

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: «Лабиринт», 1996. – 414 с.
2. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. – Изд. 2-е, испр. – М.: КомКнига, 2005. – 320 с.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Московский психолого-социальный институт МОДЭК, 2004. – 534 с.
4. Менчинская Н.А. Развитие психики ребенка. Дневник матери / Н.А. Менчинская; ред. Б.М. Теплов; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – М. [б. и.], 1957. – 184 с.
5. От двух до трех: Дневниковые записи / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева; ред. М.Б. Елисеева. – СПб.: Изд-во ТОО «Бионт», 1998. – 159 с.
6. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
7. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: принцип дифференциации. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.

© Плотникова С.В., 2016

УДК 372.8
ББК 74.26

Поздеева С.И.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО Томский государственный педагогический университет, Россия, г. Томск,

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (PROBLEM-BASED LEARNING) В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье представлен опыт реализации технологии проблемно-ориентированного обучения в преподавании курса методики обучения русскому языку будущих учителей начальной школы. Показана методика проведения семинаров-тьюториалов по обсуждению проблемы-кейса. Описана авторская схема работы с кейсом как модифицированный вариант технологической цепочки в Problem-Based Learning.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблема, кейс, тьютор, дискуссия.

Pozdeyeva Svetlana

doctor of pedagogical sciences, professor of pedagogy and methodology of primary education Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk,

E-mail: svetapozd@mail.ru

USE PROBLEM-BASED LEARNING (PROBLEM-BASED LEARNING) THE TECHNIQUE OF TRAINING RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. The article describes the experience of the implementation of problem-based learning technologies in teaching course teaching methods for future Russian language teachers in primary schools. Shown technique seminars, tutorials to discuss the concerns of the case. We describe the author's scheme of work with a case as a modified version of the process chain in Problem-Based Learning.

Keywords: problem-based learning, problem case, a tutor, a discussion.

В настоящее время в образовательной практике российских вузов актуализируется интерес к тем технологиям обучения, которые становятся способом реализации новых подходов в образовании: компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного. Это связано с тем, что трансляционная («вертикальная») модель обучения в высшей школе уступает место «горизонтальной» модели, недидактическому взаимодействию между преподавателем и студентом, взаимнообмену знаниями между ними. В зарубежной традиции этот подход обозначается как SCL (Student-Centred Learning): обучение, центрированное на студенте и призванное сделать его главным субъектом образовательного процесса, который хочет и умеет учиться самостоятельно. Такое обучение предполагает изменение позиции преподавателя высшей школы, который перестает быть транслятором и становится организатором совместной образовательной деятельности через взаимнообмен, дискуссию, групповое обсуждение и т. п.

Одним из вариантов SCL (США, Германия, Нидерланды) считается Problem-Based Learning (далее, PBL) – обучение, основанное на постановке и решении проблем. Этот тип обучения может

реализовываться отдельно или в сочетании с проектированием (Project-Based Learning) или исследованием (Research-Based Learning). Кроме того, близкими к PBL являются такие понятия как Team-Based Learning (т.к. групповая работа становится основной формой организации образовательной деятельности) и Work-Based Learning (обучение, основанное на работе, т.е. практико-ориентированное, максимально приближенное к специфике будущей профессии). Эта технология напоминает привычное нам проблемное обучение, которое всегда рассматривалось как эффективное средство интеллектуального развития [1], самостоятельности, гибкости, критичности мышления, формирования культурного отношения к проблемам (не избегать их, а вычленять и решать) [2]. Однако PBL требует особых форм организации учебного процесса и их взаимосвязи. Основной формой становятся *тьюториалы* (2-х или 3-х часовые занятия в небольшой группе 10-15 человек под руководством тьютора) 2-3 раза в неделю. Например, в режиме 3-х часового занятия – 2 часа уходит на обсуждение ранее (на предыдущем занятии) поставленной проблемы с помощью материала, самостоятельного проработанного студентами (postdiscussion) и 1 час на постановку новой проблемы (prediscussion). Технологическая цепочка включает 7 шагов: 1) разъяснение новых терминов; 2) определение (постановка) проблемы через кейс; 3) её анализ; 4) структурирование проблемы через мозговой штурм; 5) формирование учебных целей (отделение «знаем» от «не знаем» (эти шаги составляют prediscussion); 6) самостоятельное изучение материала (вне аудитории) и поиск способов решения; 7) предъявление и обсуждение материала на занятии (postdiscussion), когда дискуссию ведет студент-лидер, а тьютор выступает в роли модератора и наблюдателя. *Лекции* остаются (как правило, одна в неделю), но меняется их направленность и содержание. Они носят «поддерживающий» характер, как правило, предшествуют тьюториалам, их содержание раскрывает узловые вопросы курса. Кроме того, возможны обобщающие лекции, на которых происходит обобщение и систематизация материала.

В данной статье представлен опыт включения технологии PBL в преподавании учебной дисциплины «Теоретические основы и технологии начального языкового и литературного образования» у студентов 4 курса на примере последнего раздела «Методика формирования орфографических навыков в начальной школе». Рассмотрим методику организации тьюториалов со студентами в рамках данного раздела. В PBL проблема презентуется через кейс как профессионально значимый контекст, как ситуация, максимально приближенная к действительности. Другими словами, студенты работают с проблемами-кейсами, характерными для их будущей профессиональной деятельности. На наш взгляд, важно, чтобы тема кейса звучала как открытый вопрос, настраивающий студентов на дальнейшее размышление. Например: «Зачем формировать понятие об орфограмме в начальной школе?», «Зачем и как развивать орфографическую зоркость младших школьников?», «Как научить школьников применять орфографические правила?». Добавим, что в конце работы над каждым кейсом (это занимает 2 недели) каждый студент пишет эссе на ту же тему, как назывался сам кейс, в котором обобщает все материалы, полученные на тьюториалах, лекциях, а также в режиме самостоятельной работы. Подчеркнем, что обсуждение проблем-кейсов в группе – центральный компонент PBL, он ведет обучение, все другие учебные действия должны поддерживать этот вид активности [3]. Представим собственную схему работы с кейсом на учебном занятии с одной группой студентов.

1. Погружение в тему занятия и совместную деятельность.

Этот этап решает, как правило, мотивационную задачу – расшевелить, активизировать студентов, заинтересовать в изучении новой темы, показать ее актуальность в современной школьной практике. Например, игра «Цепочка»: каждый студент по очереди продолжает фразу «Писать грамотно – это...» (соблюдать орфографические и пунктуационные правила; демонстрировать общую культуру, понимать, о чем ты пишешь; грамматически правильно строить предложения; демонстрировать свои языковые умения). Выслушав каждого, преподаватель делает обобщение и переходит к предъявлению кейса. Другой пример: составление синквейна с заданным словом (это будет ключевое слово в кейсе). Так, работа с кейсом «Как научить школьников применять орфографические правила?» началась с составления синквейнов (индивидуально или в паре) со словом «правило». Пример: «Правило трудное, важное; понять, усвоить, применить; они помогают писать без ошибок; закон».

2. Знакомство с содержанием кейса (описанием проблемы).

При составлении кейса очень важна точная (однозначная) подача информации, монотематизм (кейс четко выдерживает одну тему, отраженную в заголовке, т.к. второстепенная фоновая информация может отвлекать), текст структурируется на микротемы (абзацы), содержит новую методическую информацию. Кейс может содержать высказывания известных методистов (для расширения методического кругозора студентов), мнения учителей-практиков, результаты методических исследований, практические примеры (упражнения, приемы) для иллюстрирования содержания проблемы. Приведем пример кейса.

Кейс 2. Зачем и как развивать орфографическую зоркость детей?

Опытные учителя понимают, что главным условием грамотного письма является развитие у детей орфографической зоркости. Это связано с тем, что постановка орфографической задачи (т.е. обнаружение орфограммы в слове) является первым шагом в структуре орфографического действия. М.Р. Львов писал: «Трудность орфографической задачи, по сравнению с математической, состоит в том, что школьник должен сам поставить перед собой задачу, она ему не дана ни учебником, ни учителем. Он должен в процессе письма найти в слове орфограмму и осознать ее как задачу».

К сожалению, в большинстве учебников по русскому языку в каждой орфографической теме отсутствует отдельный этап, на котором детей специально учат находить орфограммы в словах. В этом плане полезно списывание с подчеркиванием орфограмм и письмо по диктовку с пропусками орфограмм («письмо с дырками»). Как правило, этап обучения нахождению орфограмм объединен с этапом их проверки с помощью соответствующего орфографического правила и на практике преобладают упражнения, направленные на отработку способов (приемов) проверки. Самым распространенным упражнением является списывание (слов, предложений, текстов) со вставкой пропущенных букв. Это упражнение не развивает орфографическую зоркость, т.к. пропуск буквы уже сигнализирует о наличии орфограммы в слове и находить ее не надо.

Для развития орфографической зоркости необходимо не только лингвистически и методически корректное введение понятия об орфограмме, но и использование разных упражнений. Важно, чтобы такие упражнения проводились на всех этапах изучения орфографической темы: 1) этап введения нового орфографического правила; 2) этап применения правила в привычных условиях (первичное закрепление); 3) этап применения правила в усложненных условиях (вторичное закрепление).

Задание к кейсу

Провести анализ упражнений в любой орфографической теме и определить виды и количество упражнений а) на развитие орфографической зоркости; б) на проверку орфограмм; в) комплексные. В каком месте изучения темы сосредоточены упражнения первой группы?

Поскольку кейс представляет новый учебный текст, очень важно *организовать работу по его пониманию студентами*: кейс читается индивидуально с подчеркиванием ключевых слов; полезно составить план кейса для усвоения микротем (1. Трудность постановки орфографической задачи. 2. Упражнения, развивающие и не развивающие орфографическую зоркость. 3. Развитие орфографической зоркости на всех этапах изучения орфографической темы.). *Примечание*: перед прочтением кейса были актуализированы известные студентам из предыдущего кейса понятия: орфограмма, орфографическая зоркость, структура орфографического действия, орфографическая задача, орфографическое правило. При чтении и составлении плана могут понадобиться более развернутые комментарии к отдельным фрагментам методической информации. Например, при перечитывании второго абзаца преподаватель объясняет смысл приема «письмо с дырками», третьего абзаца – особенности этапов орфографической темы.

После этого во фронтальном режиме начинается *формулирование студентами вопросов к кейсу (pre-discussion)*. Это означает, что макропроблема, вынесенная в заголовок, делится на несколько микропроблем. Например: Почему так трудно поставить орфографическую задачу? Как научить ребенка ставить орфографические задачи? Почему часто объединяется этап обучения нахождению орфограмм и этап обучения проверки орфограмм? Какие упражнения эффективно развивают орфографическую зоркость? Сформулированные вопросы становятся основой для *postdiscussion* для следующего занятия, а также ориентирами для написания итогового эссе. Заканчивается данный этап предъявлением и комментированием преподавателем заданий к кейсу.

3. Самостоятельное выполнение студентами заданий к кейсу (индивидуально или в парах).

На данном этапе важно снабдить студентов всеми необходимыми учебными материалами. В зависимости от кейса и характера заданий это могут быть: учебники по русскому языку для начальных классов общеобразовательной школы, методические пособия по изучению курса, научно-методические статьи. Студенты делают необходимые фиксации, набирают материал для дальнейшего обсуждения.

4. Малая дискуссия в группе.

На данном этапе пространство аудитории переформируется в круглый стол, а преподаватель превращается в тьютора. Тьютор – это фасилитатор, задача которого поддерживать учебный процесс, не передавать готовые знания, а включать студентов в разработку проблемы, актуализировать их, задавая вопросы, комментируя, наблюдая за поведением участников. Тьютор назначает студента, который будет вести дискуссию и студента-наблюдателя, который фиксирует активность каждого участника, не выпадая из пространства общего обсуждения. Такую форму мы назвали малой дискуссией, чтобы отличить ее от большой дискуссии, которая будет происходить на

следующем занятии после самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов с источниками. Студент-лидер начинает дискуссию, просит высказываться, дополнять ответы друг друга, сам тоже может добавлять информацию, просит уточнить, если что-то непонятно. В случае с кейсом № 2 получилось три линии обсуждения в соответствии с 3 группами упражнений, обозначенных в задании к кейсу. Поскольку студенты анализировали учебники из разных учебно-методических комплектов, то сами упражнения и их процентное соотношение оказывалось разным. Студент-лидер сделал в конце обобщение, что явно во всех учебниках лидируют упражнения на проверку орфограмм (70%), затем идут комплексные упражнения (20%) и меньше всего – упражнений на обнаружение орфограмм (10%). Важным итогом обсуждения стало появление нового вопроса: почему в учебниках преобладают упражнения на проверку орфограмм?

Задача тьютора на данном этапе – удержать методическое содержание темы. Он имеет право вмешиваться в течение дискуссии, если слышит явные ошибки, неточные комментарии, если чувствует, что не всем понятно назначение какого-то приема, если затягивается пауза в обсуждении, если ведущий делает слабое обобщение. После завершения малой дискуссии слово дается студенту-наблюдателю, который анализирует активность/пассивность каждого члена группы, их вклад в коммуникацию. Тьютор может дополнить высказывания наблюдателя, обратить внимание на типичные ошибки или затруднения участников. В конце занятия уточняется список вопросов для самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов. В данном случае были выбраны следующие вопросы: Почему так трудно поставить орфографическую задачу? Как научить ребенка ставить орфографические задачи? Почему в учебниках и в практике учителей преобладают упражнения на проверку орфограмм?

5. Самостоятельная (внеаудиторная) работа студентов.

Студенты готовятся к следующему занятию (большой дискуссии), изучая разные источники. Список основных источников, как правило, предлагается преподавателем или может быть указан в методическом пособии по курсу; дополнительные источники могут быть любыми на усмотрение студентов. Кроме того, студентам помогают материалы самого кейса и малой дискуссии.

6. Большая дискуссия (post-discussion).

Поясним, что в классическом PBL нет понятия малой и большой дискуссии. Мы сделали эту модификацию из-за особенностей учебного режима и расписания: на наш курс отводилось еженедельно по 4 часа (в один день), поэтому мы сделали вариант малой post-discussion, т.к. нереально потратить столько времени только на pre-discussion. Большая дискуссия происходит на следующем занятии: назначается новый ведущий, новый наблюдатель, организуется пространство круглого стола, преподаватель переходит в позицию тьютора. Большая дискуссия становится источником порождения принципиально новой методической информации, при этом студенты наглядно убеждаются: чем больше активность каждого, тем богаче, интереснее и полнее эта новая информация. Иногда некоторые студенты проявляют пассивность в дискуссии, объясняя это тем, что их позиции схожи с уже высказанными и они не считают нужным повторять то, что уже было сказано другими («У нас так же...», «У нас то же самое...»). Важно убедить студентов, что должны говорить все: даже простая попытка повторить ранее сказанное может вывести на новую деталь в обсуждении, молчание ничего не дает. Общий итог напрямую зависит от вклада каждого. Например, при обсуждении вопроса «Почему так трудно поставить орфографическую задачу?» участники под руководством тьютора вышли на две группы причин: а) объективные (сложность орфограммы, наличие признаков разной степени обобщенности) и б) субъективные, связанные с особенностями ребенка (фонематический слух, осознанность действий, самоконтроль) и с методическими просчетами учителей (унификация орфографических упражнений, увлеченность буквенным, а не звуковым анализом слов, «доверие» учебнику и упражнениям в нем). При обсуждении вопроса «Почему в учебниках и в практике учителей преобладают упражнения на проверку орфограмм?» участники вышли на следующие причины: стремление педагога к экономии времени (зачем «застревать» на первом шаге, если моно объединить нахождение орфограмм и их проверку); дети знают, с какой орфограммой они работают в данный момент, поэтому ее обнаружение избыточно; при проверке орфограмм формируются не только орфографические, но и другие языковые умения (лексические, словообразовательные, морфологические), поэтому такие упражнения полезнее; упражнения по проверке орфограмм более разнообразны по форме и более интересны для детей.

На первых занятиях роль студента-ведущего можно сравнить с «регулирующим», который лишь напоминает вопрос, назначает отвечающего (одного, другого), спрашивает, есть ли еще желающие высказаться. Но в дальнейшем он начинает делать небольшие обобщения после нескольких реплик, пытается не просто слушать, но и реагировать на услышанное, встраивает свое мнение в общее русло, подводит итоги в конце каждого вопроса и макроитога дискуссии. В соответствии с этим меняется и позиция тьютора: с более активной (прерывающей,

дополняющей, исправляющей) на более «созерцательную», аналитическую с меньшим количеством прерываний общего хода обсуждения с минимальным количеством уточнений и комментариев.

7. Практика

После завершения дискуссии начинается этап практической работы, в рамках которой у студентов формируются конкретные практические навыки, например, связанные с методикой организации разных видов орфографических упражнений. Студенты систематизируют все упражнения в две группы (на постановку орфографической задачи и на ее решение), изучают под руководством преподавателя методику их проведения, отдельные упражнения тут же выполняются на занятии. Эффективным приемом для практики может быть простраивание методического маршрута изучения конкретной орфографической темы в учебнике, когда студенты учатся видеть все этапы изучения темы (заявленные в кейсе) и понимать вид, назначение упражнений на каждом этапе. Маршрутный лист может выглядеть как ксерокопия страниц учебника с четкой логикой заданий и упражнений, в которых делаются пустоты для методических комментариев, выполняемых студентами. Традиционным вариантом практического занятия является подготовка и разыгрывание фрагментов уроков орфографической направленности с их последующим анализом. Возможен вариант просмотра видео-уроков и составления аналитического комментария к нему.

Представленные нами этапы в общей сложности занимают две учебные недели, т.е. 8 аудиторных часов. Завершается это цикл написанием *эссе* на тему кейса. Приведем отрывок из эссе: «Орфографическую зоркость нужно развивать у ребенка с 1 класса. Для чего необходимо данное умение? Во-первых, орфографическая зоркость является базовым орфографическим умением, залогом грамотного письма, т.к. своевременное обнаружение орфограммы способствует предупреждению орфографических ошибок. Во-вторых, формирование орфографической зоркости способствует развитию внимания, памяти, мышления. Ребенку необходимо найти все орфограммы, определить их тип, правильно записать слово. В-третьих, орфографическая зоркость способствует овладению таким УУД, как самоконтроль. Ребенок может в процессе письма или после его завершения проверить свою работу самостоятельно, без помощи взрослого. Из всего этого следует, что орфографическая зоркость – залог не только грамотного письма, но и развития ребенка».

Лекции в течение раздела выстраиваются по усмотрению преподавателя: может быть вводная лекция, затем лекция после каждых двух-трех кейсов, обязательна обобщающая лекция. Темы лекций тоже формируются в виде вопросов и, как правило, носят интерактивный характер. Это означает, что базовой формой учебных занятий становятся тьюториалы, а лекции и практики уже оформляются вокруг них. В этой связи преподавателю важно продумать логику курса (или его раздела) как последовательность кейсов-проблем и выделить тот материал, который целесообразно будет дать в лекционном виде и тот, который надо будет закрепить через практическую работу.

На каждом занятии назначается новый студент-ведущий и новый студент-наблюдатель (идеально, если каждый студент побывает в каждой роли). Можно по необходимости вводить роль секретаря, который фиксирует все реплики участников (тьютор, как правило, не успевает это делать). Постепенно в режим большой дискуссии включаются подготовленные заранее презентации, которые обязательно обсуждаются, найденные фрагменты видео-уроков с их комментарием, рабочие материалы (например, электронные приложения к школьному курсу), готовится раздаточный материал для участников.

В режиме установления обратной связи со студентами мы выяснили, что они считают данную форму работы *интересной* (интересно, когда сидишь за круглым столом, всех видишь и слышишь; интересно высказываться, дополнять друг друга, спорить; в кругу атмосфера лучше, дружелюбнее, уютнее), *полезной* (активизирует пассивных студентов, есть возможность побывать в роли ведущего и наблюдателя, что важно для будущей профессии; учишься глубоко работать с материалом, высказывать собственные мысли, выступать на публике), *трудной* (надо не просто прочитать информацию, а осмыслить, проанализировать ее, затратив время, усилия; иногда не хватает словарного запаса, сведений для формулирования ответа), *непривычной* (при стандартной лекции многие студенты пассивны, у студентов нет мотивации к изучению материала, а здесь все активны, потому что увлекаются общей проблемой).

Литература

1. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
2. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапаевич Е.С. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
3. Lessons from Problem-Based Learning. – Oxford University Press, 2010. – 267 p.

© Поздеева С.И., 2016