

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Шайхуллин Т.А. (РИИ, Казань)

Реализация когнитивного принципа в организации проблемного обучения иностранным языкам

Аннотация: В данной статье описаны основные аспекты проблемного обучения, направленного на развитие мышления и поднятие творческого потенциала обучаемых. Также в статье рассматривается когнитивный принцип, согласно которому процесс обучения арабскому языку является осмысленным. Статья в основном базируется на трудах основных разработчиков проблемно-развивающего обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, когнитивный принцип, развитие мышления, иностранные языки, теория развивающего учения.

The implementation of cognitive principle in the organization of problem-based learning foreign languages

Abstract: The article deals with the main aspects of problem-based learning focused on mind development and creative potential rising of learners. The article also discusses the cognitive principle that the process of learning Arabic language is meaningful. In general the article is based on the main problem-evaluating teaching developers' works.

Key words: problem-based learning, cognitive principle, thinking development, foreign languages, theory of evaluating teaching.

Традиционная дидактика основную цель видела в накоплении учеником определенного объема знаний и ориентировала учителя на объяснение сущности новых понятий, законов, принципов, правил изучаемой науки и показ приемов умственной деятельности, показ образца действия. Знания и умения учащиеся усваивали, главным образом, подражая учителю, действуя по образцу [4, с. 5].

В традиционном (объяснительно-иллюстративном) обучении почти все знания приобретаются путем репродуктивного усвоения, то есть осознанного заучивания обучаемым теории и воспроизведения образца умственного и практического действия. Это развивает их память, формирует накопление знаний и навыки репродуктивного мышления [3, с. 9].

Ассоциативно-рефлекторной теории учения противостоит деятельностьная теория учения (теория развивающего учения), которую В.В.Давыдов определяет так: «Деятельностной теорией учения мы называем такую, которая опирается на понятия «действие» и «задача». Действие предполагает преобразование субъектом того или иного объекта. Задача включает в себя цель, представленную в конкретных условиях своего достижения. Решение задачи состоит в поиске субъектом того действия, с помощью которого можно так преобразовать условие задачи, чтобы достигнуть требуемой цели. Учение трактуется с деятельностных позиций, когда усвоение того или иного материала раскрывается путем описания его преобразования в ситуации некоторой задачи. В отдельных случаях в такое описание включаются мотив принятия субъектом соответствующей задачи и мотив поиска требуемого действия» [1, с. 257].

Своеобразие данной теории состоит в том, что она стремится объяснить процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений, не репродукцию готовых знаний, а творческое овладение генетическими истоками, происхождением знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач определенного класса, связанных с проблемными ситуациями. Таким образом, в центр своего внимания деятельностьная теория ставит развитие не памяти, а мышления.

Опираясь на труды отечественных психологов С.Л.Рубинштейна, П.Я.Гальперина, А.Н.Леонтьева, Л.С.Выготского, отечественные ученые И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, Т.В.Кудрявцев и др. в 1960-1970-х годах разработали концепцию проблемного обучения. М.И.Махмутов рассматривает проблемное обучение как особый тип развивающего обучения, при котором самостоятельная систематическая поисковая деятельность сочетается с усвоением готовых выводов науки. При этом проблемное обучение резко усиливает побуждающие, развивающие и воспитательные функции учебного процесса, то есть являются ведущим элементом современной системы развивающего обучения.

Создатели теории проблемного обучения установили, что функция мышления в обучении заключается не только в открытии новых знаний, но и в том, что мышление служит открытию усваиваемых новых способов действий. По определению А.М. Матюшкина, «основная функция мышления в обучении заключается в том, что оно обеспечивает возможность приобретения новых знаний и новых действий. Вся система знаний и действий человека, усвоенных им в течение жизни, является результатом деятельности его мышления. Знания человека, выступая как конечный результат его мышления, вместе с тем являются и основным средством познания» [2, с. 91].

Рассмотрим теперь **бинарный метод**, представляющий собой сочетание конкретных правил взаимодействия обучающего и учащегося, который распадается на два взаимообусловленных метода (преподавания и учения).

М.И.Махмутов определяет метод преподавания и метод учения следующим образом. Метод преподавания – это обусловленная закономерностями учения, содержанием учебного материала и дидактической целью система приемов преподавания, применяемая как способ управления учителем познавательной деятельностью ученика в соответствии с дидактическими принципами.

Метод учения – это обусловленный методом преподавания способ учебно-познавательной деятельности ученика, отражающий закономерности учения и направленный на достижение цели, поставленной учителем и принятой учеником, и реализуемой через систему приемов учения [5, с. 308].

Структура бинарных методов.

Таблица 1

Методы преподавания	Методы учения
1. <i>Информационно-сообщающий</i> – словесная или словесно-наглядная подача информации	<i>Исполнительский</i> – заучивание учащимся фактов без их анализа, механическое переписывание
2. <i>Объяснительный</i> – раскрытие сущности нового понятия с помощью слова, наглядности и практического действия	<i>Репродуктивный</i> – понимание, усвоение знаний и правильное применение
3. <i>Инструктивно-практический</i> – управление практической учебной деятельностью ученика	<i>Продуктивно-практический</i> – отработка навыков практических действий; конструирование, рационализация; выполнение общих поручений
4. <i>Объяснительно-побуждающий</i> – учебный материал частично объясняется учителем, а часть дается в виде проблемных познавательных задач, вопросов и заданий для самостоятельного усвоения знаний	<i>Частично-поисковый</i> – сочетание восприятия учеником объяснений учителя с его поисковой (творческой) деятельностью по выполнению самостоятельных работ
5. <i>Побуждающий</i> – постановка проблемных вопросов и задач перед учащимися в самостоятельной их деятельности исследовательского характера	<i>Поисковый</i> (исследовательский) – ученик самостоятельно «открывает» для себя новые знания

Как видно из таблицы 1, каждому методу преподавания соответствует свой метод учения. Результаты свидетельствуют, что применение этих методов на практике приводит к повышению уровня эффективности учения и познавательной самостоятельности учащихся. Эффективность возрастает от первого к пятому методу учения. Причем, такие методы как инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий и побуждающий методы преподавания и соответствующие методы учения являются активными методами. В основе этих методов лежит исследовательский принцип познания, который ориентирует учащихся на развитие интеллекта, в то время как первые два метода – на развитие памяти. В живом учебном процессе в зависимости от тех или иных действий преподавателя возникает разнообразное сочетание методов, определяемых дидактической целью урока, его содержанием и уровнем знаний учащихся.

Исследователи считают, что организация проблемного обучения иностранным языкам в полной мере способствует реализации когнитивного принципа. А.В.Щепилова пишет: «Знание, как известно, является результатом когнитивного (познавательного) процесса. Выделяя когнитивный принцип как самостоятельный, мы делаем особый акцент на учет закономерностей познавательного процесса при овладении языком и особенностях ментальной деятельности учащихся. В обучении иностранному языку когнитивный принцип сводится к проблеме оптимальной организации познавательных действий учащихся» [7, с. 4-5].

Когнитивный подход при обучении иностранным языкам предполагает не навязывать обучаемому лингвистическое знание, а помочь ему родиться и развить его. Оно должно родиться из потребностей в общении и самовыражении. Поэтому преподавателю необходимо содействовать созданию таких потребностей, которые стимулируют у студента интерес к учению. Процесс обучения языку должен быть процессом открытия языка, процессом исследовательским и экспериментальным. Ученик учит, «создает» свой язык сам, постепенно выстраивая свою собственную систему лингвистических представлений. Поэтому обучение языку не должно быть простой передачей знаний, его «переносом» от преподавателя к учащемуся. В психике учащегося должно появиться, постепенно сформироваться соответствующее реальности представление – концепт (по когнитивной терминологии).

О.Г.Поляков утверждает, что учение, согласно когнитивной теории, является осмысленным, так как оно осуществляется через мыслительный процесс соотнесения новых представлений с уже существующими когнитивными концептами [6, с. 46]. Представитель теории когнитивизма Ф. Смич так определяет осмысленное учение: «Осмысленное учение – это процесс соотнесения и прикрепления нового материала к соответствующим устоявшимся объектам в когнитивной структуре. Войдя в когнитивное поле, новый материал взаимодействует с уже включенной концептуальной системой и соотносится с подходящей категорией. Сам факт, что материал может быть соотнесен с устойчивыми элементами в когнитивной структуре, свидетельствует о его осмысленности. А осмысленно выученный материал, в отличие от заученного наизусть, имеет значительно больший потенциал для сохранения в долговременной памяти» [10]. По мнению К.Ньюталь основными приемами обучения, соотносящимися с когнитивной теорией, являются проблемные задания [8].

К сожалению, заблуждение, что сообщение преподавателем «готового к употреблению» знания ускоряет учебный процесс, на практике оказывается достаточно стойким. Это сильно тормозит применение когнитивного принципа. Преподаватели иногда считают, что у них нет времени для подобного поэтапного формирования знания. Между тем, как утверждает Р. Рихтерих, «ученик имеет право на блуждания. В учении самая короткая и прямая дорога – не всегда самая лучшая» [9, с. 200].

Одним из первых сформулировал прообраз когнитивного принципа при изучении иностранных языков Л.Н.Толстой, который писал: «Нельзя насильственными объяснениями, заучиваниями и повторениями выучить учеников против их воли французскому языку. Почти всегда непонятно не само слово, а вовсе нет у ученика того понятия, которое выражает слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятие... Нужно давать ученикам случаи приобретать новые понятия и слова из общего смысла речи. Раз он услышит или прочтет новое слово в понятной фразе, другой раз в другой фразе, ему смутно начнет представляться новое понятие, и он почувствует необходимость употребить это слово – употребит раз, и слово делается его собственностью... Давать сознательно ученику новое понятие слова так же невозможно и напрасно, как учить ребенка ходить по законам равновесия. Всякая такая попытка не приближает, а удаляет ученика от предложенной цели, как грубая рука человека, которая, желая помочь распусться цветку, стала бы разворачивать цветок за лепестки и перемяла бы все кругом» [7, с. 7].

Развитие новой лингвистической системы у обучаемого совершается через взаимодействие внутренних и внешних факторов. Внутренним двигателем является конфликт – противоречие между существующим у человека представлением о языке и реальностью. Организатором осознания и разрешения этого конфликта должен стать учитель. Он должен привлечь внимание ученика к факту наличия противоречия и помочь его разрешить. Деятельность учителя не является деятельностью по фронтальной передаче знаний. Учитель должен быть активным посредником, который предлагает проблемные ситуации учащимся, он также активен в плане дискуссии и вопросов в отношении нового знания. Учитель предъявляет учащимся образцы иностранного языка, помогает их структурировать, предлагает типы деятельности, разнообразные вариативные когнитивные приемы, делает возможной самооценку учащимися своего прогресса в учении [7, с. 8]. В результате деятельности преподавателя, активизирующего умственную деятельность учащихся, обучение становится более динамичным. Учащийся, согласно когнитивному принципу, – активный, мыслящий деятель процесса обучения.

Мы считаем, что для успешного ведения проблемного обучения надо знать не только характер учебно-познавательной деятельности ученика, но и вопросы организации учебного процесса в целом. Значит, в нашем вузе мы должны создать такую модель процесса проблемного обучения иностранным языкам, в которой бы в полной мере реализовывался когнитивный принцип.

Литература:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544с.

2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972, –208 с.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе.– М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
4. Махмутов М.И. Современный урок и пути его организации. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
5. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностр. языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6-12.
6. Поляков О.Г. Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 45 – 51.
7. Щепилова А.В. Когнитивный принцип обучения второму иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2003. – №2. – С. 4-11.
8. Nutall C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. 2 nd ed. Oxford: Heinemann, 1996.
9. Richterich R. La compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication //Apprentissage et usage des langues dans le cadre Européen. – P.: Hachette, 1998. – 195-203 p.
10. Smith F. Comprehension and Learning. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.