

СЕКЦИЯ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ»

Применение проблемных коммуникативно-ориентированных заданий на уроках английского языка в средних классах общеобразовательной школы

А. С. Кузина

Воронежский государственный университет

Аннотация: В данной статье рассматривается применение проблемных коммуникативно-ориентированных заданий, история возникновения метода проблемного обучения, определение и сравнение понятий отечественных и зарубежных лингвистов и педагогов, а также показана структура урока по методу проблемных коммуникативно-ориентированных заданий.

Ключевые слова: Проблемное обучение; проблемные коммуникативно-ориентированные задания; лабораторно-бригадный метод; задача.

В последние годы был замечен огромный рост интереса к изучению языка с применением проблемных коммуникативно-ориентированных заданий. Этот метод фокусируется на использовании аутентичного языка и на том, чтобы с его помощью учащиеся выполняли значимые задачи. Он ориентирован на самостоятельный поиск новых знаний и способов решения различных задач, помогает инициативно усваивать новые сведения. Также преимущество этого метода состоит в том, что учащиеся могут использовать свои навыки, находясь на любом этапе обучения.

На сегодняшний день под применением проблемных коммуникативно-ориентированных заданий понимается такая организация учебных занятий, при котором предполагается создание проблемных ситуаций под руководством преподавателя и активную самостоятельную деятельность учащихся, при решении которых происходит развитие мыслительных способностей, овладение профессиональными умениями и навыками. Этот метод часто называют «Проблемным» и не только потому что учебный процесс базируется на решении проблем и выявлении новых понятий, а потому что организация учебного процесса основывается на принципе проблемности и постоянное разрешение учебных задач является типичным

признаком данного вида обучения. Так как вся система методов при этом ориентирована на общее развитие обучающегося, проблемное обучение является поистине развивающим методом обучения[1].

Важно знать, что проблемное обучение не абсолютно новое педагогическое явление. Оно получило широкое распространение еще в 20-30 годы в советской и зарубежной школе. Применение проблемных коммуникативно-ориентированных заданий основывается на теоретических положениях американского философа, прагматиста и педагога Дж. Дьюи, который в 1984 году в Чикаго основал свою экспериментальную школу, в которой занятия проводились только, если у детей спонтанно возникали потребности к этому.

В 1923 г. на основе идей Дж. Дьюи в советские школы активно внедрялся лабораторно-бригадный метод и получил активное развитие в системе отечественного образования. Лабораторно-бригадный метод обучения основан на разделении учащихся на группы для самостоятельного выполнения различных задач в определенные сроки. Эти бригады могли формироваться по разным признакам. При этом особая роль была у преподавателя, который должен был не только методически грамотно поднести тему урока, подготовить задания и потом сделать выводы, а также наблюдать за работой бригад, своевременно оказывать помощь учащимся при появлении трудностей во время их самостоятельной работы. К тому же для планирования учебного процесса, учитель должен был быть ознакомлен с подготовкой и трудовыми установками каждого учащегося, с учетом их индивидуальных возможностей[2].

Под проблемным обучением В. Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [3].

А. М. Матюшкин в своих трудах характеризует проблемную ситуацию как ситуацию, при которой субъект хочет решить трудные для него задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать[4].

Что касается зарубежных педагогов, для которых этот термин звучит как «TaskBasedLearning» или «ТВЛ», Дж Дьюи предлагает строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, основываясь на его личных предпочтениях. Для этого обязательна формулировка проблемы, взятой из реальной жизни, знакомой и важной для ученика. В результате чего ученик должен самостоятельно решить проблемы, применив необходимые знания, чтобы получить реальный и осязаемый результат. Вся работа над проблемой, таким образом, приобретает характеристики проектной деятельности[5].

Одной из четких целей выбора проблемного обучения является повышение активности обучающегося, а так как этот метод сконцентрирован в большей мере на ученике, а не на учителе, она заключается в том, чтобы учитель предлагал и создавал различные задачи, которые дадут учащимся спонтанно, индивидуально и оригинально экспериментировать с иностранным языком.

Для понятия «задача» сформулировано много определений Д. Нуан определял ее как «часть работы в классе, которая вовлекает учащихся в осмысление, управление, производство или взаимодействие на целевом языке, в то время как их внимание сосредоточено на привлечении их грамматических знаний для того, чтобы выразить значение, в которой цель состоит в том, чтобы передать значение, а не манипулировать формой» [6].

С другой стороны, Р. Эллис определяет задачу с точки зрения психолингвистической перспективы и пишет, что «задача — это устройство, которое направляет учащихся к определенным видам обработки информации, которые, как полагают, важно для эффективного использования языка или для овладения языком с некоторой точки зрения [8].

Что касается структуры урока по методу проблемного обучения может отличаться. Обычно он состоит из следующих этапов. Первым этапом

является *предварительное задание*, где в самом начале урока преподаватель вводит тему и дает четкие инструкции о том, что им придется делать на этапе выполнения задания и старается повысить их интерес. Чрезвычайно важно, чтобы студенты понимали цели задачи на этом этапе. Это дает студентам четкую модель того, что от них ожидают.

На втором этапе ученикам предлагается «*задание*», задействующее творческие способности. Учащиеся должны выполнять задачу в небольших группах или парах и использовать имеющиеся у них знания языка для самовыражения. Поскольку основное внимание уделяется общению, учитель не должен выполнять обширную коррекцию ошибок на этом этапе, но должен контролировать и оказывать поддержку.

К третьему этапу проблемного обучения относится «*планирование*», где ученики готовят короткий устный или письменный отчет, чтобы рассказать классу. Когда студенты заканчивают выполнять задание, им нужно спланировать, как они собираются сообщить об этом остальным членам класса или другим группам. Они могут репетировать и исследовать язык, необходимый для того, чтобы поделиться результатами того, что они сделали.

Четвертый этап – «*отчет*». На этом уровне обучения ученики устно выступают перед классом или читают письменный отчет. Учитель может также воспроизвести записи других людей, выполняющих ту же задачу для сравнения учеников для сравнения и анализа выполненной работы. Преподаватель может попросить учеников заметить интересные особенности в ответе, а также выделить язык, который учащиеся использовали для анализа на этапе отчета.

Итак, целью проблемного обучения является усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути процесса получения этих результатов (овладение способами познания); формирование и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер обучающегося; развитие его индивидуальных способностей.

У этого метода есть много достоинств таких, как: высокая самостоятельность учащихся; формирование познавательного интереса или личностной мотивации учащегося; развитие мыслительных способностей учащихся.

Применение проблемных коммуникативно-ориентированных заданий на уроках английского языка дополняет традиционное обучение, оно профилирует отклонение с пассивного преподавания, заставляя учеников размышлять, творить, искать вместе с преподавателем решения непростых актуальных вопросов. При этом роль педагога остается значимой на занятиях. Он направляет учащихся на самостоятельный поиск решения проблем, содействует совместному рассмотрению важных ситуаций, стимулирует мыслительную деятельность наводящими вопросами, которые также частично могут быть провокационными, направляет к самостоятельному решению. [1]

Еще одна очень важная вещь, которую следует помнить — это то, что, после завершения цикла задач, процесс обучения не завершается. Оценочная часть имеет решающее значение для обучающихся, чтобы стать самостоятельными в обучении, которое они только что прошли. Другими словами, в процессе обучения есть две равнозначные части. Первое — выполнить поставленную задачу и сделать все задания. Второе – заставить ученика задуматься о том, что он только что изучил. И если преподаватель не выполняет эти требования, то половина процесса проблемного обучения будет потрачена напрасно.

Во время урока ученики очень много времени проводят в общении. И поэтому изучаемый язык возникает из потребностей студентов. Эта потребность диктует, что будет освещено на уроке, а не решение, принятое учителем или учебником.

Также стоит отметить, что разные преподаватели используют методику проблемного обучения по-разному. Некоторые интегрируют ее в существующую программу, другие полностью заменяют ее учебную

программу, а кто-то использует ее в качестве дополнительных заданий к традиционной классной работе.

Литература

1. Шевкин В. С. Педагогика Дьюи на службе современной американской реакции / В. С. Шевкин— Москва : Просвещение, 1952. — 144 с.
2. Савенков А. И Психология обучения / А. И. Савенков —Москва : Издательство Юрайт 2017. — 251 с.
3. Оконь. В. Основы проблемного обучения /В. Оконь— Москва : Просвещение, 1968. — 208 с.
4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин—Москва : Педагогика, 1972 г. — 168 с.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи—Москва :2004 г. —86-89с.
6. NunanD. Task-based language teaching/ D.Nunan Cambridge: Cambridge University Press 2004 г.
7. Ellis R. Task-based language learning and teaching / R. Ellis— Oxford: Oxford University Press2003 г.