**«Использование проблемного обучения в образовательном процессе в специализированном учреждение»**

ВВЕДЕНИЕ

Современная педагогика как наука находится в процессе постоянного развития: по мере изменения роли человека в культуре, экономике и всех сферах общественных отношений, изменяются и цели, которые ставит перед собой образование, совершенствуются педагогические методы, появляются новые идеи, оживляются старые, ставшие вдруг актуальными. Вместе с тем, фактическая система образования обладает достаточной инертностью к нововведениям, что, с одной стороны, является определенным сдерживающим фактором для развития теории педагогики, а, с другой стороны, имеет и положительный эффект, поскольку такая инертность носит и системосохраняющий характер. В современной России в условиях относительной либерализации системы образования получили возможность своего развития и воплощения на практике различные педагогические технологии, концепции и методы обучения. Часть из них пришла из западной системы образования (нейролингвистическое программирование, гештальттехнологии и др.), часть – соответствует сравнительно старым российским идеям в области образования (например, основы концепции свободного воспитания были заложены Л.Н.Толстым, а педагогики сотрудничества – еще К.Д. Ушинским) или сравнительно новым концепциям, разработанным или доработанным советскими и современными российскими учеными (концепция развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили, обогащающая модель обучения Э.Г.Гельфмана и М.А.Холодной, технология укрупнения дидактических единиц П.М.Эрдниева и Б.П.Эрдниева и мн. др.). Появились возможности для реализации на практике и проблемного обучения.

Концепция проблемного обучения, наиболее масштабная разработка которой началась в нашей стране в 70-е годы 20-го века, имеет довольно древнюю и богатую историю. Так, не столько предвестником [17], сколько, на взгляд автора, полноправным представителем проблемного обучения можно назвать еще Сократа (469 – 399 до Р.Х.), широко применявшего эвристический метод обучения в виде бесед, названный им майевтикой. Платон (427 – 347 до Р.Х.) и в педагогической деятельности, и в научных трудах использовал метод диалога, обучение и радость познания, по его мнению, должны быть неразделимы; даже понятие «школа» в переводе с латинского означает «досуг».

Из педагогов 18 века стоит выделить, в первую очередь, Ж.Ж. Руссо (1712-1778), который писал об учащихся так: «пусть он достигает знания не через вас, а через самого себя, пусть он не заучивает науку, а постигает ее сам» [27]. Этот французский мыслитель по праву считается одним из виднейших педагогов-гуманистов своего времени: он утверждал о самодостаточности детей, заявлял о необходимости самостоятельности и активности учеников в процессе обучения, в качестве основной цели образования выделял развитие учащихся.

В конце 18-го – начале 19-го вв. работал швейцарский педагог И.Г.Песталоцци (1746-1827), который ввел концепцию элементарного (или поэлементного образования); основными его принципами были деятельностный подход к процессу обучения и активная самостоятельная работа учащихся в противовес катехизисному (догматическому) обучению. Русский педагог К.Д.Ушинский назвал великим открытием его идею развивающего обучения. Сам К.Д.Ушинский (1824-1870) внес заметный вклад не только в российскую, но и, отчасти, в мировую педагогику. Его образовательная концепция уже во многом близка основам проблемного обучения. Так, одной из основных целей образования он считал развитие активной и творческой личности учащегося. В процессе обучения К.Д.Ушинский считал важным создать атмосферу товарищества, сотрудничества ученика и педагога, признавал наиболее эффективным именно майевтический метод Сократа. К.Д.Ушинский также полагал, что задача образования не сводится к передаче учащимся знаний, умений и навыков: по его мнению, в процессе обучения «следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания» [27].

В разработке принципиальных положений концепции проблемного обучения активное участие принимали: [Т. В. Кудрявцев](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%A2._%D0%92._%D0%9A%D1%83%D0%B4%D1%80%D1%8F%D0%B2%D1%86%D0%B5%D0%B2&action=edit), [Кудрявцев В. Т.](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%83%D0%B4%D1%80%D1%8F%D0%B2%D1%86%D0%B5%D0%B2_%D0%92._%D0%A2.), [И. Я. Лернер](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%98._%D0%AF._%D0%9B%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%80&action=edit), [А. М. Матюшкин](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%90._%D0%9C._%D0%9C%D0%B0%D1%82%D1%8E%D1%88%D0%BA%D0%B8%D0%BD&action=edit), [М. И. Махмутов](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%9C._%D0%98._%D0%9C%D0%B0%D1%85%D0%BC%D1%83%D1%82%D0%BE%D0%B2&action=edit), [В. Оконь](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%92._%D0%9E%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%8C&action=edit), [М. Н. Скаткин](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%9C._%D0%9D._%D0%A1%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%BD&action=edit) и другие. Схема проблемного обучения, представляется как последовательность процедур, включающих: постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач.

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

Успех интеллектуального развития обучающихся в профессиональных учебных заведениях достигается главным образом на уроке, когда преподаватель остается один на один со своими воспитанниками. И от его умения «и наполнить сосуд, и зажечь факел», от его умения организовать систематическую познавательную деятельность зависит степень интереса обучающихся к учебе, уровень знаний, готовность к постоянному самообразованию, т.е. их интеллектуальное развитие, что убедительно доказывает современная психология и педагогика.

Большинство ученых признают, что развитие творческих способностей обучающихся и интеллектуальных умений невозможно без проблемного обучения. Творческие способности реализуются через мыслительную деятельность. По меткому выражению М.Н. Скаткина, в уроке концентрируется если не вся, то значительная часть педагогики. На уроке, как нигде, раскрываются возможности педагога, степень его подготовленности, мастерство, эрудиция. В такой же мере здесь видны его просчеты, ошибки, неудачи [24].

Хотя данная проблема достаточно обстоятельно рассматривается в психолого-педагогической и методической литературе, но в практике профессиональных учреждений должного внимания не получила. Поэтому я и выбрала для своей дипломной работы следующую, актуальную на сегодняшний день тему: «Использование проблемного обучения в образовательном процессе в специализированных учреждениях».

Цель дипломной работы: изучить влияние проблемного обучения на интеллектуальное развитие учащихся.

Гипотеза: если на уроках профессионального цикла используется проблемно-ориентированный подход к обучению и современные технические средства обучения, то повышается результативность обучения, сформируются более глубокие предметные знания.

Объектом дипломной работы является процесс обучения учащихся в Государственном автономном профессиональном образовательном учреждении Саратовской области «Саратовский комплекс - интернат профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Предметом – проблемное обучение как фактор интеллектуального и творческого развития обучающихся в Саратовском комплексе - интернат профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по профессиям: оператор швейного оборудования, закройщик.

Исходя из объекта и предмета для достижения поставленной цели, определены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования.
2. Выявить целесообразность применения проблемного обучения на основе теоретического анализа урока по учебным дисциплинам профессионального цикла.
3. Обобщить педагогический опыт работы проблемного обучения.

В данной работе рассматриваются особенности концепции проблемного обучения, его сущность, основные методы и функции, методика организации проблемного обучения и требования, которые к ней предъявляет современная теория педагогики, с тем, чтобы определить, какую роль могут и должны играть проблемные методы обучения в современной системе образования.

**Нормативно – правовое обеспечение образования в специализированных учебных заведениях**

Становление открытой, гибкой и доступной профессиональной образовательной среды происходит в условиях реализации новой государственной образовательной политики, основным ориентиром которой является обеспечение устойчивого развития системы образования, доступности, эффективности и повышения качества предоставляемых образовательных услуг в соответствии с приоритетными направлениями развития российского образования.

Мною проанализированы нормативно – правовые документы, отражающие основные направления развития профессиональной образования в Российской Федерации.

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации [1]. В статье 79 обозначена организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья «1. Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. 2. Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися. 3. Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в настоящем Федеральном законе понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья».

Проблемы социальной реабилитации и профессионального становления, трудоустройства инвалидов в условиях современной России очень актуальны. Это объясняется в первую очередь тем, что численность людей с различными отклонениями и ограничениями жизнедеятельности возрастает. Ежегодно признаются инвалидами около 3,5 млн. человек, в том числе более 1 млн. – впервые.

В Российской Федерации основой государственной политики в отношении инвалидов является их реабилитация, позволяющая инвалидам достигнуть и поддерживать оптимальный уровень их самостоятельности и жизнедеятельности. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. N 181-ФЗ
"О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" [2]. В статье 9 говорится «Реабилитация инвалидов - система и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной и профессиональной деятельности. Реабилитация инвалидов направлена на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма, в целях социальной адаптации инвалидов, достижения ими материальной независимости и их интеграции в общество».

Основные направления стратегии развития образования до 2020 года излагаются в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Задачами Государственной программы являются «Формирование гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного профессионального образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации»

«Цели и задачи государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» сформулированы на основе Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №1662-р) с учетом изменений, произошедших в системе образования, принятых в последние годы программ и мер по развитию системы образования» [3].

В рамках Государственной программы будет реализована подпрограмма 1. «Развитие профессионального образования». Обозначена Цель подпрограммы Государственной программы **– «**Существенное увеличение вклада профессионального образования в социально-экономическую и культурную модернизацию России, программы в повышение ее глобальной конкурентоспособности, обеспечение востребованности экономикой и обществом каждого обучающегося» [3].

Задачи подпрограммы Государственной программы направлены на «Формирование дифференцированной сети организаций профессионального образования,учитывающей особенности регионов, включающей глобально конкурентоспособные университеты; модернизация структуры программ профессионального образования для обеспечения их гибкости и эффективности» [3].

Основным мероприятием подпрограммы «Развитие профессионального образования» является «Модернизация образовательных программ профессионального образования, обеспечивающая гибкость и индивидуализацию процесса обучения с использованием новых технологий» направлено на повышение эффективности образовательного процесса [3].

Профессиональное образование инвалидов является важнейшим аспектом их профессиональной реабилитации на основе коррекционной педагогики.

Коррекция – (от лат. correctio - исправление) – система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление психо-физического развития и отклонений в поведении у детей и подростков. «Обучение и развитие аномальных детей представляет собой целенаправленный процесс передачи старшим поколением и усвоения детьми знаний, умений и навыков деятельности как основного средства подготовуи к жизни и труду.

В ходе обучения всегда реализуются цели воспитания и развития. Задачи обучения, его содержание разрабатывается с учетом глубины и характара дефектов и в зависимости от этого и подбираются необходимые средства обучения. Обучение должно всегда стимулировать переход зоны «ближайшего развития» в зону «актуального развития», когда опека может быть снижена» [17]. Построение коррекционно-педагогической деятельности с подростками, организацию дифференцированного обучения и индивидуального воспитания невозможно осуществить, не зная природы недостатка в развитии обучающегося, не выяснив и не изучив причины его отклонений в поведении. Одним словом, без знаний основ общей психологии человека трудно организовать эффективную коррекционную работу. Вместе с тем для обучающихся с недостатками в развитии характерны такие особенности психики: задержка общего физического развития, замедленность, слабость и малоподвижность нервных процессов, неразвитость сенсорных анализаторов, неполное восприятие окружающего мира.

Таким образом, областью научных интересов коррекционной педагогики является своевременное эффективное выявление, предупреждение и преодоление недостатков в развитии и отклонений в поведении детей и подростков, адекватная интеграция их в социальную среду. Необходимо заметить, недостаток, отклонение в развитии и поведении являются временной, переменной величиной в организации педагогического процесса с данной категорией детей и подростков, а, следовательно, поддаются изменению, коррекции.

**Проблемное обучение**

Проблемное обучение так же, как и программированное, относится к активным технологиям обучения. В его основе лежит решение какой – либо задачи, проблемы (от гр. problema – «задача, задание»). В широком смысле проблема – это сложный теоретический и практический вопрос, требующий изучения, разрешения; в науке – противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, процессов и требующая адекватной теории для ее разрешения. (Ситуация – фр. situation – «положение, обстановка, совокупность обстоятельств») [5].

Элементы проблемного обучения имели место еще в античности, а затем в эпоху Возрождения. Это эвристические беседы Сократа, беседы и диалоги Галилея. Педагогика Ж.-Ж. Руссо — проблемные диалоги — были излюбленным жанром века Просвещения. В истории отечественной педагогики примером проблемного изложения материала могут служить лекции К.А. Тимирязева. Величайшие педагоги прошлого всегда искали пути преобразования процесса учения в радостный процесс познания, развития умственных сил и способностей учащихся (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.) [24].

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 обучающихся по решению проблем. Мышление, утверждает Дж. Дьюи [24], есть решение проблем.

Теория и практика проблемного обучения разрабатываются, прежде всего, на основании достижений психологии мышления.

Для практики обучения особенно важно положение о том, что мышление не может быть сведено к функционированию уже готовых знаний. С.Л. Рубинштейн [9], выдвинул требование раскрыть мышление, прежде всего как продвинутый процесс, способный приводить к новым знаниям, исследовать его активный творческий процесс, способный приводить к новым знаниям, исследовать его активный, творческий аспект. В психологии была поставлена задача изучать не только и не столько итоги мыслительной деятельности, не сам по себе результат её, а прежде всего процесс, который приводит к этому и способствует не только прочному усвоению знаний, но и «воспитанию подлинного, самостоятельного, продуктивного, творческого мышления».

Наиболее ярко продуктивные процессы мышления выступают при постановке и решении человеком различных проблем, выдвигаемых жизнью: экономических, социальных, педагогических, научных, учебных и т.д. Проблемность - неотъемлемая черта познания, так как наличие проблем, проблемных ситуаций обусловлено общей взаимосвязью и взаимообусловленностью явлений в мире. Мышление является опосредованным познанием и берёт своё начало с проблемности познания. Основная функция мышления заключается в том, чтобы раскрывать неизвестное, новое.

Признание продуктивности мыслительных процессов как свойства мышления любого человека имеет исключительно важное значение для развития идей проблемного обучения, так как максимально развивает творческие способности учащихся, воспитывает у них самостоятельное творческое мышление. Творческие способности развиваются у обучающихся лишь в творческой деятельности, специально организуемой педагогом в процессе обучения.

Знания и готовые способы решения задач могут стать средствами дальнейшего движения мысли лишь в том случае, если преподаватель организует собственную работу мысли учащимся. Даже в тех случаях, когда обучающимся сообщаются готовые обобщения и способы действия необходимо подумать о создании внутренних условий для их продуктивного использования. Тем более необходимо создать эти внутренние условия тогда, когда учащиеся должны сами находить новые приёмы, новые способы действия, «открывать» новые знания.

В качестве одной из главных психологических реальностей при исследовании творческих процессов мышления была открыта проблемная ситуация, которая является начальным моментом мышления, так как помогает разрешить вопросы не только управления процессом усвоения знаний, но и развития познавательных потребностей учащихся.

Проблемная ситуация - центральное звено проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная активность, пробуждается мысль, познавательная потребность, активизируется мышление, создаются условия для формирования правильных обобщений. Создание проблемных ситуаций, определяющих начальный момент мышления, является необходимым условием организации процесса обучения, способствующего развитию подлинного продуктивного мышления учащихся, их творческих способностей. Создание проблемных ситуаций, определяющих начальный момент мышления, является необходимым условием организации процесса обучения, способствующего развитию подлинного продуктивного мышления обучающихся, их творческих способностей.

Во втором издании указанной книги (1933) Дж. Дьюи обосновывает психологические механизмы способности решать проблемы. Он утверждает, что в основе способности студентов решать проблемы лежит их природный ум. «Овладеть коллективным мышлением может не каждый, — пишет Дьюи, — более того, не каждого можно научить этому» [24].

По Дьюи, мысль индивида движется к состоянию, когда все в задаче ясно, проходя определенные этапы:

* 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 [24]. 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 студента учиться как фактор учения;
* интуитивное мышление как основа развития умственной деятельности;
* мотивация обучения в современном обществе.

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

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[24].

В отечественной педагогической литературе идеи проблемного обучения актуализируются начиная со второй половины 50-х гг. XX в. Так, виднейшие дидакты М.А. Данилов и В.П. Есипов [24] формулируют правила активизации процесса обучения, которые отражают принципы организации проблемного обучения:

* вести обучающихся к обобщению, а не давать им готовые определения, понятия;
* эпизодически знакомить обучающихся 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.

Крупные ученые снова поднимают вопрос о принципах организации проблемного обучения. «Со всей очевидностью, — пишет Н.К. Гончаров,— встает задача более широкого применения элементов исследовательского метода, а точнее, исследовательского принципа. Задача состоит в том, чтобы постепенно подводить обучаемых к овладению методом науки, будить и развивать у них самостоятельную мысль. Можно студенту формально сообщать, знания, и он их усвоит, и можно преподавать творчески, сообщать знания в их развитии и движении» [24].

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 операцией умственных действий (С.Л. Рубинштейн, Н.А.. Менчинская, Т.В. Кудрявцев) [5]. Существенное значение в развитии теории проблемного обучения имело положение о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении (А.М. Матюшкин). Особый вклад в разработку теории проблемного обучения внесли М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, И.А. Ильницкая и др [30].

Наиболее обобщенное определение проблемного обучения сформулировал М.И. Махмутов: проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность обучающихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и обучения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций [21].

Итак, проблемное обучение — это тип обучения, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность обучающихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Основным элементом проблемного обучения является «проблемная ситуация», которая имеет свою функциональную характеристику. Проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности обучаемых, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей. В этом и заключается его главное отличие от традиционного объяснительно-иллюстративного обучения.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути в средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Принципиально важен тот факт, что новые знания даются не для сведения, а для решения проблемы или проблем. При традиционной педагогической стратегии — от знаний к проблеме — обучающиеся не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. Гегель метко определил роль научного поиска, говоря о том, что не результат есть действительное целое, а результат вместе со своим становлением. Голый результат есть труп, оставивший позади себя тенденцию.

«Потребление» готовых достижений науки не может сформировать в сознании обучающихся модель будущей реальной деятельности. Авторы проблемного метода придают исключительно важное значение замене стратегии «от знаний к проблеме» на стратегию «от проблемы к знаниям».

Начав с якобы нерешенной задачи, преподаватель создает в аудитории проблемную ситуацию, формируя в сознании учащихся мотив овладения рубежом научного знания. Только мотивация способна стать действенным фактором активного вовлечения личности в процесс познания. Мотивы возникают из потребностей, а потребности определяются опытом, установкой, оценкой, волей, эмоцией.

Решение проблемы требует включения творческого мышления. Репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, в проблемной ситуации просто неэффективны.

Активизации творческого мышления способствуют субъект-объект-субъектные отношения, возникающие при коллективном решении проблемы.

Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного знания, учебной или профессиональной деятельности, которые и есть источник движения и развития современного общества.

При активных формах обучения и, в частности, проблемном обучении возникает новая группа мотивов:

Познавательно-побуждающие мотивы бескорыстного поиска знания, истины. Интерес к обучению возникает в связи с проблемой и развертывается в процессе умственного труда, связанного с поисками и нахождением решения проблемной задачи или группы задач. На этой основе возникает внутренняя заинтересованность, которую, выражаясь словами А. И. Герцена, можно назвать «эмбриологией знания» [30].

Сочетание познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации оказывает наибольшее влияние на эффективность обучения.

Преподаватель должен так организовать педагогическое и межличностное общение и так направлять учебную деятельность студентов, чтобы мотивация достижения не препятствовала возникновению познавательной мотивации и их корреляция порождала развитие познавательно-побуждающих мотивов.

Но формирование мотивов — лишь одна из задач проблемного обучения. Его успешность определяется логикой и содержанием деятельности студента. Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного познания, учебной или любой другой деятельности, которые и есть источник движения и развития в любой сфере. Именно в связи с этим проблемное обучение можно назвать развивающим, ибо его цель — формирование знания, гипотез, их разработки и решений. При проблемном обучении процесс мышления включается лишь с целью разрешения проблемной ситуации, оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач.

1.1.1 Основные функции и отличительные особенности проблемного обучения

Основные функции и отличительные признаки (особенности) проблемного обучения были сформулированы М.И. Махмутовым [21]. Он разделяет их на общие и специальные.

Общие функции проблемного обучения:

* усвоение обучающимися системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
* развитие интеллекта обучающихся, т.е. их познавательной самостоятельности и творческих способностей;
* формирование диалектико-материалистического мышления обучающихся;
* формирование всесторонне и гармонично развитой личности. Специальные функции проблемного обучения:
* воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение системы логических приемов или отдельных способов творческой деятельности);
* воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умений решать учебные проблемы;
* формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решения практических проблем и художественного отображения действительности);
* формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Каждая из указанных функций осуществляется в разнообразной практической и теоретической деятельности обучающихся и зависит от учета характерных особенностей проблемного обучения, которые одновременно являются и его отличительными признаками.

Первая и важнейшая особенность — это специфическая интеллектуальная деятельность обучающихся по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления.

Вторая особенность состоит в том, что проблемное обучение — наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого, диалектического мышления. Самостоятельное решение проблем обучающихся одновременно является и основным условием превращения знаний в убеждения, так как только диалектический подход к анализу всех процессов и явлений действительности формирует систему прочных и глубоких убеждений.

Третья особенность вытекает из закономерной взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с практикой и использование жизненного опыта учащихся при проблемном обучении выступают не как простая иллюстрация теоретических выводов, правил (хотя это и не исключается), а главным образом как источник новых знаний и как сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практической деятельности. По этой причине связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и (непосредственным или опосредствованным) критерием оценки правильности решения учебных проблем.

Четвертой особенностью проблемного обучения является систематическое применение педагогом наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ обучающихся. Указанная особенность заключается в том, что педагог организует выполнение самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

Пятая особенность определяется дидактическим принципом индивидуального подхода. При проблемном обучении индивидуализация обусловлена наличием учебных проблем разной сложности, которые каждым обучаемым воспринимаются по-разному. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различия в ее формулировании, выдвижении многообразных гипотез и нахождения тех или иных путей их доказательства.

Шестая особенность состоит в динамичности проблемного обучения (подвижной взаимосвязи его элементов). Эта особенность обусловлена динамичностью самой проблемы, в основе которой всегда лежит противоречие, присущее любому явлению, факту действительности. Динамичность проблемного обучения заключается в том, что одна ситуация, переходит в другую естественным путем на основе закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений окружающего мира. Как указывают исследователи, в традиционном обучении динамичности нет, вместо проблемности там преобладает «категоричность».

Седьмая особенность заключается в высокой эмоциональной активности обучаемых, обусловленной, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, и, во-вторых, тем,что активная мыслительная деятельность обучаемого неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы вызывает личное переживание обучаемого, его эмоциональную активность.

Восьмая особенность проблемного обучения заключается в том, что оно обеспечивает новое соотношение индукции и дедукции и новое соотношение репродуктивного и продуктивного усвоения знаний.

Первые три особенности проблемного обучения имеют социальную направленность (обеспечивают прочность знаний, умение творчески применять знания в жизни). Остальные особенности носят специально-дидактический характер и в целом характеризуют проблемное обучение.

1.1.2 Условия успешности и цели проблемного обучения

В результате исследований и практической деятельности выделены четыре главных условия успешности проблемного обучения:

* обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
* обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);
* значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого.
* необходимость диалогического доброжелательного общения педагога с учащимся, когда с вниманием и поощрением относится ко всем мыслям, гипотезам, высказанным учащимся.

Главная психолого-педгогическая цель проблемного обучения — развитие профессионального мышления — в каждой конкретной деятельности имеет свою специфику. Вообще развитие творческих способностей носит прикладной характер и конкретизируется применительно к предмету, преобразуясь в формирование той или иной творческой способности, в нестандартное видение:

* увидеть проблему в тривиальной ситуации, когда у учащихся возникают нетривиальные для данного уровня подготовки вопросы;
* увидеть по-новому структуру тривиального объекта (его новые элементы, их связи и функции и т. п.);
* сформировать способность переноса ранее усвоенных знаний и умения в новую ситуацию;
* комбинировать новый способ решения из элементов ранее известных методов;
* построить оригинальные решения, не применяя ранее известных аналогичных методов.

1.1.3 Формы и средства проблемного обучения

Для достижения главной дидактической цели преподаватель, занимающийся проблемным обучением, должен уметь планировать проблему, управлять процессом поисков и подвести учащихся к ее разрешению. Это требует не только знания теории проблемного обучения, но и овладения его технологией, специфическими приемами проблемного метода, умения перестроить традиционные формы работы.

Не каждый учебный материал подходит для проблемного изложения. Проблемные ситуации легко создавать при ознакомлении обучающихся с историей предмета науки. Гипотезы, решения, новые данные в науке, кризис традиционных представлений на поворотном этапе, поиски новых подходов к проблеме — вот далеко не полный перечень тем, подходящих для проблемного изложения. Овладение логикой поиска через историю открытий — один из перспективных путей формирования проблемного мышления. Успешность перестройки обучения с традиционного на проблемное зависит от «уровня проблемности» который определяется двумя следующими факторами:

* степенью сложности проблемы, выводимой из соотношений известного и неизвестного обучающимся в рамках данной проблемы;
* долей творческого участия обучаемых в разрешении проблемы, как коллективного, так и личного характера.

Что бы уровень мотивации учащихся в процессе проблемного обучения не понизился, соответственно должен возрастать от курса к курсу уровень проблемности.

Опыт творческой работы, накапливаемый обучающимися в процессе обучения, позволяет повысить планку требований, внося в проблемные задачи качественные и количественные изменения.

В отечественной педагогике различают три основные формы проблемного обучения:

* проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам решает их; учащиеся мысленно включаются в процесс поиска решения;
* частично – поисковая деятельность при выполнении эксперимента, на лабораторных работах; в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед. Преподаватель продумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, т.е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные «косвенные подсказки» и наводящие вопросы, он сам подытоживает главное, опираясь на ответы учеников. Частично-поисковый метод обеспечивает продуктивную деятельность 3-го и 4-го уровня (применение, творчество) и 3-й, 4-й уровень знаний (знания-умения, знания-трансформации) в отличии от традиционного объяснительного и репродуктивного обучения;
* самостоятельная исследовательская деятельность, когда учащиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее с последующим контролем преподавателя, что обеспечивает продуктивную деятельность 4-го уровня - творчество и 4-й уровень наиболее эффективных и прочных «знаний-трансформаций».

Нет сомнения в том, что проблемное обучение не может быть эффективным в разных условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений обучаемых, так и их познавательной активности: познавательная самостоятельность обучаемого может быть либо очень высокой, либо почти полностью отсутствовать.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности обучаемых, наличием поиска и решения проблемы. Однако первый вид проблемного обучения чаще всего используется на теоретических занятиях, где организуется индивидуальное, групповое или фронтальное решение проблемы. Второй — на лабораторных, практических занятиях, на предметном кружке, на факультативе, на производстве. Третий вид — на урочных и внеурочных занятиях. Последние два вида проблемного обучения характеризуются решением, главным образом, индивидуальных или групповых учебных проблем.

Каждый вид проблемного обучения имеет сложную структуру, дающую в зависимости от многих факторов различную результативность обучения. Эффективным может считаться такой процесс обучения, который обусловливает:

* увеличение объема знаний, умений, навыков у обучающихся;
* углубление и упрочение знаний, новый уровень обученности;
* новый уровень познавательных потребностей, обучения;
* новый уровень сформированности познавательной самостоятельности и творческих способностей.

Все перечисленные виды проблемного обучения могут протекать с различной степенью познавательной активности обучаемых. Определение этой степени имеет важное значение для управлении процессом формирования познавательной самостоятельности обучаемых.

1.1.4 Организация проблемного обучения

Проблемная организация учебного материала возможна в нескольких формах: проблемный вопрос, проблемная задача, проблемное задание, проблемная ситуация.

Проблемный вопрос – это краткая форма обращения педагога к студентам в целях получения ответа; это такое обращение, которое побуждает студента к познавательному действию. За академическое занятие педагог задает от 30 до 70 вопросов. Вопрос в обучении – это основа диалога педагога и обучающегося. 80% задаваемых вопросов требуют не более чем ответа по памяти. Проблемный же вопрос требует многоступенчатой познавательной деятельности, мысленного поиска, исследования и даже эксперимента.

Проблемная задача – это такая форма организации учебного материала, которая требует особых условий своего исполнения: времени, дополнительной информации, умений. Задача – это всегда определенные условия, ограничивающие поиск ответа и сам ответ. Но нужно различать проблемные задачи и задачи математические, физические и химические. Примером проблемной задачи могут быть поисковые лабораторные работы, установление причинно-следственных связей, определение преемственности между фактами, определение степени прогрессивности явления и т. д.

Некоторые авторы определяют проблемное обучение как ряд проблемных задач, последовательное решение которых ведет к достижению поставленной дидактической цели.

Проблемные задачи выполняют тройную функцию:

* они являются начальным звеном процесса усвоения новых знаний;
* обеспечивают успешные условия усвоения:
* представляет собой основное средство контроля для выявления уровня результатов обучения.

Проблемное задание – это более сложная форма организации учебного материала, предназначенная для самостоятельного выполнения. Это поручение обучающимся что-то сделать, выполнить какое-то указание, установку, назначение. Проблемным задание становится только при условии, если его выполнение требует сложной познавательно-поисковой деятельности. К проблемным заданиям относится всякая поисковая деятельность, эксперименты, сочинительство, изобретательство и т. д.

Проблемная ситуация – это совокупность обстоятельств, обеспечивающих возникновение и разрешение (выполнение) проблемных вопросов, задач или заданий, может быть вызвана различными их типами. Она возникает в специфических условиях процесса обучения, специально создается педагогическими приемами, методами и средствами. По сути, это вид мыслительного взаимодействия педагога и обучающихся, характеризующийся определенным психическим состоянием, полем интеллектуального и эмоционального напряжения, готовностью разрешать проблемную ситуацию.

Проблемная ситуация — основной элемент проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность учащихся, активизируется мышление. Для ответа на вопросы: «Что включает в себя проблемная ситуация? Каковы ее основные компоненты?» — важно представить себе психологическую структуру проблемной ситуации, и, конечно, ее дидактические возможности и условия применения в обучении.

Наиболее четко и последовательно компоненты проблемной ситуации разработаны психологом А.М. Матюшкиным [24]. В психологической структуре проблемной ситуации он выделяет следующие три компонента:

* неизвестное достигаемое знание или способ действия;
* познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности;
* интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт.

Компоненты психологической структуры проблемной ситуации характеризуют и внутренние условия мышления. В силу этого проблемная ситуация возникает только при наличии определенных внутренних условий мышления. Это положение имеет важное значение для педагога. Зная внутренние условия мышления, и способствуя их созданию с помощью проблемной ситуации, он может активизировать мыслительную деятельность обучаемых, управлять ею. Как видно, проблемная ситуация по своей психологической структуре, как и мышление, представляет собой довольно сложное явление и включает в себя не только предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную (потребности, возможности субъекта) сферу. Исходя из этого, А.М. Матюшкин [5] определяет проблемную ситуацию как особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующий таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия.

Наибольшим, признанием в педагогической практике пользуется классификация М.И. Махмутова [21]. 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 анализу жизненных явлений, приводящих их в столкновение с прежними житейскими представлениями об общих явлениях;
* при формулировании гипотез;
* при побуждении обучаемых к сравнению, сопоставлению и противопоставлению;
* при побуждении обучаемых к предварительному обобщению новых фактов;
* при исследовательских заданиях.

Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда она позволяет разграничить известное и неизвестное, и наметить пути решения, когда человек, столкнувшись с проблемой, точно знает, что именно ему неизвестно.

Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в проблемную задачу. Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения.

Итак, проблемный метод предполагает следующие шаги: проблемная ситуация => проблемная задача => модель поисков решения => решение.

Правильно сформулировать проблему – значит уже наполовину ее решить. Но на начальном этапе решения в формулировке такой задачи не содержится ключ к ее решению.

Технология проблемного обучения предусматривает включение проблемных ситуаций в урок, в каждый момент его протекания: проблемная ситуация может предшествовать объяснению нового материала, входить в него, заключать его, входить в опрос, домашние задания, закрепление, контроль.

Для технологии также важно знать, что по характеру проблемные ситуации могут быть: предметными; межпредметными и общенаучными. Эти термины говорят сами за себя. По содержанию они могут быть учебно-теоретическими, учебно-практическими, научными, общественно-практическими, производственными и др.

Технология проблемного обучения по теме, по средством решения проблем предусматривает этапы работы с ней:

* поиск и постановка проблемы;
* ее восприятие и осмысливание учащимися;
* анализ для выявления противоречия;
* анализ для выявления знания и незнания;
* выдвижение гипотезы как предположительного решения;
* перепроверка правильности полученного результата.

В ходе постановки и решения проблемы роль педагога может быть самой разной. Он может сам ставить проблему, может предложить это сделать студентам, может вмешиваться в ход ее решения и т. д. Все зависит от того, насколько обучающиеся готовы к проблемному обучению.

Проблемный семинар можно провести в форме теоретической деловой игры, когда небольшие рабочие группы, организованные на базе группы обучающихся, доказывают преимущества своей концепции, своего метода. Решение серии проблемных задач может быть вынесено на практическое занятие, посвященное проверке или оценке определенной теоретической модели или методики, степени их пригодности в данных условиях. Наибольшая эффективность проблемного подхода реализуется через научно-исследовательскую работу обучающихся, при выполнении которой учащийся проходит все этапы формирования профессионального мышления, в то время как на отдельной лекции, семинаре или практическом занятии преследуется одна цель или ограниченная группа целей проблемного обучения – развитие творческих умений и навыков.