МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ

ФЕДЕРАЦИИ

ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»

Историко-филологический факультет

Кафедра всеобщей истории, философии и культурологии

КУРСОВАЯ РАБОТА

на тему: Проблемное обучение на уроках истории

по дисциплине: Теория и методика обучения истории

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Исполнитель:студент группы 4 «Г».  | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*дата* | *\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**подпись* | Черноградский С.В. |
| Руководитель:к.и.н., доцент  | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*дата* | *\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**подпись* | Д.В. Кузнецов |

Благовещенск 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ………………………………………………………………….............3

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ……………….9

1.1. История развития проблемного обучения…………………………………….9

1.2 Признаки проблемного обучения……………………………………………..16

2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ..33

2.1. Проблемное изложение………………………………………………………..33

2.2 Эвристическая беседа..........................................................................................35

2.3 Исследовательский метод обучения…………………………………………..38

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………………………..............42

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ………………………………45

ПРИЛОЖЕНИЯ…………………………………………………………………….47

ВВЕДЕНИЕ

1. Актуальность темы

Вся жизнь человека постоянно ставит перед ним сложные и неотложные задачи и проблемы. Возникновение таких проблем, трудностей, неожиданностей означает, что в окружающей нас действительности есть ещё много неизвестного, скрытого. Следовательно, нужно всё более глубокое познание мира, открытие в нём всё более новых и новых процессов, свойств, взаимоотношений людей и вещей. Поэтому, какие бы новые веяния, рождённые, рождённые требованиями времени, ни проникали в школу, как бы ни менялись программы и учебники, формирование культуры проблемной деятельности учащихся всегда было и остаётся одной из основных общеобразовательных и воспитательных задач. Проблемное обучение - важнейшая сторона подготовки подрастающего поколения.

Успех проблемного обучения школьника достигается главным образом на уроке, когда учитель остаётся один на один со своими воспитанниками. И от его умения «и наполнить сосуд, и зажечь факел», от его умения организовать систематическую познавательную деятельность зависит степень интереса учащихся к учёбе, уровень знаний, готовность к постоянному самообразованию, то есть их развитие, что убедительно доказывает современная психология и педагогика.

Большинство учёных признают, что развитие творческих способностей школьников невозможно без проблемного обучения. Творческие способности реализуются через проблемную деятельность.

2. Степень изученности проблемы

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

В 20 столетии идеи проблемного обучения получили интенсивное развитие и распространение в образовательной практике. Значительный вклад в раскрытие проблемного обучения внесли в своих работах Р.С. Аппатовой («Учебно-ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению» 1987 г.), М.Ю. Бухаркиной («Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» 2008 г.), определяется место проблемного обучения в общей системе обучения, описывается структура и классификация проблемных задач, влияние проблемной задачи на мыслительные процессы.

В зарубежной науке проблемное обучение рассматривалось в контексте активизации мышления информирования исследовательских методов: Дж.Брунер - «Процесс обучения» 1962 г.; К. Дункер - «Психология продуктивного (творческого) мышления» 1965 г., Я. А. Коменский, Г. Пойа и др.).

Психологической основой концепции проблемного обучения является теория мышления как продуктивного процесса, выдвинутая С.Л. Рубинштейном в работе «Принцип творческой самодеятельности» 1922 г. Мышление занимает ведущую роль в проблемном обучении человека.

С.Л. Рубинштейн классифицирует задачи на однозвенные, цепные, вспомогательные, простые и основные и отмечает, что в ходе решения задачи могут быть использованы вспомогательные задачи, способствующие нахождению ее решения. Определяя место и время использования вспомогательной задачи, С.Л. Рубинштейн пишет: «…решающим является не то, в какой момент испытуемому предъявляют вспомогательную задачу, а то, когда, на какой стадии анализа он ее соотносит с основной. Продуктивность этого соотнесения зависит от того, на какой стадии анализа основной задачи происходило ее соотнесение со вспомогательной».

Стоит упомянуть работы Вилькеева Д.В. «Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе» 1967 г., где было описаны особенности механизма познавательной деятельности у учащихся, также деятельность преподавателя, который реализует проблемный метод обучения.

Гальперина П.Я. в работе «Методы обучения и умственное развитие ребенка» 1985 г. рассматривает проблематику реализации проблемного обучения с учётом особенностей детей, к которым применяются данный метод.

 Крутецкий В.А. («Психология обучения и воспитания школьников» 1986 г.) выделяет психологические особенности учащихся при интенсификации обучения проблемным методом обучения. Также Занкова Л.В. «Развитие учащихся в процессе обучения» 1963 г. касается такого вопроса при реализации проблемного метода обучения.

Людмилова Д.С. в своей работе «Некоторые вопросы проблемного обучения» 1975 г. выявляет проблемы в получении информации проблемным методом, которые требуют не только применения теоретических, но и практических сторон.

Махмутова М.И. в «Организации проблемного обучения в школе» 2003 г. ставит вопрос проблемного обучения как ведущего элемента в современной системе развивающего обучения.

Однако использование проблемных задач требует дополнительной систематизации материала и приемов его представления применительно к определенным условиям обучения в курсе истории.

Проблемный метод рассматривается как стратегия организации учебной и коммуникативной деятельности, нацеленная на стимулирование самостоятельного поиска по усвоению знаний путем решения проблемных задач в процессе разрешения проблемных ситуаций. Внедрение проблемности в учебную деятельность организуется через разработку проблемных задач, заданий и вопросов, через проблематизацию определенных аспектов обучения.

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

3. Цель исследования

В связи с этим, цель исследования заключается в том, чтобы раскрыть теоретические положения, особенности содержания и методики проблемного обучения в педагогическом процессе.

4. Задачи исследования

В соответствии с поставленной целью в работе решаются следующие задачи:

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

2. Выделить признаки проблемного обучения.

3. Охарактеризовать методы технологии проблемного обучения, которые могут применяться в учебной деятельности на уроках математики.

4. Изучить структуру проблемного обучения.

5. Объект и предмет исследования

Объектом курсовой работы является процесс проблемного обучения.

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

6. Методы исследования

При написании курсовой работы были использованы такие методы как: теоретический анализ (подразумевает под собой выделение и обсуждение конкретных сторон, признаков, отличительных черт или же характеристик явлений и процессов.), индуктивный (процесс логического вывода на основе перехода от частного положения к общему) и дедуктивный (метод мышления, следствием которого является логический вывод, истинность которого гарантируется истинностью посылок) методы, сопоставление источников, сравнительный анализ, составление библиографии.

В ходе исследования использовались методы эмпирического исследования: классификация, сравнение; изучение и анализ источников и литературы по теме исследования, метод систематизации и обобщения.

7. Характеристика источников

В данной работе использовались следующие источники:

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 классы, 2010 г.). Этот источник представляет совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

«Историко-культурный стандарт по истории Отечества» 2019 г. Данный источник содержит в себе основные подходы к преподаванию всемирной истории в современной школе и принципиальные оценки ключевых событий прошлого, сочетающиеся с перечнем рекомендуемых для изучения тем, понятий и терминов, событий и персоналий, и исторических источников. Историко-культурный стандарт представляет собой научную основу содержания школьного исторического образования и может быть применим как к базовому, так и к профильному – углубленному уровню изучения истории и гуманитарных дисциплин.

ИКС по истории Отечества подводит к тому, чтобы «…побуждать школьников самостоятельно рассуждать, анализировать исторические тексты, делать выводы… учитель – способствовать овладению учениками исследовательскими приемами, развитию их критического мышления, обучая анализу текстов, способам поиска и отбора информации, сопоставлению разных точек зрения, различению фактов и их интерпретаций» [7, с. 5] - реализация заданных целей невозможно без использования проблемного метода.

Используемыми источниками по данной теме стали УМК по истории, такие как:

УМК «Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс» за авторство Агибаловой Е.В., Донского Г.М. 2014 г. Данное издание учебника является переработанной версией в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования. С учётом современных научных исследований описаны основные события средневековой истории; значительное внимание уделено культуре, быту и нравам средневекового общества. Результатом изучения курса является формирование системы знаний об истории человечества, понимание школьниками исторических ориентиров для самоидентификации в мире. Учебник соответствует требованиям Примерной программы по учебным предметам (История. 5—9 классы). Методический аппарат включает разноуровневые вопросы и задания, а также творческие и проектные работы к каждой главе [1, c. 3].

Также стоит рассмотреть в качестве дополнений к основному УМК:

УМК «Перспектива» по предмету «Окружающий мир» (Плешаков А.А., Новицкая М. Ю.) для начальных классов. В курсе учащимся предлагается освоение способов решения проблем поискового характера. В ходе работы над темами учащиеся выдвигают предположения, обсуждают их, находят с помощью иллюстраций учебника, в Приложении, в дополнительных и вспомогательных источниках необходимую информацию, проводят сопоставления, обращаясь к соответствующему материалу, делают умозаключения, сравнивают их с выводом в конце текста.

УМК «Гармония» по предмету «Окружающий мир» (О.Т. Поглазова) для начальных классов. Проблемное обучение предусмотрено в данном УМК в различных формах организации учебного процесса (дидактические игры, проблемные уроки, экскурсии в музеях, на пришкольном участке, в парке, на улицах города или посёлка и др.; уроки исследования и экспериментальной проверки каких-либо гипотез; уроки путешествия, уроки – заседания экологического совета, уроки-конференции).Проблемное обучение возможно также и через организацию проектной деятельности учащихся, осуществляемая в урочное и во внеурочное время. Учащиеся осуществляют поиск информации из разных источников, учатся объединять знания из разных образовательных областей, обобщать их и представлять в разных формах (вербальной и наглядной).

8. Гипотеза

Рассмотрение педагогической и методической литературы предоставило возможность выделить рабочую гипотезу:

- суть проблемного обучения заключается в создании проблемных ситуаций и в управлении деятельностью учащихся по самостоятельному решению учебных проблем;

- применение на уроках истории проблемного обучения позволит углубленно изучить исторические процессы, также понимать причинно-следственные связи;

9. Структура работы

Работа включает введение, две главы с подразделами, заключения, списка использованной литературы.

10. Основные положения, которые были вынесены на защиту

1. Сущность проблемного обучения в современном образовательном процессе.

2. Исследовательский метод есть метод умозаключения от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых и изучаемых учащимися.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. История развития проблемного обучения

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

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

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

Однако в истории педагогики постановка вопросов собеседнику, вызывающих затруднение в поисках ответа на них известна по беседам Сократа, пифагорейской школе, софистам. Идеи активизации обучения путем включения учащихся в исследовательскую деятельность нашли отражение в трудах Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, К.Д. Ушинского, представителей нового воспитания и других [15, с. 33].

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

В американской педагогике в начале 20 в. известны две основные концепции проблемного образования. Дж. Дьюи предполагал все виды и формы обучения заменить самостоятельным учением школьников путем решения проблем [9, с. 45].

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

Во втором издании указанной книги (1933) Дж. Дьюи обосновывает психологические механизмы способности решать проблемы. Он утверждает, что в основе способности учащихся решать проблемы лежит их природный ум. Мысль индивида движется к состоянию, когда все в задаче ясно, проходя определенные этапы [12, с. 34]:

1. Принимаются во внимание все возможные решения или предположения;

2. Индивид осознает затруднение и формулирует проблему, которую необходимо решить;

3. Предположения используются как гипотезы, определяющие наблюдения и сбор фактов;

4. Проводится аргументация и приведение в порядок обнаруженных фактов;

5. Проводится практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез.

Существенную роль в развитии теории проблемного обучения сыграла концепция американского психолога Дж. Брунера [12, с. 34]. В ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний. Особое внимание Дж. Брунер уделяет следующим вопросам:

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

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

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

Суть второй концепции заключается в механическом переносе выводов психологии на процесс обучения. В. Бертон считал, что обучение есть приобретение новых реакций или изменение старых и сводил процесс обучения к простым и сложным реакциям не учитывая влияние на развитие мышления ученика среды и условий воспитания [12, с. 35].

Наибольшее влияние на развитие современной концепции проблемного обучения оказала работа Дж. Брунера («Процесса обучения», 1960) [12, с. 39]. В ее основе лежат идеи инструктирование учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления.

В отечественной педагогической литературе идеи проблемного обучения актуализируются, начиная со второй половины 50-х гг. XX века [15, с. 66].

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

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

С начала 60-х гг. в литературе настойчиво развивается мысль о необходимости усиления роли исследовательского метода в обучении естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам [15, с. 68].

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

Именно мысль сообщать знания в их движении и развитии выступила важнейшим принципом проблемного изложения учебного материала и признака одним из способов организации проблемного обучения. Со второй половины 60-х гг. идея проблемного обучения начинает всесторонне и глубоко разрабатываться. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы отечественных психологов, развивших положения о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий (C.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев).

Существенное значение в развитии теории проблемного обучения имело положение о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении (A.M. Maтюшкин).

Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы психологов, сделавших вывод в том, что умственное развитие характеризуется не только объёмом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (С.А. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев), и раскрывшей роль проблемной ситуации в мышлении и обучении (А.М. Матюшкин) [15, с. 71].

Опыт применения отдельных элементов в школе исследован М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером и другими. Исходными при разработке теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (С.А. Рубинштейн, Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев). Проблемность в обучении рассматривалась как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся. Разработаны способы создания проблемных ситуаций в различных учебных предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. Постепенно распространялась, проблемное обучение проникло из общеобразовательной школы в среднюю и высшую профессиональные школы [5, с. 15].

Современная УМК на примере «Перспектива» (авторы учебной программы «Окружающий мир» Плешаков А.А., Новицкая М. Ю.) представляют проблемную ситуацию на уроке, где учитель чаще всего задаёт в театрализованной, игровой форме от лица кукол мальчика и девочки, которые ведут диалог между собой, вступают в беседу с учителем и детьми, ставят перед ними проблемные вопросы, на которые дети сами ищут ответы. Это определяет сочетание проблемно-поискового и коммуникативно-деятельностного подходов, которые лежат в основе методики обучения по данному курсу [16, c. 192].

Также в УМК «Гармония» (О.Т. Поглазова) особое внимание уделяется развитию способности к постановке (принятию) учеником учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые ставятся в учебнике перед изучением раздела или темы. Таким образом, можно утверждать, что проблемное обучение достаточно глубоко освещено не только зарубежными исследователями, но и отечественными [18, c. 55].

Современное историко-обществоведческое образование переживает период пересмотра его содержания и технологий его подачи. Вместо знаниевой парадигмы выступает личностно-ориентированная парадигма. В связи с чем, выделяется в качестве основной цели – не получение массы знаний, а воспитание и развитие личности на основе знаний, умений и социальной практики учащихся, создание условий для национальной идентичности подрастающего поколения, формирования подлинно исторического сознания. Содержание нового ФГОС предполагает упор:

- Во-первых на активные формы обучения;

- Во-вторых на самостоятельность личности на уроке и вне;

- В-третьих на развитие критического исторического мышления.

Что детерминирует интерес педагогов-практиков к технологии проблемного обучения. Большинство ученых, методистов и учителей признают, что развитие творческих способностей школьников и интеллектуальных умений невозможно без проблемного обучения. На практике было выявлено, что доминирование репродуктивных подходов в преподавании истории и обществознания создает у половины учащихся безразличное отношение к учению, а у трети – отрицательное отношение.

Новые целевые акценты требуют существенного изменения в позициях ученика и учителя, в их общении в учебно-воспитательном процессе. В массовом традиционном обучении ученик, как правило, объект обучающих воздействий учителя. По результатам анализов многочисленных исследований, проводимых в педагогике, можно убедиться, что большинство педагогов-практиков понимает значение проблемного обучения, его функции, очень многие внедряют эту технологию в свою педагогическую деятельность.

В связи с тем, что ФГОС ООО выдвигает перечень требований, таких как:

1. Формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление им опыта российской истории как части мировой истории, усвоение базовых национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур;

2. Овладение базовыми историческими знаниями, а также представлениями о закономерностях развития человеческого общества в социальной, экономической, политической, научной и культурной сферах; приобретение опыта историко-культурного, цивилизационного подхода к оценке социальных явлений, современных глобальных процессов;

3. Формирование умений применения исторических знаний для осмысления сущности современных общественных явлений, жизни в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном мире;

4. Формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества;

5. Развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней;

6. Воспитание уважения к историческому наследию народов России; восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном Российском государстве [20, c. 10].

Можно прийти к тому, что условия применения данной технологии, меняются:

- Учитель не над учеником, а с учеником;

- Включение в работу не только органов чувств, но и эмоциональной сферы ребёнка;

- Выполнение большей части работы учащимися самостоятельно, исходя из своих способностей, интересов, личного опыта.

Подводя вывод, можно сказать, что проблемное обучение зарождалось с самых древних времён: начиная с Сократа, Руссо, Дж. Дьюи, который утверждал о том, что механизмы решения проблем, в том числе и образовательных лежат в природном уме человека. Также отечественные педагоги-психологи (C.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев) подчеркивали то, что развитию сопутствует не только объем и качество обработанных знаний, но и самой структурой мыслительных процессов, усложнению логических операций и в целом умственных действий. И приходят к тому, что проблемность в обучении как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся.

Всё это в современном образовательном процессе имеет непосредственное влияние: и на педагога, и на учащихся, что закреплено в НПА, УМК.

1.2 Признаки проблемного обучения

Развитию творческой познавательной деятельности учащихся во многом способствует проблемное обучение. Иногда проблемное обучение противопоставляют сложившимся в теории и практике формам методам обучения, что является глубоко ошибочным. Проблемность в обучении в определённом смысле заложена в любом научном обоснованном методе и в любой форме организации учебного процесса. Из этого не следует, что проблемное обучение не таит в себе ничего нового по сравнению с современной практикой обучения. Оно направлено на такую организацию и методику учебного процесса, при которой учащиеся творчески ищут ответы на интересующие их вопросы и пользуются наиболее совершенными методами самостоятельного добывания знаний [2, с. 12].

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

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

Сократ сам задаёт вопросы ученику, формулируя их так, чтобы ученику было над чем подумать, в то же время хватало знаний дать ответ на вопрос или найти ответ в ходе рассуждений. Длинная череда связанных между собой вопросов, каждый из которых подчинён главному, первому, заданному учеником, заставляет ученика, находя ответы на эти вопросы отвергнуть, наконец, неправильное мнение и утвердиться в истинном. Подобного рода беседы получили название сократических или эвристических, развивающих [2, с. 14].

В условиях современного обучения, когда ученики не сами приходят к учителям с вопросами, а идут в школу учиться в соответствии с программой учебной работы. Формирование проблемы и вопросов, которые им нужно выяснить, - дело учителя. Поэтому проблемное обучение, по большей части, явление в школе искусственное, идущее не от ученика, ищущего ответ на интересующий его вопрос, а от учителя, озабоченного тем, как бы заинтересовать учащихся учебной работой, которая к их сегодняшней жизни имеет отношение лишь внешней обязанности, но не внутреннего побудительного фактора [5, с. 22].

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

Сформулировав проблемный вопрос, сузив проблему до масштабов, соотносимых со знаниями учащихся, учитель рассматривает взаимодействие поверхности воды с поверхностью помещаемого на ней тела, сообщает новое знание о строении поверхностного слоя воды и его свойствах или привлекает учащихся к деятельности по выявлению нового знания [2, с. 24].

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

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

Так учитель Е.А. Ильин на уроках литературы представляет ученикам художественную деталь произведения, стимулируя их увидеть через неё изучаемое произведение (см. схема 1.). Например, прочитав ученикам, как «...ринувшись в горницу, Давыдов, всё же успевший два раза выстрелить в темноту, попал под пулемётную очередь. Теряя сознание, он падал на спину, мучительно запрокинув голову, зажав в левой руке шероховатую щепку, отколотую от дверной притолоки пулей». Учитель спрашивает: «Ну, скажите, зачем понадобилась Шолохову эта щепка в картине, где всё так крупно, стремительно, жутко?» Или другой пример: Раскольников убил старуху - процентщицу и её сестру Лизавету. Учитель задаёт учащимся вопрос: «А вообще, скольких же он убил? Ограничивается ли его преступление этими двумя убийствами?» [8, с. 54].



Схема 1. Технология проблемного обучения (опыт работы Е.Н. Ильина)

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

То же самое можно сказать и об уроках естественно-математических дисциплин. Например, при изучении галогенов (возможно и вообще при изучении свойств химических элементов), познакомив учащихся со структурой атома фтора, хлора, брома, йода, столь различающихся как по массе ядра, так и по числу электронов и по физическим свойствам, можно показать им то общее, что объединяет все эти галогены. Чем же обусловлено это общее? Узнать это будет интересно всем, получившим первую информацию и вторую, вроде бы противоречащую первой (о различии и сходстве) [8, с. 55].

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

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

Проблемные ситуации можно создавать различными способами:

- Показывая несоответствие нового факта известному знанию,

- Сравнивая противоположные мнения об одном факте,

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

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

- Давая задание сравнить несравнимые на первый взгляд факты и тому подобное. О разновидностях способов создания и путях решения проблем существует большое количество литературы [8, с. 30].

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

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

- Действительно почувствовал определённую теоретическую или практическую трудность,

- Сформулировал проблему или уяснил сформулированную учителем,

- Захотел решить эту проблему,

- Смог это сделать» [8, с. 32].

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

Как видно, К.А. Тимирязев ещё не поставил вопросов, на которые будет отвечать, но, создав проблемную ситуацию, заинтересовал слушателей общей проблемой: что же за загадка заключена в этой затаившейся жизни, которая вдруг прорывается наружу? Лишь после этого он сформулирует два конкретных вопроса: «Нисколько не посягая на поэтические представления, которыми воображение любит окружать это явление, попробуем приложить к нему строгий анализ науки, попытаемся разложить это сложное явление на простейшие его составляющие, попытаемся объяснить, чем отличается покоящееся семя от деятельного и в чём заключается тот импульс, толчок, который вызывает эту деятельность [8, с. 58].

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

П.Ф. Каптерев объединял представления обо всех этих разных, но имеющих много общего вариантах работы учителя на уроке единым названием - генетическая форма педагогического метода [3, с. 37]. В. Оконь первый вариант называет классическим проблемным методом, а, кроме того, характеризует ещё метод случайностей, ситуативный метод, банк идей, микропреподавание [15, с. 46]. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин определяют эти варианты как проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы [9, с. 75]. Любой из ни может быть использован в работе учителя как на уроке, так и в воспитательной работе во внеурочное время: проблемы нравственности, эстетические и другие имеют ту же природу, что и проблемы в физике и литературе, истории или биологии. Заинтересовать в них, создавая проблемные ситуации, организовать учащихся на их решение путём применения того или иного метода - такова задача классного руководителя, как и та, которую он как учитель решает на своих уроках.

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

Таким образом, развивающим обучением, то есть ведущим к общему и специальному развитию, можно считать только такое обучение, при котором учитель, опираясь на знания закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведёт целенаправленную педагогическую работу по развитию мыслительных способностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук. Такое обучение и является проблемным [3, с. 40].

Под проблемным обучением В. Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи ученикам в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретённых знаний» [15, с. 49].

Д.В. Вилькеев под проблемным обучением имеет ввиду такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания [3, с. 42].

Сущность проблемного обучения И.Я. Лернер видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определённой системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы» [13, с. 50].

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщёнными знаниями и принципами проблемных задач [6, с. 60]. Такое понимание имеется и в работах Ю.К. Бабанского [3, с. 45].

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований М.И. Махмутов даёт следующее определение понятия «проблемное обучение»: Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением или готовых выводов науки, а система методов построена с учётом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [13, 33].

Проблемное обучение, обучение при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной деятельности с усвоением готовых выводов науки [14, 35].

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

Известный польский ученый В. Оконь в своей книге «Основы проблемного обучения» пишет, что чем больше ученики стремятся в ходе своей работы попасть на тот путь, по которому идет исследователь, тем лучше достигаются результаты [19, с. 15].

Отечественные психологи Т.В. Кудрявцев, А.И. Матюшкин, З.И. Калмыкова и другие разработали психологические основы так называемого проблемного обучения в его разных модификациях. Суть его заключается в следующем. Перед учениками ставится проблема, познавательная задача, и ученики при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения [10, с. 289]. Они строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

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

Дидактические основы проблемного обучения определяются содержанием и сущностью его понятий. По мнению М.И. Махмутова, основными понятиями теории проблемного обучения должны быть «учебная проблема», «проблемная ситуация», «гипотеза», а так же «проблемное преподавание», «проблемное учение», «проблемность содержания», «умственный поиск», «проблемный вопрос», «проблемное изложение» [11, с. 20].

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

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

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

Проблемный подход в обучении должен и может находить отражение в учебных программах, в изложении знаний учителем, в самостоятельной работе учащихся и так далее. Вместе с тем, надо иметь в виду, что не всякий вопрос и не всякий самостоятельный поиск учащихся надо относить к проблемному обучению. Проблемное обучение может быть лишь там, где та или иная проблема возникает в самом процессе изучения жизненно важных вопросов, таит в себе известную новизну в её раскрытии, допускает различные трактовки и способы решения [6, с. 65].

К основным понятиям проблемного обучения относятся: «проблемная ситуация», «проблемная задача», «проблема», «проблемность», «проблематизация» [2, с. 23].

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

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

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

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

Единицей процесса является проблема - скрытое или явное противоречие, присущее явлениям материального и идеального мира [6, с. 67].

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

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

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

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

Проблема - противоречие - единица содержания и процесса движения в материальном и идеальном пространстве, порождающая процесс развития мира и человека и порождаемая развитым человеком. Этот процесс не прерывен. Роль учителя состоит в том, что бы ученик почувствовал трудность практического или теоретического характера, уяснил проблему, поставленную учителем, или сформулировал ее сам, захотел решить проблему, решил ее [11, с. 18].

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

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

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

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

1. Область и место возникновения;

2. Роль в процессе обучения;

3. Общественная и политическая значимость;

4. Способы организации процесса решения.

Психологическая классификация учебных проблем основана на таких показателях, как:

1. Характер неизвестного и вызываемого затруднения;

2. Способ решения;

3. Характер содержания и соотношение неизвестного и известного в проблеме.

Проблемная ситуация является начальным моментом мышления, вызывающая познавательную потребность ученика и создающая внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности [11, с. 56].

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

1. Столкновение учащихся с явлениями и фактами, требующими теоретического объяснения.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий.

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

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

5. Выдвижение гипотез формулировка выводов и их опытная проверка.

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

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов.

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

9. Организация межпредметных связей [3, с. 114].

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

Научное творчество основано на постановке и решении теоретических учебных проблем. Практическое творчество базируется на постановке и решении практических учебных проблем. Художественное творчество — это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающие литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, труд и другие [15, с. 45].

Таким образом, можно выделить признаки проблемного обучения.

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

Втораяособенность состоит в том, что проблемное обучение - наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого, диалектического мышления [11, с. 60]. 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.

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

Четвертой особенностью проблемного обучения является систематическое применение 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 [10, с. 62].

Пятаяособенность 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.

Шестаяособенность 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».

Седьмаяособенность 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 [10, с. 63].

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.

Нет сомнения в том, что проблемное обучение не может быть эффективным в разных условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений обучаемых, так и их познавательной активности: познавательная самостоятельность обучаемого может быть либо очень высокой, либо почти полностью отсутствовать. В связи с этим вполне понятны попытки выделить виды и уровни проблемного обучения [17, с. 164].

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 поиски открытие обучаемыми 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, музицирование и тому подобное [10, с. 65].

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

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

- Увеличение объема знаний, умений, навыков у учащихся;

- Углубление и упрочение знаний, новый уровень обученности;

- Новый уровень познавательных потребностей учения;

- Новый уровень сформированности познавательной самостоятельности и творческих способностей [5, с. 55].

Все перечисленные виды проблемного обучения могут протекать с различной степенью познавательной активности обучаемых. Определение этой степени имеет важное значение для управления процессом формирования познавательной самостоятельности обучаемых. Указанные выше виды проблемного обучения могут иметь разные уровни. Условно выделяется четыре уровня проблемного обучения:

Уровень обычной несамостоятельной активности — это восприятие учащимися объяснений педагога, усвоение образца 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 предусматриваетвыполнение 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 активностихарактеризует 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.

Уровни проблемного обучения отражают не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные уровни мышления. Каждый уровень проблемного обучения может иметь различные варианты организации, в зависимости от разных факторов психолого-педагогического характера. Перевод учащихся с первого на более высокий уровень является результатом проблемного обучения и одновременно процессом управления их учебно-познавательной деятельности [10, с. 63].

Таким образом, выделяют основные 8 групп признаков, которые в свою очередь могут проявляются на различных уровнях проблемного обучения (уровень обычной, полусамостоятельной, самостоятельной, творческой активности и уровень проблемного обучения). Также выделяются 3 вида проблемного обучения: научное творчество; практическое творчество; художественное творчество.

2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

2.1. Проблемное изложение

Термин «проблемное изложение» появился в педагогической литературе в середине 60-х годов для обозначения одной из разновидностей объяснения материала учителем и принадлежит М.И. Кругляку. Однако истоки теории и практики проблемного изложения следует искать еще в античной педагогике: первые попытки обосновать правила монологической речи принадлежат Аристотелю. В своей «Риторике» (335 г. до н.э.) он рассматривает, наряду с другими приемами, используемыми в речи, постановку в наиболее важных местах ораторского монолога риторических вопросов, которые он называет «эффектными» и «вызывающими интерес и внимание» и которые сегодня можно определить как проблемные [14, с. 24].

Исследователи по-разному представляют сущность проблемного изложения. Одна точка зрения состоит в том, что при проблемном изложении учитель сам формулирует проблему (или проблемную задачу) и сам решает ее, давая не только результат решения (т.е. знания), но и способ раскрытия возможных и доступных противоречий хода решения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Л.С. Айзерман, Н.И. Кудряшов, отчасти М.И. Махмутов). Другая точка зрения состоит в том, что при проблемном изложении учитель сообщает только часть материала, а другая его часть (обобщения, законы, теории, правила) учащиеся выводят сами (П.В. Гора, Н.Г. Дайри, М.И. Кругляк, Л.Г. Вяткин, М.И. Махмутов).

Уже первое знакомство с ними позволяет увидеть, что по содержанию излагаемого в них материала проблемное изложение можно разделить на два вида: первый - проблемное изложение, материалом для которого служит история, генезис какого-то научного открытия, теории, эксперимента и т.п., второй - проблемное изложение, построенное на материале современного научного знания.

Проблемное изложение, с точки зрения логики решения включенных в него проблемных задач, может быть индуктивным и дедуктивным. Анализ имеющихся в педагогической литературе примеров проблемного изложения показывает, что почти во всех этих примерах изложения построены индуктивно. А это вряд ли правильно. В самом деле, при индуктивном изложении учителя внимание и интерес детей направлены прежде всего на получение ответа, т.е. собственно знания, способ же поиска ответа остается как бы «побочным» продуктом. При дедуктивном характере изложения ответ (т.е. знание) дается немедленно после анализа условия задачи, и на первый план выступает способ его доказательства (наблюдение, опыт, сравнение, обобщение и т.п.). [6, с. 98]

Сущность проблемного изложения заключается в систематическом показательном индуктивном и дедуктивном решении учителем проблем и проблемных задач, построенных на материале истории науки или современном научном знании. Оно имеет целью сообщить школьникам новые знания и показать логику и способы решения проблем с раскрытием доступных школьникам противоречий процесса познания.

Педагог ставит проблему и сам ее решает, излагая лекционный материал. При такой форме занятий учащиеся внешне пассивны, но внутри каждого из них могут интенсивно протекать процессы понимания, принятия и запоминания. Это наиболее приемлемо в больших аудиториях, где затруднена обратная связь. Стоит применять этот вариант в слабом классе, где учащиеся недостаточно хорошо могут мыслить и излагать свои идеи. На примере учителя учащиеся как бы учатся процессу разрешения проблемы. Например, изучая материал о прочности и устойчивости Византийской империи, стоит задать к себе и учащимся вопрос: «Почему Византийская империя была более прочной, чем Западная Римская империя?».

Отвечая на этот вопрос, стоит создавать цепь рассуждений: на Востоке было меньше развито рабство; менее истощена земля, более высокие урожаи; сохранился обмен между городом и деревней; ремесло и торговля более развиты; император получает большие доходы от налогов и пошлин; он может содержать большую армию; Византия отбивает нападение внешних врагов.

Между каждым звеном этой логической схемы ставятся вопросы следующего типа: «К чему это приведет? Что из этого следует? и. т. д.», — и стоит же на них отвечать. При этом стоит сопровождать это более эмоционально и живо, чтобы лекция не была скучной и нудной для учащихся.

Исходя из вышесказанного можно сказать, что проблемное изложение — это решение проблемных задач учителем «для учащихся». Термин «проблемное изложение» определяет и его форму: это монолог учителя (объяснение, рассказ, доказательство, лекция, сообщение и т.п.)

2.2 Эвристическая беседа

В системе методов проблемного обучения особое место занимает эвристическая беседа. Ее создателем считается Сократ, в честь которого беседа именуется также сократической.

Эвристическая беседа имеет двухтысячелетнюю историю, однако наиболее продуктивный период ее изучения начался с середины 50-х годов XX века в связи с разработкой концепции проблемного обучения. В общей педагогике ее исследовали И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.М. Плескацевич, С.И. Брызгалова; в частных методиках - В.И. Капинос, Н.М. Кудряшов (русский язык и литература), Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская (математика), Н.Г. Дайри, Н.И. Запорожец, П.С. Лейбенгруб, И.Я. Лернер (история); в методике начального обучения -- Н.Г. Каневская, Н.А. Погорелова. В результате этих исследований определились сущность эвристической беседы, ее структура, типы, функции, место в обучении школьников; разработана также система методических приемов, позволяющих практикующему учителю реализовать эвристическую беседу в своей педагогической деятельности.

Эвристическая беседа - это вопросно-ответная форма обучения, при которой учитель не сообщает учащимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний, наблюдений, личного жизненного опыта подходить к новым понятиям, выводам и правилам

Характерная особенность эвристической беседы состоит в том, что в ней выдвигается проблема, требующая решения. Эвристическая беседа — это взаимосвязанная серия вопросов, большая или меньшая часть которых является небольшими проблемами, в совокупности ведущих к решению поставленной учителем проблемы, - пишет И.Я. Лернер. «Суть эвристической беседы в том, что для поиска учениками решения какой-либо проблемы учитель выстраивает серию взаимосвязанных и вытекающих один из другого вопросов». И еще: «Сущность эвристической беседы состоит в том, что учитель планирует шаги поиска, расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют эти шаги... Каждый из шагов или большинство их требует проявления каких-то черт творческой деятельности».

Выделяют основные признаки эвристической беседы:

а) Каждый вопрос представляет логический шаг поиска;

б) Все вопросы взаимосвязаны;

в) Поиск протекает при частичной самостоятельности учащихся под руководством учителя: учитель направляет путь поиска, а учащиеся решают частичные задачи, то есть шаги целостной задачи;

г) Поиск ориентирован на получение знаний и способов получения знаний либо на доказательство истинности последних;

д) Успех поиска обеспечивается наличным запасом исходных знаний.

Весьма важно для более полного понимания природы эвристической беседы вскрыть ее структурно-функциональные особенности. Очевидно, что основными структурными элементами эвристической беседы становятся вопрос и ответ, причем ведущим элементом является вопрос. Движение в эвристической беседе к последующему, новому шагу возможно, если завершен процесс предыдущего шага, то есть каждый новый вопрос возможен в том случае, если поступил ответ на предыдущий вопрос.

Если на вопрос учителя следует ошибочный ответ, то учитель с помощью контрвопросов вскрывает в ответе ученика ошибку, подводит к самостоятельному отысканию верного ответа и только потом ставит новый вопрос проблемное обучение урок эвристическая беседа

Между шагами, как и внутри самого шага, могут быть высказывания учителя в форме корректирующих замечаний, разъяснений типа «покажи на карте», «прочти оба предложения и скажи», «проанализируй поступок», «вспомни», «отыщите», «составьте рассказ - описание» и т.п., играющих вспомогательную роль. Эти замечания - не что иное, как вопросы, правда, выраженные не в вопросительной форме. Например, задание - «Посмотрите вновь на карту и назовите формы поверхности, характерные для степей», - аналогично вопросу: «Какие формы поверхности характерны для степей?»; требование - «Расскажите о последних минутах жизни Матвея Кузьмина» - аналогично вопросу «Как прошли последние минуты Матвея Кузьмина?». Педагог ставит перед учащимися проблему и предлагает решать её совместно. Задавая новые вопросы, уточняя и дополняя ответы (но не критикуя неудачные), педагог структурирует, систематизирует высказывания и подводит к общим выводам по отдельным разделам лекции. Он является как бы ведущим беседы, и классическое представление о лекторе здесь исчезает. Проведение проблемной лекции-беседы требует от педагога глубоких знаний обсуждаемой темы. Он должен уметь ставить вопросы ясно и понятно, быстро ориентироваться в высказываниях учащихся, развивать их и направлять на решение проблемы дополнительными уточняющими вопросами. Эту форму можно использовать в небольшом классе при положительном отношении учащихся к педагогу.

Так, при изучении в шестом классе темы «Образование средневековых городов» ставится проблема:

Почему и каким образом стали возникать средневековые города?

Если учащиеся не могут уцепиться за какую-нибудь определенную мысль, то задаю вопрос, который подтолкнет к рассуждению:

Как успехи в хозяйстве привели к отделению ремесла от сельского хозяйства и образованию городов?

Этот более конкретный вопрос начинает активизировать мышление учащихся. В последующем стоит ставить другие вопросы более узкого характера:

* Какие успехи в хозяйстве были в Европе в ХIV-ХV веках?
* Почему с успехами в хозяйстве появляются люди, специализирующиеся на каком-то отдельном ремесле («умельцы»)?
* Почему «умельцы» уходят из деревни?
* Куда они уходят? Где поселяются?
* Что еще кроме мастерской ремесленника появляется на их месте поселения?
* Кто еще селится в этой местности?

В результате беседы создаем такую логическую цепочку, которая приводит к ответу на заданный вопрос о возникновении городов. Чтобы закрепить этот материал и систематизировать его, записываем логическую схему. Излишки продуктов крестьяне меняют на ремесленные изделия. Успехи в хозяйстве ремесленникам трудно совмещать появляются новые сложные виды ремесла он меняет свои изделия на сельское занятие сельским хозяйством и ремеслом сельское хозяйство отделяется от ремесла хозяйственные продукты ремесленники селятся отдельно в тех местах, где можно сбыть свои изделия образование городов.

Исходя из этого, делается вывод о том, что эвристическая беседы из проблемы и решения проблемы путем вопросов, которые связаны между собой и с каждым разом они становятся более усложненными.

2.3 Исследовательский метод обучения

Исследовательский метод обучения имеет более чем полутора столетнюю историю, специальным исследованием которой занимался Б.Е. Райков.

В начале XX столетия исследовательский метод понимался как такой метод преподавания, во главу угла которого кладется некоторый определенный логический процесс, опирающийся на самостоятельное наблюдение реальных фактов и протекающий по четырем ступеням логического мышления:

1. Наблюдение и постановка вопросов;

2. Построение предположительных решений;

3. Исследование предположительных решений и выбор одного из них в качестве наиболее вероятного;

4. Проверка гипотезы и окончательное ее утверждение

Если учитель желает работать с детьми исследовательским методом, то прежде всего он должен научить их самостоятельно наблюдать и изучать факты - не чужие слова и мысли (в книжках, по рассказам), не чужую графику (картинки, таблицы), а именно подлинные факты окружающей действительности... Наблюдение не есть простая механическая регистрация фактов. Наблюдение всегда содержит элементы мысли и фиксирует факты с известным умыслом, по известному плану.

Говоря об исследовательском методе, подразумевают «обдумывающее наблюдение», в отличие от простого набирательства голых фактов. Никогда не надо забывать, что факты - суть истины для выводов, а без этого они мертвы. Этого мало; учитель должен научить детей овладевать этими фактами, уметь закреплять их, фиксировать словами и графикой, то есть самостоятельным описанием, рисунком, моделью и т.д. Но и это еще не все: это только половина дела. Ведь учитель не простой коллекционер фактов - он собирает факты с определенной целью, чтобы дети делали из них доступные им выводы. Конечно, эти выводы должны быть самостоятельными - не подсказанными и не навязанными.

В результате такой работы ребенок должен получить некоторый запас элементарных обобщений. Это и есть то знание, которого мы от него добиваемся, притом точное знание, потому что опирается на достоверный конкретный фактический материал, и прочное знание, потому что оно проработано путем самостоятельности ребенка.

Ученые и практики прошлого в результате длительного педагогического наблюдения и опыта выяснили, что задания исследовательского характера пробуждают в учащихся активность, самостоятельность, познавательный интерес. Разработаны сотни примеров исследовательских заданий, описана методика их выполнения на уроках и вне уроков. Выполнение исследовательских заданий базируется особом состоянии, с неизбежностью побуждающем школьников к выходу из него.

Средством создания проблемных ситуаций при исследовательском методе обучения становятся проблемные задачи, проблемные вопросы, проблемные задания, проблемные упражнения, которые содержат в себе объективные противоречия и которые выполняются учащимися самостоятельно. И еще одно обстоятельство: проблемные задачи (вопросы, задания, упражнения) по каждому предмету должны представлять собою не некоторые эмпирически составленные совокупности, а определенную систему. В случае самостоятельного исследовательского решения учащимися системы проблемных задач обеспечиваются:

1. Усвоение новых знаний;

2. Творческое применение основных знаний (идей, понятий, методов познания);

3. Постепенное усложнение решаемых проблем;

4. Овладение чертами творческой деятельности.

Сущность исследовательского метода состоит в том, что обучающий ставит в форме исследовательских заданий проблемы и проблемные задачи в определенной системе, а учащиеся их выполняют совершенно самостоятельно, осуществляя тем самым творческий поиск.

Практически все ученые, работающие над данной проблемой, считают, что исследовательский метод в обучении аналогичен исследовательским методам в науке.

И.Я. Лернер для предметов естественного цикла выделил три таких формы:

1. Учитель сам проводит опыт на уроке, раскрывая его логику так, чтобы ученикам были видны поиски путей решения данной задачи;

2. Ученики сами проводят опыт с целью получения ответа на вопрос, к которому подвел их учитель;

3. Сообщая о том или ином открытии или знаменитом опыте в области науки, учитель показывает на конкретном материале их логику и весь процесс поисков.

В общем виде все эти три формы сводятся к тому, что либо учитель показывает, либо сами ученики проходят путь исследования на доступном им материале и доступными средствами.

Обобщение и анализ теоретических основ и передового педагогического опыта по проблеме определения проблемного обучения, его видов и уровней, отличительных особенностей, целей позволило сделать следующие выводы:

Проблемное обучение, как и любой тип обучения, имеет свои отличительные особенности, цели и функции. Главными особенностями являются: «частично-поисковый», «эвристический», «исследовательский» и «рефлексивный» характер деятельности учащихся на уроках; учитель является помощником, консультантом, организатором в учебной деятельности; учащиеся творческим путем добывают знания. Проблемное обучение позволяет развивать мышление, способности и творческие умения учащихся, усваивать учащимися более глубоких и прочных знаний, воспитывать активную творческую личность учащегося

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ истории становления проблемного обучения показывает, что она проходила эпохи взлетов и падений, борьбы и забвения, радостей и страданий.

Это естественный путь становления продуктивной идеи, черпающей силу, с одной стороны, из диалектики познания мира через преодоление противоречий (объективное начало), с другой стороны, из теории мышления через разрешение проблемной ситуации (субъективное начало). Отношение этих составляющих (отношение объективного и субъективного) и является основанием построения целостной теории проблемного обучения применительно к различным учебным предметам. Отсутствие одной из составляющих в различных концепциях проблемного обучения ослабляло их, делая «неморозоустойчивыми» к постоянно изменяющемуся общественному климату. Все сказанное выше позволяет утверждать, что целостная теория проблемного обучения не была сформулирована до 60-х гг. XX в., а были сформированы лишь предпосылки для создания теории проблемного обучения как подхода, метода, типа и системы.

Проблемное обучение - система методов и средств обучения, основой которого выступает моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. Усвоения новых знаний при этом происходит как самостоятельное открытие их учащимися с помощью учителя.

Различают три формы проблемного обучения: проблемное изложение, когда учитель сам ставит проблему и решает ее; совместное обучение (эвристическая беседа), при котором учитель ставит проблему, а решение достигается совместно с учащимися; творческое обучение (исследовательский метод), при котором учащиеся и формулируют проблему, и находят ее решение.

Несмотря на совершенно явные достоинства проблемного обучения перед не проблемным, ни на каком этапе школьное обучение не может строиться целиком как проблемное. Для этого потребовалось бы много времени, намного больше, чем возможно выделить на обучение того или иного предмета. Поэтому возникает педагогическая проблема отбора фрагментов школьного курса истории (отдельных разделов, тем, пунктов) для осуществления проблемного обучения. Этот отбор требует проведения логико-дидактического анализа учебного материала, выяснения возможности постановки основных или других типов проблем, их эффективности в достижении целей обучения. Во многом это зависит и от конкретных условий работы в том или ином классе.

Концептуальные положения проблемного обучения таковы:

* Усвоение знаний – неуправляемый и спонтанный процесс.
* В онтогенезе ребёнок повторяет путь человечества в познании.
* Усвоение материала происходит не тогда, когда человек просто слушает и воспринимает что-либо органами чувств, а когда у него возникает потребность в получении конкретных знаний.
* Условиями успешности обучения являются: проблематизация учебного материала (путём вызывания удивления и/или любопытства), активность обучающегося, связь усваиваемого материала с жизнью, трудовой деятельностью и т.п. (актуальность).

Также важным условием является тип взаимодействия между учителем и учеником, при котором последний может свободно выражать свои мысли и делиться идеями, а учитель внимательно следит за ходом его размышлений.

Изложение учебного материала в школьных учебниках редко приспособлено для проблемного обучения. Но учебные тексты могут быть легко переработаны для осуществления такого обучения.

В современных условиях на учителя истории возложена миссия –развитие активной, всесторонне развитой, нравственной, интеллектуальной и психологически подготовленной личности, который в состоянии будет готова выполнять важные государственные задачи. Причем, независимо, от рода деятельности. Должно проявиться осознание своего места и роли в историческом процессе как индивида.

У учащихся необходимо воспитывать и прививать умения осознавать общей проблемной ситуации, анализировать и сформулировать проблематику, решить проблемы путем последовательной проверки, а также проверка правильности решения проблемы.

В настоящий момент можно наблюдать нарастающую потребность в том, чтобы обучающиеся были более самостоятельны и подготовлены к решению нестандартных проблем, его анализ и регуляция своей умственной деятельности.

Таким образом, возникает необходимость в переосмыслении методов преподавания истории, в необходимости активного внедрения данного метода в учебном процессе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агибалова, Е.В. Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс / Е.В. Агибалова, Г.М. Донской - М.: Просвещение 2014 г. – 288 с.

2. Бабанский, Ю.К. Проблемное обучение как средство повышение эффективности учения школьников / Ю.К. Бабанский – Ростов-на-Дону.: Учитель, 1970. – 300 с.

3. Вилькеев, Д.В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе /Д.В. Вильке - Казань: Казань-Печать, 1967. – 214 с.

4. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / Я.П. Гальперин - М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.

5. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий - М.: Просвещение, 1986. – 253 с.

6. Занков, Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения / Л. В. Занков - М.: АПН РСФСР, 1963. – 199 с.

7. Концепция нового учебно-методического комплекса по всемирной истории. Историко-культурный стандарт. – М.: Просвещение, 2020. – 136 с.

8. Кудрявцев, Т.В. Исследование и опыт проблемного обучения / Т.В. Кудрявцев // В кн.: «О проблемном обучении»: Вып. 2.- М.:Высшая школа, 1969. – 45-70 c.

9. Кудрявцев, Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т.В. Кудрявцев - М.:3нание, 2002. – 90 с.

10. Лернер, И.Я. Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных педагогических чтениях. / И.Я Лернер // Советская педагогика. -1968.-№ 7. – 50-75 с.

11. Людмилов, Д.С., Некоторые вопросы проблемного обучения /Д.С. Людмилов // Пособие для учителей. - Пермь, 1975. – 60-66 с.

12. Матюшкин, A.M. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин - М.: Педагогика, 1972. – 72 с.

13. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе. / М.И Махмутов // Книга для учителей. - М.: Просвещение, 2003. - 18-35 с.

14. Мочалова, Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения / Н.М. Мочалова – Казань: Казань-Печать, 2007. – 88 с.

15. Леонтьев, А.Г. Педагогические ситуация. Как учить? / А.Г. Леонтьев // Знание - сила. - № 2. - 2009. – 24-25.

16. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь - М.: Просвещение, 2005. – 69 с.

17. Плешаков, А. А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива» / А.А. Плешаков [и др.]. – М.: Просвещение, 2014. – 201 с.

18. Поглазова, О.Т. История. Рабочая программа УМК «Гармония». – Слобода, 2017. – 60 с.

19. Сороко-Цюпа, О.С. Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс. / О.С. Сороко-Цюпа, А. В. Игнатов. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.

20. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2019. - 48 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Отличие проблемного обучения от традиционного

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показатели сравнения | Традиционное обучение | Проблемное обучение |
| Цели | Добывание знаний учащимися собственным трудом. | Добывание знаний с помощью учителя. |
| Этапы урока: этап № 1 | Организация внимания учащихся |
| Этап № 2 | Актуализация ранее изученного: учитель задаёт наводящие вопросы с целью повторения ранее пройденного материала. | Инструкция: обращение к предыдущему опыту (например, учитель напоминает, что степенную функцию учащиеся уже изучали, здесь идёт повторение свойств, построение графиков, ситуация, где она используется? |
| Этап № 3 | Изучение нового материала: учитель сам объясняет тему, приводит примеры, а потом требует от учащихся. | Обсуждение темы в группе: класс делится на группы, сначала идёт обсуждение темы в группе, а потом со всем классом. |
| Этап № 4 | Закрепление: учитель предоставляет учащимся определённые номера на данную тему, и учащиеся закрепляют свои знания на практике. | Разрыв - момент, когда учащиеся должны осознать, что в их знаниях имеются пробелы, которые они сами должны восполнить. |
| Этап № 5 | Вторичное закрепление: учитель уже для закрепления новой темы даёт более сложные задания. | Рефлексия - определение степени усвоения. |
| Этап № 6 | Подведение итогов урока |

Приложение 2

План-конспект урока

|  |  |
| --- | --- |
| Тема урока: | Возникновение средневековых городов.  |
| Цель урока: | Подвести учащихся к пониманию причин возникновения городов в средние века, продолжить формирование умений анализировать исторические факты, раскрывать причинно-следственные связи, способствовать развитию творческих способностей учащихся.  |
| Оборудование: | Учебники «История средних веков» Агибалова Е. И., карта «Европа в XIV-XV вв.», аппликации по истории средних веков.  |
| Ход урока |
| План изучения темы:  | I. Вводная беседа и сообщение цели урока. II. Основная часть: 1. Успехи в развитии сельского хозяйство и ремесла. 2. Отделение ремесла от сельского хозяйства. 3. Возникновение городов, как центров ремесла и торговли. 4. Работа с картой 5. Составление логической схемы по теме урока 6. Работа с документом. III. Заключительная часть. Выполнение тестов, ответы на вопросы по теме урока.  |
| I. Вводная беседа  | Объяснение места темы о городах в общем разделе (города - центры ремесла и торговли): Какой способ земледелия был распространен у франков? (трехполье). Какие орудия труда они применяли? Что такое натуральное хозяйство? Почему оно господствовало в Европе в период средневековья? Как вы думаете, было ли тогда ремесло отделено от сельского хозяйства? Были ли города в Древнем мире? (учащиеся вспоминают, что в древнем мире были города: в Египте по берегам Нила, в Греции Афины, на Аппенинах - Рим) Что произошло с городами Римской империи после завоевания ее германцами? Итак, до X века производство всех необходимых вещей и продуктов было сосредоточено в сельской местности. Городов в Северо-Западной Европе не было. А теперь посмотрите на карту «Европа в XIV-XV вв.». Вся территория покрыта густой сетью городов. Сегодня мы с вами вместе выясним, почему в Западной Европе возникли города.  |
| II. Основная часть урока (новый материал)  | 1. Успехи в развитии сельского хозяйство и ремесла. Объяснение, почему труд крепостных крестьян был производительнее труда раба? Что привело к успеху в развитии сельского хозяйства и ремесла? Какие новые орудия труда появились в сельском хозяйстве? Посмотрите на рисунках стр. 99-100 учебника, какие новые орудия труда появились (колесный плуг, хомут для лошади, верхнебойное колесо, плавильные печи, ткацкие станки). Как вы думаете, почему с успехами в развитии хозяйства стали появляться люди, специализирующиеся на каком-либо занятии? 2. Отделение ремесла от сельского хозяйства излишки К чему привели успехи в сельском хозяйстве? (рост урожая продуктов). Что из этого вытекает? (излишки продуктов меняют на ремесленные изделия). Мог ли ремесленник, изготавливавший сложные орудия труда, одновременно заниматься земледелием? (нет) К чему это привело? (ремесленник занялся только ремеслом). Появляются в деревне «умельцы». Где они берут продукты питания? Какой можно сделать вывод? (ремесло отделяется от сельского хозяйства) «Умельцы» начинают уходить из деревень. 3. Возникновение городов как центров ремесла и торговли. Как вы думаете, куда ремесленники уходят? (к замку феодала, к монастырям, к мосту, к броду через реки, к перекресткам дорог, к удобным гаваням, где можно продать свой товар и добыть сырье для ремесла). Одновременно с беседой идет показ на доске с помощью картинок-аппликаций уход и селение ремесленников у моста, монастыря, замка. Подумайте, что, кроме мастерской ремесленника, возникает еще в этом месте? (постоялый двор, гостиницы, лавки, поселения купцов, других ремесленников). Все это в виде аппликаций прикрепляется на доску. Что делают жители этого поселения, чтобы обезопасить свою жизнь? (крепостные стены) Аппликацией огораживается поселение. Итак, появляется новый город. Ему дают название. Обычно в названии на конце города есть окончание «бург» (гора), «фурт», «форд» (брод, переправа), г. Брюгге (мост). 4. Работа с картой Найдите на карте города с такими окончаниями? Найдите города, находящиеся на реках, на перекрестках торговых путей, назовите их. 5. Составление логической схемы по теме урока. Почему возникли средневековые города? В тетради записываем цепочку-схему возникновения средневекового города. 6. Работа с документами. При наличии дополнительного времени можно прочитать рассказ о столяре Жане из книги для чтения по истории средних веков, где описывается конкретный путь одного ремесленника и возникновение города. Чтение документа о возникновении города Брюгге. Почему люди стали селиться у моста? Кто были первыми поселенцами?  |
| III. Заключительная часть.  | 1.В каком веке в Европе начинается активное появление новых городов? 2. Какова причина появления новых городов? а. Ремесло отделилось от сельского хозяйства, развитие торговли. б. Укрепление феодального землевладения. в. Войны между государствами. 3. Где появлялись города? а. На пересечении торговых путей. б. У мостов и морских гаваней. в. У стен больших монастырей и замков феодалов г. Верно все, что указано. 4. Почему горожане огораживали город рвом и валом? а. Для защиты от нападений врагов. б. Чтобы обозначить границы города. в. Для защиты от сглаза завистников Вопросы: Первые дома и улицы города Арля на юге Франции располагались на гладком, похожем на стол месте, имевшем правильную овальную форму. По краям этого овала тянулись каменные засыпанные песком ступени, широким полукольцом охватывающие поселение. Как вы можете объяснить столь своеобразное место возникновения города Арля? Каковы ваши предположения о первоначальных размерах поселения? В возникших вдоль Рейна городах было установлено правило, что купеческие корабли, плывшие мимо них, обязаны останавливаться в гаванях, выгружать там свои товары и в течение некоторого времени выставлять их для продажи. Кому был выгоден такой порядок? Какие он мог иметь последствия для города? В документах сообщается, что первые сеньоры ряда городов освобождали всех, кто прибудет на постоянное место жительства, от пошлин и налогов на городскую землю. Чем вы объясните такие действия сеньоров вновь созданных городов?  |
| Домашнее задание | §13, 1,2,3 вопросы стр. 115. |