

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

SPECIAL TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION

УДК 373.3
ББК 74.202.22
Б 73

В.Ю. Богданова

*Аспирант кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования
Армавирской государственной педагогической академии; E-mail beliaevavalia@mail.ru*

ПРИНЦИП ПРОБЛЕМНОСТИ В МОДЕЛИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

(РЕЦЕНЗИРОВАНА)

Аннотация. В данной статье рассмотрена сущность принципа проблемности; выявлены особенности проблемного урока, его структура; даны рекомендации к реализации принципа проблемности в моделировании урока в начальных классах.

Ключевые слова: проблемное обучение, принцип проблемности, признаки принципа проблемности, концепции моделирования урока, теория урока, урок, структура современного урока.

V.Yu. Bogdanova

*Post-graduate student of the Department of Pedagogy and Ttechnology of Preschool and
Elementary Education, the Armavir State Pedagogical Academy; E-mail beliaevavalia@mail.ru*

THE PRINCIPLE OF THE PROBLEMATIC NATURE IN MODELLING OF A MODERN LESSON AT ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The paper discusses the essence of a principle of the problematic nature, features of a problem lesson and its structure. Recommendations to realization of the principle of the problematic nature in lesson modelling in initial classes are given.

Keywords: problem training, a principle of the problematic nature, indications of a principle of the problematic nature, the concept of modelling of a lesson, the lesson theory, a lesson, structure of a modern lesson.

В настоящее время ученые сходятся во мнении, что традиционные формы обучения устарели и требуют модернизации. Надеемся, частичному решению этого вопроса посвящена данная статья.

Небезызвестно, что идея проблемности в обучении разрабатывалась С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Богоявленским, Н.А. Менчинской, А.М. Матюшкиным, М.А. Даниловым, М.Н. Скаткиным, Т.В. Кудрявцевым, Д.В. Вилькеевым, Ю.К. Бабанским, М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером, З.И. Калмыковой и др.

В педагогической литературе имеется ряд подходов к определению понятия «проблемное обучение» (В. Оконь, И.Я. Лернер, Т.В. Кудрявцев, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов и др.).

На наш взгляд, наиболее оптимальным является подход, предложенный М.И. Махмутовым, который под проблемным обучением понимает такой тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия

преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [7, с. 63].

Системообразующим фактором в организации процесса проблемного обучения является принцип проблемности. Принцип проблемности, как считает М.И. Махмутов, — это категория дидактики (исходное положение), отражающая закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения на основе логико-познавательных противоречий процесса обучения и характеризующая способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей учащихся и их воспитания [7, 8].

Исходя из содержания принципа проблемности в модернизации современного урока в начальной школе, определяется цель обучения: усвоение младшими школьниками не только результатов познания, но и процесса получения этих результатов, которая включает формирование познавательной самостоятельности младшего школьника, развитие его мышления, творческих способностей, овладение системой знаний, умений, навыков и формирование мировоззрения.

Принцип проблемности в моделировании современного урока в начальной школе отражает закономерности и функции обучения: методологическую, которая заключается в теории организации процесса обучения, и регулятивную, основывающуюся на практике. К методологической, вслед за М.И. Махмутовым, мы относим системообразующую функцию, т.е. способность принципа быть основным логическим узлом в развитии теории процесса обучения и формулировки дидактических правил и положений. Регулятивная функция принципа состоит в том, что он дает нормативы, предписания о способах построения разных вариантов взаимодействия деятельности преподавания и учения, обеспечивающих разную степень познавательной самостоятельности учащихся. Реализация функций связана с вытекающими из принципа требованиями и правилами.

Учителю начальных классов для модернизации современного урока, кроме закономерностей и функций обучения, необходимо знать концепцию теории урока, заключающуюся в выделении основных элементов и составных частей, в структуре урока. Выделение этапов урока, определяемых как ожидаемый результат, ориентированного на зону ближайшего развития младших школьников.

Процесс изучения предметов начальной школы, усвоение новых понятий и способов действия младшими школьниками идет непрерывно, базируясь на ранее усвоенной системе понятий и опыте деятельности самих учащихся. С точки зрения решения дидактических задач выделяются следующие структурные элементы:

- актуализация прежних знаний учащихся (что означает не только воспроизведение ранее усвоенных знаний, но и применение их часто в новой ситуации, стимулирование познавательной активности учащихся, контроль учителя);
- усвоение новых знаний и способов действия (в значении более конкретном, чем понятие «изучение нового материала»);
- формирование умений и навыков (включающее и специальное повторение, и закрепление).

По цели организации занятий уроки в начальной школе разделены на уроки изучения нового материала; совершенствования знаний, умений и навыков; обобщения и систематизации; комбинированный; контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

Каждый из этих пяти типов урока в начальной школе реализует принцип проблемности. Например, характерное начало проблемного урока изучения нового материала – фронтальная самостоятельная работа с созданием проблемной ситуации на актуализацию опорных знаний, умений и навыков. Кроме того, проблемные уроки совершенствования знаний, умений и навыков всегда имеют элементы новизны. Проблемный урок не может быть без хотя бы малейшего элемента новизны; учащийся,

даже повторяя изученный материал путем его применения в новой ситуации, усваивает что-то новое: или это новое понятие, или новый признак известного понятия, или новый способ действия. Если совершенно новых понятий в материале урока даже и нет, то проблемная постановка заданий (задач) создает проблемные ситуации, которые всегда содержат новые связи в уже известных учащимся знаниях и способах действия [8, с. 72-76].

Три обобщенные дидактические задачи, которые в разной степени решаются на каждом занятии, являются структурными элементами проблемного урока в начальной школе. Последовательность данных компонентов не всегда одинакова: в ходе урока их последовательность часто меняется, она может быть различной в зависимости от типа и вида урока.

Рассмотрим каждый структурный компонент урока с учетом реализации принципа проблемности.

Для моделирования этапа урока актуализация знаний учителю начальных классов необходимо: установить внутрипредметную преемственную связь прежних и новых понятий; соблюсти условие системности усваиваемых знаний, способов действия и основ познавательной самостоятельности учащихся; продумать элементы методической подструктуры урока для актуализации; продумать элементы логико-психологической подструктуры для актуализации (воспроизведение и осознание и, возможно, первичное восприятие); выбрать прием для создания проблемной ситуации; обозначить учебную проблему; продумать виды самостоятельной поисковой деятельности и подготовить к осознанному восприятию объяснений.

Моделируя этап урока «формирование новых понятий и способов действий», учитель начальных классов выделяет важнейший элемент этого компонента – усвоение, раскрывает для себя понятие «формирование»: 1) деятельность учителя начальных классов по объяснению нового материала, 2) организация деятельности младшего школьника по самостоятельному раскрытию сущности нового языкового понятия; выбирает одно из предлагаемых значений или их сочетание; продумывает способы объяснения (рассказ, лекция, беседа и др.); предполагает способ «самообъяснения» ученика (анализ, работа с книгой, самостоятельное наблюдение, сочинение, решение нестандартных задач и др.); выстраивает этапы усвоения нового знания или способа действия (восприятие, осознание, осмысление, обобщение, систематизация).

Для подготовки к реализации этапа урока «формирование умений и навыков» учитель начальных классов должен знать полный перечень умственных и практических действий и операций; использовать только что усвоенные знания и способы деятельности на практике; подобрать познавательные задачи, учебные проблемы.

Логику учебно-познавательного процесса, уровни проблемности структурно и процессуально отражает логико-психологическая подструктура урока в начальной школе. Психологами доказано, что процесс усвоения всегда начинается с восприятия и осознания факта, явления и т.д. Затем логические операции сравнения, сопоставления, аналогии, объяснения приводят к пониманию и осмыслению сущности нового знания. Обобщение отдельных свойств, признаков дает возможность систематизации изученного. Этим процесс усвоения как бы завершается: новое знание включается в систему ранее усвоенных понятий.

Эти элементы подструктуры внешне выражены следующим образом: воспроизведение, восприятие, понимание, обобщение.

Логико-психологическая подструктура урока является связующим звеном между дидактической структурой и методической подструктурой современного урока.

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, то естественно, что они и представляют внутреннюю методическую структуру современного урока, которую определяют проблемные методы обучения: проблемное изложение, частично-поисковый метод, исследовательский метод.

Метод проблемного изложения заключается в следующем: учитель ставит перед младшими школьниками проблему и сам ее решает, но при этом показывает ход своих мыслей и рассуждений. Суть частично-поискового метода состоит в том, что способ поиска решения проблемы определяет учитель, но решения отдельных вопросов находят младшие школьники. Исследовательский метод направлен на организацию творческой деятельности учащихся по решению новых для них задач. При этом ученики должны самостоятельно овладевать элементами научного познания (осознавать проблему, выдвигать гипотезу, строить план ее проверки, делать выводы).

Таким образом, методическая подструктура урока включает этапы поисковой деятельности младших школьников: 1) возникновение проблемной ситуации, анализ и постановка проблемных вопросов; 2) использование известных способов решения; 3) расширение области поиска новых способов решения; 4) реализация найденного принципа; 5) проверка правильности решения.

Рассмотрим подробнее подструктуру урока. Первым этапом является зарождение ситуации. Она появляется после того как младшие школьники сталкиваются с противоречием в исходных данных учебного положения. На втором этапе выводятся нужные для решения знания, навыки, рассматриваются попытки ответить на проблему известными методами. После проведенного анализа, доказавшего новизну проблемы, переход идет на этап преобразования задачи, сравнения, поиска аналогов и др. В результате проделанной работы младшие школьники выдвигают вариант или варианты решения проблемы. Затем выбранный вариант (варианты) проверяется, исключаются неверные заключения, уточняются и развиваются достоверные положения. Заключительный этап - подведение итогов работы: выводится и формулируется результат решения, анализируются действия, с помощью которых младшие школьники добились разрешения задачи.

Если число компонентов дидактической структуры постоянно, то число элементов методической подструктуры – величина переменная. Методическая подструктура, число элементов в ней, их последовательность определяются учителем начальных классов, исходя из общей дидактической структуры урока и дидактических целей. Однако характер методической подструктуры урока зависит не только от содержания его общей дидактической структуры. Методическая подструктура отражает основные этапы обучения и организации урока.

В связи с этим необходимо соблюсти требования к реализации принципа проблемности к отбору содержания учебного материала, методов, форм и средств обучения: принцип проблемности предполагает системность в построении содержания, форм, методов и средств обучения и взаимосвязь их структур на основе логики поисковой (исследовательской) деятельности младших школьников; логика учебного предмета должна соответствовать логике научного знания, отражать генезис формирования научного понятия; в содержании должны быть понятия и способы действия достаточно высокого уровня обобщенности; сочетание индуктивного и дедуктивного построения учебного материала должно обуславливать возникновение проблемных ситуаций и постановку учебной проблемы; методы обучения должны отражать логику учебно-познавательного процесса (уровни проблемности, последовательность этапов постановки и решения учебной проблемы и т.д.); сочетание методов должно обуславливать выбор способов теоретической и практической учебной деятельности младших школьников, содержащих приемы и способы их умственной деятельности, формирующих основные мыслительные операции, и обеспечить осознанное превращение усваиваемых ими знаний в убеждения; в условиях фронтальной, групповой и индивидуальной работы младших школьников по решению учебных проблем вся система приемов и способов преподавания и учения обеспечивает оптимальное сочетание слова и наглядности, чувственного и рационального, индуктивного и дедуктивного, знания и практического действия; средства

обучения служат не только иллюстрацией к теоретическим положениям, но и источником противоречий и средством доказательства гипотез [7].

Таким образом, структура проблемного урока, в отличие от структуры непроблемного, имеет элементы логики познавательного процесса (логики продуктивной мыслительной деятельности), а не только внешней логики процесса обучения. Структура проблемного урока, представляющая собой сочетание внешних и внутренних элементов процесса обучения, создает возможности управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью ученика.

Элементами дидактической структуры урока в начальной школе являются дидактические задачи урока; элементами логико-психологической структуры - этапы познавательного (мыслительного) процесса, а элементами методической структуры – формы, виды деятельности учителя и учащихся. Их органическое сочетание и представляет собой триединую структуру проблемного урока. Дидактическая и логико-психологическая структура урока дается учителю начальных классов как теория, как объяснение общих правил организации урока. Методическую структуру учитель начальных классов строит сам, исходя из этих правил, содержания учебного материала, дидактической цели и уровня готовности младших школьников к учению. В этом его творчество, его искусство, его неповторимая индивидуальность, а не работа по шаблону, по готовому рецепту.

При реализации принципа проблемности в модернизации современного урока, на наш взгляд, учителю начальных классов следует соблюдать следующие правила:

1. При постановке целей обучения (урока, занятия) конкретно определить цель умственного развития младших школьников на данном занятии (например, показать новый прием сравнения, упражнять в применении приемов обобщения, систематизации, выдвижения предположений, обоснования, гипотезы и т.д.).

2. При подготовке занятия (урока) структуру содержания учебного материала привести в соответствие с требованиями принципа проблемности, а именно: определить меру сочетания индуктивного и дедуктивного построения учебного материала, группу опорных понятий для самостоятельного усвоения младшими школьниками новых понятий и способов действия путем решения учебной проблемы, определить основное противоречие и сформулировать проблему и т.д.

3. Выбор методов обучения и применение их сочетания осуществлять с учетом структуры содержания и его логики, уровня обученности младших школьников; определить уровень проблемности учения по этапам усвоения знаний (восприятия, осмысления), способы создания проблемных ситуаций с учетом межпредметных связей и способы применения динамической (экранной и звуковой) и рациональной (схемы, диаграммы и т.п.) наглядности.

4. Сочетание приемов и способов обучения должно обеспечивать сочетание репродуктивного и продуктивного усвоения материала младшими школьниками, стимулирование эмоционального отношения, волевого усилия и умственного поиска, возбуждение интереса и потребности в познавательной самостоятельности (включать приемы мыслительной деятельности учащихся — анализ, синтез, обобщение и т.п.).

5. Систематический контроль за ходом обучения должен быть по уровню усвоения знаний, применения приемов проблемного учения, умению анализировать фактический материал и аргументировать свои выводы.

Таким образом, реализация принципа проблемности позволит модернизировать современный урок в начальной школе. Совокупность всех правил, условий, вытекающих из этого принципа, является теоретическим знанием учителя начальных классов о научно обоснованном моделировании современного урока в начальной школе.

Примечания:

1. Артемьева Г.В. Проблемное обучение в курсе обществоведения. М., 1973.

2. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. Ростов н/Д, 1970.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М., 1989.
4. Кудрявцев Т.В. Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения // О проблемном обучении. Вып. I / под ред. Т.В. Кудрявцева. М., 1967.
5. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М., 1975.
7. Махмутов М.И. Современный урок. М.: Педагогика, 1985. С. 72-76.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.
9. Реутова Л.П. Теория обучения младших школьников: учеб.-метод. пособие для студентов. Армавир: РИЦ АГПУ, 2010. 232 с.