Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Средняя школа №26 имени А.С. Пушкина» города Смоленска

Доклад на тему:

*«Технология проблемно – диалогического обучения на уроках русского языка»*

**Мельникова Светлана Федоровна**

учитель начальных классов

*2017г*

Введение.

Глава I.  Психолого-педагогические основы интеллектуального развития школьников в проблемном обучении.

1.1.   Проблемное обучение как педагогическое явление.

1.2.   Соотношение между активизацией познавательной деятельности

учащихся и проблемным обучением.

1.3.   Сравнительная характеристика проблемного и традиционного

обучения.

1.4.   Особенности проблемного обучения.

1.5.   Виды проблемного обучения.

Глава II. Роль и место проблемного обучения в учебном процессе.

2.1. Организация проблемного обучения в средней школе.

2.1.1. Способы создания проблемных ситуаций.

2.1.2. Правила создания проблемных ситуаций.

2.1.3.Процесс решения учебной проблемы.

2.2. Организация уроков русского языка с элементами проблемного

обучения.

Заключение.

Список литературы.

*Введение.*

Вся жизнь человека постоянно ставит перед ним острые и неотложные задачи и проблемы. Возникновение таких проблем, трудностей, неожиданностей означает, что в окружающей нас действительности есть еще много неизвестного, скрытого. Следовательно, нужно все более глубокое познание мира, открытие в нем все новых и новых процессов, свойств и взаимоотношений людей и вещей. Поэтому какие бы новые веяния, рожденные требованиями времени, ни проникали в школу, как бы ни менялись программы и учебники, формирование культуры интеллектуальной деятельности учащихся всегда было и остается одной из основных общеобразовательных и воспитательных задач. Интеллектуальное развитие – важнейшая сторона подготовки подрастающих поколений.

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

Большинство ученых признают, что развитие творческих способностей школьников и интеллектуальных умений невозможно без проблемного обучения.

Творческие способности реализуются через мыслительную деятельность.

Психологической основой концепции проблемного обучения является теория мышления, как продуктивного процесса, выдвинутая С. Л. Рубинштейном. Мышление занимает ведущую роль в интеллектуальном развитии человека.

Значительный вклад в раскрытие проблемы интеллектуального развития, проблемного и развивающего обучения внесли Н. А. Менчинская, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Т. В. Кудрявцев, Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, И. С. Якиманская и др.

*1. Психолого-педагогические основы интеллектуального развития школьников в проблемном обучении.*

**1.1. Проблемное обучение как педагогическое явление.**

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 идеи 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 освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли».

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. Идея и принципы проблемного обучения в русле исследования психологии мышления разрабатывались советскими психологами С. Л. Рубинштейном, Д. Н. Богоявленским, Н. А. Менчинской, А. М. Матюшкиным, а в применении к школьному обучению такими дидактами, как М. А. Данилов, М. Н. Скаткин. Много этими вопросами занимались Т. В. Кудрявцев, Д. В. Вилькеев, Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов и И. Я. Лернер. Исследования в этой области ведутся  сейчас и другими представителями педагогической науки.

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.

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 ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук. Такое обучение и является проблемным.

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

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение этому явлению.

Под проблемным обучением В. Оконь 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.1

Д. В. Вилькеев под проблемным обучением имеет в виду такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания.

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 определенно системе, соответствующей образовательно-воспитатальным целям школы»2

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

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований М. И. Махмутов дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: «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, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций»[[1]](http://bibliofond.ru/view.aspx?id=5837" \l "_ftn3" \o ").   
  
**1.2. Соотношение между активизацией познавательной деятельности учащихся и проблемным обучением.**

Некоторые педагоги отождествляют эти два понятия, предлагая ликвидировать и сам термин «проблемное обучение». Проблемное обучение является одним из наиболее эффективных средств активизации мышления ученика. Суть активности, достигаемой при проблемном обучении, заключается в том, что ученик должен анализировать фактический материал и оперировать им так, чтобы самому получить 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, оно ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую ситуацию. Это и есть поисковый метод учения как антипод методу восприятия готовых выводов учителя (хотя последний метод тоже вызывает определённую активность ученика).

Умственный поиск – сложный процесс. Не всякий поиск связан с возникновением проблемы. Если учитель даёт задание ученикам и указывает, как его выполнять, то даже их самостоятельный поиск не будет решением проблемы. Ученики могут принимать активное участие в научно-исследовательской работе, собирая эмпирический материал, но не решая никаких проблем. Подлинная активизация учащихся характеризуется самостоятельным поиском решения проблем.

Цель активизации учащихся посредством проблемного обучения заключается в том, чтобы поднять уровень мыслительной деятельности ученика и обучать его не отдельным операциям в случайности, стихийно складывающемся порядке, а системе умственных действий, которая характерна для решения нестереотипных задач, требующего применения творческой мыслительной деятельности.

Суть активизации учения школьника посредством проблемного обучения состоит в активизации его мышления путём создания проблемных ситуаций, в формировании познавательного интереса и моделирования умственных процессов.

Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей.

*Проблемное преподавание* определяется как деятельность учителя по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала с его (полным или частичным) объяснением и управлению деятельностью учащихся, направленной на освоение новых знаний – как традиционным путем, так и путем самостоятельной подготовки учебных проблем и их решения.

*Проблемное учение* – это учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности путем восприятия объяснений учителя в условиях проблемной ситуации, самостоятельного (или с помощью учителя) анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством  выдвижения предложений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения.

А. М. Матюшкин характеризует *проблемную ситуацию* как «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности»[1](http://bibliofond.ru/view.aspx?id=5837" \l "_ftn4" \o "). Иначе говоря, проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать.

Проблемные ситуации можно подразделять по нескольким основаниям: по области научных знаний или учебной дисциплине (русскому языку, математике и т.п.); по направленности на поиск недостающего нового (новых знаний, способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях); по уровню проблемности (очень острые противоречия, средней остроты, слабо или неявно выраженные противоречия); по типу и характеру содержательной стороны противоречий (например, между житейскими представлениями и научными знаниями, неожиданным фактом и неумением его объяснить и т.п.).

Дидактически и методически основанные способы создания проблемных ситуаций могут быть найдены только в том случае, если учителю известны общие закономерности их возникновения. В литературе по проблемному обучению встречаются попытки сформулировать эти закономерности в виде типов *проблемных ситуаций*.

Как показали исследования, можно выделить наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций, общее для всех предметов.

1. Его следует считать наиболее общим и распространенным: проблемная ситуация возникает при условии, если учащийся не знает способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, то есть в случае осознания учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

2. Проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, учителя организуют эти условия не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и столкнулись с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

4. Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Возможности управления процессом учения состоит в том, что проблемная ситуация в своей психологической структуре имеет не предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную сторону (интересы ученика, его желания, потребности, возможности и т.д.).

Какие дидактические цели преследует создание проблемных ситуаций в учебном процессе? Можно указать на следующие *дидактические цели*:

1) привлечь внимание ученика к вопросу, задаче, учебному материалу, возбудить у него познавательный интерес и другие мотивы деятельности;

2) поставить его перед таким познавательным затруднением, продолжение которого активизировало бы мыслительную деятельность;

4) помочь ему определить границы актуализируемых ранее усвоенных заданий и указать направление поиска наиболее рационального пути выхода из ситуации затруднения.   
  
**1.3. Сравнительная характеристика проблемного и традиционного обучения.**

На сегодняшний день существуют различные типы обучения. Приведем сравнительные черты сообщающего и проблемного обучения.

Сообщающее

Проблемное

1. Материал дается в готовом виде, учитель обращает внимание прежде всего на программу.

1. новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических задач.

2. В устной подаче или через учебник возникают проблемы, преграды и трудности вызванные временным выключением учащегося из дидактического процесса.

2. В ходе решения проблемы учащийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигает здесь высокого уровня.

3. Темп передачи информации ориентирован на более сильных, средних или слабых учащихся.

3. Темп передачи сведений зависит от учащегося или группы учащихся.

4. Контроль школьных достижений только частично связан с процессом обучения; он не является его органической частью.

4. Повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов.

5. Отсутствует возможность обеспечения всем учащимся стопроцентных результатов; наибольшую трудность представляет применение информатизации в практике.

5. Результаты преподавания относительно высокие и устойчивые. Учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности.

 В чем основное различие между проблемным и традиционным обучением?

Главным отличием двух видов обучения следует считать целеполагание и принцип организации педагогического процесса.

Цель сложившегося типа обучения: усвоение результатов научного познания, вооружения учащихся знанием основ наук, привития им соответствующих знаний и навыков.

Цель проблемного обучения более широкая: усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, она включает еще и формирование познавательной деятельности ученика, и развитие его творческих способностей (помимо овладения системой знаний, умений и навыков). Здесь акцент делается на развитие мышления.

В основе организации объяснительно-иллюстративного обучения лежит принцип передачи слушателям готовых выводов науки учащимся. В основе организации процесса проблемного обучения лежит принцип поисковой учебно-познавательной деятельности ученика (основанной на закономерности проблемности усвоения знаний), то есть открытия или выводов науки, способов действия, «изобретения» новых предметов или способов приложения знаний к практике и «художественного отображения действительности».

Основным отличаем проблемного обучения от объяснительно-иллюстративного является характер организации учебного процесса. Суть этого отличия в следующем.

При объяснительно-иллюстративном обучении учитель сообщает факты, сам анализирует их и, применяя наглядность, объясняет сущность новых понятий, сам формулирует определение новых теорем, правил, законов и так далее. Здесь доминирует информационное изложение  учебного материала учителем и нет преднамеренного создания проблемных ситуаций.

Учащиеся слушают и воспринимают объяснения учителя и усваивает новое знание путем запоминания, а новые действия – путем подражания действиям учителя. Чем сложнее материал, тем подробнее учитель объясняет его. Усвоение закрепляется выполнением многочисленных упражнений, обычно также не требующих творческой деятельности.

При проблемном обучении деятельность учителя состоит в том, что он, давая в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факты и организует их учебно-познавательную деятельность. На основе анализа фактов учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют (с помощью учителя) определение понятий, правила, или самостоятельно применяют известные знания в новой ситуации.

При проблемном обучении учитель систематически организует самостоятельные работы учащихся по усвоению новых знаний, умений, повторению закрепленного и отработке навыков. Учащиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования.   
  
***1.4. Особенности проблемного обучения.***

Первая и важнейшая особенность – это специфическая интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления. Только прочное знание становится действительным достоянием школьников, которые они могут осознанно применять в своей дальнейшей теоретической и практической деятельности.

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

Третья особенность вытекает из закономерностей взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и критерием оценки правильности решения учебных проблем.

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

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

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

Шестая особенность проблемного обучения состоит в его динамичности (подвижной взаимосвязи его элементов). Динамичность проблемного обучения заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе диалектического закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений материального мира.

Как указывают некоторые исследователи, в традиционном обучении динамичности нет, вместо проблемности там преобладает «категоричность».

Седьмая особенность заключается в высокой эмоциональной активности ученика, обусловленной, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность ученика неразрывно органически связанна с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Всякая самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание ученика, его эмоциональную активность. В свою очередь, эмоциональная активность детерминирует активность мыслительной деятельности.

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

Таким образом, первая особенность проблемного обучения состоит в том, что оно обеспечивает прочность знаний и особый тип мышления, вторая – глубину убеждений, третья – творческое применение знаний в жизни. Эти три особенности имеют наибольшую социальную значимость и обеспечивают выполнение основной задачи школы. Основные пять особенностей имеют социально-дидактический характер и обуславливают эффективность действий первых трех.   
  
***1.5. Виды проблемного обучения.***

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

Виды проблемного обучения правильнее всего различать по соответствующим видам творчества. На этом основании можно выделить три вида проблемного обучения.

Первый вид («научное» творчество) – это теоретическое исследование, то есть поиск и открытие ученикам нового правила, закона, теоремы и т.д. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем.

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

Третий вид (художественное творчество) – это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее в себя литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру, и т.д.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика, наличие поиска и решения проблемы. Они могут осуществляться при различных формах организации педагогического процесса. Однако первый вид чаще всего встречается на уроке, где наблюдается индивидуальное, групповое и фронтальное решение проблем. Второй – на лабораторных, практических занятиях. Третий вид – на уроке и на внеурочных занятиях.

Вполне понятно, что каждый вид проблемного обучения как внутренне дифференцированная деятельность имеет сложную структуру, дающую в зависимости от множества факторов различную результативность обучения.

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

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

Изучив психолого-педагогическую литературу по вопросам проблемного обучения мы выяснили, что проблемным оно называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и «открытия» новых понятий. Здесь есть и объяснения учителя, и репродуктивная деятельность учителя, и постановка задач, и выполнение учащимися упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на всестороннее развитие школьника, развитие его познавательных потребностей, на формирование интеллектуально активной личности, проблемное обучение является подлинно развивающим.

Проблемное обучение строится на основе принципа проблемности, реализуемого через различные типы учебных проблем и через сочетание репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика.

Все ли обучение должно быть проблемным?

Нет не все, если под проблемным обучением иметь в виду только решение учебных проблем и только самостоятельное усвоение всего учебного материала. Все обучение должно быть развивающим, в котором самостоятельное усвоение знаний путем решения учебных проблем, путем открытий сочетается с репродуктивным усвоением знаний, излагаемых учителем или учеником. Ученик не может и не должен повторять весь исторический путь развития человеческого знания. Но принципы этого развития и обобщенные способы действия он должен повторить для того, чтобы усвоить их выработать у себя способы творческой деятельности.

Проблемное обучение означает понимать как тип обучения, обеспечивающей, в сочетании с традиционным, и тем новым, что было внесено в педагогику многими исследователями и практиками развитие всей совокупности чувств и разума, мышления школьника и его памяти, развитие целостной, интеллектуально активной личности.

Обучение не может считаться развивающим, если не используются закономерности проблемного обучения (принцип проблемности, проблемная ситуация).

Проблемный тип обучения не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы обучения, включающей разные типы, способы, организации учебно-воспитательного процесса. Но также система обучения не может быть подлинно развивающей без проблемного обучения.

Всем ли учащимся доступно проблемное обучение?

Практически всем. Однако уровень проблемности и степень познавательной самостоятельности будут сильно различаться в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, от степени их обученности методам проблемного обучения и т.д.   
  
 ***2. Роль и место проблемного обучения в учебном процессе.***

**2.1. Организация проблемного обучения в средней школе.**

Организация проблемного обучения предполагает применение таких приемов и методов преподавания, которые приводили бы к возникновению взаимосвязанных проблемных ситуаций и предопределяли применение школьниками соответствующих методов учения.

Поэтому создание учителем цепи проблемных ситуаций в различных видах творческой учебной деятельности учащихся и управление их мыслительной (поисковой) деятельностью по усвоению новых знаний путем самостоятельного (или коллективного) решения учебных проблем составляет сущность проблемного обучения.

Исходя из идеи развития познавательной самостоятельности учащихся, все разновидности современного урока на основе принципа проблемности делятся на проблемные и не проблемные.

С точки зрения внутренней специфики (логико-психологической) проблемным следует считать урок, на котором учитель преднамеренно создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность учащихся по самостоятельной постановке учебных проблем и их решению (высший уровень проблемности) или сам ставит проблемы и решает их, показывая учащимся логику движения мысли в поисковой ситуации (низший уровень проблемности).

Дидактическим (внешним) показателем проблемного урока является его комплексность, синтетичность. Сущность синтетичного урока заключается в том, что повторение пройденного, как правило, сливается с введением нового материала, происходит непрерывное повторение знаний, умений и навыков в новых связях и сочетаниях, что характерно как раз для проблемного урока.

Структурными элементами современного урока являются:

1) актуализация прежних знаний учащихся (что означает не только воспроизведение ранее усвоенных знаний, но и применение их часто в новый ситуации, стимулирование познавательной активности учащихся, контроль учителя);

2) усвоение новых знаний и способов действия (в значении более конкретном, чем понятие «изучение нового материала»);

3) формирование умений и навыков (включающих и специальное повторение, и закрепление).

Эта структура отражает и основные этапы учения, и этапы организации современного урока. Но по отношению к мыслительной деятельности учащихся, являясь выражением целей образования, она выступает как внешний показатель учения, то есть не отражает процесса продуктивной познавательной деятельности учащихся и не может обеспечить управление этой деятельностью. 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 проблемной ситуации и постановка проблемы;

2) выдвижение предположений и обоснование гипотезы;

3) доказательство гипотезы;

4) проверка правильности решения проблемы.

Таким образом, структура проблемного урока, в отличие от структуры непроблемного, имеет элементы логики познавательного процесса (логики продуктивной мыслительной деятельности), а не только внешней логики процесса обучения. Структура проблемного урока, представляющая собой сочетание внешних и внутренних элементов процесса обучения, создает возможности управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью ученика.

В рамках проблемного обучения в педагогике исследуются не только общепедагогические проблемы, но и проблемы обучения отдельным предметам.

**2.1.1. Способы создания проблемных ситуаций.**

На основании обобщения передового опыта можно указать несколько основных способов создания проблемных ситуаций.

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность учеников и приводит к активному усвоению новых знаний.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома и т.д. Проблемные ситуации в этом случае возникают при попытке самостоятельно достигнуть поставленной перед ними практической цели. Обычно ученики в итоге анализа ситуации сами формулируют проблему.

3. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения. Примером может служить любая исследовательская работа учащихся на уроках по гуманитарным предметам.

4. Побуждения учащегося к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. Учащиеся получают задание рассмотреть некоторые факты, явления, содержащиеся в новом для них материале, сравнить их с известными и сделать самостоятельное обобщение. В этом случае, как сравнение выявляет особые свойства новых фактов, необъяснимые их признаки.

8. Ознакомление учащихся с фактами, несущими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы. Обычно эти факты и явления как бы противоречат сложившимся у учеников представлениям и понятиям, что объясняется неполнотой, недостаточностью их прежних знаний.

9. Организация межпредметных связей. Часто материал учебного предмета не обеспечивает создания проблемной ситуации (при отработке навыков, повторения пройденного т.п.). В этом случае следует использовать факты и данные наук (учебных предметов), имеющих связь с изучаемым материалом.

10.  Варьирование задачи, переформулировка вопроса.

**2.1.2. Правила создания проблемных ситуаций.**

1. Чтобы создать проблемную ситуацию, перед учащимися следует поставить такое практическое или теоретическое задание, выполнение которого требует открытия новых знаний и овладения новыми умениями; здесь может идти речь об общей закономерности, общем способе деятельности или общих условиях реализации деятельности.

2. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащегося. Степень трудности проблемного задания зависит от уровня новизны материала преподавания и от степени его обобщения.

3. Проблемное задание дается до объяснения усваиваемого материала.

4. Проблемными заданиями могут быть:

1) усвоение;

2) формулировка вопроса;

3) практические здания.

Проблемное задание может привести к проблемной ситуации только в случае учета вышеупомянутых правил.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Очень трудную проблемную ситуацию учитель направляет путем указания учащемуся причин невыполнения данного ему практического задания или невозможности объяснения им тех или других фактов.

Подготовленность ученика к проблемному учению определяется прежде всего его умением увидеть выдвинутую учителем (или возникшую в ходе урока) проблему, сформулировать ее, найти пути решения и решить эффективными приемами.

     Всегда ли ученик сам выходит из создавшегося познавательного затруднения? Как показывает практика, из проблемной ситуации может быть 4 выхода:

1) Учитель сам ставит и решет проблему;

2) Учитель сам ставит и решет проблему, привлекая учащихся к формулировке проблемы, выдвижению предположений, доказательству гипотезы и проверке решения;

3) Учащиеся самостоятельно ставят и решают проблему, но с участием и (частичной или полной) помощью учителя;

4) Учащиеся самостоятельно ставят проблему и решают ее без помощи учителя (но, как правило, под его руководством).

На основе лингвистического определения: проблема – задача, подлежащая разрешению, исследованию. Какова же природа проблемы возникающей в процессе обучения? Многие учителя понятие «проблема» отождествляют с понятием «вопрос» и «задача», проблему в обучении смешивают с проблемой в общеупотребительном ее значении.

Учебная проблема не тождественна задаче. И в жизни, и в школе встречается много задач, решение которых требует лишь механической деятельности, не только не способствующей развитию самостоятельности мышления, но и тормозящей это развитие.

Учебная проблема – форма реализации принципа проблемности в обучении. Учебная проблема – явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли, так же как любое суждение, пока оно не станет логически завершенным. Задача – явление объективное, для ученика она существует с самого начала в материальной форме, и превращается задача в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания.

Основными элементами учебной проблемы являются «известное» и «неизвестное» (нужно найти «связь», «отношение» между известным и неизвестным). В условиях задачи обязательно содержатся такие элементы, как «данное» и «требования».

Учебная проблема – форма проявления логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия.

Основные функции учебной проблемы:

1) Определение направления умственного поиска, то есть деятельности ученика по нахождению способа решения проблемы.

2) Формирование познавательных способностей, интереса, мотивов деятельности ученика по усвоению новых знаний.

К выдвигаемой проблеме нужно предъявить несколько требований. Если хоть одно из них не выполнить, проблемная ситуация не будет создана.

1. Проблема должна быть *доступной* пониманию учащихся. Если до учащихся не дошел смысл задачи, дальнейшая работа над ней бесполезна. Следовательно, проблема должна быть сформулирована в известных учащимся терминах, чтобы все или, по крайней мере, большинство учеников уяснили сущность поставленной проблемы и средства для ее решения.

2. Вторым требованием является *посильность* выдвигаемой проблемы. Если выдвинутую проблему большинство учащихся не сможет решить, придется затратить слишком много времени или решать ее самому учителю; то и другое не даст должного эффекта.

3. Формулировка проблемы должна *заинтересовать* учащихся. Конечно, главным в создании интереса является математическая сторона дела, но весьма существенно подобрать и надлежащее словесное оформление. Развлекательность формы нередко способствует успеху решения проблемы.

4. Немалую роль играет *естественность* постановки проблемы. Если учащихся специально предупредить, что будет решатся проблемная задача, это может не вызвать у них интереса при мысли, что предстоит переход к более трудному.

Знание учителем основных требований к учебной программе является одним из важнейших условий успешной постановки проблемы и организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Постановка учебной проблемы осуществляется в несколько этапов:

а) анализ проблемной ситуации;

б) осознание сущности затруднения – видение проблемы;

в) словесная формулировка проблемы.

Учебная проблема не является проблемой для учителя. Учитель ставит перед учениками проблемный вопрос или проблемную задачу. Такая постановка ведет к возникновению проблемной ситуации принятию учеником проблемы, сформулированной и поставленной учителем.

Процесс постановки учебной проблемы должен осуществляться с учетом основных логических и дидактических правил:

1) отделение (ограничение) известного от неизвестного,

2) локализация (ограничение) неизвестного,

3) определение возможных условий для успешного решения,

4) наличие в формулировке проблемы неопределенности.

**2.1.3.Процесс решения учебной проблемы.**

Решение учебной проблемы есть результат преодоления противоречий учебного процесса вообще и основного противоречия познавательной проблемы в частности, есть результат активного мыслительного процесса, при котором отбрасываются неверные гипотезы и выбираются правильные, обоснованные. Решение учащимися проблемы, пишет польский дидакт В. Оконь, имеет огромное преимущество перед простым заучиванием готовой информации. Преимущество заключается в том, что при решении проблемы учащийся активно мыслит. А это приводит не только к прочности и глубине знаний, приобретенных самостоятельно, но и к ценнейшему качеству ума – умению ориентироваться в любой ситуации и самостоятельно находить пути решения любой проблемы.

Учителя постоянно беспокоит вопрос: как построить урок наиболее рационально для развития общеучебных и предметных умений.

В настоящее время педагоги и ученые сходятся во мнении: традиционные формы обучения устарели, чтобы овладеть вниманием современных учащихся, надо их прежде всего удивить, заинтересовать. Сделать это совсем не просто. Для этого учитель должен помочь каждому ученику ощутить свою причастность к предмету.

Последние годы ознаменовались активными поисками и широким использованием методики, позволяющей значительно повысить эффективность обучения. Немалая роль в этом отводится технологии проблемного обучения.

Учебная проблема существует в двух основных формах:

·   Как тема урока.

·   Как несовпадающий с темой урока вопрос, ответом на который будет новое знание, являющееся темой урока.

Приемы проблемного изложения знаний происходят на трех этапах уроков:

·   Актуализация знаний.

·   Постановка проблемы.

·   «Открытие» детьми нового знания.

«Открытие» детьми нового знания строится на основе некоторой мыслительной операции, поэтому в этап актуализации знаний надо включить задания, тренирующие эту мыслительную операцию. Мышление необходимо привести в «форму». Поэтому в актуализацию знаний надо включить задания типа: найди лишнее, раздели на группы, сравни и укажи отличие, задания для развития вариативного мышления, внимания, памяти и т.д.

В последнем задании запланировано «затруднение». Завершение этапа актуализации знаний связано с фиксацией «затруднения» в деятельности. Существует три возможности постановки проблемы на уроке:

·   Создание проблемной ситуации

·   Подводящий диалог

·   Сообщение учителем темы урока в готовом виде, но с применением мотивирующего приема

**Первый путь** создания проблемной ситуации.

Наиболее характерной является проблемная ситуация с «затруднением». В ее основе лежит противоречие между необходимостью выполнить практическое задание учителя и невозможностью это сделать без сегодняшнего нового материала.

Для вывода учеников из проблемной ситуации учитель разворачивает диалог, побуждающий их к осознанию противоречия и формулированию проблемы.

**Второй путь** постановки учебной проблемы на уроке – подводящий диалог.

В структуру подводящего диалога могут входить и репродуктивные задания (вспомни, выполни уже привычные) и мыслительные (проанализируй и сравни). Ответом на последний вопрос станет формулировка темы урока.

**Третий путь** постановки учебной проблемы

Сообщение темы урока в готовом виде, но с мотивирующим пятном. Есть два приема: «яркое пятно» и «актуальность». Первый заключается в сообщении ученикам интригующего материала (сказки, фрагмента художественной литературы). Второй состоит в обнаружении смысла значимости темы для самих учеников.

Главный психологический смысл звена постановки учебной проблемы состоит в порождении у учащихся мотивации к усвоению новых знаний. Кроме того первые два пути обеспечивают определенный эффект: побуждающий диалог формирует творческие способности учащихся, подводящий – логическое мышление, и оба активно развивают речь.

На уроках русского языка используются рассмотренные нами приемы создания проблемной ситуации с «затруднением». Типичным для данных уроков является также прием создания проблемной ситуации с «удивлением», где:

1) сталкиваются разные мнения учеников вопросом или практическим заданием;

2) обнажается житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием на «ошибку», потом предъявляется научный факт сообщением, экспериментом или наглядностью.

Первое, с чем надо определиться учителю: какова тема урока (в некоторых случаях она может стать учебной проблемой) и в чем именно заключается новое знание (которое предстоит открыть).

Желательно для себя также уяснить тип вводимого знания – факт, правило, понятие, закономерность. Поиск решения может идти классическим методом через выдвижение гипотез и побуждающий к гипотезам диалог. Заканчивается поиск решения формулировкой темы урока или вопроса.

В задачу современной школы входит не только вооружить учащихся знаниями, но и научить их вести наблюдения, творчески мыслить, рассуждать, делать самим выводы и обобщения. Современные приёмы обучения должны способствовать осуществлению познавательной деятельности. Среди приёмов обучения русскому языку можно использовать на уроках русского языка следующее: анализ и синтез, сравнение и сопоставление, классификацию и дифференциацию, лингвистический эксперимент, создание проблемной ситуации и использование наглядности. Они, я думаю, играют определённую роль в приобретении знаний учащимися.

*Анализ и синтез.* При изучении курса русского языка анализ и синтез являются необходимыми элементами всякого действия, направленного на рассмотрение любого языкового явления. Например, чтобы дать учащимся понятие о лексическом значении числительного одиннадцать, работу можно начать с морфемного анализа. Затем проанализированные части слова объединяются и делается вывод, что в данном случае лексическое значение слова складывается из значений составляющих его морфем. Это индуктивный путь познания, обеспечивающий большую активность класса и потому наиболее часто используемый в практике.

*Сравнение и сопоставление.*«Приём сопоставления, - отмечает А. В.  Пикучев, - буквально пронизывает всю работу по русскому языку, всю её методику». При изучении темы «Имя числительное» учащимся можно предложить сравнить, сопоставить, сделать выводы о количественных и порядковых числительных, их склонении.

*Классификация и дифференциация.*Выделяя общее в языковых фактах и явлениях, а вместе с тем вскрывая и различие между ними, ученик получает возможность распределить их по группам, объединить в отдельные классы. Обычно в систему приводятся уже известные сведения. Например, можно дать задание ученикам: распределить в группы числительные и слова с числовым значением; распределить по группам разряды числительных.

*Создание проблемной ситуации.*Чтобы добиться активной мыслительной работы учащихся, необходимо вызвать у них потребность в знаниях. Потребность в знаниях возникает в тех случаях, когда на пути ученика появляется препятствия, затруднения, преодолеть которые без необходимых для этого сведений он не может.

Проблемная ситуация создаётся даже такими простыми на первый взгляд заданиями, как, например:

1) разберите по составу числительные двое, пятеро, двухтысячный;

2)  правильно ли употребление сочетания «двое учениц»?

*Лингвистический эксперимент.*Сущность этого приёма заключается в том, что одни морфологические формы и синтаксические конструкции заменяются другими. Лингвистический эксперимент помогает учащимся убедиться в правильности трактовки языковых фактов. Например, поставить сочетание «порядковое числительное + существительное» в родительном, дательном, творительном падежах. К лингвистическому эксперименту можно отнести и «немой» диктант. На листе бумаги цифрой написано числительное, рядом нарисован предмет. Надо поставить числительное и существительное в определённый падеж. Например, нет 97 (рисунок), к 132 (рисунок).

*Использование наглядности.*Это один из эффективных приёмов обучения русскому языку. Зрительное восприятие материала уже само по себе облегчает его запоминание. Кроме того, наглядные пособия помогают организовать поиск, вынуждают учеников мыслить, делать самостоятельные открытия. На уроках используются зрительные наглядности (таблицы, схемы, картины (рисунки), графические диктанты). Например, таблица «Ь знак в середине и конце числительных».

Приведем примерный конспект урока русского языка, на котором учитель использует элементы проблемного обучения как способ активизации познавательной деятельности учащихся.

**2.2Урок: «Имя числительное как часть речи».**

*Цель урока:*

·   понятие об имени числительном как самостоятельной части речи; формирование умений определять общее грамматическое значение числительных, их морфологические признаки и синтаксическую роль, находить числительные в тексте;

·   орфография: правописание безударных гласных в корне слова;

·   развитие речи: развитие навыков, связанных с употреблением числительных в устной речи; повторение стилей речи.

*I. Инсценировка по Ф. Кривину "Имя числительное".*

Тысяча (обращаясь к Прилагательному): Миллион извинений! Я отниму у вас не больше одной минуты.

Прилагательное (любезно): Пожалуйста. Слушаю Вас.

Тысяча: Помогите мне устроиться в предложении. Мне нужно немного, самую малость, только бы приткнуться где-нибудь с краешку.

Прилагательно: Чем же я могу вам помочь?

Тысяча: О, ведь вы здесь - самое большое слово, наверное, самый главный член предложения.

Прилагательное: К сожалению, я не главный член. Я всего лишь определение. Вон видите - самое короткое слово? В нём всего четыре буквы. А ведь это подлежащее - главный член предложения.

Тысяча: Так вот оно какое, подлежащее!.. (Подойдя к Подлежащему). Здравствуйте!

Существительное: Здравствуйте! Меня зовут Существительное. А ваше имя?

Тысяча: Числительное. У меня к вам просьба: помогите мне устроится в предложении.

Существительное: Право не знаю, как вам помочь. Все свободные места у нас заняты. Правду говоря, ведь я даже не знаю ваших качеств.

Тысяча: Зачем вам качества! У меня есть количество - и этого достаточно.

Существительное: Количество? Что ж, это тоже неплохо. Знаете что? Я оставлю вас при себе, это будет для вас самое подходящее место.

Какой частью речи является слово "тысяча"?

Как вы это определили?

*II. Записывается тема урока.*

Учитель сообщает, что на сегодняшнем уроке надо знать их общее значение, морфологические признаки, синтаксическую роль в предложении; уметь находить числительные в тексте; различать количественные и порядковые числительные.

*III. Объяснение нового материала.*

Числительные играют важную роль в жизни людей. Числами измеряется количество предметов, расстояние, время, величина предметов, их вес, стоимость. По частоте употребления числительное занимает 8 место. Самые частотные числительные: один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, десять. Частотность употребления числительных в речи подтверждается большим количеством фразеологизмов, в которых они используются.

*IV. Чтение фразеологизмов с объяснением их значения.*

3 - 4 фразеологизмы записываются в тетрадях.

На один зуб (мало), семь потов сошло (очень устал), из первых рук (достоверно), опять двадцать пять (всё сначала), как свои пять пальцев (знать очень хорошо), как две капли воды (очень похожи).

*V. Числительные также употребляются в образной речи.*

Учитель показывает таблицы с предложениями, ученики вставляют пропущенные числительные, определяют жанр устного народного творчества.

 ……. одёжек, все без застёжек. (Загадка)

 …! …! …! …!

Кто не спит у нас в квартире?

Всем на свете нужен сон!

Кто не спит, тот выйдет вон! (Считалка)

Обманули простака

На …... кулака! (Дразнилка)

Трое трубачей трубили в трубы. (Скороговорка)

*VI. Учитель знакомит с терминологией урока, ученики записывают их в тетрадь.*

Художественный стиль,

научный стиль,

точность,

конкретность.

*VII. Учитель предлагает прочитать тексты, определить стили речи текстов.*

Текст №1 (записан на доске)

Произведения читают, называя каждый множитель в родительном падеже. Например: 175?60 - произведение ста семидесяти пяти и шестидесяти.

Текст №2 (красочно оформлен на плакате).

Санкт-Петербург - один из красивейших городов России. По количеству м…стов он стоит на втором месте после Венеции. Если все м…сты города выт…нуть в одну линию, то общая прот…жённость составить одиннадцать километров. Шесть цепных мостов были построены в девятнадцатом веке.

*VIII. После определений стилей речи текстов ученики делают вывод, чем отличается научный стиль от художественного (точность, конкретность).*

Какие числительные встречаются в тексте №2? (Один, на втором, в одну, одиннадцать, шесть, в девятнадцатом)

На какие вопросы отвечают эти числительные?

*IX. Запись на доске и в тетрадях:*

Число  
(Сколько?)

Количество предметов  
(Сколько?)

Порядок при счёте  
(Который? Какой?)

два  
сорок один

два ученика  
сорок один урок

второй ученик  
сорок первый урок

По данному образцу внести прописью в графы, где нужно добавить существительные

- Что такое имя числительное?

*X. Вывод делают ученики, пользуясь таблицей.*

*XI.* Переписать художественный текст в тетради, вставить пропущенные буквы, объяснить запятую в 3 предложении, подчеркнуть числительные как члены предложения.

 Работа выполняется сильными учениками у доски по цепочке, в случае затруднения помогает учитель.

*Вывод учителя:*Количественное числительное может быть любым членом предложения. Сочетание количественного числительного (в И. и В.п.) с существительным ( в Р.п.) является одним членом предложения.

*XII.*

I вариант.

Выписать словосочетания шесть мостов, определить разряд числительного и падеж;

II вариант.

Выписать словосочетание в девятнадцатом веке, определить разряд числительного и его род, число, падеж.

*XIII.*Ученики I варианта делают вывод: количественные числительные изменяются по падежам.

Ученики II варианта делают вывод: порядковые числительные изменяются по родам, числам и падежам.

*XIV. Закрепление материала*

*Дом.зад. – выучить правило, выполнить упр*

*.*

***Заключение.***

 Проблемное обучение рассматривается как фактор интеллектуального развития школьников.

Каждый урок  должен быть направлен не только на изучение теоретического материала и формирование умений, но и на организацию умственной деятельности учащихся, которая способствует интеллектуальному развитию. 

***Список литературы.***

1. Бабанский Ю. К. Проблемное обучение как средство повышение эффективности учения школьников. - Ростов-на-Дону, 1970.

2. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе.-М.,1959.

3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М.: Изд-во МГУ, 1985.

4. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. - М.: Просвещение, 1972.

5. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. - М., 1976.

6. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. - М.: Знание, 1991.

7. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. - М.: Просвещение, 1977.

8. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975.

9. Развитие учащихся в процессе обучения: Под ред. Л. В. Занкова. - М., 1963. 

[1](http://bibliofond.ru/view.aspx?id=5837" \l "_ftnref1" \o ") Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968.

[2](http://bibliofond.ru/view.aspx?id=5837" \l "_ftnref2" \o ") Лернер И.Я. Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных педагогических чтениях.//Советская педагогика, 1968.-№ 7.

[[1]](http://bibliofond.ru/view.aspx?id=5837" \l "_ftnref3" \o ") Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории.-М.:Педагогика, 1975. 