**ВВЕДЕНИЕ**

Целью современного обучения является организация эффективного учения каждого ученика в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения, а также взаимодействия с учениками. Эффективное обучение младших школьников является нелегкой задачей.

Актуальность темы нашего исследования заключается в том, что наряду с требованиями дать школьнику глубокие и прочные знания, перед современной школой стоит задача развить творческие способности каждого ученика, сформировать у него такие умения и навыки, с помощью которых он сможет самостоятельно добавить новые знания.

В связи с этим в педагогической практике стало широко применяться проблемное обучение. Основанное на конструировании творческих учебных задач, стимулирующих познавательный процесс и повышающих общую активность учащихся, проблемное обучение формирует познавательную активность учеников, способствует выработке психологической установки на преодоление познавательных трудностей, развитию творческих способностей. Еще Блонский П.П. охарактеризовал проблемный подход в усвоении знаний так : «Обучать ребенка- значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир». [Цит. по 4: с. 126].

В настоящее время проблемное обучение не является открытием для педагогики и психологии, потому что оно было известно еще во времена Сократа. В дальнейшем идею проблемного обучения развивали Каменский Я.А., Руссо Ж-Ж., Песталоцци И.Г., Ушинский К.Д.. Но все их прогрессивные взгляды сталкивались с препятствиями, обусловленными социальными причинами того времени. Психологические и дидактические аспекты организации проблемного обучения нашли отражение в трудах следующих ученых6 Данилова М.А., Занкова Л.В., Кудрявцева В.Т.,Лернера И.Я., Махмутова М.И., Матюшкина А.М. и других.

Особый вклад в развитие проблемного обучения внесли: Матюшкин А.Н., который разработал положение о роли проблемных ситуаций , и Махмутов М.И., определивший логику(этапы) проблемного обучения и пути решения учебных задач.

Лернер И.Я. и Скаткин М.К. классифицировали методы проблемного обучения на основе принципа возрастающей степени самостоятельности учащихся: проблемное изложение знаний, частично-поисковый метод, исследовательский метод. Наиболее существенную роль в развитии теории проблемного обучения сыграла концепция американского психолога Дж. Брунера. В ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний.

Несмотря на теоретическую разработанность рассматриваемой нами темы, в практике обучения, в частности младшей школы, существует немало недостатков. По мнению Махмутова М.И., основные трудности связаны с недостаточной разработанностью методики организации проблемного обучения, сложностью подготовки учебного материала в виде проблемных познавательных задач, а также недостаточной подготовленностью педагога к организации проблемного обучения.[ Цит. по 14, с.257].

Актуальность данной проблемы и значимость ее для педагогической теории практики обусловили выбор темы нашего исследования «Организация проблемного обучения в начальной школе».

В соответствии с названной темой мы определим ее научный аппарат.

Объект исследования: Проблемное обучение детей начальной школы.

Предмет исследования: Способы создания проблемных ситуаций на уроках в начальных классах.

Цель исследования: Выявить эффективные способы создания проблемных ситуаций на уроках в начальных классах.

Гипотеза: Повысить познавательный интерес младших школьников, при использовании учителем следующих способов создания проблемных ситуаций:

познавательные потребности младших школьников, их интересы;

содержание материала и уровень его сложности;

время и возможности учителя.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены его задачи:

1) проанализировать состояние проблемы исследования в педагогической науке и практике;

2) определить эффективные способы создания проблемных ситуаций на уроках в начальных классах;

3)экспериментально проверить эффективность выявленных способов создания проблемных ситуаций в учебном процессе.

Для решения намеченных задач использовались теоретические и эмпирические методы исследования, такие как анализ психолого-педагогической литературы, сопоставительно-сравнительный анализ разных точек зрения по проблеме, метод обобщения и анализа передового педагогического опыта.

**ГЛАВА I. Состояние проблемного исследования в психолого-педагогической литературе**

**1.1 История развития проблемного обучения**

Еще в древнее время было известно, что умственная активность способствует и лучшему запоминанию, и более глубокому проникновению в суть предметов, процессов и явлений. В основе стремления к побуждению интеллектуальной активности учащихся лежат определённые философские взгляды. Постановка проблемных вопросов собеседнику и его затруднение в поисках ответов на них были характерны для дискуссий Сократа, этот же приём был известен в пифагорейской школе, сложные (и трудные) вопросы ставили софисты.

В новой истории стремление к активному обучению восходит к философским взглядам Ф. Бэкона. Эмпиризм критически относился к истинам, имеющим «словесное» происхождение, он требовал поиска истины путём изучения действительности. Это был первый удар по теории догматического заучивания всякого печатного слова.

С этого времени началась и борьба двух направлений - так называемых материального (внимание только к содержанию) и формального (внимание только к развитию умственных сил) образование, каждое из которых явилось односторонней теорией обучения.

Общепризнано, что одним из первых сторонников активного учения школьников был знаменитый чешский педагог Я.Коменский, до которого педагогики как самостоятельной науки не было: она входила в философию. Его «Великая дидактика» содержит указания на необходимость «воспламенять в мальчике жажду знания и пылкое усердие к учению», она направлена против словесно-догматического обучения, которое учит детей «мыслить чужим умом».

За развитие умственных способностей ребенка и внедрение в обучение исследовательского подхода вёл борьбу французский философ Ж.-Ж.Руссо. «… сделайте вашего ребёнка, - писал он, - внимательным к явлениям природы...». Ставьте доступные его пониманию вопросы и представьте ему решать их. Пусть он узнает не потому, что вы сказали, а потому, что сам понял...». В этих словах Руссо четко выражена идея обучения на повышенном уровне трудности, но с учетом доступности, идея самостоятельного решения учеником сложных вопросов. Однако практика обучения того времени была глуха к подобным призывам.

Теория словесно-наглядного типа обучения получила своё дальнейшие развитие в трудах Ф.А. Дистервега. Он утверждал, что хорош только тот метод обучения, который активизирует познавательную деятельность ученика, и плох тот, который ориентирует его только на запоминание изучаемого материала.

С точки зрения идеи проблемного обучения здесь важен тезис о применении исследовательского принципа в обучении и овладении учащимися методом науки, ценна мысль о сообщении знаний в их движении и развитии. Именно этот принцип и лежит в основе того нового явления в дидактике, которое получило название «проблемного изложения» учебного материала учителем и которое мы считаем одним из основ организации процесса проблемного обучения.

Рассмотрим, как проблемное обучение применимо начальной школой. Главная задача начальной школы — обеспечить развитие личности ребенка на более высоком уровне по сравнению с дошкольным периодом детства.

Источниками полноценного развития ребенка начальных классов школы выступают два вида деятельности. *Во-первых*, любой ребенок развивается по мере освоения прошлого опыта человечества, за счет приобщения к современной ему культуре. В основе этого процесса лежит учебная деятельность, которая направлена на овладение ребенком знаниями и умениями, необходимыми для жизни в обществе.

*Во-вторых,* любой ребенок в процессе развития самостоятельно реализует свои возможности, благодаря творческой деятельности. В отличие от учебной, творческая деятельность не нацелена на освоение уже известных знаний. Она способствует проявлению у ребенка самодеятельности, самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового.

Осуществляя указанные виды деятельности, дети решают многие разные задачи и с разной целью. Так, в учебной деятельности решаются учебно-тренировочные задачи для того, чтобы овладеть каким-то умением, освоить то или иное правило. В творческой деятельности решаются поисково-творческие задачи с целью развить способности ребенка. Поэтому, если в процессе учебной деятельности формируется общее умение учиться, то в рамках творческой деятельности формируется общая способность искать и находить новые решения, необычные способы достижения требуемого результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации.

Существует множество определений понятия проблемного обучения. Так, Окунь В. Пишет: «В наиболее общем виде под проблемным обучением мы разумеем совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем... оказания ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений, и наконец, руководство процессом систематизации знаний». [12с.68].

Кудрявцев Т.В. дал такое определение: «Проблемное обучение заключается в создании перед учащимся проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций учащимися в ходе совместной деятельности учащихся с учителем при оптимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего». [10,с.37].

Харламов И.Ф. пишет следующее: «Под проблемным обучением следует понимать такую организацию учебного процесса, которая включает в себя создание проблемной (поисковой) ситуации на уроке, возбуждение у учащихся потребности в решении возникшей проблемы, вовлечение их в самостоятельную познавательную деятельность, направленную на овладение новыми знаниями, умениями и навыками, развитие их умственной активности формирование у них умений и способностей к самостоятельному осмыслению и усвоению новой научной информации». [25,с.38].

По мнению Махмутова М.И., основная идея проблемного обучения заключается в том, что знания в значительной части не передаются в готовом виде учащимся, а приобретаются ими в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации».[13,с.23]. Он дал следующее толкование: «Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом принципов проблемности; процесс взаимодействия преподавания и усвоения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащимися, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированной системой проблемных ситуаций». [14,с.257].

Как видим, сущность проблемного обучения составляют организация учителем проблемных ситуаций в учебном процессе и управление познавательной деятельностью школьников по усвоению новых знаний, путем решения учебных проблем, задач и вопросов. Поисковый путь в усвоении знаний, систематическое решение учебных проблем - характерный признак этого обучения.

Согласно Скаткину М.Н. проблемное обучение осуществляется с помощью следующих методов:

1. изложение с проблемным началом,

2. проблемное изложение знаний,

3. частично поисковый или эвристический метод,

4. исследовательский метод. [12,с. 129]

Все четыре метода схожи, т.к. характеризуются наличием проблемного обучения, но различаются степенью самостоятельности при решении учебных проблем.

**1.2 Роль проблемного обучения и его сущность**

В данном параграфе мы проследим путь развития проблемного обучения в педагогической теории и практике отечественных и зарубежных педагогов.

Еще с древних времен величайшие педагоги всегда искали методические пути преобразования учебного труда в радостный процесс мира, развития умственных сил и способностей учащихся. Так поиски методов активизации познавательной деятельности школьников привели дидактов к идее проблемного обучения. Уже во времена Сократа было известно, что умственная активность способствует лучшему запоминанию и более глубокому проникновению в суть предметов, процессов и явлений. Постановка проблемных вопросов собеседнику была характерна для пифагорейской школы. В новой истории стремление к активному обучению восходит к философским взглядам Бэкона Ф.. Понимая жизненность и важность этой проблемы, представители педагогической мыли видели в ней не только педагогический, но и глубочайших социальный смысла, так постепенно развивалась идея активизации ученика. Идея исследовательского пути учения одним из первых сторонников такого обучения школьников был знаменитый чешский педагог Каменский Я.А.. Его единомышленниками в данном вопросе стали Руссо Ж-Ж., Песталоций И.Г., Ушинский и др.

Проблемного обучения предполагает применение таких приемов и методов преподавания, которые приводили бы к возникновению взаимосвязанных проблемных ситуаций и предопределяли применение школьниками соответствующих дидактической цели урока (занятия) методов учения.

Речь идет о том, чтобы, *во-первых*, научить учителя специальными приемами создавать проблемные ситуации там, где они сами не возникают, систематически сталкивать ученика с последовательно усложняющимися учебными проблемами и управлять ходом его познавательной деятельности на протяжении всего курса обучения; *во-вторых*, научить учащихся приемам анализа возникающих проблемных ситуаций, видению проблем, их осознанию и формулировке, способам эвристической деятельности по решению поставленных проблем, что в конечном итоге приводит к изменению структуры мыслительного процесса и формированию логико-теоретического и интуитивного мышления.

На основе выводов из сравнения традиционного типа обучения с проблемным, как отмечает Мельникова Е.Л., можно сформулировать и основные функции проблемного обучения.

Можно указать следующие общие функции проблемного обучения:

усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;

развитие интеллекта учащихся, т. е. их самостоятельности и творческих способностей;

формирование диалектико-материалистического мышления школьников как основы их коммунистического мировоззрения;

формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Кроме того, проблемное обучение имеет и специальные функции:

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.

Согласно М.И. Махмутова, каждая из указанных функций осуществляется в разнообразной практической и теоретической деятельности школьника и зависит от учета характерных особенностей проблемного обучения, которые одновременно являются и его отличительными признаками.

Первая и 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. Только прочное знание становится действительным достоянием школьников, которое они могут осознанно применять в своей дальнейшей теоретической и практической деятельности.

Вторая особенность состоит в том, что проблемное обучение — наиболее эффективное средство формирования марксистско-ленинского мировоззрения, поскольку в процессе проблемного учения складываются черты критического, творческого, диалектического мышления.

Третья особенность вытекает из закономерной взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с практикой коммунистического строительства 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 учителем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ учащихся. Указанная особенность заключается в том, что учитель организует выполнение самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

Пятая особенность определяется дидактическим принципом индивидуального подхода. Суть различия между проблемным и традиционным обучением состоит здесь в том, что при традиционном обучении потребность в индивидуализации — следствие диалектического противоречия между фронтальным изложением новых знаний учителем и индивидуальной формой их восприятия и усвоения учеником.

При проблемном обучении индивидуализация обусловлена главным образом наличием учебных проблем разной сложности, которые каждым учеником воспринимаются по-разному. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различия в ее формулировании, выдвижении многообразных гипотез и нахождении тех или иных путей их доказательства.

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

Седьмая особенность заключается в высокой эмоциональной активности ученика, обусловленной, *во-первых*, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, *во-вторых*, тем, что активная мыслительная деятельность ученика неразрывно, органически связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Всякая самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание ученика, его эмоциональную активность. «Эмоции не только обусловливают деятельность, — утверждает С. Л. Рубинштейн, — но и сами обусловливаются ею». В свою очередь, эмоциональная активность детерминирует активность мыслительной деятельности.

Восьмая особенность проблемного обучения заключается в том, что оно обеспечивает новое соотношение индукции и дедукции (усиление значения второго пути познания) и новое соотношение репродуктивного и продуктивного, в том числе творческого, усвоения знаний, повышая роль именно творческой познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, первая особенность проблемного обучения состоит в том, что оно обеспечивает прочность знаний и особый тип мышления, вторая - глубину убеждений, третья — творческое применение знаний в жизни. Эти три особенности имеют наибольшую социальную значимость и обеспечивают выполнение основной задачи советской школы. Остальные пять особенностей имеют специально-дидактический характер и обусловливают эффективность действия первых трех.

**1.3 Виды и уровни 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: познавательная самостоятельность ученика может быть или очень высокой, или почти полностью отсутствовать.

В связи с этим фактом делаются попытки выделить виды проблемного обучения.

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, т. е. поиск и открытие учеником нового правила, закона, теоремы и т. д. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем.

Второй вид (практическое творчество) — поиск практического решения, т. е. 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 литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и т.д.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика, наличием 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 или фронтальное решение проблем.

*Второй* — на лабораторных, практических занятиях на уроке, предметном кружке, факультативе, на производстве.

*Третий* вид — на уроке и внеурочных занятиях. Последние два вида проблемного обучения характеризуются решением главным образом индивидуальных или групповых учебных проблем.

Вполне понятно, что каждый вид проблемного обучения как внутренне дифференцированная деятельность имеет сложную структуру, дающую в зависимости от множества факторов различную результативность обучения. Эффективным может считаться такой процесс обучения, который обусловливает:

увеличение объема знаний, умений и навыков учащихся;

углубление и упрочение знаний, новый уровень обучаемости и воспитанности;

новый уровень познавательных потребностей учения;

новый уровень сформированных познавательной самостоятельности и творческих способностей.

Каждый из перечисленных видов проблемного обучения может протекать с различной степенью познавательной активности ученика. Определение этой степени имеет важное значение для управления процессом формирования познавательной самостоятельности школьников.

Мы условно, чисто эмпирически, выделили четыре уровня проблемного обучения (уровень обычной активности, уровень полусамостоятельный, самостоятельный (продуктивный) и уровень творческой активности), каждый из которых складывается из ряда показателей, уже определенных в науке или взятых нами в целях практической ориентации в оценке процесса и результатов проблемного обучения.

В психолого-педагогической литературе для этой цели используются такие показатели (параметры), как «уровень усвоения» и «уровень обучаемости». Они важны для определения эффективности и проблемного обучения, но недостаточны. Поэтому используем внутренне связанные между собой параметры «уровень проблемности» и «уровень эффективности».

Уровень проблемности, обучения мы считаем основным, изначальным критерием, поскольку он отражает содержание учебного материала, наличие в нем учебных проблем разной сложности.

Уровень выявленных проблем определяется главным образом двумя показателями: сложностью проблемных задач, вопросов, заданий (с учетом их количества и качества) и соотношением четырех основных (по содержанию учебного задания) типов самостоятельных работ учащихся:

а) репродуктивного (воспроизводящего);

б) познавательно-практического;

в) репродуктивно-поискового;

г) творческого.

Все они предполагают усвоение новых понятий, законов, правил, теорем и т. п. Например, самостоятельная работа (задание) воспроизводящего типа может содержать теоретическую учебную проблему, но по способу решения она может быть информационной и не обусловливать проблемного учения школьника.

В соответствии с уровнем сложности проблемных задач, вопросов, заданий и их соотношением с типами самостоятельных работ можно указать на четыре уровня проблемности:

уровень, обусловливающий репродуктивную деятельность ученика (действия по образцу) — самую низкую степень познавательной самостоятельности;

уровень, обеспечивающий применение прежних знаний в новой ситуации;

репродуктивно-поисковый уровень;

творческий уровень.

Уровень эффективности проблемного учения отражает процесс усвоения учеником новых знаний и способов умственной деятельности. Он характеризуется уровнем усвоения знаний и степенью самостоятельности ученика в постановке проблемы и ее решении, долей его участия на каждом из пяти этапов познавательного процесса при данном уровне проблемности, или «полнотой этапов» процесса проблемного учения. Уровень эффективности проблемного учения можно определить по умению ученика пользоваться так называемыми «исследовательскими методами» учения.

Уровень усвоения знаний. Исходя из особенностей современного обучения, дидакты указывают, что усвоение знаний может совершаться на трех уровнях:

а) восприятия, осмысления и запоминания;

б) применения знаний в сходной ситуации;

в) применения знаний в существенно новой ситуации, требующей проявления тех или других характеристик творческой деятельности.

В качестве четвертого уровня необходимо указать на самостоятельное добывание новых знаний (а не только применение имеющихся) путем преодоления противоречий, путем «открытий» (или конструирования) при решении учебных проблем. Этот четвертый уровень усвоения характерен для высокого уровня эффективности проблемного учения и формирует необходимую структуру мыслительного процесса, поскольку «проблемная ситуация вызывает процесс мышления, а ее решение составляет процесс усвоения».

**1.4 Характеристика проблемных методов обучения**

Полнота этапов проблемного учения зависит от двух факторов:

а) содержания учебного материала и уровня выявленных проблем знаний;

б) наличия (или отсутствия) тех или иных этапов познавательного процесса (процесса постановки проблемы и ее формулирования, выдвижения предположений и обоснования гипотез, их доказательства и проверки правильности решения учебной проблемы).

Например, есть этап постановки проблемы и интуитивного нахождения способов ее решения (без выдвижения гипотез или же с выдвижением гипотез).

Полнота этапов может регулироваться учителем в процессе преподавания: в создавшейся ситуации учитель имеет возможность сам поставить проблему, и показать способ ее решения или предоставить эту возможность учащимся.

Таким образом, одним из показателей эффективности процесса проблемного учения можно считать степень познавательной самостоятельности учащихся, которая тесно связана с полнотой этапов познавательного процесса.

В соответствии с числом уровней усвоения знаний и количеством этапов мыслительного процесса, в которых может проявиться познавательная самостоятельность ученика, можно выделить четыре уровня эффективности проблемного учения.

Первый уровень эффективности характеризуется наименьшей познавательной самостоятельностью ученика, связанной с решением частной, учебно-практической и фронтальной проблемы. При наличии более сложных типов проблем все этапы познавательного процесса «проходятся» с учителем (ФП—ВП—ГП— ДП — ПРП). Ученик усваивает приемы логического мышления репродуктивным методом, следуя образцу рассуждения учителя.

Второй уровень характеризуется тем, что учитель, создав проблемную ситуацию, указывает учащимся на проблему и вовлекает их в совместный поиск путей ее решения и в процесс самого решения. При наличии основных, учебно-теоретических, алгоритмических, аналоговых проблем вариант сочетаний может быть таким (ФП — ВП — ГПУ — ДПУ — ПРПУ), при котором формулирует проблему преподаватель (ФП), обоснование гипотезы преподаватель и ученик осуществляют совместно (ГПУ) доказательство гипотезы и проверку решения — тоже совместно (ДПУ и ПРПУ).

Третий уровень эффективности характеризуется тем, что в возникшей проблемной ситуации учащиеся формулируют аналоговую, гипотетическую, эвристическую, неполнозначную и т. д. проблему и анализируют ее вместе с учителем, совместно же выдвигают предположения и обосновывают гипотезу, а доказывают и проверяют решение самостоятельно (ФПУ — ВПУ — ГПУ, — ДУ — ПРУ). Степень познавательной самостоятельности учащихся и их активность высокая. Объяснение учителя в обучении не доминирует. На этом уровне эффективности систематически выполняются самостоятельные работы, решаются познавательные задачи.

Четвертый уровень эффективности характеризуется наличием любых типов проблем и полной самостоятельностью учащихся в их решении. Познавательная деятельность учащихся охватывает все этапы процесса решения проблемы, которая ими же сформулирована (переформулирована) в процессе самостоятельного анализа проблемных ситуаций (ФУ — ВУ — ГУ—ДУ—ПРУ).

Вполне понятно, что на высоком уровне эффективности не всегда могут учиться все учащиеся. В зависимости от их индивидуальных и возрастных особенностей учитель проводит дифференциацию учебного материала и организует индивидуальный подход. Он может облегчить сложную проблему для слабых учеников или использовать подсказку (наводящие вопросы, индивидуальные задания и т. п.).

Уровень обучаемости мы понимаем как результат процесса учения, который обеспечивает ученику: а) оптимальный уровень знаний и б) умения и навыки самостоятельного решения учебных проблем. Уровень обучаемости отражает наличие у ученика той или иной степени познавательной самостоятельности и сформированных мыслительных способностей при данном уровне выявленных проблем обучения и зависит как от уровня усвоения знаний, умений и навыков, так и от уровня эффективности процесса учения.

Уровень обучаемости можно проверить путем контрольных работ на определение глубины и прочности усвоения программного материала и наличие умений и навыков решать разные типы учебных проблем.

Результатом учения школьника являются изменения в структуре его знаний, формирование умений и навыков самостоятельно учиться. Степень познавательной самостоятельности ученика определяется тем, сформированы ли у него умения:

а) «увидеть» проблему "и осознать ее;

б) сформулировать или переформулировать проблему;

в) выдвигать предположения и гипотезы;

г) обосновывать и доказывать выдвинутые гипотезы;

д) применять на практике найденный способ решения учебной проблемы.

Названные умения зависят от сформированных у ученика способностей:

а) применять ранее усвоенные (известные) способы решения проблем в новой учебной или жизненной ситуации (подбор и анализ фактов, нахождение связей нового с ранее изученным и т. д.);

б) находить новые способы решения учебных

проблем (определение возможности решения, обобщение и конкретизация результатов анализа фактов и т. д.).

Все эти показатели суммарно характеризуют уровень интеллектуального развития, который может быть в какой-то мере определен по умению ученика применять исследовательские методы учения.

Уровень обучаемости учащихся диалектически связан с уровнями выявленных проблем и эффективности.

Кроме перечисленных выше умений уровень обучаемости ученика определяется и разной степенью сформированных у него способности к анализу и обобщению исходных данных познавательных задач, проблемных вопросов и заданий. С этим связано наличие у школьников различных умений.

Качества и показатели степени обобщения могут применяться учителем как видимые показатели продвижения ученика в умственном развитии, в качестве основного содержания обратной информации, необходимой для эффективного управления процессом учения школьника и перевода, учащихся с достигнутого уровня на более высокий уровень познавательной самостоятельности. Конкретным же средством управления являются методы преподавания и разные типы учебных проблем, формулируемых учителем в виде вопросов, задач и заданий.

Уровни выявленных проблем знаний, эффективности учения и обучаемости — основные критерии учителя для методического (процессуального) усложнения деятельности учения. Задача учителя заключается в том, чтобы в организации проблемного учения добиться высокой степени самостоятельности ученика при высоком уровне проблемности, научить ученика самостоятельно решать сложные проблемы.

Как уже говорилось, названные уровни взаимосвязаны и взаимозависимы. Определение необходимого для самостоятельной деятельности ученика уровня выявленных проблем— основополагающее правило в организации процесса обучения. Этот уровень выступает как условие, определяющее соответствующие уровни эффективности учения и обучаемости ученика.

Уровень проблемного обучения — общий показатель, охватывающий все три основных параметра: уровень выявленных проблем отражает сложность, объем и качество учебного материала и тип самостоятельной деятельности учащихся; уровень эффективности дает качественную характеристику процесса познавательной деятельности ученика (учения) и степени его самостоятельности; уровень обучаемости — качественную характеристику результата учения, наличия у ученика знаний и опыта творческой деятельности. Наличие высокого уровня по всем трем критериям — условие успешной организации проблемного обучения.

Уровень проблемного обучения отражает и процесс, и результат обучения одновременно, он характеризует качество обучения и степень сформированное познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся. Четыре уровня выявленных проблем обусловливают четыре уровня эффективности проблемного учения (процесс), которые, в свою очередь, обеспечивают четыре уровня обучаемости ученика (результат). Все это создает четыре уровня проблемного обучения, отражающих не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные уровни мышления:

1. Уровень обычной «несамостоятельной» активности — восприятие учеником объяснений учителя, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации (первый уровень выявленных проблем и эффективности учения), выполнение учеником самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера, устное воспроизведение.

2. Уровень полусамостоятельный характеризуется применением прежних знаний в новой ситуации и участием учащихся в поиске учителем способа решения поставленной им учебной проблемы (второй уровень выявленных проблеми эффективности учения).

3. Уровень самостоятельный — выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа (третий уровень выявленных проблем эффективности учения), когда ученик самостоятельно работает по тексту учебника, применяет прежние знания в но вой ситуации, конструирует, решает задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы с незначительной помощью учителя и т. д.

4. Уровень творческой активности — четвертый уровень выявленных проблем эффективности учения — характеризуется выполнением самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа и догадки, открытия нового способа решения учебной проблемы, самостоятельного доказательства; на этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; здесь же имеет место и художественное творчество.

Каждый уровень проблемного обучения может иметь различные варианты в зависимости от различных факторов психолого-педагогического характера. Перевод учащихся с первого на более высокий уровень является результатом проблемного обучения и одновременно процессом управления их учебно-познавательной деятельностью. Этот процесс осуществляется с помощью методов преподавания.

**1.5 Анализ условий организации проблемного обучения в начальной школе**

На уроках по двум основным учебным дисциплинам — язык и математика — дети почти все время решают учебно-тренировочные, типовые задачи. Их назначение состоит в том, чтобы поисковая деятельность детей с каждой последующей задачей одного и того же типа постепенно свертывалась и, в конечном счете, совсем исчезла. Это связывается с тем, что образуется навык в решении задач некоторого типа. В этом случае ребенок не ищет способ решения задачи этого типа, так как он его уже знает, а применяет его. Если же дети при решении каждой следующей задачи некоторого типа вновь развертывают поиск способа решения, то это означает, что они плохо усвоили знания, которые легли в основу способа решения задач этого типа.

Состояние современной начальной школы нельзя считать нормальным. С *одной* стороны — засилье деятельности по усвоению знаний и умений, которое существенно, на наш взгляд, тормозит развитие интеллекта детей, в первую очередь, творческого мышления. В связи с такой системой преподавания дети привыкают решать задачи, которые всегда имеют готовое решение, причем, как правило, только одно решение. Поэтому дети теряются в ситуациях, когда задача не имеет решения или, наоборот, имеет множество решений. Кроме того, дети привыкают решать задачи на основе уже выученного правила, поэтому они не в состоянии действовать самостоятельно, чтобы найти какой-то новый способ.

С *другой* стороны, постоянное решение типовых задач обедняет личность ребенка, в частности, отношение к самому себе. Постепенно дети привыкают оценивать себя, свои возможности только через успешное или неуспешное решение типовых задач, решение которых зависит от выученности соответствующего правила, от степени усвоения определенных знаний. Чаще всего это приводит к тому, что высокая самооценка зависит у ребенка не от проявления своей выдумки или сообразительности, а лишь от прилежания и старательности в освоении правил и знаний.

Успехи в учении оказывают значительное, а порой решающее влияние и на взаимоотношения между детьми в классе, чему нередко способствуют учителя. Дети могут больше уважать тех учеников, которые хорошо и отлично учатся, чем тех, кто хорошо соображает. Это особенно заметно, когда сообразительные дети учатся неровно и без интереса, так как в школе им скучно. И это оказывает негативное влияние на формирование их характера.

Однако нельзя сказать, что в современной начальной школе вообще отсутствуют задачи поискового характера, а значит, нет условий для организации проблемного обучения. Действительно, в учебниках по математике и по языку есть, так называемые, нестандартные задачи, решение которых требует от детей интеллектуальной инициативы и размышлений.

Но, *во-первых*, решение таких задач доступно далеко не всем детям, а лишь самым сообразительным, и, *во-вторых*, решение этих задач носит необязательный характер.

Нам представляется, что в настоящее время имеются благоприятные условия для того, чтобы изменить соотношение деятельности по усвоению знаний, умений и поисковой деятельности в учебной жизни школьников младших классов. Смысл нашего предложения состоит в том, чтобы организовать в начальных классах регулярные занятия, на которых любые дети — с разной интеллектуальной подготовкой: слабые и сильные — могли бы решать нетиповые, поисково-творческие задачи, не связанные с учебным материалом. Последнее требование весьма важно, поскольку в этом случае ребенок, который не усвоил какой-то учебный материал и поэтому плохо решает типовые задачи, смог бы почувствовать вкус успеха и обрести уверенность в своих силах, поскольку решение не учебных задач опирается на поисковую активность и сообразительность ребенка.

**Выводы по I главе**

Современная педагогика уделяет проблемному обучению важную роль.

Отечественные и зарубежные психологи, педагоги выделили виды и уровни проблемного обучения.

Начальная школа является базовой для проблемного обучения в средней школе.

Исторически сложившиеся факторы и анализ интеллектуальных способностей детей, создали благоприятную среду для организации проблемного обучения.

**ГЛАВА II. Экспериментальное исследование условий эффективной организации проблемного обучения в начальной школе**

**2.1 Анализ передового педагогического опыта по исследуемой теме**

Главная задача педагогической науки – разработка теоретических, методологических основ инновационных процессов, рациональных связей теории и практики, взаимопроникновения исследовательской и практической деятельности.

Наука всегда будет изучать закономерности, разрабатывать все новые, более совершенные модели обучения, анализировать педагогический опыт, искать кратчайшие пути внедрения появляющихся научных разработок, прогнозировать образовательные структуры будущего.

Богаче и разнообразнее те задачи, которые возникают оперативно, под влиянием потребностей практики и самой науки. Многие из них не поддаются предвидению, но требуют быстрого нахождения решения. Примерами таких задач могут быть создание библиотек электронных учебников, разработка стандартов педагогического профессионализма, выявление факторов выбора молодежью профессий, анализ природы типовых конфликтов в отношениях преподаватель–ученик и ряд других.

Рассмотрим несколько примеров из методических пособий, применяемых с использованием проблемного обучения.

Пример 1. Урок математики во 2-м классе.

Тема: Рисуем и считаем фигуры?

Минутка - считалка.

Игра «Звери-фигурки».

- Каких домашних животных вы знаете? А кого каждый день вы видите по телевизору в любимой программе?

3. Постановка проблемы.

Нарисовать с помощью геометрических фигур любимых животных.

На доске появляется 2 мордочки поросят.



- А кто нарисовал такое же животное как на доске?

- Каких животных нарисовали вы?

4. Поиск решения.

Давайте выясним, какие геометрические фигуры могут быть геометрические фигуры:

круг;

прямоугольник;

треугольник;

овал;

квадрат.

- Посмотрите на доске два поросенка. Из каких геометрических фигур состоят эти поросята?

- Есть ли отличия между ними?

- Где больше кругов?

- Сколько кругов в этом поросенке?

- Какие фигуры использовались для рисования поросят?

- Сколько фигур в каждом поросенке?

- От чего же зависит, какие фигуры использовать для рисования животных? ( От самой фигурки животного и желания того, кто рисует.)[1,c.45].

Пример 2. Урок информатики в 4-м классе.

Тема: Алгоритмы и их виды.

Минутка грамматики. На доске написано несколько слов, их нужно разделить на слоги.

Игра «СКЛЕИТЬ СЛОВА».

Каждое из семи слов разделили на две половинки.

- Сколько половинок получилось? (Получилось 14 слов-половинок.)

- Вторые половинки перемешали.

ПАР САД *КИПА* *БОЙ* БАЛ

ПОЛ *ПРИЗ* КОН ОСА ОВОД РАК КОСТЬ РИС

*УС*

3. Постановка проблемы.

-С помощью алгоритма восстанови слова.

- Что мы называем алгоритмом?

- А что такое переменная?

4. Поиск решения.

-Впишем значения 1 переменной СЛОВО. ( При этом зачеркнем взятые половинки)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Первые половинки | Вторые половинки | СЛОВО | |
| ПАР  САД  КИПА  БОЙ  БАЛ  ПОЛ  ПРИЗ | КОН  ОСА  ОВОД  РАК  КОСТЬ  РИС  УС | 1 | ПАР+УС=ПАРУС |
| 2 |  |
| 3 |  |
| 4 |  |
| 5 |  |
| 6 |  |
| 7 |  |

-Что такое ПАРУС?

-Посмотрите, какие знакомые для вас слова разделили? (БАЛКОН)

- Какие действия мы с вами выполнили, склеивая слова?

- По какому признаку мы их склеивали? ( По смыслу).[11,c.123]

Пример 3. Урок русского языка в 1 классе. Тема: Почему слова, которые звучат одинаково написаны по

разному: с маленькой и большой буквы.

1. Минутка чистописания.

2. Словарная работа. Игра «Шифровальщики». Записано слово «собака»:

КСОКБАККА.

- Как можно назвать собаку? Какие клички вы знаете? 3. Постановка проблемы.

- Запишите под диктовку предложение:

У крыльца лежит Шарик. Дети пишут в тетради, а один ученик на доске.

- Поднимите руку, кто написал так же, как на доске? А кто написал по другому? Какое слово? Шарик, шарик). Оба варианта записаны на доске.

- Смотрите одно и то же слово написано по разному. Какой у вас возникает вопрос?

Если дети испытывают затруднение, учитель приходит на помощь.

- Прочитайте тему урока.

- Чему мы сегодня будем учиться?

4. Поиск решения.

- Давайте выясним, слово, каким может быть шарик?

1. воздушным,

2. кличка собаки,

3. круглый предмет.

-Вернемся к нашему предложению. Отчего зависит, какую букву мы выберем?

-На доске появляются 2 картинки: воздушный шарик и собачка.

- Посмотрите на картинку с воздушным шариком (маленькая буква).

- А теперь посмотрите на картинку с собачкой (большая буква).

- От чего же зависит выбор буквы? (От значения слова).[6,c.33].

Концептуальным положением описанного опыта является использование проблемной ситуации и подводящего диалога на уроках в начальных классах.

Анализ передового педагогического опыта, накопленного А.А. Будзинаускене по использованию проблемного обучения, свидетельствует о возможности использования его при условии, если педагог будет заинтересован в изучении использования данной технологии.

*Поисковая деятельность - следование методу* является одной из системообразующих диад.

Если в обучении доминирует второй компонент этой диады, то не получает развития поисковая деятельность, и в результате обучение утрачивает развивающий характер. Если доминирует первый, то это приводит преимущественно к развитию «по горизонтали». Только органичное взаимодействие компонентов этой диады способствует новообразований в мышлении учащихся, в их поисково-исследовательской деятельности, способствует формированию и развитию ее стратеги.

Овладение методом - процесс развития процедур его использования, рутинная работа, направленная на координацию действий и приводящая к кристаллизации стандартных блоков операций и их «свертыванию», т.е. превращению в элементарные шаги. Это приводит к «дальнодействию» мышления и тем самым способствует овладению более сложными формами поисково-исследовательской деятельности. Недостаточное внимание к рутинной работе ведет к технической беспомощности и ограничивает возможности развития мышления, а чрезмерное внимание к ней ведет в лучшем случае к технической выучке, но вместе с тем рождает жесткие стереотипы, подавляющие развитие креативности.

В ряде ситуаций наилучший в математическом смысле способ решения задачи является наихудшим способом следования целям учебной деятельности или даже уходом от них.

Попытаемся подойти к рассмотрению вопроса об эффективности бытующего способа обучения младших школьников решению текстовых задач «по действиям» или «по вопросам», занимающего ведущее место в их обучении математике.

Это обучение предполагает проектирование и выполнение определенной последовательности действий, требует развития ряда интеллектуальных способностей, прежде всего к анализу и синтезу, и их продуктивным взаимодействиям. На пути формирования таких способностей нередко возникают препятствия, проистекающие из недостаточной развитости памяти и внимания ребенка и делающие затруднительным охват всех условий задачи, без чего невозможно проектирование последовательности действий по ее решению. В качестве средства преодоления этих препятствий предлагается схематическое представление условий. Но попытки создания продуктивной схемы, т.е. позволяющей усмотреть связи между условиями задачи, которые открывают путь ее решения, в свою очередь сталкиваются с препятствиями, проистекающими из слабого взаимодействия механизмов анализа и синтеза. Не меньшие трудности вызывает и то, что логика решения «по действиям», как правило, существенно расходится с внутренней логикой поиска решения.

**2.2 Содержание и результаты экспериментальной работы**

Существует множество определений понятия проблемного обучения. Так, Окунь В. Пишет: «В наиболее общем виде под проблемным обучением мы разумеем совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем…оказания ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений, и наконец, руководство процессом систематизации знаний». [12c.68]. Кудрявцев Т.В. дал такое определение: «Проблемное обучение заключается в создании перед учащимся проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций учащимися в ходе совместной деятельности учащихся с учителем при оптимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего». [10,c.37].

Харламов И.Ф. пишет следующее: «Под проблемным обучением следует понимать такую организацию учебного процесса, которая включает в себя создание проблемной (поисковой) ситуации на уроке, возбуждение у учащихся потребности в решении возникшей проблемы, вовлечение их в самостоятельную познавательную деятельность, направленную на овладение новыми знаниями, умениями и навыками, развитие их умственной активности формирование у них умений и способностей к самостоятельному осмыслению и усвоению новой научной информации». [25,c.38].

По мнению Махмутова М.И., основная идея проблемного обучения заключается в том, что знания в значительной части не передаются в готовом виде учащимся, а приобретаются ими в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации». [13,c.23]. Он дал следующее толкование: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом принципов проблемности; процесс взаимодействия преподавания и усвоения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащимися, устойчивых мотивов учения и мыслительных ( включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированной системой проблемных ситуаций».[14,c.257]. Как видим, сущность проблемного обучения составляют организация учителем проблемных ситуаций в учебном процессе и управление познавательной деятельностью школьников по усвоению новых знаний, путем решения учебных проблем, задач и вопросов. Поисковый путь в усвоении знаний, систематическое решение учебных проблем- характерный признак этого обучения.

Согласно Скаткину М.Н. проблемное обучение осуществляется с помощью следующих методов:

изложение с проблемным началом,

проблемное изложение знаний,

частично поисковый или эвристический метод,

исследовательский метод.[12,c.129]

Все четыре метода схожи, т.к. характеризуются наличием проблемного обучения, но различаются степенью самостоятельности при решении учебных проблем.

Изучение теоретического материала по исследуемой проблеме позволило сформулировать гипотезу: качество усвоения младшими школьниками базового уровня образования повысится, если при применении проблемно-поисковых методов будет учитываться:

познавательные потребности младших школьников, их интересы;

содержание материала и уровень его сложности;

время и возможности учителя.

Для доказательства данного утверждения проводилось экспериментальное исследование МОУ СОШ №6 г. Смоленска и начальная школа №2 г.Вязьмы. Оно заключалось в проведении констатирующего эксперимента. Цель его в следующем: изучить отношение учителей начальной школы к исследованию проблемы, выявить условия применения проблемно-поисковых методов, реализуемые в массовой практике обучения младших школьников.

Для достижения указанной цели были применены следующие методы:

Анкетирование учителей;

Исследовательская беседа.

Рассмотрим результаты анкетирования.

Анкета

Используете ли вы проблемно-дидактический метод обучения и насколько активно?

А) да, регулярно;

Б) редко.

2. Какой литературой вы пользуетесь?

А) журнал «Начальная школа»;

Б) авторские методические разработки;

В) никакой.

3. Считаете ли вы этот метод обучения универсальным, применимым для изучения всех предметов?

А) да;

Б) нет;

В) сомневаюсь.

4. Стали ли учащиеся более активными на уроках в результате применения данного метода?

А) да;

Б) без изменений.

Таблица №1

Результаты анкетирования МОУ СОШ №6 г. Смоленска

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Мария Мих. | А | Б | А | А |
| Зоя Петровна | А | А | В | А |
| Ирина Вас. | Б | А | Б | А |
| Михаил Бор. | Б | В | В | А |
| Светлана Ив. | А | А | А | А |
| Василий Ром. | Б | В | Б | Б |
| Ирина Сем. | А | А | А | А |
| Илья Фед. | А | А | А | А |
| Гетта Мих. | А | А | А | А |
| Ирина Мих. | А | Б | А | А |

Таблица №2

Результаты анкетирования МОУ начальная школа №4 г. Вязьма

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Галина Вас. | А | А | А | А |
| Ольга Анат. | Б | А | Б | А |
| Илья Сем. | А | А | А | А |
| Ирина Влад. | А | А | Б | Б |
| Зинаида Тем. | Б | Б | А | А |
| Людмила Вик. | А | А | А | А |
| Любовь Пет. | Б | Б | Б | А |
| Зоя Дмит. | А | А | А | А |
| Петр Осип. | Б | Б | Б | А |
| Светлана Сем. | А | А | А | А |

В результате анкетирования выявилось, что преподаватели МОУ СОШ №6 г. Смоленска активно используют ПД метод обучения (60%). Наблюдения преподавателей этой школы таковы, что они считают этот метод эффективным в активизации деятельности учащихся на уроках (90%). Половина ( 50%) из тех кто участвовали в анкетировании согласились с тем, что данный метод является универсальным в изучении школьных предметов учащимися начальной школы.

В результате анкетирования выявилось, что половина преподавателей МОУ начальная школа №4 г. Вязьма активно используют ПД метод обучения (50%).По мнению преподавателей этой школы, этот метод эффективным в активизации деятельности учащихся на уроках (90%). Больше половина (70%) из тех кто участвовали в анкетировании согласились с тем, что данный метод является универсальным в изучении школьных предметов учащимися начальной школы. Преподаватели данной школы активнее используют методические рекомендации передового опыта из журнала «Начальная школа» (70%), вместо (60%) преподавателей Смоленской школы.

Исследовательские беседы показали большие возможности в подготовке учащихся начальной школы к обучению в старших класса.

Дети свободно высказывают свое мнение, ищут решение как индивидуально, так и в группе. Такая работа на уроках не усложняет процесс обучения, а делает его более привлекательным и продуктивным.

При личных беседах с некоторыми преподавателями указанных школ из среднего звена, они также с успехом используют этот метод обучения.

**Выводы по II главе**

Экспериментальное исследование организации проблемного обучения в начальной школе свидетельствует о том, что такой подход к обучению младших школьников *широко применяется* не только в России в целом, но и в нашей Смоленской области.

Итогом использования проблемного обучения в начальной школе стало активное участие учащихся в учебном процессе.

Передовой педагогический опыт в данном вопросе позволяет широкое применение данной формы обучения:

при изучении разных предметов;

преподавателями различного уровня подготовленности (молодые специалисты или со стажем работы);

в групповом и индивидуальном обучении.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В настоящее время использование проблемного вида обучения завоевывает передовые позиции в обучении младших школьников. Создаются методические пособия и учебники для поисково-исследовательской работы школьников.

На уроках формируется такое важное качество творческого мышления как гибкость, так как детям предлагается решать задачи с одним и тем же условием, но с разным содержанием искомого. Это требует от ребенка по-разному воспринимать одну и ту же задачу.

В процессе занятий формируется такое важное качество, как глубина мышления, так как задачи, решаемые на одном занятии, относятся к одному и тому же виду, поэтому требуют применения одних и тех же правил. Эти задачи имеют внутреннее единство, как бы внутреннее родство и содержат единый общий подход к каждому конкретному поиску их решения.

На занятиях развивается также и такое важное качество, как критичность, обоснованность мышления, так как решение задач организовано по форме выбора одного ответа (правильного) из нескольких, поскольку любой выбор всегда содержит требование к его обоснованию, к объяснению того, почему выбран один, а не другой ответ.

Следовательно, систематический курс занятий на материале поисково-творческих задач создает благоприятные условия для воспитания у детей культуры мышления, которая характеризуется возможностью самостоятельно управлять мыслительной деятельностью, проявлять инициативу в постановке ее целей и находить способы их достижения.

Реализация такой возможности, проявление культуры мышления, предполагает наличие общих интеллектуальных способностей: совершать точный анализ содержания задач; выполнять разнообразное комбинирование поисковых действий; осуществлять далекое планирование своих шагов по реализации способа решения; проводить обоснованное рассуждение о связи полученного результата с исходными условиями.

Введение в начальную школу регулярных развивающих занятий, включение детей в постоянную поисковую деятельность существенно гуманизирует начальное образование. Такой систематический курс создает условия для развития у детей познавательных интересов, формирует стремление ребенка к размышлению и поиску, вызывает у него чувство уверенности в своих силах, в возможностях своего интеллекта. Во время занятий по предложенному курсу происходит становление у детей развитых форм самосознания и самоконтроля, у них исчезает боязнь ошибочных шагов, снижается тревожность и необоснованное беспокойство.

Преимущество проблемного обучения в начальной школе состоит в том, что оно как нельзя лучше подготавливает детей к курсу средней школы. Данный вид обучения является своего рода адаптером связующим звеном при переходе учащихся в среднюю школу.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Болатаева В.Н.*Урок математики во 2 классе. //Начальная школа, -1999.-№7.-с.121-124.

2. *Бурдов Г.И.* Почему забывают о проблемном обучении.//Открытая школа.-2002.-№6-с.12-14.

3. *Дорно И.В.* Проблемное обучение в школе: Учебное методическое пособие для студентов-заочников 2-3 курсов педагогических институтов.-М.: Просвещение,1984.-30с.

4. *Ермаков Д.* Обучение решению проблем. //Народное образование.-2004.-№9.-с.38-43.

5. *Кириллова Г.Д.* Особенности урока в условиях развивающего обучения.: Учебное пособие/ Кириллова Г.Д.; Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И.Грцена.-Л.: ЛГПИ,1976.-147с.

6. *Селевко Г.К.*проблемное обучение/ Г.К.Селевко//Школьные технологии.-2006.-№2.-с.61-66.

7. *Бейзеров В.А.*Проблемное обучение.// Образование в современной школе.-2005.-№12.-с.48-52.

8. *Лобашев В.Д.*Характеристики проблемно-задачного обучения// Школьные технологии.-2004.-№4.-с.163-176.

9. *Лобашев В.Д.*Характеристики проблемно-задачного обучения// Школьные технологии.-2004.-№5.-с.181-197.

10. *Бейзеров В.А*. Проблемное обучение// Образование в современной школе.-Б.М.-2005.-№12.-с.48-52.

11. *Китанина Т.В.*Проблемный подход к обучению на уроках информатики. Учительская кухня.// Начальная школа плюс до и после.-Б.М.-2004.-№1.-с.44-46.

12. *Демидова Т.Е., Козлова .СА., Тонких А.Л.* Моя математика. //Учебники для 2-го класса. Ч. 2. - М.-2005.-с.120-121.

13. *Демидова Т.Е., Козлова СА., Тонких А.П.* Моя математика. //Учебники для 3-го класса. Ч. 2. - М.- 2005.-с. 105-110.

14. *Мельникова Е.Л.,* Технология проблемного обучения/Школа 2100/ Под научной ред. А.А. Леонтьева.-М.:-Боласс,1999.

15. *Афанасьев Ю.М., Строганов А.С; Шеховцов С.Г.* Об универсальном знании и новой образовательной среде - М.: РГТУ, 1999.

16. *Володина Н.В.* Актуализация литературного произведения// Русская словесность.-М: - 2006. - № 5. - С. 76-78.

17. *Есин А.Б.* Принципы и приемы анализа литературного произведения-М.: Флинта, Наука,2002.

18. *Калмыкова З.И.* Понимание школьниками учебного материала В психологии. - 1986. - № 1. - С. 42-

19. *Ковалева Г.* Как дети читают и понимают текст// Народное образование.-М:- 2006. - № 5. - С. 75-76.

20. *Маркес Г.Г.* Полковнику никто не пишет. Сто лет одиночества. - М.:

Худ. лит., 1997.

21. *Ч.Демидова Т.Е., Козлова .СА., Тонких А.Л.* Моя математика: //Учебники для 2-го класса. Ч. 2. - М.: Баласс, Изд. дом РАО,- 2005.

22. *Демидова Т.Е., Козлова СА., Тонких А.П.* Моя математика: //Учебники для 3-го класса. Ч. 2. - М.: Баласс, Изд. дом РАО, -2005.

23. *Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П.* Моя математика: //Учебники для 4-го класса. Ч. 2. - М,: Баласс, Изд. дом РАО, -2005.

24. *ЗакА.З..* Развитие интеллектуальных способностей у детей 9 лет:

//Учебно-методическое пособие для учителей. - М.: Новая школа, -1996.