**С О Д Е Р Ж А Н И Е**

ВВЕДЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1 Исторический экскурс

1.2 Теоретические основы проблемного обучения

1.3 Предпосылки умения видеть и решать проблемы

1.4 Основные функции и особенности проблемного изложения

1.5 Виды и уровни проблемного обучения

1.6 Проблемная ситуация и задача

РАЗДЕЛ 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1 Правила создания проблемных ситуаций

2.2 Правила управления процессом усвоения в проблемных ситуациях

2.3 Правила, определяющие последовательность проблемных ситуаций

2.4 Структура проблемного урока

РАЗДЕЛ 3. МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1 Исследовательский метод

3.2 Эвристический метод

3.3 Проблемное изложение материала

3.4 Метод диалогического изложения

ВЫВОДЫ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

**ВВЕДЕНИЕ**

Перестройка системы образования Украины, дальнейшее усовершенствование учебного процесса в общеобразовательной, в том числе и в начальной школе ставит вопрос об усовершенствование в первую очередь организационных форм и методов обучения. В свою очередь методам обучения, от которых зависит немалый успех работы учителя и школы в целом, посвящен не один десяток фундаментальных исследований как в теории педагогики, так и в частных методиках отдельных учебных предметов.

Школьников следует приучать к применению своих знаний и умений, подготавливая их к творческой деятельности в будущем. Учебная деятельность должна носить, насколько это возможно, творческий характер. Этому соответствует проблемное обучение. Проблемные ситуации отражают наличие тех или иных противоречий объективной реальности, проявляющихся, в частности, в научных и учебных процессах.

Принцип проблемности отражается в логике построения учебного процесса, в содержании изучаемого материала, в методах организации учебно-познавательной деятельности учащихся и управление ею; в структуре урока и формах контроля учителя за процессом и результатом деятельностью учащихся. Если учитель хорошо усвоит содержание и сущность теории организации процесса проблемного обучения, овладеет формами, методами и техническими средствами обучения и будет систематически творчески применять усвоенное на практике, то успех придет сам. Хорошая дидактическая подготовка учителя сегодня особенно важна, потому что без знаний общей теории нельзя творить, а сам процесс преподавания - это искусство, искусство увлечь детей своим предметом, удивить красотой мысли, знания, побудить к самостоятельным мыслительным действиям.

**РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**1.1 Исторический экскурс**

Идея проблемного обучения не нова. 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. Дистерверг, К.Д. Ушинский)1.

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

Дьюи обосновал психологические механизмы способности решать проблемы. Он утверждает, что в основе способности учащихся решать проблемы лежит их природный ум. 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 Брунера. В ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний. Особое внимание Д. Брунер уделяет следующим вопросам:

* значение структуры знаний в организации обучения;
* готовность ученика учиться как фактор учения;
* интуитивное мышление как основа развития умственной деятельности;
* мотивация учения в современном обществе.

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

Общее, что сближает американских авторов, сводится к следующему: признавая целью обучения развитие логического мышления, Д.Дьюи и Д. Брунер указывают на важность проблемного подхода в обучении 2.

В отечественной педагогической литературе идеи проблемного обучения актуализируются начиная со второй половины 50-х годов ХХ века. Так, виднейшие дидакты М.А. Данилов и В.П. Есепов формулируют правила активизации процесса обучения, которые отражают принципы организации проблемного обучения:

* вести учащихся к обобщению, а не давать им готовые определения, понятия;
* эпизодически знакомить учащихся с методами науки;
* развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий.

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

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 годов идея проблемного обучения начинает всесторонне и глубоко разрабатываться. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы отечественных психологов, развивших положение о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и количеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий. Существенное значение в развитии теории проблемного обучения имело положение о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении. 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 1

**1.2 Теоретические основы проблемного обучения**

Задачей наших школ является формирование гармонически развитой личности.

Важнейший показатель всесторонне и гармонично развитой личности - наличие высокого уровня мыслительных способностей. Если обучение ведет к развитию творческих способностей, то его можно считать развивающим обучением, то есть такое обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей своих учеников в процессе изучения цели основ наук. Такое обучение является проблемным.2

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение проблемного обучения.

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

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

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами решения проблемных задач.

Наиболее обобщенное определение проблемное обучение сформулировал М.И. Махмутов: 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 целеполагания и принципа проблемности: процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций.1

С дидактической точки зрения проблемная ситуация – это проектируемое учителем средство и организуемая им форма учебной деятельности учащихся, вызывающая у них познавательное затруднение, преодоление которого становится мотивом творческого мышления. В психологическом плане проблемная ситуация – это осознанное затруднение, преодоление которого требует творческого поиска. Без осознания наличия затруднений не возникает потребности в поиске, а без необходимости поиска не развивается творческое мышление. Однако разрешение проблемной ситуации может оказаться ученику непосильно. Это важно знать, чтобы в учебном процессе не ставить перед учеником непосильных для него задач, способных только отвратить неподготовленный ум от самостоятельного мышления и ослабить веру в свои силы.

Учебную проблему можно определить как возникший поставленный вопрос, ответ на который заранее неизвестен. Проблема, выраженная условием и вопросом, предполагающая возможность решения в результате творческого поиска, становится проблемной задачей. 2

Технология проблемного обучения не отличается особой вариативностью, поскольку включение учащихся в активную познавательную деятельность опирается на ряд этапов, которые должны быть реализованы последовательно и комплексно. Важным этапом проблемного обучения является создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения. Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для учащихся. Ее введением и осознанием завершается первый этап. На втором этапе разрешения проблемы учащийся перебирает, анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для получения ответа, и активно включается в добывание недостающей информации. Третий этап направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Он завершается возникновением «озарения». Далее следует этапы решения проблемы, верификации полученных результатов, сопоставления с исходной гипотезой, систематизации и обобщения добытых знаний, умений.1

Большинство современных публикаций по теории обучения связано с идеей активизации учебного процесса и учебной деятельности учащихся. Под активизацией имеют ввиду эффективное использование тех приемов и методов обучения, которые известны из традиционной дидактики. Авторы говорят об активизации с помощью проблемного обучения, понимая при этом создание проблемных ситуаций и постановку познавательных задач.2

Обучение учащихся готовым приемам умственной деятельности - это путь достижения обычной активности, а не творческой.

Цель активизации путем проблемного обучения состоит в том, чтобы поднять уровень усвоения понятий и обучить не отдельным мыслительным операциям в случайном, стихийно складывающемся порядке, а системе умственных действий для решения не стереотипных задач. Эта активность заключается в том, что ученик, анализируя, сравнивая, синтезируя, обобщая, конкретизируя фактический материал, сам получил из него новую информацию. Другими словами, это расширение углубление знаний при помощи ранее усвоенных знаний или новое применение прежних знаний. Нового применения прежних знаний не может дать ни учитель, ни книга, она ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую ситуацию. Это и есть поисковый метод учения.

Умственный поиск - сложный процесс, он, как правило, начинается с проблемной ситуации, проблемы. Но не всякий поиск связан с возникновением проблемы. Если учитель дает задание ученикам, указав, как его выполнить, то даже самостоятельный поиск не будет решением проблемы.3

Подлинная активизация учащихся характеризуется, самостоятельны поиском не вообще, а поиском путем решения проблем. Если поиск имеет целью решение теоретической, технической, практической учебной проблемы или форм и методов художественного отображения, он превращается в проблемное учение.

Основное различие между проблемным и традиционным обучением мы видим в двух моментах: они различаются по цели и принципам организации педагогического процесса.

Цель проблемного типа обучения не только усвоение результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути процесса получения этих результатов, формирования познавательной самодеятельности ученика и развития его творческих способностей.

Цель традиционного типа обучения - усвоение результатов научного познания, вооружение учащихся знаниями основ наук, привитие им соответствующих умений и навыков.1

В основе организации учителем объяснительно-илюстративного обучения имеет принцип передачи учащимся готовых выводов науки. В основе организации цели процесса проблемного обучения имеет принцип поисковой учебно-познавательной деятельности ученика, то есть принцип открытия им выводов науки, способов действия, изобретения новых предметов или способов приложения знаний к практике.

При проблемном обучении деятельность учителя состоит в том, что он, довел в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факторы и организует (проблемные ситуации) их учебно-познавательную деятельность, так что на основе анализа фактов учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формируют с помощью учителя определенные понятия, законы.

В результате у учащихся вырабатываются навыки умственных операций и действий, навыки переноса знаний, развивается внимание, воля, творческое воображение.2

Проблемное преподавание - деятельность учителя по созданию системы проблемных ситуаций, изложение учебного материала с его объяснением и управлению деятельностью учащихся, направленной на усвоение новых знаний, как традиционным путем, так и путем с самостоятельной постановки учебных проблем и их решение.

Проблемное учение - это учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности путем восприятия объяснения учителя в условиях проблемной ситуации, самостоятельного анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решение по средствам выдвижения предложений, гипотез их обоснование и доказательства, а также путем проверки правильности решения.

Проблемная ситуация - это интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности не может достичь цели известным ему способом, действие это побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация есть закономерность продуктивной, творческой познавательной деятельности. Она обуславливает начало мышления в процессе постановки и решения проблем.

Психологической наукой установлена определенная последовательность этапов продуктивной познавательной деятельности человека в условиях проблемной ситуации:

Проблемная ситуация → проблема → поиск способов ее решения → решение проблемы.

Полый цикл умственных действий от возникновения проблемной ситуации до решения проблемы имеет несколько этапов

* возникновение проблемной ситуации,
* осознание сущности затруднения и постановка проблемы,
* нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы,
* доказательство гипотезы,
* проверка правильности решения проблем.1

**1.3 Предпосылки умения видеть и решать проблемы**

Предпосылки умения видеть и решать проблемы создаются всем процессом обучения, обеспечивающим усвоение достаточно широкого круга знаний и умений. В то же время творчество невозможно без овладения опытом творческой деятельности, который можно приобрести главным образом в процессе проблемного обучения. Учащийся должен научиться применять ранее усвоенные знания и умения в новых ситуациях, видеть проблемы в знакомой ситуации, видеть структуру объекта (условие задачи), усматривать новую функцию объекта, искать альтернативные решения, из известных способов решения комбинировать новые. Творческие способности могут формироваться у школьников только в процессе решения проблемных задач на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков и умений.2

**1.4 Основные функции и особенности проблемного обучения**

Функция проблемного обучения состоит в том, чтобы познакомить учащихся с методами научного познания, научить творческому приобретению и применению знаний и умений. Овладение опытом творческой деятельности не самоцель обучения, а одно из средств воспитания творческой личности. Проблемное обучение направлено на формирование способностей к творческой деятельности и потребности в ней. Для того чтобы проблемное обучение в школе было оптимальным в этом отношении, недостаточно включить в процесс обучения случайную совокупность проблем и проблемных задач. Система проблем должна охватывать все основные их типы, свойственные каждой области знания, важные для общего образования методы познания; характеристики творческой деятельности должны отличаться постепенно возрастающей сложностью.

Проблемное обучение влияет на ход всего учебного процесса, но нельзя все обучение сделать проблемным, так как, во-первых, цели проблемного обучения не требуют использования всего учебного материала. Во-вторых, в содержании образования есть много сложных вопросов, недоступных для самостоятельного проблемного усвоения учениками. Наконец, есть много материала, который необходимо просто запомнить. Вот почему в каждом конкретном случае надо решать вопрос о целесообразности использования проблемного обучения.1

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

Общие функции проблемного обучения:

* усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
* развитие интеллекта учащихся, то есть их познавательной самостоятельности и творческих способностей;
* формирование диалектико-материалистического мышления школьников;
* 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 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.

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 учащимися 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, 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. 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, глубину убеждений, умение творчески применять знания в жизни). остальные особенности носят специально-дидактический характер и в целом характеризуют проблемное обучение.1

**1.5 Виды и уровни проблемного обучения**

Практика показывает, что процесс проблемного обучении порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений обучаемых, так и их познавательной активности: познавательная самостоятельность обучаемого может быть либо очень высокой, либо почти полностью отсутствовать.2

М.И. Махмутов считает, что виды проблемного обучения правильнее всего различать по существующим видам творчества. В соответствии с выделенным основанием он классифицирует три вида проблемного обучения:

* научное творчество – теоретическое исследование, то есть поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства: в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем;
* практическое творчество – поиск практического решения, то есть способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем;
* художественное творчество – художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее рисование, игру, музыцирование.3

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 обуславливает:

* увеличение объема знаний, умений, навыков у учащихся;
* углубление и упрочение знаний, новый уровень обученности;
* новый уровень познавательных потребностей учения;
* новый уровень сформированности познавательной самостоятельности и творческих способностей.1

Указанные выше виды проблемного обучения могут иметь разные уровни. М.И. Махмутов условно выделяет четыре уровня проблемного обучения:

1. Уровень обычной активности.
2. Уровень полусамостоятельной активности.
3. Уровень самостоятельной (продуктивной) активности.
4. Уровень творческой активности.

Уровни проблемного обучения отражают не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные уровни мышления.

Уровень обычной несамостоятельной активности – это восприятие учащимися объяснений педагога, усвоение образа умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера.

Уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием учащихся в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной учебной проблемы.

Уровень самостоятельной активности предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучаемый самостоятельно работает по тексту учебника, применяет усвоенные знания в новой ситуации, конструирует решение задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы с незначительной помощью педагога.

Уровень творческой активности характеризует выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, 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 организации, в зависимости от разных факторов психолого-педагогического характера.2

**1.6 Проблемная ситуация и задача**

По своей структуре проблемная задача предполагает наличие условия, требования или вопроса, ответ на который возможен в результате ряда интеллектуальных и практических действий. Смысл этих действий – в самостоятельном обнаружении решающим не заданных в условии задачи связей, в проведении преобразований. Эти действия требуют проявления тех или иных черт творческой деятельности и тем самым формируют их. 1

Необходимо различать проблемную ситуацию и задачу. Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся – часто совсем неожиданно – на что-то непонятное, неизвестное, тревожащее. Затем проблемная ситуация переходит в осознаваемую человеком задачу. Задача появляется из проблемной ситуации, тесно связана с ней, но отличается от нее. В проблемной ситуации берет свое начало процесс мышления. Он начинается с анализа самой этой проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает, формируется задача, проблема. Мышление – это искание и открытие нового. В тех случаях, где можно обойтись старыми, уже известными способами действия, прежними знаниями и навыками, проблемной ситуации не возникает и потому мышление попросту не требуется. Потребность в мыслительной деятельности исчезает и в тех случаях, когда школьник хорошо овладел новым способом решения определенных задач или примеров, но вынужден снова и снова решать эти однотипные, уже ставшие известными ему задачи и примеры. Следовательно, не всякая ситуация в жизни является проблемной, то есть вызывающей мышление.2

Возникновение задачи – в отличие от проблемной ситуации – означает, что теперь удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчленить данное (известное) и неизвестное (искомое). Это расчленение выступает в словесной формулировке задачи. Например, в учебной задаче более или менее четко фиксированы ее исходные условия (что дано, что известно) и требование, вопрос (что требуется доказать, найти, определить, вычислить). Тем самым в порядке лишь первого приближения и совсем приблизительно определяет искомое. По ходу решения задачи, то есть по мере выявления все новых и все более существенных ее условий и требований, все в большей степени определяется искомое. Его характеристики становятся все более содержательными и четкими. Окончательное решение задачи означает, что искомое выявлено, найдено, определено в полной мере. Если бы неизвестное целиком и полностью было определено уже в начальной формулировке задачи, то есть в формулировке ее исходных условий и требований, то не было бы никакой необходимости его искать. Оно сразу же стало бы известным, то есть не возникло бы никакой задачи, требующей мышления для ее решения. И наоборот, если бы не было первоначальной формулировки задачи, намечающей, в какой области надо искать неизвестное, то есть в минимальной степени предвосхищающей искомое, то тогда это последнее было бы просто невозможно найти. Не оказалось бы никаких предварительных данных, зацепок и наметок для его поисков. Проблемная ситуация не порождала бы ничего, кроме мучительного чувства недоумения и растерянности.1

Так же как и мышление, воображение возникает в проблемной ситуации, то есть в тех случаях, когда необходимо отыскать новые решения; так же как и мышление, оно мотивируется потребностями личности. Реальному процессу удовлетворения потребностей может предшествовать иллюзорное, воображаемое удовлетворение потребностей, то есть живое, яркое представление той ситуации, при которой эти потребности могут быть удовлетворены. Но опережающее отражение действительности, осуществляется в процессах фантазии, происходит в конкретной форме, в виде ярких представлений, в то время как опережающее отражение в процессах мышления происходит путем оперирования понятиями, позволяющими обобщению и опосредованию познавать мир.

Таким образом, в проблемной ситуации, которая начинается деятельностью, существует две системы опережения сознанием результатов этой деятельности: организованная система образов (представлений) и организованная система понятий. Рассматривая сходство и различие мышления и воображения, необходимо заметить, что проблемная ситуация может характеризоваться большей или меньшей неопределенностью. Если исходные данные задачи, к примеру, научной проблемы, известны, то ход ее решения подчинен преимущественно законам мышления. Другая ситуация наблюдается, когда проблемная ситуация отличается значительной неопределенностью, исходные данные с трудом поддаются точному анализу. В этом случае в действие приходят механизмы воображения.

В зависимости от различных обстоятельств, которыми характеризуется проблемная ситуация, одна и та же задача может решаться как с помощью воображения, так и с помощью мышления. Есть основания сделать вывод, что воображение работает на том этапе познания, когда неопределенность ситуации весьма велика. Чем более привычной, точной и определенной явится ситуация, тем меньше простора дает она фантазии. Совершенно очевидно, что для той области явлений, где основные законы выяснены, нет необходимости использовать воображение. Однако при наличии приближенных сведений о ситуации, напротив, трудно получить ответ с помощью мышления – здесь вступает в права фантазия.

Целостность воображения состоит в том, что оно позволяет принять решения и найти выход в проблемной ситуации даже при отсутствии полноты знаний, которые необходимы для мышления. Фантазия позволяет «перепрыгнуть» через какие-то этапы мышления и представить себе конечный результат. Но в этом же и слабость такого решения проблемы.2

Проблемная ситуация в педагогике (в отличие от психологии) рассматривается не вообще как состояние интеллектуального напряжения, связанного с неожиданным «препятствием» для хода мысли, а как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи. Неожиданное затруднение всегда удивляет, озадачивает человека, стимулирует умственный поиск. Словесное выражение содержания проблемной ситуации составляет учебную проблему. Выход из проблемной ситуации всегда связан с осознанием проблемы (того, что неизвестно), ее формулированием и решением.

Чтобы проблемная ситуация стала дидактическим инструментом педагога, необходимо знание типов проблемных ситуаций. В литературе известно свыше 20 классификаций проблемных ситуаций, причем для них используются различные основания.

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

* при столкновении обучаемых с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения;
* при организации практической работы обучаемых;
* при побуждении обучаемых к 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.1

**РАЗДЕЛ 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Организация проблемного обучения в практике имеет определенные сложности. Основные трудности, по мнению М.И. Махмутова, связаны с недостаточной разработанностью методики организации проблемного обучения в разных типах учебных заведений, сложностью подготовки учебного материала в виде проблемных познавательных задач, диалоговых конструкций, а также недостаточной подготовленностью педагога к организации проблемного обучения. 1

Процесс постановки учебных проблем требует знания не только логико-психологических и лингвистических, но и дидактических правил постановки проблем.

Прежде чем планировать проблемное изучение темы, необходимо установить возможность его и дидактическую целесообразность. При этом нужно учитывать специфику содержания изучаемого материала, его сложность, характер информации (описательный или требующий обобщений, анализа, выводов).

Важно выявить «внутренние условия мышления» обучаемых, а именно:

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

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

* вопросы, требующие объяснить то или иное явление;
* вопросы, с помощью которых педагог преднамеренно сталкивает противоречивые суждения, мнения, оценки великих людей, ученых, самих обучаемых;
* задания на сопоставления, сравнения.

И.А. Ильницкая читает, что при разработке и постановке системы проблемных ситуаций именно последовательная система проблемных ситуаций является основным условием организации проблемного обучения. В системе проблемных ситуаций выявляется главная, доминантная и ряд вспомогательных. Формулировка основной проблемной ситуации представляет наибольшую трудность, но именно она обеспечивает активизацию познавательной деятельности обучаемых, делает процесс познания более целенаправленным и осмысленным.

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

**2.1 Правила создания проблемной ситуации**

Правило первое. Для создания проблемной ситуации перед учащимися должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия.

При постановке задания, вызывающего проблемную ситуацию необходимо соблюдать следующие основные условия:

1. Задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся. Они должны быть достаточными для понимания условий задания, достигаемой конечной цели и путей его выполнения. Задание должно включать один неизвестный элемент (отношение, способ или условие действия), потребность в котором должна вызываться у учащихся в процессе выполнения задания.
2. Неизвестное, которое нужно открыть для выполнения поставленного задания, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия.
3. Выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

Правило второе. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям. Степень трудности предлагаемого проблемного задания можно оценивать по двум главным показателям:

1. по степени новизны подлежащего усвоению учебного материала;
2. по степени его обобщенности.

Чем большими интеллектуальными возможностями обладает учащийся, тем большей степени новизны и тем большей степени обобщенности могут быть те подлежащие усвоению знания и способы действия, необходимость в которых возникает при выполнении проблемного задания.

Правило третье. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала. Однако при отсутствии у учащихся достаточных сведений об изучаемом явлении или некоторых элементарных способов действия первым этапом в обучении будет этап сообщения учащимися таких сведений или обучение их таким действиям, которые необходимы для создания проблемной ситуации.

Следует различать учебный материал, необходимый для постановки проблемного задания, и тот учебный материал, который усваивается после постановки проблемного задания, после возникновения у учащегося потребности в этом учебном материале. При подготовке учебного материала, подлежащего усвоению, нужно выделять в нем:

1. материал, который должен быть сообщен учащимся;
2. тот материал, который должен быть усвоен ими творчески.

К первому типу учебного материала относятся фактические сведения, описания процессов, а также необходимые умения. Ко второму типу учебного материала относятся общие закономерности, общие способы действия, общие условия выполнения усваиваемых действий.

Правило четвертое. В качестве проблемных заданий могут служить:

1. учебные задачи;

б) вопросы;

в) практические задания.

Вопрос, поставленный учителем, не составляет сам по себе проблемной ситуации. Вопрос может быть показателем проблемной ситуации в том случае, когда он возникает у учащегося при выполнении поставленного перед ним практического или теоретического задания.

Формулирование вопроса учителем должно соответствовать тому реальному вопросу, который возникает у учащегося. В том случае, когда учитель формулирует вопрос, не соответствующий тому реальному вопросу, который возник у учащегося, такой вопрос не отвечает условиям проблемного обучения. Вопрос, формулируемый учителем, должен соответствовать вопросу, возникающему у учащегося.

Правило пятое. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий. Так, проблемная ситуация может быть вызвана с помощью теоретического проблемного задания, требующего объяснить или предсказать определенные события, процессы или действия. В этом случае постановке теоретического задания должны предшествовать демонстрация, описание или сообщение необходимых фактов. Теоретическое задание, вызывающее проблемною ситуацию, должно основываться на соответствующих фактах, составляющих условие постановки проблемного задания.

Проблемная ситуация может быть создана с помощью практического задания. При этом проблемная ситуация возникает в результате того, что поставленное учебное задание не может быть выполнено учеником. Невозможность его выполнения с помощью известных учащемуся способов вызывает проблемную ситуацию, центральным звеном которой становится потребность в новом неизвестном способе действия, в неизвестной новой закономерности.

Правило шестое. Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты. Такое фиксирование проблемной ситуации учителем подчеркивает учебный характер предлагаемого ученику проблемного задания и определяет область поиска требуемого неизвестного. Оно завершает этап создания проблемной ситуации и является необходимым переходным звеном к объяснению учебного материала, требуемого созданной проблемной ситуацией.

**2.2 Правила управления процессом усвоения в проблемной ситуации**

Правило первое. Объяснение усваиваемого учебного материала должно следовать за возникшей проблемной ситуацией и отвечать возникшей познавательной потребности. Подлежащие усвоению знания и способы действия учащийся приобретает из уст учителя, из учебных предметов или с помощью специальных средств обучения. Однако, при проблемном обучении изложению учебного материала, демонстрации образцов усваиваемых действий предшествует создание проблемной ситуации.

Правило второе. Возможны различные типы сообщения усваиваемых сведений для учащихся с разной степенью подготовленности и с неодинаковыми творческими возможностями. В одних случаях, при большей подготовленности учащихся, можно ограничиться лишь отдельными подсказками, позволяющими учащемуся самостоятельно понять и сформулировать требуемую закономерность, найти нужный способ или условие действия. В других случаях, при меньшей подготовленности учащихся, необходимо помочь учащимся сформулировать усваиваемую закономерность, продемонстрировать усваиваемый способ действия, выполнить требуемое действие в новых условиях.

Правило третье. Учащийся должен использовать полученные сведения или требуемый способ действия для выполнения поставленного в начале обучения проблемного задания. В одних случаях использование усваиваемых сведений будет составлять объяснение некоторых фактов, в других выполнение нужных действий, определение искомого в случаях решения проблемных задач.

Правило четвертое. В случае большой трудности предлагаемого учебного задания оно может быть дано учащемуся в виде последовательной системы частных проблемных заданий, включающих в качестве неизвестного менее информативные и менее общие отношения. Так одно проблемное задание может быть представлено в виде двух или трех последовательно предъявляемых проблемных заданий.

**2.3 Правила, определяющие последовательность проблемных ситуаций**

Правило первое. Чтобы обеспечить проблемное усвоение более или менее сложной системы знаний и действий, необходимо создать последовательную систему проблемных ситуаций. При этом в каждой проблемной ситуации в качестве неизвестного выступает одно усваиваемое отношение, принцип действия или существенное условие его выполнения.

При подготовке учебного материала к проблемному обучению необходимо предварительно разработать такую систему заданий, которую учитель мог бы поставить перед учащимися для создания проблемных ситуаций при изучении соответствующего учебного материала.

Правило второе. Разрабатываемая система проблемных заданий, вызывающих проблемные ситуации, должна охватывать ту или иную изучаемую тему целиком. Система проблемных ситуаций должна обеспечивать последовательное развитие усваиваемых учащимися знаний и действий, развитие возможности теоретического анализа изучаемого учебного материала и возможности совершенствования усваиваемых действий.

Правило третье. В системе проблемных ситуаций на различных этапах усвоения системы знаний различные проблемные ситуации выполняют различные дидактические функции. Первая проблемная ситуация, которая создается в начале изучения темы, должна вызывать у учащегося познавательную потребность в усвоении общей закономерности, изучаемой в данной теме. Такие проблемные ситуации, которым предшествует усвоение изучаемой системы знаний, называются основными или тематическими. Вся система последующих конкретных проблемных ситуаций служит дальнейшему раскрытию этого основного проблемного задания, вызывающего необходимость не в отдельном конкретном знании, а во всей системе усваиваемых знаний и действий.

Проблемные ситуации, служащие усвоению тех или иных частных закономерностей, способов действия и условий их выполнения, составляют частные, вспомогательные проблемные ситуации.

Правило четвертое. Последовательные проблемные ситуации, вызываемые системой проблемных учебных заданий, составляют те последовательные шаги в процессе усвоения новых знаний и действий, которые должен осуществить каждый учащийся в обучении. Индивидуальные различия в возможностях учащихся определяют трудность тех шагов, которые они должны делать в процессе обучения. Чем большими возможностями обладает учащийся, тем меньшее число шагов необходимо ему для усвоения новой системы знаний и действий. Чем меньшими возможностями обладает учащийся, тем большее число шагов необходимо ему для усвоения новой системы знаний и действий. Соответственно информативность каждого шага усвоения в первом случае значительно выше, чем во втором, значительно выше при этом и достигаемая в каждом шаге ступень обобщения.

Правило пятое. При разработке системы проблемной ситуации необходимо сначала выделить основные единицы, подлежащие усвоению знаний и действий, определяющие степень их обобщения и оптимальную последовательность, обеспечивающую возможность развития познавательной деятельности и усваиваемых действий. В соответствии с намеченной системой усваиваемых закономерностей и способов действия далее должна разрабатываться система заданий, обеспечивающая возникновение требуемых проблемных ситуаций.1

**2.4 Структура проблемного урока**

Структура проблемного урока лежит в основе тематического и поурочного плана, предопределяющего логику анализа урока. Под структурой понимают различные варианты взаимодействия между элементами состава, возникающие в процессе функционирования объекта.

Структурными элементами проблемного урока являются:

1) актуализация прежних знаний учащихся;

2) усвоение новых знаний и способов действия;

3) формирование умений и навыков.

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

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

1) возникновение проблемных ситуаций и постановка проблемы;

2) выдвижение предположений и обоснования гипотезы;

3) доказательство гипотезы;

4) проверка правильности решения проблемы.

Структура проблемного урока представляющая собой сочетание внешних и внутренних элементов процесса обучения, создает возможность управления самостоятельной учебной деятельностью ученика.1

# РАЗДЕЛ 3. МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Применение проблемного обучения предполагает дальнейшее совершенствование методов обучения. Различаются методы, носящие информативный характер, служащие воспроизведению усвоенных знаний и умений, и методы формирования творческих способностей.

**3.1 Исследовательский метод**

Основным методом проблемного обучения является исследовательский метод. При использовании его в процессе обучения включаются проблемные задачи возрастающего уровня сложности, которые учащиеся должны решить самостоятельно. Эти задачи могут иметь самые разнообразные формы: краткие текстовые задачи, исследовательские задания на длительный срок, критический анализ художественных произведений, проведение эксперимента. Главное, чтобы учащиеся исследовали проблему самостоятельно, чтобы он осуществлял все существенные этапы исследовательского процесса: наблюдение и изучение актов и явлений; выдвижение гипотез; составление плана исследования; осуществление исследовательского плана (исследование неизвестных явлений и их связей с другими явлениями) в сочетании с проверкой выдвинутых гипотез; формулировку результата; контроль результата; оценку значимости полученного нового знания, его возможного или необходимого применения. Чем систематичнее привлекают учащихся к такому виду учения, тем лучше и быстрее научаться они решать трудные познавательные задачи. Формулируя при этом необходимые умения и способности научного познания, можно достигнуть, наконец, такого уровня, когда все последовательные этапы творческой умственной деятельности объединяются в процессе поиска нового знания в целостный процесс. После того как учащиеся осознали проблему, они сами составляют план творческого поиска, выдвигают предположения, формулируют гипотезу, продумывают возможности ее экспериментальной проверки, проводят наблюдения и эксперименты, фиксируют факты, сравнивают, классифицируют, обобщают, доказывают и делают соответствующие выводы. В своей более развитой и сложной форме исследовательский метод применяется в основном в старших классах. Но отдельные элементы его должны включаться в деятельность учащихся уже в начальных классах. При этом решение творческих задач может быть частично перенесено в домашние задания и во внеклассную работу. Исследовательская работа над проблемой может потребовать нескольких недель и даже месяцев, в течение которых необходим повторный контроль, информация о ходе работе и консультации учителя. Особое значение имеет защита результатов исследования перед коллективом. Важная область применения исследовательского метода – факультативное обучение. 1

Сложность исследовательского метода удерживает некоторых учителей от его применения. Нередко творческие задания получают только сильные учащиеся. Опыт показывает, что и слабоуспевающие учащиеся могут преодолеть свои недостатки в учении, если им оказать помощь в самостоятельном решении исследовательских задач, так как они учатся при этом самостоятельно и творчески мыслить.1

По форме организации исследовательские работы могут быть разнообразны: ученический эксперимент, экскурсия и сбор фактов, беседы с населением, подготовка доклада, конструирование и модулирование.2

**3.2 Эвристический метод**

В эвристическом методе сочетается изложение учебного материала учителем и творческий поиск учащихся. У школьников в соответствии с уровнем их развития формируется частичный опыт творчества. Учитель сообщает, направляет подобранные факты, а учащиеся должны сделать их них выводы. Или же учитель ставит сложную проблему – проблемную задачу, а учащиеся, решая одну частную задачу за другой, возвращаются к исходной общей проблеме. Тем самым они осваивают элементы решения проблем. Типичным для этого является пример эвристической беседы, отличающийся от беседы репродуктивного характера. Она состоит из связанных между собой вопросов, относящихся к проблеме в целом. Эвристический метод включает только расчлененные на элементы исследовательские задания. Тем самым обличается и становится доступным процесс самостоятельной творческой деятельности. Это позволяет применять проблемное обучение при изучении различного учебного материала, прежде всего ценного в воспитательном отношении.3

Эвристическая беседа заслуживает особого внимания учителя. Она должна вызвать познавательную активность учащихся. Учащиеся по очереди отвечают на поставленные учителем вопросы. Каждый ответ – решение частной задачи или выполнение отдельного шага решения - ведет к постановке нового вопроса. Из определенного логического хода познавательной деятельности вытекает путь решения проблемы, который заранее известен учителю. Он своими вопросами так направляет ход мысли учащихся, чтобы они самостоятельно прошли необходимый путь познания. Это требует большого педагогического мастерства. Если учитель владеет эвристическим методом, он может быстрее научить школьников творчески подходить к решению учебных проблем. 4

**3.3 Проблемное изложение материала**

Проблемное изложение материала отличается от информативного метода изложения тем, что учитель излагает научные проблемы и открытия не в их завершенном виде, а раскрывает процесс решения проблемы, историю открытия, в некотором смысле сокращенно воспроизводит путь к доказательному познанию и открытию нового научного знания. На основе постановки проблемы он вскрывает внутренние противоречия, ей присущие, разъясняет характер этих противоречий, опровергает возможные альтернативные аргументы, доказывает истинность найденного знания с помощью демонстрации определенного эксперимента или характеризует те эксперименты, которые в связи с этим были проведены учеными. Учитель показывает учащимся путь научного познания и заставляет их мысленно повторить этот путь научной мысли к истине, тем самым он делает их как бы участниками научного поиска. Преимущества проблемного изложения материала по сравнению с другими видами подачи учебной информации состоят в том, что оно является более доказательным, а характеристика объекта изучения – разностороннее. Знания обосновываются более глубоко, и, следовательно, при наличии прочих благоприятных условий они могут легче переходить в убеждения. Проблемное изложение приучает мыслить диалектически, оно захватывает их эмоционально и повышает интерес к соответствующему учебному материалу. Проблемное изложение предъявляет более высокие требования к знаниям учителя в соответствующей области науки. Он должен свободно владеть учебным материалом, знать, какими путями соответствующая наука пришла к истине.1

**3.4 Метод диалогического изложения**

Метод диалогического изложенияпредставляет собой диалог учителя с коллективом учащихся. Учитель в созданной им проблемной ситуации сам ставит проблему и решает её, но с помощью учащихся, то есть они активно участвуют в постановке проблемы выдвижения предположений, и доказательства гипотез. Деятельности учащихся присуще сочетание репродуктивного и частично-поискового методов обучения. Основная форма преподавания – беседа.2

Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. Ведущая функция данного метода – побуждающая. Сущность беседы состоит в том, чтобы с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов побудить учащихся к актуализации уже известных им знаний и достичь усвоения новых знаний путем самостоятельных размышлений, выводов и обобщений. беседа заставляет мыслить ученика следовать за мыслью учителя, в результате чего учащиеся шаг за шагом продвигаются в освоении новых знаний. Достоинства беседы еще и в том, что она максимально активизирует мышление, служит прекрасным средством диагностики усвоенных знаний, умений, способствует развитию познавательных сил учащихся, создает условия для оперативного управления процессом познания.1

**ВЫВОДЫ**

История мировой педагогической мысли и практики обучения известны разнообразные методы организации обучения. Их возникновение, развитие связано с требованиями, потребностями общества, которое развивается. Каждый новый исторический этап в развитии общества накладывает свой отпечаток на организацию обучения. В результате, педагогическая наука накопила значительный материал в этой области.

Проанализировав и изучив литературу по организации проблемного обучения в школе, я пришла к выводу, что на данном этапе развития человечества проблемное обучение просто необходимо, так как оно формирует гармонически развитую творческую личность способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, способную систематизировать и накапливать знания, способную к высокому самоанализу, саморазвитию и самокоррекции.

Постоянная постановка перед ребенком проблемных ситуаций приводит к тому, что он не «пасует» перед проблемами, а стремится их разрешать, тем самым мы имеем дело с творческой личностью всегда способной к поиску.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Верчасов В.М. Проблемное обучение в высшей школе. – Киев, 1977 г.
2. Выбор методов обучения в средней школе/ Под редакцией Ю.К. Бабанского, - М., 1982 г.
3. Константинов Н.А., Смирнов В.З. История педагогики. Учебник для пед.училищ. Издательство «Просвещение», Москва – 1965 год
4. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: источники, сущность, перспективы. Москва. Издательство «Знание», 1991 год.
5. Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе. Методическое пособие по спецкурсу. Львов, 1973 год.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва. Педагогика, 1972 год.
7. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. Москва. Педагогика, 1977 год.
8. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва, 1968 год
9. Общая психология. Под редакцией А.В. Петровского. Москва. «Просвещение», 1976 год
10. Общие методы обучения в школе. Под редакцией Алексюка А.М. Киев, 1973 год.
11. Педагогика. Под общей редакцией Г. Найнера, Ю.К. Бабанского. Москва. «Педагогика», 1984 год.
12. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. Под общей редакцией В.С. Кукушина – Серия «Педагогическое образование», Москва: ИКЦ «МарТ» Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004 год.
13. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов высших учебных заведений: В 2 книгах. Москва. Издательский центр «ВЛАДОС», 2001 – Кн.1, общие основы. Процесс обучения.
14. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. Москва. Педагогика. 1980 год.

15. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку пед.думки: Навчальний посібник.- К.:Центр навчальної літератури,2003р.-308с.

16. Хрестоматия по педагогической психологии. Учебное пособие для студентов: Красило А. и Новгородцева А., Москва, 1995 год