

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический
факультет

Кафедра «Иностранные языки и
методика преподавания
иностранных языков»

Направление подготовки 44.03.01
«Педагогическое образование»

Профиль подготовки
«Английский язык»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему «Формирование учебно-познавательной компетенции средствами
проблемного обучения на начальном этапе изучения английского языка в
средней образовательной школе»

Студент _____ Коняшкина Алёна Владимировна

Руководитель _____ к.ф.н., доцент Костина Н.Ю.

Нормоконтролёр _____ к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от ____ № ____)

Заведующий кафедрой _____ к.и.н., доцент Алёшина Е.Ю.

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от ____ № ____)

Секретарь ГЭК _____

Пенза, 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования учебно-познавательной компетенции на уроках английского языка в начальной школе.....	6
1.1 Понятие компетенции. Типы и виды компетенций в обучении английскому языку.....	6
1.2 Понятие проблемного обучения.....	16
1.3. Проблемное обучение как способ формирования учебно-познавательной компетенции у младших школьников на уроках иностранного языка.....	19
Глава 2. Особенности развития учебно-познавательной компетенции младших школьников на уроках иностранного языка с использованием метода проектов.....	27
2.1 Диагностика сформированности учебно-познавательной компетенции младших школьников на констатирующем этапе.....	27
2.2. Серия проблемных заданий, направленных на развитие учебно-познавательной компетенции младших школьников на уроках английского языка.....	31
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы и их интерпретация.....	42
Заключение.....	45
Список литературы.....	47

Введение

Преобразования, происходящие в последние годы в системе общего образования, его усовершенствование, переход на компетентностную модель образования предполагают необходимость выработки и осуществления нового ценностного подхода к общему образованию. Таким образом, наибольшую актуальность приобретает не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций.

В этой связи, формирование учебно-познавательной компетенции является одной из главных задач образования, ведь этот процесс пронизывает все этапы развития и становления личности ребенка, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенности в себе, умению учиться.

В работах Л.И. Бим, Н.Д. Галськовой, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассова и др. отмечается, что средством формирования учебно-познавательной компетенции при изучении иностранного языка в школе возникают различные технологии, формы и методы обучения, например, метод проектов, игровые технологии и т.д. В рамках реализации ФГОС второго поколения приоритетной становится технология проблемного обучения, так как она планирует включение детей в активную познавательную деятельность для развития умений самостоятельно ставить цели, находить пути решения, использовать необходимую информацию и анализировать свою деятельность.

Метод проблемного обучения широко распространен в системе российского образования и применяется многими педагогами и учителями. Теория проблемного обучения представлена в трудах М.И. Махмутова, Ю.К. Бабанского, Т.В. Кудрявцева. Значительный вклад в раскрытие проблемного обучения внесли Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин, И.С. Якиманская и другие.

Тем не менее, анализ практического опыта показал, что на этапе начальной школы данный метод на уроках иностранного языка не используется активно. Учебно-методические комплекты по иностранному языку для начальной школы включают задания репродуктивного характера, не предполагающими включение детей в активную познавательную деятельность. Педагоги испытывают сложности в постановке проблемных вопросов, созданию проблемных ситуаций к имеющимся в учебниках материалам.

Данное обстоятельство обусловило выбор темы бакалаврской работы: «Формирование учебно-познавательной компетенции средствами проблемного обучения на начальном этапе изучения английского языка в средней образовательной школе»

Объект исследования – учебно-познавательная иноязычная компетенция.

Предмет исследования – эффективность процесса формирования учебно-познавательной компетенции на уроках иностранного языка в начальной школе с использованием проблемного обучения.

Цель – выявить способы осуществления процесса формирования учебно-познавательной компетенции средствами проблемного обучения на начальном этапе изучения английского языка в средней образовательной школе.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования сформулированы задачи:

- изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по основным вопросам;
- систематизировать полученные сведения и сформировать представление об учебно-познавательной компетенции, ее значении, структуре, этапах развития;
- разработать и экспериментально проверить серию заданий проблемного содержания по формированию учебно-познавательной компетенции на уроках иностранного языка в начальной школе.

Методы исследования: анализ научных источников, анализ работ учащихся, наблюдение, эксперимент, метод статистической обработки данных.

Структура бакалаврской работы.

В соответствии с общим замыслом и логикой исследования его научные результаты изложены в работе, которая состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. В первой главе исследуются понятия «компетентность» и «компетенция», даётся их описание и характеристики. Описывается проблемное обучение, как способ формирования учебно-познавательной компетенции у младших школьников. Во второй главе исследуются особенности развития учебно-познавательной компетенции, способы диагностики. Предлагаются серии проблемных заданий. Производится анализ полученных результатов.

Глава 1. Теоретические аспекты формирования учебно-познавательной компетенции на уроках английского языка в начальной школе

1.1 Понятие компетенции. Типы и виды компетенций в обучении английскому языку

Для того чтобы понять особенности формирования компетенций на уроках английского языка в начальной школе нам необходимо разобраться с такими понятиями как «компетенция» и «компетентность», дать им определение.

В психолого-педагогической теории и практике обучения иностранным языкам достаточно часто термины «компетенция» и «компетентность» трактуются как синонимы и рассматриваются как результат обучения, достижение определенного уровня владения языком. Причем лингвисты чаще говорят о соответствующей компетенции, а психологи – компетентности.

Понятие «**компетентность**» имеет латинские корни и происходит от «*competere*», что переводится на русский язык как «добиваюсь», «соответствую», «подхожу», это понятие давно используется в психологической и педагогической литературе, однако повышенный интерес к нему появился лишь в последнее время [19].

В наши дни компетентность рассматривается как самостоятельно реализуемая способность, основанная на полученных знаниях учащегося, его интеллектуальном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которые он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики.

Компетентность – это категория, принадлежащая сфере отношений между знанием и практической деятельностью человека. По определению

Б.Д. Эльконина, компетентность – это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность [47].

Компетентность – качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны. Компетентность личности, по сути, потенциальна. Она выражается в деятельности человека и в определенной степени относительна, ибо ее оценка, как правило, дается другими субъектами (например, работодателями), чья компетентность, в свою очередь, может оказаться сомнительной [42].

Компетентность предполагает целый спектр личностных качеств человека, включая в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Компетентность всегда подчеркнута качествами конкретного человека, предполагает минимальный опыт применения личностью компетенций.

Понятие «**компетенция**» (от лат. Competentis – способный) является междисциплинарным и широко используется в различных сферах научной и практической деятельности. В силу этого ему может быть дано множество соответствующих дефиниций в зависимости от вовлеченных людей, преследуемых ими целей и контекста, в котором компетенции будут использоваться [42].

Анализ литературы по данной теме показывает, что компетенция понимается комплексно, как структура, слагаемая из различных частей – совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; свойств личности; потенциальной способности индивида справляться с различными задачами.

В обучении иностранным языкам компетенция может трактоваться узко – как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку, и более широко – как практико-

ориентированное владение языковыми знаниями, навыками и речевыми умениями. В итоге, компетенция трактуется как компонент иноязычных знаний и навыков, обеспечивающий всестороннее развитие соответствующих умений.

Новая компетентностная модель образовательного процесса подразумевает создание условий для формирования ключевых лингвистических компетенций, «отрефлексированных обучающимися знаний и опыта коммуникации на иностранном языке, которые служат формированию профессиональной языковой личности» [13].

В 1997 году Советом Европы был одобрен документ В.Н. Симкина «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция». Основное содержание документа опирается на описание стратегий по активизации общей и коммуникативной компетенции (КК) с целью выполнения речевых действий для решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения [34].

Согласно материалам В.Н. Симкина, выделяются лингвистическая (или языковая) и коммуникативная компетенции.

Коммуникативная компетенция включает шесть субкомпетенций.

– Социолингвистическую компетенцию, то есть способность выбирать, использовать и преобразовывать языковые формы в зависимости от цели и ситуации общения, социальных ролей участников коммуникации согласно социолингвистическим правилам построения дискурса и требованиям речевого контекста. Эти особенности выявляются на уровне лексики, грамматики, фонетики, манеры говорить, паралингвистики, языка жестов. В целом социолингвистический параметр подразумевает адекватность высказываний ситуации общения.

– Лингвистическую (языковую) компетенцию, подразумевающую знание словарных единиц и владение грамматическими правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказы-

вания. В рамках лингвистической компетенции выделяют лексический, грамматический, семантический и фонологический компонент.

- Дискурсивную компетенцию, то есть способность понять и воспроизводить связные иноязычные высказывания, логично, последовательно и убедительно выстраивать свою речь, правильно употребляя лексико-грамматические и фонетические языковые в значимых коммуникативных моделях.

- Социокультурную компетенцию, которая включает знания о стереотипах речевого и неречевого поведения, их совместимости и несовместимости со стереотипами родного языка; навыки опознавания страноведчески маркированных языковых единиц и корректного их употребления в речи, умение выбирать приемлемый стиль речевого поведения и справляться с неясными моментами в речи носителей языка в условиях коммуникации. В современной науке термин «социокультурная» часто заменяется термином «межкультурная». Иными словами межкультурная компетенция – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры.

- Социальную компетенцию, то есть умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, а также способность поставить себя на место другого и справиться с возникающими проблемными ситуациями.

- Стратегическую компетенцию, то есть способность использовать вербальные и невербальные средства для компенсации пробелов во владении навыками и умениями пользования языком. Т.е. это те стратегии, к которым человек прибегает в случае, если коммуникация не состоялась.

Стратегическая компетенция рассматривает также способности и качества, включающие лингвострановедческую и социологическую наблюдательность и общительность. Последняя представляет собой целый комплекс

свойств: речевая контактность, речевая тактичность, коммуникативная гибкость и вариативность речевого и соматического поведения.

На практике чаще всего реализуются только некоторые из компонентов системного, целостного понятия «коммуникативная компетентность» – лингвистическая и социолингвистическая.

Дальнейшее рассмотрение компетенций и субкомпетенций поможет уточнить особенности формирования компетенций у изучающих иностранный язык школьников.

Итак, исходя из вышесказанного, компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённом кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Коммуникация - акт общения, связь между двумя и больше индивидами, основанная на взаимопонимании, сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц [35].

Коммуникативная компетенция включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию.

Языковая компетенция предполагает знание самого языка, его устройства и функционирования, языковых норм, в том числе орфографических и пунктуационных.

Формирование компетенции неразрывно связано с когнитивным и эмоциональным развитием обучающегося и включает несколько компонентов – базовых иноязычных компетенций, которые характеризуются определенными наборами знаний, навыков и умений.

Компетенция для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения. Для развития компетенций учащихся до оптимального уровня необходимо наполнение выявленных компетенций дидактическим содержанием, поиск оптимальных психолого-педагогических условий их формирования в процессе.

В модели психологического развития человека понятие «компетентность» применяется к ситуациям, в которых у человека возникает необходимость решать проблемы, минимизировав затраты своих ресурсов на «единицу» полезного результата.

Формирование компетенций происходит средствами содержания образования, благодаря которым у ученика развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы - от бытовых, до производственных и социальных.

Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

Под образовательной компетенцией понимается совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности.

Мы определяем компетентность как интеллектуально и личностно обусловленный опыт социальной и профессиональной жизнедеятельности личности, основанный на компетенциях [19].

Таким образом, мы считаем компетенцию некой потенцией, предпосылкой. Умение человека актуализировать эту потенцию в конкретной си-

туации указывает на наличие компетентности. Становление и развитие компетентности – процесс длительный, который не ограничен ни временными рамками, ни формами общего или профессионального образования. Компетентность – признак социально зрелой, сформированной личности.

Согласно концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [13] выделяются следующие ключевые образовательные компетенции.

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурные компетенции. Круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

3. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, вклю-

чающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. Информационные компетенции. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. Коммуникативные компетенции. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Ключевые компетенции выпускника профильной школы – сложное личностное образование, включающее в себя ценностную, мотивационную, рефлексивную, когнитивную, операционно-технологическую, этическую, социальную и поведенческую составляющие содержания профильно-ориентированного обучения.

Ключевые компетенции являются базовыми, универсальными. Их характерные признаки выражаются в следующем: они многофункциональны, надпредметны и междисциплинары, требуют значительного интеллектуального развития, многомерны (включают аналитические, коммуникативные, прогностические и другие процессы).

В понятие «ключевая компетентность» заложена идеология формирования содержания школьного образования «от результата». Названное понятие включает результаты обучения, выражающие «приращение» знаний, умений, навыков, опыта личностного саморазвития, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений.

Исходя из определения понятия «компетентности» как совокупности личных свойств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-важной сфере, мы выделяем в структуре компетентности такие компоненты как *когнитивный* (знания), *операциональный* (умения) и *личностный* компонент. К *когнитивному* компоненту учебно-познавательной компетентности учащихся относится знание способов организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. *Операциональный* компонент включает следующие умения: ставить цель и организовывать её достижение; организовывать самооценку учебно-познавательной деятельности; задавать вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений; умение ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; владеть измерительными навыками, работать с инструкциями; умение выступать устно и письменно о результатах своего исследования с использованием компьютерных средств и др. *Личностный* компонент включает следующие качества личности учащегося: целеустремленность, самостоятельность, любознательность, коммуникабельность, креативность и т.п.

Учебно-познавательная компетентность включает в себя элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Формирование учебно-познавательной компетентности – это формирование навыков учебной деятельности, умений анализировать свою деятельность. Навыки систематизации, например, формируются путем составления опорных схем, алгоритмов деятельности (алгоритм перевода прямой речи в косвенную). Для формирования данной компетентности активно используются самоконтроль и взаимоконтроль на занятиях.

В процессе обучения иностранному языку для формирования ключевых компетентностей, в том числе учебно-познавательной, целесообразно использовать следующие технологии: метод проектов, развитие критического мышления через чтение и письмо, метод дебатов, игровую технологию (языковые игры, ролевые игры, драматизация), проблемные дискуссии, технологию интерактивного обучения (в парах, малых группах), сценарно-контекстную технологию, технологию модульного обучения. Одним из условий формирования компетентностей является внедрение современных педагогических технологий, в том числе интерактивных. Формирование данной компетентности происходит на всем протяжении обучения в школе. Каждая учебная дисциплина вносит больший или меньший вклад в ее формирование. В содержании предмета «иностранный язык» имеется достаточное количество средств для развития у учащихся учебно-познавательной компетентности.

Таким образом, основным средством формирования учебно-познавательной компетентности при изучении иностранного языка в школе выступают различные технологии, формы и методы обучения. Причем учителю следует помнить, что компетентностным является то задание, которое имеет не только учебное, но и жизненное обоснование, выполняя которое

ученик знает точно, для чего приобретенный навык потребуется ему в дальнейшем.

1.2. Понятие проблемного обучения

Под проблемным обучением понимают совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирования проблем, предоставление учащимся необходимой помощи в решении проблем, проверки их решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления полученных знаний.

Сущность понятия проблемы как категории *диалектической логики* лежит в том, что в научных исследованиях она отображает наличие диалектического противоречия в объекте, который познается.

Как категория *психологическая*, проблема является отображением противоречий в процессе познания объекта субъектом, то есть противоречием в мышлении.

Главные психолого-педагогические цели проблемного обучения:

- развитие мышления и способностей учащихся, развития творческих умений;
- усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате чего эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении;
- воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы [21].

Важным этапом проблемного обучения является создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения.

Проблемное обучение предполагает последовательное и целенаправленное привлечение учащихся к решению учебных проблем и проблемных познавательных задач, в процессе которого они должны активно усваивать новые знания, приобретать навыки и умения в самостоятельном формировании задачи (проблемы) исходя из реальных условий.

Центральными понятиями проблемного обучения являются проблемный вопрос, проблемная задача и проблемная ситуация.

Проблемный вопрос – это «одноактовое» действие. Подобные вопросы стимулируют мысль, активизируют мышление, заставляют человека думать.

Проблемная задача предполагает ряд действий, для ее решения учащемуся нужно самостоятельно провести частичный поиск.

Проблемная ситуация – сложное психическое состояние, которое затрагивает как познавательную, так и мотивационно-эмоциональную сферу личности. Проблемная ситуация отражает субъективную неопределенность целей, средств (или способов) деятельности и проявляется в познавательном затруднении человека [23].

Одно из основных положений проблемного обучения состоит в том, что проблемная ситуация как познавательная задача, характеризуется противоречием между имеющимися знаниями и предъявляемыми требованиями, вызывает у учащихся стремление к самостоятельным поискам ее решения путем анализа условий, актуализации имеющихся знаний и способов обработки информации, творческого подхода.

Главным элементом проблемной ситуации является неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного действия. Для того чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнения такого практического или теоретического задания, при котором подлежащее усвоению знание будет занимать место не-

известного. Важнейшей характеристикой неизвестного как центрального элемента проблемной ситуации, в отличие от искомого как центрального элемента задачи, является то, что неизвестное всегда характеризуется какой-либо мерой обобщения .

Проблемная ситуация включает в себя три главных компонента:

- необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, отношении, способе или условии действия;
- неизвестное, которое должно быть раскрыто в процессе решения проблемной ситуации;
- возможности учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытий неизвестного [23].

Таким образом, главным элементом проблемной ситуации является неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного действия. Для того чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнения такого практического или теоретического задания, при котором подлежащее усвоению знание будет занимать место неизвестного.

1.3. Проблемное обучение как способ формирования учебно-познавательной компетенции у младших школьников на уроках иностранного языка

В основе практики педагогической работы по иностранному языку находятся *ключевые* компетенции, как более широкие, универсальные. Именно они дают возможность для формирования учащегося как субъекта учебной деятельности и воспитания его личности. К ним относятся *ценностно-*

смысловая, общекультурная, коммуникативная, социально-трудовая, учебно-познавательная, информационная компетенция, компетенция личностного самосовершенствования.

Поскольку на данный момент учебно-познавательная компетенция не достаточно развита в начальной школе, урок иностранного языка является подспорьем для её развития на остальных предметах.

Реализация *учебно-познавательной компетенции* имеет много общего с технологией развивающего обучения, формированием навыков учебной деятельности. Этому способствует совместное с детьми целеполагание в начале урока, самопроверка собственных работ, применение заданий, дифференцированных по уровню сложности [39].

Момент совместного целеполагания должен присутствовать на каждом уроке. Начиная очередную новую тему, учащиеся вместе с учителем обсуждают сферы применения данного материала, его практическую направленность.

Типичные вопросы при обсуждении:

- В какой области реальной жизни мне пригодятся эти знания?
- Какими способами я буду достигать цели?
- Какие средства мне для этого понадобятся?

Чтобы правильно определить свой уровень и программу дальнейших действий, у ученика должна быть достаточно развита самооценка [43].

На каждом этапе работы ученик должен уметь анализировать свои достижения: «Достаточно ли я подготовлен, чтобы переходить к следующему уровню? Если нет, где пробелы в моих знаниях?» Учащиеся оказываются в ситуации выбора, принятия решения: постоянно аргументировано отвечать на эти вопросы; в результате у них вырабатывается навык рефлексии.

Формированию этого навыка способствует и самопроверка учащимися собственных работ.

Так, например, учащимся предлагается еще раз проверить собственную работу (грамматический тест, сочинение), уже проверенную учителем, но без исправленных ошибок. Учитель подробно обсуждает с ними причины появления ошибок, учащиеся выполняют работу над ошибками, проделывают еще ряд упражнений, направленных на лучшее усвоение материала, анализируют неточности стиля и формы. На следующем этапе они выполняют повторную работу с учетом всех предыдущих замечаний.

Опытные педагоги рекомендуют использование в обучении иностранному языку дифференцированного подхода, конкретно уровневой дифференциации. Ведь обучаясь в одном классе, по одной программе и учебнику, школьники способны усваивать материал на разных уровнях, определяющим является при этом минимум образовательного стандарта. Однако ученики должны видеть перспективу своего роста, результат своей работы на каждом этапе усвоения материала, иметь возможность планировать свою деятельность. Существует определенная классификация уровней дифференциации (по Ю.В. Науменко):

1. Общекультурный уровень;
2. Прикладной уровень;
3. Творческий уровень [26].

Навыки систематизации, анализа, умения отделять главное от второстепенного формируются на уроках различными способами. Один из них – составление опорных схем и конспектов учителем и учащимися.

Грамотная организация целеполагания, систематическая работа по формированию рефлексии, самооценки, умение вывести учащихся на креативный уровень, поддержать их стремление к творчеству помогает педагогу в использовании проектных методик.

По мнению педагогов И. А. Зимней и В. В. Сафоновой, форма, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполне-

ния и оформления, и определяется как проектирование. Школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать варианты решения. Учебный курс, построенный на данном методе, характеризуется высокой коммуникативностью, предлагает выражение учащимися своих мнений и чувств, активное включение в реальную деятельность. Современные УМК дают широкие возможности при применении проектной методики, начиная уже со среднего звена. Так, учащиеся 7 класса (УМК М. 3. Биболетовой) работают над проектом «Идеальная школа», описывая идеальные, с их точки зрения, взаимоотношения с учителями, выбор учебных предметов, планировку школы (кабинетов), школьные правила, иллюстрируя свои работы, стараясь как можно более привлекательно представить свой проект.

В педагогической практике необходимо использовать различные пути активизации познавательной деятельности, основные среди них – разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность учащихся. Эта задача будет решена, если использовать *интерактивные методы обучения* – такие способы организации учебного процесса, которые обеспечивают включение обучающихся в активное взаимодействие и общение в процессе их познавательной деятельности. К интерактивным методам обучения могут быть отнесены: метод проектов, метод учебного сотрудничества, метод проблемного обучения и ряд других методов, позволяющих обеспечить субъектное положение обучающегося в образовательном процессе.

Основная идея *метода учебного сотрудничества* заключается в создании условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Дети объединяются в группы по 3-4 человека, им даётся одно задание, при этом оговаривается роль каждого. Каждый ученик

отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Здесь целесообразно использование метода ажурной ножовки или пилы, который применяется при большом объеме материала.

Обеспечить качественное формирование учебно-познавательной компетенции и усвоение стандарта образования и возможно только через деятельностный подход к обучению, который можно осуществить путем организации *проблемного обучения*.

Под проблемным обучением понимается сегодня такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками, развитие мыслительных способностей, формирование учебно-познавательной компетенции [5].

В основу данной концепции положена хорошо известная идея о развитии личности на базе формирования стремления к самосовершенствованию, принадлежащая выдающемуся русскому мыслителю А.А.Ухтомскому [40]. А способ достижения цели выбран через формирование у детей установок на самообразование, самовоспитание, саморегуляцию по А.И. Санниковой [32]. Используемые в работе идеи относятся к деятельностно и личностно-ориентированному обучению, которые пропагандируются в работах Е.И. Пассова [29].

Любая проблема берет свое начало в проблемной ситуации: осознав возникшее затруднение как неразрешимое при данном уровне знаний, ученик проникается желанием найти выход из создавшейся ситуации посредством мышления, т.е. принимать проблему к решению. С этого момента проблема превращается для него в задачу, требующую мыслительной активности, так как ученику известно, для чего говорить, о чем говорить и неизвестно, как надо формулировать мысль, какие средства общения следует использовать.

Проблемная ситуация представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой обучаемые должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Проблемные ситуации могут быть объективными (ситуация задается учителем) и субъективными (психологическое состояние интеллектуального затруднения при решении поставленной проблемы).

Уровни проблемного обучения зависят от содержания учебного материала (наличие возможности создать проблемные ситуации различной степени трудности) и типа самостоятельных действий ученика. По этим признакам специалисты правомерно выделяют четыре проблемности:

- 1) уровень, обуславливающий репродуктивную деятельность;
- 2) уровень, обеспечивающий применение прежних знаний в новой ситуации;
- 3) репродуктивно-поисковый уровень;
- 4) творческий уровень [21].

При выделении и формулировке проблемных ситуаций на любом уровне учитель должен руководствоваться следующими требованиями: не постулировать истины в готовом виде, а выявлять и показывать противоречия, показывающие зарождение и развитие того или иного явления; ориентировать учеников на максимальную самостоятельность в познавательной деятельности; соотносить проблемную ситуацию, с одной стороны, с тезаурусом обучаемых, а с другой – предусмотреть, чтобы она была достаточно трудной, а не банальной; опираться на основные дидактические принципы (научность, систематичность, наглядность и т.д.).

Проблемная ситуация, осознанная и принятая обучаемым к решению, перерастает в проблему. Проблема с указанием параметров и условий решения представляет собой проблемную задачу

Проблема (от греч. *problema* – задача, задание). Это осознание учащимися невозможности разрешить трудности и противоречия, встретившиеся ему на занятии в данной ситуации, с помощью имеющихся у него знаний и опыта.

Проблемная задача. Это учебная проблема с заданными условиями и, в силу этого получившееся ограниченное поле поиска, доступное для решения учащимся. Совокупность таких целенаправленно сконструированных задач и призвана обеспечить основные функции проблемного обучения: творческое овладение учебным материалом и усвоение опыта творческой деятельности.

Для успешного решения обучающих, развивающих, воспитательных задач проблемного обучения школьников на занятиях предусматриваются следующие условия:

- создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям учащихся;
- обеспечение школьников совокупностью знаний по предметному содержанию проблемной ситуации;
- соответствие индивидуальным особенностям, соответствие возрастным интересам учащихся.

Итак, проблемное обучение на уроках иностранного языка помогает найти наиболее эффективные пути и способы перестройки репродуктивного мышления на продуктивное, творческое.

Проблемное обучение позволяет:

- учитывать индивидуальные особенности каждого ученика в классе;
- создать для слабых учащихся ситуации успеха посредством привлечения их в дискуссию по мере возможности;
- построить системы мер, побуждающих учеников размышлять и делать собственные открытия, выполнять мини-исследования;

– способствовать развитию навыка самостоятельной работы с учебной, справочной литературой, целесообразно использовать информационные технологии;

– научить ученика соотносить теоретические знания с жизненными ситуациями [20].

С помощью проблемного обучения на уроках иностранного языка в начальной школе можно:

- выявить индивидуальные наклонности каждого ученика;
- учить наблюдать, исследовать, активизировать мыслительную деятельность, т.к. нет готовых ответов на вопросы ни в одном учебнике;
- учить слушать и слышать друг друга, уважать мнение собеседника;
- учить жить по принципу: «Не согласен – возражай, возражаешь – предлагай, предлагаешь – действуй»;
- заинтересовать учащихся в познании окружающего мира;
- изменить роль учителя (учитель - не контролер, а наставник, советник, источник информации, который разделяет общую ответственность за результат) [20].

К сильным сторонам этого метода педагоги относят следующие:

1. Проблемное обучение отличается от традиционного тем, что ставит ученика в такое положение, когда он вынужден активно и интенсивно мыслить, используя свой интеллектуальный потенциал для решения проблемы и формирования теоретического вывода, который получен в самостоятельном поиске, из-за чего усваивается учеником как плод его собственного труда.

2. Данный метод имеет практическую значимость в формировании общекультурных и социальных компетенций личности учащихся.

3. Уроки с использованием метода проблемного обучения способствуют созданию целостного восприятия окружающего мира,

готовят школьников к культурному, профессиональному и личному общению.

4. Метод способствует поддержанию высокой мотивации к изучению иностранного языка.

5. В результате применения проблемного обучения происходит приобщение к культурному наследию и духовным ценностям не только своей страны, но и других стран мира.

6. Проблемное обучение способствует развитию воображения, фантазии, мышления и стимулирует познавательный интерес.

7. Проблемное обучение учит детей самостоятельно добывать знания, что немаловажно в современном информационном обществе, где главным капиталом является умение добыть информацию, которая является наиболее ценным и важным продуктом.

8. Проблемное обучение является более продуктивным, так как при проблемном обучении временные затраты на овладение знаниями и умениями минимальны по сравнению с традиционным обучением, поскольку в проблемной ситуации одновременно идет приобретение знаний, практических и поисковых умений.

9. При проблемном обучении учитель остается руководителем учебного процесса, но выходит из роли, сообщающего знания человека в традиционной школе, и становится тем, кто пробуждает, развивает и наблюдает мыслительные операции учащихся, а при необходимости исправляет ошибки и разъясняет сомнения.

10. Учитель, выступая в роли организатора обучения на проблемной основе, призван действовать более как руководитель и партнер, чем как источник готовых знаний [33].

На основании вышеизложенного необходимо отметить, что использование проблемного обучения на уроках иностранного языка в

начальной школе расширяет рамки образовательного процесса, повышает его практическую направленность.

Глава 2. Особенности развития учебно-познавательной компетенции младших школьников на уроках иностранного языка с использованием метода проектов

2.1 Диагностика сформированности учебно-познавательной компетенции младших школьников на констатирующем этапе

Исходя из проблемы, цели исследования и задач, которые получили отражение во введении, была разработана программа экспериментальной работы и определена общая целевая установка исследования: описать реальный уровень развития учебно-познавательной компетенции в практике начальной школы, отобрать серию проблемных заданий, направленных на развитие учебно-познавательной компетенции младших школьников в урочной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение педагогической практики 2014-2018 учебного года в МБОУ СОШ № 50 г.Пенза. В исследовании были задействованы школьники 3-х классов, которые начали изучать английский язык со 2-го класса.

Для исследования были выбраны два класса (экспериментальный и контрольный).

Эксперимент включал 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление исходного уровня сформированности учебно-познавательной компетенции учащихся на уроках английского языка.

Для решения поставленной цели были использованы следующие методы:

- педагогическое наблюдение;
- анализ заданий;
- анализ контрольных работ учащихся;
- методики Г.В. Репкиной, Е.В. Заики «Оценка уровней сформированности компонентов учебной деятельности», «Диагностика уровня сформированности учебных действий» А.К. Марковой.

Об уровне сформированности учебно-познавательной компетенции младших школьников мы судили по уровню сформированности составляющих ее компонентов. Как было указано в предыдущем параграфе, под основными компонентами учебно-познавательной компетенции подразумеваются:

1. Владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.);
2. Целеполагание и планирование;
3. Самостоятельность в овладении учебным материалом;
4. Творческая активность;
5. Самоконтроль;
6. Рефлексия и самооценка.

Критерии, по которым определяется качество развития каждого компонента: осознанность и полнота выполнения действий.

Проанализировав различные подходы к выделению уровней сформированности учебно-познавательной компетенции младших школьников, мы в исследовательской работе стали придерживаться взглядов В.А.Беликова [8].

В результате, в ходе диагностики были выделены следующие уровни развития учебно-познавательной компетенции:

- низкий– нет осознания и выполнения действий;
- средний – частичное осознание и выполнение действий;
- высокий - полное осознание и выполнение действий.

Приведем результаты диагностики уровней развития компонентов учебно-познавательной компетенции в экспериментальном и контрольном классе на начало эксперимента.

Таблица 1

Результаты диагностики уровней развития компонентов учебно-познавательной компетенции в экспериментальном и контрольном классе на начало эксперимента

Наименования показателей учебно- познавательных компетенций	Уровни сформированности компетен- ций						Диагностический инстру- ментарий
	Низкий		Средний		Высокий		
	Э.К.	К.К.	Э.К.	К.К.	Э.К.	К.К.	
1.Владение логи- ческими опера- циями (анализ, синтез, обобще- ние и др.)	38%	48%	46%	41%	16%	11%	Методика « Оцен- ка уровней сформированности компонентов учебной деятельности»
2.Целеполагание и планирование	34%	36%	46%	45%	20%	19%	
3.Самостоятел ьность в овладении учебным мате- риалом	38%	37%	46%	47%	16%	16%	«Диагностика уровня сформированности учеб- ных действий»
4.Творческая активность	28%	28%	48%	50%	24%	22%	
5.Самоконтроль	32%	36%	48%	47%	20%	17%	Анализ заданий
5.Самоконтроль	32%	36%	48%	47%	20%	17%	Анализ контрольных ра- бот
6.Рефлексия и самооценка	28%	28%	48%	50%	24%	22%	Наблюдение

Таким образом, результате проведенной диагностики, мы дифференцировали всех учащихся контрольного и экспериментального классов по трем уровням сформированности учебно-познавательной компетенции: низкий уровень; средний уровень; высокий уровень.

В экспериментальном классе было выявлено: с высоким уровнем сформированности учебно-познавательных компетенций – 20% учащихся, со средним – 42%, с низким – 38%.

В контрольном классе: низкий уровень показали 35% детей, средний – 47%; высокий – 18%.

Наглядно распределение учащихся по уровням сформированности учебно-познавательной компетенции в экспериментальном и контрольном классах представлено на рисунке 1.

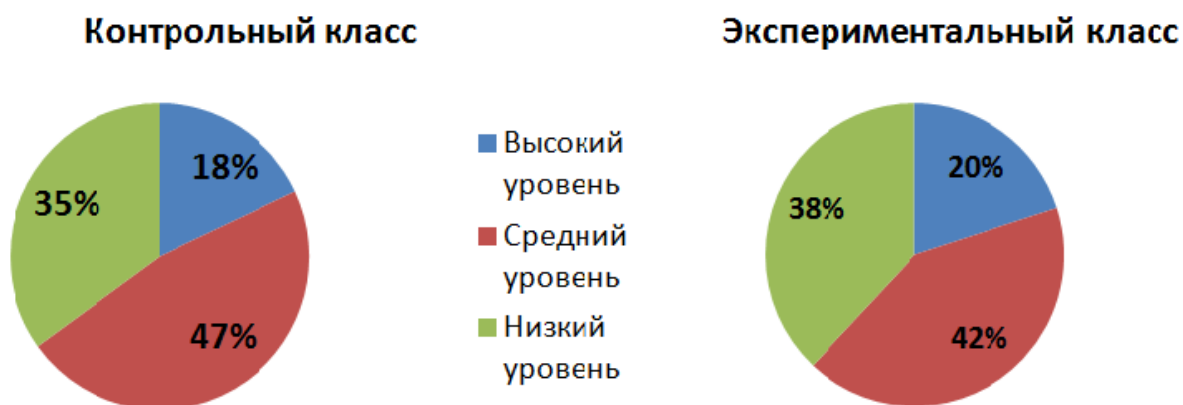


Рисунок 1. Уровень сформированности учебно-познавательной компетенции в экспериментальном и контрольном классах на начало эксперимента.

На констатирующем этапе нами также были проанализированы учебники английского языка «Millie» для 3 класса автора С.И. Азаровой и др., по которым занимались экспериментальный и контрольный классы, на предмет наличия заданий проблемного характера. Анализ показал, что в данном учебнике такие задания встречаются эпизодически. В основном представле-

ны тексты, предполагающие репродуктивный характер работы и не позволяющие включить детей в активную учебно-познавательную деятельность.

Таким образом, констатирующий этап обусловил необходимость проведения формирующего эксперимента.

2.2. Серия проблемных заданий, направленных на развитие учебно-познавательной компетенции младших школьников на уроках английского языка

Развитие учебно-познавательной компетенции учащихся начальных классов на уроках английского языка можно наилучшим образом осуществить в процессе организации проблемного обучения.

Как было указано в предыдущем параграфе, учебно-познавательная компетенция включает в себя ряд компонентов:

1. Владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.);
2. Целеполагание и планирование;
3. Самостоятельность в овладении учебным материалом;
4. Творческая активность;
5. Самоконтроль;
6. Рефлексия и самооценка.

Поэтому в ходе формирующего эксперимента мы строили работу по решению проблемных ситуаций таким образом, чтобы каждый этап работы над проблемой способствовал развитию выше названных компонентов учебно-познавательной компетенции. Проблемные ситуации мы разрабатывали к имеющемуся в учебнике материалу.

К примеру, при изучении темы «Робот» на этапе закрепления мы

предложили детям лексическую игру «Конструктор», которая предполагала включение детей в решение проблемной ситуации.

Работа проходила в несколько этапов. Они представлены в таблице 2.

Таблица 2

Этапы работы над проблемной ситуацией

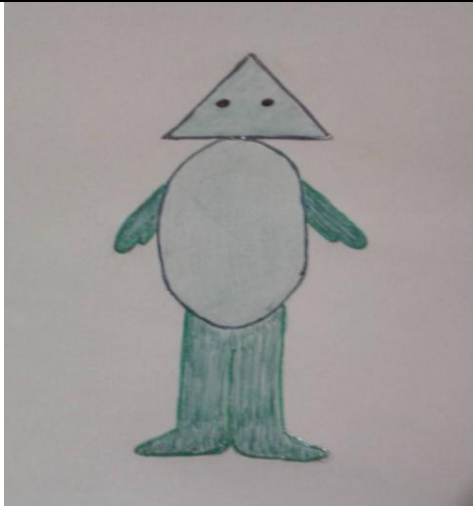
<i>Этап постановки проблемы</i>	<p>На данном этапе детям был предложен раздаточный материал (части робота: руки и ноги разных размеров, голова, туловище разной формы и т.д.) и поставлена проблема: В конструкторское бюро поступил заказ на изготовление роботов, которые могли бы выполнять определенные действия – это робот-спортсмен (sport robot), робот- нянька (baby-sitter), робот-друг (robot friend).</p> <p>Наша задача из имеющихся стандартных деталей собрать предложенных роботов и составить описательную характеристику на английском языке с использованием изученной лексики.</p>
<i>Этап выдвижения гипотезы</i>	<p>На данном этапе дети в ходе анализа, сравнения, обобщения высказывали предположения по конструкции того или иного робота с учетом выполняемых функций.</p>
<i>Этап выполнения задания</i>	<p>На данном этапе дети в парах конструировали выбранного робота</p>
<i>Этап подведения итогов</i>	<p>На данном этапе был проведен анализ представленных работ, в ходе которого выявлялись наиболее точные конструкции роботов, недоче-</p>

	ты при выполнении работы и проводилась самооценка выполнения задания.
--	---

В итоге работы над проблемной ситуацией дети представили следующих роботов (таблица 3).

Таблица 3

Модели роботов

	<p>It is Kelly. It is a baby-sitter. Kelly has got big blue eyes. It has got mouth and can tell stories and sing songs. It has got ears and can listen baby's voices. It has got long arms and short legs. It helps my mother.</p>
	<p>My robot has got two long legs and short arms. It can jump and run. It's a sport robot for The Olympic Games.</p>

	<p>If you are bored you need Tom. It's a small blue robot with small eyes. It has got short arms but has not got legs. It can read, speak, sing and tell stories. It can be your friend.</p>
---	--

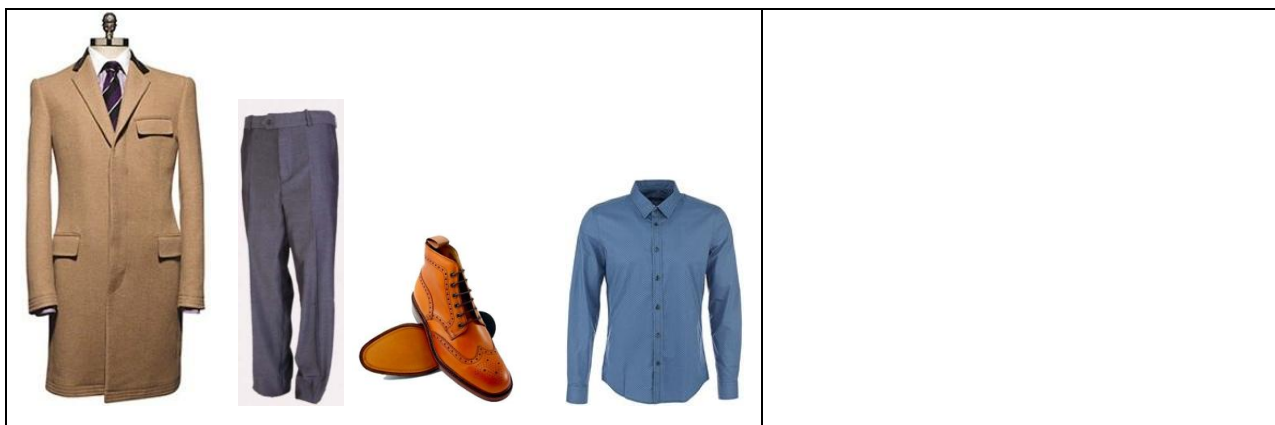
На другом уроке по теме «Whatever the weather». При закреплении пройденной лексики учебник предлагает узнать, где побывал путешественник, по открыткам, которые он прислал. Мы предлагаем разнообразить задание и провести лексическую игру «Чемоданы».

Перед детьми несколько чемоданов с вещами. Детям нужно рассказать про эти вещи и определить, в какую страну можно поехать с таким набором вещей (таблица 4).

Таблица 4

Дидактический материал для лексической игры «Чемоданы»

   	<p>It is a red bag. There is a hat, a T-shirt and shorts. This clothes is for a hot and sunny the weather. We take it to India.</p>
   	<p>It's a green bag. There is a sweater, trousers and shoes. This clothes is for a windy and foggy the weather. We take it to China, Australia and the UK</p>
	<p>It's a blue bag. There is a coat , trousers, shoes and a shirt. This clothes is for a snowy and rainy the weather. We take it to Russia and USA.</p>



Кроме лексических игр проблемного содержания мы подобрали к имеющимся в учебнике текстам проблемные вопросы и разработали ряд проблемных диалогов.

К примеру, на уроке по теме «The safari park» к тексту детям предлагается следующий текст в учебнике (рисунок 2)

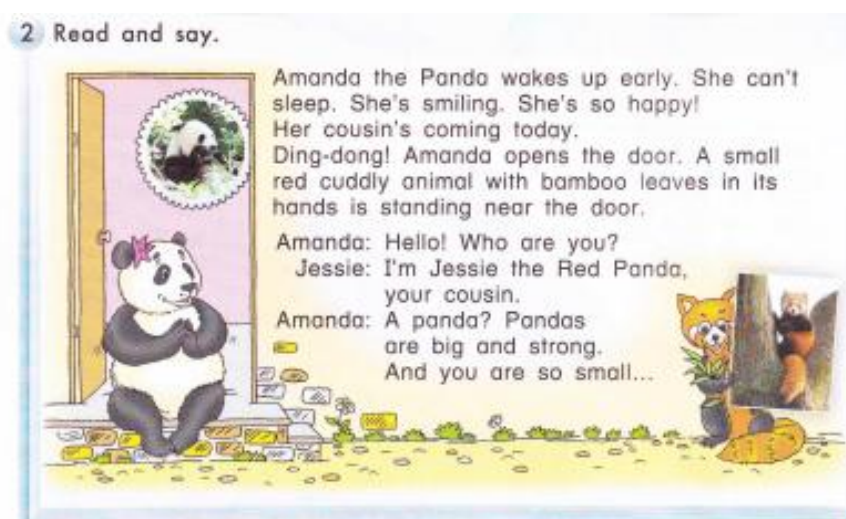


Рисунок 2. Текст в учебнике.

Мы дополнили предложенный текст проблемными вопросами:

1. Кто такая Аманда?
2. Почему она счастлива и улыбается?
3. Что принёс гость Аманде? Опишите его.

Для иллюстрации работы с проблемными диалогами приведем примеры фрагментов нескольких уроков.

Фрагмент урока в 3 классе по теме «Порядковые числительные».

Создание проблемной ситуации с затруднением.

Анализ	Учитель	Ученики
Повторение пройденного материала	<p>Наш друг Tilly-Willy построил многоэтажный дом.</p> <p>Давайте посчитаем, сколько здесь этажей.</p> <p>Ten. Very good.</p> <p>-Это слова какой части речи?</p> <p>-Какие именно числительные?</p> <p>-Почему?</p>	<p>One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.</p> <p>(повторение количественных числительных)</p> <p>-числительные</p> <p>-порядковые</p> <p>-указывают количество и отвечают на вопрос сколько</p>
Постановка двух проблем	<p>На первом, втором и третьем этажах магазины, все остальные этажи свободны</p> <p>T-W предлагает вам выбрать себе квартиру на любом этаже в этом доме</p>	<p>Выбирают этаж.</p>
<p>Создание проблемной ситуации</p> <p>6</p> <p>Шаг 1.</p>	<p>Вы обустроили свою новую квартиру и решили пригласить в гости нашего друга Tilly-Willy.</p> <p>Но ему обязательно нужно сказать на каком этаже вы живете. Как сказать? Напишите свои вариант на доске</p>	<p>-пишут на доске свои варианты</p>
Шаг 2.	<p>У вас получилось: «Я живу на четвере этаже.» А надо: «Я живу на четвертом этаже.» И пишется это так</p>	

	I live on the fourth floor.	
Побуждение	<p>Какое было задание?</p> <p>Какую часть речи использовали?</p> <p>Получилось выполнить задание верно? (стирается детский вариант предлож.)</p>	<p>-составить предложения</p> <p>-количественное числительное</p>
Две проблемы	<p>А если не подошло количественное числительное, то</p> <p>Какие возникают вопросы?</p>	<p>-тут нужно другое числительное.</p> <p>-Что здесь за другое числительное? Как оно образуется?</p>
Поиск по первой проблеме	<p>Разберемся сначала с первым вопросом. Переведу для вас предложение еще раз: «Я живу на четвертом этаже»</p> <p>Числительное «четвертом,» на какой вопрос отвечает?</p> <p>Что означает?</p> <p>Как можно его назвать?</p> <p>Дайте определение.</p> <p>Ответьте на наш первый вопрос.</p>	<p>-Каком?</p> <p>-Порядок при счете</p> <p>-Порядковое</p> <p>-Порядковое числительное обозначает порядок при счете и отвечает на вопрос, какой</p> <p>- В нашем предложении надо использовать порядковое числительное</p>
Поиск по второй проблеме	<p>Разберемся со вторым вопросом, как образуется порядковое числительное. Посмотрим правильно написанное пред-</p>	<p>Было four , стало the fourth</p> <p>Добавляется к слову four - th и артикль the</p> <p>- Порядковые числитель-</p>

	<p>ложение. Сравните четыре и четвертый.</p> <p>-В чем разница написания числительных?</p> <p>-Сделайте вывод, ответьте на второй вопрос.</p>	<p>ные образуются с помощью артикля the и суффикса -th</p>
Задание на формулирование темы	<p>Значит, какую тему мы прошли?</p> <p>-Что мы узнали?</p>	<p>-Порядковые числительные-Порядковые числительные обозначают порядок при счете и отвечают на вопрос, какой.</p> <p>-Образуются с помощью артикля the и суффикса -th</p>

Фрагмент урока в 3 классе по теме «Порядковые числительные. Исключения».

Анализ	Учитель	Ученики
Повторение пройденного материала	Вспомните, что такое порядковые числительные и как они образуются	<p>Порядковые числительные обозначают порядок при счете и отвечают на вопрос, какой.</p> <p>-Образуются с помощью артикля <i>the</i> и суффикса <i>-th</i></p>
<p>Постановка проблемы</p> <p>Создание проблемной ситуации прием 6</p>	<p>-Попробуйте угадать, на каком этаже живу я.</p> <p>No, I don't</p>	-Варианты учащихся..

Шаг 1.	-Я живу на первом этаже. -Напишите.	Пишут по старому варианту
Шаг 2.	-А вот как надо было написать I live on the first floor.	
Побуждение к осознанию противоречия	-Какое было задание? -Какое правило вы использовали? -Числительное <i>первый</i> подчинилось общему правилу? -Значит это	Перевести предложение с порядковым числительным -Порядковые числительные образуются с помощью артикля <i>the</i> и суффикса <i>-th</i> . -Нет -Исключение
Проблема как тема	-Так какая сегодня тема урока?	-Порядковые числительные-исключения.
Поиск	-А теперь вернемся в наш многоэтажный дом. На каких этажах у нас магазины?	На первом, втором и третьем
Практическая часть урока	Разбиваемся на группы по 3, 4 человека. Каждая группа находится на одном из этажей, остальные группы должны угадать на каком? (проговаривание)	Называют порядковые числительные.

Фрагмент урока в 3 класс по теме « Образование прошедшего времени».

- Задачи: - применять имеющиеся знания;
 - устанавливать границы между знанием и незнанием;
 - сформировать речевые и грамматические умения.

Анализ	Учитель	Ученики
Подводящий к теме диалог	-Сравните два слова: Help Helped -Как вы думаете, что означает –ed Сравните теперь перевод этих слов Помогать Помогала	-во втором слове –ed -варианты уча- щихся
Задание на форму- лирование темы	-Чем отличаются слова? -Так какая сегодня тема урока? -Как образуется прошедшее время?	-2-е слово в прошедшем времени -прошедшее время -к слову добав- ляется –ed
Подводящий от про- блемы диалога	Сравните слова washed lived, skied wanted Что общего у этих слов? А окончание -ed везде читается оди- наково? Послушайте.	-прошедшее время -Het washed [t] lived skied [d] wanted [id] -варианты уча- щихся

	<p>А почему?</p> <p>На какой звук оканчивается слово wash</p> <p>Итак: если слово оканчивается на согл., глухой звук окончание –ed читается</p> <p>На какой звук оканчивается слово live ski</p> <p>Если слово оканчивается на согл., звонкий или гласный окончание –ed читается</p> <p>На какой звук оканчивается слово want</p> <p>Если слово оканчивается на [t] или [d] окончание -ed читается</p> <p>А теперь по схеме, которая у нас получилась сделайте вывод о том как произносится окончание -ed прошедшего времени</p>	<p>-согласный, глухой</p> <p>[t]</p> <p>[v] согласный, звонкий</p> <p>[i] гласный</p> <p>[d]</p> <p>[t]</p> <p>[id]</p> <p>Делают обобщение по схеме</p> <p><u>гл. согл</u> + ed = [t]</p> <p><u>зв. согл., гласн.</u> + ed = [d]</p> <p><u>t или d</u> +ed= [id]</p>
--	--	---

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы и их интерпретация

После окончания экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент с целью осуществления анализа опытно-экспериментальной работы по развитию учебно-познавательной компетенции младших школьников на уроках английского языка, проверки эффективности решения исследовательских задач и выдвинутой гипотезы.

Об успешности процесса развития учебно-познавательной компетенции младших школьников экспериментального класса мы судили по изменениям (в сторону повышения) уровней учебно-познавательной компетенции. Контрольное обследование проводилось аналогично констатирующему исследованию, по тем же методикам.

Низкий уровень снизился на 15% и составил 23%, средний повысился на 8% и составил 50%, высокий повысился на 7% и составил 27%.

Таким образом, контрольный срез показал положительную динамику формирования учебно-познавательной компетенции у учащихся экспериментального класса. Дети стали лучше анализировать, сравнивать, обобщать материал. Часть учеников научились самостоятельно планировать свою работу в зависимости от поставленной цели. Более объективно стали оценивать свою работу и работу других учеников

В контрольном классе также есть изменения, но они не значительны. Наглядно распределение учащихся в процентном выражении по уровням развития учебно-познавательной компетенции представлено на рисунке 3.

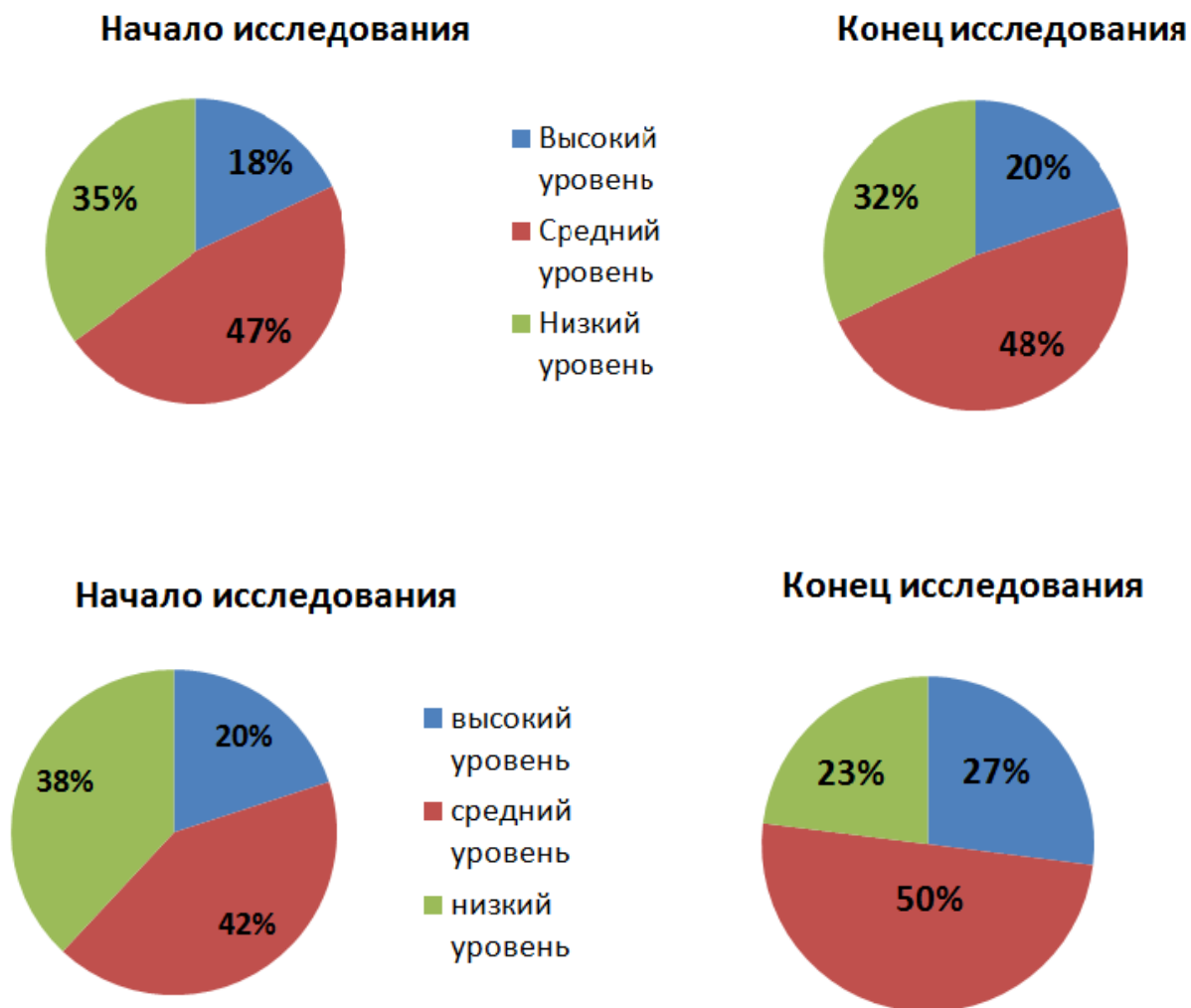


Рисунок 3. Диаграммы сформированности учебно-познавательной компетенции учащихся контрольного и экспериментального классов на конец эксперимента.

Таким образом, полученные данные показывают, что осуществленная экспериментально-исследовательская работа дала положительные результаты и способствовала развитию учебно-познавательной компетенции у представителей всех групп экспериментального класса.

Заключение

На современном этапе развития общества востребована личность, обладающая не столько обширными знаниями из различных областей, сколько целым комплексом социальных и интеллектуальных умений, позволяющих ей быстро адаптироваться к условиям изменяющейся действительности. В этой связи, формирование учебно-познавательной компетентности является одной из важнейших задач образования, ведь этот процесс пронизывает все этапы развития личности ребенка, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенности в себе, умению учиться.

Развитие учебно-познавательной компетенции учащихся начальных классов на уроках английского языка можно наилучшим образом осуществить в процессе организации проблемного обучения.

В ходе теоретического исследования был осуществлен анализ содержания и структуры понятия «учебно-познавательная компетенция».

Согласно А.В. Хуторскому, учебно-познавательные компетенции - это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки.

Обеспечить качественное формирование учебно-познавательной компетенции и усвоение стандарта образования и возможно только через деятельностный подход к обучению, который можно осуществить путем организации проблемного обучения.

Под проблемным обучением понимается сегодня такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся

по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками, развитие мыслительных способностей, формирование учебно-познавательной компетенции.

Теоретическое изучение проблемы определило необходимость проведения анализа данного вопроса в реальном учебном процессе.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа.

Констатирующий этап показал низкий и средний уровень развития учебно-познавательной компетенции учащихся контрольного и экспериментального классов и обусловил необходимость проведения формирующего эксперимента.

В ходе формирующего этапа на основе имеющегося в учебнике материала мы разработали серию лексических игр проблемного содержания, подобрали к имеющимся в учебнике текстам проблемные вопросы и ряд проблемных диалогов.

Контрольный срез показал положительную динамику в развитии всех компонентов учебно-познавательной компетенции учащихся экспериментального класса и подтвердил выдвинутую в начале исследования гипотезу.

Список литературы

1. Азарова С.И. Милли/ Millie: Учебник для 3 кл. общеобраз. учрежд. / С.И. Азарова, Э.Н. Дружинина, Е.В. Ермолаева, Е.В. Зоткина, Л.Г. Карпова, Е.М. Коренкова, Е.В. Костюк, И.В. Крайнева, Н.Н. Петрова. – Обнинск: Титул, 2011. – 36 с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2. – Казань: КГПУ, 2008. – 38 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 376 с.
4. Арцишевская Е. В. Способности и склонности. – М.: Педагогика. 2008. – 104 с.
5. Бабанский Ю.К. О книге М.И. Махмутова «Проблемное обучение» // Педагогика. – 2006. – №5. – С.140–142
6. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 32 с.
7. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Тверь: Титул, 2001 – 57с.
8. Беликов В.А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников / В.А. Беликов. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 2014. – 157 с.
9. Верещагина И.Н., Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. – М.: Просвещение, 2007. – 232 с.
10. Габдуллина М.Г. Разработка проблемных заданий в процессе преподавания литературы на английском языке// Иностранные языки в школе. – 2005 – №4 – С.7–13.
11. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 2015. – 58с.
12. Гальскова Н.Д. Межкультурное общение: проблема целей и со-

держания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С.3–8.

13. Гальскова Н.Д. Новые технологии обучения в современной компетенции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе – 2009. – №7 – С.9–15.

14. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. – 2008. – №5 – С.2–6.

15. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2004. – 138 с.

16. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.

17. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. — М.: Педагогика-пресс, 2008. – 307 с.

18. Закиров Г.С. Организация самообразования учащейся молодежи. – Казань: КГПУ, 2010. – 165 с.

19. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – №6 – С.2–10.

20. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М.: Знание, 2003. – 165 с.

21. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 2011. –80 с.

22. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. - М.: Педагогика, 2009. - 192 с.

23. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 2009. – 83 с.

24. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М., 2009. – 112с.

25. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Языковой тест: проблемы педагогических измерений // Иностранные языки в школе. – 2006. –№5. – С.7–13.

26. Науменко Ю. В. Методология, концепция и технология здоровьесформирующего образования / Ю. В. Науменко // Отечественная и зарубежная педагогика: науч. и информ.-аналит. пед. журн. – 2013. – № 5 (14). – С. 115–146.
27. Павлова Л.В. Педагогические приемы организации личностно-ориентированной учебно-познавательной деятельности учащихся. – Магнитогорск, 2009. – 143 с.
28. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
29. Пассов Е.И. Методика как наука будущего. – Златоуст, 2015. – 78с.
30. Рабунский Е.Г. Теория и практика индивидуального подхода к школьникам в обучении. –Горький, 2008. – 464 с.
31. Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – М., 1998. –123 с.
32. Санникова А.И. Развитие творческого потенциала школьников в образовательном процессе. – Пермь, 2002. – 40 с.
33. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. – М.: Еврошкола, 2001. – 239 с.
34. Симкин В.Н. Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеευропейская компетенция// Иностранные языки в школе.1997 – №5 – С. 86.
35. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 2006. – 152 с.
36. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. – М.: Астрель, 2008. – 60 с.
37. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: Пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
38. Тамарин В.Э. Единство и особенности различных форм познавательной деятельности учащихся / В.Э. Тамарин // Педагогика. – 1999. – №2. –

С. 106–116.

39. Усова А.В. Формирование у учащихся учебно-познавательных умений / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 2011. – 23 с.

40. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – М. : Наука, 2006. – 272 с.

41. Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.

42. Шаимова Г. А. К трактовке терминов «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. – 2013. – №11. – С. 89–91.

43. Шамова Т.И. Проблемный подход в обучении. –УЦ.: Перспектива, – 2010. – 47с

44. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 2003. – 432 с.

45. Шумилин А.Т. Проблемы структуры и содержания процесса познания / А.Т. Шумилин. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – 167 с.

46. Эльконин Б.Д. Избранные психологические труды. –М.: Просвещение, 1998. – 47с.

47. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 22.

48. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2006. – 96 с.