

Dorota Dziewanowska

Dyskusja jako strategia nauczania problemowego

Nauczanie problemowe, określane także terminem „metoda problemowa”, jest teorią nauczania, bazującą na psychologicznych podstawach nauczania i uczenia się. U podstaw tej teorii legła teza, iż jednokierunkowy przekaz wiadomości nie zapewnia wszechstronnego rozwoju zdolności poznawczych uczniów. Nabywanie gotowych wiadomości, bez uruchamiania własnych procesów poznawczych, sprzyja jedynie rozwojowi takich zdolności, jak myślenie reproduktywne, pamięć i uwaga. Już w początkach lat 60. ubiegłego stulecia A.B. Dobrowolski stwierdzał, że rozwijaniu zdolności umysłowych trzeba poświęcać więcej uwagi, niż nauczaniu wiedzy:

Wiedzy należy uczyć tylko tyle, ile trzeba, aby:

- wychowanek posiadał niezbędne elementy do uczenia się samemu po ukończeniu szkoły,
- rozszerzał swe horyzonty i przeżywał wielkie odkrycia i wynalazki,
- posiadał minimum różnej wiedzy, niezbędnej do nabywania różnych zdolności umysłowych,
- nabywając wiedzę, miał przez to okazję do rozwijania zdolności umysłowych i do treningu umysłowego¹.

Autentyczna aktywność umysłowa winna polegać na rozwijaniu zdolności umysłowych oraz samodzielności w myśleniu.

Dynamiczne zmiany technologiczne, organizacyjne, kulturalne, społeczne i polityczne zachodzące w świecie, w tym także w naszym kraju, stawiają nowe wymagania współczesnemu człowiekowi, zmuszają go do zdobywania nowych wiadomości, nabywania nowych umiejętności, do ustawicznego kształcenia się i przejawiania różnorodnej aktywności. Do tych nowych wymagań powinien dostosować się system edukacyjny. Jak słusznie zauważa Z. Łucki, wiadomości zdobyte w uniwersytecie przed I wojną światową służyły człowiekowi do końca jego życia, wiadomości absolwentów wyższych uczelni po II wojnie światowej straciły swoją aktualność już w połowie ich życia zawodowego, podczas gdy wiedza współczesnego młodego człowieka starzeje się już w momencie, kiedy zaczyna on swoją karierę. Zadaniem

¹ A.B. Dobrowolski, *Nowa dydaktyka. Pisma pedagogiczne*, t. II, Warszawa 1960, s. 66.

szkoły staje się przygotowanie uczniów do samokształcenia i samodzielnego myślenia. Szkoła, podobnie jak i inne instytucje oświatowe, będzie w stanie spełniać swoje funkcje pod warunkiem daleko idących zmian w treściach, metodach, formach kształcenia i wychowania². Potrzebne są metody sprzyjające rozwojowi myślenia i działania twórczego. Dlatego, obok nauczania podającego, niezbędne jest stosowanie nauczania problemowego, rozwijającego zdolność do działania, skierowanego na samodzielne poznawanie i przekształcanie rzeczywistości, rozwiązywanie problemów.

Istota nauczania problemowego polega na nauczaniu krytycznego myślenia, odkrywaniu prawdy o świecie, rozwiązywaniu problemów. Jak pisze W. Zaczyński³, zdolności poznawcze ucznia kształtują się w toku stawiania pytań, formułowania propozycji odpowiedzi na te pytania. Zatem celem nauczania problemowego jest wspomaganie uczniów w nauce stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi i rozwiązań, aby mogli zaspokoić własną ciekawość oraz potrafili budować własne koncepcje i teorie. Organizowanie procesu dydaktycznego przy użyciu strategii odkrywającej przygotowuje uczniów do samodzielności uczenia się.

Nauczanie problemowe jest samodzielną, aczkolwiek inspirowaną i kierowaną przez nauczyciela, działalnością poznawczą uczących się. Przy nauczaniu problemowym nauczyciel nie naucza lecz jedynie kieruje procesem nauczania i uczenia się. Zdaniem W. Okonia, w procesie nauczania problemowego młodzież poprzez samodzielne myślenie wdraża się do aktywnego poznania i zrozumienia świata i, tym samym przygotowuje się do jego zmieniania⁴. Nauczanie problemowe W. Okoń definiuje jako sekwencję „takich czynności nauczyciela i uczniów, jak organizowanie sytuacji problemowych i formułowanie problemów (w miarę dojrzewania uczniowie dokonują tego sami), indywidualne lub grupowe rozwiązywanie problemów przez uczniów, weryfikacja uzyskanych rozwiązań oraz systematyzowanie, utrwalanie i stosowanie nowo nabytej wiedzy w działaniach umysłowych”⁵. Nauczanie problemowe polega zatem na poszukiwaniu najbardziej racjonalnych form działania indywidualnego i zbiorowego, które powinny umożliwić uczniom trwałe i systematyczne przyswajanie wiedzy oraz zapewnić im wszechstronny rozwój zdolności poznawczych.

Uczenie przez rozwiązywanie problemów wymaga od nauczyciela tworzenia takiej sytuacji, która zmusza uczącego się do podejmowania samodzielnych prób poszukiwania rozwiązań.

Rosyjski psycholog A.M. Matiuszkin określa sześć zasad tworzenia sytuacji problemowych:

1. aby stworzyć sytuację problemową, należy postawić uczniów wobec takiego praktycznego lub teoretycznego zadania, którego wykonanie wymaga odkrycia przewidzianych do opanowania nowych wiadomości i działań;
2. zadanie odpowiada intelektualnym możliwościom uczniów;
3. zadanie problemowe należy postawić przed objaśnieniem przyswajanego materiału;

² Zob. Z. Łucki, *Jak zdać egzamin*, Kraków 1998, s. 99.

³ Zob. W. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990, s. 91.

⁴ Zob. W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1978, s. 23.

⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. V, Warszawa 2003, s. 218.

4. zadaniami problemowymi mogą być: a) zadania do nauczenia się, b) pytania, c) zadania praktyczne.
5. sytuacja problemowa może być wywołana różnymi typami zadań;
6. przy zbyt trudnej sytuacji problemowej niezbędna jest ingerencja nauczyciela, który powinien wskazać uczniowi przyczyny niewykonania powierzonego mu zadania.

Matiuszkin podkreśla, że zadanie problemowe może wywołać sytuację problemową tylko w przypadku uwzględnienia wymienionych wyżej zasad⁶.

Jedną ze strategii nauczania problemowego jest dyskusja, która może przybierać formę dyskusji problemowej, bądź dyskusji ujawniającej wartości i służącej dzieleniu się doświadczeniami⁷. W nauczaniu języków obcych strategia ta uznawana jest za jedną z trudniejszych. Moja wieloletnia praktyka nauczania na studiach rusycystycznych potwierdza, że przeprowadzenie dyskusji stanowi trudne wyzwanie zarówno dla wykładowcy, jak i dla studentów. Nieprawidłowo zaplanowana przez wykładowcę na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego dyskusja sprowadza się niejednokrotnie do zadawania pytań nawiązujących do treści tekstów związanych z danym kręgiem tematycznym. Z kolei, studenci, zamiast wyrażać własne osądy, ograniczają się do wiernej reprodukcji przeczytanego tekstu (tekstów). Tymczasem istota dyskusji polega na wymianie poglądów oraz próbie uzasadnienia ich. Należy jednak zauważyć, że sprostanie temu zadaniu w przypadku dyskusji, która ma toczyć się w języku obcym, nie jest zadaniem łatwym i wymaga uprzedniego przygotowania.

Na prowadzonych przeze mnie zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego ze studentami starszych lat rusycystyki dyskusja stanowi ostatnie ogniwo pracy nad opracowywanym kręgiem tematycznym. Wprowadzenie nowego materiału rozpoczynam od zapoznania studentów z zasobem leksykalnym w formie słowników tematycznych oraz wykonania szeregu ćwiczeń przedkomunikacyjnych (ustnych i pisemnych).

Kolejny etap polega na dobraniu odpowiedniej lektury związanej z tematem leksykalnym. Przy doborze tekstów kieruję się przede wszystkim możliwością stopniowego poszerzania zasobu leksykalnego studentów. Nie mniej istotna jest tu także ich wartość poznawcza, atrakcyjność pod względem treści oraz przynależności do różnych gatunków i stylów. Grupując teksty na zasadzie tematycznej, korzystam z różnych źródeł, między innymi z gazet i czasopism oraz zasobów internetu. Ważnym kryterium doboru tekstów jest ich aktualność. W poszukiwaniu informacji na dany temat uczestniczą także studenci.

Zaawansowany poziom nauki języka stwarza możliwość wykorzystania tekstów do wykonywania bardziej ambitnych zadań, polegających na przetwarzaniu informacji, poddawaniu jej analizie, syntezie, kontrastowaniu, a także rozwiązywaniu problemów. Organizując na zajęciach twórcze ćwiczenia językowe dyskusyjne i inicjatywne⁸, staram się uwzględniać specyfikę zebranych materiałów

⁶ Zob. А.М. Матюшкин, *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*, Москва 1972, s. 193.

⁷ D. Gołębniak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 181.

⁸ Zob. *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)*, ред. А.Н. Щукин, Москва 1990, s. 124.

(teksty narracyjne, publicystyczne, wywiady, teksty o charakterze informacyjnym). Studenci przeprowadzają wywiady, prowadzą rozmowy, dyskusje. Jak wspomniałam wyżej, do najtrudniejszych form wypowiedzi ustnych należy dyskusja, która wymaga umiejętności wyrażania swoich opinii, przytaczania argumentów i kontrargumentów. Przygotowanie studentów do wykonania tego zadania wiąże się z koniecznością dostarczenia im odpowiednich środków językowych, niezbędnych dla wyrażania własnych przekonań (*убежден; уверен; считать /что/; полагать /что/; стоять на точке зрения* itp.), dla wyrażania aprobaty i dezaprobaty dla czyjegoś poglądu (*следует признать; разделять точку зрения; конечно; безусловно; само собой разумеется; этого нельзя отрицать; хочется верить, что...; это маловероятно; позвольте вам возразить; это совершенно неверно* itp.), dla emocjonalnego wyrażania oceny (*к сожалению, вызывает восхищение; радуется то, что...; нельзя остаться равнодушным* itp.).

Realizowane na zajęciach kręgi tematyczne pozwalają wyłonić szereg zagadnień, które mogą stać się pretekstem do dyskusji, np. *Цена человеческой жизни и борьба с терроризмом; Причины роста преступности среди несовершеннолетних; Наркомания самое большое зло нашего столетия; Решение вопроса о смертной казни; Глобализация и антиглобалисты; Интернет-зависимость – новая болезнь XXI века; Проблема безработицы и эмиграция молодых людей; Рейтинг самых лучших профессий; Как раскрыть свои дарования* itp.

Przygotowanie dyskusji wymaga wcześniejszego określenia jej tematu tak, by studenci mogli wnikliwie przemyśleć przedmiot dyskusji oraz jasno sprecyzować swój punkt widzenia. Najlepiej uczynić to na zajęciach poprzedzających właściwą dyskusję. Mając na uwadze dojrzałość intelektualną i emocjonalną młodzieży akademickiej, a także kierując się zasadami nauczania autonomicznego⁹, przy wyborze tematu dyskusji staram się uwzględniać sugestie studentów, którzy przedstawiają interesujące ich problemy.

Należy zauważyć, że szczególnym zadaniem kształcenia filologicznego staje się obecnie realizacja idei wychowania interkulturowego, zakładającego tworzenie pomostu pomiędzy własną tożsamością kulturową jednostki, szacunkiem i zrozumieniem dla wartości rdzennych a kulturą innych narodów. Nauczanie języka obcego rozumiane jest zatem współcześnie nie tylko jako narzędzie kształtowania kompetencji komunikacyjnej, lecz przede wszystkim jako środek przekazywania wartości humanistycznych, etycznych, moralnych, sprzyjających rozwijaniu postaw akceptacji i tolerancji wobec innych kultur. Dlatego tematykę realizowaną w ramach programu nauczania praktycznej nauki języka rosyjskiego staram się poszerzać o kontekst kulturowy. Korzystam przy tym z osobistych doświadczeń studentów, którzy pogłębiali znajomość języka rosyjskiego w toku jednosemestralnych studiów w Moskwie. Łączenie wiadomości teoretycznych wprowadzanych na zajęciach z obserwacjami i doświadczeniami zebranymi w bezpośrednich kontaktach z Rosjanami umożliwia kształtowanie postaw otwartości, tolerancji, akceptacji wobec różnic kulturowych. Sytuacje zaczerpnięte przez polskich studentów z życia w rosyjskojęzycznej kulturze stają się inspiracją do podejmowania dyskusji na temat cech osobowościowych Rosjan, ich mentalności, a także stereotypów i uprzedzeń dzielących oba narody.

⁹ Zob. W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań 1999.

Odwołanie się do autentycznych przeżyć studentów czyni dyskusję atrakcyjną, wyzwała w nich aktywność, pobudza do zabrania głosu.

Dyskusja, o czym była owa wyżej, jest trudnym zadaniem, bowiem wymaga od studentów umiejętności wyczerpującego i jasnego formułowania własnych poglądów, ich ewentualnej obrony lub zmiany swojego stanowiska. Dlatego należy zadbać o to, by dyskusja koncentrowała się wokół znanego materiału treściowego. Wówczas zadanie problemowe będzie sprzyjać utrwalaniu słownictwa dotyczącego danego kręgu tematycznego.

Kierowanie dyskusją wymaga mistrzostwa ze strony prowadzącego, który powinien zapewnić właściwy przebieg dyskusji, co wiąże się z:

- przeciwdziałaniem odbieganiu od tematu;
- zachęcaniem nieśmiałych studentów do zabrania głosu;
- grupowaniem stanowisk i poglądów uczestników dyskusji;
- przeciwdziałaniem przejawom agresji w stosunku do uczestników dyskusji, prezentujących odmienne poglądy;
- unikaniem przerywania dyskusji celem skonfrontowania błędnych opinii z wiedzą uzyskaną z materiałów źródłowych (tekstów).

Dyskusja powinna służyć rozwijaniu samodzielnego myślenia studentów. Formułowanie własnych opinii jest jednym z ogniw nauczania problemowego. Prowadząc dyskusję warto powstrzymać się od narzucania studentom własnych poglądów. Dyskusja nabierze pełnego kolorytu, gdy stworzymy przyjazną atmosferę i pozostawimy studentom swobodę w rozwiązywaniu postawionego problemu. Nie należy także przerywać studentom wypowiedzi, bądź też krytykować prezentowany przez nich punkt widzenia. Takie postępowanie prowadzi do wygaszenia dyskusji. Stawiane przez studentów tezy nie zawsze muszą być słuszne. Należy jednak pamiętać, że na etapie formułowania własnych poglądów i wyrażania własnych zapatrywań, wszelkie próby ich prostowania lub oceniania są przedwczesne, bowiem weryfikacja stanowisk powinna nastąpić w końcowej fazie dyskusji. Posumowanie dyskusji winno zmierzać do wyciągnięcia wniosków i przewartościowania niektórych poglądów, zaprezentowanych w fazie dyskusji właściwej. To ostatnie ogniwo zajęć wykorzystuję także na omówienie najczęściej pojawiających się w wypowiedziach studentów błędów językowych. Aktywność studentów oraz umiejętność przestrzegania poprawności językowej podlega ocenie. Swego rodzaju przedłużeniem dyskusji jest pisemne zadanie domowe. Zazwyczaj zlecam studentom napisanie wypracowania lub rozprawki związanej z głównym tematem dyskusji. W pracy pisemnej studenci powinni uwzględnić wnioski nakreślone pod koniec dyskusji, a także określić, na ile pozwoliła ona przewartościować dotychczasowe zapatrywania. Mogą oni także uwzględnić argumenty i kontrargumenty, które nie padły w toczącej się na zajęciach dyskusji.

Często zdarza się tak, że w trakcie dyskusji wyłaniają się dodatkowe problemy szczegółowe i pytania. Na przykład, w dyskusji nad wyborem przyszłej profesji pojawiło się szereg pytań wartych rozważenia. Oto kilka z nich: *Czy przy wyborze profesji warto kierować się rankingami najpopularniejszych zawodów; Jak rozpoznać własne predyspozycje do wykonywania danego zawodu; Czy pomocne mogą okazać się ankiety zamieszczane w czasopismach i badające cechy osobowościowe; Kiedy praca zawodowa przynosi satysfakcję; Czy nużąca praca gubi osobowość; Jak rozwijać*

w sobie asertywną postawę w dobie „wyścigu szczurów” itp. W takiej sytuacji warto zastosować formę dyskusji wielokrotnej¹⁰, składającej się z trzech faz. W fazie pierwszej, w której następuje wprowadzenie do dyskusji i wysunięcie głównych problemów, uczestniczy cała grupa. W drugiej fazie studenci podzieleni na małe zespoły rozwiązują wysunięte uprzednio problemy, przy czym każdy zespół dyskutuje nad innym zagadnieniem szczegółowym. Po wynegocjowaniu wspólnego stanowiska lider zespołu referuje wyniki dyskusji. W tej fazie dyskusji (trzecia faza) mogą uczestniczyć nie tylko liderzy zespołów, ale także przedstawiciele innych zespołów, którzy pragną zaprezentować własne punkty widzenia. Pracę kończy podsumowanie i wyciągnięcie wniosków. Dyskusja wielokrotna bywa czasochłonna i niekiedy zajmuje całe zajęcia. Uważam jednak, że ożywionej dyskusji nie należy przerywać. Finalną część można z powodzeniem zrealizować na kolejnych zajęciach.

Tworząc małe zespoły, zawsze starałam się dobierać studentów tak, by wśród nich znajdowali się zarówno zdolni, jak i słabsi językowo studenci. Wybór liderów należał do zespołów. Zazwyczaj tę rolę studenci powierzali osobie osiągającej dobre wyniki w nauce języka. Praktyka dydaktyczna wykazała jednak, że taki dobór studentów nie jest korzystny. Słabsi studenci zachowywali się biernie, przerzucając cały ciężar pracy na zdolniejszych kolegów. W rezultacie w czteroosobowym zespole pracowała jedna lub dwie osoby. Dlatego dobrym rozwiązaniem jest tworzenie zespołów silnych, w skład których powinni wchodzić najzdolniejsi studenci, zespołów składających się z przeciętnie uzdolnionych językowo studentów oraz zespołów słabych. Różnicowanie zespołów pod względem zdolności językowych studentów daje możliwość przydzielania zadań na zasadzie gradacji trudności. Zespoły silne mogą otrzymać do rozważenia trudniejsze zagadnienia, a najsłabsze zespoły – łatwiejsze.

Za udane zajęcia języka obcego można uznać tylko takie, na których mieli okazję wypowiedzieć się wszyscy studenci. W każdej grupie znajdują się osoby chętnie angażujące się w pracę oraz osoby, które wymagają zachęty ze strony wykładowcy. Aktywność studentów w dużej mierze zależy od indywidualnych uzdolnień językowych, niemniej warto pamiętać, że studenci różnią się także osobowością i poziomem samooceny¹¹. Ekstrawertycy łatwiej uczą się żywej mowy, wykazują dużą aktywność i chętnie uczestniczą w spontanicznych wypowiedziach. Introwertycy są małomówni i dlatego wolą wypowiadać się w formie pisemnej. Często są to osoby zdolne, ale osiągające słabsze wyniki w nauce z powodu skłonności do niskiej samooceny. Ważną rolę ma tu do odegrania wykładowca. Ciekawie sformułowany temat dyskusji wyzwała aktywność studentów, pobudza ich do zabrania głosu. Nie mniej ważne jest także tworzenie przyjaznej atmosfery. Miła zachęta, np. *Давайте постараемся создать сегодня на наших занятиях атмосферу откровенного разговора. Смелее высказывайте свои мысли, даже если вы не успели как следует все продумать и правильно сформулировать. Помните наш девиз: „Истина рождается в споре”* może przynieść lepszy rezultat niż wskazywanie studentów do odpowiedzi. Warto także pamiętać o motywującej roli oceny.

¹⁰ Na temat odmian dyskusji zob. J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.

¹¹ Zob. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 126–129; zob. także W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 101–103.

Możliwość uniknięcia monopolizowania dyskusji przez osoby dominujące daje zastosowanie tzw. dyskusji punktowanej. Polega ona na prowadzeniu rozmowy kilku osób (3–4), którym przysłuchują się pozostali uczestnicy zajęć. Każde wystąpienie nie powinno trwać dłużej niż 10 minut. Kolejność wystąpień może być ustalona na zasadzie dobrowolnego zgłaszania swoich kandydatur, bądź też w drodze losowania. Przed rozpoczęciem dyskusji wykładowca zapoznaje studentów z kryteriami oceny ich wypowiedzi. Niżej przedstawiam przykładowy arkusz oceny.

Arkusz oceny

Kryteria oceny	Punkty	Uczestnicy dyskusji					
		1	2	3	4	5	6
Prezentacja informacji opartej o fakty	+2						
Zajęcie stanowiska – prezentacja własnej opinii	+2						
Dostrzeganie analogii/podobieństw	+2						
Komentarz do informacji lub jej uzupełnienie	+1						
Zwrócenie uwagi na błąd	+1						
Wypowiedź nie na temat – nieprzestrzeganie planu	-2						
Rozwinięcie dyskusji	+1						
Posunięcie dyskusji do przodu	+1						
Wciągnięcie do dyskusji osoby, która jeszcze się nie wypowiedziała	+1						
Przerywanie innym, przeszkadzanie w dyskusji	-2						
Monopolizowanie dyskusji	-2						
Atak osobisty – niewłaściwe uwagi o charakterze personalnym	-2						
Ogółem punktów:							

Arkusz pozwala przyznać kolejnym uczestnikom dyskusji punkty dodatnie lub ujemne, zgodnie z wytyczonymi kryteriami. Pozytywne kategorie oceniania są punktami dodatnimi, natomiast punkty ujemne przyznawane są za brak kultury wypowiedzi lub błędy merytoryczne. Do oceny dyskusji prowadzonej przez kilka osób należy zaangażować pozostałych studentów, rozdając im arkusze. W ten sposób studenci, którzy w danym momencie nie występują w roli dyskutantów, są zobligowani do uważnego śledzenia toczącej się dyskusji. Przyznawanie punktów przez większą liczbę osób daje możliwość zobiektywizowania oceny.

Zorganizowana w opisany wyżej sposób dyskusja oraz jej ocena zmusza studentów do przestrzegania porządku dyskusji, utrzymania wysokiego poziomu merytorycznego i kultury wypowiedzi, a także poszanowania dla adwersarzy. Warto zauważyć, że stawianie takich wymogów uczestnikom dyskusji pozwala realizować zarówno kształtujące, jak i wychowawcze cele dydaktyczne.

W dydaktyce powszechnie przyjmuje się, że przygotowanie i przeprowadzenie dyskusji jako strategii nauczania problemowego powinno odbywać się planowo i obejmować pięć faz: 1) podanie (przypomnienie) tematu dyskusji, 2) wprowadzenie w dyskusję, czyli ukierunkowanie dyskusji, 3) dyskusja właściwa, 4) podsumowanie

i wyciąganie wniosków, 5) omówienie. Uważam jednak, że dyskusję toczącą się na zajęciach języka obcego należy wzbogacić o trzy kolejne fazy. Są to:

korekta błędów językowych,

wystawienie ocen,

zlecenie wykonania pracy pisemnej nawiązującej do tematu dyskusji przeprowadzonej na zajęciach (wypracowanie, rozprawka).

Nauczanie problemowe daje możliwość rozwijania krytycznego myślenia poprzez stwarzanie sytuacji skłaniających studentów do prowadzenia dyskusji nad problemami współczesnego świata, nad szeroko rozumianymi problemami etyczno-moralnymi. Ścieranie się różnych poglądów w toku dyskusji wiąże się z koniecznością posługiwania się rzeczowymi argumentami, rozwija krytycyzm i ułatwia wartościowanie wypowiedzianych opinii. Wymiana myśli, polegająca na konfrontacji własnych przekonań z poglądami innych ludzi, jaka zachodzi w toku dyskusji nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie osobowości jednostki.

Literatura

Dobrowolski A.B., *Nowa dydaktyka. Pisma pedagogiczne*, t. II, Warszawa 1960.

Gołębniak D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, cz. 2, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.

Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.

Łucki Z., *Jak zdać egzamin*, Kraków 1998.

Матюшкин А.М., *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*, Москва 1972.

Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение), ред. А.Н. Щукин, Москва 1990.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. V, Warszawa 2003.

Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1978.

Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.

Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.

Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań 1999.

Zaczyński W., *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.

Дискуссия как стратегия проблемного обучения

Резюме

В настоящее время наблюдается резкий прогресс во всех областях человеческой деятельности. Сегодняшний мир ставит новые требования человеку и заставляет его все время развиваться. Этим новым требованиям должна отвечать и система образования. Поэтому меняется роль преподавателя в лингводидактическом процессе. Его преподавательская работа не может быть нацелена лишь на образование специалистов. Перед ним ставится задача готовить студентов к постоянному самообразованию

и саморазвитию. Применение в дидактическом процессе форм проблемного обучения дает возможность формирования у обучаемых самостоятельности мышления, пополнения получаемых знаний и совершенствования умений. Одной из стратегий проблемного обучения является дискуссия.

В процессе обучения иностранным языкам дискуссия является самой эффективной, но в то же время самой сложной формой речевой практики, требующей многоэтапной подготовки. В статье выдвигаются идеи обогащения приемов работы, направленных на проведение дискуссии на иностранном языке.