Вся жизнь человека постоянно ставит перед ним сложные и неотложные задачи и проблемы. Возникновение таких проблем, трудностей, неожиданностей означает, что в окружающей нас действительности есть ещё много неизвестного, скрытого. Следовательно, нужно всё более глубокое познание мира, открытие в нём всё более новых и новых процессов, свойств, взаимоотношений людей и вещей. Поэтому проблемное обучение актуально в педагогике и психологии, так как оно подразумевает поиск научных основ обучения, в качестве которых признавались бы индивидуальные возможности каждого ребенка и их изменения в процессе возрастного развития.

Успех проблемного обучения школьника достигается главным образом на уроке, когда учитель остаётся один на один со своими воспитанниками. И от изложения учебного материала с его объяснением и управлением зависит деятельность учащихся, степень их интереса к учебе.

Идея проблемного обучения не нова. Величайшие педагоги прошлого всегда искали пути преобразования процесса учения в радостный процесс познания, развития умственных сил и способностей учащихся.

В 20 столетии активное участие в разработке принципиальных положений, концепции проблемного обучения приняли участие в раскрытии проблемного обучения: Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Т.В. Кудрявцев, Ю.К. Бабанский, И.Я. Леренер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.С. Якиманская и другие.

Хотя данная проблема обстоятельно рассматривается в Психолого-педагогической и методической литературе, но в практике школы должного внимания не получила. Поэтому для исследования в курсовой работе была выбрана данная тема.

**Цель курсовой работы** – исследование проблемного обучения.

В курсовой работе были определены следующие **задачи**:

Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования.

Выделить признаки проблемного обучения.

Охарактеризовать и изучить структуру проблемного обучения.

Рассмотреть методы и виды проблемного обучения.

**Объект исследования** – процесс проблемного обучения.

**Предмет исследования** – методы, формы, содержание проблемного обучения в учебной деятельности.

**Гипотеза курсовой работы**: использование проблемных заданий и вопросов оказывает влияние на эффективность обучения и развитие познавательных способностей учащихся.

В данной курсовой работе на теоретическом уровне применялись следующие **методы исследования**: на теоретическом уровне - анализ, сравнение, анализ литературы, анализ понятийно-теоретической системы, на эмпирическом уровне - изучение и обобщение массового и индивидуального педагогического опыта.

**Глава 1. Теоретические основы проблемного обучения**

**1.1 История развития проблемного обучения**

Проблемное обучение – это не абсолютно новое педагогическое явление. Элементы проблемного обучения можно увидеть в эвристических беседах Сократа, в разработках уроков для Эмиля у Ж.Ж. Руссо. Особенно близко подходил к этой проблеме К.Д. Ушинский. Он, например, писал: «Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени Сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещённых сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примеряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли [3].

Проблемное обучение возникло как результат достижения передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

История собственно проблемного обучения начинается с введения так называемого исследовательского метода, многие правила которого в буржуазной педагогике были разработаны Джоном Дьюи. Глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах.

Однако в истории педагогики постановка вопросов собеседнику, вызывающих затруднение в поисках ответа на них известна по беседам Сократа, пифагорейской школе, софистам. Идеи активизации обучения путем включения учащихся в исследовательскую деятельность нашли отражение в трудах Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, К.Д. Ушинского, представителей нового воспитания и других [14, С. 33].

Разработка способов активизации мыслительной деятельности учащихся привела во второй половине 19 – начале 20 в.в. к внедрению в преподавание отдельных учебных предметов эвристического (Г.Э. Амстронг), опытно-эристического (А.Л. Герд), лабораторно-эвристического (Ф.А. Винтергальтер), метода лабораторных уроков (К.П. Ягодский) и других методов, которые Б.Е. Райков в силу общности их существа заменил термином «исследовательский метод».

В американской педагогике в начале 20 в. известны две основные концепции проблемного образования. Дж. Дьюи предполагал все виды и формы обучения заменить самостоятельным учением школьников путем решения проблем [6].

В XX столетии идеи проблемного обучения получили интенсивное развитие и распространение в образовательной практике. В зарубежной педагогике концепция проблемного обучения развивалась под влиянием идей Дж. Дьюи. В работе «Как мы мыслим» (1909) американский философ, психолог, педагог отвергает традиционное догматическое обучение и противопоставляет ему активную самостоятельную практическую деятельность учащихся по решению проблем. Мышление, утверждает Дж. Дьюи, есть решение проблем.

Во втором издании указанной книги (1933) Дж. Дьюи обосновывает психологические механизмы способности решать проблемы. Он утверждает, что в основе способности учащихся решать проблемы лежит их природный ум. Мысль индивида движется к состоянию, когда все в задаче ясно, проходя определенные этапы [11, С. 34]:

принимаются во внимание все возможные решения или предположения;

индивид осознает затруднение и формулирует проблему, которую необходимо решить;

предположения используются как гипотезы, определяющие наблюдения и сбор фактов;

проводится аргументация и приведение в порядок обнаруженных фактов;

проводится практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез.

Существенную роль в развитии теории проблемного обучения сыграла концепция американского психолога Дж. Брунера [11, С. 34]. В ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний. Особое внимание Дж. Брунер уделяет следующим вопросам:

значение структуры знаний в организации обучения;

готовность ученика учиться как фактор учения;

интуитивное мышление как основа развития умственной деятельности;

мотивация учения в современном обществе.

Ключевой для ученого является проблема структуры знаний, включающая, по его мнению, все необходимые элементы системы знаний и определяющая направление развития ученика.

Общее, что сближает американских авторов, сводится к следующему: признавая целью обучения развитие логического мышления, Дж. Дьюи и Дж. Брунер указывают на важность проблемного подхода в обучении.

Суть второй концепции заключается в механическом переносе выводов психологии на процесс обучения. В. Бертон считал, что обучение есть приобретение новых реакций или изменение старых и сводил процесс обучения к простым и сложным реакциям не учитывая влияние на развитие мышления ученика среды и условий воспитания [11, С. 35].

Наибольшее влияние на развитие современной концепции проблемного обучения оказала работа Дж. Брунера («Процесса обучения», 1960) [11]. В ее основе лежат идеи инструктирование учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления.

В отечественной педагогической литературе идеи проблемного обучения актуализируются, начиная со второй половины 50-х гг. XX века [13].

Виднейшие дидакты М.А. Данилов и В.П. Есипов формулируют правила активизации процесса обучения, которые отражают принципы организации проблемного обучения:

вести учащихся к обобщению, а не давать им готовые определения, понятия;

эпизодически знакомить учащихся с методами науки;

развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий.

С начала 60-х гг. в литературе настойчиво развивается мысль о необходимости усиления роли исследовательского метода в обучении естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам [13].

Крупные ученые снова поднимают вопрос о принципах организации проблемного обучения. Встает задача более широкого применения элементов исследовательского метода, а точнее, исследовательского принципа. Задача состоит в том, чтобы постепенно подводить учащихся к овладению методом науки, будить и развивать у них самостоятельную мысль. Можно ученику формально сообщать знания, и он их усвоит, и можно преподавать творчески, сообщать знания в их развитии и движении.

Именно мысль сообщать знания в их движении и развитии выступила важнейшим принципом проблемного изложения учебного материала и признака одним из способов организации проблемного обучения. Со второй половины 60-х гг. идея проблемного обучения начинает всесторонне и глубоко разрабатываться. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы отечественных психологов, развивших положения о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий (C.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев). Существенное значение в развитии теории проблемного обучения имело положение о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении (A.M. Maтюшкин). Особый вклад в разработку теории проблемного обучения внесли М.И. Махмутов, A.M. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, И.А. Ильницкая и другие.

Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы психологов, сделавших вывод в том, что умственное развитие характеризуется не только объёмом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (С.А. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев), и раскрывшей роль проблемной ситуации в мышлении и обучении (А.М. Матюшкин) [13].

Опыт применения отдельных элементов в школе исследован М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером и другими. Исходными при разработке теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (С.А. Рубинштейн, Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев). Проблемность в обучении рассматривалась как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся. Разработаны способы создания проблемных ситуаций в различных учебных предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. Постепенно распространялась, проблемное обучение проникло из общеобразовательной школы в среднюю и высшую профессиональные школы [4].

**1.2 Признаки проблемного обучения**

Развитию творческой познавательной деятельности учащихся во многом способствует проблемное обучение. Иногда проблемное обучение противопоставляют сложившимся в теории и практике формам методам обучения, что является глубоко ошибочным. Проблемность в обучении в определённом смысле заложена в любом научном обоснованном методе и в любой форме организации учебного процесса. Из этого не следует, что проблемное обучение не таит в себе ничего нового по сравнению с современной практикой обучения. Оно направлено на такую организацию и методику учебного процесса, при которой учащиеся творчески ищут ответы на интересующие их вопросы и пользуются наиболее совершенными методами самостоятельного добывания знаний [2].

Задачей школы является формирование гармонически развитой личности. В современной педагогике исследуются вопросы общего развития детей в процессе обучения. Важнейший показатель всесторонне и гармонично развитой личности – наличие высокого уровня мыслительных способностей.

В чём же суть проблемного обучения? Лучше всего обратиться к самому древнему примеру – к тому, как учил Сократ своих учеников около 2,5 тысячи лет тому назад. В одном из диалогов («Феаг») Платон описывает, как к Сократу пришёл юноша Феаг, чтобы узнать, как и у кого научиться быть мудрым. И Сократ, вместо того, чтобы ответить юноше на вопрос, начинает спрашивать его о том, что же он считает мудростью, чего же действительно хочет.

Сократ сам задаёт вопросы ученику, формулируя их так, чтобы ученику было над чем подумать, в то же время хватало знаний дать ответ на вопрос или найти ответ в ходе рассуждений. Длинная череда связанных между собой вопросов, каждый из которых подчинён главному, первому, заданному учеником, заставляет ученика, находя ответы на эти вопросы отвергнуть, наконец, неправильное мнение и утвердиться в истинном. Подобного рода беседы получили название сократических или эвристических, развивающих [2].

В условиях современного обучения, когда ученики не сами приходят к учителям с вопросами, а идут в школу учиться в соответствии с программой учебной работы. Формирование проблемы и вопросов, которые им нужно выяснить, - дело учителя. Поэтому проблемное обучение, по большей части, явление в школе искусственное, идущее не от ученика, ищущего ответ на интересующий его вопрос, а от учителя, озабоченного тем, как бы заинтересовать учащихся учебной работой, которая к их сегодняшней жизни имеет отношение лишь внешней обязанности, но не внутреннего побудительного фактора [4].

Преодолевая это положение, учитель сам искусственно создаёт проблемную ситуацию, то есть вызывает такое состояние ученика, когда он в результате сопоставления имеющихся у него знаний или выработанных умений с неизвестным фактом или явлением обнаруживает несоответствие прошлых знаний новому факту, более того – противоречия в имеющихся знаниях. Например, дети знают, что тело, плотность которого больше плотности воды, в воде не тонет. Но вот учитель осторожно кладёт стальную иглу на воду, и она остаётся на поверхности. Почему стальная игла не потонула в воде? Ведь это противоречит закону Архимеда! Таким образом, создаётся состояние удивления, озадаченности тем, что факт противоречит ранее усвоенным правильным знаниям: «Такого быть не может, но оно есть». Это заставляет сформулировать проблему в целом: при каких условиях закон Архимеда не реализуется? Или дело не в законе, а в чём-то другом?

Сформулировав проблемный вопрос, сузив проблему до масштабов, соотносимых со знаниями учащихся, учитель рассматривает взаимодействие поверхности воды с поверхностью помещаемого на ней тела, сообщает новое знание о строении поверхностного слоя воды и его свойствах или привлекает учащихся к деятельности по выявлению нового знания [2].

Суть проблемного обучения заключается в поисковой деятельности учащихся, которая начинается с постановки вопросов, закладываемых в учебных программах, далее последовательно выдвигаемых в учебниках, в изложении и объяснении знаний учителем, в разнообразной самостоятельной работе учащихся.

Сущность этого метода в том, что он обеспечивает выключение учеников в решение волнующей их проблемы. А чтобы учебная проблема стала для них именно волнующей, необходимо создать проблемную ситуацию – определённое психическое состояние или интеллектуальное затруднение, возникающее при невозможности объяснить заинтересовавшее явление, факт, процесс с помощью известных знаний или выполнить необходимое действие известным способом.

Так учитель Е.А. Ильин на уроках литературы представляет ученикам художественную деталь произведения, стимулируя их увидеть через неё изучаемое произведение. Например, прочитав ученикам, как «...ринувшись в горницу, Давыдов, всё же успевший два раза выстрелить в темноту, попал под пулемётную очередь. Теряя сознание, он падал на спину, мучительно запрокинув голову, зажав в левой руке шероховатую щепку, отколотую от дверной притолоки пулей». Учитель спрашивает: «Ну, скажите, зачем понадобилась Шолохову эта щепка в картине, где всё так крупно, стремительно, жутко?» Или другой пример: Раскольников убил старуху – процентщицу и её сестру Лизавету. Учитель задаёт учащимся вопрос: «А вообще, скольких же он убил? Ограничивается ли его преступление этими двумя убийствами?» [6].

Невозможно представить себе не заинтересовавшегося этими проблемами старшеклассника, воспринявшего художественное изложение таких деталей великими мастерами художественного слова.

То же самое можно сказать и об уроках естественно-математических дисциплин. Например, при изучении галогенов (возможно и вообще при изучении свойств химических элементов), познакомив учащихся со структурой атома фтора, хлора, брома, йода, столь различающихся как по массе ядра, так и по числу электронов и по физическим свойствам, можно показать им то общее, что объединяет все эти галогены. Чем же обусловлено это общее? Узнать это будет интересно всем, получившим первую информацию и вторую, вроде бы противоречащую первой (о различии и сходстве) [6].

Таким образом, в основе проблемной ситуации – удивление, озадаченность тем, что новый факт противоречит имеющимся правильным знаниям, вернее не может быть объяснён с их помощью.

Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс».

Проблемные ситуации можно создавать различными способами:

- показывая несоответствие нового факта известному знанию,

- сравнивая противоположные мнения об одном факте,

- показывая «невозможность» использования теоретических знаний в определённых нестандартных ситуациях,

- побуждая к прогнозированию дальнейшего развития событий законченного произведения или их развёртывания в иных условиях,

- давая задание сравнить несравнимые на первый взгляд факты и тому подобное. О разновидностях способов создания и путях решения проблем существует большое количество литературы [7].

Проблемная ситуация завершается формулированием проблемы в общем виде. Общая проблема конкретизируется в проблемном вопросе. Неудачно сформулированный вопрос может свести на нет все предыдущие усилия учителя, убить возникший интерес к обсуждаемой области неизвестного. Это, в частности, случается, если вопрос слишком сложен, и ученики понимают полную бесперспективность поиска выхода из проблемной ситуации, а также в том случае, когда вопрос слишком лёгок.

Правильно сформулированные вопросы конкретизируют, сужают область неизвестного, что именно следует выяснить для решения проблем. Таким образом, учитель «должен достичь того, чтобы ученик:

- Действительно почувствовал определённую теоретическую или практическую трудность,

- Сформулировал проблему или уяснил сформулированную учителем,

- Захотел решить эту проблему,

- Смог это сделать» [7, С. 32].

Для примера можно пронаблюдать, как создал проблемную ситуацию и какие сформулировал проблемные вопросы К.А. Тимирязев в популярной лекции «Семя»: «Начнём наш обзор жизненных отправлений растений с той поры, когда обнаруживается деятельность семени, пролежавшего всю зиму под защитой снегового покрова или весной же брошенного в почву рукой земледельца. Едва ли какое явление в жизни растения обращало на себя так много внимания как именно первое его проявление: оно вызывало на размышления учёных, мыслителей, поэтов, оно облачено даже каким-то покровом поэтической таинственности... Действительно, есть что-то заманчивое, подстрекающее мысль в этом внезапном пробуждении деятельности... Есть что-то загадочное в этой скрытой, затаившейся жизни, которая вдруг прорывается наружу».

Как видно, К.А. Тимирязев ещё не поставил вопросов, на которые будет отвечать, но, создав проблемную ситуацию, заинтересовал слушателей общей проблемой: что же за загадка заключена в этой затаившейся жизни, которая вдруг прорывается наружу? Лишь после этого он сформулирует два конкретных вопроса: «Нисколько не посягая на поэтические представления, которыми воображение любит окружать это явление, попробуем приложить к нему строгий анализ науки, попытаемся разложить это сложное явление на простейшие его составляющие, попытаемся объяснить, чем отличается покоящееся семя от деятельного и в чём заключается тот импульс, толчок, который вызывает эту деятельность [6].

Создав проблемную ситуацию, сформулировав проблему и проблемные вопросы, учитель раскрывает путь научного поиска, который привёл к её решению, или показывает, как современными способами её можно решить. Причём, в одном случае он всё излагает сам, постановкой вопроса обеспечивая следование учеников путём его рассуждений и доказательств, а в другой – привлекает учащихся к решению части или всей проблемы.

П.Ф. Каптерев объединял представления обо всех этих разных, но имеющих много общего вариантах работы учителя на уроке единым названием – генетическая форма педагогического метода [3]. В. Оконь первый вариант называет классическим проблемным методом, а, кроме того, характеризует ещё метод случайностей, ситуативный метод, банк идей, микропреподавание [15]. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин определяют эти варианты как проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы [8]. Любой из ни может быть использован в работе учителя как на уроке, так и в воспитательной работе во внеурочное время: проблемы нравственности, эстетические и другие имеют ту же природу, что и проблемы в физике и литературе, истории или биологии. Заинтересовать в них, создавая проблемные ситуации, организовать учащихся на их решение путём применения того или иного метода – такова задача классного руководителя, как и та, которую он как учитель решает на своих уроках.

Значит ли это, что объяснительно-продуктивные методы не следует использовать вообще? Нет, конечно. Накопление знаний о фактах, приобретение сведений информационного характера и тому подобное наиболее эффективно обеспечиваются использованием репродуктивных методов, применение которых не связано с затратой столь значительного количества времени, как при использовании методов проблемного обучения. Масса знаний по языку, истории, географии и другим предметам усваиваются именно репродуктивным способом, как и многие умения на уроках этих и других дисциплин. С другой стороны, при изучении слишком трудного для учащихся материала объяснительно-иллюстративный метод оказывается более продуктивным, чем проблемные методы.

Таким образом, развивающим обучением, то есть ведущим к общему и специальному развитию, можно считать только такое обучение, при котором учитель, опираясь на знания закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведёт целенаправленную педагогическую работу по развитию мыслительных способностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук. Такое обучение и является проблемным [3].

Под проблемным обучением В. Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи ученикам в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретённых знаний» [15].

Д.В. Вилькеев под проблемным обучением имеет ввиду такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания [3].

Сущность проблемного обучения И.Я. Лернер видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определённой системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы» [8].

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщёнными знаниями и принципами проблемных задач [6]. Такое понимание имеется и в работах Ю.К. Бабанского [3].

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований М.И. Махмутов даёт следующее определение понятия «проблемное обучение»: Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением или готовых выводов науки, а система методов построена с учётом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [12].

Проблемное обучение, обучение при котором преподаватель систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной деятельности с усвоением готовых выводов науки [12].

Проблемное обучение способствует развитию интеллекта учащихся, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения. В этом и заключается главное отличие проблемного обучения от традиционного объяснительно – иллюстрационного. Проблемное обучение предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности. В основе лежит личностно – деятельностный принцип организации процесса обучения, приоритет поисковой учебно-познавательной деятельности учащихся.

Известный польский ученый В. Оконь в своей книге «Основы проблемного обучения» пишет, что чем больше ученики стремятся в ходе своей работы попасть на тот путь, по которому идет исследователь, тем лучше достигаются результаты [15, С. 15].

Отечественные психологи Т.В. Кудрявцев, А.И. Матюшкин, З.И. Калмыкова и другие разработали психологические основы так называемого проблемного обучения в его разных модификациях. Суть его заключается в следующем. Перед учениками ставится проблема, познавательная задача, и ученики при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения [11, С. 289]. Они строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

Проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом. Отличительные характеристики проблемного обучения приведены в таблице (см. Приложение 1).

Дидактические основы проблемного обучения определяются содержанием и сущностью его понятий. По мнению М.И. Махмутова, основными понятиями теории проблемного обучения должны быть «учебная проблема», «проблемная ситуация», «гипотеза», а так же «проблемное преподавание», «проблемное учение», «проблемность содержания», «умственный поиск», «проблемный вопрос», «проблемное изложение» [12, С. 20].

Проблемное обучение предполагает такую организацию и методику учебного процесса, при которой учащиеся как можно больше находились бы в состоянии поиска и подготовки ответа на волнующие их вопросы.

Проблема – это вопрос, который, с одной стороны, вытекает из имеющихся у учащихся знаний, опирается на них, а с другой – свидетельствует об их неполноте и необходимости дальнейшего поиска для создания исчерпывающего представления об объекте изучения. Вопрос без опоры на жизненный опыт ученика и накопленные им знания об исследуемом явлении не может стать проблемой для ученика. Проблемный вопрос всегда должен быть связан с преодолением определённых противоречий, которые ставятся основой для создания проблемной ситуации и постановки проблемы.

Проблема, оформленная в виде вопроса или задачи, ограничивает задачу искомого, нуждающегося в обнаружении, и тем самым подсказывает направление поиска. Например, учитель ставит такие проблемные вопросы перед учениками: «Как вы знаете, Л.Н. Толстой был выразителем настроенья патриархального крестьянства, революции не понял и от революции отстранился, образы революционеров дал искажённо. Однако В.И. Ленин, превосходно знавший творчество великого писателя, назвал Л.Н. Толстого зеркалом русской революции. На каком основании он это сделал?

Проблемный подход в обучении должен и может находить отражение в учебных программах, в изложении знаний учителем, в самостоятельной работе учащихся и так далее. Вместе с тем, надо иметь в виду, что не всякий вопрос и не всякий самостоятельный поиск учащихся надо относить к проблемному обучению. Проблемное обучение может быть лишь там, где та или иная проблема возникает в самом процессе изучения жизненно важных вопросов, таит в себе известную новизну в её раскрытии, допускает различные трактовки и способы решения [6].

К основным понятиям проблемного обучения относятся: «проблемная ситуация», «проблемная задача», «проблема», «проблемность», «проблематизация» [2].

Усвоением реализации цели обучения является проблемность присущая любому жизни «способному» объекту и избытку, которая может в скрытом и выраженном виде, то есть быть внутренней и внешней.

Способом создания проблемности является проблемная ситуация, фиксирующая момент присвоения избытком объекта, содержания проблемность.

Средством создания проблемной ситуации может являться проблемная задача, формализованная в текстовых данных.

Механизмом, вскрывающих проблемность, является проблематизация объекта и субъекта, то есть процесс вскрытия внутренних и внешних противоречий, присущих объекту, проблем.

Единицей процесса является проблема – скрытое или явное противоречие, присущее явлениям материального и идеального мира [6].

Проблемность - главное условие развития объекта (мир и субъекта) человек может быть рассмотрена как диалектическая категория, рядоположенная с другими, или как главный признак данных категорий в развитии, или как главный принцип их действия, деятельности, или как необходимость действовать.

Проблемная ситуация – способ вскрытия объективно существующей проблемности, выраженной эксплицитно или имплицитно, которое проявляется как психическое состояние интеллектуального затруднения при взаимодействии субъекта и объекта.

Проблемная задача – средство создания проблемной ситуации – имеет оболочку, материализованную в ее формулировки (устной или письменной), ориентированно на потребность и возможности объекта.

Проблематизация – механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности объекта субъектом, материализованной в данной проблемной задаче.

Проблема – противоречие - единица содержания и процесса движения в материальном и идеальном пространстве, порождающая процесс развития мира и человека и порождаемая развитым человеком. Этот процесс не прерывен. Роль учителя состоит в том, что бы ученик почувствовал трудность практического или теоретического характера, уяснил проблему, поставленную учителем, или сформулировал ее сам, захотел решить проблему, решил ее [12, С. 18].

Процесс решения проблемы зависит от характера проблемы и сложности ее решения. Характер проблемы определяется степенью ее сложности. Помимо простых проблем имеются и такие, которые до начала решения необходимо расчленить на частные и только решение последних дает возможность решить главную проблему.

Трудность решения проблемы двоякая. Одна заключается в том, что для решения необходимо активизировать какую-то часть прежнего опыта, именно того без которого решение не возможно. Другая состоит в необходимости одновременно находить новые, не известные ученику элементы (звенья), позволяющие решить проблему.

Важным является то, что формой реализации принципа проблемности в обучении является учебная проблема.

Существует дидактическая классификация учебных проблем, которая строится на следующих переменных:

область и место возникновения;

роль в процессе обучения;

общественная и политическая значимость;

способы организации процесса решения.

Психологическая классификация учебных проблем основана на таких показателях, как:

характер неизвестного и вызываемого затруднения;

способ решения;

характер содержания и соотношение неизвестного и известного в проблеме [15, С. 95].

Проблемная ситуация является начальным моментом мышления, вызывающая познавательную потребность ученика и создающая внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности [10, С. 56].

Классификация способов создания проблемных ситуаций основана на характере противоречия, возникающего в процессе учения:

столкновение учащихся с явлениями и фактами, требующими теоретического объяснения.

использование учебных и жизненных ситуаций возникающих при выполнении учащимися практических заданий.

постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления и поиск путей его практического применения.

побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, сталкивающих их с противоречиями между житейскими представителями и научными понятиями об этих фактах.

выдвижение гипотез формулировка выводов и их опытная проверка.

побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов явлений, правил, действий, в результате которых возникает познавательное затруднение.

побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов.

ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведенными в истории науки к постановке научной проблемы.

организация межпредметных связей [3, С. 114].

Выделяют три вида проблемного обучения по типу реализуемой творческой деятельности: научное творчество; практическое творчество; художественное творчество [3, С. 146].

Научное творчество основано на постановке и решении теоретических учебных проблем. Практическое творчество базируется на постановке и решении практических учебных проблем. Художественное творчество – это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающие литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, труд и другие.

Таким образом, можно выделить признаки проблемного обучения. Перваяи важнейшая особенность — это специфическая интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления.

**Глава 2. Особенности содержания и методики проблемного обучения в реальном педагогическом процессе**

**2.1 Структура проблемного обучения**

Проблемное обучение имеет технологические характеристики в организации процесса обучения [7, С. 86]. Особенность его состоит в том, что управляемая педагогом учебная деятельность должна отражать поисковую деятельность учащихся и рефлексивное отношение к собственной деятельности. Поэтому проблемное обучение согласуется со структурой исследовательской познавательной деятельности и выполняет функцию управления творческим учебным процессом. Определение процесса проблемного обучения через его специфику основано, прежде всего, на характеристиках его функциональных единиц и связей между ними.

Если рассматривать цель обучения как стремление системы к достижению результата, то в ходе проблемного обучения это напряжение особенно велико и ярко выражено. Интенсивность внутреннего напряжения системы — учебного процесса — тем более высока, чем активнее ведет себя субъект деятельности — обучающийся — и чем глубже он включается в решение проблемы, осуществляет поиск и оценивает реальную цель в качестве задачи, поставленной перед ним для решения. Существует и обратная связь: чем активнее познавательный промесс, тем интенсивнее становится ощущение его результатов обучающимися [7].

Главное состоит в том, что в условиях проблемного обучения цель приобретает характер цели-задания и цели-образа. Оба вида целей: цель как задача и цель в виде образа – представлены в проблемном обучении. Первая цель очевидна, а цель-образ имеет место, когда проблемное обучение является не эпизодическим явлением в системе обучения, а систематическим педагогическим управлением учебным процессом, и, во-вторых, когда учащийся осознает необходимый результат своих действий. Модель результата, в большинстве случаев цель - образ, представляет социальный аспект мотивации и присутствует в ходе проблемного обучения. Механизм, стимулирующий роль цели, заключен в психологической природе мотивации, а также в способах стимуляции учебной деятельности с позиции предвидения результата. И в том и другом плане цель регулирует поведение учащихся и поэтому может выступить в роли системообразующего фактора в процессе обучения. Вместе с тем цель является основным параметром характеристики проблемного обучения.

Особенностью субъекта познавательного процесса, его отношения к объекту познания в ходе проблемного обучения является максимизация целей развития. В этом заключается главная нормативная характеристика проблемного обучения. Таким образом, задается мотивация, которая должна иметь познавательную функцию и одновременно выполнять развивающую функцию, оказывающую принципиальное влияние на самоопределение субъекта познания.

Дидактическую основу проблемного обучения составляет проблемная ситуация. Проблемная ситуация имеет познавательную функцию, конструкцию ее создаст педагог в целях стимулирования деятельности учащихся. Для преподавателя построение проблемы составляет условие организации проблемного обучения. Педагог разрабатывает задачи и задания, позволяющие включить учащихся г. активный познавательный процесс, создает проблемные ситуации [11, С. 67].

Дидактическая характеристика проблемного обучения основана на применении проблемных ситуаций в учебно-педагогическом процессе. Педагог создает проблемные ситуации заданного типа и тем самым оказывает необходимую помощь учащимся в анализе учебного материала и в организации мыслительного поиска для ее решения, регулирует процесс решения: вводит необходимую информацию, руководит ценностной организацией, определяет степень свободы выбора, направляет на поиск адекватных способов действий, способствует смысловому пониманию информации.

Проблемное обучение состоит из проблемного преподавания и проблемного учения. Проблемное преподавание основано на проектировании учебной деятельности, системы познавательных ситуаций, а также психолого-педагогическом управлении их разрешением со стороны учащихся. Проблемное учение может быть рассмотрено как полная структура учебной деятельности по усвоению знаний и способов действий, в которой представлен анализ задачи-ситуации с позиции информационного состава, целей и условий для решения, заканчивающийся формулировкой проблемы, выдвижением гипотезы и ее обоснованием, «принятием решения и рабочей программы действий, исполнительской деятельностью и анализом полученных результатов.

Учебная ситуация становится проблемной, если ее характеристики воспринимаются и оцениваются субъектом с точки зрения его целей и ценностей. Проблемная ситуация понимается как разрыв в деятельности, рассогласование между целями и возможностями субъекта, как задача, которая и представляет собой модель проблемной ситуации. Но всякая учебная задача аналогична проблемной ситуации, а только лишь те из них, которые предполагают учебные действия по достраиванию информационной основы действий. Учебные задачи, направленные исключительно на исполнительскую деятельность и достижение учебных целей, связанных с закреплением знаний, а также с выработкой алгоритма решения, не составляют проблемной ситуации для учащихся, а выполняют роль упражнений, когда решение задачи строится по известным правилам. Тем более это очевидно, если рассматривать учебную задачу как дидактическую единицу учебного текста, идентичную информационной единице. Характерным для проблемной ситуации Ю.Н. Кулюткин считает: объективно возникающее рассогласование (противоречие) между целью, отвечающей некоторой актуально действующей практической потребности, и средствами ее достижения; возникновение собственно познавательного отношения к ситуации; появление у субъекта ориентировочной реакции, возникновение потребности понять ситуацию, формирование позиции субъекта.

Таким образом, субъективная позиция человека, находящегося перед проблемной ситуацией, складывается из двух условий, которые, несомненно, играет принципиальную роль в принятии решения:

1) субъективного понимания целей, отношения к объекту изучения;

2) видения неопределенности, существующей в явном или в скрытом виде, в ситуации имеющегося разрыва между тем, что известно, и тем, что неизвестно [14]. Только при этих условиях возможны действия, направленные на устранение противоречия, решение проблемы. Следовательно, проблемная ситуация должна быть объективизирована субъектом.

Согласно этой логике любая проблемная ситуация рассматривается с позиции субъекта. Это касается как учителя, так и ученика. Психологическая природа восприятия проблемной ситуации для них равнозначна. Различие состоит в содержательной стороне и в мере неопределенности. Для учащегося проблемная ситуация имеет учебную функцию. Уровень неопределенности, включенной в нее, составляющий дидактический смысл, который сознательно заложен преподавателем, ограничен и в известной мере определен, рассчитан на возможности учащегося, поэтому ее оценка учеником видима и предсказуема. Для ученика проблемная ситуация воспринимается как естественно возникающая в процессе обучения.

Субъективная оценка проблемной ситуации персонифицирована в полной мере, так как зависит от ее субъективного понимания профессионально ориентированных целей [14, С. 186]. При этом следует учесть, что предметное содержание самой ситуации абсолютно разное: учащиеся завязаны на изучении предметного объекта, а учитель нацелен на обучение и развитие учеников через информационную реконструкцию знаний об этом предметном объекте. Ученик устремлен на получение и систематизацию организованной учителем информации об объекте, явлении или событии, а учитель направляет свои действия на преобразование информации в целях управления учебной деятельностью.

Конечная цель учителя — формирование личности. Средством является учебная деятельность, содержанием — информация о человеке, о природе, веществе, ноосфере. Ее структура и состав детерминируют учебную деятельность, в процессе чего складывается система поведения ученика, развиваются его познавательные действия, активность, мотивация, формируются цели и ценности. Проблемная ситуация является дидактическим условием для выдвижения и формулировки учебной проблемы и составляет результат определенного этапа профессиональной деятельности педагога по структурированию учебного материала. Педагогическое моделирование учебной проблемы в процессе обучения связано с целым рядом предварительных действий:

1) педагогической разработкой конкретной задачи обучения и воспитания;

2) анализом содержания учебного материала;

3) анализом подготовленности учеников и определением уровня операциональных знаний, умений и навыков, а также их психологической готовности;

4) установлением соответствия между уровнем сложности учебной проблемы и подготовленностью учеников к ее решению [9].

После этого подготовленного этапа работы педагог осуществляет следующие действия:

1) формулирует проблему в виде вопроса или задания;

2) проектирует педагогическое управление решением учебной темы со стороны учащихся, для чего разрабатывает методику руководства учебными действиями, составляет инструктивную задания;

3) создает методический аппарат по корректировке ошибок, неточностей, которые могут быть допущены учениками, — составляет систему индивидуальных дополнительных заданий и вопросов для выявления неправильно выполненных действий учащихся, определяет способы методической подсказки и педагогической помощи;

организует самоконтроль учащихся за выполнением работыпосредством серии контролирующих вопросов и заданий;

проверяет выполнение учениками работы, организует обсуждение и дискуссию по результатам работы, вводит в учебный процесс педагогическую корректировку ошибок;

6) итоги самостоятельной работы учащихся включает в изучение нового научного вопроса, новой проблемы [14].

В ходе обсуждения результатов выполнения работы учащихся и необходимо обратить внимание на методику корректировки допущенных ошибок. Выправление хода решения педагог осуществляет посредством серии дополнительных вопросов или заданий, вытекающих из обсуждаемых результатов, которые условно приняты за достоверные. Посредством рассуждения и последовательного построения выводив на основе полученных результатов требуется подвести учащихся к явно абсурдному положению, показывающему ошибочность полученного результата, его несостоятельность с позиции научных теорий и практики, и тем самым убедить учеников в неправильности полученных результатов, заставить вернуться к анализу избранного пути исследования и промежуточных выводов, сделанных на разных этапах выполнения работы. Таким путем под руководством педагога происходит корректировка произведенных студентами неточных действий или неправильно сформулированных выводов в целях исправления допущенных ошибок и ориентировки их на правильную стратегию решения [8, С. 196].

На этом завершается один цикл проблемного обучения, который влечет за собой следующий, связанный с новой проблемой. Очень важно при этом, чтобы последующая учебная проблема органично вытекала из решения первой. Последовательное решение этих задач должно быть связано между собой. Образуется система задач, определяющая последовательный ход решения этих задач. В целом логика познавательного процесса подчинена достижению образовательных целей. Требуется ясная структура задачного состава педагогического управления деятельностью, складывающаяся на основе субординации конкретных учебных проблем, необходима общая стратегия их решения. Чтобы обеспечить сознательное участие и познавательной деятельности, обучающиеся должны видеть эти логические связи, понимать их, осознавать логику познавательно го процесса и оценивать перспективу решения основной задачи [7].

Проблемная ситуация возникает всякий раз, когда перед человеком встает необходимость получить новое информационное или процедурное знание, которое рождается в процессе перестройки усвоенной информации или принципов действия.

В процессе проблемного обучения учебная деятельность осуществляется в форме учебно-исследовательской деятельности, поэтому для педагога, организующего проблемное обучение, особое значение приобретает знание закономерностей мыслительной деятельности и умение построить структуру учебного материала таким образом, чтобы она была адекватна исследовательскому стилю мышления. Благодаря своей дидактической конструкции проблемное обучение имеет оптимальные возможности для стимулирования и развития творческого мышления учащихся.

Вопрос о творчестве далеко не новый в педагогике. Он привлекал к себе внимание ученых разных эпох мировой культуры. В последние годы проблема формирования творческих качеств личности оказалась в центре жизненно важных требований общества [7].

Интересна дидактическая регуляция эвристической учебной деятельности, предусматривающей самостоятельный исследовательский поиск учащихся. Имеется в виду педагогическое проектирование познавательного процесса учащихся, развертывающегося в логике дискуссионного знания и связанного с преодолением собственных познавательных трудностей, вызванных разрывами информационных связей в логике текста или в задаче, с творческим подходом к поиску способов и путей решения, принятием решения и ответственностью за него. Способы решения такой задачи, как правило, не формализованы, неизвестны учащимся, их требуется создать, и осуществить тем самым творческий процесс. Для управления этим творческим процессом, необходимо провести методическую работу в двух направлениях: разработать нежесткие алгоритмические предписания для обучения решению творческих задач и создать способы руководства эвристической учебной деятельностью, регулирующие деятельность обучающихся и обеспечивающие необходимые условия для развития и осуществления активной учебной познавательной деятельности, которая имеет учебную и исследовательскую функции.

Всякое решение проблемной задачи предполагает перестройку информации в условиях учебно-исследовательской деятельности [17, С. 99].

Повторное применение однажды найденных способов решения задачи не будет уже творчеством, так как используется алгоритм решения. Множество оригинальных задач предполагает множество алгоритмов. Мышление будет работать с выбором алгоритмов как с самостоятельной задачей; их применение связано с анализом проблемной ситуации, с постановкой вопроса, вскрывающего отношение между известным и неизвестным, и с поиском требуемого решения.

Наблюдается последовательное чередование элементов творчества (когда впервые происходит нахождение способа решения задачи) и использование алгоритма решения (при повторном решении задачи), затем опять творчество (условиями задачи будут известные алгоритмы задач) и вновь алгоритм алгоритма. Происходит восхождение от познания конкретного к абстрактному познанию первого, второго и следующих порядков спиралеобразный процесс, в котором интуиция взаимосвязана с алгоритмизацией.

Познавательный процесс в учебно-исследовательской деятельности всегда основан на сочетании творческих решений с применением алгоритма. При повторном построении задачи он становится предметом изучения и усвоения, а при многократном повторении может выполнять роль методического аппарата для решения и составлять при этом предмет изучения как руководство к действию.

Современные исследования, проведенные в области педагогики, убеждают в необходимости и возможности применения методов проблемного обучения в целях обеспечения общего развития учащихся, формирования теоретического стиля мышления, опирающегося на конкретное. Посредством познания учащимися специальных структур содержания учебного материала, отображающих детерминизм изучаемых явлений, событий, фактов, можно показать их взаимосвязь и взаимообусловленность [17].

Как известно, в процессе обучения имеет место взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащихся. Педагогическое управление учебной деятельностью может быть различным. Важно, чтобы наряду с репродуктивной познавательной деятельностью имело место и творческие способы познания. В ходе такого обучения учащиеся вовлекаются в процесс решения познавательных задач, в результате чего ими усваивается опыт творческой деятельности и приобретаются самостоятельность, критичность и гибкость мышления.

Таким образом, в основе проблемной дидактической ситуации лежит задача, направленная на преобразование объекта познания, на поиск способов решения, предполагающая некоторые ограничения в выборе способов решения. Проблема или проблемная ситуация является таковой прежде всего постольку, поскольку в ней имеются неизвестные, как бы неопределенности, которые подлежат заполнению, — иксы, на место которых должны быть поставлены знания.

Основными этапами познавательной деятельности при решении проблемной ситуации являются: осознание проблемы, разрешение проблемы, проверка решения [6].

Первый этап — осознание проблемы в учебной среде — зависит от того, как дидактически построена проблемная ситуация. Если задача сформулирована, то осознание ее проблемности со стороны обучающихся связано с умением увидеть разрыв между известным и неизвестным, с проведением анализа информации, выделением противоречия в ней. Понимание задачи связано также с выбором средств решения, что сопровождается реконструкцией уже известного, с определением отношений, обозначенных в задаче, и недостающих связей, с интерпретацией в соответствии с общетеоретическими положениями. В результате этой деятельности формулируется вопрос, который фиксирует соотношение сообщаемой информации с известными ранее положениями. Вопрос как бы вскрывает, обнаруживает главное, предмет изучения, и тем самым намечает последовательность актов решения, определяет направление, по которому следует искать ответ. Постановкой вопроса завершается первый этап [7].

Второй этап — планирование исполнительских действии, концептуальная модель — предполагает выработку гипотезы и принятие решения. Это центральный этап. Гипотеза — это проектируемый субъектом результат, выбор способов решения, ведущих к устранению выявленных противоречий; гипотетическое мышление – прогнозирование, эвристические процедуры поиска. Гипотеза позволяет сделать мыслительный переход от того, что очевидно, к тому, что следует найти. На этом этапе, как и на предыдущем, большое значение имеет прошлый опыт, перенос имеющихся знаний в новые условия, способы осмысления неизвестного с позиции уже известного, переработка уже знакомой информации в целях применения ее для практического решения, оценка ситуации и своих возможностей. Некоторые исследователи выделяют постановку гипотезы в самостоятельный этап, тогда развитие процесса решения проблемы рассматривается как отдельная стадия, а гипотеза выполняет роль идеи как способа толкования проблемы [7].

Третий этап — проверка произведенного решения. Это завершающий этап в решении проблемы. Он включает опенку гипотезы, правильности произведенных действий, представляет собой апробацию гипотетического решения, анализ и оценку достоверности полученных результатов, соответствия их основным теоретическим положениям науки, а также практике. Если проверка подтверждает правильность избранной стратегии решения, то на этом решение поставленной задачи заканчивается. В том случае, если обнаруживается несоответствие полученных результатов основным критериям достоверности, то познавательный процесс продолжается: вносятся коррективы, строится новая гипотеза - вновь выстраивается стратегия решения, осуществляется решение проблемы и контроль. Это второй виток спиралеобразного развития процесса познания. Могут иметь место и третий, и четвертый витки и так далее [7].

В познавательном акте, построенном по этой схеме, проявляется творчество, особенно на этапе построения гипотезы - на этапе построения проекта решения, плана действий, при создании теоретической, концептуальной основы действий для нахождения решения. Именно здесь обнаруживается индивидуальность, способность решить мыслительную задачу. Построение гипотезы важный этап в изобретательской деятельности, следовательно, и в организации проблемного обучения, цель которого состоит в конструировании дидактических условий, сходных с задачей, требующей творческого решения.

Учебный процесс в ходе проблемного обучения предполагаем анализ цели, выделение главного, существенного, анализ исходных данных задачи, выяснение отношения между элементами, условиями и требованиями задачи.

Многие ученые придерживаются мнения, что новое знание можно получить только путем скачка мысли, что открытие совершается с помощью интуиции. Однако есть и другая точка зрения, согласно которой достижение нового знания осуществляется путем мыслительного процесса, сочетающего логические и эвристические приемы мышления. На службе этой точки зрения эвристические программы, представленные комплексом формализованных эвристических правил, а также методики решения мыслительных задач (Г.С. Альтшуллер, Д. Пойа, В.Н.Соколов, О.К. Тихомиров, Л.М. Фридман) [1, С. 57].

**2.2 Методы и виды проблемного обучения**

Методы проблемного обучения. Можно говорить о шести дидактических способах организации процесса проблемного обучения, представляющих собой три вида изложения учебного материала учителем и три вила организации им самостоятельной учебной деятельности учащихся. Рассмотри их.

1. Метод монологического изложения

Учитель сообщает факты в определенной последовательности, дает им необходимые пояснение, демонстрирует опыты с целью их подтверждения. Использование средств наглядности и технических средств обучения сопровождается поясняющим текстом. Учитель вскрывает только те связи между явлениями и понятиями, которые требуются для понимания данного материала, вводя их в порядке информации. Чередование фактов строится в логической последовательности, однако, в ходе изложения внимания учащихся на анализе причинно-следственных связей не конкретизируется. Факты «за» и «против» не приводятся, сразу сообщается правильные окончательные выводы [4].

Проблемные ситуации если и создаются, то только с целью привлечения внимания учащихся, заинтересовать их. После ее создания ответа на вопрос «почему так, а не иначе?», от учеников не требуется, а сразу идет сообщение фактического материала. При использовании монологического метода обучения материал незначительно перестраивается. Учитель чаще всего только изменяет с целью создания проблемной ситуации порядок следования сообщаемых фактов, демонстраций, опытов, показа средств наглядности и в качестве дополнительных элементов содержания использует интересные факты из истории развития изучаемого понятия или факты, повествующие о практическом применении усваиваемых знаний в науке и технике. Роль ученика при использовании данного метода довольно пассивна, необходимый для работы этим методом уровень познавательной самостоятельности невысок.

При такой организации процесса усвоения нового знания учитель соблюдает все основные требования к уроку, реализует дидактические принципы наглядности, доступности изложения, соблюдает строгую последовательность в порядке следования информации, поддерживает устойчивое внимание учащихся к изучаемой теме, однако избранный им метод преподавания превращает ученика в пассивного слушателя, не активизирует его познавательную деятельность [4]. Используемый в данном случае информационно-сообщающий метод преподавания позволяет достичь лишь одной цели - пополнить запас знаний учащихся дополнительными фактами.

2. Рассуждающий метод обучения

Если учитель ставит цель показать образец исследования постановки и решения целостной проблемы, то он использует рассуждающий метод. При этом материал разделяется на части, учитель к каждому этапу предусматривает системы риторических вопросов проблемного характера с целью привлечь учащихся к мысленному анализу проблемных ситуаций, обнажает объективные противоречия содержания, но сам же и разрешает использовать предложения повествовательного и вопросительного типа, информационные вопросы (то есть такие вопросы, отвечая на которые нужно воспроизводить уже известные знания, давать информацию об известном знании) не ставятся, повествование ведется в форме лекции.

Способ перестройки материала для работы этим методом отличается, прежде всего тем, что в содержание в качестве дополнительного структурного элемента вводится система риторических вопросов. Порядок следования сообщаемых фактов выбирается таким, чтобы объективные противоречия содержания были представлены особенно подчеркнуто, выпукло, возбуждали познавательный интерес учащихся и желание их разрешить.

В изложении учителя преобладает уже не категоричность сведений, а элементы рассуждения, поиска выхода из возникающих в силу особенностей построения материала затруднений. Учитель, как это и предполагает М.И. Махмутов, «демонстрирует самый путь научного познавания, заставляя учеников следить за диалектическим движением мысли к истине» [13], он не только создает проблемные ситуации, но ставит и решает проблемы, показывает, как выдвигались и сталкивались различные гипотезы.

Выбрав рассуждающий метод обучения, учитель в процессе организации процесса усвоения пользуется объяснительным методом преподавания, сущность которого заключается в том, что он «включает сообщение учителем фактов данной науки, их описание и объяснение, то есть раскрывает сущности новых понятий с помощью слова, наглядности и практических действий» [13].

3. Диалогический метод изложения

Если учитель ставит перед собой задачу привлечь учащихся к непосредственному участию в реализации способа решения проблемы с целью активизировать их, повысить познавательный интерес, привлечь внимание к уже известному в новом материале, он, используя то же построение содержания, дополняет его структуру информационными вопросами, ответы на которые дают учащиеся.

Использование диалогического метода обучения обеспечивает более высокий уровень познавательной активности учащихся в процессе познания, так как они уже непосредственно привлекаются к участию в решении проблемы под жестоким управляющим воздействием преподавателя.

4. Эвристический метод изложения

Эвристический метод применяется там, где учитель ставит цель обучить учащихся отдельным элементам решения проблемы, организовать частичный поиск новых знаний и способов действия. Используя эвристический метод, учитель применяет то же построение учебного материала, что и при диалогическом методе, но несколько дополняет его структуру постановкой познавательных задач и заданий учащимся на каждом отдельном этапе решения учебной проблемы. Таким образом, формой реализации этого метода является сочетание эвристической беседы с решением проблемных задач и заданий [4].

Суть эвристического метода состоит в том, что открытие нового закона, правила и тому подобное совершается не учителем при участии учащихся, а самими учащимися под руководством и с помощью учителя.

5. Исследовательский метод

Понятие исследовательского метода наиболее полно раскрыл И.Я. Лернер, который к исследовательскому методу отнес метод, организующий процесс усвоения «решением проблем и проблемных задач. Сущность его в том, что учитель конструирует методическую систему проблем и проблемных задач, адаптирует ее к конкретной ситуации учебного процесса, предъявляет учащимся, тем самым управляя их учебной деятельностью, а учащиеся, решая проблемы, обеспечивают сдвиг в структуре и уровне умственной деятельности, постепенно овладевая процедурой творчества, а заодно творчески усваивают и методы познавания» [9].

При проведении урока исследовательским методом опять используется такое же построение материала, и берутся элементы структуры эвристического метода и порядок следования вопросов, указаний, заданий. Если в процессе реализации эвристического метода эти вопросы, указания и задания носят упреждающий характер, то есть ставятся до решения подпроблемы, составляющей содержание данного этапа, или в процессе ее решения и выполняет направляющую функцию в процессе решения, то в случае использования исследовательского метода вопросы ставятся в конце этапа, после того как большинство учащихся с решением подпроблемы справились.

6. Метод программированных заданий

Метод программированных заданий представляет собой постановку учителем системы программированных заданий. Уровень эффективности учения определяется наличием проблемных ситуаций и возможностью самостоятельной постановки и решения проблем. Применение программированных заданий заключается в следующем: каждое задание состоит из отдельных элементов-кадров; один кадр содержит часть изучаемого материала, сформулированного в виде вопросов и ответов, либо в виде изложения новых заданий, либо в виде упражнений.

Виды проблемного обучения. Проблемное обучение не может быть одинаково эффективным в любых условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни, как интеллектуальных затруднений учащихся, так и их познавательной активности и самостоятельности при усвоении новых знаний, чем при применении прежних знаний в новой ситуации [4].

Виды проблемного обучения правильнее всего различать по соответствующим видам творчества. На этом основании можно выделить три вида проблемного обучения. Первый вид («научное» творчество) – это теоретическое исследование, то есть поиск и открытие ученикам нового правила, закона, теоремы и так далее. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем.

Второй вид (практическое творчество) – поиск практического решения, то есть поиск способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем.

Третий вид (художественное творчество) – это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее в себя литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и так далее. Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика, наличие поиска и решения проблемы. Они могут осуществляться при различных формах организации педагогического процесса. Однако первый вид чаще всего встречается на уроке, где наблюдается индивидуальное, групповое и фронтальное решение проблем. Второй – на лабораторных, практических занятиях. Третий вид – на уроке и на внеурочных занятиях [14].

Вполне понятно, что каждый вид проблемного обучения как внутренне дифференцированная деятельность имеет сложную структуру, дающую в зависимости от множества факторов различную результативность обучения. Каждый из перечисленных видов проблемного обучения может протекать различной степенью познавательной активности ученика. Определение этой степени имеет важное значение для управления процессом формирования познавательной самостоятельности школьников.

Каждый вид отвечает одному из важнейших условий проблемного обучения – наличие определенного уровня познавательной самостоятельности ученика [14].

Итак, изучив психолого-педагогическую литературу по вопросам проблемного обучения, было выяснено, что проблемным оно называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и «открытия» новых понятий. Здесь есть и объяснения учителя, и репродуктивная деятельность учителя, и постановка задач, и выполнение учащимися упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения.

**Список литературы**

1.Бертон В. Принципы обучения и его организация. М. Госучпедгиз, 1934, -48 с.

2.Брунер Дж. Психология познания. М.:Прогресс, 1977.,-412с.

3.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991,-184с.

4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.:Интор, 1996.,-119с.

5.Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим): Пер. с англ. М., 1999,-489с.

6.Ильницкая И.А. Проблемное обучение – эффективная система развития творческого потенциала личности учителя и учащихся. Спецсеминар: Программа, вопросы и задания для самостоятельной работы. – Омск: ООИПКРО, 2009. - 23 с.

7. Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления. М.:Педагогика, 1975,-370с.

8.Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Педагогика, 1991,-293с.

9.Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.:Знание, 1974,-64с.

10.Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972,-175с.

11.Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.:Педогогика, 1975,-277с.

12.Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. М.:Высшая школа, 1990,-392с.

13.Оконь В. Основы проблемного обучения. М.Высшая школа, 1968.

12.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М.:ИНФРА, 2005,-205с.

13. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.:ИНФРА, 2001,-190с.

14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.:Педагогика, 1986. Т. 1, 2.