 15 \cdot 15 \cdot 15 \cdot 15?$$

В этих двух заданиях мы видим различие в краткой записи суммы одинаковых слагаемых и произведения одинаковых множителей.

Запись 2^8 называют **степенью** и читают «два в восьмой степени». Число 2, которое перемножали, называют **основанием** степени, число 8, которое показывает, сколько множителей было в произведении, называют **показателем** степени).

Это новое понятие. Значит, какая у нас сегодня новая тема?
«Степень числа».

Запишите в тетради тему урока.

Значит, 5^2 , 9^{10} , 15^5 являются степенями.

Назовите основание и показатель в каждой степени.

ЗАДАНИЕ № 3.

Вычислите: 4^2 ; 6^3 ; 5^4 ; 2^5 ; 7^3 ; 8^2 ; 11^1 ; 12^2 ; 100^3 .

ЗАДАНИЕ № 4.

Запишите числа 10, 100, 1000, 10000, 100000, 1000000 в виде степени с основанием 10.

IV. Давайте подведем итоги:

Что нового вы узнали сегодня на уроке? (Понятие «степень числа», основание степени, показатель степени).

V. Самостоятельная работа.

Вариант 1 — необходимый уровень, вариант 2 — повышенный уровень. (Тексты приведены в учебнике, с. 103). Каждый пример оценивается в 1 балл.

По окончании самостоятельной работы учащиеся меняются своими работами, **проверяют по образцу**, ставят оценки:

«5» — за 13—15 б. «+»

«4» — за 10—12 б. «+»

«3» — за 7—9 б. «+»

VI. Домашнее задание:

П. 2.9., № 18, 19 (а, б, в), 23.

Н.А.Зеленская

ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ РАЗНОЙ ЦЕЛЕВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Российская школа переживает качественно новый этап своего развития, главной задачей которого является не простое «*усвоение всей суммы знаний, которые выработало человечество*», а актуальным стало создание условий для развития личности ученика, способности его к «*самоопределению и саморазвитию*».

Одним из приоритетных направлений в реализации этих задач является деятельностная парадигма образования.

Еще Сократ говорил, что научиться играть на флейте можно только, играя самому. Также и ученик, воспроизводя знания, объясненные учителем, не приобретает опыта преодоления затруднений, не учится самостоятельному выбору способов действий, адекватной самооценке результатов собственной деятельности, а без этого сегодня невозможна его успешная самореализация в жизни.

Именно *деятельностный метод*, созданный трудами многих поколений российских педагогов и психологов, обеспечивает возможность системного включения детей в процесс самостоятельного построения ими нового знания.

Следующая схема свидетельствует об историческом развитии школы: В настоящее время необходим переход от «традиционной» («знаниевой») к школе деятельностного (развивающего) обучения и это нормативно закреплено Законом «Об образовании»: *каждая школа сегодня должна стать школой деятельностного обучения.*

Дидактические принципы системы деятельностного обучения помогают учителю определить «Как обучать?», причем, *с одной стороны*, не разрушая личный практический опыт учителя, а, *с другой стороны*, включая в себя имеющиеся в педагогике и психологии научные знания об общих закономерностях эффективного развития детей, которые сегодня напоминают рассыпанную мозаику. Технология деятельностного метода обеспечивается следующей системой дидактических принципов: деятельности, непрерывности, целостности, психологической комфортности, минимакса, вариативности, творчества.

Технология деятельного метода включает в себя следующую последовательность деятельностных шагов:

Самоопределение к деятельности.

Актуализация знаний и фиксация затруднений в индивидуальной деятельности.

Выявление причин затруднения и постановка цели деятельности.

Построение проекта выхода из затруднения («открытие» детьми нового знания).

Первичное закрепление во внешней речи.

Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

Включение в систему знаний и повторение.

Рефлексия деятельности (итог урока).

Уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно распределить в четыре группы:

Уроки «открытия» нового знания (ОНЗ).

Уроки рефлексии (Р).

Уроки развивающего контроля (РК).

Уроки общеметодологической направленности (ОМН).

Составляя календарно-тематическое планирование, весь учебный материал распределяется по типам урока следующим образом.

Основные цели урока каждого типа:

Урок «открытия» нового знания.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к новому способу действия.

Образовательная цель: расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов.

Урок рефлексии.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к коррекции способа действия и реализации коррекционной нормы. (Другими словами, формирование способности к фиксированию собственных затруднений в деятельности, выявлению их причин, построению и реализации проекта выхода из затруднений.)

Образовательная цель: коррекция и тренинг изученных понятий, алгоритмов и т.д.

Урок развивающего контроля.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к осуществлению контрольной функции.

Образовательная цель: контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов.

Подготовка и проведение уроков деятельностной направленности является сегодня актуальной проблемой. Как построить и провести урок, чтобы ученик стал субъектом учебной деятельности? Чтобы он в результате своей деятельности достиг желаемых целей и результатов? Освоение нового метода работы требует подробного планирования уроков. Для подготовки и проведения использую: схемы-конспекты уроков «открытия» нового знания; схемы-конспекты уроков рефлексии, в которых указаны этапы каждого типа урока, временные рамки каждого этапа, цель этапа, содержание работы на этапе; оборудование, формы и методы работы.

В структуре урока по технологии деятельностного метода подчеркнуты те этапы, которые учитель уже сегодня может реализовать на уроках без специальной подготовки. Неподчеркнутые этапы определяют возможные точки и направления роста учителя:

Мотивирование (самоопределение к учебной деятельности).

Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения.

Выявление места и причины затруднения.

Построение проекта выхода из затруднения (Цель и тема, способ, план, средство).

Реализация построенного проекта.

Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.

Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

Включение в систему знаний и повторение.

Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог уроки).

В процессе саморазвития учитель имеет возможность постепенно заполнить пробелы и реализовать деятельностный метод во всей полноте. Для достижения целей на этих этапах очень полезными и значимыми являются:

опорные сигналы (блок-схемы);

эталоны;

алгоритмы.

Очень важен в технологии деятельностного метода блок *«Проблемное объяснение»*. Наибольшее внимание уделяется его планированию и проведению.

Кроме того следует отметить, что в учебном плане существует 50 уроков рефлексии, к которым разработана специальная методика их проведения. Практика показывает, что уроки рефлексии дают прекрасные результаты и очень нравятся учащимся. Их главная цель — самостоятельная деятельность учеников; самоконтроль, самостоятельный поиск ошибок. Только найдя самостоятельно свою ошибку, поняв причину и исправив ее, ученик способен в дальнейшем избегать затруднений, вызвавших ошибку, при выполнении аналогичных заданий.

Методика уроков рефлексии основана на самоконтроле по 4 группам опорных сигналов:

образец (ответ);

подробный образец;

эталон;

эталон для самопроверки.

Благодаря урокам рефлексии у каждого ученика формируется устойчивое мнение: «Ошибка — не враг, а всего лишь препятствие, которое надо преодолеть на пути к цели».

Полагаю, что за технологией деятельностного метода, как и за ИКТ, будущее. Причем, на мой взгляд, ИКТ — одно из средств реализации деятельностного метода в обучении. Поскольку именно технология деятельностного метода помогает раскрепостить мышление учащихся, развивает способность мыслить творчески. Для освоения данного метода педагоги школы знакомятся и изучают более глубоко инструментарий технологии деятельностного метода и максимально «примеряют» на себя.

По моему мнению, только таким образом можно от «усвоения всей суммы знаний, которые выработало человечество», перейти к «самоопределению и саморазвитию» личности ученика. Таким образом, для каждого учителя открывается возможность постепенного, поэтапного, а значит, эволюционного перехода к реализации нового качества образования.

Л.С.Маковецкая

ТЕНДЕНЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ КАК КОМПОНЕНТА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Педагогическое сообщество все больше употребляет понятия «информационно-коммуникационные технологии» и «внедрение ИКТ», что отражает глубину процесса информатизации образования и требует мониторинга процессов, которые происходят в общеобразовательных учебных заведениях.

Современные ИКТ привели к явной революции в образовании. Мы стали свидетелями того, как система образования встраивается в мировую информационную сеть, поэтому на личность учителя положена ответственность по овладению и внедрению ИКТ в повседневную педагогическую практику.

Под внедрением ИКТ мы понимаем: обеспеченность компьютерной техникой, установление пакетов прикладных программ, а также разработка новых информационных систем и их использование.

Широкий спектр коммуникационных и компьютерных технологий открывает возможности создания виртуальных лабораторий, демонстрации производственных процессов, которые в реальной жизни продемонстрировать невозможно. Например: ядерные взрывы, химические реакции, наблюдения за изменениями климата, за движением планет и тому подобное. Это значит, что учебно-воспитательный процесс требует значительных изменений и мероприятий по реорганизации образовательной инфраструктуры, внедрения новых методик и методологий компьютерного образования учителей и учеников.

В последние годы образовательные заведения систематически получают новую компьютерную технику. Каждая школа имеет интерактивные доски, проекторы, мультимедийные системы, принтеры, сканеры и тому подобное. Все эти технические возможности не могут не вызывать изменений в отношении педагогических работников к преподаванию учебных предметов.

Информатизация системы образования непосредственно связана с широким внедрением и эффективным использованием в образовании ИКТ, которые базируются на методах и средствах информатики.

Информационные технологии — это совокупность методов, средств и приемов, которые используются с целью сбора, хранения, обработки, распространения, отражения и использования разнообразных данных ради интересов и потребностей пользователей. Это понятие, которое появилось с возникновением информационного общества. Они сочетают в себе три компоненты: информационную, материальную, социальную.

Информационно-коммуникационные технологии — это сочетание информационных технологий с коммуникационными для решения разнообразных задач современного образовательного информационного общества.

Процесс внедрения ИКТ непрерывен, поэтому его корректировку можно осуществлять только после глубокого анализа и обобщения промежуточных результатов.

Каждый современный учитель мечтает иметь в своем кабинете компьютер и интерактивную доску. Но сам компьютер, даже самый современный, без учителя работать не будет, поэтому учитель должен овладевать новейшими ИКТ и учиться применять их во время проведения уроков, классных часов, родительских собраний, разных воспитательных мероприятий.

Для создания и развития цифрового мира нужны квалифицированные кадры — информационно грамотные, с изобретательным мышлением, которые умеют работать с высокой производительностью и эффективно общаться [1].

Слово «интерактивная доска» уже никого сегодня не удивит, потому что 100% педагогов знают, о чем идет речь. Они не только созерцали ее, но и наблюдали, как она работает. Интерактивные доски признаны высокоэффективным аудиторным, диалоговым и техническим средством учебы и широко используются во многих странах мира.

Назначение интерактивной доски:

- повышение эффективности учебного процесса;
- разработка интересных и увлекательных занятий благодаря разнообразному и динамическому использованию ресурса;
- развитие мотивации;
- решение учебных задач всех типов;
- обеспечение работы с целым классом или группой детей;
- активизация зрительного восприятия материала;
- развитие пространственного воображения;
- модернизация методов и форм учебы.

Формы интерактивного сопровождения:

- презентации;
- видеофильмы;
- тестовые задания;
- интерактивные упражнения;
- демонстрации лабораторных работ;
- интерактивное моделирование процессов и тому подобное.

Преимущества для преподавателей:

- позволяет преподавателям объяснять новый материал из центра класса;
- рисовать и делать записи поверх любых дополнений и веб-ресурсов;

— удобная при работе в большой аудитории.

Преимущества для учеников:

— делает занятия интересными, предоставляет больше возможностей для участия в коллективной работе, развитии личных и социальных навыков;

— начинают работать более творчески и становятся уверенными в себе.

Факторы эффективного использования:

— использование доски не только преподавателями, но и учениками;

— высокий уровень надежности и технической поддержки, чтобы свести к минимуму возможные проблемы.

Следует отметить, что ИКТ в образовании являются лишь составной частью педагогических технологий. Для повышения эффективности учебы важен не столько характер используемых средств, сколько способ их приложения.

Некоторые школы нашли возможность выделить кабинеты и назвать их «лекционными» или мультимедийными, что было очень удачным решением при такой обеспеченности школ компьютерной техникой. Но большинство школ установили доски в кабинетах отдельных учителей, чем ограничили доступ к освоению новейших технологий другим учителям.

На сегодня интерактивная доска является замечательной наглядностью, которая помогает директорам и их заместителям довести коллективу ту или другую проблему школы, показать позитивные моменты учебно-воспитательного процесса, наглядно продемонстрировать и сравнить учебные достижения учеников и уровень педагогического мастерства каждого учителя. При подготовке и проведении родительских собраний дает возможность продемонстрировать достижение того или другого ученика, осветить более ярко ту или другую проблему или событие из жизни класса. Обладание интерактивной доской — это уровень информационно-коммуникационной культуры педагогических работников.

Понятно, чтобы использовать интерактивную доску или мультимедийную систему необходимо владеть компьютером хотя бы на уровне пользователя. Администрация школ проводит тренинги для своих учителей, то есть закладывает фундамент для будущего всего заведения образования. Это дает возможность администрации

школ выдвигать коллективу новые, более высокие требования к организации учебного процесса, который в свою очередь будет стимулировать учителей к еще более производительной и творческой работе. Таким образом, обладание современными интерактивными и мультимедийными технологиями руководителями учебных заведений ведет к стремительному овладению ИКТ педагогическим коллективом. Однако вопрос разработки электронных методических и дидактичных материалов учителями образовательных заведений требуют определенной коррекции и доработок.

Следовательно, ИКТ положительно влияет на все компоненты среднего общего образования, поэтому подготовка педагогических работников к использованию ИКТ на уроках и в повседневной педагогической деятельности является сложным непрерывным процессом.

Литература

1. Морзе Н.В. Як навчати вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом на уроці? // Післядипломна освіта в Україні. 2005. № 2. 25 с.

Л.М.Менищикова

РАБОТА С ПОЭТИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Проблема развития творческого потенциала учащихся является сегодня одной из приоритетных. Согласно проекту «Наша новая школа», ключевой характеристикой современного отечественного образования становится «не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей» [2, с. 2]. Востребованы такие качества личности как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, мотивация к познанию и творчеству, обучению и самообучению на протяжении всей жизни [4].

Иностранный язык как учебный предмет способен внести важный вклад в воспитание творческой личности. Цели обучения

иностранному языку предполагают формирование и развитие не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и творческой активности, эстетического вкуса, расширение кругозора, повышение уровня общей культуры учащихся.

Для меня как для учителя немецкого языка сельской школы проблема развития творческих способностей учащихся особенно актуальна в силу ряда причин. Во-первых, у сельских школьников меньше возможностей для раскрытия творческого потенциала. А ведь это очень важно для подростков, так как именно в этом возрасте возникают глубокие, устойчивые интересы, проявляется осознание собственной индивидуальности и, как следствие, потребность самовыражения. Во-вторых, в настоящее время наблюдается резкий спад интереса учащихся к учебе. Зачастую они не знают ни историю, ни культурные традиции своей страны, мало читают. В результате интеллектуальный уровень учащихся падает. В-третьих, немецкий язык теряет свою популярность и все больше вытесняется английским, что приводит к снижению мотивации к изучению немецкого языка.

Решать эти проблемы мне помогает использование на уроках поэтических произведений немецких авторов. Поэзия — это огромное культурное наследие целого народа, в ней находят отражение особенности жизни, образ мыслей, нравственные ценности представителей другой страны. Работа с поэтическими произведениями дает возможность формировать и развивать творческие способности подростков, повышая тем самым мотивацию к изучению немецкого языка, приобщать учащихся к немецкоязычной литературе, а также лучшему осознанию культуры своей страны. В выполнении творческих заданий могут участвовать учащиеся с разными способностями. Чувство равенства, атмосфера увлеченности, возможность раскрыть себя — все это помогает преодолеть комплексы и создать на уроке положительный эмоциональный климат, благоприятный для учебной деятельности [3]. Кроме того, по Л.С.Выготскому, творчество «существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [1, с. 6]. Задатки творческих способностей

присущи любому человеку, нужно только суметь раскрыть их и развить.

Поскольку анализ методической литературы показал, что специальных исследований, посвященных изучению роли поэтических произведений на уроках немецкого языка как средства формирования творческих способностей подростков, практически нет, была поставлена цель — подготовить и систематизировать поэтические тексты и разработать оптимальные методы работы с ними на уроках немецкого языка.

По мнению И.П.Волкова, результатом учебной деятельности ребенка должен стать продукт: макет, модель, игрушка, стихотворение. Работа над стихотворением для меня — это возможность организовать обучающую творческую деятельность. Мною собраны и тематически систематизированы как произведения немецкой классики, так и аутентичные стихи современных немецких поэтов, которые целесообразно использовать для работы на средней и старшей ступени обучения. При организации работы над стихотворением придерживаюсь следующих принципов:

- целесообразность;
- соответствие теме урока;
- содержательность;
- соответствие возрастным интересам учащихся;
- языковая доступность;
- художественные достоинства;
- воспитательная ценность.

В методической литературе сложилась определенная последовательность приемов работы над стихотворением на уроке иностранного языка. В качестве примера рассмотрим стихотворение Г.Гейне «Lorelei» (9 класс).

Ознакомление учащихся с краткой биографией Г.Гейне, его трагической судьбой, основными направлениями его лирики, историей создания стихотворения.

Выразительное чтение стихотворения учителем.

Снятие лексико-грамматических трудностей. Лексика, трудная для понимания, записывается на доске и объясняется с помощью иллюстраций, сносок, ассоциаций, жестов, перевода.

Чтение стихотворения учащимися про себя.

Контроль общего понимания с помощью вопросов.

Перевод стихотворения на родной язык.

Анализ стихотворения, его композиции, художественных образов и средств.

Работа над произношением и интонацией, расстановка учащимися пауз, ударений, выразительное чтение.

Знакомство с литературными переводами В.Левика и А.Блока, их сопоставление с оригиналом и друг с другом.

В качестве домашнего задания заучивание стихотворения наизусть, выразительное чтение, художественный перевод.

Работая над классическим стихотворением, стараюсь подобрать все известные художественные переводы, чтобы обратить внимание ребят на то, как точно лучшие переводчики передают не только содержание стихотворения или его художественные образы, но и стихотворный размер, эпитеты, метафоры, сравнения и другие художественные средства. После такой работы ребята пробуют сами выполнить поэтический перевод стихотворения и на собственном опыте убеждаются, что это непросто.

Наряду с традиционными методами в системе применяю различные виды творческих заданий на основе собранных стихотворений. Приведу несколько примеров.

1. Прослушайте стихотворение и предположите, какую тему мы будем обсуждать на уроке.

Например, на уроке по теме «Взаимоотношения детей и родителей» в 10 классе учащимся можно предложить стихотворение Бернда Лунгхарда «Eltern sind manchmal wie Kinder» («Родители иногда, как дети»). Для меня важно, чтобы ребята немного поновому посмотрели на своих родителей, чтобы они поняли, что не только дети нуждаются в родительской любви, но и родители ждут от своих детей внимания и тепла.

2. Завершите стихотворение по рифме и смыслу, подобрав подходящие антонимы.

3. Дополните стихотворение с помощью предложенных картинок. Предлагаются картинки, изображающие подарки для первоклассника (Radiergummi, Lupe, Malfarben, Hefte, Süßigkeiten, Lineal usw.). Учащиеся дополняют стихотворение по смыслу и приходят к выводу, что речь здесь идет не только о школе, но и о жизни вообще.

4. Прочитайте стихотворение и выберите из предложенных рисунков те, которые могут служить иллюстрациями к нему. Расположите выбранные иллюстрации в соответствии с логикой изложения событий. Для такого задания подойдут сюжетные стихи, например, стихотворение И.В.Гете »Gefunden».

5. Придумайте новый заголовок к стихотворению.

Работа над стихотворением Ирмелы Брендер »Wir» («Мы») — это повод поговорить о дружбе, о том, каким должен быть настоящий друг. Прошу ребят найти в тексте самое точное определение дружбы. После этого предлагаю озаглавить стихотворение, а предложенные варианты сравниваются с оригинальным названием.

6. Выберите пословицы, соответствующие теме стихотворения.

При изучении темы »Die erste Liebe» («Первая любовь») в 10 классе мы знакомимся со стихотворением Г. Гейне »Ich grolle nicht» («Я не сержусь»). В процессе работы прошу учащихся выбрать из предложенных немецких пословиц о любви те, которые, на их взгляд, больше соответствуют настроению лирического героя, и обосновать свой выбор.

Многим учащимся нравятся более сложные формы работы, где они могут раскрыть себя, свои чувства, свой внутренний мир. В этом случае можно предложить следующие формы работы:

7. Прочитайте стихотворение Г.Кунерта и напишите свое по образцу.

8. Сочините стихотворение »Эльфхен» по схеме:

1 строчка — цвет

2 строчка — предмет, связанный с этим цветом

3 строчка — предложение с этим предметом

4 строчка — я и предмет

5 строчка — мое чувство.

9. Распространенной формой творческого задания является синквейн (пятистишие).

10. Мои ученики с интересом работают с хайку. Мы переводим хайку на русский язык, стараясь соблюдать правила его построения, составляем хайку из отдельных строчек, подставляем пропущенные слова, а некоторым ребятам удается написать свое стихотворение.

11. «Растущие стихи» — еще одна интересная форма творческого задания. Этот тип стихотворения пишется по схеме:

1 строчка — существительное;

2 строчка — 1 строчка + второе существительное, более точно определяющее первое;

3 строчка — прилагательное + 2 строчка;

4 строчка — 3-я строчка + сочетание прилагательного с существительным, которое близко первому существительному или противоречит ему;

5 строчка — заключительное предложение, включающее слово из 4-ой строчки.

Учащимся со слабыми способностями можно предложить и другие задания: нарисовать иллюстрацию, оформить книжку-малышку, сделать коллаж или макет по теме стихотворения, подготовить сообщение о поэте или презентацию, главное, чтобы эта деятельность была интересной и творческой.

Таким образом, исходя из рассмотренного выше, еще раз подчеркнем, что целенаправленная и систематическая работа с поэтическими произведениями развивает творческую активность, повышает интерес к изучению немецкого языка, помогает создать на уроке атмосферу сотрудничества, повышает уровень общей культуры. Обращаясь не только к разуму, но и к чувствам, поэзия повышает интеллектуальный и культурный уровень учащихся, учит ценить красоту языка, развивает у подростков способность лучше понимать себя и человеческие отношения.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. Национальная образовательная инициатива Наша новая школа. М., 2009. 17 с.
3. Павлова Е.А. Стихи и рифмовки на уроках иностранного языка — эффективное средство усвоения языкового материала // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 25—30.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования. М., 2009. 78 с.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИКИ ПРЕДЛОГОВ

Полному описанию языковых единиц, в том числе и предлогов, способствует обращение к их семантике. При этом необходимо рассматривать семантику слов в диахронии и учитывать первообразное значение слов.

Древние по своему происхождению немецкие предлоги соотносятся с древними наречиями как по своей звуковой форме, так и по своей семантике. Многие исследователи считают, что предлоги образовались путем перехода наречий в данный класс слов. Признаки явлений, выражаемых наречиями, становились выражением отношений между другими явлениями. Употребляясь при глаголах или именах существительных, эти наречия являлись конкретизаторами пространственных отношений, постепенно теряющими свою лексическую и синтаксическую самостоятельность. Уже в древневерхненемецком языке лингвистами насчитывается примерно 30 слов, которые можно отнести к классу предлогов по их семантико-синтаксическим и морфологическим особенностям. Г.Крёмер в своих трудах рассматривает 27 предлогов, в Евангелии Отфрида, по наблюдению В.Г.Адмони, «встречаются почти все эти предлоги (кроме *samet*, *hinter*, *zwischen*, *iram*, *abe*), а кроме того употребляются *êr*, *ir*, *unzan*, *innan*» [1, с. 38]. М.Д.Степанова в современном немецком языке выделяет следующие предлоги, восходящие по своему происхождению к древним наречиям: *an*, *in*, *aus*, *auf*, *für*, *vor*, *zu*, *bei*, *durch*, *nach*, *bis*, *mit*, *ohne*, *seit*, *von*, *um*, *wider*, *gegen*, *sonder*, *samt*, *über*, *unter*, *hinter*, *außer* [3, с. 345]. Данные предлоги являются, как правило, многозначными, в процессе исторического развития они образовали сложную сеть различных значений, не утратив при этом в своей семантике пространственную основу.

Как показывает этимологический экскурс, по своему происхождению многие предлоги являются общегерманскими словами и восходят к индоевропейскому праязыку. Предлоги *ab*, *an*, *auf*, *aus*, *bei*, *durch*, *für*, *in*, *mit*, *ohne*, *seit*, *über*, *um*, *unter*, *vor*, *zu*, *zwischen*

имеют как аналоги в германских языках, так и внегерманские соответствия. Объем выражаемых ими значений в современных языках не совпадает, но глубинное пространственное значение, присущее слову-источнику изначально, как правило, сохраняется предлогом в каждом случае. Так, например, немецкий предлог *durch* относится к западногерманским словам. Средневерхненемецкое слово *dur[ch]*, древневерхненемецкое *dur[u]h*, нидерландское *door*, английское *th[ɒ]rough* восходят к готскому *þairh* «через». Одновременно этому предлогу родственны такие негерманские слова, как *tiráh* «через, в стороне от чего-либо» из древнеиндийского и *trans* «по ту сторону, через ... прочь от чего-либо» из латинского языков. Первообразное значение движения, прохождения, проникновения через что-либо присутствует во всех этих родственных словах.

В то же время происхождение таких предлогов как *gegen* и *hinter* остается не до конца выясненным, поскольку достоверно не найдены внегерманские родственные связи. Предлог *gegen* по данным этимологических словарей является древнегерманским словом. В средневерхненемецком языке это была форма *gegen*, древневерхненемецком *gegin*, *gagan*, средненидерландском *jeghen*, древнеанглийском *gegn*, древнеисландском *gegn*. Первоначально имея только пространственное и временное значение направления к чему-либо, предлог стал выражать и отношения к человеку, событию или предмету, позднее появилось и значение намеренного противодействия по отношению к чему-либо. В сочетании с префиксом *ent-* параллельно получил свое развитие и предлог *entgegen*. В средневерхненемецком языке слово *hinter* имело форму *hinder*, в древневерхненемецком *hintar*, в готском *hinder*, в древнеанглийском *hinder*, в древнеисландском (прилагательное) *hindri*. Предположительно *hinter* восходит к древней сравнительной форме основы *hin[d]-*, от которой произошло также наречие *hinten*. Таким же путем во времена древневерхненемецкого языка из сравнительной формы наречия *sīd[ōr]* развился предлог *seit*, обладающий с самого начала своего существования и по сегодняшний день единственным значением указания на момент времени или промежуток времени, с которого началось какое-либо событие или действие.

Предлог *nach* имел в древневерхненемецком языке форму *nāh*, в средневерхненемецком *nāch*. Слово родственно прилагательному *nah[e]*, происхождение которого остается недостаточно ясным. Выступая как обстоятельство с указанием на пространственную близость при глаголах движения, слово постепенно перешло в разряд предлогов. В средневерхненемецком языке этот предлог употреблялся уже не только с глаголами движения. В.Г.Адмони приводит пример сочетания предлога *nāch* с глаголом *trûren*, выражающим состояние горя, печали, где предлог несет в себе указание на предмет, на который направлено соответствующее душевное состояние [1, с. 86].

К словосочетаниям по своему происхождению восходят предлоги *bis*, *neben* и *zwischen*. Нововержненемецкая форма *bis* восходит к средневерхненемецкой *bi* (bitze), которая в свою очередь, возможно, произошла от древневерхненемецкого сочетания *bī ze «dabei zu»*. Первоначально это слово употреблялось как наречие рядом с предлогами, которые указывали на направление, например, в нововержненемецком языке *bis zu* или *bis an*. С выпадением последнего слова в этих сочетаниях наречие *bis* становится самостоятельным предлогом. В процессе анализа данных словарей выяснилось, что семантика данного предлога не богата разнообразием и все значения, выделяемые словарями, так или иначе связаны со значением предела: в пространстве, времени, количестве и т.д. В то же время в современном языке предлог *bis* вновь широко употребляется в сочетании с различными предлогами, как, например, *bis auf*, *bis in*, *bis über* и т.д., указывая на достижение определенной границы или предела.

От вышедшего из употребления сочетания *in ebanī*, *an ebanī* «таким же образом, вместе, рядом друг с другом» в древневерхненемецком языке появилась сокращенная форма *ineben*, которая в средневерхненемецком перешла в *eneben*. В современном немецком это древнее словосочетание выглядит уже как *neben*, но семантика предлога сохранилась практически без изменения. Продолжая участвовать непосредственно в выражении реальных пространственных отношений, предлог указывает в том числе на метафорическую локализацию в значении «наряду с чем-л., кроме чего-л.».

Предлог *zwischen* восходит к сокращению древневерхненемецкого сочетания *in zuiskēn* «в середине двух, внутри двойного», содержащего в себе форму дательного падежа множественного числа от древневерхненемецкого слова *zuiski* «дважды, по два» и в средневерхненемецком *zwiscs*. В средневерхненемецком языке сочетание имеет форму *in zwischen (enzwischen)*, а также появляется более простая форма *zwischen*. Кроме значения месторасположения между предметами с XIV века у предлога развивается способность выражать временные отношения. На современном этапе существования языка по данным лексикографических источников семантика предлога насчитывает уже до 7 оттенков значений.

Тесно связаны между собой по происхождению два современных немецких предлога — *für* и *vor*. Оба восходят к индоевропейскому корню *per-* «свыше, сверх чего-либо» и имеют соответствия в германских языках. В древневерхненемецком языке встречаются формы *fora* и *furi*, в средневерхненемецком они трансформируются соответственно в *vor(e)* и *vür(e)*. В ранние периоды развития языка оба предлога выражали пространственные отношения с той разницей, что *für* употреблялся с винительным падежом при глаголах движения, а *vor* с дательным падежом при глаголах покоя. Наличие путаницы при употреблении предлогов в речи, замена одного другим или равное использование при одних глаголах привело грамматиков XVIII века к идее урегулирования употребления этих предлогов. Согласно их правилам предлог *vor* сохранил в себе первичную семантику пространственности, *für* полностью утратил исходную способность к выражению пространственных отношений, стал использоваться только в переносном значении, что дало возможность развить богатую семантическую сеть.

Все исследователи древних письменных памятников отмечают у предлогов не только первичное пространственное значение, присущее им в соответствии с собственной глубинной семантикой, но и постепенное расширение типов отношений. Уже к концу древневерхненемецкого периода исследователями наблюдается широкое употребление предлогов в выражении причинных, общесоотносительных, целевых, объектных и прочих значений. Особенно явно предлоги участвуют в выражении причинного

значения [1, с. 51]. Так, часто встречающийся в древневерхненемецких текстах предлог *an* имеет не только пространственное значение близости и соприкосновения, но и абстрактное значение близости, соприкосновения или касания, выражая общее отношение к какому-либо явлению, действию или предмету. В средневерхненемецком языке тенденция к выражению общей соотнесенности предлогом *an* расширяется, явственно проступает и «оттенки принадлежности и даже притяжательности» [1, с. 84]. На первом этапе ранневерхненемецкого *an* уже активно используется для выражения абстрактных логических отношений. К распространенным древним предлогам, которые в процессе исторического развития языка также стремились раздвинуть границы своего употребления, исследователи относят *von* и *in*. Эти предлоги нередко встречаются в памятниках и помимо выражения локальных и временных значений проявляют себя в разных непространственных ситуациях.

В XIV—XV веках «очень явственно проступает тенденция к созданию универсальных предлогов, способных выступать в разных синтаксических группах с разной семантикой» [1, с. 116]. Для таких целей подходят древние по своему происхождению предлоги, первичная семантика которых с течением времени стала нечеткой и, таким образом, пластичной. Предлоги выступают в различных функциях и постепенно становятся многозначными языковыми единицами.

Таким образом, сфера употребления каждого предлога неуклонно расширяется от одного этапа развития языка к другому. На сегодняшний день при описании предлогов все чаще поднимается вопрос об организации их семантической структуры. В основе этой структуры лежит процесс — «преобразование пространств» [1, с. 722]. Выявлению семантической структуры будет способствовать рассмотрение расширения первичной пространственной ситуации на метафорические пространства и непространственные случаи.

Литература

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка. М.: Высшая школа, 1963. 336 с.

2. Селиверстова О.Н. Труды по семантике. М.: Языки славянской культуры, 2004. 960 с.
3. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка / Под ред. Т.В.Строевой. Изд. 2-е, испр. М.: КомКнига, 2007. 376 с.
4. Duden. Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Bibliographisches Institut und F.A. Brockhaus AG, Mannheim. 2001. 956 S.
5. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Erarbeitet unter der Leitung von Wolfgang Pfeifer. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH&Co. KG, München. 2004. 1668 S.

Н.В.Федосюк

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В связи с изменениями в образовании, связанными с введением системно-деятельностного подхода, рефлексия становится необходимой частью образовательного процесса.

Введение нового Федерального государственного стандарта начального общего образования предъявляет требования к результатам обучения учащихся, в частности, формирование метапредметных результатов, включающих освоенные обучающимися универсальные учебные действия (личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные). УУД обеспечивают овладение ребенком ключевыми компетентностями, составляющими основу умения учиться, умения понимать причины успеха (неуспеха) учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха [4].

Показателем активности ученика как субъекта учебной деятельности является рефлексия.

Под рефлексией мы понимаем способность младших школьников выделять способ действия в особый предмет, рассматривать его основания, вариативные возможности и осуществлять обоснованный выбор адекватного способа действия.

Рефлексию в младшем школьном возрасте можно рассматривать как форму теоретической деятельности, способ мышления, раскрывающий цели, содержание, средства и способы собственной деятельности (интеллектуальная рефлексия); как отражение

внутреннего состояния человека (сенсорная рефлексия); как средство самопознания (личностная рефлексия).

В различных образовательных системах и технологиях формируются и используются отдельные элементы рефлексии. Однако эти технологии являются еще недостаточно разработанными для формирования рефлексии учащихся общеобразовательной школы.

Начинать формирование рефлексии необходимо в младшем школьном возрасте, так как именно в этот период закладываются основы умения учиться, создаются условия для развития школьной жизни и личности ребенка.

Нашей задачей является рассмотрение рефлексивных технологий в практике обучения младших школьников. Данные технологии призваны усиливать рефлексивные процессы, помогать «учить рефлексии», то есть научить детей «учиться учиться» [1].

Вступление в новые социально-психологические отношения с взрослыми и сверстниками изменяет социальную ситуацию развития ребенка. Он начинает общаться и взаимодействовать с другими людьми; его действия направляются, регулируются и оцениваются со стороны «значимых других»; при этом и сам ребенок также направляет, регулирует и оценивает действия других. Приобретая опыт взаимодействия, младший школьник начинает осваивать и применять управляющие функции по отношению к самому себе, т.е. происходит развитие процессов саморегуляции и самооценки, которые позволяют ребенку личности управлять собой и своим поведением.

Постановка учащегося в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению являются главным моментом рефлексивного управления. Кроме того рефлексивные механизмы лежат в основе саморегуляции учебно-познавательной деятельности школьника.

По мере того как ученик осознает управляющие функции учителя и обращает их на самого себя, у него появляется умение управлять собственной учебно-познавательной деятельностью. Ребенок начинает рассматривать себя с двух позиций: «Я — ученик» и «Я — учитель». Таким образом, учитель включает рефлексивные умения в интеллектуальные структуры учащихся.

Перенос ребенком педагогических функций на самого себя приводит к овладению системой соответствующих «метакогнитивных

умений». Учащийся диагностирует то, что уже знает, и то, что еще не знает; ставит перед собой определенную учебную задачу и продумывает программу ее осуществления. При этом он также реализует намеченные планы; регулирует процесс собственного учения и контролирует успешность своих действий; анализирует и осмысливает результаты своих учебных действий, сопоставляет их с намеченными целями; определяет направления дальнейшей работы над собой [2].

Перед современными педагогами стоит задача развития важнейших навыков мышления и творчества ученика, а, следовательно, и включения в учебный процесс механизмов рефлексии.

Способы обучения рефлексии можно условно разделить на три группы [3].

К первой группе относятся такие способы обучения рефлексии, которые целенаправленно изменяют как мировоззренческие и психологические установки учителя и ученика, так и атмосферу, в которой происходит обучение. Для этого создаются условия, в которых всячески поощряется и стимулируется выход учащегося в рефлексию, его обращение к своему внутреннему миру и опыту. Ученик начинает смотреть на свою деятельность со стороны, делает ее объектом рассмотрения, что позволяет ее «увидеть» по-новому, начать анализировать, оценивать.

Так, например, для формирования рефлексии настроения и эмоционального состояния учащимся предлагается оценить свое настроение (веселое, нейтральное и грустное), выбрав соответствующий рисунок (карточку).

Прием «лучики солнца». Детям предлагается в начале урока представить себя «лучиками солнца». В конце занятия ученики подходя к доске, размещают лучики на солнце согласно своему настроению.

Цветовой прием «Дерево чувств». Этот прием также способствует формированию эмоциональной рефлексии. Ребенок вешает на дерево красное яблоко, если чувствует себя хорошо, комфортно, и зеленое, если ему не комфортно.

Прием «оценочные линейки». Для формирования у ребенка собственных рефлексивных оценочных критериев, учитель предлагает использовать оценочные линейки. Они напоминают ребенку измерительный прибор. Анализ своих и чужих

работ осуществляется по параметрам: красиво, аккуратно, правильно.

Вторая группа способов обучения рефлексии объединяет частные дидактические приемы, направленные на выведение ученика в ситуацию рефлексии, в рефлексивную позицию. Эти приемы можно условно назвать рефлексивно-диагностическими. Они требуют от учащегося определенной культуры мышления, его самостоятельности.

Наиболее полно рефлексивно-диагностические приемы разработаны и представлены в технологии учебной деятельности Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова [1].

Построение обучения на основе реализации учебной деятельности опирается на постановку и решение учебных задач. При этом в одних случаях дети способны самостоятельно найти общий способ решения конкретной учебной задачи, а в других случаях остаются в ситуации открытого незнания.

Рефлексивно-диагностическими заданиями, предлагаемые учащимся, являются задания-«ловушки». Они ориентируют ребенка на задачу и на действия учителя. Учитель предлагает решить задачу детям. При этом он работает вместе с классом. Обсуждая варианты решения, он присоединяется к неверному детскому ответу или сам дает неверный ответ. Дети стоят перед выбором либо сразу повторить ответ учителя, либо попробовать ответить самостоятельно.

Такие задания способствуют постоянному сопоставлению детьми своей собственной и любой другой точки зрения, а также выявлять существенные связи и отношения.

Формированию рефлексии способствуют задания, которые требуют от ребенка применения открытого способа действия в новой нестандартной ситуации.

Прием развития индивидуальной рефлексии «Многоступенчатый выбор». Школьникам предлагаются задания, среди которых имеются задания репродуктивного характера, задания на применение знаний в незнакомой ситуации, задания на применение знаний в новой ситуации на основе частичной переработки способа решения, задания на применение знаний в новой ситуации на основе поиска новых способов решения.

Учащимся предлагается инструкция: а) выбери одно задание и реши его; б) выбери задания, наиболее трудные для тебя, наиболее легкие для тебя, наиболее понравившиеся тебе; в) из наиболее понравившихся тебе заданий выбери такие, за которые учитель положительно оценит тебя; г) придумай сам задания на поиск нового способа работы из числа заданий, наиболее трудных для тебя, наиболее легких для тебя, наиболее понравившихся тебе.

Ситуации интеллектуального разрыва ставят учеников в позицию выбора, который обнаруживает умение учащегося определять не только границу своего знания, но и дефицит своих знаний.

Третью группу составляют технологии определенного характера, построенные на рефлексии и технологически ее обеспечивающие, их называют «учителем рефлексии». К ним относятся такие, как педагогические мастерские, метод проектов, исследовательские и дискуссионные технологии, Кейс-метод, технология портфолио.

Представленные технологии обучают младших школьников не только общим способам познания, но и отдельным приемам, механизмам, усиливающими рефлексивную деятельность, развивают творческое мышление, коммуникативные способности, а также способности к самообразованию и рефлексивные способности.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Кулоткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПбГУПМ, 2002.
3. Муштавинская И.В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема / Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г.Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 146—151.
4. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации // Федеральный государственный стандарт начального общего образования. URL: <http://mon.gov.ru>.

УРОК ПО ТЕМЕ «ЭЛЕКТРОЛИТИЧЕСКАЯ ДИССОЦИАЦИЯ»

Ход урока

I. Организационный момент (1 мин).

II. Мотивация и целеполагание (5 мин).

Учитель. Ребята, а вы знаете, что такое «**Гиппопотомомонстроросесквиппедалиофобия**»?

Фобия — означает «боязнь». Сегодня существует столько видов фобий-боязней, не счесть! Кстати, а какие виды фобий вам известны?

Ученики называют, беседуем... Сегодня на уроке ваши ответы, активность работы буду оценивать фишками.

Учитель. Итак, я не буду вас томить, сразу скажу вам значение этого слова: ***это страх перед длинными словами или речь.***

В химии очень много длинных слов, и это почему-то иногда пугает людей. Всем нам часто приходилось сталкиваться с той или иной степенью **хемофобии** — боязни «химии». Это и придирическое рассмотрение надписи «E260» на этикетке баночки с майонезом, и постоянные разговоры о нитратах в овощах, хотя «E260» означает всего лишь уксусную кислоту.

Возьмите на столе желтую карточку, на которой описана одна удивительная история, произошедшая в Америке.

Прочитайте текст (показываю лист с текстом) и предложите ваши варианты ответа, о каком веществе идет речь.

Формулу или название этого вещества запишите на планшет маркером, они находятся у вас на столах. Пишите крупно и разборчиво. Кто выполнит работу, поднимайте планшет!

Итак, кто же первый!? Кто готов?

(проблемная ситуация — неожиданности, предположения)

Ученики работают с текстом:

«Некоторое время назад один американский журнал опубликовал результаты опроса, проведенного в США с требованием запретить опасное соединение *дигидрогенмонооксид*. В вину ему ставились такие факты, как высокое содержание этого вещества в кислотных дождях, во всех болезнетворных микробах и в раковых клетках,

участие *дигидрогенмонооксида* в процессах коррозии металлов и разрушения архитектурных памятников. При попадании внутрь, особенно в дыхательные пути, это соединение может быть смертельно опасным. Из 50 опрошенных людей большинство согласилось подписать требование запретить это вещество, и только один сообразил, что *дигидрогенмонооксид* — это ...???»

Ученики — это вода, или оксид водорода.

Учитель — Вы правы. Не бойтесь длинных слов, они порой означают что-то самое простое и знакомое вам. Сегодня при изучении темы «Электролитическая диссоциация» вода — *дигидрогенмонооксид или просто оксид водорода* — и здесь сыграет свою немаловажную, неповторимую роль!

У вас на столах лежат рабочие листы (показываю). Возьмите их. Подпишите свою ФИ, дату.

III. Подготовка к основному этапу усвоения учебного материала (4 мин).

Учитель.

(Задание № 1 в рабочем листе «Вводное тестирование»)

В ваших рабочих листах выполните первое задание. Вы уже владеете некоторой нужной для этого информацией, полученной на уроках физики. Если высказывание верное, то поставьте знак «+» рядом с номером, а если неверное, то знак «-». На работу 2 минуты!

1) электрический ток — это упорядоченное (направленное) движение заряженных частиц (+);

2) все вещества проводят электрический ток (-);

3) катод и анод — это электроды, а катионы и анионы — это ионы (+);

4) катод — это положительно заряженный электрод (-);

5) катион — это положительно заряженный ион (+);

Учитель. **Самопроверка:** правильный ответ «+, -, +, -, +».

Один правильный ответ соответствует одному баллу.

Подсчитайте и запишите количество правильных ответов в рабочий лист и на планшет. Покажите, сколько баллов вы набрали?

(Те, у кого все пять баллов, получают фишку!)

IV. Усвоение новых знаний и способов действия (14 мин).

Учитель. Ребята, обратите внимание на план изучения темы. Как вы думаете, что нам предстоит сегодня сделать?

Ученики. участвуют в целеполагании.

1. Формирование понятий «электролиты», «неэлектролиты», «электролитическая диссоциация».

Учитель. Тема новая и достаточно сложная. Будьте внимательны на уроке!

(эвристическая беседа — метод проблемного обучения)

Оценивание жетонами

Какие виды химической связи известны? (Ме, ковалентная и ионная)

Какие из перечисленных видов связей возможны в сложных веществах, то есть химических соединениях? (ковалентная и ионная)

Какие виды ковалентной связи существуют? (полярная и неполярная)

Вы знаете, что различный способ связи в веществах обуславливает различные их свойства и различный тип кристаллических решеток. Какие вам известны типы кристаллических решеток у веществ? (ионная, молекулярная, Ме и атомная)

Какой вид связи и тип кристаллической решетки характерен для солей, щелочей? (ионные)

Какой вид связи и тип кристаллической решетки характерен для кислот? (ковалентная полярная связь и молекулярная кристаллическая решетка)

Ребята, различия соединений с ионной и ковалентной связью проявляются также и в особенностях их водных растворов. Каким методом можно выяснить эти особенности?

Ученики. Можно провести химический эксперимент.

Учитель. Исследуем некоторые вещества на их способность проводить электрический ток с помощью прибора для проверки электропроводности веществ. Будем опускать электроды в стаканы с различными химическими веществами и получать информацию о происходящих процессах. Сегодня эксперимент будет демонстрационным, в связи с безопасностью жизнедеятельности. Если вещество проводит электрический ток, предположите, что мы увидим?

Ученики. ...Лампочка загорится, а если не проводит, то нет.

Учитель. Результаты исследования заносите в таблицу рабочего листа, выполняя задание № 2. Прочитайте задание.

(Провожу химический эксперимент, соль из солонки, сахар из сахарницы, масло растительное из бутылки, уксусная кислота из магазинной склянки)

дистиллированная вода — нет

кристаллы поваренной соли — нет

раствор поваренной соли — да

раствор соляной кислоты — да

кристаллический сахар — нет

раствор сахара — нет

масло растительное — нет

раствор уксусной кислоты (наливаю концентрированную, разбавляю ее на глазах у учащихся, лампочка начинает ярче светить) — да.

Почему лампочка начинает гореть ярче при дальнейшем растворении уксусной кислоты? (*проблемный вопрос*)

Ученики. Выдвижение различных гипотез — решение проблемного вопроса.

Обсуждение результатов опыта.

Какие исследуемые вещества проводят электрический ток, а какие не проводят? Давайте проверим это еще раз на электронной модели.

Учитель. (Продолжение эвристической беседы с учащимися).

Что такое электрический ток? (электрический ток — это упорядоченное (направленное) движение свободных заряженных частиц).

!!! Значит, электрический ток проводят те вещества, у которых есть свободно движущиеся заряженные частицы.

Какие заряженные частицы вам известны? (протоны, электроны, ионы — катионы, анионы);

!!! Не проводят ток, потому что обладают относительно свободными электронами, их называют *проводники первого рода*.

Отсюда следует логический вывод: значит, в растворах некоторых веществ тоже есть свободно движущиеся заряженные частицы. В нашем эксперименте растворы каких веществ проводили электрический ток? (растворы соли, кислот).

Но какие? Откуда берутся эти «свободные» заряженные частицы при растворении вещества? (могут сделать «фарадеевскую ошибку», сказать, что заряженные частицы появились из-за

воздействия электрического тока на вещество; причина появления «свободных» заряженных частиц (ионов) — взаимодействие вещества с водой).

!!! На основании проделанных опытов, на сколько групп можно поделить все вещества по способности проводить электрический ток при растворении их в воде? (на две).

В результате беседы делаем вместе с учащимися **два важных вывода**:

все вещества по способности проводить электрический ток при растворении их в воде делятся на две группы — электролиты (**проводники второго рода**) и неэлектролиты;

причина электропроводности вещества в водном растворе является его гидратация, то есть взаимодействие с водой.

Учитель. В задании № 3 рабочего листа вставьте пропущенные слова в определениях. Зачитайте определения. Их нужно будет выучить к следующему уроку, когда вы продолжите изучение этой темы.

Ученики. Электролиты — это вещества, водные растворы и расплавы которых проводят электрический ток.

Учитель. К электролитам относятся многие растворы солей, щелочей, кислот.

Ученики. Неэлектролиты — это вещества, водные растворы и расплавы которых не проводят электрический ток.

Учитель. К неэлектролитам, например, относятся растворы сахара, глюкозы, спиртов, то есть большинство органических веществ, многие газы.

Процесс распада электролита на ионы при его растворении в воде или расплавлении называют **электролитической диссоциацией**.

2. Механизм диссоциации веществ с ионной и ковалентной полярной связью.

Давайте теперь «заглянем» внутрь растворов электролитов и посмотрим, что там происходит.

Просмотр Flash ролика (ЦОР) — «Диполь воды, ЭД».

Обсуждаем видео просмотр.

Здесь важную роль играет знакомое нам вещество — вода. Молекулы воды можно представить как *диполь* — (два полюса).

При растворении в воде солей и щелочей происходит разрушение кристаллической решетки, и ионы становятся относительно свободными, способными к перемещению. Относительно свободными их называют, так как они гидратированные, окруженные диполями воды. Поэтому водные растворы ионных соединений проводят электрический ток.

При опускании инертных электродов в раствор электролита катионы, положительно заряженные ионы, движутся к катоду — отрицательному электроду, а анионы, отрицательные ионы, движутся к аноду — положительному электроду.

Процесс ЭД для веществ с ионной связью состоит из **3-х этапов**.

Получите информацию в рабочем листе о названии этапов и их описание — задание 3А:

ориентация молекул-диполей воды вокруг ионов электролита;

гидратация молекул воды с ионами поверхностного слоя кристалла;

диссоциация электролита на гидратированные ионы.

Рассмотрите на слайде этапы диссоциации хлорида натрия.

Внимание! Кто видит в схеме химическую ошибку? Поднимите руку!

У веществ с ковалентной полярной связью нет ионов. Поэтому обратите еще раз внимание на то, как они появляются при растворении вещества в воде. Для веществ с ковалентной полярной связью, диссоциация состоит из подобных этапов. Но добавляется еще один — ионизация молекул электролита, т.е. образование ионов.

Процесс ЭД для веществ с ковалентной полярной связью состоит из следующих этапов: **1. ориентация, 2. гидратация, 3. ионизация, 4. диссоциация**.

Рассмотрите на слайде этапы диссоциации молекул хлороводорода. Определите каждый этап.

V. Первичная проверка степени усвоения материала (4 мин).

Учитель. Выполните задание 3Б. Подпишите начальными буквами название этапов на рисунке «Схема ЭД полярной молекулы хлороводорода».

Вернемся к вопросу, который я задала вам во время эксперимента: *Почему лампочка начинает гореть ярче при дальнейшем растворении уксусной кислоты?*

Ученики. Уксусная кислота — вещество с ковалентной полярной связью, с молекулярной кристаллической решеткой. Диполи воды разрушили кристаллическую решетку кислоты при растворении ее в воде, этот процесс проходил в 4 этапа. Появились относительно свободные заряженные частицы — гидратированные ионы, которые начали двигаться направленно: катионы к катоду, а анионы к аноду. Лампочка загорелась... и т.д.

Выполним *задание № 4.*

На слайде будут появляться утверждения. Отметьте в рабочих листах «+» верные, а «-» неверные.

Анионы — это отрицательно заряженные ионы (+)

Анод — это положительно заряженный электрод (+)

Диполь — это двухполюсная молекула дигидрогенмонооксида (+)

Диссоциация — это распад электролита на ионы (+)

Гидратация — это взаимодействие вещества с водой (+)

Проверка: +, +, +, +, +.

Запишите на планшет количество правильных ответов и покажите.

Жетоны.

VI. Подведение итогов.

Рефлексия. А теперь, ребята, оцените результаты своей деятельности на уроке.

- *Сегодня на уроке я научилась(ся) ...*
- *Сегодня на уроке я узнала(а) ...*
- *Сегодня на уроке я закрепил(а) свои знания ...*
- *Что еще я хотел(а) бы узнать о ...*

Домашнее задание.

УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СОЗДАНИЮ ЕДИНОЙ СЛУХОРЕЧЕВОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

Важной педагогической проблемой является преодоление глухоты или тугоухости, т.е. помещение ребенка с нарушениями слуха в особую образовательную среду, которая способствует его развитию.

Развитие детей с нарушениями слуха может осуществляться с помощью жестовой речи. Но если ребенок не владеет языком слов, мышление его носит конкретный, наглядно-образный характер. Чтобы развивалось словесное общение, требуется специальная целенаправленная работа всего коллектива школы-интерната.

«Устная речь будет успешно развиваться, — отмечал Л.С.Выготский, — если в ней ощущается необходимость.

Считается, что овладение детьми языком в общении зависит от их степени владения лексикой и грамматикой, от осмысления глухими детьми разнообразных языковых явлений. Однако на начальном этапе овладения языком слышащие дети начинают говорить еще, не имея представления о закономерностях языка. Дети пользуются языком под влиянием усиливающейся потребности общения. Если у глухих детей не возникает потребности в словесном общении, то обучение их языку становится делом трудным, неэффективным. Из этого следует, что обучение глухих детей языку как средству общения становится серьезной проблемой сурдопедагогики.

Главная задача в работе с неслышащими детьми — это формирование потребности в речевом общении. Для решения этой проблемы необходимо создание речевой среды. Вся жизнь и быт глухих школьников должны быть организованы так, чтобы дети имели постоянные условия пользоваться словесной речью.

Реализация данных условий, стоящих перед современной школой, невозможна без осознания каждым педагогом учебного процесса как единого целого. Одним из важных аспектов в создании единой слухоречевой среды является необходимость организации взаимосвязи различных форм учебной и воспитательной деятельности.

Слухоречевая среда в образовательном учреждении многогранна, включает в себя ряд требований, выполнение которых изо дня в день, последовательно, дает максимальную возможность в преодолении обучающимися речевой недостаточности и включение их в полноценную социальную среду.

На дидактическую и воспитательную ценность взаимосвязи классных и внеклассных занятий указывается во многих общепедагогических работах (Е.И.Болдырев, З.И.Васильева, В.С.Ильин, Н.С.Сунцов и др.). В теории сурдопедагогики также отмечается положительная роль внеклассных занятий в воспитании детей с недостатками слуха и влиянии этих занятий на процесс обучения и коррекции недостатков развития у этой категории учащихся (К.А.Волкова, С.А.Зыков, Е.П.Кузьмичева, Ф.Ф.Рау и др).

Совершенствованию речи глухих школьников в школе-интернате способствует наличие взаимосвязи в работе всех участников образовательного процесса (учителей слуховой работы, учителей начальных классов, учителей предметников и воспитателей).

Данная статья имеет своей целью определить формы этой взаимосвязи и выявить условия, обеспечивающие ее эффективность.

Таблица 1

Условия и формы, способствующие созданию слухоречевой среды

Цель	Условия	Форма организации работы	Участники процесса
Постоянное мотивированное общение с ребенком.	1. Мотивированное речевое общение с детьми в процессе практической деятельности.	Индивидуальные слуховые занятия; урок, предметные недели. На тематических занятиях, во время наблюдений, экскурсий, посещения театров, в практической деятельности.	учителя-дефектологи; учителя начальных классов; учителя-предметники; воспитатели

	2. Формирование у детей потребности в речевом общении.	Речевые праздники, внеклассные мероприятия: различные КВН, литературные вечера, встречи с учащимися, обладающими нормальным слухом.	учителя-дефектологи; учителя; классные руководители; воспитатели
	3. Обязательное использование учащимися школы индивидуальных слуховых аппаратов.		учителя-дефектологи; учителя; воспитатели
	4. Поддержание всех проявлений речи ребенка, каким бы ни был их уровень, побуждение детей к активному применению речи.	Создание искусственных речевых ситуаций, побуждающих ученика к речевому высказыванию.	учителя-дефектологи; учителя на уроках воспитатели
	5. Использование остаточного слуха как необходимого условия формирования устной речи и общения.	Работа по развитию остаточного слуха (за экраном) проводится на протяжении всех лет обучения.	учителя-дефектологи; учителя; воспитатели
	6. Контроль за произношением детей.	Фонетические и речевые зарядки на первом уроке и в начале самоподготовки.	учителя-дефектологи; учителя; воспитатели
	7. Соблюдение единых требований к речи взрослых.		учителя-дефектологи; учителя; воспитатели

	8. Усвоение детьми речевого минимума.	Оформление речевого материала на стендах.	учителя-дефектологи; учителя; воспитатели
	9. Соблюдение единого фонетического режима.	Фонетическая обработка речевого материала; подготовка устных речевых выступлений.	учителя-дефектологи; учителя; воспитатели

Литература

1. Багрова И.Г. и др. Сурдопедагогика: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Е.Г.Речицкой. М.: ВЛАДОС, 2004. 655 с.
2. Галшкова Т.И. Взаимосвязь специальных индивидуальных занятий и вне-классной работы по формированию произношения в школе глухих: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.
3. Пугачев А.С. Комплексный подход к обучению и воспитанию учащихся с нарушением слуха // Молодой ученый. 2012. № 9. С. 301—303.

Е.В.Ярославцева

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Для того чтобы говорить об инновационной деятельности в среднем профессиональном образовании, следует разграничить такие понятия как:

- инновация;
- инновационная деятельность;
- образование;
- профессиональное образование;
- среднее профессиональное образование

Инновация — введенный в употребление новый или значительно улучшенный продукт (товар, услуга) или процесс, новый метод продаж или новый организационный метод в деловой практике, организации рабочих мест или во внешних связях [1].

Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования.

Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными организациями. При реализации инновационного проекта, программы должны быть обеспечены соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление и получение образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом [2, ст. 20].

Образование — это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [2, ст. 2].

Профессиональное образование — вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности [2, ст. 2].

Среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных

рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства [2, ст. 68].

Необходимость инновационной деятельности в среднем профессиональном образовании обусловлена развитием научно-технического прогресса, внедрением в производство новых высокотехнологичных процессов, требованием работодателей в подготовке квалифицированных кадров, имеющих соответствующие знания, навыки и культуру общения.

В целом на данном этапе развития образования можно выделить ряд направлений инновационной деятельности в этой сфере:

- усовершенствование законодательной базы в сфере образования;

- поддержка государством организаций в сфере образования, реализующих инновационные проекты и программы;

- переподготовка преподавательского состава;

- возможность населения получать различные виды профессионального образования после получения основного общего образования и проходить повышение квалификации, а также возможность получения среднего профессионального образования по другим профессиям;

- внедрение новых технологий в процесс образования, позволяющих большему числу учащихся освоить образовательную программу (интерактивные технологии, компьютерные программы и симуляторы);

- введение новых образовательных предметов в курс профессионального образования, позволяющих получить новое качество образования (изучение иностранных языков, компьютерных технологий и т.д.).

Сама инновационная деятельность в сфере образования включает в себя разработку новых проектов, апробирование их на практике, внедрение и анализ их применения.

Основной целью инновационной деятельности в среднем профессиональном образовании является своевременное реагирование на запросы рынка труда, создание образовательных программ, отвечающих запросам рынка труда и развития личности.

Таким образом, инновационная деятельность в среднем профессиональном образовании позволяет выйти государству на новый

экономический уровень развития и является одним из приоритетных направлений развития Российской Федерации.

Литература

1. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике» № 254-ФЗ от 21 июля 2011 года.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аксенова Татьяна Сергеевна — учитель русского языка, литературы и риторики; МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 им. Героя Советского Союза М.М.Куюкова», г.Мыски, Кемеровская область.

Алексеева Любовь Васильевна — профессор, д-р истор. наук, профессор кафедры истории России; ФГБОУ ВПО Нижневартковский государственный университет, г.Нижневартковск.

Алябьева Юлия Михайловна — ст.преподаватель кафедры иностранных языков; ГБОУ ВПО Алтайский Государственный Медицинский Университет, г.Барнаул.

Андреев Дмитрий Яковлевич — аспирант, преподаватель кафедры информационных систем и технологий, Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина. *Научн. руководитель:* Савенкова Людмила Васильевна — доцент, канд. пед. наук, директор научной библиотеки НПУ имени М.П.Драгоманова, заслуженный деятель культуры Украины.

Антонова Виктория Александровна — магистрант кафедры лингвистики и перевода; ФГБОУ ВПО Нижневартковский государственный университет, г.Нижневартковск. *Научн. руководитель:* Малозёмова Светлана Ивановна, доцент кафедры лингвистики и перевода НВГУ.

Ануфриева Ольга Викторовна — канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков; ФГБОУ ВПО Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина, г.Елец.

Архипова Татьяна Тимербаевна — старший преподаватель кафедры психологии образования и развития; ФГБОУ ВПО Нижневартковский государственный университет, г.Нижневартковск.

Африкян Татьяна Григорьевна — учитель математики; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов, п.г.т.Излучинск, Нижневартковский район.

Белимова Жанна Викторовна — учитель начальных классов; МБОУ «Зайцевореченская общеобразовательная средняя школа», п.Зайцева Речка, Нижневартковский район.

Билалова Миннур Аюповна — учитель математики; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижневартовский район.

Близнецова Октябрина Ивановна — канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования и развития; ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г.Нижневартовск.

Бовтрук Наталия Сергеевна — аспирант Национального педагогического университета им. М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина. *Научн. руководитель:* профессор, д-р пед. наук Яшанов Сергей Никитович.

Бортюк Людмила Валерьевна — учитель русского языка и литературы; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижневартовский район.

Весельев Сергей Иванович — учитель физической культуры; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижневартовский район.

Винтоняк Елена Викторовна — учитель английского языка; МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 21», г. Нижневартовск.

Вотинова Наталья Артемьевна — учитель английского языка; МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5», г.Нижневартовск.

Вьюгина Сазид Вагизовна — канд. пед. наук, доцент кафедры обучения на двуязычной основе; ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г.Казань.

Гиловая Елена Анатольевна — канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков; ФГБОУ ВПО Московский государственный технологический университет «Станкин», г.Москва.

Демченко Зинаида Алексеевна — канд. пед. наук, доцент кафедры экономики института экономики и управления; ФАГУ ВПО Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В.Ломоносова, г.Архангельск.

Дмитриев Владислав Алексеевич — канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой музыкального образования; ФГБОУ ВПО

Нижевартровский государственный университет, г.Нижеварт-
товск.

Евстропова Нина Сергеевна — канд. пед. наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и социо-культурного сервиса; ФГБОУ ВПО Самарский государственный архитектурно-строительный университет, г.Самара.

Егорнова Наталья Владимировна — ст. преподаватель кафедры экономики и управления; НОУ ВПО «Западно-Сибирский Институт Финансов и Права», г.Нижеварттовск.

Елисеева Наталья Васильевна — ст. преподаватель кафедры иностранных языков; Отличник просвещения Российской Федерации, Почетный работник общего образования Российской Федерации, РГБУ «Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования», г.Черкесск.

Жираншина Рамиля Мавлютовна — учитель математики; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижевартровский район.

Зеленская Нина Александровна — директор школы, Почетный работник общего образования РФ; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижевартровский район.

Зуева Алла Федоровна — учитель математики; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижевартровский район.

Иванов Семен Михайлович — канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков; Чебоксарский политехнический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Московский государственный открытый университет им. В.С.Черномырдина», г.Чебоксары.

Искандерова Роза Хатыповна — учитель русского языка и литературы; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижевартровский район.

Камалова Елена Зиннатовна — учитель английского языка; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижевартровский район.

Клинг Валентина Ивановна — д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков; ГБОУ ВПО Алтайский Государственный Медицинский Университет, г.Барнаул.

Ковалевская Елена Витальевна — д-р пед. наук, профессор кафедры иностранных языков; ФГБОУ ВПО Нижневартровский государственный университет, г.Нижневартовск.

Колесник Людмила Ивановна — доцент, канд. пед. наук, зав. кафедрой иностранных языков; ФГБОУ ВПО Нижневартровский государственный университет, г.Нижневартовск

Маковецкая Лариса Семеновна — зав. лабораторией кафедры информационных систем и технологий; Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина.

Махутова Гульнара Мырзахановна — канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков; ФГБОУ ВПО Нижневартровский государственный университет, г.Нижневартовск.

Менщикова Лариса Манабиевна — учитель немецкого языка; МАОУ Казанская средняя общеобразовательная школа, с.Казанское, Тюменская область.

Микитченко Светлана Петровна — доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков; ФГБОУ ВПО Нижневартровский государственный университет, г.Нижневартовск.

Николау Лидия Леонидовна — канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования; Приднестровский государственный университет им. Т.Г.Шевченко, г.Тирасполь.

Осипова Наталья Николаевна — доцент кафедры иностранных языков; ФГБОУ ВПО Нижневартровский государственный университет, г.Нижневартовск.

Перова Татьяна Юрьевна — канд. пед. наук, зав. кафедрой теории и методики общего образования; МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации, г.Новокузнецк.

Пономарева Людмила Александровна — учитель русского языка, литературы и риторики; МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 имени Героя Советского Союза М.М.Кулюкова», г.Мыски, Кемеровская область.

Привалова Светлана Евгеньевна — канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах; Институт педагогики и психологии детства ФГБОУ

ВПО Уральский государственный педагогический университет, г.Екатеринбург.

Резниченко Евгения Святославна — учитель русского языка и литературы; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижневартовский район.

Самсонова Нина Васильевна — доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков; ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г.Нижневартовск.

Сидорова Светлана Юрьевна — учитель истории и обществознания; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижневартовский район.

Смольникова Валентина Ивановна — учитель русского языка и литературы; МБВ(С)ОУ «Излучинский центр образования», п.г.т.Излучинск, Нижневартовский район.

Соловьева Наталья Сергеевна — канд. филос. наук, доцент кафедры иностранных языков; ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г.Нижневартовск.

Старкова Людмила Ивановна — ст. преподаватель кафедры иностранных языков; ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г.Нижневартовск.

Томилова Светлана Дмитриевна — канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах; Институт педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО Уральский государственный педагогический университет, г.Екатеринбург.

Трегуб Ольга Дмитриевна — зав. лабораторией кафедры информационных систем и технологий, аспирант; Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина. *Научн. руководитель:* д-р пед. наук, профессор Яшанов Сергей Никитович.

Трофименко Марина Павловна — канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков; ФГБОУ ВПО Нижневартовский государственный университет, г.Нижневартовск.

Федорова Римма Владимировна — учитель английского языка; МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 34», г.Нижневартовск.

Федосюк Наталья Владимировна — ст. преподаватель кафедры психологии образования и развития; ФГБОУ ВПО Нижневартровский государственный университет, г.Нижневартовск.

Хасанова Эльза Ривнеровна — учитель физики; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижневартровский район.

Чернов Анатолий Алексеевич — учитель истории и обществознания; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижневартровский район.

Чернова Наталья Ивановна — учитель истории и обществознания; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижневартровский район.

Шинкевич Аксана Викторовна — учитель химии; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», п.г.т.Излучинск, Нижневартровский район.

Шитикова Ольга Николаевна — канд. пед. наук, учитель английского языка; МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 2», п.г.т.Излучинск, Нижневартровский район.

Шмидт Вера Арнольдовна — ст. преподаватель кафедры экономики и управления; Костанайский государственный университет им. Ахмета Байтурсынова, г.Костанай, Казахстан.

Якшина Татьяна Евгеньевна — учитель-дефектолог; КС(к)ОУ ХМАО–Югры для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Излучинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I, II вида», п.г.т.Излучинск, Нижневартровский район.

Ярославцева Елизавета Викторовна — магистрант, ФГБОУ ВПО Нижневартровский государственный университет, г.Нижневартовск.

Яшанов Сергей Никитович — д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой информационных систем и технологий; Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина.

СОДЕРЖАНИЕ

І. ВЫЯВЛЕНИЕ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

Ковалевская Е.В.

Ноосферная модель образования как условие
реализации проблемного обучения 3

Близнецова О.И.

Способность к целеполаганию в контексте
проблемного обучения..... 6

Клинг В.И.

Управление процессом развития, формирования
и совершенствования общекультурных компетенций
в вузе 11

Колесник Л.И.

Проблематизация как способ создания проблемности
в обучении иностранному языку 16

Махутова Г.М.

Многоуровневая многомерная проблемная ситуация 20

Перова Т.Ю.

К вопросу о профессиональной подготовке педагога
к организации проблемного обучения
в современной школе..... 25

Самсонова Н.В.

Выявление условий реализации проблемного обучения
при изучении иностранных языков 29

Трофименко М.П.

Профессиональная компетентность специалиста
как педагогическая проблема 35

Яшанов С.Н., Трезуб О.Д.

Эффективность и перспективы использования
проблемного обучения в профессиональной
подготовке будущих учителей технологий..... 41

II. ВЫЯВЛЕНИЕ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

Гиловая Е.А.

Когнитивные структуры как ограничитель
возможностей восприятия при проблемно-развивающем
обучении (из практики преподавания русского языка
как иностранного)..... 47

Николау Л.Л.

Роль проблемно-исследовательских заданий
в организации исследовательской деятельности
младших школьников 51

Соловьева Н.С.

Формирование языковых компетенций при обучении
пересказу на втором иностранном языке 56

Аксенова Т.С., Пономарева Л.А.

Способы создания проблемных ситуаций
на уроках русского языка и риторики 61

Алябьева Ю.М.

Использование проблемного обучения
для формирования ключевых компетенций в процессе
преподавания иностранного языка в медицинском вузе 65

Архипова Т.Т.

Формирование структур конкретно-операционального
интеллекта младших школьников в контексте
проблемного обучения..... 67

Африкян Т.Г.

Использование проблемного метода для
активизации обучения 71

Билалова М.А.	
Роль и место проблемного обучения на уроке.....	73
Бортюк Л.В.	
Урок литературы с применением элементов проблемного обучения.....	75
Весельев С.И.	
Основные организационные формы физического воспитания в школе в контексте проблемного обучения	77
Винтоняк Е.В.	
Проблемно-проектный подход в обучении: взаимодействие учителя и ученика	80
Вотинова Н.А.	
Применение методов проблемного обучения на уроках английского языка	83
Егорнова Н.В.	
Значение и роль проблемного подхода в профильном обучении	88
Зуева А.Ф.	
Технология проблемного обучения.....	93
Искандерова Р.Х.	
Проблемное обучение как средство активизации мыслительной деятельности учащихся.....	97
Камалова Е.З.	
Проблемное обучение в преподавании английского языка	99
Осипова Н.Н.	
Проблемное обучение аудированию в контексте общеευропейских компетенций владения иностранным языком	103
Резниченко Е.С.	
Учебно-методический комплекс образовательной системы «школа 2100» — одно из качественных условий внедрения проблемного обучения	109

Сидорова С.Ю.

Некоторые аспекты проблемного обучения
на уроках истории112

Смольникова В.И.

Использование проблемного обучения на уроках
литературы в вечерней школе для решения вопросов
социализации обучающихся115

Федорова Р.В.

Метод проектов на уроках английского языка
в начальной школе (поддержка одаренных детей)118

Хасанова Э.Р.

Создание проблемной ситуации экологической
направленности на интегрированных уроках физики122

Чернов А.А.

Использование проблемного обучения
на уроках истории и обществознания126

Чернова Н.И.

Разработка урока истории с элементами проблемного
обучения: «Аграрная реформа П.А.Столыпина»129

Шмидт В.А.

Элементы проблемного обучения и процесс
глобализации133

III. ВЫЯВЛЕНИЕ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ИННОВАЦИИ

Алексеева Л.В.

Еще раз к вопросу о методике изучения исторической
личности: традиции и поиск новых подходов
в современной дидактике истории138

Ануфриева О.В.

Профессионально-ориентированные аспекты
языковой подготовки бакалавров и магистров
неязыковых специальностей144

Вьюгина С.В.

Развитие интеллектуального потенциала
при формировании общекультурных компетенций
студентов технологического вуза.....148

Демченко З.А.

Исследование аксиологической функции вуза
в приобщении студентов к участию
в научно-исследовательской деятельности
как современной организационной культуре.....152

Дмитриев В.А.

Проблемы в процессе работы над произведениями
крупной формы161

Евстропова Н.С.

Иностранный язык как одно из основных
условий профессиональной мобильности студентов
технического вуза164

Иванов С.М.

Организация языковой среды в обучении студентов
технических вузов диалогической речи
на английском языке.....167

Микитченко С.П.

Мнемотехнические упражнения как средство
совершенствования фонетики, лексики и перевода
в обучении иностранному языку172

Привалова С.Е.

Профессионально-педагогическая подготовка будущих
специалистов дошкольного образования.....177

Томилова С.Д.

Принципы организации работы по литературному
развитию дошкольников.....181

Шитикова О.Н.

Анкетирование обучающихся и диагностика
развития их речи на уроках английского языка
в средней школе (из опыта работы)186

Андреев Д.Я.

Дидактическая концепция обучения на основе
компьютерных технологий.....192

Антонова В.А.

Использование аутентичных видеороликов
при обучении аудированию.....196

Белимова Ж.В.

Использование метода проектов в организации
познавательной деятельности на уроках у младших
школьников201

Бовтрук Н.С.

Педагогические программные средства
в учебно-воспитательном процессе при подготовке
учителя технологии к профессиональной деятельности205

Елисеева Н.В.

Технология деятельностного подхода к обучению
иностранному языку как средство реализации
современных целей образования.....210

Жиранишина Р.М.

План-конспект урока математики в 5 классе
с использованием СОТ (технологии проблемного
обучения)214

Зеленская Н.А.

Технология деятельностного метода на уроках
разной целевой направленности.....216

Маковецкая Л.С.

Тенденции использования интерактивной доски
как компонента информационно-коммуникационных
технологий в общеобразовательных учебных заведениях220

Менищикова Л.М.

Работа с поэтическими произведениями на уроке
немецкого языка как средство развития творческого
потенциала учащихся (из опыта работы).....224

Старкова Л.И.	
Некоторые проблемы развития семантики предлогов	230
Федосюк Н.В.	
Использование рефлексивных технологий в практике обучения младших школьников	235
Шинкевич А.В.	
Урок по теме «Электролитическая диссоциация»	240
Якишина Т.Е.	
Условия, способствующие созданию единой слухоречевой среды в школе-интернате	247
Ярославцева Е.В.	
Инновационная деятельность в среднем профессиональном образовании	250
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	254

**ВЫЯВЛЕНИЕ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**Материалы IX Всероссийской
научно-практической конференции-семинара
«Образование на грани тысячелетий»**

г. Нижневартовск, 7 ноября 2013 года

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 20.05.2014
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 16,75
Тираж 300 экз. Заказ 1571

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

