

11. ФГОС. Утвержден приказом Минобрнауки Российской Федерации от 14 декабря 2010 г. № 1763 (в действ. ред.). Официальный сайт Минобрнауки Российской Федерации. СПС «КонсультантПлюс».

12. Шершеневич Г. Ф. Наука гражданского права в России. Подготовлено с использованием СПС «КонсультантПлюс».

13. Шутрина Е. С. Юридическая клиника в России: новое или хорошо забытое старое?// Актуальные проблемы российского права. 2013. № 7.

14. Юридические клиники в России. Справочник. М. : Южно-российский гуманитарный институт «Фемида», 2002.

15. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>. (дата обращения: 03.08.2013г.)

16. URL: <http://agentsoc.rkomi.ru/> (дата обращения: 01.09.2013г.)

С. С. Мигунова

Формирование умений постановки учебной проблемы у студентов-филологов

УДК 372.881.161.1

В статье рассматриваются этапы формирования у студентов-филологов умения организовать работу учащихся по определению и формулированию темы урока с использованием проблемных методов на уроках русского языка.

Ключевые слова: *проблемная ситуация, проблемное обучение, учебная проблема.*

Migunova S. S. Formation of skills of statement of educational problems of students philologists

This article considers steps of forming at students philologists ability to organize the work of pupils on definition and formulating topic of the lesson using problematic methods at Russian lessons

Key words: *problem situation, problem training, training problem*

К важнейшим результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования стандарты нового поколения относят формирование познавательной самостоятельности учащихся, проявляющейся в том числе в умении «осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач; определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией» [6, с. 7]. Решение названных задач может быть осуществлено в рамках проблемного обучения, целенаправленная реализация которого в учебном процессе способствует становлению творческой личности, способной самостоятельно ставить и решать учебные проблемы. В этих условиях возникает необходимость подготовить учителя, способного организовать и осуществлять проблемное обучение. М. И. Махмутов отмечает, что деятельность учителя при проблемном обучении состоит в том, что он «систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факты и организует их учебно-познавательную деятельность так, что на основе анализа фактов учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют (с помощью учителя) определения понятий, правила, теоремы, законы или самостоятельно применяют известные знания в новой ситуации» [2, с. 11].

С такими важнейшими понятиями проблемного обучения, как проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос, методы проблемного обучения, разработанными в 70–80-х годах прошлого века известными психологами и педагогами В. Т. Кудрявцевым, И. Я. Лернером, А. М. Матюшкиным, М. И. Махмутовым и др., студенты знакомятся при изучении педагогики. Поэтому на занятиях методики обучения русскому языку основное внимание необходимо сосредоточить на современных подходах к данной проблеме, в частности познакомить студентов с работами современного исследователя Е. Н. Мельниковой, в которых разрабатывается технология проблемного диалога [3 и другие работы того же автора]. Как показывает анализ интернет-ресурсов, работы Е. Н. Мельниковой чрезвычайно востребованы в практике работы современных учителей, поскольку ориентированы на реализацию требований новых стандартов. Автор не только дает классификацию методов обучения на этапах по-

становки проблемы и поиска ее решения, но и детально исследует особенности использования каждого метода: описывает приемы создания проблемной ситуации, приводит примеры их использования, определяет реплики, которые должны вводить рассматриваемые приемы.

Анализ и сопоставление классического и современного подходов в работах, посвященных проблемному обучению, позволяет выявить преемственность новых исследований. Так, известный психолог А. М. Матюшкин выделяет два этапа процесса проблемного обучения: этап постановки практического или теоретического задания, вызывающего проблемную ситуацию, и этап поиска неизвестного в этой проблемной ситуации либо путем самостоятельного исследования учащегося (в старших классах и в вузе), либо путем сообщения учителем сведений, необходимых для решения поставленной проблемы [1, с. 66].

Исследования Е. Н. Мельниковой касаются одного из типов уроков — уроков изучения нового материала, причем, основываясь на взглядах А. М. Матюшкина, автор выделяет два звена урока изучения нового материала: постановки учебной проблемы, иначе говоря, определения и формулирования темы урока или одного из вопросов, который будет рассматриваться на уроке, и поиска решения учебной проблемы [3, с. 1]. Этап определения и формулирования темы урока в работах Е. Н. Мельниковой вводится двумя группами методов: с использованием технологий проблемного обучения или непроблемно.

Отсутствие у студентов опыта разработки не только проблемных, но и традиционных уроков вызвало необходимость разделить работу над названными этапами (*звеньями* в терминологии Е. Н. Мельниковой). Поэтому целью данной статьи является определение методических путей формирования умений определять и формулировать тему урока с использованием проблемных методов у студентов-филологов.

Поскольку данная работа проводится на этапе знакомства с общими вопросами методики обучения русскому языку, когда третьекурсники еще не владеют знаниями и умениями, необходимыми для самостоятельного составления конспектов уроков, формирование умения начинается с аналитической деятельности: студенты знакомятся с конспектами уроков русского языка, представленными на сайте «Образовательная система “Школа 2100”», и определяют, какие

методы и приемы введения проблемы используются авторами конспектов [4]. Результаты наблюдений были следующими:

1. Каждый конспект урока изучения новой темы включает этап определения и формулирования проблемы учащимися.

2. Для организации данного этапа используются как проблемные, так и неproblemные методы и приемы. В соответствии с целью работы остановимся на тех случаях, когда этап формулирования темы урока представляет собой проблемную ситуацию.

Наиболее детально теория проблемной ситуации исследована в работах А. М. Матюшкина, который характеризует проблемную ситуацию как «определенное психологическое состояние субъекта (учащегося), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания» [1, с. 56]. Автор выделяет три компонента проблемной ситуации: а) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом знании или способе действия; б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; в) возможности учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного [1, с. 60]. При изучении русского языка возможности учащегося могут быть представлены исходными знаниями, способами действия, речевым опытом (речевой интуицией — умением правильно использовать языковые средства без владения соответствующими теоретическими сведениями), на которые ученик опирается при анализе представленных учителем языковых фактов.

Рассмотрим, как организуются проблемные ситуации в фрагментах конспектов уроков образовательной системы «Школа 2100» (этап формулирования темы урока) [4].

Фрагмент 1.

Тема: Условия выбора орфограммы. Орфограммы-буквы **ь** и **ъ**.

Учитель: Какую букву надо писать в слове *в...юга*?

Ученица: Букву **ъ**.

Учитель: Объясни, почему ты так думаешь.

Ученица: После приставки **в** перед буквами **е, ё, ю, я** пишется разделительный **ъ**.

– Вы согласны с ответом ученицы?

– Какую ошибку она допустила? (Неправильно разобрала по составу слово *вьюга*.)

– Что будет являться одним из главных условий грамотного письма? Попробуйте определить тему урока. (Условия грамотного письма. Орфограмма-буква **ъ** и **ь**.)

Как видим, анализ языковых фактов организуется на основе имеющихся у учащихся знаний о морфемах и умении выделять морфемы в слове. Потребность в новом знании возникает у учащихся путем осознания противоречия между имеющимися знаниями и умениями, с одной стороны, и осознанием ошибочного выполнения задания, с другой стороны.

Фрагмент 2.

Тема: Звуки речи. Гласные и согласные звуки.

Учитель: Прочитайте и отгадайте задачу-загадку:

С Т я книга, с *С* я рыба,

С К — бесформенная глыба,

С Л помог колоть я лёд,

С Д народ во мне живёт.

(Том, сом, ком, лом, дом.)

– Что интересного заметили в словах-отгадках?

– Что изменилось, когда поменялся один звук?

– Сделайте вывод: для чего нужны звуки речи?

– Какой может быть тема урока?

Ученик: Звуки речи. Роль звуков в языке.

Учитель: Уточните тему, указав, какие звуки речи вы знаете.

Как известно, знания о смысловозначительной роли звуков у пятиклассников еще отсутствуют, однако к нужному выводу учащиеся приходят на основе языкового опыта (определяют слово в соответствии с предложенным толкованием его значения, сопоставляют слова, отличающиеся одной буквой, и их значения). Уточнение темы осуществляется на основе полученных в начальной школе знаний:

- первоначальный вывод: звуки речи;

- окончательный вывод: гласные и согласные звуки.

3. Задача подготовки современного, творчески работающего учителя вызвала необходимость обратить внимание студентов на особенности использования классификации Е. Н. Мельниковой. Так, студен-

ты познакомились с некоторыми из многочисленных работ учителей русского языка, выложенных в Интернет, и конспектами уроков образовательной системы «Школа 2100». Сопоставим использование одного из приемов постановки проблемы в данных работах и анализируемой классификации.

Описание приема в классификации Е. Н. Мельниковой	Использование приема в конспекте урока, выложенном в Интернет	Использование приема в конспекте урока образовательной системы «Школа 2100»
<p>Прием 2. Проблемная ситуация со столкновением мнений учеников класса создается вопросом или практическим заданием на новый материал. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вопрос был один? А мнений сколько?» или «Задание было одно? А выполнили вы его как?». И далее общий текст: «Почему так получилось? Чего мы еще не знаем?» [3, с. 5]</p>	<p>Распознавание спряжения глаголов. (2 учащихся работают у доски). Учитель. Как сказать иначе? Напишите глаголы в 2 столбика по спряжениям. Обращаться к кому-либо с вопросом (спросить) Переместить снизу вверх (поднять) и т.д. Учитель. Вы выполнили моё задание? Как вы его выполнили? Учащиеся. По-разному. Учитель. Почему так вышло? Что мы не знаем о глаголах в неопределённой форме? Учащиеся. Мы не знаем, как распознавать спряжение глаголов по неопределённой форме. Учитель. Значит, какая тема нашего урока? Учащиеся формулируют тему урока: «Распознавание спряжений глаголов по неопределённой форме». [5, с. 21]</p>	<p>5 класс. Урок 11. Тема: Условия выбора орфограммы. Орфограммы-буквы ь и ъ. <i>Учитель:</i> Какую букву надо писать в слове в...юга? <i>Ученица:</i> Букву ъ. <i>Учитель:</i> Объясни, почему ты так думаешь. <i>Ученица:</i> После приставки в перед буквами е, ё, ю, я пишется раздельный ъ. – Вы согласны с ответом ученицы? – Какую ошибку она допустила? (Неправильно разобрала по составу слово вьюга.) – Что будет являться одним из главных условий грамотного письма? Попробуйте определить тему урока. (Условия грамотного письма. Орфограмма-буква ь и ъ.) [4]</p>

Сопоставление приведенных материалов позволяет сделать вывод о том, что приемы постановки проблемы, описанные в интернет-ресурсах, приводятся в том виде, в каком они представлены в классификации Е. Н. Мельниковой, дословно, без каких-либо изменений. Без сомнения, подобная работа полезна для студентов, не имеющих педагогического опыта, и свидетельствует об усвоении теоретических сведений и сформированности умения применять полученные знания в новой ситуации. Использование того же приема в конспектах уроков образовательной системы «Школа 2100» позволяет показать будущим учителям возможность вариативного применения приемов проблемного обучения. В анализируемом фрагменте урока за основу взята та же проблемная ситуация, однако внимание учащихся фиксируется не на внешних условиях ее реализации (сколько заданий, сколько мнений: как ученица у доски выполнила задание, как другие ученики класса выполнили задание), а на содержании деятельности, состоящей в том, что ошибка в морфемном анализе слова приводит к орфографической ошибке. Подобная работа чрезвычайно важна в современных условиях, когда в многочисленных интернет-ресурсах предлагается огромное количество конспектов уроков, зачастую весьма сомнительно качества. Поэтому занятия методики обучения русскому языку должны, помимо прочего, сформировать у студентов умения критически оценивать предлагаемые в Интернете материалы и проявлять творческий подход в их использовании.

Как показывает опыт, создание проблемной ситуации на этапе формулирования проблемы урока вызывает у студентов серьезные затруднения. Поэтому следующим этапом аналитической работы третьекурсников стал анализ фрагментов конспектов уроков (этап постановки проблемы), подготовленных студентами на предыдущей педагогической практике. Необходимо было мотивированно объяснить, представлено ли в данных фрагментах проблемное формулирование темы.

Фрагмент 1.

Учитель: Страна Морфемика с радостью открывает перед вами двери! Кто здесь живет? Угадайте: кто ждет нас в гости, чтобы поделиться своей мудростью? Чьи секреты мы сегодня будем собирать?

Уберите повторяющиеся буквы в словах и узнаете.

ТКТОТРТЕТНТЬТ УСУЛУОУВУАУ

Ученик: корень слова.

Фрагмент 2.

Учитель: Для того чтобы узнать тему урока, вам придется немного поработать. На доске записаны слова с пропущенными буквами, вставьте эти буквы и объясните орфограммы.

Словарно-орфографическая работа:

Схв...тить, кол...екция, ше...ский, зап...х, верё...ка, прож...вать (в городе), чес...ный.

- Посмотрите, какое слово получается из вставленных букв? (Алфавит).

- Назовите тему нашего урока.

Ученик: Алфавит.

Представленные задания нельзя отнести к проблемным не только потому, что их выполнение предполагает репродуктивную деятельность (репродуктивная деятельность — опора на имеющиеся знания, применение их на практике — является составной частью анализа проблемной ситуации), но прежде всего потому, что в данных заданиях отсутствует важнейший элемент проблемной ситуации — противоречие между имеющимися и отсутствующими у учащихся знаниями или способами деятельности.

Таким образом, данный этап работы посвящен знакомству студентов с теоретическими основами создания проблемной ситуации, анализу готовых фрагментов уроков с точки зрения наличия / отсутствия в них проблемы.

На следующем этапе работы продолжается осмысление методической литературы: студенты знакомятся с приемами создания проблемной ситуации и постановки учебной проблемы по классификации Е. Н. Мельниковой [3, с. 2–15]. Вместе с тем работа на этом этапе состоит не только в восприятии готовых теоретических сведений, студентам предлагается познакомиться с примерами, иллюстрирующими приемы, представленные в классификации, и подобрать собственные примеры использования каждого приема.

Приемы создания проблемной ситуации (проблемное введение темы урока) на основе классификации Е. Н. Мельниковой.

1 прием. Одновременно предъявить ученикам противоречивые факты, теории, мнения.

Предъявление учителем противоречивых мнений:

1. Теория звукоподражания состоит в том, что «безъязычный человек», слыша звуки природы (журчание ручья, пение птиц и т. д.), старался подражать им.

2. Теория «трудовых выкриков» состоит в том, что язык возник из выкриков, сопровождавших коллективный труд.

3. Теория социального договора.

4. Теория Божественного происхождения языка. Язык был создан Богом, богами или божественными мудрецами.

Побуждение к осознанию проблемы:

Учитель: Вас что-то удивило? Что интересного вы заметили?

Ученики: Существует много мнений по одной проблеме. (Осознание противоречия.)

Побуждение к формулированию проблемы:

Учитель: Какой возникает вопрос?

Ученики: Какая теория верна?

Формулирование темы урока

Учитель: Какая сегодня будет тема урока?

Ученики: Гипотезы происхождения языка.

2 прием. Столкнуть мнения учеников вопросом или практическим заданием.

Практическое задание на новый материал:

Учитель: От существительных грач, истина образуйте прилагательные.

1 ученик: Грачинный, истинный.

2 ученик: Грачиный, истинный.

Побуждение к осознанию проблемы:

Учитель: Задание было одно? А как вы его выполнили?

Ученики: Выполнили его по-разному. (Осознание противоречия.)

Побуждение к формулированию проблемы:

Учитель: Почему так получилось? Чего мы еще не знаем?

Ученики: Не знаем правила написания Н и НН в суффиксах прилагательных.

Учитель: Значит, какая сегодня тема урока?

Ученики: Правописание Н и НН в суффиксах прилагательных.

3 прием. Проблемная ситуация с противоречием между житейским (т.е. ограниченным или ошибочным) представлением учеников и научным фактом.

Выявление житейского представления:

Учитель: Разделите данные существительные на две группы: одушевленные — неодушевленные: учитель, кукла, дедушка, дом.

Ученики: Одушевленные существительные: учитель, дедушка. Неодушевленные существительные: кукла, дом.

Учитель: Как вы определяли?

Ученики: Одушевленные существительные — живые существа, неодушевленные существительные — неживые существа.

Предъявление научного факта:

Учитель: Вы знаете, что языковые единицы одного разряда изменяются одинаково. Поставьте данные существительные в форму множественного числа именительного, родительного, винительного падежей. Распределите существительные с общими формами в 2 группы.

Ученики: 1 группа: совпадают формы именительного и винительного падежей множественного числа у существительного *дом* (дома). 2 группа: совпадают формы винительного и родительного падежей множественного числа у существительных *учитель, дедушка, кукла* (учителей, дедушек, кукол).

Побуждение к осознанию противоречия:

Учитель: Что вас удивило? Вы как думали всегда?

Ученики: Что существительное *кукла* — неодушевленное.

Учитель: А как оказалось на самом деле?

Ученики: Существительное *кукла* изменяется так же, как одушевленные существительные. (Осознание противоречия.)

Побуждение к осознанию проблемы:

Учитель: Значит, какая сегодня тема урока?

Ученики: Одушевленные и неодушевленные существительные.

Учитель: А какова цель нашего урока?

Ученики: Выяснить, как в лингвистике определяют, какие существительные относятся к одушевленным, какие — к неодушевленным.

4 прием. Выполнить практическое задание, несходное с предыдущим.

Задание на известный материал.

Учитель: Расставьте знаки препинания в предложении: *Но грустно думать что напрасно была нам молодость дана что изменяли ей всечасно что обманула нас она.*

Ученики: *Но грустно думать, что напрасно была нам молодость дана, что изменяли ей всечасно, что обманула нас она.*

Задание на новый материал.

Учитель: А теперь расставьте знаки препинания в таком предложении: *Вы действительно согласны с тем что когда вас ударят по правой щеке нужно подставить левую?*

Побуждение к осознанию проблемы.

Учитель: Смогли выполнить задание?

Ученики: Не полностью: мы поставили запятые перед первым подчинительным союзом и после придаточного предложения, но непонятно, нужно ли ставить запятую перед вторым подчинительным союзом (между союзами).

Учитель: В чем затруднение?

Ученики: Мы такого еще не делали.

Учитель: Чем это задание не похоже на предыдущее?

Ученики: Во втором предложении рядом два подчинительных союза.

Побуждение к формулированию проблемы.

Учитель: Значит, какая сегодня тема урока?

Ученики: Знаки препинания в сложноподчиненном предложении с двумя рядом стоящими подчинительными союзами.

Завершается этап в формировании умений постановки учебной проблемы самостоятельной подготовкой студентами конспектов уроков, представления конспектов в студенческой группе и последующем их обсуждении.

Приведем фрагмент конспекта урока (этап проблемного формулирования темы урока), самостоятельно созданного студентом и

представленного на занятии методики обучения русскому языку в процессе подготовки к педагогической практике.

Тема: Правописание безударных гласных в личных окончаниях глаголов.

Задание на использование известного способа действия.

Учитель: Вставьте безударные гласные в окончания прилагательных в словосочетаниях: *Идти по стар..му мосту, любоваться зимн..м утром.*

- Какой способ действия вы использовали? (Как вы определяли написание безударной гласной?)

Ученики: Безударные гласные в окончаниях прилагательных определяют по вопросу: *по мосту (какОму?) старОму, утром (какИм?) зимнИм.*

В окончании прилагательного пишется та же гласная, что и в окончании вопроса (определение способа действия).

Задание на применение нового способа действия, неизвестного учащимся.

Учитель: Вставьте безударные гласные в окончания глаголов.

Они бор..тся с трудностями.

Они кле..т конверты.

Какие буквы вы вставили? Как вы действовали?

Ученики: Они (что делаЮт?) борЮтся. Они (что делаЮт?) клеЮт.

В окончании глагола пишем ту же гласную, что и в окончании вопроса (определение способа действия, оперирование известным способом действия).

Предъявление правильного варианта выполнения задания.

Учитель: Посмотрите, как нужно правильно писать эти слова (демонстрируется слайд):

Они (что делаЮт?) борЮтся.

Они (что делаЮт?) клеЯт.

Побуждение к осознанию противоречия.

Учитель: Почему в окончаниях глаголов борются и клеят пишутся разные безударные гласные?

Учащиеся не могут ответить на вопрос.

Учитель: Можно ли использовать известный нам способ действия написания безударных гласных в окончаниях прилагательных?

Ученики: Нет, в этом случае нужно действовать как-то по-другому. Мы пока не знаем как.

Побуждение к формулированию проблемы.

Учитель: Значит, какая сегодня тема урока?

Ученики: Правописание безударных гласных в личных окончаниях глаголов.

В процессе анализа представленного урока студенты характеризуют использованный прием, определяют особенности создания проблемной ситуации, выделяют этапы постановки проблемы.

Проблемная ситуация создается предъявлением классу двух заданий, выполнение которых требует использования разных способов действия, причем способ выполнения второго задания учащимся неизвестен, поэтому они пытаются при выполнении обоих заданий применить один способ действия. Противоречие возникает при осознании учащимися того, что в процессе выполнения нового задания невозможно использовать известный способ действия. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: *Как вы действовали? Можно ли использовать известный нам способ действия?*

Таким образом, для формирования у будущих учителей русского языка умения организовать работу учащихся по определению и формулированию учебной проблемы должна быть организована специальная целенаправленная работа. В рамках освоения рассматриваемого умения студенты должны пройти все этапы: от изучения теоретических сведений и аналитической работы до создания собственных конспектов уроков и презентации их в студенческой группе. Кроме того, студенты участвуют в обсуждении представленных уроков, таким образом формируются умения участвовать не только в подготовленных, но и в импровизированных выступлениях, что также является важнейшим профессиональным умением учителя.

1. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : Педагогика, 1972.

1. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М. : Просвещение, 1977.

2. Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения // Образовательные технологии : сборник материалов. М. : Баласс, 2008. С. 5–55.

3. Образовательная система «Школа 2100» URL: <http://www.school2100.ru/>

4. Рыжкова Л. В. Проблемный подход в обучении русскому языку как средство развития коммуникативной компетенции учащихся. МОУ Ливенская средняя общеобразовательная школа № 1, 2008. URL: <http://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk>

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru>