Аттестационная работа

Тема:

**Элементы проблемного обучения на уроках истории в средней школе.**

Преподавателя истории

средней общеобразовательной школы

Подкидышева А.А.

Кустарёвка

2009

План:

1. Введение 1

2. Проблемное обучение и возможности применения

его элементов на уроках истории 3

.1 Зарождение и суть теории проблемного обучения -

.2 Теоретические аспекты применения элементов

проблемного обучения в процессе преподавания

истории 8

.3 Варианты использования проблемных заданий на

уроках истории 14

3. Заключение 20

4. Примечания 22

5. Список использованной литературы 24

**1. Введение**

Василий Александрович Сухомлинский в своей, возможно, самой известной книге – «Сердце отдаю детям» - писал: «Чтобы не превратить ребёнка в хранилище знаний, кладовую истин, правил и формул, надо учить его думать»[[1]](#endnote-1)1. Конечно, нет ничего плохого в том, что ученики знают и правила, и формулы. Это весьма и весьма желанный результат процесса обучения. Но не главный! – об этом призывает не забывать великий учитель. Цель не в том, чтобы ученик заучил готовые истины, - в том, чтобы он умел их приобретать, вырабатывать, открывать сначала для себя, а впоследствии, может быть, и для всего человечества.

Идея эта, впрочем, не нова. Не Сухомлинскому, и уж тем более не автору этой работы пришла она впервые в голову. Ещё средневековые схоласты считали необходимым не просто заучить и верить, что мир устроен именно так потому, что именно так его устроил бог. Они хотели ещё и подтвердить веру разумом. Хотели понять: почему бог устроил мир именно так, какое место предназначено в нём человеку, познать мир и бога при помощи логических рассуждений. Формула «нужно понимать, чтобы верить» стала их путеводной звездой.

Прошли годы и века, мы живём в совершенно ином мире, но вопрос о том, как подкрепить веру пониманием, по-прежнему остаётся на повестке дня. Процесс интенсивного обучения, прежде растянутый практически на всю человеческую жизнь (хотя доступный безусловному меньшинству людей), теперь сконцентрирован в 8-15 лет, за которые нужно успеть вместить в себя постоянно нарастающий объём знаний. Удаётся это не всем, что не очень хорошо. Но ещё хуже то, что даже те, кому удалось, в большинстве своём становятся лишь «кладовой истин» и «хранилищем знаний» в полном соответствии с приведённым выше высказыванием.

Лекарство в данном случае одно – необходимо учить ребёнка думать, применять те методы обучения, которые развивали бы в нём способности к самостоятельному выявлению закономерностей, получению новых знаний. В накопленном человечеством педагогическом арсенале есть и такие. Один из них получил название «проблемное обучение». Его идея в том, чтобы в первую очередь научить человека приобретать знания, так как не только и не столько готовой информацией заученной в школе, сколько именно умением приобретать знания будет пользоваться он всю свою жизнь.

Целью нашей работы является как раз изучение возможностей применения элементов проблемного обучения в процессе преподавания истории. Закономерно возникает вопрос: почему элементы? Если проблемное обучение так хорошо, почему бы не подчинить этому методу весь учебный процесс. Для ответа сошлёмся на мнение специалистов: «Спора нет, проблемное изучение учебного материала за последние годы получило широкое распространение и при разумном применении даёт положительные результаты… Но означает ли это, что названные методы (или приёмы) уместны на каждом уроке? Конечно, нет! Нет и не может быть единого метода, пригодного для всех классов и уроков»[[2]](#endnote-2)2.

Никакой, даже очень хороший метод, вероятно, не стоит абсолютизировать, чтобы результат не напоминал об известной мудрости «хотели как лучше, а получилось как всегда». Поговорка «кашу маслом не испортишь», вообще говоря, несправедлива даже применительно к кулинарии, а о педагогике и говорить не приходится. Поэтому нам представляется оптимальным «дозированное», если так можно выразиться, применение элементов проблемного обучения.

Используя труды таких педагогов и психологов как И.Я. Лернер, Н.Г. Дайри, А.А. Вагин, Л.С. Выготский, Н.Ф. Талызина, А.Н. Леонтьев и др. мы постараемся рассмотреть истоки и самый смысл проблемного обучения, теоретические аспекты применения элементов этого метода в процессе преподавания истории, а также возможности их практического воплощения.

**2. Проблемное обучение и возможности применения его элементов на уроках истории.**

**2.1. Зарождение и суть теории проблемного обучения.**

Поиски истоков теории проблемного обучения закономерно приведут нас к американскому философу, одному из ведущих представителей философии прагматизма Джону Дьюи. Его философские воззрения нас в данной работе никоим образом не интересуют, но хорошо известно, что помимо прочего Дьюи разработал и свою теорию и методику обучения, в которой впервые обнаруживаются идеи (впоследствии дополненные и отчасти переработанные), заложившие базу теории проблемного обучения.

Так в 1894 году Дьюи основал в Чикаго опытную школу, в которой основу работы составлял не учебный план, а игры и трудовая деятельность. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями - инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере их физиологического созревания. Методы, приемы, новые принципы обучения, применявшиеся в этой школе, не были теоретически обоснованы и сформулированы в виде концепции, но получили распространение в 20-30 годах XX века. В СССР они также применялись и даже рассматривались как революционные, но в 1932 году были объявлены прожектерством и запрещены.

В нашей стране фундаментальные работы, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 1960-х - начале 1970-х гг. В разработке принципиальных положений этого метода активное участие принимали Т. В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, М.Н. Скаткин и другие.

Сегодня под проблемным обучением понимается 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 профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей[[3]](#endnote-3)3. Говоря научным языком, концепция проблемного обучения связана с интенсификацией обучения традиционного, предполагающей поиск резервов умственного развития учащихся и прежде всего - творческого мышления, способности к самостоятельной познавательной деятельности.

На самом деле активная разработка концепции проблемного обучения стала фактически необходимостью. «Между двумя мировыми войнами период времени, требующийся для удвоения объёма научных знаний, составлял около 24 лет, в 1945-1964 гг. – 14 лет, к концу века для разных сфер знания он составил не более 5-7 лет»[[4]](#endnote-4)4. Стремительно нарастающий поток научной информации приводит к тому, что с каждым годом увеличивается разрыв между общим количеством научных знаний и той их частью, которую, хотя бы теоретически, возможно усвоить в школе или вузе. Ни одно образовательное учреждение не в состоянии дать человеку всю ту информацию, которая будет необходима ему для работы, поэтому, отправляя ученика во взрослую жизнь, крайне важно именно научить его самостоятельно приобретать знания.

К аналогичному выводу подводят учителей и психологи. «Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого… Вместо двух проблем – передать знания и сформировать умения и навыки поведения – перед обучением теперь стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах»[[5]](#endnote-5)5.

На разрешение данной задачи и претендует проблемное обучение. В качестве его психологической основы обычно называют сформулированный С. Л. Рубинштейном тезис: "Мышление начинается с проблемной ситуации". Если говорить вкратце, то схема проблемного обучения представляется как последовательность процедур, включающих постановку учителем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач.

Теория провозглашает тезис о необходимости стимуляции творческой деятельности учащегося и оказания ему помощи в процессе исследовательской деятельности и определяет способы реализации через формирование и изложение учебного материала специальным образом. Основу данной теории составляет идея использования творческой деятельности обучающихся посредством постановки проблемно сформулированных заданий и активизации за счет этого их познавательного интереса и, в конечном счете, всей познавательной деятельности.

Творческое отношение учащегося к своему делу, безусловно, способствует успешности процесса обучения. «При использовании эвристики, видимо, срабатывает стремление каждого человека к посильной активности, возможность проявить своё «я», развить умение мыслить. Процесс познания является одним из видов деятельности, и при правильной его организации он уже сам по себе вызывает познавательный интерес, стремление к овладению новыми знаниями»[[6]](#endnote-6)6.

Применение технологии проблемного обучения в связи с этим позволяет научить учащихся мыслить логично, научно, диалектически, творчески; способствует переходу знаний в убеждения; формирует у учащихся интерес к научному знанию; вызывает у них глубокие интеллектуальные чувства, в том числе чувства удовлетворения и уверенности в своих возможностях и силах. «Чем более напряжённым был умственный труд, тем более радостно его удачное завершение»[[7]](#endnote-7)7. Давно известно, что самостоятельно "открытые" истины, закономерности не так легко забываются, а в случае забывания их быстрее можно восстановить.

Теперь о правильной организации. Учебно-проблемная задача, которую надо решить, всегда формулируется в вопросе. Поэтому ученик всегда знает то, что он не знает, что он должен найти, раскрыть, установить. Эта осознанность задачи придаёт всему мышлению целенаправленный характер. Ясность искомого, как правило, выражается в предполагаемом решении – гипотезе. Начиная решать проблемную задачу, ученик может и даже должен представлять себе возможный результат своего труда. Чем точнее поставлен вопрос, тем более чёткой будет задача, а, следовательно, более направленным будет поиск её решения. Но эта точность ни в коем случае не должна сводится к простоте, не должна лишать проблемное задание его «проблемности».

Напомним, одна из целей проблемного обучения – научить ребёнка мыслить. В данном случае опорой учителю служит гениальное учение Льва Семёновича Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребёнка. «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать к жизни те процессы развития, которые лежат в зоне ближайшего развития»[[8]](#endnote-8)8. «Если человеку известно то, о чём его спрашивают, мышления нет. Он использует уже имеющиеся у него знания, сохранённые памятью. Мышление возникает при наличии проблемы, задачи и представляет собой движение от неизвестного, непонятного к известному, понятному»[[9]](#endnote-9)9.

Но всё же, стараясь активизировать мыслительную деятельность ребёнка не стоит чересчур уж увлекаться – ориентироваться нужно на «завтрашний день», а не на следующую неделю. Проблемное задание, безусловно, не должно быть слишком лёгким, НО оно должно быть разрешимым. Ученики должны суметь его выполнить, иначе эффект может оказаться прямо противоположным. Вместо создания «ситуации успеха» мы создаём «ситуацию неуспеха», вместо того, что убедить учащегося в его мыслительных способностях, мы рискуем показать его интеллектуальное бессилие, в котором он вовсе и не виноват, вместо привития любви к умственной деятельности отвращаем от неё навсегда. Ведь и в дальнейшем «успешность решения задачи определяется не только её объективным содержанием, но тем, что она прежде всего зависит от мотива, побуждающего ребёнка действовать, иначе говоря, от того смысла, который для него имеет та или иная деятельность»[[10]](#endnote-10)10.

Если говорить об основных психологических условиях для успешного применения проблемного обучения, то они таковы:

1. Проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний.

2. Проблемные ситуации должны быть доступными для учащихся и соответствовать их познавательным способностям.

3. Проблемные ситуации должны вызывать собственную познавательную деятельность и активность.

4. Проблемные ситуации должны быть таковыми, чтобы учащийся не мог выполнить их, опираясь на уже имеющиеся знания, но достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного.

Исходя из накопленного наукой опыта исследования проблемного обучения, можно выделить наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций, общие для всех предметов.

1. Проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают способы решения поставленной задачи, не могу ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации.

2. Проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях.

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью выбранного способа.

4. Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеются противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для теоретического обоснования.

Всё вышесказанное справедливо практически для всех предметов школьной программы, за исключением, может быть, таких специфических как физическая культура или технология. Ниже мы постараемся рассмотреть возможности и особенности применения проблемного обучения при изучении истории.

**2.2. Теоретические аспекты применения элементов проблемного обучения в процессе преподавания истории.**

Несмотря на совершенно явные достоинства проблемного обучения перед непроблемным, нам всё же кажется, исходя из уже приводившихся в данной работе доводов, что ни на каком этапе школьное обучение не может строиться целиком как проблемное. Уже хотя бы потому, что для этого потребовалось бы много времени. Намного больше, чем возможно выделить на обучение любому конкретному предмету и особенно истории, которая и так в последние годы не страдает от завышенного количества учебных часов или малой насыщенности фактическим материалом. Более того, «переоткрытие» всего программного содержания при помощи проблемного обучения привело бы к недостаточному развитию некоторых учебных навыков учащегося (например, навыков самостоятельной работы с книгой, усвоения лекций и др.).

Поэтому возникает педагогическая проблема отбора фрагментов школьного курса истории (отдельных разделов, тем, пунктов) для осуществления проблемного обучения. Этот отбор требует проведения логического и дидактического анализа учебного материала, выяснения возможности постановки основных или других типов проблем, их эффективности в достижении целей обучения. Во многом это зависит и от конкретных условий работы в том или ином классе.

«Изучение материала на уроке истории становится проблемным тогда, когда перед учащимися возникает или ставится какой-либо важный вопрос, ответ на который им неизвестен и может быть получен в ходе творческого поиска, для осуществления которого у школьников имеются некоторые исходные средства (знания, умения)»[[11]](#endnote-11)11. Между тем школьное изучение истории сейчас напоминает своего рода конвейер. Георгий Абрамович Кревер подчёркивает: «Спецификой школьного курса истории является введение почти на каждом уроке нового материала. В результате подавляющая часть умственных действий по осмыслению исторических явлений должна формироваться в рамках трёхкратного рассмотрения материала: с учителем на уроке – дома по учебнику – при проверке знаний на очередном уроке»[[12]](#endnote-12)12.

Учитывая такие условия нет ничего удивительного, что усвоение материала учениками не всегда находится на должном уровне. Запомнить весь фактический материал, которым изобилует школьный курс истории дело для памяти школьника практически непосильное и тем более усугубляется ситуация тем, что «большинство учеников, изучая историю, каждый новый факт воспринимает только как единичное событие, для осознания которого требуется совершенно неведомый им ход мысли. Лишь отдельные учащиеся интуитивно улавливают нечто общее в изучаемых явлениях и в подходе к ним»[[13]](#endnote-13)13.

И что уж совсем неприятно, в реальных условиях проигрывают и те, кто не входит в это число «отдельных учащихся», так как им нужно напрягать все свои силы, чтобы справиться с всё нарастающим с годами обучения объёмом фактической информации, и те, кто, разобравшись в материале, вынуждены «ловить ворон» и считать проезжающие за окном автомобили, в то время как учитель пытается что-то втолковать остальным их коллегам.

Выходом из этого тупика видится нам стремление научить учеников установлению закономерностей, причинно-следственных связей между теми или иными явлениями и событиями. Но не путём заучивания или размещения на стенах кабинета всевозможным памяток и схем, а путём подведения самих учеников к формулированию для себя этих логических операций. Не так важно, какими словами будет называть ребёнок свои последовательно выполняемые действия, главное пусть понимает суть и не путает, что за чем идёт. Голодного человека, перед которым стоит тарелка со щами, не нужно учить пользоваться ложкой, нужно просто дать её, а дальше он разберётся сам. Вот этот «интеллектуальный голод» и важно поддерживать учителю в учениках. Поддерживать голод и держать наготове ложку – эти задачи, в сущности, и помогает решать проблемное обучение.

Уже на ранних этапах изучения истории нужно сформировать у учеников навык и, главное, желание не просто узнавать, что и когда происходило, но и то, почему происходило так, а не иначе. «Нахождение существенных признаков явления и причин, его порождающих, установление закономерностей протекания явления всегда сопряжено с особым чувством радости открытия, иногда перерастающим в чувство глубочайшего удовлетворения. Переживание успехов познавательной деятельности побуждает к дальнейшим усилиям мысли»[[14]](#endnote-14)14. Переводя с научного языка на общечеловеческий - это приятно. Кроме того «если ученики выявили и осознали причинные связи, они на этой основе легко и описывают ход событий, и дают им оценку, и определяют их сущность»[[15]](#endnote-15)15. То есть – это ещё и полезно. А если есть и то и другое, почему бы не совместить приятное с полезным?!

Почему заниматься этим нужно ещё на ранних этапах изучения предмета? Ну, во-первых, школьники 5-6-го классов ещё в силу возрастных особенностей довольно любопытны, и процесс этот должен проходить у них легче, а во-вторых, «позднее введение обобщений лишает возможности использовать теоретические знания для осмысления фактов, становится главной трудностью для школьников, порождает их перегрузку и не обеспечивает достаточное усвоение материала»[[16]](#endnote-16)16.

Эту же мысль подтверждает и Н.Г. Дайри: «Как показывает опыт, знания учащихся и весь способ их мышления, способ рассмотрения окружающей действительности чрезвычайно выигрывают, если они поднимаются до понимания основных закономерностей жизни общества. И, наоборот, за слабыми знаниями (с нагромождением фактов, неумением выделить главное, серьёзными недостатками в логике изложения), как правило, стоит непонимание закономерных связей. Следовательно, изучение закономерностей развития общества является не инородным телом, привнесённым из другой области знания, а представляет органическую, необходимую сторону исторического образования… У нас нет оснований откладывать до выпускного класса и до курса обществознания разъяснение понятия «закон», формулирование и разъяснение основных закономерностей общественного развития… Возможно, что запоздание с началом этой деятельности даёт столь отрицательные результаты, что их не удаётся полностью компенсировать даже «штурмом» в выпускном классе»[[17]](#endnote-17)17.

Здесь даже не так важно, какие конкретно закономерности общественного развития имеет в виду советский учёный. Допустим, даже, что формационный подход к истории не отражает всего её многообразия так полно, как принято было считать в его времена. Но это не отменяет необходимости изучать причинно-следственные связи между явлениями и искать объективные закономерности общественного развития. «Для истории свойственно изучение хода и причинности конкретных явлений в жизни общества, выяснение закономерностей общественного развития и действия единичных связей, а также процесса формирования мировоззренческих идей, их влияния на ход событий и деятельность личности»[[18]](#endnote-18)18.

Другая проблема заключается в том, что формирование у учеников упоминавшихся умений и навыков должно быть желанием не только учителя, но и самих ребят. В противном случае мы уткнёмся в прежнюю проблему перегруженности материала с той лишь разницей, что теперь помимо фактического многообразия школьникам придётся заучить ещё и цепочку сложноватых (особенно в младшем звене) логических формул, которую они может и запомнят, но едва ли в ней разберутся, и уж совсем маловероятно, что захотят применять второе для понимания первого.

Как же заинтересовать учеников? «Опыт показывает, что вызвать у учащихся активное, личное отношение к историческому факту можно, лишь раскрыв в ходе изучения этого факта такие его стороны, которые в какой-то степени связаны с интересами, мыслями, стремлениями и переживаниями учащихся»[[19]](#endnote-19)19. Вопрос только в том, как умудриться связать какой-то факт с «интересами, мыслями, стремлениями и переживаниями» класса, состоящего пусть хотя бы из 10 учеников, у которых «интересы, мысли, стремления и переживания» априори различны. Эта задача весьма тяжело разрешима, куда проще наоборот, привязать стремления учеников к какому-то факту, направить их мысли в нужную сторону. Вот здесь и приходит на помощь методика проблемного обучения.

Существует целый ряд способов создания на уроке проблемной ситуации:

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность учеников и проводит к активному усвоению новых знаний.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдения за природой и тому подобное. Проблемная ситуация возникает при попытке учащихся самостоятельно достигнуть поставленной перед ними практической цели.

3. Расстановка учебных проблемных заданий на объяснение явлений или поиск путей практического решения. Примером может служить любая исследовательская работа учащихся на учебно-опытном участке, в мастерской и так далее.

4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, поражающему противоречия между жизненными представлениями и научными понятиями об этих фактах.

5. Выдвижение предположения (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, в результате которых возникает проблемная ситуация.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. Учащиеся получают задание рассмотреть некоторые факты, явления, содержащиеся в новом для них материале, сравнить их с известными, и сделать самостоятельное обобщение.

8. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъясни-мый характер и приведшие в истории науки к постановке научной проблемы.

9. Организация межпредметных связей. Часто материал учебного предмета не обеспечивает создание проблемной ситуации (при обработке навыков, повторения пройденного и тому подобное). В этом случае следует использовать факты и данные наук, имеющие связь с изучаемым материалом.

10. Варьированные задачи, переформулировка вопроса.

Конечно, не все из них, (например, третий способ) применимы для урока истории. Но и того спектра, который является доступным, вполне достаточно, для того чтобы обеспечить учителю свободу выбора. Вполне естественно, что по структуре уроки с применением элементов проблемного обучения несколько отличаются от обычных уроков. «Здесь приходится отказываться от проверки знаний в начале занятий. Урок начинается с создания учителем проблемной ситуации и постановки перед учащимися определённой познавательной задачи (или задач). Далее организуются изучение нового материала (изложение учителя, работа с документом, просмотр учебного кинофильма или телепередачи и т.д.). В заключение урока проводится итоговая коллективная беседа по поставленной в начале занятия познавательной задаче»[[20]](#endnote-20)20.

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, то естественно, что они и представляют внутреннюю, главную часть структуры проблемного урока в которой возможно стоит разобраться подробнее. Пробуя разбить её на более мелкие единицы, мы вычленим:

1) возникновение проблемной ситуации и постановку проблемы;

2) выдвижение предположений и обоснование гипотезы;

3) доказательство гипотезы;

4) проверку правильности решения проблемы.

Так в самом общем теоретическом виде выглядит применения элементов проблемного обучения на уроках истории. В следующей главе нашей работы мы попробуем рассмотреть варианты практического воплощения данной теории.

**2.3. Варианты использования проблемных заданий на уроках истории.**

Как уже говорилось выше, проблемное изучение материала направляет учащихся на самостоятельные поиски путей решения поставленной учителем, учебником или самой жизнью задачи и вызывает необходимость пользоваться при этом имеющимися знаниями и различными приёмами умственной деятельности. Важнейшую роль в этой системе играет проблемное задание, поэтому на технологии разработки проблемного вопроса стоит остановиться подробнее. Применительно к уроку истории нам видится следующая трёхшаговая схема:

1 шаг. Берется важное историческое положение (факт, событие, идея), соответствующее программе курса и выносимое на обсуждение.

2 шаг. Ведётся поиск альтернативного решения и противопоставление его первому положению.

3 шаг. На основе проблемных положений формулируется проблемная задача или вопрос.

При подготовке к уроку истории необходимо продумать несколько возможностей, способных превратить обычный урок в проблемный, вызвать интерес к теме. Учитель должен так преподнести учебный материал, чтобы у ученика возник вопрос: «Как же так? Почему так? Такого быть не может?», он должен, в полном соответствии с известным монологом М.Н. Задорнова, понимать, что он чего-то не понимает, но не понимать, чего именно.

Вариантов перевода обычного урока в проблемный несколько, например:

1. Тема урока, даже если в ней изучается событие тысячелетней давности, должна быть сформулирована актуально, современно. В самом начале урока необходимо сориентировать учащихся на возможности практического применения полученных знаний. Например, изучая сущность Столыпинской аграрной реформы, можно продумать возможность применения её некоторых положений, пусть даже не в чистом, а несколько изменённом виде в современной экономике.

2. Большим успехом у учащихся пользуется применение алогизмов, противоречий, неподдающихся логичному объяснению. Причем такие примеры можно найти даже в учебниках, порой современные авторы допускают такие ошибки. Наиболее часто алогичный материал представлен в темах, посвященных истории СССР. Опираясь на него можно проводить дискуссии среди учащихся.

3. Не так популярно у учащихся, зато более распространено среди учителей предоставление ребятам выбора из двух или более альтернатив, точек зрения.

4. Привлечение на уроке вместо стандартного материала афоризмов, эпиграмм, карикатур, частушек. Хотя, на наш взгляд, это не самый удачный вариант.

5. Сознательная ошибка, провокация. Учитель может придумать такое изложение материала, чтобы вызвать «огонь» (в виде критики со стороны учащихся) на себя, специально допустить ошибку в объяснении материала. Особенно удачно это проходит при оценке какой-либо исторической личности, взаимоотношений между политическими деятелями, партиями и т.д.

Конечно, в зависимости от класса, от учебного материала, который предстоит разбирать, способы должны варьироваться, но неизменной должна оставаться ориентированность на самостоятельное открытие учащимися новой информации. При создании подходящих условий они способны справиться с этой задачей. Уже в 5 классе ребята вполне справляются, например, с самостоятельным определением причин поражения восстания под руководством Спартака, устанавливают общие черты и отличия в положении и использовании труда рабов в Древнем Египте, Греции, Риме. В 6-ом способны самостоятельно определить причины поражения крестьянских войн, установить общие черты и особенности крупных крестьянских движений во Франции, Англии, Чехии, Германии, сравнить устройство и функции сословно-представительных учреждений в Англии и Франции и так далее.

В старших классах более эффективны уже собственно решения проблемных задач, среди которых можно условно выделить несколько типов:

1) задачи на анализ теоретических положений, высказанных разными людьми по поводу одного события. Например, одни историки говорят о внезапном нападении фашистской Германии на Советский Союз, другие же заявляют, что И.В. Сталин знал о готовящейся войне, третьи – о намерении И.В. Сталина нанести превентивный удар по Германии. Противоречие налицо. Задача учащихся – доказать одну из точек зрения, причем можно разделить класс на группы и работать одновременно по всем трем точкам зрения. А после обсуждение свести группы в дискуссии, что разнообразит и обогатит урок.

«Надо не только разрешать, но и всячески поддерживать обсуждение на уроках поставленных вопросов, высказывание учениками своей точки зрения, споры. При этом учитель разъясняет, что научные споры решаются не криком, и не большинством голосов, а доводами, аргументами, научными доказательствами, фактами, документами, строго обоснованными рассуждениями»[[21]](#endnote-21)21.

Дискуссии, конечно, необходимо прежде научить, причём иногда не только учеников, но и самого учителя, который в данном случае должен лишь следить за соблюдением порядка и правил, а не помогать той стороне, которая поддерживает истинную на его взгляд точку зрения.

2) Задачи на противоположные высказывания одного человека. Так, В.И. Ленин в 1919 г. резко осуждал эсеровский принцип свободной торговли, а в 1921 г. был провозглашен НЭП, одним из принципов которого была свободная торговля.

3) Задачи на анализ факта, события. Например, говоря о Февральской революции 1917 года, можно обратить внимание учащихся на то, что в России всегда царь был больше чем монарх. Он был отцом народа, царем-батюшкой, миллионы людей с восторгом пели «Боже, царя храни», солдаты шли на фронтах первой мировой войны со словами «За веру, царя и Отечество». Однако в 1917 г. не нашлось никого, кто встал бы на его защиту, и Николая II смахнули с престола, как пушинку. Почему так произошло? Вот вопрос, который заставит обратить учеников внимание на глубинные причины революции, отвлекшись от поверхностных наслоений.

4) Задачи на оценку деятельности конкретной личности. Изучение личности на уроках истории вообще является приоритетным направлением. Интерес учащихся вызывает обычно ряд ярких оценок исторической личности современниками, а проблемной эту работу может сделать тот факт, что, давая оценку, учитель не называет имени личности. Полезным дополнением является материал о поведении личности в экстремальных ситуациях, в быту.

5) Задачи на сопоставление прошлого и современности, российских и западных аналогов. Здесь варианты могут быть самыми различными, например, благодатная тема «Судьбы реформаторов в России» может вызвать весьма интересную дискуссию в старших классах.

Отбирая материал для построения проблемного задания, учитель обязан держать в уме помимо разрешимости готовящейся ситуации также и её дискуссионность, возможность наличия разных точек зрения. При этом есть риск чересчур увлечься именно этой составляющей, забывая о фактическом содержании. Именно поэтому мы говорим о том, что нельзя подчинять весь учебный процесс проблемному методу. «Показывая тот или иной факт, обучающий должен определить для себя и показать школьникам, с какой целью он изучается. Если цель не ясна – факт не заслуживает включения в школьный курс истории»[[22]](#endnote-22)22.

Важным положением в данном случае является то, что неизвестное, которое учащимся нужно открыть, выполняя задание, составляет какую-то подлежащую усвоению общую закономерность, некий общий способ действия или общие условия выполнения действия, а не просто интересную информацию для развлечения. «Нельзя излишне увлекаться на уроке задачами развития мышления учащихся и превращать исторические факты в дидактический материал для тех или иных логических упражнений. В то же время не следует забывать, что развитие логического мышления – одна из важнейших задач обучения истории»[[23]](#endnote-23)23.

Вот только так, лишь пройдя между Сциллой и Харибдой можно достичь искомого результата, как впрочем, и всегда - справедливость этого положения даже не нуждается в доказательствах.

Нам осталось рассмотреть ещё один вариант применения проблемного метода. Самостоятельное решение учащимися познавательных задач возможно и на основе лекции учителя. Изложение материала в школьных учебниках редко приспособлено для проблемного обучения. Но учебные тексты могут быть довольно легко переработаны.

«Изложение является проблемным, если всем своим содержанием и способом раскрытия ставит какой-то вопрос, требующий решения, но прямого решения не даёт и побуждает учащихся искать ответ. В этом случае возникает проблемная ситуация. Она создаётся также при изложении различных мнений с тем, чтобы учащиеся сами их разобрали, оценили, либо при указании на противоречие, конфликт с тем, чтобы учащиеся нашли путь его решения и т.д.»[[24]](#endnote-24)24.

Например, учитель излагает учебный материал (главным образом его фактическую часть), а учащимся предлагает самостоятельным образом раскрыть определённые стороны его сущности (причины, событий, выводы и т.д.). По такой схеме можно построить урок об отмене крепостного права в России, на котором, узнав о фактическом содержании реформы, ученики могут сделать вывод о причинах, её породивших, трениях в обществе по поводу содержания реформы, а также последствиях её осуществления.

В заключение хочется отметить довольно неоднозначный вариант использования проблемного задания для проверки усвоения пройденного материала. В науке нет однозначного мнения по поводу возможности и правомерности его применения, хотя на наш взгляд этот способ является одним из самых интересных. Речь идёт о реконструкции несостоявшихся событий.

Например, после детального (на одном-двух уроках) рассмотрения восьмиклассниками движения декабристов, изучения их программ, различий между северным и южным обществами, точек зрения по аграрному вопросу, вопросах о будущем государственном устройстве России, о судьбе царской семьи, настроений, царивших в эту пору в российском обществе, ученики получают задание написать домашнее сочинение-эссе на следующую тему: «Восстание 14 декабря 1825 года на Сенатской площади окончилось победой восставших. Что было дальше?». Причём тот факт, что задание идёт на дом, нисколько не снимает проблемности, ведь возможность, что ученики вместо того, чтобы найти ответ своими размышлениями, попробуют переписать ответ из какой-то справочной литературы, просто исключена – такого никогда не было!

Подобное задание позволяет разобраться не только в том, насколько хорошо учащиеся поняли данную тему, но и в том, как вообще ориентируются они в историческом процессе, представляют ли себе закономерности общественного развития, способны ли взглянуть на проблему с максимально возможного количества точек зрения.

Повторимся, сам по себе данный способ применения проблемной ситуации довольно спорен, но даже и без него всё равно спектр возможных вариантов весьма и весьма велик и каждый учитель истории при желании может выбрать для своих уроков те, которые по каким-то причинам более ему подходят, и использовать для интенсификации учебного процесса.

**3. Заключение.**

В данной работе мы постарались рассмотреть теорию проблемного обучения, уделив особое внимание возможности применения некоторых её элементов в процессе преподавания истории. Основное различие между проблемным и традиционным обучением мы видим в двух моментах: они различаются по цели и принципам организации педагогического процесса.

В то время как целью традиционного типа обучения является усвоение результатов научного познания, вооружение учащихся знаниями основ наук, привитие им соответствующих умений и навыков, целью проблемного типа помимо этого является ещё и усвоение самого пути процесса получения этих результатов, формирования самостоятельной познавательной деятельности ученика и развития его творческих способностей. В результате применения проблемного обучения у учащихся вырабатываются навыки умственных операций и действий, навыки переноса знаний, развивается внимание, воля, творческое воображение.

Перед современной школой ставится множество задач, среди которых, на наш взгляд, развитие мышления учащихся, их творческих способностей имеет не меньшее значение, чем получение знаний, умений и навыков. Отсюда следует, что правильно организованное обучение просто не может быть целиком не проблемным, не использовать приёмов из богатого педагогического арсенала этой теории.

Задачей наших школ является формирование гармонично развитой личности, а важнейшим показателем всесторонне и гармонично развитой личности является достижение высокого уровня мыслительных способностей. «Учение должно быть развивающим. Сообщая учащимся знания, преподаватель учит их мыслить и наблюдать, выражать понятое в речи. Ученик овладевает не только знаниями, но и способом самостоятельно мыслить, добывать эти знания»[[25]](#endnote-25)25.

Систематическое использование элементов проблемного метода обучения позволяет выработать у учащихся привычку дискутировать, рассуждать, анализировать, спорить, доказывать, они втягиваются в процесс общения. Проблемное обучение формирует гармонически развитую творческую личность способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, способную систематизировать и накапливать знания, способную к высокому самоанализу, саморазвитию и само коррекции. Постоянная постановка перед школьником проблемных ситуаций приводит к тому, что он не «пасует» перед проблемами, а стремится их разрешить, тем самым мы имеем дело с творческой личностью всегда способной к поиску. А это значит, входя во взрослую жизнь, ребенок будет уже более защищен от стрессов. И это ещё один, дополнительный плюс применения методики проблемного обучения.

**4. Примечания.**

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969. С.110

2. Методы обучения в современной школе: Сборник статей./ Под ред. Н.И.Кудряшова. М., 1983. С.59.

3. См. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 2002.

4. Загладин Н.В., Ермакова И.А. всемирная история: XX век. 11 класс: Материалы для учителя. М., 2007. С.73.

5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. С.41-42.

6. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М., 1984. С.58-59.

7. Общая психология. /Под ред. В.В. Богословского и др. М., 1976. С.220.

8. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. С.277.

9. Общая психология. /Под ред. В.В. Богословского и др. М., 1976. С.219.

10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С.286-287.

11. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974. С.20.

12. Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5-9 классах: Из опыта работы. М., 1990. С.40.

13. Там же. С.6.

14. Общая психология. /Под ред. В.В. Богословского и др. М., 1976. С.276.

15. Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5-9 классах: Из опыта работы. М., 1990. С.13.

16. Там же. С.6.

17. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах. М., 1966. С.311-312.

18. Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5-9 классах: Из опыта работы. М., 1990. С.4.

19. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С.12.

20. Методы обучения в современной школе: Сборник статей./ Под ред. Н.И.Кудряшова. М., 1983. С.70.

21. Там же. С.72.

22. Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5-9 классах: Из опыта работы. М., 1990. С.51.

23. Методы обучения в современной школе: Сборник статей./ Под ред. Н.И.Кудряшова. М., 1983. С.60.

24. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах. М., 1966. С.93.

25. Общая психология. /Под ред. В.В. Богословского и др. М., 1976. С.115.

**5. Список используемой литературы.**

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М., 1984.

2. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968.

3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

4. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах. М., 1966.

5. Загладин Н.В., Ермакова И.А. всемирная история: XX век. 11 класс: Материалы для учителя. М., 2007.

6. Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5-9 классах: Из опыта работы. М., 1990.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

8. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974.

9. Методы обучения в современной школе: Сборник статей./ Под ред. Н.И.Кудряшова. М., 1983.

10. Общая психология. /Под ред. В.В. Богословского и др. М., 1976.

11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 2002.

12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969.

13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

1. 1 Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969. С.110 [↑](#endnote-ref-1)
2. 2 Методы обучения в современной школе: Сборник статей/ Под ред. Н.И.Кудряшова. М., 1983. С.59. [↑](#endnote-ref-2)
3. 3 См. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.,2003. [↑](#endnote-ref-3)
4. 4 Загладин Н.В., Ермакова И.А. всемирная история: XX век. 11 класс: Материалы для учителя. М., 2007. С.73. [↑](#endnote-ref-4)
5. 5 Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. С.41-42. [↑](#endnote-ref-5)
6. 6 Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М., 1984. С.58-59. [↑](#endnote-ref-6)
7. 7 Общая психология. /Под ред. В.В. Богословского и др. М., 1976. С.220. [↑](#endnote-ref-7)
8. 8 Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. С.277. [↑](#endnote-ref-8)
9. 9 Общая психология. /Под ред. В.В. Богословского и др. М., 1976. С.219. [↑](#endnote-ref-9)
10. 10 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С.286-287. [↑](#endnote-ref-10)
11. 11 Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974. С.20. [↑](#endnote-ref-11)
12. 12 Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5-9 классах: Из опыта работы. М., 1990. С.40. [↑](#endnote-ref-12)
13. 13 Там же. С.6. [↑](#endnote-ref-13)
14. 14 Общая психология. /Под ред. В.В. Богословского и др. М., 1976. С.276. [↑](#endnote-ref-14)
15. 15 Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5-9 классах: Из опыта работы. М., 1990. С.13. [↑](#endnote-ref-15)
16. 16 Там же. С.6. [↑](#endnote-ref-16)
17. 17 Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах. М., 1966. С.311-312. [↑](#endnote-ref-17)
18. 18 Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5-9 классах: Из опыта работы. М., 1990. С.4. [↑](#endnote-ref-18)
19. 19 Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С.12. [↑](#endnote-ref-19)
20. 20 Методы обучения в современной школе: Сборник статей/ Под ред. Н.И.Кудряшова. М., 1983. С.70. [↑](#endnote-ref-20)
21. 21 Там же. С.72. [↑](#endnote-ref-21)
22. 22 Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5-9 классах: Из опыта работы. М., 1990. С.51. [↑](#endnote-ref-22)
23. 23 Методы обучения в современной школе: Сборник статей/ Под ред. Н.И.Кудряшова. М., 1983. С.60. [↑](#endnote-ref-23)
24. 24 Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах. М., 1966. С.93. [↑](#endnote-ref-24)
25. 25 Общая психология. /Под ред. В.В. Богословского и др. М., 1976. С.115. [↑](#endnote-ref-25)