Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение

 Средняя Общеобразовательная школа №1640

ЮАО г.Москвы

Выступление на методическом объединении на тему:

«Проблемный подход к обучению школьников

в свете внедрения ФГОС»

 Выполнила:

 учитель истории и

 обществознания

 Щаулина

 Елена Анатольевна

Москва

2013-2014 года

 Роль учебного предмета «История» в подготовке учащихся 5—11классов к жизни в современном обществе в значительной мере связана с тем, насколько он помогает им ответить на сущностные вопросы миропознания, миропонимания и мировоззрения: кто я? Кто мы? Кто они? Что значит жить вместе в одном мире? Как связаны прошлое и современность? Ответы предполагают, во-первых, восприятие подростками младшего и среднего возраста основополагающих ценностей и исторического опыта своей страны, своей этнической, религиозной, культурной общности и, во-вторых, освоение ими знаний по истории человеческих цивилизаций и характерных особенностей исторического пути других народов мира. Учебный предмет «История» дает учащимся широкие возможности самоидентификации в культурной среде, соотнесения себя как личности с социальным опытом человечества.

 Разрастающееся информационное и коммуникативное пространство современного мира не отменяет эту функцию истории, но усиливает ее значение. Чем объясняется актуальность темы.

 Главная цель изучения истории в современной школе — образование, развитие и воспитание личности школьника, способного к самоидентификации и определению своих ценностных приоритетов на основе **осмысления** исторического опыта своей страны и человечества в целом, активно и творчески применяющего исторические знания в учебной и социальной деятельности.

Огромную помощь в реализации данной цели может оказать проблемное обучение.

Проблемное обучение - это система развития учащихся в процессе обучения, в основу которой положено использование учебных проблем в преподавании и привлечение школьников к активному участию в решении этих проблем. Под учебной проблемой понимают задачу, вопрос или задание, решение которых нельзя получить по готовому образцу. От ученика требуется проявление самостоятельности и оригинальности. Не репродуктивное восприятие прошлого и настоящего, а выработка личной гражданской позиции через собственное открытие факта, события, его переосмысление возможны только при использовании метода проблемного обучения, который обеспечивает высокую мотивацию учащихся.

 Организация решения разнообразных дидактических проблем в ходе учебного процесса является видом исследовательского обучения школьников, и поэтому должно строиться на следующих принципах.

1. В содержании предмета необходимо выделить ведущие, стержневые понятия. Это делает весь предмет более доступным.
2. Изучение материала надо пронизывать соотнесением частных пактов с познавательными структурами, схемами.
3. Процесс усвоения основных понятий и принципов имеет более широкое значение и позволяет овладевать способами познаватель­ной деятельности, значимыми и за пределами конкретного содер­жания.
4. Целесообразно применять «спиралевидное» изучение основ­ных представлений и понятий, - от начальной школы к средней, возвращаясь к ним на последующих ступенях обучения, что и предусматривают последние программы по истории.
5. Ставить учащегося в положение исследователя, перво­открывателя.

ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ОБУЧЕНИЯ

1. У учащихся должно возникнуть чувство неудовлетворенности имеющимися представлениями. Они должны прийти к ощущению их ограниченности, расхождения с представлениями научного сообщества.
2. Новые представления (понятия) должны быть такими, чтобы учащиеся ясно представляли их содержание. Это не означает, что учащиеся обязаны их придерживаться сами, верить, что они описы­вают реальный мир.
3. Новые представления должны быть правдоподобными в воспри­ятии учащихся: они должны воспринимать эти представления как потенциально допустимые, сочетающиеся с имеющимися представле­ниями о мире. Учащиеся должны быть в состоянии связать новое понятие с уже имеющимися.
4. Новые понятия и представления должны быть плодотворными: иначе говоря, чтобы учащиеся отказались от более привычных представлений, нужны серьезные причины. Новые идеи должны быть явно полезнее старых. Новые представления будут восприняты как более плодотворные, если они помогают решить нерешенную проблему, ведут к новым идеям, обладают более широкими возмож­ностями для объяснения или предсказания.

Из перечисленных условий два (второе и третье) примерно соответствуют известным дидактическим требованиям доступности обучения и перехода от «близкого к далекому», известного - к неизвестному (Я.А.Каменский). В то же время первое и чет­вертое требования - их можно кратко обозначить как неудовлет­воренность имеющимися знаниями и требование эвристичности новых знаний - выводят за пределы традиционных дидактических принци­пов и связаны с поисковым характером обучения.

ТРЕБОВАНИЯ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

1. Побуждать учащихся формулировать имеющиеся у них идеи и представления, высказывать их в явном виде.
2. Сталкивать учащихся с явлениями, которые входят в противоречие с имеющимися представлениями.
3. Побуждать учащихся выдвигать альтернативные объяснения, предположения, догадки.
4. Давать учащимся возможность исследовать свои предпо­ложения в свободной и ненапряженной обстановке, особенно - путем обсуждения в малых группах.
5. Давать учащимся возможность применять новые представ­ления применительно к широкому кругу явлений, ситуаций, - так, чтобы они могли оценить их прикладное значение.

Распространенным в зарубежной педагогике сейчас является следующее понимание исследовательского обучения. Это обуче­ние, в котором учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени организованного учи­телем. Многие дидактические разработки уточняют это понимание. Линия уточнения - степень самостоятельности ученика по отно­шению к различным сторонам решения проблемы. В наиболее пол­ном, развернутом виде исследовательское обучение предполагает, что учащийся выделяет и ставит проблему, которую необходимо разрешить; предлагает возможные решения; проверяет эти воз­можные решения; исходя из данных делает выводы в соответствии с результатами проверки; применяет выводы к новым данным; делает обобщения. Типичной для исследовательской ориентации в построении учебного процесса является, например, следующая рекомендация учителям (курс «Изучение естествознания в элементарной школе»): «Больше слушать, чем говорить, больше наблюдать, чем показывать, и оказывать помощь в работе уча­щихся, избегая задавать ей определенное направление».

На протяжении последних десятилетий многие зарубежные дидакты придерживаются представления о трех уровнях исследователь­ского обучения. На первом уровне преподаватель ставить проблему и намечает метод ее решения. Само решение, его поиск предстоит самостоятельно осуществить учащемуся. На втором уровне препода­ватель только ставит проблему, но метод ее решения ученик ищет самостоятельно (здесь возможен групповод, коллективный поиск). На высшем, третьем уровне постановка проблемы, равно как отыскание метода и разработка самого решения, осуществляются учащимися самостоятельно.

ЗНАЧИМОСТЬ УЧЕБНЫХ ПРОБЛЕМ УЧАЩИХСЯ

Сочетание исследовательского характера обучения с опорой на собственный опыт учащихся ставит педагогов перед особыми труд­ностями. Опыт учащихся нередко представляется им слишком ограни­ченным для того, чтобы служить отправным пунктом при постановке задач учебного исследования. Однако требование опоры на опыт слишком значимо, чтобы им можно было пренебречь ради самого по себе «содержания предмета». Одна из характерных тенденций зарубежных разработок в русле исследовательского обучения - изучение проблем, связанных с жизненными потребностями и инте­ресами учащихся. Приведем ряд критериев с жизненными потребнос­тями связанными и относящихся к значимости учебных проблем для учащихся и определяющих отбор проблем для учебных занятий.

УЧИТЕЛЬ В РОЛИ ОРГАНИЗАТОРА ПРОБЛЕМОГО ОБУЧЕНИЯ

Выступая в роли организатора обучения на проблемной основе, учитель призван действовать скорее как руководитель и партнер, чем как источник готовых знаний и директив для учащихся. В про­цессе подготовки учитель должен приобрести опыт, который поз­волит ему:

1. Тонко чувствовать проблемность ситуаций, с которыми стал­киваются учащиеся, и уметь ставить перед классом реальные учеб­ные задачи в понятной для детей форме.
2. Выполнять функцию координатора и партнера. В ходе исследо­вания различных аспектов проблемы помогать отдельным учащимся и группам, избегая директивных приемов.
3. Стараться увлечь учащихся проблемой и процессом ее глубокого исследования, стимулировать творческое мышление при помощи умело поставленных вопросов.
4. Проявлять терпимость к ошибкам учеников, допускаемым ими в попытках найти собственное решение. Предлагать свою помощь или адресовать к нужным источникам информации только в тех случаях, когда учащийся начинает чувствовать безна­дежность своего поиска.
5. Организовывать мероприятия для проведения полевых ис­следований, встреч с другими детьми и представителями общест­венности для сбора данных.
6. Предоставлять возможность для регулярных отчетов рабо­чих групп и обмена мнениями в ходе классных обсуждений. Поощрять критическое отношение к исследовательским процеду­рам, предложения по улучшению работы и выдвижение новых направлений исследования.
7. Заканчивать обсуждение в классе, исследования и работу по внедрению решений в практику до появления признаков потери интереса к проблеме.
8. При сохранении мотивации разрешать отдельным учащимся продолжать работать над проблемой на добровольных началах, пока другие учащиеся изыскивают пути подхода к новой проблеме.

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ТРАДИЦИОННОГО И ИССЛЕДОВАТЕЛЬ­СКОГО ОБУЧЕНИЯ

Традиционное обучение:

1. Учителю следует излагать основные представления и поня­тия, заложенные в содержании учебного предмета и отраженные в изучаемой теме.
2. Учащиеся узнают жизненно важные идеи и понятия благодаря их прямому изложению учителем.
3. Естественнонаучные предметы преподаются как целостный и законченный свод авторитетной и непротиворечивой информации, не подлежащей сомнению.
4. Учебное познание должно строиться на четкой логической основе, оптимальной для изложения и усвоения.
5. Основная цель лабораторных работ - формирование практи­ческих манипулятивных навыков, а также способности следовать указаниям, направленным на достижение запланированных результатов.
6. Изучение материала в ходе лабораторных работ следует точно установленным указаниям и определяется методикой, на­правленной на иллюстрацию изученных в классе понятий и пред­ставлений.
7. Лабораторные опыты должны быть спланированы учителем так, чтобы правильные ответы, результаты достигались лишь теми учащимися, которые четко придерживаются инструкции к лабораторное работе.
8. В ходе лабораторной работы ученики используют указания о том, что необходимо наблюдать, измерять, фиксировать, чтобы получить искомые правильный ответ.
9. Сущность естественнонаучных знаний следует иллюстриро­вать материалом об их применении в технике.
10. Для настоящего понимания изучаемого содержания ученикам следует усвоить свод связанные с этим содержанием информации фактологического характера.

Исследовательское обучение:

1. Учащийся самостоятельно постигает ведущие понятия и идеи, а не получает их в готовом виде от учителя.
2. При изучении естествознания надо создавать такие ситуа­ции, которые предоставляют учащимся возможность знакомиться с представлениями, понятиями и в то же время требуют от них самостоятельно устанавливать, обнаруживать эти понятия на предлагаемых примерах.
3. Знакомство с естественнонаучными представлениями должно включать альтернативные точки зрения, недостатки имеющихся объяснений, сомнения в достоверности выводов.
4. Учащимся принадлежит ведущая роль в принятии решений о выборе способа работы с изучаемым материалом.
5. Материалы лабораторных работ побуждают учащихся выдви­гать идеи, альтернативные тем, которые они изучают в классе.
6. Учащиеся сталкиваются с новыми явлениями, представле­ниями, идеями в лабораторных, опытах, прежде чем они будут изложены и изучены на уроке.
7. В лабораторных опытах учащимся предоставляется возмож­ность самостоятельно планировать свое исследование, определять его аспекты, предполагать возможные результаты.
8. Каждый учащийся самостоятельно изучает, описывает и ин­терпретирует те сведения и наблюдения, которые он наравне со всеми получает в ходе учебного исследования.
9. Для изучения правила (или закона) учащихся следует позна­комить с примерами, из которых это правило (или закон) можно вывести самостоятельно, без его изложения учителем.
10. Учащиеся подвергают сомнению принятые представления, идеи, правила, включают в поиск альтернативные интерпретации, которые они самостоятельно формулируют, обосновывают и выража­ют в ясной форме.

ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНО-ПОИСКОВОЙ, ТВОРЧЕСКОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения.
2. Поиск фактов для лучшего понимания проблемы, возможностей ее решения.
3. Поиск идей одновременно с активизацией сферы бессознатель­ного и подсознания; оценка идей откладывается до тех пор, пока они не высказаны и не сформулированы учащимися.
4. Поиск решения, при котором высказанные идеи подвергаются анализу, оценке; для воплощения, разработки выбираются лучшие из них.
5. Поиск признания найденного решения окружающими.

Обратим внимание на заключительный (пятый) шаг, который оз­начает принципиальную необходимость организации социально-пси­хологической стороны учебного процесса, поскольку способом создать обстановку «признания окружающими» является специаль­ная организация коммуникативно-диалоговой деятельности.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЬНОМ ПРОЦЕССЕ

(11 рекомендаций по созданию творческой обстановки в ходе обучения)

Для развития исследовательской, творческой, познавательной деятельности учителю нужно искать способы создания особой, побуждающей к творчеству обстановки учебного процесса. В послед­ние годы группа исследователей под руководством С. Парнса предло­жила следующие рекомендации по созданию творческой обстановки в ходе обучения. На сегодняшний день эти рекомендации считаются общепризнанными в мировом научно-педагогическом сообществе.

* Устранять внутренние препятствия творческим проявлениям. Чтобы ученики были готовы к творческому поиску, надо по­мочь им обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими-соучениками, учителей. Их не должно тревожить, будут ли приняты или не будут ли осмеяны их соображения. Они не должны бояться сделать ошибку.
* Уделять внимание работе подсознания. Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше под­сознание может незаметно для нас самих работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение «показаться на поверхнос­ти»; важно вовремя пометить и зафиксировать их, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить и использовать.
* Воздерживаться от оценок. Выше мы комментировали это пра­вило. Благодаря ему учащиеся смогут расширить русло для потока идей, больше времени уделять свободному размышлению над проблемой.
* Показывать учащимся возможности использования метафор и аналогий для творческого поиска, отыскания новых ассоциаций и связей. Психологические исследования творческих процессов показывают, что возможности творческого поиска расширяются за счет неочевидных сопоставлений, сравнений. Образное мыш­ление на основе метафорических сравнений многие считают «природной способностью» детей, однако и у детей эта спо­собность нуждается в поддержке и развитии. В средней и высшей школе работа с метафорами предполагает не просто побуждение к образному мышлению, но сочетание спонтанности в создании образов и целенаправленности в их осмыслении, включении в решение творческое задачи.
* Давать возможность умственной разминке. Поначалу сама об­становка совместного группового поиска решений может пока­заться непривычной, вызвать растерянность. Надо дать воз­можность учащимся освоиться в новой для них ситуации, например, дать «разогревающие» упражнения (обычно не свя­занные с содержанием предстоящей деятельности).
* Поддерживать живость воображения. Эта рекомендация общего плана, но ее очевидность – кажущаяся. Ввопреки распростра­ненному мнению, будто фантазирование - признак незрелости мышления и уместно лишь за пределами систематического учебного процесса, необходимо поддерживать проявления фантазии, свободного воображения в учебной обстановке, т.к. они являются фундаментом творческого мышления.
* «Дисциплинированность» воображения, фантазии; уметь кон­тролировать их. Создавая обстановку внутреннее свободы, учитель вместе с учениками помнит, что после некоторого «инкубационного периода», «созревания идей» все сообра­жения будут критически пересматриваться и часть их будет отброшена.
* Устранять внутренние препятствия для мышления. Учитель создает такую обстановку, чтобы учащиеся чувствовали, что любое соображение заслуживает того, чтобы его выска­зать, поделиться им с окружающими и что оно будет добро­желательно принято.
* Развивать восприимчивость, повышать чувствительность, широту и насыщенность восприятия всего окружающего. Эта задача может стать предметом специальной работы на занятиях по изобразительному искусству или литературе. Однако она может решаться учителями и попутно, например, в специальных упражнениях на развитие наблюдательности и восприимчивости.
* Расширение фонда знаний. Объем имеющихся сведений - это база, на основе которой создаются новые идеи. Однако за­висимость творческих возможностей от осведомленности, ин­формированности неоднозначна. Усвоение информация не за­меняет и само по себе не развивает умения думать.
* Помогать учащимся видеть смысл, общую направленность их творческой деятельности, видеть в этом развитие соб­ственных возможностей решать творческие задачи. Без та­кого понимания все упражнения, стимулирующие творческую деятельность, будут восприниматься лишь как развлечение.

Едва ли стоит специально пояснять, что все перечисленное осуществимо лишь в условиях свободного обмена мнениями, идея­ми, в обстановке живого обсуждения, творческой дискуссии. Еще одна черта перечисленых рекомендаций - личностная включен­ность учащихся, создать которую можно лишь при соответствующей включенности самого учителя.

О РАЗБИТИИ СКЛОННОСТИ К КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ

Современное понимание критического мышления выводит его за рамки набора умении и навыков в личностную сферу. Проиллюстри­рует это на примере получивших широкую международную извест­ность разработках психолога и педагога Р. Энниса, где соответ­ствующая организация учебного процесса связывается с развитием склонностей к критическому мышлению.

Склонности к критическому мышлению

* поиск ясной, постановки вопроса, формулировки утверждения;
* поиск обоснований;
* стремление к разносторонней осведомленности;
* использование надежных источников и ссылка на них;
* целостное рассмотрение ситуаций;
* стремление придерживаться основной темы;
* удержание в поле внимания исходной (основной) задачи;
* поиск альтернатив;
* открытость;
* выбор точки зрения, позиции (равно как и ее изменение при наличии достаточных оснований);
* стремление к максимально возможной, для данного предмета, точности;
* последовательное, поочередное рассмотрение частей слож­ного целого;
* проявление восприимчивости и понимания по отношению к чужим чувствам, уровню познаний и глубине суждений;
* склонность к применению навыков критического мышления в жизни.

МОДЕЛЬ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО СБОРА ДАННЫХ,

ВЫДВИЖЕНИЯ И ПРОВЕРКИ ГИПОТЕЗ

(планы-этапы)

1. Столкновение с проблемой. Учитель объясняет правила взаимодействия, вводит ситуации познавательного конфликта.
2. Сбор данных – «верификация» (подтверждение фактических сведений). Дети проводят поиск достоверными сведениями об объектах и явлениях. Важная задача учителя - расширить поле познавательного поиска, объем и характер доступных детям сведений. Типы этих сведение могут впоследствии стать пред­метом ретроспективного анализа. К их числу относятся следу­ющие:
* характеристики объектов (например: «Сделана ли полоска из металла?»);
* явления (например: «Если полосу перевернуть, сгибается ли она в ту же сторону?»);
* условия, т.е. характеристики состояния объектов (например: «Была ли температура согнутой полосы выше комнатной?»);
* свойства, т.е. сведения о поведении объектов в различных условиях (например: «Всегда ли медь изгибается при нагреве?»)
1. Сбор данных - экспериментирование. Ученики выделяют из­учаемые факторы (исследуемые переменные), выдвигают гипотезы, проверяют предполагаемые причинно-следственные связи. Экспериментирование включает две основные стороны: изучение и непосредственную проверку. Изучение объектов может происходить через изменение условий и наблюдение; оно не обязательно пред­полагает наличие каких-либо исходных предположений, но может давать почву для того, чтобы строить их. Вопросы, моделирующие эксперимент, дают возможность проверить предположение; их пос­тановка требует известного опыта; и задача учителя - помочь детям освоить такой опыт. В частности, учитель помогает уче­никам не торопиться слишком рано отбрасывать недостаточно проверенные предположения (независимо от того, «верны» они или нет).
2. Построение объяснения. Ученики выдвигают (формулируют) объяснение. Нередко таких объяснение несколько. Учитель может попросить детей изменить формулировки так, чтобы моменты рас­хождение между содержанием объяснения стали яснее. В ходе обсуждения класс вырабатывает такое объяснение, которое полностью соответствует исходной ситуации.
3. Анализ хода исследования. Класс возвращается к проведен­ному исследованию, анализирует его ход. Учитель ориентирует детей на выяснение того, какие вопросы были наиболее адъектив­ными для поиска информации, построения гипотезы, проверки объяснения и т.д.

Итак, в модели «Обучения исследованию» формируются исследо­вательские навыки, опыт исследования как метод и существо научного познания, обучение служит не усвоению знаний как обобщений, принятых в настоящее время, но освоению самого процесса, в котором создаются и проверяются эти обобщения.

МОДЕЛЬ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ НА ОСНОВЕ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

1. Первоначальная постановка проблемы. Проблема может быть весьма сложной в теоретическом отношении.
2. Анализ проблемы и сообщение необходимой вводной информации. Для соответствующего доклада-сообщения обычно необходимо выступление эксперта, компетентного лица. Такую роль обычно может выполнить учитель, или кто-либо из уча­щихся, обладающий необходимой подготовкой; при необходи­мости в класс приглашают специалиста, привлекают различные источники информации. На этой ступени сбор фактов имеет сугубо подчиненное значение и направлен на то, чтобы заложить основу для решения проблемы.
3. Выяснения возможностей решения проблемы. Учащиеся пред­лагают всевозможные решения проблемы. Учитель и эксперт при этом подробно комментируют эти предложения, поясняют, почему предложенные решения не подходят, - хотя случайное решение проблемы путем удачных догадок, в принципе, возможно уже на этой ступени.
4. Переформулирование проблемы. Каждый учащийся самостоя­тельно переформулирует проблему в своем собственном понима­нии, собственными словами, тем самым как бы приближая проблему к себе.
5. Совместный выбор одного из вариантов переформулирован­ной проблемы. Первоначальный вариант постановки проблемы временно откладывается.
6. Выдвижение образных аналогий. Учитель побуждает груп­пу к поиску ярких, образных, «метафорических» аналогий для заложенных в проблемной ситуации явлений. Этот этап явля­ется ключевым для синектики.

При поиске аналогий, наряду с прямыми аналогиями, прямым сопоставлением предметов и явлений, учитель побуждает учащихся к привлечению «личностных» и «символических» аналогий, игра­ющих ведущую роль в групповом творческом поиске.

«Личностные» аналогии основаны на идентификации, отожеств­лении учащегося с данным объектом, явлением. Например, при обсуждении проблем, связанных с загрязнением окружающей среды, учитель может обратиться к ученику с вопросом: «Представь, что бы ты ощущал, если бы сам был загрязненной рекой?».

«Символическая» аналогия сводится к краткой фразе из двух-трех слов, выражающее в образной форме суть проблемы. Такие фразы представляют собой сочетание контрастных поня­тий наподобие броского заголовка. Так, например, физичес­кая проблема, связанная с применением тепловых процессов для охлаждения, может быть обозначена как «горящий лед», а суть биологической проблемы, связанной с получением пасте­ровского антитоксина - как «безопасная атака».

В ходе поисковой деятельности привлекаются и так назы­ваемые «фантастические» аналогии, которые могут строиться на воображаемом изменении законов природы, создании особого гипотетического мира, в котором «возможно все, что угодно». Так, например, в проблеме, где требуется найти способ подачи воды на вершину горы, в качестве одной из «фантастических» аналогий может выступать гипотетический мир, в котором «изменен» закон гравитации и вода течет вверх.

1. «Подгонка» намеченных группой подходов к решению или готовых решений к требованиям, заложенным в постановке пробле­мы. Наряду с учителем в руководстве «подгонкой», как правило, участвует и эксперт. Если намеченные подходы оказались непро­дуктивными, группа возвращается к поиску новых аналогий.

Если подход к проблеме (или готовое решение) приемлем, то он переносится с переформулированного учащимися, ограниченного варианта проблемы к ее первоначальной постановке. На этом за­вершающем этапе группа определяет, решена ли поставленная проблема или же следует избрать новый подход к поиску решения (а возможно, и отложить решение на некоторое время).

Таким образом, проблемные подход к обучению школьников является весьма актуальным в наше время, когда на первое мес­то ставится инициативность и возможность самостоятельно ре­шать проблемы, а не только усваивать знания в готовом виде. Культура мышления, готовность к дискуссии являются высоко-ценимыми качествами, которые можно выработать в процессе обу­чения, особенно на уроках гуманитарного цикла.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Этапы научной творческой деятельности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Проблемная ситуация | Содержание – противоречие между: двумя фактами, новым фактом и старой теорией, необходимостью и невозможностью | Признак – эмоциональные реакции: удивление, затруднение |
| **Название** | **Содержание этапы** | **Результат этапа** |
| 1. Постановка проблемы
 | Возникновение проблемной ситуации, осознание ее противоречия, формулирование проблемы | Проблема - вопрос, схватывающий противоречие проблемной ситуации, поставленный для разрешения |
| 1. Поиск решения
 | Выдвижение и проверка гипотез | Решение – понимание нового знания |
| 1. Выражение решения
 | Выражение нового знания научным языком в принятой форме | Продукт – проект, реферат |
| 1. Реализация продукта
 | Публичное представление продукты | Реализация продукта – защита проекта исследовательской работы |

Цели и задачи проблемного обучения

|  |  |
| --- | --- |
| Цели: формировать1. Знания
2. Творческие способности
3. Активную личность
 | Задачи: Обеспечивать творческую деятельностьПри введении знаний – 1-2 этапы;При воспроизведении – 3-4 этапы |

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Приемы создания проблемной ситуации

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Тип проблемной ситуации** | **Тип противоречия** | **Приемы создания проблемной ситуации** |
| 1. С удивлением
 | Между 2 положениями | Предъявить противоречивые факты, теории |
| Между житейским / ошибочным представлением учащихся и научным фактом | 1. Обнажить житейское представление вопросом, практическим заданием «на ошибку»
2. Предъявить научный факт сообщением, экспериментом, наглядностью
 |
| 1. С затруднением:
* Явным
* Скрытным
 | Между необходимостью и невозможностью выполнить требование учителя без новых знаний | 1. Дать практическое задание: а) не выполнимое вообще; б) не сходное с предыдущими
2. Дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущими; показать неприменимость старых знаний
3. Проблемный вопрос (ответ сходу не возможен)
 |

Побуждающий диалог от проблемной ситуации (выход из проблемной ситуации)

|  |  |
| --- | --- |
| **№ приема проблемной ситуации** | **Вопросы и побудительные предложения для** |
| ***Осознания противоречия*** | ***Формулирования проблемы*** |
| 1 | Какие вы видите факты? Сравните их! | Какой вопрос возникает? |
| 2 | Как вы думали? А как на самом деле? | Сформулируйте проблему! |
| 3 | Можете ли вы выполнить задание? Почему не получается? В чем затруднение? | Что нам известно? |
| 4 | Что вы хотели сделать? Что сделали, какие знания применили? Задание выполнено? | Какова будет цель (тема) урока? |
| 5 | Можем ли мы сразу ответить на вопрос? Почему не можем? |  |

Побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Структура** | **Выдвижение гипотез** | **Проверка гипотез** |
| Общее побуждение | К любым гипотезам: Какие есть гипотезы? | * К аргументу / контраргументу: Согласны вы с этой гипотезой? Почему?
* К плану проверки: Как проверить эту гипотезу?
 |
| Подсказка | К решающей гипотезе | К аргументу / контраргументу или плану проверки |
| Сообщение | Решающей гипотезы | Аргумента / контраргумента или плана проверки |

Сравнительная характеристика побуждающего и подводящего диалогов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Побуждающий** | **Подводящий** |
| **Структура** | Вопросы или побудительные предложения, провоцирующие мысль ученика | Система посильных ученику вопросов и заданий, подводящих его к открытию мысли |
| **Признаки** | Скачок к неизвестному, догадка | Пошаговый ход, жесткое поведение мысли детей, последний вопрос – на обобщение |
| Переживание учеником броска, риска | Переживание учеником открытия в итоге |
| Возможны неожиданные ответы детей | Почти не возможны неожиданные ответы |
| Может быть прекращен с появлением нужной мысли ученика | Не может быть прекращен, идет до конца |

Приемы, обеспечивающие принятие проблемы

|  |  |
| --- | --- |
| «Яркое пятно» | Сообщение интригующего материала (исторических фактов, легенд и т.п.); демонстрация непонятных явлений (эксперимент, наглядность) |
| «Актуальность» | Обнаружение смысла, значимости проблемы для учащихся |

Классификация методов обучения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **МЕТОДЫ** | **ПРОБЛЕМНЫЕ** | **ТРАДИЦИОННЫЕ** |
| ***«Классические»*** | ***«Сокращенные»*** |
| **Постановки проблемы** | Сообщение проблемы учителем от проблемной ситуации | Постановка проблемы учениками от проблемной ситуации | Побуждающий диалог (от проблемной ситуации) | Подводящий к проблеме диалог | Сообщение темы с мотивирующим приемом | Сообщение темы |
| **Поиска решения** | Сообщение гипотез, проверка учителем | Выдвижение, проверка гипотез учениками | Побуждающий к гипотезам и проверке диалог | Подводящий от проблемы диалог | Подводящий без проблемы диалог | Сообщение знания |

Продуктивные задания на воспроизведение знаний

|  |  |
| --- | --- |
| **Классификация по языку и форме** | **Особенности применения** |
| Научный | Формулировка темы/плана | В классе на этом же уроке |
| Формулировка вопросов | В классе на этом/следующем/обобщающем уроке |
| Наглядно-образный | Опорный сигнал: символ, схема, таблица, словарь | В классе или дома, если опорный сигнал не составлялся учителем при введении знаний |
| Художественный | Художественный образ: метафора | Дома по желанию |

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Параметры учебных проблем

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Параметры** | **Методы обучения** | **Продуктивные задания** |
| Количество учебных проблем |  |
| Одиночная проблема |  |  |
| Общая |  |  |
|  |  |  |
| \* Что об этом нужно знать?\*\* Как это сформулировать научно?  |
| Формулировка учебных проблем |  |
| Не совпадает с темой | Побуждающий диалог | Нужно: тема |
| Совпадает с темой | Подводящий диалог; сообщение с принятием | Нельзя: тема |
| Отсутствует | Подводящий к решению без проблем диалог | Нужно: тема |
| Формулировка частных проблем при одновременной постановке |  |
| Не совпадает с планом | Побуждающий диалог без переформулирования | Нужно: план |
| Совпадает с планом | Сообщение; побуждающий диалог с переформулированием | Нельзя: план |
| Тип |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

АЛГОРИТМ АНАЛИЗА УРОКОВ ИЗУЧЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА

Введение знаний

|  |
| --- |
| 1. Определить количество учебных проблем: одиночная или общая и частные
 |
| **Одиночная проблема** |
| 1. Определить метод постановки проблемы (см. таблицу «методы обучения»)
2. Определить метод поиска решения
 |
| **Общая и частные проблемы** |
| 1. Определить метод постановки общей проблемы
2. Определить характер постановки частных проблем:
* Последовательная: для каждой частной проблемы определить методы постановки и поиска
* Одновременная: метод постановки – сообщение или побуждающий диалог (с/без переформулирования), для каждой частной проблемы определить метод поиска решения
 |
| 1. Наметить пути совершенствования методов введения знаний
 |

Воспроизведение знаний

|  |
| --- |
| 1. Определить наличие продуктивных знаний и их соответствие параметрам учебных проблем
2. Выбрать продуктивные задания, учитывая параметры учебных проблем
 |

Рекомендации по подготовке и проведению проблемно-диалогических уроков

|  |
| --- |
| 1. Использовать литературу по проблемному обучению[[1]](#endnote-2); возможности учебников комплекта «Школа-2100»; опыт коллег
2. Продумывать (прописывать) диалог заранее
3. Продумывать опорные сигналы и их расположение на доске
4. Продумывать возможные варианты выполнения продуктивных заданий
5. Использовать групповые формы работы:
* При создании проблемных ситуаций
* При выдвижении и проверке гипотез
1. Если необходимо, в конце урока возвращаться к проблемной ситуации
2. На уроке обеспечивать принятие реплик учеников
 |

Алгоритм подготовки проблемно-диалогических уроков с **одиночной проблемой**

|  |
| --- |
| 1. Определить тему урока, новое знание (и его тип)
2. Обеспечить постановку проблемы:
* Побуждающий диалог от проблемной ситуации
* Подводящий диалог
* Сообщение с приемами для принятия проблемы (обратить внимание на формулировку проблемы)
1. Обеспечить поиск решения:
 |
| Если проблема есть: | * Побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог
* Подводящий от проблемы диалог
 |
| Если проблемы нет: | Подводящий без проблемы диалог |
| 1. Выбрать продуктивные задания (кроме плана), учитывая формулировку и тип проблемы
 |

Алгоритм подготовки проблемно-диалогических уроков с **общей и частными проблемами**

|  |
| --- |
| 1. Определить тему урока, план и новое задание по каждому пункту плана
2. Определить характер постановки частных проблем (последовательная / одновременная)
 |
| Последовательная: |
| 1. Обеспечить постановку общей проблемы (желательно)
2. Далее с каждой из частных проблем работать как с одиночной
 |
| Одновременная: |
| 1. Обеспечить постановку общей проблемы (обязательно)
2. Обеспечить постановку частных проблем побуждающим диалогом (с/без переформулирования)
3. Обеспечить поиск решения каждой частной проблемы:
* Побуждающий диалог (гипотезы)
* Подводящий диалог (к решению)
1. Выбрать продуктивные задания
 |

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабичева Т. А. Проблемное обучение в процессе активизации познавательной деятельности студентов // Вестник Ставропольского государственного университета. - 2009. -№ 6. - С. 12-17.

2. Бершадская Е. Комплекс образовательных технологий // Директор школы. - 2009. - N 2. - С.65-69.

3. Биккулова Г. Р. Развитие критического мышления в контексте медиаобразования // Инновации в образовании. - 2009. - N 3. - С. 4-17.

4. Богомолова О. Б. Проблемный подход в профильном обучении : одна задача - несколько решений // Информатика и образование. - 2010. - N 1. - С. 95-114.

5. Глазунов С. Н. Метод анализа проблемных ситуаций как способ активизации мыслительной деятельности учащихся // Преподавание истории в школе. - 2010. - N 6. - С.52-54.

6. Идиатулин В. С. Принцип проблемности в обучении // Школьные технологии. - 2010. - N4.-0. 29-42.

7. Каратаева Н. Г. Аспекты поискового подхода при решении нестандартных задач в концепции проблемного обучения // Научные проблемы гуманитарных исследований. -2009.-№ 12.-С. 58-67.

8. Качурина Л. П. Укрепление Российского государства в XVI веке. Стрелецкое войско // Преподавание истории в школе. - 2010. - N 7. - С. 64-66.

9. Кретова Д. А. Исследовательские методы обучения // Специалист. - 2010. - N 6. - С. 35- 37.

10. Куликова Л. Г. Организационно-педагогические условия реализации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии // Наука и школа. - 2009. - N 1.-С. 18-20.

11. Лекерова Г. Дж. Активные методы обучения как психологическая основа развития мотивации в процессе обучения // Психология обучения. - 2009. - N 6. - С. 17-27.

12. Макотрова Г. В. Использование сети Интернет для разработки проблемных модулей // Образование и общество. - 2010. - N 6 (65). - С. 53-56.

13. Мельникова Е. Л. Проблемный диалог как технология "открытия" знаний // Сибирский учитель. - 2010. - N 5. - С. 47-52.

14. Нестеренко А. А. Синтез малых форм как инструмент проблемно-ориентированного обучения // Пед. технологии. - 2009. - N 6. - С. 72-75.

15. Радулова Е. Н. Создание проблемной ситуации // Открытая школа. - 2009. - N 6. С. 51-52.

1. [↑](#endnote-ref-2)