**Условия и способы организации проблемного обучения**

**в начальной школе**

Организация проблемного обучения в практике имеет определенные сложности. Основные трудности связаны с недостаточной разработанностью методики организации проблемного обучения в разных типах учебных заведений, а также недостаточной подготовленностью педагога к организации проблемного обучения.

Вместе с тем, в педагогической литературе в достаточной мере обобщен опыт организации проблемного изучения различных дисциплин (Д.В. Вилькеев, Г.Д. Артемьева, В.И. Загвязинский, Ю.К. Бабанский, Е.П. Скворцова, Л.В. Реброва и др.) представлены основные технологические требования к организации проблемного обучения (И.А. Ильницкая).

Прежде чем планировать проблемное изучение темы (раздела), необходимо установить возможности ее дидактическую целесообразность.

Важно выявить «внутренние условия мышления» младших школьников, а именно:

* уровень знаний по изучаемой теме;
* интеллектуальные возможности обучаемых, уровень их развития.

В зависимости от выявленного уровня «внутренних условий мышления» обучаемых разрабатывается система конкретных заданий, выводящих на обнаружение противоречия на пути движения от незнания к знанию. К таким заданиям можно отнести:

* вопросы, требующие объяснения того или иного явления; вопросы, с помощью которых педагог преднамеренно сталкивает противоречивые суждения, мнения, оценки великих людей, ученых, самих обучаемых;
* задания на сопоставление, сравнения и т. п. [3,с. 39].

При разработке и постановке системы проблемных ситуаций И.А. Ильницкая [5] считает, что именно последовательная система проблемных ситуаций является основным условием организации проблемного обучения. В системе проблемных ситуаций выявляется главная, доминантная и ряд вспомогательных. Формулировка основной проблемной ситуации представляет наибольшую трудность.

Опыт показывает, что младшие школьники не в состоянии сразу и непосредственно разрешить сформулированную основную проблему вследствие отсутствия у них необходимых умений организовать самостоятельную исследовательскую работу. Поэтому необходимо создание последовательной системы частных, вспомогательных проблем, которые способны вывести к пониманию основного проблемного вопроса

Чтобы проблемная ситуация стала дидактическим инструментом педагога, необходимо знание типов проблемных ситуаций.

Наибольшим признанием в педагогической практике пользуется классификация М.И. Махмутова. Он указывает следующие способы создания проблемных ситуаций и, соответственно, определяет их типы:

* при столкновении обучаемых с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения;
* при организации практической работы обучаемых;
* при побуждении обучаемых к сравнению, сопоставлению и противопоставлению;
* при побуждении обучаемых к предварительному обобщению новых фактов;
* при исследовательских заданиях [7].

Можно указать на следующие дидактические цели создания проблемных ситуаций в процессе обучения (по М.И. Махмутову):

а) привлечь внимание ученика к вопросу, задаче, учебному материалу, возбудить у него познавательный интерес и другие мотивы деятельности;

б) поставить его перед таким посильным познавательным затруднением, преодоление которого активизировало бы мыслительную деятельность;

в) обнажить перед учеником противоречие между возникшей у него познавательной потребностью и невозможностью удовлетворения посредством наличного запаса знаний, умений и навыков;

г) помочь ему определить в познавательной задаче, вопросе, задании основную проблему и наметить план поиска путей выхода из возникшего затруднения, побудить ученика к активной познавательной деятельности;

д) помочь ему определить границы актуализации усвоенных ранее знаний и указать направление поиска наиболее рационального пути выхода из ситуации затруднения [7].

Следует отметить, что для активизации познавательной деятельности учащихся в учебном процессе посредством проблемных ситуаций недоста­точно знать их типы - необходимы знания о путях и способах создания проблемных ситуаций.

Выяснение сущностных черт проблемной ситуации побудило исследо­вателей к разработке их классификаций, типологий. Сегодня имеется уже свыше двадцати классификаций проблемных ситуаций. Их анализ свидетельствует о том, что до сих пор ни в психологии, ни в дидактике, ни в методиках преподавания отдельных учебных дисциплин нет единого мнения относительно исходных принципов классификации проблемных ситуаций; для их классификации используются различные основания.

В результате анализа существующих классификаций проблемных ситуаций определились три наиболее общих подхода: психологический, гносеологический и дидактический. Рассмотрим их в указанной последова­тельности.

Психологический подход осуществлен А.М. Матюшкиным, который разработал классификацию проблемных ситуаций в наиболее общем виде, так как в ее основу положены три наиболее общих основания [6].

Одним из оснований взято действие, которое является главным элемен­том поведения человека, его деятельности, а также одним из наиболее об­щих элементов, усваиваемых человеком в процессе обучения.

В строении действия принято выделять три компонента:

1) цель (предмет)

2) способ

3) условия действия, которые определяются специфическими особенно­стями предмета действия.

В зависимости от того, какой из структурных компонентов действия будет поставлен в проблемной ситуации как неизвестное, возможны три достаточно общих класса проблемных ситуаций.

I-й класс – ситуации, где усваиваемым неизвестным является цель (предмет) действия. В ситуациях этого рода неизвестное бу­дут составлять какие-либо усваиваемые человеком закономерности, те или иные теоретические положения. В соответствии с этим А.М. Матюшкин характеризует данный класс проблемных ситуаций, как теоретический. Чаще всего эти ситуации применяются при изучении гуманитарных пред­метов.

2-й класс - ситуации, где усваиваемое неиз­вестное это способ действия. Проблемные ситуа­ции этого рода широко представлены при усвоении многих предметов, предполагающих формирование у учащихся достаточно сложных способов выполнения тех или иных действий (языковых, математических операций, многих теоретических умений и двигательных навыков). Сюда также отно­сятся ситуации, возникающие в процессе обучения общим и специфиче­ским способам решения задач в различных учебных предметах.

3-й класс - ситуации, где неизвест­ным являются новые условия действия. Ситуации этого рода чаще всего рассматривались при изучении формирования навыков, т.е. на различных этапах тренировки усвоенного действия. Они возникают в тех случаях, ко­гда при известном способе действия ставится такое задание, в котором должны быть найдены новые условия регуляции действия. Особенно часто ситуации этого рода встречаются при обучении профессиональным навы­кам, когда необходимо предусматривать не только способы выполнения профессиональных действий, но и все те условия, в которых придется их выполнять[1, с. 16-17].

В качестве второго общего основания классификации проблемных си­туаций А.М. Матюшкин выделяет тот достигнутый учащимися уровень развития, при котором ставится новое задание, требующее усвоения ново­го закона, способа или условия действия. От уровня усвоения действия бу­дет зависеть дидактическая целесообразность постановки перед учащими­ся заданий, вызывающих проблемную ситуацию того или иного типа, и тех конкретных методических приемов, с помощью которых они будут создаваться. Это основание определяется как генетическое.

И, наконец, третьим общим основанием классификации проблемных ситуаций является уровень интеллектуальных, творческих возможностей ребенка, так как в каждом конкретном случае учитель имеет дело с учащимися, обладающими различными способностями к усвоению учебного материала, различной обучаемостью. Эти способности проявляются в обучении как разные возможности учеников в поиске и открытии неизвестного. В результате одно и то же задание вызывает у разных учащихся проблем­ные ситуации различной степени трудности. Поэтому А.М. Матюшкин подчеркивает необходимость всегда выделять в проблемной ситуации по­казатель ее трудности для различных учащихся [1,с.17].

Приведенная типология позволяет создать систему последовательных проблемных ситуаций. Все типы проблемных ситуаций имеют различное дидактическое назначение. Так, ситуации 1-го класса (теоретические) используются при усвоении новых знаний. Проблемные ситуации 2-го класса (генетические) находят применение, если неизвестным является способ выполнения действия. Функциональное основание в данной классифика­ции очень важно, так как помогает выявить особенности и виды проблем­ных ситуаций в зависимости от специфики учебного предмета. Принципи­ально новым в этой классификации является выделение в качестве основа­ния достигнутого учащимися уровня развития и интеллектуальных воз­можностей ребенка: это позволяет учитывать возрастные и индивидуаль­ные особенности учащихся и тем самым способствовать их развитию. Учет индивидуальных возможностей помогает анализировать условия возник­новения и разрешения проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, т.е. в случае осознания учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

Исходя из описанной типологии проблемных ситуаций, М.И. Махмутов намечает десять способов их создания.

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

Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома в ходе наблюдений за природой. Проблемные ситуации в этом случае возникают при попытке учащихся самостоятельно достигнуть поставленной перед ними практической цели. Обычно ученики в итоге анализа сами формулируют проблему.

Постановка учебных практических заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения. Примером может служить любая исследовательская работа учащихся на учебно-опытном участке и т.д.

Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

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

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

Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. В этом случае возникает проблемная ситуация, так как сравнение выявляет свойства новых фактов, необъяснимые их признаки.

Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы. Обычно эти факты и явления как бы противоречат сложившимся у учеников представлениям и понятиям, что объясняется неполнотой, недостаточностью их прежних знаний.

Организация межпредметных связей [6].

Создание проблемных ситуаций требует от педагога владения специ­альными методическими приемами. Они имеют общую специфику в каждом учебном предмете. Некоторые приемы обобщенного характера пред­лагает В.Н. Максимова.

Предварительные домашние задания. Они позволяют поставить на уроке учебные проблемы, к которым учащиеся уже подошли самостоятельно, столкнувшись с реальными познавательными затруднениями в процессе выполнения домашнего задания. Характер таких заданий может быть различен: анализ произведений, выполнение практических действий, наблюдение и др.

Постановка предварительных заданий на уроке. Такие задания ставятся перед учащимися до изучения нового материала. Они активизируют внимание и мыслительную деятельность учащихся во время восприятия нового, делают восприятие более целенаправленным и повышают интерес учащихся к познанию (оговоримся, что Н.Г. Дайри такие задания называет логическими, так как они требуют логического анализа нового материала под углом поставленного вопроса, решение которого осуществляется письменно или в ходе коллективной беседы после изучения нового материала).

Использование экспериментов и жизненных наблюдений учащихся (осознание неточности своих представлений вызывает потребность в новых знаниях) [2].

Решение экспериментальных и теоретических познавательных задач. Проблемно - познавательная задача позволяет ученику получить новые знания и новые способы познания. Но условия задач могут быть составле­ны с расчетом на преимущественное овладение:

* основными понятиями и закономерностями науки и способами оперирования ими;
* мыслительными операциями и приемами умственной деятельности;
* навыками решения творческих задач, в том числе экспериментальных.

Задания с элементами исследования. Они способствуют овладению определенными умениями и навыками, необходимыми для самостоятельного решения проблемных вопросов, вызывают проблемные ситуации, связанные с более частными вопросами содержания, но позволяют отрабатывать отдельные этапы поиска и приобщают учащихся к методам научного исследования.

Создание ситуации выбора. Такая ситуация возникает в результате столкновения различных точек зрения, использования задач с избыточными данными или выбора из нескольких способов наиболее рациональных Предложение выполнить практические действия. Проблемные ситуации практического характера возникают, когда учащимся предлагается выполнить действия, на первый взгляд, не вызывающие затруднений.

Постановка проблемных вопросов и организация дискуссий. Проблемная ситуация возникает тогда, когда учитель выдвигает перед учащимися проблемный вопрос и организует вокруг него дискуссию. Вопрос является проблемным, если для школьников он новый, интересный, содержащий в себе какие-либо противоречия и может быть разрешен при известном напряжении умственных сил. Различные, иногда противоположные, высказывания учеников усиливают ситуацию проблемности и активизируют поиск [1].

Использование межпредметных связей.

Возможны различные методические приемы создания проблемных си­туаций, все они возбуждают познавательный интерес, вызывая познава­тельную потребность и познавательную активность учащихся. Каждый прием создания проблемных ситуаций имеет свои особенности и вносит дополнительные моменты, стимулирующие интерес к поиску нового и спо­собствующие пониманию и решению возникающей в учебном процессе проблемы.

Следует отметить, что понимание учениками проблемы и стремление самостоятельно найти пути ее решения, связаны с уровнем возникающего в проблемной ситуации познавательного интереса к данной теме, вопросу, задаче.

При организации проблемного обучения нельзя обойтись без традиционных методов обучения. Как правило, используются разнообразные методы. В зависимости от специфики и уровня сложности информации используют различные методы: репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, поисковые, экспериментальные и др. [4].

Процесс постановки учебных проблем требует знания не только логико-психологических и лингвистических, но и дидактических правил. Зная уровень подготовленности своих учащихся, и исходя из специфики обучения, учитель может ставить перед ними уже встречавшиеся ранее проблемы. При этом он учитывает следующее:

* алгоритм решения ранее решенных проблем можно использовать при решении новых трудных проблемных задач;
* решение встречавшихся ранее, но не решенных из-за отсутствия достаточных знаний проблем укрепляет интерес учащихся к предмету, убеждает их в том, что практически одолимы любые проблемы;
* постановка ранее решавшейся классом проблемы в иной формулировке обеспечивает возможность творческой работы при повторении пройденного материала;
* ранее решенные коллективом проблемы можно использовать для вторичной постановки перед слабыми учащимися для самостоятельного решения [6] .

Структура урока лежит в основе тематического и поурочного плана, предопределяет логику анализа учебного занятия. Основные структурные элементы проблемного урока:

* актуализация прежних знаний учащихся;
* усвоение новых знаний и способов действий;
* формирование умений и навыков.

Такая структура отражает основные этапы учения и этапы организации современного урока.

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, то естественно, что они и представляют внутреннюю часть структуры проблемного урока:

* возникновение проблемных ситуаций и постановка проблемы;
* выдвижение предположений и обоснования гипотезы;
* проверка гипотезы;
* проверка правильности решения проблемы.

Структура проблемного урока, представляющая собой сочетание внешних и внутренних элементов процесса обучения, создает возможность управления самостоятельной учебной деятельностью ученика.

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации - проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Список используемой литературы:

1. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе: Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. / Калинингр. ун-т. - Калининград, 1998. - 91 с.
2. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии - Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.
3. Ермаков Д. Обучение решению проблем. //Народное образование.-2004.-№9.-С.38-43
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательство "Академия", 2001. - 192с.
5. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. - М.: Знание, 1985. – 80 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении Издательство: Директмедиа Паблишинг, 2008. -392 с.
7. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.