**Содержание**

Введение

Глава I. Проблемность в методике преподавания иностранного языка

1.1 Основные положения проблемного подхода

1.2 Главные направления обучения иностранному языку на основе проблемности

1.3 Способы создания и условия присвоения проблемных ситуаций при обучении иностранному языку

Вывод

Глава II. Реализация принципа проблемности в упражнениях

2.1 Особенности проблемных упражнений

2.2 Примеры проблемных упражнений

Заключение

Список использованной литературы

**Введение**

Актуальность. C развитием рыночных отношений все структуры общества в той или иной мере переходят с режима функционирования (что в большей степени было характерно для советского периода развития страны) на режим развития. Движущей силой любого развития является преодоление соответствующих противоречий. А преодоление этих противоречий всегда связано с определенными способностями. Они предполагают умение адекватно оценить ситуацию, выявить причины возникновения трудностей и проблем в деятельности (профессиональной, личностной), а также спланировать и осуществить специальную деятельность по преодолению этих трудностей (противоречий). Учебный процесс нужно организовать таким образом, чтобы «выращивать» эти способности у будущих специалистов. Следовательно, учебный процесс должен моделировать процесс возникновения и преодоления противоречий, но на учебном содержании. Этим требованиям, по нашему мнению, в наибольшей степени соответствует сегодня проблемное обучение.

Отсюда выявляем проблему исследования: Каковы методы и способы реализации принципа проблемности в методике обучения английскому языку?

Объектом является методика обучения английскому языку.

Предмет: Методы и способы реализации принципа проблемности в методике обучения английскому языку.

Цель исследования состоит в выявлении и научном обосновании методов реализации принципа проблемности в методике обучения английскому языку.

Гипотеза: Реализация принципа проблемности в методике обучения английскому языку будет эффективной, если:

- учитывать условия реализации проблемного подхода в обучении ИЯ

- выявлены и проанализированы возможные виды упражнений проблемного характера

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические основы и этапы формирования проблемного обучения

2. Выявить причины недостаточно широкого использования проблемного обучения в методике обучения английскому языку

3. Выявить способы реализации принципов проблемности в методике английского языка

Методы исследования:

1. Теоретический – анализ методической и психолого-педагогической литературы по теме,
2. Эмпирические – Изучение и обобщение накопленного педагогического опыта, проведение тестирования, создание педагогических ситуаций.

**Глава I Проблемность в методике преподавания иностранного языка**

**1.1 Проблемное обучение**

направлено на самостоятельный поиск обучаемым новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая, которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания. Следовательно, оно обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся.

В психологии и дидактике идея проблемного обучения получает широкое распространение с конца 60-х годов двадцатого века. Вопросы проблемного обучения освещаются в исследованиях таких психологов и дидактов, как А.В. Брушлинский, В.А. Крутец-Кий, Т.В. Кудрявцев, А.А. Леонтьев, А.М. Матюшкии, В. Оконь, Ю.К. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.

С понятием «проблемное обучение» в психолого-педагогической литературе связан широкий круг вопросов: 1) этапы развития проблемного обучения; 2) определение проблемного обучения и основных понятий; 3) отличия проблемного и традиционного типов обучения; 4) соотношение двух типов обучения, их место и роль в системе современного образования.

Прежде, чем перейти к подробному рассмотрению вышеназванных проблем, рассмотрим терминологический аппарат, связанный с наименованием проблемного и традиционного типов обучения. Большинство авторов считают, что проблемное обучение - это тип обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), есть ученые, которые полагают, что проблемное обучение - это метод обучения (М.Г. Гаругюв), система обучения (Т.В. Кудрявцев), или подход к обучению (Т.А. Ильина). В психолого-педагогической литературе в близком значении используются понятия "традиционное обучение", "объяснительно-иллюстративное обучение" (Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов), "информационное обучение", "информационно-сообщающее обучение" (В.А. Крутецкий, М.Н. Скаткии, Н.Ф. Талызина), "информационно-репродуктивное обучение" (И.Я. Лернер). Такого рода разнообразие терминов обусловлено тем, что каждый автор выделяет какой-либо из аспектов традиционного обучения в принципе его организации, противопоставляя его проблемному обучению.

При определении сущности проблемного обучения, его цели и принципов организации большинство ученых придерживаются единой точки зрения.

С точки зрения Т.В. Кудрявцева проблемное обучение - это система обучения, при которой учащийся не только усваивает знания путем разрешения проблемных ситуаций, но и овладевает способами их решения.

М.И. Махмутов делает акцент на том, что проблемное обучение это тип обучения, основанный на взаимодействии преподавателя и ученика, в ходе которого происходит не только освоение знаний и умений путем решения проблем, но, что особенно важно - формирование творческих способностей учащихся.

Таким образом, сущность проблемного обучения состоит в формировании и развитии творческих способностей учащихся путем активизации их мышления на основе проблемных ситуаций,создаваемыхпедагогом в процессе овладения учащимися новыми знаниями , умениями и навыками.

Основными понятиями проблемного обучения являются такие как «проблема», «проблемная задача», «проблемная ситуация». Существенно, что пока еще не существует единого мнения в трактовке этих понятий, поскольку авторы рассматривают их как с дидактических, так и с психологических позиций.

Наиболее общим значением термина «проблема» является понимание ее как задачи» (А.В. Брушлинский), «дидактической проблемы» (Т.В. Кудрявцев), «учебной проблемы» (И.Я. Лернер). Это свидетельствует о том, что авторы справедливо подчеркивают объективное существование проблемы (задачи, задания), что и позволяет использовать ее в учебных целях. В соответствии с другой точкой зрения, «проблема» рассма­тривается как субъективный фактор, как внутренняя проблема, переживаемая и осознаваемая субъектом. Так, по мнению Н.Л.Элиава, важным является вопрос о принятии задачи, о возникновении проблемы.

При определения понятия «задача», также можно отметить некоторые разночтения. Ряд авторов понимает «задачу», как «учеб­ное задание» (А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер), как «проблемную учебную задачу... совокупность вопросов, создающих проблемную ситуацию» (Т.В .Кудрявцев), как задачу, содержащую «объективное противоречие» (М.И. Махмутов). В связи с вышеизложенным отме­тим, что существует справедливое мнение, и соответствии с кото­рым признается объективность задачи. А значит, в этом значении «задача» совпадает с термином «задание» и «учебная проблема». В психологии одновременно широко используется термин «задача» в значении «мыслительная задача», в которой участвует мышление субъекта (В.А. Малахова).

Итак, определяя понятия «проблема», «задача», «задание», одни авторы подчеркивают объективный, другие - субъективный характер этих понятий. В какой-то мере преодолеть подобные разночтения и определить различия между понятиями «проблема» (задача) и «задание» помогает справедливое высказывание М.И. Махмутова, который считает, что задача воспринимается слушателем как проблема, когда он «видит» определенную связь между данными задачи и требованием новой информации, содержащимися в ней, со своими прежними знаниями. В этом случае задача как объективное явление принимает субъективный характер, она отражается в сознании человека и становится для него проблемой. Существенно также соотношение понятий «задача», «задание», «проблема» и «проблемная ситуация», поскольку «задача», отражаясь в сознании человека, становится для него «проблемой», которую он должен решить в «проблемной ситуации».

Учитывая то, что проблемное обучение существует в рамках общей системы образования, где до сих пор еще доминирует непроблемный тип обучения, необходимо выявить особенности непроблемного и проблемного типов обучения.

Некоторые авторы (М.И. Махмутов, Н.Ф. Талызина, А.В. Брушлинский) противопоставляют эти два типа обучения по целям и принципам организации. По мнению Н.Ф.Талызиной, традицион­ное обучение является «сообщающим, информационно-сообщаю­щим, догматическим», поскольку объектом осознания в процессе обучения являются правила, средства, а не проблемы, являющиеся объектом осознания в проблемном обучении. А.В. Брушлинский также полагает, что, если цель непроблемного обучения («сообщающего» обучения, по терминологии автора) состоит лишь в усвоении учащимися знаний, то цель проблемного обучения заключается в том, чтобы поставить ученика в положение «первооткрывателя», «исследователя», наталкивающегося на посильные для него вопросы и проблемы. При этом процесс сообщающего обучения, по мнению Л.В. Брушлинского, организован так, что преподаватель излагает готовые знания, а учащийся «пассивно» их усваивает, а затем применяет в процессе решения задачи. В то время как в условиях проблемного обучения учащиеся самостоятельно получают знания именно о самом процессе решения практических и теоретических задач, тогда как роль учителя заключается в организации проблемных ситуаций. Таким образом, А.В. Брушлинский видит основное отличие в том, какое место в учебной деятельности занимает процесс решения задач.

Следует отметить, что оба типа обучения должны быть использованы в этой области в силу специфики иностранного языка как учебного предмета, где язык является одновременно и целью и средством обучения. Тем не менее, нужно заметить, что вышеназванные психолого-дидактические положения не всегда учитываются в практике преподавания иностранного языка, где подчас доминирует непроблемный тип обучения. Преодолеть такой отрицательный опыт можно лишь на основе осознания целей и принципов организации того или иного типа обучения. Так, например, использование проблемного обучения позволяет в большей мере активизировать мышление и память и на этой основе оптимизировать процесс овладения иноязычной речью. Что же касается организации учебного процесса, то, если в рамках непроблемного обучения учащийся является объектом педагогического воздействия, то в условиях проблемного обучения он становится субъектом учебного процесса и принимает в нем активное участие.

Рациональное сочетание непроблемного и проблемного типов обучения, по нашему мнению, особенно важно учитывать поскольку многое в иностранном языке невозможно постичь самому на основе проблемных ситуаций (иностранный язык - продукт другого гео- и социокультурного пространства и отражается храниться в ином информационном поле ), а значит, необходима доля непроблемного обучения.

В чем будет заключаться проблемная методика обучения, в частности, обучения иностранным языкам? Цель обучения в целом и иностранному языку как предмету нашего исследования в частности - развитие личности в информационно-ценностном пространстве. Язык - это средство познания и интерпретации мира. Речь - способ обмена информацией в ходе общения между людьми. Мышление и душа - это процесс «распредмечивания» и «опредмечивания» материальных и идеальных ценностей. Важным моментом является и то, что с ростом уровня проблемности углубляется степень познания, а горизонт остается все так же далек; значит, суть бытия не в постижении истины в последней инстанции, а в постоянном развитии, в движении к этому горизонту.

Суть проблемно-ценностной методики изучения иностранного языка в самой диалектике познания, в движении от репродуктивного к продуктивному. И весь процесс по Ковалевской может быть представлен с помощью трехступенчатой модели:

1. Презентация учителем и восприятие учеником познаваемого объекта.
2. Присвоение учеником познаваемого объекта через создание учителем проблемных ситуаций на основе системы проблемных задач.
3. Творчество ученика и учителя в создании новых объектов познания

**1.2 Целостная концепция проблемного подхода в обучении иностранному языку с учетом его специфики**

Пик популярности проблемного подхода в обучении иностранному языку приходится на начало перестроечных процессов в материальной общественной сфере в 1987-1990 годах. Кризис 1991-1993 годов как бы приостановил исследования в этой области, которые были возобновлены в 1994 году самим фактом проведения в г.Пермь конференции «Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе». Возвращение идей проблемного обучения в 1997-1999 годах в контексте концепции гуманизации образования свидетельствует о новом витке качественно иных перестроечных процессов в духовной сфере личности, формируемой в раннем детстве.

Анализ диссертационных исследований с 1972 по 1999 годы по использованию положений и понятий проблемного обучения в методике преподавания иностранных языков позволил определить основные направления данных работ. Проблемный подход применяется на разных уровнях образовательной системы: в общеобразовательной и специальной школе (О.М. Моисеева, С.В. Юткина ), в педагогическом вузе на языковом факультете (И.В. Будих, П.Б. Гурвич). Работы были посвящены изучению различных иностранных языков: английскому, немецкому, французскому и русскому как иностранному. Небольшое число работ посвящены использованию проблемного подхода для обучения языковым аспектам: фонетика, лексика, грамматика ( Д.В.Драганова, Г.И. Гонтарь). Большинство работ нацелены на обучение видам речевой деятельности: взаимосвязное обучение говорению, чтению, письму, аудированию (И.А. Зимняя, И.В. Будих, А.Е. Мельник).

Учебную ценность проблемных ситуаций авторы видят по разному и используют их с целью активизации речемыслительной деятельности и развития интеллекта учащихся (И.А. Зимняя, С.В. Юткина), повышения мотивации учения и иноязычного общения (Л.Л. Машарина, И.П. Герасимов), улучшения качества обучения, адекватного владения иностранным языком (И.А. Зимняя, Г.А. Овсянникова), управление процессом обучения и самообучения (А.Л. Ружинский, И.Л. Андреева). Существенно, что многие авторы рассматривают учебную ценность проблемных ситуаций не в системе, а изолированно, выделяя стимулирующую, обучающую или организующую функции, оставляя без внимания воспитывающую и контролирующую функцию обратной связи.

Изучение вышеназванных работ позволило выявить как их достоинства, определяемыми достаточно внимательным анализом вычлененного объекта или направления исследования (этапа обучения, языкового аспекта, вида речевой деятельности , конкретного языка), так и основной недостаток, связанный с рассмотрением единичных элементов динамичной системы проблемного подхода в целом. При рассмотрении каждой проблемы в определенный период возникает необходимость вычленения направлений исследований для более внимательного их изучения, но с накоплением научного опыта происходит качественный скачок, интегрирующий элементы в систему, отдельные направления – в научный подход. Так, необходимость формализации проблемного подхода к обучению иностранным языкам обусловлена, с одной стороны, духовной потребностью общества, с другой стороны, возможностью образования.

Большинство ученых внимательно исследуют основные положения и понятия проблемного обучения, но не рассматривают проблемное обучение в соотношении с непроблемным или информационным типом обучения, и проблемные ситуации в обучении иностранному языку в сравнении с непроблемными ситуациями, что не позволяет им выявит истинную учебную ценность проблемного обучения, поскольку «все познается в сравнении».

Многие авторы проводят анализ в интерпретацию понятий и положений проблемного обучения для методики преподавания иностранных языков, однако в эксперименте используют непроблемные задания, считая их проблемными. Это связанно с тем, что пока еще не разработана целостная динамичная система условий и способов создания проблемных ситуаций и проблемных задач, соотносимых с различными языковыми аспектами ( фонетика, лексика, грамматика) и видами речевой деятельности (говорение, аудирование. чтение, письмо), а также учитывающих уровни проблемности в обучении, определяемые степенью сложности проблемы, уровнем активности учащегося в ее решении, их интеллектуальными возможностями.

Подавляющее большинство ученых рассматривают проблемную ситуацию на первом уровне проблемности (по степени активности учащегося в решении проблемы), когда преподаватель создает проблемную ситуацию, а учащийся решает проблему. К сожалению, они оставляют без внимания второй уровень проблемности, на котором преподаватель частично вместе с учеником создает проблемную ситуацию и учащийся решает проблему, и третий уровень, где учащийся самостоятельно создает проблемную ситуацию и сам или вместе с группой участвует в решении проблемы. Именно уровневый подход к проблемной ситуации сможет обеспечить переход от закрытой общественной системы к открытой, от статичного развития образовательной системы к динамичному, от плоскостных структур учебных ситуаций к пространственно-временным структурам, от развивающихся моделей проблемных ситуаций к саморазвивающимся «цепям» проблемных ситуаций, от обучения, воспитания и развития к самообучению, самовоспитанию и саморазвитию субъектов образовательного и общественного пространства.

Ученые внимательно исследуют условия присвоения проблемной ситуации, соотносимые с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями учащихся, но не рассматривают условия принятия и непринятия проблемной ситуации учителями, организующими процесс обучения. В этом контексте может возникнуть вопрос об уровнях проблемности обучения для учителя, который будет определятся степенью новизны самой проблемы, уровнем его активности и подготовленности к работе с проблемными ситуациями, предрасположенностью или способностью работать в проблемном режиме. Так, например, по аналогии с уровнями активности ученика в решении проблемы можно выделить 3 аналогичных уровня для учителя: на первом уровне учитель работает с проблемными ситуациями, взятыми из учебника, на втором уровне он частично создает сам проблемные ситуации во время подготовки к уроку и на уроке, на третьем уровне он становится автором собственного сценария и режиссером своего спектакля (урока), и далее создателем театра ( научного направления). Этим мы постарались показать многогранность уровневой идеи проблемности, способной развиваться в разных пространствах и временных режимах.

Ряд авторов разрабатывают добротные серии и системы упражнений, основываясь на принципах проблемного обучения, но к сожалению, пользуются традиционной типологией упражнений, «соединяя несоединяемое» и «нарушая заповедь» согласно которой в проблемной ситуации ученик одновременно добывает знания, овладевает умениями их практического применения и осваивает механизм самостоятельной постановки проблемы для освоения новых знаний и умений , видения новых проблем. В связи с этим необходимо пересмотреть традиционную типологию упражнений, на основе создания проблемных и непроблемных ситуаций и соответственно проблемных и непроблемных задач, «цепей» задач, энергетически раскручивающих спираль учебного процесса.

Большинство исследователей тщательно анализируют и используют терминологический аппарат проблемного обучения, однако есть авторы, которые пользуются одновременно традиционной терминологией с пассивными значениями, например «обучаемый», «дисциплина».

Изучение современного состояния проблемного подхода в обучении иностранному языку позволило выяснить семь основных причин недостаточно широкого распространения этого теоретически обоснованного подхода в практике преподавания.

Первая причина социо-экономического и политического характера. Распространение информационного метода обучения в нашей стране до 90-х годов было оправданно именно в той мере, в какой оно соответствовало потребностям и возможностям относительно-закрытого и стабильного общества. Возможно, именно поэтому проблемное обучение , так глубоко разработанное в теории, не получило должного применения в практике преподавания иностранных языков.

Вторая причина методологического характера. Элементы проблемного обучения внедрялись на уровне одного учебного предмета в систему информационного метода «непосредственно», часто без учета «несовместимости» некоторых принципов обоих методов обучения . Так, сильная традиционно-сложившаяся система «поглощала» инородный элемент, организм.

Третья причина дидактического характера. На уровне разных предметов, например, курс истории в школе, основанный на проблемном методе, вступал в противоречие с другими курсами, построенными по правилам информационного обучения, поскольку не решен вопрос о месте и роли или учебной ценности проблемных ситуаций в общей системе обучения.

Четвертая причина психологического характера. Сложность создания проблемной ситуации в обучении иностранному языку состоит в том , что «неизвестное» в ней должно соотноситься с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями учащегося, способного ее присвоить, а также учителя готового ее принять.

Пятая причина психолого-дидактического характера. В большинстве исследований внимание авторов сконцентрировано на проблемной ситуации и умениях учащихся разрешать эту ситуацию, в то время как умения преподавателя в работе с проблемными ситуациями являются основополагающими, поскольку именно преподаватель на первом этапе «включает» ученика в проблемную ситуацию.

Шестая причина социолингвистического характера. Сложность создания проблемной ситуации в обучении иностранному языку связанна со спецификой иностранного языка, как учебного предмета в контексте личностно-деятельностного подхода, рассматривающего язык и как цель и как средство обучения. При обучении иностранному языку ученик должен освоить не только языковые знания и речевые умения, но и принять новую систему мышления и социокультурного мироощущения.

Седьмая причина методического характера. В большинстве работ уровни проблемности связываются со степенью активности учащегося в решении проблемы, причем, только на первом этапе, когда преподаватель ставит проблему, а ученик ее решает. Однако не менее важным является второй этап, когда преподаватель вместе с учеником ставит проблему, и ученик ее решает, а также третий этап, на котором ученик самостоятельно ставит проблему и решает ее. Существенно, что уровни проблемности зависят не только от уровня сложности самой проблемы, уровня активности учащегося в ее решении, но и от его интеллектуальных, творческих способностей. Уровневый подход позволяет увидеть проблемную ситуацию не точкой на ограниченной плоскости, а динамичной моделью в безграничном пространстве.

Изучение исследований по применению проблемного подхода в обучении иностранному языку и анализ причин недостаточного использования этого подхода в практике преподавания позволяет нам наметить перспективные направления в разработке концепции проблемного подхода в преподавании иностранного языка:

1. Определить цель проблемного подхода в методике преподавания иностранных языков, его место и роль в системе информационного обучения, в зависимостей от возможностей учебного материала, времени обучения, возрастных и индивидуальных иноязычных потребностей и возможностей группы учащихся и каждого ученика в отдельности.
2. Выявить учебную ценность проблемных ситуаций на основе исследования таких функций, как стимулирующая, контролирующая, воспитывающая.
3. Проверить экспериментальным путем модель обучения иностранному языку в совокупности всех видов речевой деятельности, построенную на принципе разумного сочетания непроблемных и проблемных ситуаций, а также «цепей» проблемных ситуаций разного уровня проблемности.

Выводы: В большинстве работ по методике преподавания иностранных языков принцип проблемности реализуется эпизодически. С изменением цели обучения именно проблемное обучение может способствовать формированию человека 21-века. В связи с этим встает вопрос о развитии концепции проблемного подхода в обучении иностранным языкам в школе и вузе, в общей системе образования. Проблемный подход должен стать точкой приложения силы на плоскости личностно-деятельностного подхода, связующим звеном в процессе интеграции различных подходов в обучении иностранному языку, поскольку принцип проблемности эксплицитно или имплицитно заложен во всех развивающих подходах.

**1.3 Специфика создания и особенности присвоения проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку**

связаны со следующим кругом вопросов: 1. особенности создания проблемных ситуаций на основе проблемно-коммуникативных задач; 2. познавательно-коммуникативные потребности и возможности учащихся в «присвоении» проблемных ситуаций; 3. профессиональные потребности и возможности преподавателей в управлении процессом разрешения проблемных ситуаций; 4. формирование и развитие умений учащихся и преподавателей для работы с проблемными ситуациями.

Для создания учебной ситуации необходимо знать компоненты, входящие в ее смысловое содержание. К компонентам смыслового содержания ситуации относятся следующие: цель, участники, место и время общения.

При создании непроблемной ситуации должны указываться все компоненты смыслового содержания: участники, место, время, цель общения, не осложненная препятствием. Пример непроблемной ситуации: «Вы хотите купить вашему другу подарок – книгу, о которой он вас просил. Вы ее покупаете в книжном магазине. (Разговор с продавцом)». В данном случае все компоненты смыслового содержания указаны: участники общения – покупатель и продавец, цель общения – покупка известной книги, место и время общения – книжный магазин , рабочее время.

Проблемные ситуации могут создаваться на основе включения проблемы на пути достижения цели и варьирования количества неизвестных компонентов , что и определяет степень проблемности . Например, «Вы хотите купить подарок вашему другу, но не знаете, что именно купить…». В данном случае известна только цель общения, осложненная препятствием, - покупка подарка, остальные же компоненты смыслового содержания ситуации, такие как место, время, участники общения, являются неизвестными. Соответственно, учащийся сам выбирает место и время, а также участников общения. Возникает вопрос, какие компоненты могут быть известными, а какие неизвестными (факультативными). Исходя из определения проблемной ситуации , которая возникает при наличии проблемы, преграды на пути достижения цели, известным компонентом проблемной ситуации должна стать цель, осложненная препятствием. Такие компоненты как: место, время, участники общения могут быть факультативными, неизвестными, при этом число неизвестных компонентов и определяет степень сложности ситуации, а также вариативность решений. Кроме того, необходимо определить максимальное значение неизвестных компонентов, при котором проблемная ситуация, как слишком сложная не может быть присвоена учащимися, а также минимальное – при котором проблемная ситуация , как слишком легкая , перестает быть проблемной, переходя в разряд непроблемных ситуаций.

Рассмотрим конкретные примеры двух типов ситуаций и способы их создания. Прежде всего покажем , как непроблемную ситуацию можно перевести в разряд проблемных. Пример непроблемной ситуации: «Вам необходимо сообщить брату о вашем приезде , который живет в другом городе. Вы звоните ему на работу. Из разговора с ним вы понимаете, что он будет рад вашему приезду.» В этой непроблемной ситуации указаны все компоненты: цель общения, не осложненная препятствием, место, время. Участники общения.

Для того, чтобы эту ситуацию сделать проблемной, достаточно включить в ее смысловое содержание проблему, преграду на пути достижения цели. Пример проблемной ситуации: «Вам необходимо сообщить о своем приезде брату. Который живет другом городе. Вы звоните ему на работу, но его коллега говорит, что он в командировке.» В данном случае, хотя и известны все факультативные компоненты, ситуация является проблемной, поскольку появилась проблема на пути достижения цели.

Усложним проблемную ситуацию путем «изъятия» из ее смыслового содержания факультативных компонентов. Пример: «Вам необходимо сообщить о вашем приезде брату, который живет в другом городе. Вы звоните ему на работу, но вам говорят, что он в командировке.» Теперь в проблемной ситуации время и место известны, тогда как участники неизвестны.

Исключая компоненты и усложняя тем самым проблемную ситуацию, можно увеличить число решений. Пример: «Вам необходимо сообщить о вашем приезде брату, который живет в другом городе, но в данный момент он в командировке. Как с ним связаться?» Подобные проблемные ситуации, где все факультативные компоненты неизвестны, могут оказаться слишком сложными для решения. Существенно, что при формулировке проблемной ситуации необходимо указать цель общения, желательно указать место общения, время общения не должно быть жестко лимитировано, участники общения могут не указываться, что увеличивает число возможных решений. Такой подход позволяет строить проблемные ситуации различного уровня сложности с ориентацией на познавательно-коммуникативные потребности и возможности иноязычной деятельности учащихся.

Основываясь на положении Т.В.Кудрявцева о том, что при создании проблемных ситуаций разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения цепи соподчиненных проблем, вытекающих одна из другой, считаем целесообразным при обучении иностранному языку использовать «ступенчатые» проблемные ситуации, в которых цель осложнена не одним, а серией последовательно предлагаемых препятствий.

Приведем пример ступенчатой проблемной ситуации: «Вы должны сообщить о вашем приезде брату, который живет в другом городе, но 1. Ваш телефон работает с перебоями…2.Вы звоните, но узнаете, что у него изменился адрес…3. Вы звоните на работу, но вам говорят, что он в командировке..4.Наконец, вам удается связаться с братом, но очень плохо слышно, остается мало времени, а вы не сказали главного…

На основе ступенчатых проблемных ситуаций, учитель поддерживает общение, предлагая все новые и новые проблемы для решения в соответствии с ходом мысли говорящих, вовлекая постепенно всю группу в процесс решения проблемы.

С целью обеспечения оптимальных условий присвоения проблемных ситуаций учащимися (по И.А.Зимней), эти ситуации должны соответствовать определенным требованиям, соотносимым с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями конкретного контингента учащихся. В рамках преподавания иностранного языка под познавательно-коммуникативными потребностями учащихся можно понимать интерес к разрешению проблемных ситуаций на родном и иностранным языках, а под познавательно-коммуникативными возможностями – способности и умения разрешать такие ситуации на родном и иностранных языках. Поскольку проблемные ситуации предъявляются в форме системы проблемных задач, рассмотрим эти задачи. Познавательно-лингвистические задачи должны строиться на основе интересных форм предъявления (наглядность, шарады, кроссворды, загадки), познавательно-коммуникативные задачи могут создаваться на основе моделирования жизненных ситуаций, которые были бы интересны и посильны для школьников, духовно-познавательные задачи должны основываться на решении проблем внутреннего мира детей. Соответственно проблемные ситуации и проблемные задачи должны отвечать требованиям, соотносимым с познавательно-коммуникативным потребностям и возможностям учащихся.

Как уже отмечалось, наиболее разработанным в методике преподавания иностранных языков является коммуникативно-познавательный уровень решения проблемных ситуаций, это и определило область изучения условий перехода объективной проблемной ситуации в субъективную проблемную ситуацию. Для того, чтобы учебная ситуация отвечала потребностям учащихся разрешать ее на родном и иностранном языках, она должна соответствовать следующим общим для двух типов ситуаций требованиям. Основываясь на положениях М.И.Махмутова, считаем, что проблемные ситуации для обучения иноязычной речи должны соответствовать следующим требованиям: 1.содержать элементы новизны в плане содержания; 2.включать преграду на пути достижения цели, а также неизвестные компоненты в структуре смыслового содержания в соответствии с потребностями и возможностями школьников; 3.содержать проблемы, которые в ступенчатых проблемных ситуациях должны предъявляться в логической последовательности.

Перейдем к рассмотрению возможностей учащихся разрешать учащихся разрешать учебные ситуации на родном и иностранных языках. Для того, чтобы познавательно-коммуникативные потребности учащихся не приходили в конфликт с их возможностями, учебная ситуация должна моделировать такую естественную ситуацию, которую учащийся мог бы реализовывать в повседневной жизни прежде всего на родном языке. Таки образом, учебные ситуации должны отвечать следующим требованиям: соответствовать жизненному опыту и фоновым знаниям в использовании подобного рода ситуаций, которые можно выявить в ходе бесед и специальных вопросов. Помимо этого проблемные ситуации должны соответствовать способностям учащихся решать проблемы, такие способности, по мнению психологов определяются структурой интеллекта.

Выявление способностей к разрешению проблемных ситуаций на иностранном языке позволяет дифференцированно выбирать проблемные ситуации различного уровня сложности, определяемой количеством неизвестных компонентов в ее смысловом содержании, с ориентацией на такие способности.

Осложнения в момент присвоения учебных ситуаций на занятиях по иностранному языку могут быть связаны прежде всего с отсутствием у учащихся возможностей решать эти ситуации на иностранном языке, особенно на начальном этапе обучения. Здесь основным требованием будет являться соответствие уровня сложности этих ситуаций уровню языковой подготовки и иноязычным способностям данного контингента.

К языковым иноязычным способностям можно отнести – использование более сложной структуры высказывания (количество обособленных оборотов, использование фраз большей длины, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений ); к речевым – более оформленный механизм отбора слов ( меньшее количество повторов лексического и синтаксического характера, пауз хезитаций ); к смысловым – более широкий охват предмета обсуждения (количество денотатов и их предметных признаков, глубина понимания речевого сообщения).

К языковым трудностям оформления иноязычного высказывания в учебных ситуациях можно отнести: 1.дефицит грамматических структур ; 2.дефицит слов в рамках темы, подтемы ; 3.неумение употреблять языковые средства адекватно ситуации общения ; 4.дефицит формул контактно-устанавливающего характера; 5. дефицит формул логико-смысловой организации высказывания. Необходимо выяснить, какие из перечисленных трудностей в большей мере осложняют разрешение этих ситуаций на иностранном языке , что впоследствии может их преодолеть.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что условия присвоения учебных ситуаций учащимися во многом определяются соответствием этих ситуаций потребностям и возможностям учащихся разрешать эти ситуации на родном и иностранном языках.

К умениям , необходимым учащимся для работы с проблемными и непроблемными ситуациями можно отнести: 1.умение сообщить информацию о лицах , предметах, явлениях и действиях; 2.умение запросить информацию о лицах, предметах, действиях; 3. умение побудить собеседника к совершению или не совершению действия; 4.умение выразить и аргументировать свое высказывание; 5.умение установить, продолжить, прервать контакт. Для работы с проблемными ситуациями ученики должны помимо этих умений овладеть рядом специальных умений , соотносимых с этапами решения проблемы: 1.умение видеть, находить проблемы и ставить их самостоятельно; 2. умение создавать гипотезу решения, оценивать ее, переходя к новой в случае несостоятельности первоначальной; 3. умение направлять ход решения проблемной ситуации в соответствии со своими интересами; 4. умение решить проблему в проблемной ситуации; 5.умение оценить правильность своего решения и решения собеседников.

По классификации А.С.Карпова можно выделить умения преподавателей руководить процессом разрешения проблемных и непроблемных ситуаций:

1. Умения, связанные с подготовкой ситуации: 1). определять познавательно-коммуникативные потребности и возможности учеников разрешать ситуации; 2). Разрабатывать ситуации с учетом этих потребностей и возможностей.
2. Умения, обеспечивающие процесс присвоения ситуаций учениками: 1). Выбирать ситуации из списка имеющихся, соответствующие иноязычным потребностям и возможностям каждого учащегося; 2) корректно предлагать ситуации другому ученику, если первый «не принимает» данную ситуацию.
3. Умения, нацеленные на управление процессом разрешения ситуаций: 1) следить за ходом мысли говорящих и гибко менять ход беседы, если она заходит в тупик; 2) осуществлять строгий контроль и гибкую коррекцию речи учащихся, следить за процессом самоконтроля учеников.
4. Умения, направленные на анализ собственных действий в учебном процессе или умения самоконтроля и саморегуляции: 1) вносить в случае необходимости изменения в разработанные ситуации и методику работы с ними; 2) передавать результаты своего опыта работы с ситуациями коллегам, а также перенимать их опыт.

**Вывод:**

Используя положение о рациональном соотношении непроблемного и проблемного типов обучения в преподавании иностранного языка, следует добавить, что удельный вес непроблемного и проблемного в обучении зависит как от возможностей учебного материала, времени обучения, так и от возрастных и индивидуальных иноязычных потребностей и возможностей конкретной группы учащихся и каждого ученика в отдельности.

Если говорить о проблемных ситуациях, то можно ожидать, что процесс присвоения проблемных ситуаций учащимися в большей мере зависит от того, насколько преподаватель иностранного языка понимает , принимает проблемный подход, а также владеет необходимыми «проблемными» умениями.

**Глава II Практическая часть. Реализация принципа проблемности в упражнениях**

**2.1 Проблемные упражнения, на наш взгляд, имеют свои достоинства и недостатки**

Достоинства:

1) самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности;

1. интерес к учебному труду;

3) развитие продуктивного мышления;

4) прочные и действенные результаты обучения.

Недостатки:

1) недостаточный уровень языковой подготовки учащихся

2) нехватка времени на изучение той или иной темы

3) трудность вовлечения учащихся со слабой языковой подготовкой

4) непривычность подобной формы работы

5) слабая управляемость познавательной деятельностью учащихся

6) большие затраты времени на достижение поставленных целей.

Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе:

* 1. Проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями).
  2. Проблемные ситуации возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи.
  3. Проблемные ситуации возникают перед учащимися тогда, когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике.
  4. Проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования.
  5. Проблемные ситуации при решении технических задач возникают тогда, когда между схематическим изображением и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие.

Правила создания проблемных ситуаций. Для создания проблемной ситуации необходимо следующее:

1. Перед учащимся должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого он должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия:
   * + - задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;
   * неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;

* выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

1. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.
2. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.
3. В качестве проблемных заданий могут служить: а) учебные задачи; б) вопросы; в) практические задания и т.п.  
   Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях.
4. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.
5. Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им.

Способы создания проблемной ситуации в процессе устного монологического высказывания:

* Привлечение в ходе языкового общения примеров из жизненных ситуаций, опыта практической деятельности;
* Развертывание различных ситуаций в речи для создания необходимых смысловых опор и расстановка акцентов , ориентация на восприятие слушателей
* Ознакомление слушателей с фактами, которые требуют объяснения, предположения, формулировки гипотез
* Обращение к личности слушающего, использование его познавательных, социальных, профессиональных, личностных мотивов
* Использование эмпатии, идентификации с чувствами и мыслями слушателей
* Вопросно-ответная форма построения лекции
* Упорядочение фактов, событий, явлений на основе их соотнесения и систематизации
* Принятие на себя постоянных, оперативных и ситуативных ролей слушателей, позволяющее наглядно «проиграть» процесс решения проблемы
  1. **Примеры проблемных упражнений**
  2. Which of these musical instruments could Louis Armstrong play?

Flute Dulcimer Drum Trumpet

Tuba Bugle Russian gusli Lute

* 1. Listen to the tune played by Louis Armstrong. Which instrument is he playing?
  2. What animals can visitors see in London Zoo? Match the names and the pictures.

In the Zoo you can see a giraffe and an elephant. The giraffe is tall and the elephant is tall. But the giraffe is taller than the elephant. The giraffe is the tallest animal in the world.

You can see a tiger and a crocodile. They are dangerous. The tiger is more dangerous then the crocodile. The tiger is the most dangerous animal in the Zoo.

Crocodiles are long and pythons are long. But pythons are longer then crocodiles. The python is the longest animal in the zoo. You can see many beautiful birds in the zoo. You can see an ostrich and a peacock. The peacock is more beautiful than the ostrich. The peacock s the most beautiful bird in the zoo.

* 1. What animal is this information about?
     1. The whale is the biggest animal in the world
     2. The elephant is the biggest animal on the land
     3. The mosquito is the most dangerous animal
     4. The zebra is faster then the giraffe
     5. The Goliath frog is bigger than the squirrel
     6. The leopard is smaller then the chimpanzee
  2. Do you believe that this information is true?
  3. At the breakfast table the Bennets are talking about an interesting event. What event they are talking about?
* “ I will not sell anything”
* “Perhaps Peter will sell his old pull toy”
* “I will not pull my boots in the sale. I will repair them”
* “Next week we will have a garage sale”
* “I think I will put my old teddy bear in the garage sale”

Какие формы глаголов используются для описания действий в будущем?

* 1. Прочитайте сказку «Потерянный день рождения» . Напишите рядом с буквами, кто является героями сказки.

a) \_\_\_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_\_\_\_ d) \_\_\_\_\_\_\_

Once upon a time there lived a big father elephant with a mother elephant and their little elephant. His name was Yalmar.

One day Yalmar ran into the hills. He wanted to find what his father had forgotten.

Yalmar climed a little hill. Soon he heard the sound of crying. He didn’t see anything but he said “Please, don’t cry, I will help you. Who are you? I can’t see you”.

“I’m a lost birthday.”, said a voice, “and I don’t know who I belong to”.

“oh, dear!”, said Yalmar. “That is sad. And is there a birthday cake?”

“Of course! There are always birthday cakes on birthdays”, said the lost birthday. “This birthday cake has six candles. Someone is six today.”

“How nice to be six!” said Yalmar. “I think I’d like to be six. I’m sorry that I cant help you. I don’t know who has forgotten a birthday.” Yalmar went home. When he came home he met his father.

“I remembered” his father said. “It’s your birthday. You are six today”.

Yalmar was happy. He ran quickly to the little hill. “Hello!” he said. “You are my birthday. I’m six today”. “Hooray!” said lost birthday.

The lost birthday was happy. That afternoon at teatime? Yalmar had a birthday cake with six candles. “It’s fun” he said. “I like to be six”.

* 1. Какие из этих предложний соответствуют содержанию текста, а какие нет? Напишите True или false.

1.\_\_\_\_\_\_ Yalmar wanted to help lost birthday

2.\_\_\_\_\_\_ The lost birthday had a birthday cake with six candles

3.\_\_\_\_\_\_ The lost birthday knew that it was Yalmar’s birthday

4.\_\_\_\_\_\_ When Yalmar came home he found out that the lost birthday was his father’s birthday

5.\_\_\_\_\_\_ Yalmar and lost birthday were happy. At teatime they had a birthday cake with six candles.

**Заключение**

Итак, актуальность проблемного подхода к обучению иностранному языку определяется новыми целевыми установками современного образования, направленного как на овладение новыми знаниями аспектов языка , умениями в различных видах речевой деятельности, так и на формирование творческих способностей учащихся.

Исследования основных психолого-педагогических положений и понятий проблемного обучения в контексте личностно-деятельностного подхода послужили базой для разработки теории и практики использования проблемного подхода в методике преподавания иностранных языков, на основе учета его места и роли в общей системе традиционного обучения.

Таким образом, на современном этапе развития методической науки можно говорить не о целостном типе обучения, а лишь о реализации принципа проблемности или проблемного подхода , который является основой для интеграции различных подходов в преподавании иностранных языков.

Проблемный подход , тщательно разработанный в теории, к сожалению, подчас не находит своего применения в практике преподавания иностранных языков, в силу целого ряда причин.

Поэтому, этот метод, несмотря на эффективность, нельзя универсализировать, так как эффективность обучения зависит от умелого сочетания различных методов. Проблемное обучение заключается в том, чтобы предлагать обучаемым для решение посильные задачи, которые вели бы их к их собственным «открытиям».

**Список использованной литературы:**

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов [Текст]/ Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – С-Пб.: Златоуст, 1999. – 472
2. Использование проблемного метода при обучении иностранному языку на примере работы над иноязычным текстом [Электронный ресурс] /Круглянова Н.Н. – Беларусь. – Режим доступа: http: // www.rushauka.com.
3. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков [Текст] / Е.В. Ковалевская . - М.: «МНПИ», 1999. - 118 с.
4. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система [Текст] / Е.В. Ковалевская . - М.: «МНПИ», 2000. - 247с.
5. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку [Текст] / А.В.Конышева. – Минск: Тетра система, 2004. - 175 с.
6. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку [Текст] / А.В.Конышева. – Минск: Тетра система, 2007. – 352 с.
7. Кузовлев В.П. Английский язык: учебник для 5 кл. общеобразоват. Учреждений [Текст] / В.П.Кузовлев , Н.М.Лапа, Э.Ш.Перегудова. – М.: Просвещение, 2004. – 256 с.
8. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] / : Справочное пособие / Е.А.Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф.Будько – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.
9. Пассов Е.И. Упражнения как средства обучения [Текст]: Е.И.Пассов, Е.С.Кузнецова. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
10. Проблемность как основная составляющая обучения в сотрудничестве [Электронный ресурс] / Салтыковская Г.Н. – Пятигорск; 2005. – Режим доступа : http: //www.pn.pglu.ru
11. Психологические основы типов обучения [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.ido.rudn.ru
12. Скалкин В.Л. Ситуативные упражнения [Текст] / И.Л.Скалкин. – М.: Знание, 2004. - 100 с.
13. Соловова Е.Н. Урок иностранного языка сегодня [Текст] / Е.Н.Соловова. – М.: Знание, 2006. – 160с.