

ности. Дети там заняты, прежде всего, друг другом. А занятия носят поточно-конвейерный характер без учёта личностного своеобразия детей и не связаны с их нравственно-мировоззренческими установками.

В своё время Н.Г. Дебольский писал о том, что школа должна удовлетворять высшим требованиям, руководствуясь высоким идеалом нравственной жизни. И предупреждал о том, что если действовать эмпирически в воспитании, готовить согласно требованиям «внешней среды», значит лишить школьника нравственного воспитания.

В высшую школу приходят, как правило, люди с уже более-менее сложившимися взглядами на мир. Преподавание же естественных да и социальных наук ведётся таким образом, что мировоззренческие истоки их постулатов и аксиом лексически не выражаются.

Сегодня необходимо ориентироваться на понимание того, что способности к освоению знаний и получению новых, связаны с определённой организацией психической деятельности человека, а последняя — итог его нравственного развития или деградации последнего под влиянием внешних факторов.

### *Литература*

1. Дебольский Н.Г. О высшем благе или о верховной цели нравственной деятельности. СПб. 1988. С.71-73.
2. Киреевский И.В. Полн. собр. Соч. т. 1. М.: 1911. С. 275
3. Хомяков А.С. Полн. Собр. Соч. т. 2. М.: 1886, «Вера и дела». С.127-128
4. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iph.ras.ru/enc.htm>.
5. Словарь по этике [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://metathrone.com/slovar.html>.

*Л. М. Федоряк, г. Тюмень*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблемное обучение обеспечивает развитие учащихся и целесообразно в тех случаях, когда уровень усвоения знаний создает условия для продуктивной деятельности, за исключением тех групп знаний, которые не требуют такого уровня усвоения. М.И. Махмутов выделяет такие виды проблемного обучения, как: проблемно-диалоговое; проблемно-задачное; проблемно-модельное; проблемно-алгоритмическое, проблемно-компьютерное, проблемно-контекстное, проблемно-модульное.

Опыт работы в условиях применения технологий модульного и проблемно-модульного обучения убеждает, что благоприятные условия для использования проблемных вопросов и ситуаций создает модульный подход к организации их учебной деятельности. Суть его состоит в том, что студент может больше работать самостоятельно по предложенной ему индивидуальной учебной программе, которая включает целевую программу действий, банк информации и методическое руководство для достижения поставленных дидактических целей [Юцявичене 1989: 10].

Всю деятельность по усвоению новых знаний, умений и навыков распределяют (дифференцируют) на отдельные этапы овладения соответствующей частью, дозой, блоком информации. Каждый из них имеет свою цель и ограничен определенным объемом, которые должны быть понятными и усвоенными до обозначенного времени с соответствующим качеством.

Сущность технологии проблемно-модульного обучения заключается в том, что для достижения поставленной цели на основе соответствующих принципов и фактов осуществляется укрупненное структурирование содержания учебного материала, сочетание адекватных форм и методов обучения, направленных на самостоятельный выбор и прохождение учащимися полного, сокращенного или углубленного варианта обучения [Чошанов 1996: 24].

Принцип проблемности реализуется постановкой и решением укрупненных проблем, а также служит исходным положением для конструирования логики проблемного модуля и его элементов, в частности, для учебных элементов теоретического блока проблемного модуля. Требования принципа проблемности отражаются в проблемном блоке при постановке проблемы и выдвижения гипотез, в теоретическом блоке — при обосновании выдвинутых гипотез и в блоке стыковки — при решении проблемы и проверке ее решения.

Проблемный модуль предполагает такое структурирование учебного материала, которое обуславливало бы возникновение проблемных ситуаций. В процессе анализа проблемной ситуации определяется тот ее элемент, который вызвал затруднение (то есть проблема). Процесс решения выявленной проблемы состоит из нескольких этапов, зависящих от специфики поставленной проблемы и от интеллектуальных возможностей учащихся. Как раз благодаря этим этапам представляется реальным и необходимым соединить возможности проблемного и модульного обучения.

Главным условием возникновения проблемных ситуаций является наличие в содержании учебного материала противоречия между знанием и незнанием. Противоречия процесса учения лежат в основе классификации проблемных ситуаций на типы, которые в свою очередь обуславливают способы их создания. Эти способы реализуются с помощью таких дидактических приемов, как постановка проблемных вопросов, заданий, задач, демонстрация опыта. Данные приемы, за исключением последнего, успешно применяются в проблемных модулях, стимулируя учащихся к выведению новых правил, понятий, законов, последовательности действий по их применению в новой ситуации.

Принцип проблемности на практике осуществляется, как правило, преимущественно в деятельности учителя, проблемно излагающего обучающимся новый материал, и в частично-поисковой самостоятельной деятельности учащихся, организуемой на основе заданных самой этой технологией алгоритмов. Провести самостоятельное учебное исследование полностью учащиеся оказываются не в состоянии, не владея в нужной степени исследовательскими умениями.

Возникновение проблемных ситуаций в учебном процессе чаще всего происходит на основе их преднамеренного создания педагогом; реже они возникают в процессе первоначального знакомства с учебно-исследовательским заданием. Но, учитывая то, что учебная проблема — это внешний фактор, необходимо создавать специальные условия для того, чтобы она была принята как личная проблема, которую обучающийся захотел бы решить.

Кроме того, учебная проблема или учебно-исследовательское задание, предъявляемые ученику, не всегда воспринимаются и переживаются им как противоречия, движущие к их разрешению. Это подтверждает и тот факт, что особенностью учебно-исследовательской деятельности является фактор субъективного «открытия» нового знания, что имеет не объективную, а лишь субъективную значимость и новизну.

Опираясь на то, что в теории проблемного обучения актуализация ранее усвоенных знаний считается надежной предпосылкой успешного решения учебных проблем, в технологии проблемно-модульного обучения осуществление актуализирующего контроля является основной дидактической функцией блока «вход». Главная особенность этого контроля заключается

в том, что его прохождение означает своего рода выдачу «пропуска» в проблемный модуль. Поэтому необходимо, чтобы включаемые в него вопросы и тестовые задания предполагали не только актуализацию опорных знаний, но и исследовательских способов действий, которые необходимы для усвоения всего проблемного модуля.

Например, работая на уроке русского языка с блоком «вход» по модулю «Причастие», необходимо вспомнить изученный материал модулей «Имя прилагательное» и «Глагол», так как причастие — это особая форма глагола, которая обозначает признак предмета по действию и отвечает на вопросы имени прилагательного. В силу различных обстоятельств, не каждый ученик сможет ответить на все поставленные вопросы и выполнить тестовые задания блока «вход». Однако (и это предусмотрено технологией проблемно-модульного обучения) задания, предложенные учащимся, снабжены соответствующим указателем, отсылающим школьников к тому учебному материалу, знание которого нужно для успешного выполнения заданий блока «вход». Такую функцию выполняет блок актуализации.

Но кроме того в этот блок полезно включать вопросы, побуждающие учащихся сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы, подбирать аргументы для их доказательства и т.п.

Отбор содержания образования осуществлялся на основе соблюдения следующих критериев:

- 1) познавательной и практической значимости учебной информации;
- 2) возможности создания на ее основе проблемных ситуаций, постановки проблем;
- 3) возможности постоянной опоры в поиске знаний и способов действий на ранее усвоенное;
- 4) возможности организации доказательств предположений (гипотез) и использования методов научного познания.

Материал подвергался всестороннему анализу с целью выделения в его содержании всех новых понятий (или ранее не изучавшихся признаков (свойств) уже известных понятий) и установления их соподчинения на основе естественных связей, которые должны быть усвоены на уроке. Чтобы выяснить, какие из них могут изучаться исследовательским методом, необходимо было установить наличие опорных знаний и умений и оптимальное соотношение между ними. Это позволяло, во-первых, увидеть возможные противоречия, которые приведут к возникновению проблемы, а во-вторых, установить готовность школьников к ее решению.

Проблемные учебные элементы в рассматриваемой технологии представлены различными когнитивно-графическими моделями. Наиболее популярным является фрейм (рамка) — это единица представления знаний, запомненная в прошлом, детали которой при необходимости могут быть изменены согласно текущей ситуации [Чошанов 1996: 12]. Фрейм, как правило, состоит из нескольких ячеек — слотов, каждый из которых имеет свое назначение. При помощи фреймовой модели можно «сжимать», структурировать и систематизировать информацию в определенные таблицы, матрицы и т.д. Фрейм проблемы имеет следующие основные компоненты (слоты): входные данные (номер и код учебного элемента, дата заполнения и т.д.), наименование фрейма, дидактическую цель, формулировку проблемы, обоснование гипотезы, решение проблемы, проверку решения.

Работа с этим блоком формирует у учащихся умения сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, использовать альтернативные способы поиска аргументов, отказываться от ошибочного решения и подходить к нему с другой стороны сложного предложения.

Руководство решением задач исследовательского характера связано с учетом того, как протекает мыслительная деятельность в условиях проблемной ситуации. Момент «удивления» или «недоумения», вызванный неожиданно возникшим противоречием, сменяется интенсивной умственной деятельностью, направленной на поиски выхода, на объяснение причин противоречий. Учащиеся, прежде всего, стремятся вдуматься в условия задачи, разобраться в ее

данных; задача расшифровывается, преобразовывается, возникает первое представление об ее объеме. Задача расчлняется на несколько вопросов, которые надо решить, чтобы подойти к цели. Рождается предположительный ответ на поставленный в задаче вопрос — гипотеза.

Затем начинаются поиски ответа на каждый выделенный из задачи вопрос. При этом учащиеся приводят в движение имеющиеся у них знания, соотносят их с возникшей ситуацией, ищут недостающие факты, рассматривают их в отношении к условию задачи и к каждому ее вопросу, отбрасывают ненужное, под влиянием новых фактов корректируют «промежуточные» ошибочные выводы и постепенно подходят к ответу на главный вопрос задачи. Поэтому главная цель педагога — научить школьников расшифровывать задачу, намечать ход и выбирать способы ее решения.

Возрастание сложности заданий мы достигали несколькими путями, в том числе:

- 1) последовательным усложнением учебных синтаксических проблем;
- 2) усложнением языковых требований поисковой задачи, ориентированных на один из способов решения;
- 3) постепенным усложнением лингвистических операций, вытекающих из условий задачи;
- 4) усложнением способа предъявления языковых условий.

Обучение учащихся на этапе «вход» умению видеть проблему заключалось в сочетании задач на воспроизведение (припоминание) необходимых (уже усвоенных) знаний с вопросами, требующими их анализа, систематизации, комбинирования, оценки; учащимся предоставлялась возможность переформулировать вопрос учителя, уточнив его, задать близкий по смыслу.

Ответы на интерпретирующие вопросы имеют не только констатирующий характер; они предполагают наличие у учащихся умения обобщать, связно оформлять свои высказывания. Именно на этом этапе деятельности учащихся учитель помогает им обрести чувство уверенности, избавиться от боязни сделать ошибку в формулировании и переформулировании проблемных вопросов, высказывании своего собственного их понимания и тем самым как бы приблизить проблему к себе. Поэтому наряду с алгоритмическими действиями учащиеся побуждаются и к эвристическим в процессе организуемой учителем деятельности по перебору вариантов вопросов и ответов на них, подбору аналогий, пробам и ошибкам, неочевидным сопоставлениям и сравнениям и т.п.

Таким образом, использование абстракций, аналогий, ассоциаций, игровых приемов помогает “подтолкнуть” учащихся к поиску в нужном направлении.

Подобного рода работе в значительной степени помогает и раскрепощенная атмосфера на уроке: внутренняя свобода, устранение каких-либо препятствий для высказываний учащихся, поддержка любого суждения и высказывания.

### *Литература*

1. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. М.: Народное образование, 1996. 160 с.
2. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 272 с.