
УДК 37.013

ББК 74.202

М 52

З.К. Меретукова, А.Р. Чиназирова

Проблемное обучение как фактор создания здоровьесберегающей образовательной среды

(Рецензирована)

Аннотация:

В статье рассматривается сущность понятий «здоровье», «педагогическая среда», дается авторское определение понятия «здоровьесберегающая образовательная среда», выявляются особенности проблемного обучения как фактора создания такой образовательной среды, а также его сущностные здоровьесберегающие характеристики.

Ключевые слова:

Здоровье, здоровьесберегающая образовательная среда, дидактогения, проблемное обучение, продуктогенный фактор, стрессогенная ситуация, педагогическая культура, атмосфера сотрудничества субъектов образовательного процесса, интеллектуальная и эмоциональная раскрепощенность.

По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье – это состояние телесного, душевного и социального благополучия. Некоторые исследователи (5) понимают здоровье как единое целое во взаимосвязи всех его компонентов: физического, эмоционального, интеллектуального, личностного, социального и духовного. Создать здоровьесберегающую среду в условиях обучения – это значит создать соответствующую педагогическую среду. Педагогическая среда, по даваемому в педагогическом словаре Г.М.Коджаспировой определению, – это специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемая система условий организации жизнедеятельности детей, направленная на формирование их отношений к миру, людям и друг другу (2).

Логика таких определений понятия «здоровье» и понятия «педагогическая среда» позволяет определить здоровьесберегающую образовательную среду (в частности учебную) как целенаправленно и профессионально создаваемую систему дидактических условий, в которой усвоение обучаемыми знаний, умений и навыков, развитие творческого мышления и формирование их эмоционально-ценностного отношения к миру (в том числе и к своему здоровью) происходит в ситуациях физического, эмоционального, интеллектуального, социального и духовного комфорта, создающего в це-

лом благоприятный психологический климат обучения.

О необходимости создания в образовательном процессе положительного эмоционального фона, благоприятного психологического климата писали, хотя это выражалось разными понятиями, многие педагоги прошлого и настоящего (Азаров Ю.П., Амонашвили Ш.А., Бондаревская Е.В., Газман О.С., Сериков В.В. и др.). К примеру, Ш.А.Амонашвили подчеркивает, что подлинный образовательный процесс, строящийся на началах гуманно-личностного подхода, есть, в первую очередь, процесс облагораживания души и сердца (1).

Считается, что среди обуславливающих повышение риска заболевания обучаемых факторов немалое место занимают педагогические. Многие исследователи полагают, что порочный круг, где обучение приводит к ухудшению здоровья, может быть разорван в одном из трех следующих направлений: – снижении нагрузки на обучаемых за счет изменения системы образования и перехода к информационно-насыщенным и интегративным способам познания окружающего мира и профессии; – повышении физической и умственной работоспособности за счет оптимальной организации двигательного режима, режима питания, режима сна; – оптимизации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучаемых. При

этом подчеркивается, что каждое из этих направлений, в свою очередь, может быть реализовано лишь при условии мониторинга учебной и здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения, познавательной и здоровьесберегающей деятельности самих субъектов образовательного процесса.

С нашей точки зрения, даже комплексная реализация всех изложенных выше направлений не решила бы в полной мере проблемы здоровьесбережения обучаемых. Можно снизить и учебную нагрузку, и оптимально организовать двигательный и все остальные режимы, и оптимизировать учебный процесс, но если при всем этом процесс обучения не будет ориентирован на недопущение стрессогенных ситуаций, если этот процесс не станет педагогикой сотрудничества, сотрудничества умов, эмоций и чувств субъектов образовательного процесса, решить проблему здоровья (со всеми ее составляющими) не представляется возможным.

По правомерному утверждению Н.Т.Осуховой, личность учителя (преподавателя вуза тоже) может стать фактором либо разрушения другой личности (если подойдет к ней с позиций манипулирования, авторитаризма), либо роста самопонимания, самоуважения, саморазвития. Другими словами, личность учителя может стать дидактогенным фактором.

С нашей точки зрения, из всех видов обучения наиболее мощным инструментом создания здоровьесберегающей образовательной среды является именно проблемное обучение.

Прежде чем аргументировать этот тезис, отметим, что, поскольку данная статья рассчитана на владеющего теорией проблемного обучения читателя, не будем подробно останавливаться на ней, а подчеркнем, что теория проблемного обучения, возникшая и развивавшаяся как единая психолого-педагогическая концепция, имеет как и всякая научная теория свой собственный понятийный аппарат, детально разработанный в трудах Т.В.Кудрявцева, В.Т.Кудрявцева, И.Я.Лернера, А.М.Матюшкина, М.И.Махмутова и др. и включающий ряд основных понятий: **проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос, способ (метод) разрешения проблемной ситуации, уровень проблемного обучения.** Сущностные характеристики всех этих понятий

теории проблемного обучения заинтересованный читатель найдет в соответствующей литературе.

Вернемся к нашему тезису о том, что проблемное обучение является из всех видов обучения наиболее мощным инструментом создания здоровьесберегающей образовательной среды. Оно становится таковым благодаря своей психолого-педагогической сущности и своему развивающему потенциалу, ресурсу, причем развивающему и в смысле интеллектуального, эмоционального, нравственного развития обучаемых, и в смысле развития, развертывания диалога между субъектами образовательного процесса, диалога, организуемого, создаваемого частично-поисковым методом (методом эвристической беседы) проблемного обучения, без которого развивать творческое мышление и эмоционально-ценностное отношение обучаемых к миру, в том числе к здоровью, не представляется возможным. В связи с этим обратимся к концепции диалога М.М.Бахтина, имеющей глубокий социально-педагогический смысл, получивший свое отражение в тезисе автора о том, что чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты – с ними можно только диалогически общаться. Этот тезис может стать основой для характеристики процесса проблемного обучения как взаимодействия через диалог. По М.М.Бахтину, для возникновения диалога, стало быть взаимодействия в обучении, недостаточно наличия коммуникативной ситуации, характеризующейся присутствием коммуникантов и объекта их обсуждения. Очень важным является содержание высказывания субъектов диалога и отношение к нему, ибо вступить в диалог – это значит высказать не только предметную мысль, но и как-то отнестись к ней. Условием диалога является наличие некоторых объективных суждений об объекте в единстве с оценочным личностным отношением. Другими словами, диалог возникает тогда, когда два и больше субъекта (класс, студенческая группа) обмениваются информацией оценочного характера по поводу некоторого объекта, значимого для них, и на основе этой информации вступают в отношения друг с другом. Именно такую атмосферу создает проблемное обучение. Но оценочное личностное отношение к познаваемому объекту ученик или

студент не проявит, если он не будет ощущать атмосферу интеллектуальной и эмоциональной раскрепощенности на занятиях, если он не будет свободен от страха и нежелания показаться несведущим в глазах сверстников и учителя, если ему отказывают в праве принимать, сообразно кантовскому «нравственному императиву», должное добровольно. Включать обучаемых в эмоционально-нравственное переживание и «проживание» обсуждаемых проблем, без чего не представляется возможным формирование у них эмоционально-ценностного отношения к предмету диалога, а в целом к миру, в том числе к здоровью, можно только в атмосфере творческого сотрудничества умов, чувств, свободного обмена мнениями. А без этого невозможно создать в обучении здоровьесберегающую среду. И такую атмосферу может создать только проблемное обучение. Такой вывод вытекает из самой теории проблемного обучения и самой природы проблемного обучения, а также из объективно существующей природы человеческого мышления. А последнее заключается в том, по С.Л.Рубинштейну, что человек начинает мыслить только тогда, когда перед ним возникает какая-либо проблема. А согласно теории проблемного обучения, то обучение является проблемным, которое включает детей в решение проблем или проблемных задач, связанных с разрешением как интеллектуальных, так и нравственных, эстетических, эмоциональных, валеологических и других вопросов, основанных на содержании учебного материала и жизненном опыте обучаемых. Но, с нашей точки зрения, этого недостаточно для того, чтобы у обучаемых на занятии процесс мышления начался. Для этого необходимо еще важное условие – создание атмосферы интеллектуальной и эмоциональной раскрепощенности, атмосферы, в которой ребенок, школьник, студент не испытывал бы страха ошибиться, сказать «не то». Именно такую атмосферу призвано создавать по своим сущностным характеристикам проблемное обучение, причем, если учитель, преподаватель обеспечит в образовательном процессе функционирование проблемного обучения по всем **параметрам**, особенности которых отличают один вид обучения от другого. В связи с этим напомним о выделяемых в педагогической литературе видах обучения – это объяс-

нительно-репродуктивное (оно же традиционное), проблемное, развивающее, программированное, модульное, контекстное, дистанционное обучение. У всех из них одни и те же параметры, но сущностные характеристики параметров разные.

К параметрам каждого вида обучения относятся: – целе-функциональные характеристики; – структурирование содержания учебного материала; – характер деятельности субъектов образовательного процесса, т.е. характер деятельности преподавателя и характер деятельности обучаемых; – процессуальные характеристики; – используемые методы и приемы обучения; – стиль педагогического общения и отношения.

Все эти параметры могут быть и должны быть, по нашему твердому убеждению, ориентированы и на создание здоровьесберегающей образовательной среды.

Исследования ученых показывают, что детям свойственно стремление преодолевать ограничения предъявляемых требований, самостоятельно овладеть опытом творческой деятельности в ходе стихийного присвоения социо-культурного опыта в общении с ближайшим окружением, что дети способны выйти за пределы непосредственно заданного при решении проблемных задач и преодолевать, говоря словами философов, порог «внешней целесобразности». В этом смысле, в отличие от обучения, воспитание не может не быть проблемным, если иметь в виду, что «единицу» нравственности образует, как правомерно отмечает В.Т.Кудрявцев, вовсе не усвоение моральных норм (хотя их знание тоже необходимо), а поступок, то есть решение жизненной проблемной задачи на выбор между добром и злом (3). В русле сказанного важно подчеркнуть актуальность проблематизации содержания образования в его широком смысле, т.е. и содержания обучения, и содержания внеучебной воспитательной деятельности. В связи с этим логично затронуть вопрос о существующих разных позициях ученых относительно того, что больше реализует развивающую функцию обучения – содержание или методы обучения. Ряд авторов (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, В.Т.Кудрявцев и др.) считает, что развивающая функция обучения реализуется прежде всего в сфере его содержания, несмотря на то, что со-

держание обучения теснейшим образом связано с его принципами и методами. В качестве аргумента в пользу такой позиции приводится тезис о том, что, если используемые методы обучения снижают развивающий эффект, то можно эти методы заменить на другие, усовершенствовать существующие. Но если содержание обучения изначально лишено развивающей направленности, не поможет ни один пусть даже самый эффективный дидактический метод. Отсюда, по мнению авторов, основным источником развития творческих способностей в обучении выступает **проблемно представленное содержание обучения**. Следует здесь отметить, что одной из важных проблем педагогической науки и практики до сих пор остается поиск способов «насыщения» содержания обучения разными типами проблемных задач, начатый еще в конце 60-х – начале 70-х годов прошлого века. Решение проблемных задач связано в обучении с включением обучаемых в осуществление разных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, аналогии, экстраполяции, актуализации ранее усвоенных знаний и умений и т.д. А когда эти операции становятся коллективной мыслительной деятельностью, управляемой на уроке или семинаре, к примеру, частично-поисковым методом проблемного обучения (он же методом эвристической беседы), они предполагают сотрудничество умов, чувств, эмоций субъектов этого процесса, что требует в свою очередь особого стиля педагогического общения, высокой педагогической культуры в самом широком смысле. Без наличия последнего невозможно сотрудничество ни умов, ни чувств. Проблемное обучение как раз и предполагает особую педагогическую культуру, призванную, кроме всего прочего, создать ту атмосферу совместного поиска, которую способно создать только проблемное обучение в силу свойственных ему психолого-педагогических характеристик и которые могут быть названы и здоровьесберегающими характеристиками. Можно отсюда утверждать, что проблемное обучение требует особой, своей микропедагогической культуры в контексте общей педагогической культуры.

Непроблемное обучение допускает, по правомерному утверждению И.Я.Лернера, всякие мотивы: интерес, любознательность, потреб-

ность в знании, соображения престижа, даже страх перед учителем, родителями, товарищами. Для творческой же деятельности, являющейся ядром проблемного обучения, одни из этих мотивов недостаточны, другие невозможны. Страх и творческое напряжение несовместимы. Любознательность, даже потребность в знаниях, нужны как условие успешного обучения при любом виде обучения, но недостаточны для обучения проблемного. Последнее требует интереса к самому процессу познания, к процессу творческого поиска (4), в том числе к познанию смысла здоровьесбережения.

Не случайно И.Я.Лернер выделяет требования, которые предъявляет проблемное обучение к учителю и которые касаются не только его культуры, интеллекта, но и той нравственной атмосферы, которая произвольно возникает и должна поддерживаться.

Эти требования следующие:

1) не допускать ни малейшего проявления неуважения, пренебрежения к мысли учащегося. Даже неправильная мысль должна не отвергаться, а опровергаться. Решение проблемы может быть вариативным, спорным, и учитель должен не только быть готов к возражениям учащихся, но и уметь создать предельно благоприятную атмосферу для их высказывания;

2) учителю необходимо знать не только текст учебника, не только утвердившиеся в науке знания, но и ее проблемы, разные точки зрения по тем или иным вопросам, систему доказательств этих точек зрения, в том числе, с нашей точки зрения, по валеологическим проблемам;

3) он должен быть глубоко осведомлен в вопросах методологии научного познания вообще и в специфике познания в преподаваемой науке, ее методах и обобщенных способах решения проблем;

4) должен уметь гибко ставить проблемы и проблемные вопросы перед учениками по ходу изучения темы и получения обратной связи;

5) выслушав какой-либо ответ с неорганизованным содержанием, учитель не просто должен требовать его перестройки, но системой вопросов, контрвопросов добиваться его верного структурирования. При этом, следя за логикой развертывания ответа, за логикой решения проблемы, учитель должен усиливать противоречия, противоречивость ситуаций, конкретизи-

рованными подпроблемными вопросами, возвращающими ученика на правильный путь поиска. Он должен уметь корректно опровергать ошибочное суждение, вызывать полемику среди учащихся и направлять ее;

б) учителю необходимо овладеть искусством проблемного изложения, проблемного рассказа и техникой построения проблемных исследовательских заданий;

7) он должен уметь, поставив проблему (проблемный вопрос), в случае затруднений учащихся расчленив ее на подпроблемы (подпроблемные вопросы), в целом организовать эвристическую беседу, составив предварительно систему подпроблемных вопросов по изучаемой теме;

8) учителю необходимо овладеть критериями сложности проблемных задач, чтобы индивидуализировать обучение и вовремя переводить учащихся от одной степени сложности к другой; он должен уметь определять уровень познавательной самостоятельности учащихся (4).

В проблемном обучении не только усвоение учебного материала учащимися становится творческим, но и преподавание приобретает подлинно творческий характер, ибо даже когда учитель предлагает уже известную ему самому познавательную (проблемную) задачу и учащиеся ее решают, он, несмотря на знание способов ее решения, тоже выступает в роли ищущего, а не только арбитра правильности решений учащихся. Проблемное обучение есть подлинный диалог, а в подлинном диалоге нет как внешней принудительности, так и внутренней предвзятости и предопределенности, что очень важно для создания здоровьесберегающей образовательной среды. Педагог в таком диалоге рассматривается не как источник информации, а как посредник между культурой и учащимым.

Обобщая изложенное выше, можно выделить следующие здоровьесберегающие характеристики проблемного обучения:

- интеллектуальная и эмоциональная укрепленность субъектов образовательного процесса;

- ориентация на «нравственный императив» (по И.Канту), предполагающий принятие «должного» добровольно;

- отсутствие как внешне проявляемой принудительности, так и внутренней предвзятости и предопределенности;

- отсутствие страха, отсюда и нежелания показаться несведущим, «незнайкой» в глазах преподавателя и сверстников;

- не проявление ни малейшего пренебрежения, неуважения даже к неверным высказываниям, суждениям обучаемых;

- проявление преподавателем заинтересованности в развитии обучаемых, в сотрудничестве умов, чувств, эмоционально-ценностных переживаний субъектов образовательного процесса, в гуманном отношении друг к другу;

- оказание «педагогической помощи», «педагогической защиты», «педагогической поддержки» (Е.В.Бондаревская) обучаемым в ситуациях, в которых им кажется, что они «ококонфузились», что высказали какую-либо нелепость, или высказали, с точки зрения общепринятых догм, некорректное суждение;

- проявление со стороны педагога желания формировать у обучаемых культуру спора, умение использовать приемы конструктивного общения друг с другом.

Таким образом, проблемное обучение создает практические основы педагогической поддержки как выражение педагогики свободы. Рассуждая о своем понимании свободы как условия и воспитания, и педагогической поддержки, и как особой педагогической категории, О.С.Газман подчеркивал, что ученик в условиях поддержки и заботы начинает проявлять себя не просто в активных и позитивных поведенческих. Он вступает в более высокие слои культурного и нравственного взаимодействия и сотрудничества со взрослым.

И последнее. Авторы данной статьи ни в коей мере не призывают считать проблемное обучение универсальным видом обучения. Его необходимо сочетать оптимально с другими видами обучения, но при этом не упускать его потенциальных образовательных, воспитывающих, развивающих и здоровьесберегающих ресурсов.

Примечания:

1. Амонашвили, Ш.А. Школа жизни: трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики / Ш.А.Амонашвили. – М., 1998.

-
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М., 2000.
 3. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т.Кудрявцев. – М.: Знание, 1991.
 4. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1974.
 5. Маджуга, А.Г. Использование интерактивных методов обучения в контексте валеологического образования в высшей профессиональной школе / А.Г.Маджуга, И.Н.Пономарева // Актуальные вопросы валеологии. – Воронеж, 2000.