

Кибальченко И. А.

**МОНИТОРИНГ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ: К ВОПРОСУ
ОБ ОБЪЕКТИВНОЙ И СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКЕ**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/4-1/38.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. I. С. 85-89. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/4-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

действия, направленные на улучшение положения такой депривированной группы, как сироты, необходимо прежде всего сконструировать социальную проблему - обратить внимание общественности и политиков на данную ситуацию, вызвать обеспокоенность, осознание необходимости принятия мер по изменению существующего положения.

Одна из сильных сторон конструкционизма заключается в том, что этот подход, отказываясь от понимания социальных проблем как статичных условий, предлагает рассматривать их в качестве последовательности определенных событий, составляющих деятельность по выдвижению утверждений-требований [Соколовская 2006: 34]. Такая трактовка в гораздо большей степени соответствует процессуальной природе социальной реальности. Вследствие этого конструкционистский подход позволяет наиболее плотно вписать проблему социального сиротства в контекст трансформирующегося общества. С этой точки зрения социальные проблемы в российском обществе последнего десятилетия, в т.ч. и проблема сиротства, возникли в результате определенных трансформационных сдвигов (открытие каналов взаимодействия, либерализация СМИ, появление конституционных гарантий права на свободный поиск, получение, передачу, производство и распространение информации любым законным способом, а также свободы деятельности общественных объединений и права на мирные собрания, митинги и демонстрации; развитие служб изучения общественного мнения и др.). Одним из понятий, позволяющих описать сложные процессы, вызываемые возникновением социальных проблем, является понятие деконструкции социальных проблем как контрдеятельности, препятствующей выдвижению утверждений-требований относительно тех или иных социальных условий («в СССР нет такой проблемы, как социальное сиротство, советский народ - одна семья, сироты - дети всего народа»).

Таким образом, исследование социального сиротства с позиций социологии социальных проблем предполагает возможность и необходимость изучения данной проблемы как следствия определенных социальных условий. Однако, приоритет, несомненно, за конструкционистским подходом. По крайней мере, уже нельзя не считаться с тем, что для решения проблемы сиротства в нашей стране данную проблему прежде всего нужно правильно сконструировать в контексте трансформирующегося общества.

Список использованной литературы

1. Астольц М. С. Дети-сироты: конструирование социальной проблемы в современном политическом дискурсе / М. С. Астольц // Тезисы докладов и выступлений на Всероссийском социологическом конгрессе «Глобализация и социальные изменения в современной России»: В 16 т. - М.: Альфа-М, 2006. - Т. 13. Социальная политика. Социология личности. Социология кино. - 232 с. - С. 16-19.
2. Астольц М. С. Политический дискурс о сиротстве в советский и постсоветский период: социальная интеграция или социальное исключение? / М. С. Астольц // Журнал исследований социальной политики. - 2006. - Т. 4. - № 4. - С. 475-500.
3. Кузнецова Т. Ю. Социальные стереотипы восприятия выпускников детских домов / Т. Ю. Кузнецова // Социологические исследования. - 2003. - № 11. - С. 84-88.
4. Соколовская М. Исследование социальных проблем / М. Соколовская // Социальное обеспечение. - 2006. - № 3 (февраль). - С. 30-34.
5. Ясавеев И. «Социальная проблема» в социологическом лексиконе / И. Ясавеев // Социальная реальность: Журнал социологических наблюдений и сообщений [Электронный ресурс]. - 2006. - № 6. - Режим доступа: <http://socreal.fom.ru/?link=ARTICLE&aid=184>.

МОНИТОРИНГ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ: К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕКТИВНОЙ И СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКЕ

Кибальченко И. А.

Таганрогский технологический институт Южного федерального университета

Уже несколько веков предпринимаются попытки использования опыта учащихся с целью его развития, обогащения, исключения формализма знаний и так далее. Представители прагматистской философии, экзистенциалисты, психологи-гуманисты, отечественные психологи и дидакты теоретически обосновали перспективный взгляд на учение как на процесс развития ребенка и его опыта. В настоящее время проблеме использования и развития опыта учащегося посвящены исследования ученых в нашей стране и за рубежом, но сами авторы отмечают, что проблема бедности познавательной стороны учебного процесса остается открытой [1, 4, 13, 15, 17-19]. Поэтому, на наш взгляд, необходимо уделить внимание научному поиску, в котором эмоциональная сторона обучения сочетается со стремлением сохранить учебно-познавательную ориентацию учащихся не только в школе, но и в других учебных заведениях.

Анализируя в качестве предмета исследования результат учебно-познавательной деятельности учащихся - учебно-познавательный опыт - на перекрестке идей философии, психологии, педагогики, гносеологии, социологии, физики и математики, мы исходили из системной методологии, синтеза разных подходов (гуманистического, рефлексивного, субъектно-личностного) и общеметодологических принципов. [9]

Исходя из принципов педагогического исследования (всеобщей связи и отношений между педагогическими явлениями и процессами; развития педагогического объекта как системы путем разрешения противоречий, изменения его количественных и качественных параметров; трансформации известных объектов в

процессе развития педагогической реальности; сочетания объективности и субъективности в анализе и описании, проектировании и прогнозировании возможных изменений) [2] нами были определены:

- связь между субъектным опытом учащегося и учебно-познавательным как источником преобразования всего опыта с позиций научного знания [7, 9];
- содержание, структура, уровни, различные варианты учебно-познавательного опыта и их характеристики;
- содержание основного фундаментального противоречия в процессе обучения - несовпадение стихийного познавательного опыта и учебно-познавательного опыта учащихся [9];
- психолого-педагогические, организационно-педагогические, дидактические условия и общие требования для обогащения учебно-познавательного опыта учащихся [9, 12];
- диагностический инструментарий (методика диагностики учебно-познавательного опыта школьника учителем) для организации педагогического мониторинга в дополнение к традиционным оценкам знаний [8, 9];
- средства обогащения учебно-познавательного опыта учащихся - уровневые задачи на основе уровня учебно-познавательного опыта и уровневые подсказки [5, 6, 9, 10];
- технологический подход педагогического руководства обогащением учебно-познавательного опыта учащихся [9, 11];
- алгоритм разработки на основе уровней учебно-познавательного опыта и критериев трудности и сложности задач классификационной шкалы задач (на примере задач по физике) [5, 6, 9].

Однако несмотря на положительные результаты в учебном процессе, полученные посредством указанных разработок (как в процессе проведения эксперимента, так и в дальнейшей работе в школе и вузе), нужно отметить недостаточность использования такого методологического принципа, как сочетание объективности и субъективности в анализе и описании, проектировании и прогнозировании возможных изменений объекта. Мы пришли к выводу, наблюдая на практике недостаток условий для формирования у учащихся адекватной, а точнее сказать рефлексивной оценки своего учебно-познавательного опыта и сравнения ее с оценкой учителя. Иначе говоря, можно смоделировать рефлексивную ситуацию для совместной работы учителя и учащегося в процессе учебной деятельности. Что касается нашего исследования, то можно отметить, что предложенная нами ранее методика диагностики учебно-познавательного опыта учащихся учителями (объективная оценка) может быть дополнена самодиагностикой учебно-познавательного опыта учащимися (субъективная оценка), так как инициативу, активность на всех этапах изучения и оценки учебно-познавательного опыта учащихся, прежде всего, проявляет учитель, а самостоятельность школьника в познании своего опыта, определении в нем сильных и слабых сторон, структурировании в соответствии с этим своих действий в учебном процессе и не только, остается проблемой для многих учащихся.

Нужно сказать, что недостатки знания и осознания сильных и слабых сторон своего учебно-познавательного опыта, возможности самостоятельно его совершенствовать мы наблюдаем и у студентов в вузе. То есть организация учебного процесса только на основе объективных оценок учебно-познавательного опыта учащихся и студентов учителями и преподавателями уменьшает возможности активизации познавательной деятельности учащихся и студентов, реализации их потенциала. В связи с этим, на наш взгляд, реализация в образовании принципа сочетания объективности и субъективности в анализе учебно-познавательного опыта учащихся и студентов позволит определить диалогический вариант (учитель-ученик, преподаватель-студент) совершенствования учебно-познавательного, субъектного, личного опыта учащихся и студентов через рефлексию этого опыта. Уточним: выделяя учебно-познавательный опыт, мы акцентируем внимание на «открытом» типе познавательного отношения к учебной деятельности и продуктивной самостоятельности учащихся и студентов.

Что мы наблюдаем в школе и вузе? Очень часто родители, учащиеся и студенты пытаются решить проблему низкой успеваемости через традиционное репетиторство, но цель не достигается, так как недостаточность знаний, несформированность регуляторно-когнитивной структуры учебно-познавательного опыта (т. е. осознанная регуляция деятельности и обслуживающих их когнитивных процессов [14]), конфликтность, неконгруэнтность учебно-познавательного опыта (несовместимость опыта с представлением индивида о себе, тенденция не допускать опыта к осознанию, каков бы ни был социальный статус индивида [3]), стали традиционной преемственной проблемой учащихся и студентов к великому удивлению, непониманию и разочарованию родителей и учителей. Эта проблема определяется в соответствии со следующими положениями:

- поскольку опыт определяет единство и целостность субъекта, то при его неконгруэнтности учащийся не становится субъектом учебной деятельности;
- из-за неосознания индивидом несогласованности в собственном опыте, он потенциально уязвим тревожностью, угрозой и дезорганизацией;
- противоречия в учебно-познавательном опыте учащихся могут стать основой развития или дезорганизации, так как развитие определяется опытом и рефлексией этого опыта (George I. Posner), в противном случае Самость индивида дезорганизуется этим противоречием и неассимилируемым опытом (К. Роджерс);
- в школе и вузе учащиеся не умеют рефлексивно оценить свой учебно-познавательный опыт, определить противоречия в нем, соотнести свои оценки с оценкой преподавателей.

На основе сказанного, на наш взгляд, есть смысл выделить еще один подход, ориентированный на актуализацию и обогащение учебно-познавательного опыта учащихся и студентов посредством организации рефлексивного мониторинга учебно-познавательного опыта в процессе интеграции рефлексивной диагностики преподавателей и рефлексивной самодиагностики учащихся. Ключевые элементы в рамках этого подхода - субъектность, учебно-познавательный опыт и его структура, объективная и субъективная оценка опыта, рефлексивная диагностика и самодиагностика. Такой подход соотносится с методическими идеями А. В. Усовой, Е. А. Юниной [16], М. А. Холодной, Дж. Рензулли [3].

Вопрос о развитии учащихся и студентов как субъектов учебно-познавательной деятельности (способных воспроизвести содержание, путь, метод научного познания) решается на основе развития таких свойств личности, как активность, осознанность, самостоятельность, ответственность, произвольность, креативность, целенаправленность действий, орудийность, рефлексивность. Естественно, что у каждого учащегося эти свойства развиты в разной степени. Оценить их уровень, с одной стороны, можно посредством объективной оценки учителей и преподавателей, а с другой, посредством субъективной оценки самих учащихся, но при развитой рефлексии. Иначе говоря, при неразвитой рефлексии учащихся и студентов целостность оценки их учебно-познавательного опыта нарушается. Поэтому ведущим детерминирующим свойством учащегося в преобразовании своего учебно-познавательного опыта мы считаем рефлексивность этого опыта, но для этого должны быть созданы педагогические условия ознакомления учащихся и студентов со структурой учебно-познавательного опыта, необходимостью его объективной и субъективной оценки независимо от специфики предметного знания, работа с учащимися и студентами по анализу этих оценок на основе принципа диалогичности, то есть использования диалога в педагогическом процессе как эффективного способа осуществления рефлексивной деятельности (исследование ощущений, логический анализ результата, корректировка результата) - иначе мониторинга.

В связи с этим актуальной становится задача - научить учащегося и студента рефлексировать, осознать собственный опыт и встраивать его в структуру имеющегося, пользоваться им в условиях различных видов деятельности, что, в свою очередь, позволяет расширить субъектную позицию. Иначе говоря, на наш взгляд, необходимым педагогическим условием и требованием для изучения (диагностики) учебно-познавательного опыта как структурного образования является моделирование детерминирующих этот опыт видов деятельности: учебно-познавательной и рефлексивной. Подобное моделирование может осуществляться в форме игровой деятельности, тренинга, метода рефлексивной диагностики и, естественно, в форме моделирования процесса учебной деятельности посредством уровневых учебных заданий и т.д.

Суть предлагаемого нами диагностического метода заключается не только в том, что он позволяет определить уровень, структуру учебно-познавательного опыта (его индивидуальность, конфликтность, неконгруэнтность развития, сильные и слабые стороны), а так же для моделирования рефлексивной ситуации в образовательном процессе и возможности рекомендовать соответствующие индивидуальные, адресно направленные коррекционные и развивающие программы, позволяющие скорректировать «слабые», «западающие» звенья учебно-познавательного опыта как с помощью учителя или преподавателя, так и самостоятельно при достаточном уровне рефлексивности.

Предметом рефлексивной диагностики стали три компонента учебно-познавательного опыта (интеллектуальный, мотивационный, эмоционально-регулятивный) и их элементы: знания, умения, навыки (определенного уровня); познавательный интерес (определенного уровня); способность саморегуляции (стремления и умения определенного уровня), эмоциональные коды (показатели «эмоциональной грамотности») [9]. Участники диагностического процесса - старшеклассники и учителя, студенты и преподаватели.

В итоге, разработанная рефлексивная методика диагностики и самодиагностики учебно-познавательного опыта старшеклассников и студентов в образовательном процессе включает в себя варианты для всех участников образовательного процесса.

Структуру учебно-познавательного опыта как части субъектного мы определили на основе следующих критериев [9]: доминирование (доминировать - преобладать, в данном случае быть основным в проявлении, т.е. чаще всего проявляться); уровень развития; принадлежность к «сильным» и «слабым» свойствам личности. «Сильные» и «слабые» свойства (стороны, звенья) личности - это не обязательно положительные и отрицательные. «Сильные» - это то, что помогает в жизни, «слабые» - наоборот.

Цель диагностики - определить особенности структуры опыта.

Задачи. Определить доминирующее в проявлении и скрываемое («западающее» в проявлении) звено опыта, их уровни развития, принадлежность к «сильному» и «слабому» звену.

Особенности структуры указывают на согласованность или рассогласованность между компонентами учебно-познавательного опыта. Каждый человек имеет собственную структуру опыта, его определенный вариант, содержащий противоречие, рассогласование между отдельными компонентами, знание которых необходимо, прежде всего, самому учащемуся.

Сравнение результатов рефлексивной диагностики учащихся и учителей разных предметов, студентов и преподавателей - основа проверки рефлексивности и объективности самоанализа и самооценки в образовательном процессе. Учебно-познавательный опыт формируется при изучении разных предметных областей, поэтому решить задачу анализа своего учебно-познавательного опыта нужно в соответствии с предметной областью, дисциплиной (одной или несколькими).

Работая с методикой учащийся или студент сортирует карточки трех серий заданий («Знания и умения», «Интересы и потребности», «Саморегуляция»), выбирая в каждой серии ту, которая соответствует его учебно-познавательному опыту.

Каждое задание сопровождается инструкцией. Результаты выполнения каждого задания поэтапно заносятся в регистрационный бланк, после чего сам учащийся проводит промежуточную обработку результатов на основе уровневой таблицы суммарного результата по учебно-познавательному опыту (в баллах). Самоанализ опыта усложняется в процессе работы с методикой. Участникам предлагается проанализировать свой опыт по следующим критериям: доминирование в проявлении (т.е. какой компонент опыта - знания и умения, познавательные интересы, умения регулировать свою деятельность и поведение - чаще хочется продемонстрировать, показать окружающим); скрывание в проявлении (т.е. какой компонент опыта хочется скрыть, не показывать, чтобы на него не обратили внимание); сильное звено (т.е. благодаря какому компоненту опыта помогает попасть в ситуацию успеха); слабое звено (т.е. из-за чего можно попасть в ситуацию неуспеха, что мешает в развитии учебно-познавательного опыта). Таким образом расширяется спектр оснований саморефлексии опыта. Кодирование ответов в итоге образуют код учебно-познавательного опыта конкретного учащегося или студента. Коды могут быть разными при анализе их в аспекте разных предметных знаний. Сравнение кодов учебно-познавательного опыта, полученных в аспекте разных предметных знаний, с одной стороны, и сравнение собственных результатов с результатами преподавателей, с другой, - задаст социально-психологический контекст индивидуальной рефлексии с точки зрения «идеи кооперации деятельности». В контексте нашей темы важно рассмотреть кооперацию деятельности преподавателя и студента в образовательном процессе. На основе методики, перейдя в позицию новой деятельности (оценки своего учебно-познавательного опыта), индивид обретает средство понимания и описывания прежней деятельности. Вторая деятельность рефлексивно «поглощает» первую как материал. В нашем случае материалом, предметом рефлексии становится содержание учебно-познавательного опыта. Образуется цикл: учебно-познавательная деятельность - опыт - рефлексия опыта - учебно-познавательная деятельность. Этот цикл интегрирует действующее «я» и рефлексивное «я» как наиболее совершенный вариант развития самосознания личности в образовательном процессе. На данном этапе проводится апробация рефлексивной самодиагностики в вузе, результаты которой настраивают нас на положительный прогноз.

Таким образом, применительно к образовательному процессу мы ставим задачу комплексной оценки (объективной и субъективной) учебно-познавательного опыта учащихся и студентов за счет расширения арсенала средств педагогической диагностики и моделирования ситуаций рефлексивной диагностики и самодиагностики этого опыта участниками образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Абрамова С. Г. Влияние субъектного опыта учащихся на усвоение научного содержания исторического материала: Дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1991. - 193 с.
2. Бордовская Н. В. Системная методология современных педагогических исследований // Педагогика. - 2005. - № 3. - С. 21-29.
3. Гельфман Э. Г., Холодная М. А., Демидова Л. Н. Психологические основы конструирования учебного информирования (проблема интеллектуальных технологий преподавания) // Психологический журнал. - 1993. - Т. 14. - № 8. - С. 35-45.
4. Зеленцова А. В. Личностный опыт как специфический компонент содержания образования: Дисс. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 1996. - 160 с.
5. Кибальченко А. Я., Кибальченко И. А. Физика для увлеченных. Решать задачи трудно вместе возможно. - Ростов н/Д: «Феникс», 2005. - 188 с.
6. Кибальченко А. Я., Кибальченко И. А. Методика составления классификационной шкалы задач // Развивающие программы и методики работы с одаренными детьми: Сборник программ лауреатов I-го областного конкурса развивающих программ и методик работы с одаренными детьми. - Ростов-на-Дону, 2000. - С. 79-104.
7. Кибальченко И. А. Актуализация и активизация учебно-познавательного опыта учащихся в образовательном процессе // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». - Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. - № 14 (69). - С. 31-37.
8. Кибальченко И. А. Методика диагностики учебно-познавательного опыта подростков: Методическое пособие по курсу «Психодиагностика». - Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2001. - 35 с.
9. Кибальченко И. А. Педагогическое руководство обогащением учебно-познавательного опыта школьников: Дисс. ... канд. пед. наук. - Таганрог, 2000. - 172 с.
10. Кибальченко И. А. Педагогическое руководство процессом решения задач учащимися // Проблемы профессионального образования молодежи: Межрегиональный сборник научных трудов / Под ред. В. В. Сохранова. - Пенза, 2000. - Вып. 6. - С. 126-128.
11. Кибальченко И. А. Технологический процесс педагогического руководства информационным обогащением учебно-познавательного опыта школьников // Известия ТРТУ. Тематический выпуск. Медицинские информационные системы. - Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. - №11 (66). - С. 207-209.
12. Кибальченко И. А. Условия обогащения учебно-познавательного опыта обучающихся // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Материалы научно-технической конференции - Медицинские информационные системы - МИС - 2002». - Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2002. - № 5 (28). - С. 200-206.
13. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. - 1996. - № 2. - С. 14-21.
14. Круглова Н. Ф. Концепция осознанной саморегуляции деятельности и учебная неуспешность // Журнал прикладной психологии. - 2003. - № 6. - С. 19-21.

15. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии: Монография. - Волгоград: Перемена, 1994. - 152 с.
16. Юнина Е. А. Педагогическая психология: социально-личностное образование. - Пермь: ПРИИТ, 2004. - 92 с.
17. *Action and Reflection in Teacher Education* / Ed. by G. R. Harvard, P. Hodkinson. - Norwood (N.J.): Ablex publ. corp., 1994. - XI. - 274 p.
18. Kagan Dona M. Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle // Review of Educational Research. - Fall 1990. - Vol. 60. - № 3. - P. 419-469.
19. George I. Posner. Field Experience: A Guide to Reflective Teaching. - N.-Y. and L.: Longman, 1985.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСОВ И СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Клеменчук С. В.

Дальнегорский индустриально-экономический институт (филиал ДВГТУ)

Разнообразные проблемные вопросы и ситуации, используемые на занятиях по русскому языку и культуре речи, направлены на воспитание интереса к учебной дисциплине, формирование необходимых знаний, умений и развитие мышления обучающихся. Использование проблемности в обучении позволяет включить студентов в активную учебно-поисковую деятельность, активизируя в ней творческий элемент. Все это делает процесс обучения русскому языку эффективным и более интересным.

Обязательное преподавание курса «Русский язык и культура речи» во всех вузах нефилологического профиля явилось знаковым событием не только в сфере образования, гуманизации и гуманитаризации учебного процесса, но и в жизни нашего государства. Россия сегодня, нуждается в стабильности, в укреплении государственности, в объединении граждан для решения сложных политических, экономических, нравственно-этических и др. проблем. Огромную роль в этом должен сыграть русский язык. Именно он должен стать интегрирующим фактором развития нашего общества на данном историческом этапе, помочь всем русским людям обрести чувство общей истории и судьбы.

Формирование уважительного и ответственного отношения к государственному языку РФ, забота о его чистоте, сохранении и развитии - важнейшие задачи современной языковой политики. Знание родного языка и его возможностей, правильное употребление речевых средств - обязанность каждого гражданина. Уместно вспомнить известные слова русского писателя К. Г. Паустовского: «По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о гражданской ценности».

Нельзя недооценивать роль русского языка в деле гуманизации и гуманитаризации образования сегодня. Русский язык - предмет всех других учебных предметов; универсальное средство познания мира, ключ к знаниям, к постижению себя и окружающих.

Одна из серьезнейших проблем сегодняшней школы - резкое падение интереса к русскому языку и, как следствие, снижение грамотности, косноязычие, неумение правильно, логично выразить свою мысль. К сожалению, есть такие проблемы и у студентов. Как пробудить живой интерес к языку, научить чувствовать слово, осмысливать закономерности языка и понимать его философские основы? Как сделать обучение русскому языку более эффективным и интересным?

Известно, насколько сложна задача активизации познавательной деятельности студентов, как трудно вызвать интерес к предмету, создать ситуацию, рожающую положительные эмоции.

Думается, что созданию чувства новизны, удивления, которое должно стать источником желания самостоятельно решить поставленную задачу, ответить на необычный вопрос, в наибольшей степени способствуют разнообразные проблемные ситуации на занятиях.

Проблемные ситуации требуют творческого подхода в их разрешении. Студенты должны использовать мыслительные операции - анализ, сравнение, чтобы в результате сопоставления явлений найти правильный ответ. Применение проблемных вопросов и ситуаций направлено не только на формирование интереса к предмету, но и на формирование знаний, умений, на развитие мышления студентов.

Проблемные ситуации в зависимости от этапа обучения можно разделить на:

- 1) входные; 2) внутренние (тактические) и 3) итоговые (обобщающие).

Входные ситуации обычно используются на этапе формирования понятия о каком-либо языковом явлении. При этом созданием и разрешением проблемной ситуации, основанной на сходстве и различии сопоставляемых явлений, руководит сам преподаватель.

Задача преподавателя - актуализировать имеющиеся у студентов знания о том или ином явлении и поставить перед ними проблемный вопрос. Сопоставляя, рассуждая и делая выводы, преподаватель и студенты совместно разрешают проблему.

Рассмотрим все это на конкретном языковом материале. Так, начиная тему «Способы словообразования в языке» и опираясь на имеющиеся у первокурсников представления о морфемах, предлагаем такую проблемную ситуацию.

Известно, что названия жителей русских городов различны по своей структуре и способам образования, в русском языке существуют разные суффиксы, с помощью которых образуются названия жителей.