

К исследованию понятия «проблемная ситуация»

*М.В. Дубова,
К.С. Шерстнева*

Проблемная ситуация является основополагающей категорией дидактической концепции проблемного обучения, получившей активное развитие в 70-е годы XX в. Проблемным обучением называется потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого обучения.

Проанализируем понятия, входящие в терминологическое словосочетание «проблемная ситуация».

В толковом словаре **ситуация** определяется как совокупность обстоятельств, положение, обстановка [13, с. 709]. В педагогике это понятие рассматривается сквозь призму категории «деятельность», которая интерпретируется как комплекс предметов, явлений и процессов, находящихся в некотором соотношении. Этот комплекс подвижный, явления возникают и исчезают, способствуя появлению других явлений или процессов; процессы в свою очередь обуславливают изменения в определённом порядке вещей и т.д. Явление или процесс действительности изменяют не весь комплекс, а только какой-то его фрагмент. В самом явлении или процессе принимают участие определённые компоненты деятельности. Те из них, которые имеют место в процессе или явлении, образуют фрагмент, называемый ситуацией [15, с. 113].

В педагогике понятие «ситуация» употребляется с разными определяемыми словами: педагогическая, учебная, учебно-познавательная, проблемная. Если в трактовках первых трёх понятий, данных разными авторами, мы находим расхождения, то понятие проблемной ситуации опре-

деляется в дидактике достаточно чётко. Однако, прежде чем представить анализ этого понятия, рассмотрим значение слова «проблемная».

Прилагательное «проблемная» – производное от существительного «проблема». Известно, что общепринятого и удовлетворяющего всех представителей различных отраслей научного знания определения понятия «проблема» нет. В широком смысле проблема – это «некоторое затруднение, колебание, неопределённость» [2, с. 53]. В.Е. Никифоров, в частности, приводит в своей работе 58 дефиниций проблемы, используемых в научной литературе, что и обуславливает, по его мнению, необходимость построения чёткого понятийного аппарата проблемологии [12, с. 45]. Мы разделяем позицию Л.А. Микешиной, согласно которой всякая проблема есть не что иное, как определённая совокупность суждений, объектом которой выступает практическая или теоретическая деятельность человека, связанная с необходимостью получения нового знания [11, с. 29].

Относительно научных исследований сущность проблемной ситуации определяется как противоречие (несоответствие) между уровнем общественных знаний об объекте и его реальными характеристиками [1, с. 23]. Иными словами, «термин "проблемная ситуация" можно применять к таким познавательным ситуациям, относительно выхода из которых нет готовых научных решений» [Там же, с. 24]. В.Н. Сагатовский полагает, что в самом общем плане «ситуация характеризуется как проблемная по отношению к определённой тенденции (объективной направленности), если объект не обладает в определённом пространственно-временном интервале наличными средствами для разрешения противоречия между данной тенденцией и препятствующими ей условиями» [14, с. 66]. Л.А. Микешина обращает внимание на такое важное качество проблемной ситуации, как «объективное состояние рассогласованности и противоречивости научного знания, возникающее в результате его неполноты и ограниченности» [11, с. 26].

Другими словами, проблемная ситуация, отражающая тот или иной (субъективный, объективный или субъективно-объективный) «барьер» в развитии научного познания, предшествует собственно проблеме, решение которой и представляет собой главную цель научного исследования.

Понимание проблемной ситуации для области научных исследований нашло своё отражение в дидактике. Авторы концепции проблемного обучения (А.М. Матюшкин [7], Т.В. Кудрявцев [4], В.Т. Кудрявцев [3], М.И. Махмутов [8]) определяют проблему вслед за И.А. Лернером как «проблемную ситуацию, принятую субъектом к решению на основе имеющихся у него средств (знаний, умений, опыта поиска)» [6, с. 19]. Проблема, предложенная субъекту со стороны, с указанием параметров и условий решения, представляет собой проблемную задачу – знаковую модель проблемной ситуации.

Таким образом, понятие проблемы трактуется через понятие проблемной ситуации, под которой понимается «субъективное явление», отражающее «особое психическое состояние человека» [3, с. 61], возникшее в результате затруднения субъекта «в практической или интеллектуальной сфере деятельности» [6, с. 18]. Нахождение в поле проблемной ситуации «отражает субъективную неопределённость целей, условий, средств (или способов) деятельности» [3, с. 61].

В.Т. Кудрявцев выделяет два типа проблемных ситуаций – первичные и вторичные. **Первичная проблемная ситуация** возникает тогда, когда обучаемый, наталкиваясь на противоречие, ещё не осознаёт его, хотя и испытывает при этом недоумение, удивление, познавательный дискомфорт. **Вторичная проблемная ситуация** имеет место там, где проблема осознана и чётко сформулирована, т.е. субъект видит, в чём состоит противоречие [3, с. 61]. Анализ этой типологии приводит к мысли о том, что автор характеризует не типы ситуаций, а этапы «вхождения» субъекта в ситуацию. Причём если первый этап встре-

чи ученика с проблемой неизбежен, то второго этапа – этапа её осознания – может и не быть в силу отсутствия у субъекта внутренних и внешних ресурсов для её решения.

Отталкиваясь от интерпретации первичности и вторичности проблемной ситуации, отнесем её дефиницию, данную М.И. Махмутовым, к первичной ситуации, поскольку, как считает автор, «это начальный момент, вызывающий познавательную потребность ученика и создающий внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности» [8, с. 164].

В источниках, посвящённых проблемному обучению, используются два сопутствующих ему понятия – «возникновение» и «создание» проблемных ситуаций. Существует мнение, согласно которому «неправоммерно сказать, что учитель создаёт ситуацию», так как «сами ситуации имеют объективный характер и служат объективной основой для возникновения проблемы у субъекта» [5, с. 134]. С «объективным характером» проблемной ситуации трудно согласиться, даже рассматривая её с точки зрения субъекта. Осознание вызванного проблемной ситуацией противоречия происходит у ребёнка параллельно с пониманием её специального создания учителем. Идёт своего рода познавательная игра, в которой есть ведущий (учитель), заранее проектирующий и организующий ситуацию, и есть участники, которым предстоит её разрешить. Чем реалистичнее придуман сюжет ситуации, чем тщательнее продуманы методические приёмы её организации на уроке, тем больше вероятность её принятия детьми и тем выше эффективность её решения.

С психологической точки зрения исследуемое понятие рассмотрено известным психологом А.М. Матюшкиным. Согласно его позиции, проблемная ситуация носит объективно-субъективный характер, это логическая и психологическая ситуация. Вне субъекта мышления ученика возникновение проблемной ситуации невозможно [7, с. 67]. Соотнося проблемную ситуацию с процессом обучения, автор указывает, что открытие учащимся неизвестного в проблемной

ситуации совпадает с процессом становления элементарных психических новообразований. Исследователь считает, что для создания проблемной ситуации в обучении «нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое или теоретическое задание, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного» [Там же].

Важнейшей характеристикой неизвестного в проблемной ситуации является степень обобщения. Поэтому уровень трудности проблемной ситуации определяется степенью обобщённости того неизвестного, которое должно быть в ней открыто. Именно этой особенностью объясняется тот факт, что поиск неизвестного даёт учащимся качественно иные знания, более обогащённые, чем при обычном обучении. Таким образом, А.М. Матюшкин включает в психологическую структуру проблемной ситуации три главных компонента:

1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия;

2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в проблемной ситуации;

3) возможности учащегося относительно выполнения поставленного задания, анализа условий и открытия неизвестного [7, с. 69].

Проблемные ситуации подразделяют по нескольким основаниям:

– по области научных знаний или учебной дисциплине (информатика, математика и т.п.);

– по направленности на поиск недостающего нового (новых знаний, способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях);

– по уровню проблемности (противоречия очень острые, средней остроты, слабо или неявно выраженные);

– по типу и характеру содержательной стороны противоречий (например, между житейскими представлениями и научными знаниями, неожиданным фактом и не-

умением его объяснить и т.п.) [Там же, с. 203].

Таким образом, мы подошли к обобщению произведённого анализа понятия «проблемная ситуация».

1. С педагогической точки зрения под ситуацией понимается некий фрагмент действительности, в котором компоненты деятельности (комплекс предметов, явлений и процессов) являются значимыми для субъекта, находящегося непосредственно в этой ситуации или рассматривающего её как объект изучения.

2. Понятие «проблемная» отражает определённую совокупность суждений, объектом которой выступает практическая или теоретическая деятельность человека, связанная с необходимостью получения нового знания.

3. С дидактической точки зрения имеет смысл рассмотреть проблемную ситуацию применительно к учащемуся и учителю. Проблемная ситуация по отношению к ученику – это возникающая в сфере учебной деятельности ситуация субъективного затруднения интеллектуального или практического характера. Со стороны учителя проблемная ситуация рассматривается как достаточно эффективный метод обучения, стимулирующий учащихся к открытию неизвестного и получению нового знания.

4. С психологической точки зрения проблемная ситуация носит объективно-субъективный характер, что означает совпадение процесса открытия учащимся неизвестного в проблемной ситуации и становления элементарных психических новообразований.

Понятие проблемной ситуации лежит в основе технологии проблемно-диалогического обучения, реализованной в Образовательной системе «Школа 2100». По словам автора названной технологии Е.Л. Мельниковой, любое научное творчество, через звенья которого должен быть «пропущен» школьник, начинается с проблемной ситуации [10, с. 47].

Под проблемно-диалогической технологией понимается тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учениками посред-

ством специально организованного учителем диалога. В сложносоставном прилагательном «проблемно-диалогическая» первая часть означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск её решения. Постановка учебной проблемы – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования. Поиск решения – это этап формулирования нового знания. Слово «диалогическая» указывает на то, что постановку учебной проблемы и поиск решения ученики осуществляют в ходе специально организованного учителем диалога.

Различаются два вида диалога: побуждающий и подводящий. Они имеют разную структуру, обеспечивают разную учебную деятельность и развивают разные стороны психики учащихся.

Побуждающий от проблемной ситуации диалог представляет собой сочетание приёма создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих учеников к осознанию противоречия и формулированию учебной проблемы. Поскольку проблемные ситуации создаются на основе разных противоречий, каждой из них соответствует определённое побуждение к осознанию противоречия. Учебная проблема существует в двух формах, а значит, побуждение к формулированию проблемы представляет собой одну из двух реплик по выбору: «Какова будет тема урока?» или «Какой возникает вопрос?». По ходу диалога учителю необходимо обеспечивать безоценочное принятие неточных и ошибочных ученических формулировок проблемы («Так, кто точнее сформулирует?») [9, с. 280].

Приведём пример создания проблемной ситуации, разработанной в рамках побуждающего диалога.

Урок математики в 3-м классе по теме «Умножение на двузначное число».

Учитель предлагает учащимся найти площадь прямоугольника со сторонами 15 и 3 см. Затем учитель просит найти площадь прямоугольника со сторонами 56 и 21 см. В вы-

полнении умножения двузначных чисел учащиеся испытывают затруднение. Создаётся проблемная ситуация.

Учитель ставит вопросы, тем самым побуждая детей к осознанию проблемы:

– Смогли вы выполнить это задание? (*Нет.*)

– В чём затруднение? (*Надо умножить на двузначное число, а мы таких примеров ещё не решали.*)

Учащиеся осознают проблему.

Учитель предлагает подумать, какой будет тема урока, и фиксирует её на доске: «Умножение на двузначное число».

Проблемная ситуация с противоречием между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя создаётся практическим заданием, не сходным с предыдущим. Побуждение к осознанию проблемы осуществляется репликами: «Вы смогли выполнить задание?», «В чём затруднение?», «Чем это задание не похоже на предыдущее?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору.

Подводящий к теме диалог представляет собой систему вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование темы урока учениками. Вопросы и задания могут различаться по характеру и степени трудности, но должны быть посильными для учеников. Последний вопрос содержит обобщение и позволяет ученикам сформулировать тему урока. По ходу диалога также необходимо обеспечивать безоценочное принятие ошибочных ответов учащихся [9, с. 285].

Приведём пример создания проблемной ситуации через подводящий к теме диалог.

Урок математики в 1-м классе по теме «Вычислительный приём для случаев вида 52 – 27».

Учитель предлагает выложить модель примера с числами 52 и 27. Дети легко составляют эту модель на парте и на демонстрационном полотне, так как ранее они выполняли подобные задания. Затем учи-

тель просит произвести вычитание 52 и 27. В выполнении этого задания дети испытывают затруднение. Создаётся проблемная ситуация.

Учитель вопросами инициирует детей к осознанию проблемы:

– Почему вы не можете произвести вычитание? (*В уменьшаемом не хватает единиц.*)

– Разве у нас уменьшаемое меньше вычитаемого? (*Нет, уменьшаемое больше.*)

Далее учитель побуждает учащихся к осмыслению противоречия и формулированию проблемы:

– Что интересного вы заметили? (*Уменьшаемое больше вычитаемого, но найти значение выражения мы не можем.*)

– Какой возникает вопрос? (*Как найти значение данного выражения?*)

Итак, спроектированная проблемная ситуация подводит школьников к теме урока.

В основе описанных выше видов дидактических диалогов – побуждающего и подводящего – лежит создание проблемной ситуации. Её конструирование требует от учителя знания теоретических основ проблемного обучения и практического умения проектировать проблемные ситуации разных видов. Владение педагогом технологией проблемного обучения обеспечит развивающий эффект урока, создаст условия для организации творческой деятельности, повысит познавательную и учебную мотивацию учащихся.

Литература

1. Агапов, В.И. Проблемная ситуация в науке (методологический подход) : автореф. дисс. ... канд. филос. наук / В.И. Агапов. – Л., 1975. – 145 с.
2. Ивин, А.А. Современная философия науки / А.А. Ивин. – М. : Высшая школа, 2005. – 592 с.
3. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
4. Кудрявцев, Т.В. Проблемное обучение – понятие и содержание : Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы / Т.В. Кудрявцев // Вестник высшей школы. – 1984. – № 4. – С. 27–33.
5. Кругляк, М.И. Знание и мышление / М.И. Кругляк // Народное образование. – 1970. – № 1. – С. 53–54.

6. *Лернер, И.Я.* Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
7. *Матюшкин, А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 257 с.
8. *Махмутов, М.И.* Организация проблемного обучения в школе : кн. для учителей / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
9. *Мельникова, Е.Л.* Проблемно-диалогическое обучение : понятие, технология, предметная специфика / Е.Л. Мельникова // Образовательная система «Школа 2100» : Основная школа : Старшая школа : сб. программ. – М. : Баласс, 2008. – С. 272–286.
10. *Мельникова, Е.Л.* Проблемный урок как технология «открытия» знаний / Е.Л. Мельникова // Сибирский учитель. – 2010. – № 5 (72). – С. 47–52.
11. *Микешина, Л.А.* Философия науки : Современная эпистемология : Научное знание в динамике культуры : Методология научного исследования : учеб. пос. / Л.А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция ; МПСИ ; Флинт, 2005. – 464 с.
12. *Никифоров, В.Е.* Проблемная ситуация и проблема : генезис, структура, функции / В.Е. Никифоров. – Рига : Зинатне, 1988. – 185 с.
13. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1961. – 900 с.
14. *Сагатовский, В.Н.* Системная деятельность и её философское осмысление : Системные исследования / В.Н. Сагатовский. – М. : Наука, 1980 – 224 с.
15. *Шевцова, Л.* Ситуативные задания как активизирующее средство учебного процесса / Л. Шевцова // Rossica Olomucensia XXXX (za rok 2001) : Rocenka katedry slavistiky na Filozofick fakulte Univerzity Palackho. – Olomouc : FF UP, 2001. – С. 109–116.

Марина Вениаминовна Дубова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева;
Ксения Сергеевна Шерстнева – студентка 5-го курса Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.