

ВВЕДЕНИЕ.

В последние десятилетия активно обсуждаются вопросы модернизации системы образования в нашей стране. Либерализация системы образования дает большие возможности для творческого развития современных педагогов. Теоретическая разработка и возможность внедрения на практике все новых и новых методик в систему образования увеличивают возможность повышения общего уровня мировоззрения современного учащегося. Все чаще появляются и применяются на практике новинки методической мысли.

Современная методика преподавания истории, как и в целом, педагогические науки, находится в процессе постоянного развития: по мере изменения роли человека в культуре, экономике и всех сферах общественных отношений, изменяются и цели, которые ставит перед собой историческое образование, совершенствуются педагогические методы, появляются новые идеи, оживляются старые, ставшие вдруг актуальными. Вместе с тем, фактическая система образования обладает достаточной инертностью к нововведениям, что, с одной стороны, является определенным сдерживающим фактором для развития теории и методики преподавания истории, с другой же стороны, имеет и положительный эффект, поскольку такая инертность носит и системосохраняющий характер.

Большинство отечественных и западных исследователей отмечают, что активизация творческих способностей обучающихся, развитие их интеллектуальных умений и навыков было бы невозможным без введения методики проблемного обучения.

По результатам анализов многочисленных исследований различных методических систем, можно убедиться, что большинство педагогов-практиков правильно понимает значение проблемного обучения, его функции, однако четкого представления о конкретных путях осуществления проблемного обучения и об его основном звене – проблемных ситуациях – учителя не имеют.

В данной работе рассматриваются сущность и особенности применения методики проблемного обучения, его сущность, основные методы и функции, методика организации проблемного обучения и требования, которые к ней предъявляют современные стандарты, с тем, чтобы определить, какую роль могут и должны играть проблемные методы обучения в современной системе образования.

Цель данного исследования – раскрыть теоретическую сущность методики проблемного обучения, и попытаться практически подтвердить эффективность применения проблемного обучения на уроках истории.

Объектом исследования данной работы выступает проблемное обучение в средней школе как педагогический процесс.

Предметом исследования является – методика проблемного обучения в целом в образовательном процессе как фактор актуализации возможностей проблемного обучения, в том числе и на уроках истории.

Задачами, вытекающими из цели данного исследования являются следующие:

- изучить и проанализировать сущность и основные функции проблемного образования в формировании знаний и умений учащихся;
- изучить исторические аспекты применения проблемного метода непосредственно на практике и его результаты;
- провести анализ эволюции сущности проблемного обучения как основного элемента современной системы образования и воспитания в средней школе;
- рассмотреть и проанализировать функции и технологию проблемного обучения в формировании основных знаний и умений учащихся;
- изучить теоретические основы методики организации проблемного обучения учителем и выявить особенности создания проблемных ситуаций на уроках истории;
- рассмотреть основные условия и этапы реализации метода проблемного обучения на уроках истории;
- выявить эффективность создания системы проблемных ситуаций в обучении школьников;
- раскрыть методические условия практического применения методики проблемного обучения в учебном процессе на примере организации групповой беседы;
- разработка урока истории с применением методических приемов проблемного обучения.

Историография. Разработка методики проблемного обучения в мировой практике получила широкое распространение еще в начале XX века, причем как в зарубежной, так и отечественной школе.

В России исследования в области проблемного обучения стали более актуальными с 60-х годов XX века. Этот период не был абсолютным отрицанием предыдущего, а скорее его диалектическим его продолжением. Более того, именно в эти десятилетия определился путь дальнейшего развития всей страны, в том числе и в системе образования. Возникли «узловые проблемы», обуславливающие во многом своеобразное восприятие методики преподавания истории. В основном работы были представлены были в качестве альтернативы

массовому нормативному обучению, что объясняется определенным ослаблением идеологического давления в тот период. В целом, концепция проблемное обучение проблемного обучения, как и развивающего, изначально основывалась на тенденции усиления роли ученика в образовании, понимании необходимости личностного развития учащихся.

Разработкой методики применения тех или иных аспектов проблемного обучения занимаются сегодня многие ученые и практики: М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В. Оконь, Н.А. Менчинская, М.А. Данилов, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов, *А.М. Матюшкин, А.В. Хуторской и многие другие*.¹

Каждый из этих исторических этапов внес в развитие страны и образования в целом, своеобразный и весьма сложный вклад, заслуживающий особого обстоятельного освещения и анализа.

Особый вклад в изучение и модернизацию современной отечественной системы образования внес В. В. Давыдов, которому удалось обосновать необходимость составления новой структуры всей системы образования и ее содержательной части реформирования структуры учебного материала, построенного на основе сочетания современной формальной логики с диалектической логикой. Отметим, что оба взаимосвязанных составляющих момента выступают при этом на первый план для современного исследователя. Один - это тенденции, приобретающие в дальнейшем устойчивый и даже определяющий характер, а другой - это исторический опыт, который войдет составной частью в последующую методическую систему, найдя, в конечном счете, наиболее полное свое выражение в проблеме: инновации образования. Давыдов экспериментально продемонстрировал любую возможность формирования и активизации теоретического мышления у обучающегося, известный исследователь В. В. Давыдов сформулировал ряд основополагающих принципов для создания образовательных предметов и обнаружил, тем самым неразрывную диалектическую связь между содержанием и методами обучения.

Значительный вклад в раскрытие проблемы интеллектуального развития, проблемного и развивающего обучения внесли также 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. работы которых полны экспериментальных данных по основным методическим приемам и их практического применения.

Что касается зарубежной историографии, то модно отметить, что, в первую очередь, развитие зарубежной концепции проблемного обучения связано с американским исследователем Дж. Дьюи (1859-1952). Его методическая теория получила название инструментальной педагогики или «обучения путем делания» и заключалась в том, что обучающийся должен получать опыт на практике и знания в процессе самостоятельного исследования, изготовления различных макетов и схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы и так далее. Дьюи считал, что для полноценного интеллектуального развития и образования вполне достаточно изначальной познавательной активности ученика (исходя из того, что ее было достаточно человечеству), поэтому в процессе обучения учитель должен помогать ему в познании только того, о чем требует сам обучающийся. Его идеи признаются справедливыми и актуальными и до сих пор. Так, Дж. Дьюи декларировал важность применения в обучающем процессе игровых и проблемных методов, разработал принципы и методику формирования критического мышления, способствующего активному и сознательному усвоению учебного материала, а также разработал основные правила нового может сделать специфического метода обучения, названного исследовательским, в котором обучение воспроизводит ход реальных событий, имевших место в науке и технике.² Именно идеи Дж. Дьюи, на наш взгляд, могут получить полноценное продолжение в методике применения метода проблемного обучения на уроках истории и обществознания.

ГЛАВА I. СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

1.1. Исторические аспекты проблемного обучения

Мышление необходимо человеку, прежде всего, для того, чтобы все глубже и глубже отразить меняющиеся условия жизни деятельности. Из - своей постоянной изменчивости, эти не-бежевые условия являют новыми, и все, что нужно в начале неизвестно. Таким образом, в процессе поиска и открытия, по существу новый человек имеет дело с неизвестным. Это определяет основную задачу и одновременно самую важную сложность любой мысли. Невозможно познать неизведанное, если мы о нем еще ничего не знаем. Уже философы Древней Греции всерьез осознавали эту оригинальную и универсальную трудность умственной деятельности. Они выразили ее в форме следующего парадокса мышления: если я (уже) знаю, что я ищу, то, что же мне еще искать; а если я (еще) не знаю, что я ищу, то как я могу искать?³ Это парадокс отчасти правильно выражает самое главное противоречие каждой мысли-противоречие между сотнями и сотням конечных процесс мышления.

¹ Дьяченко, И.М., Кандыбович, Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. [Текст] / И.М. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, М.: Хэлтон, 1998.

² Выготский, Л.С. Педагогическая психология. [Текст] / Л.С. Выготский, М.: Педагогика-Пресс, 1996.

³ Дорно, И.В. Проблемное обучение в школе. [Текст] / Дорно, И.В. Методическое пособие для студентов-заочников. СПб, 2004

В качестве одной из главных психических реальностей при исследовании творчески процессов мышления был открыта проблемная ситуация, которая, как отмечают психологи, является начальным моментом мышления, источник творческого мышления⁴. Именно проблемная ситуация помогает вызвать определенную познавательную потребность у учащихся, дать им необходимую направленность их мысли и тем самым создать внутренние условия для усвоения нового материала⁵.

Проблемное обучение основано на теоретических позициях американского философа, психолога и педагога Дж. Маккартни. Дьюи, основал в 1894 году в Чикаго экспертную школу, в которой учебный план был заменен игрой и работой. Урок чтения, подсчет, письма проводились только по отношению к потребностям - инстинкт, которые произошли спонтанно у детей, когда они созревали физиологически.

Технология проблемного обучения была распространена в 20-30-х годах в советской и зарубежной школе. Появление образовательных систем проблемы обучения в советской педагогике связывают с исследованиями Л. В. физическое (организация содержания и построение процесса обучения), М. А. Данилова (построение процесса обучения), М. Н. и И. Я. Лернера (содержание и методы обучения), и Е. Н. Меллер (построение системы приемов познавательной деятельности), Т. В. Кудрявцева и А. М. Но ты (построение процесса обучения), В. Давыдова и далее. Брунер (организация содержания) и М. И. Махмутов (построение процесса обучения).

Представляя идею новой образовательной системы, Л.В Занков представил ее как сочетание новых учебных принцип, построен с учетом моделей взаимосвязи обучен и развит (младших) школьников, экспериментально доказал преимущество новой схемы учебного процесс по сравнению с традиционными .

Дальнейшее развитие новой образовательной системы впоследствии получает В. В. Давыдов, который обосновал необходимо иметь новую структуру содержания учебного материал, построенную на основе сочетания современной формальной логики с диалектической логикой.

Экспериментально демонстрируя возможность формирования теоретического мышления у младших школьников, В. В. Давыдов сформулировал ряд принцип построения образовательных предмет и обнаружил диалектическую связь содержание и метод обучения.

Проблемное обучение-это современный уровень развит дидактики и передовой педагогической практики. Он родил в результат достижений передовой практики и теории обучен и образован, в сочетании с традиционным тип обучения, является эффективным средством общего и интеллектуального развития студент. Само имя не столько связано с этимологией слова, сколько с сущностью понятия.

Проблемным называется обучением, потому что организация учебного процесса основана на принципе проблем, и систематическое решение проблем обучения является особенностью такого типа обучения. Поскольку система методов при этом направлена на всестороннее развитие школьника, его познавательных потребностей, на интеллектуальную подготовку активной личности, проблемное является подлинным развитием обучения. Основываясь на обобщении практики и анализе результатов теоретических исследований, можно дать следующее определение концепции «проблемного обучения»:

Проблемное обучение-это тип развивающего обучения, который сочетает в себе независимую систематическую исследовательскую деятельность студентов с усвоением выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемы; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование мировоззрения

Проблемная ситуация характеризует прежде всего определенное психологическое состояние учащего, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, о способах или условиях выполнения задания. Основным элементом проблемной ситуации является неизвестное, новое, то, что необходимо открыть для правильного выполнения задания, для выполнения желаемого действия.

Проблемное обучение является основным элементом современной системы обучения, которая включает в себя содержание учебных курсов, различные типы обучения и способы организации учебного процесса в школе.

Проблемное обучение характеризует системой не каких-либо методов, а именно, методов, построенных с учетом целеполагания и принципа проблемности. «Проблемная ситуация» и «проблема обучения» - это концепции проблемного обучения, которые не рассматривают как механическое добавление учебных и учебных мероприятий, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух мероприятий, каждая из которых имеет свой собственный независимый функциональный тур.

Существенным недостатком современной практики и теории обучения является ограниченное понимание постановки проблем.

Воздействие на эмоциональную и чувственную сферу учащихся создает условия, которые способствуют активной умственной деятельности. В традиционном типе обучения активизация учебной деятельности в

⁴ Ильницкая, И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. [Текст] / И.А. Ильницкая, М., 1985.

⁵ Бабанский, Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. [Текст] / Бабанский, Ю.К. Ростов-на-Дону, 1970.

значительной степени была достигнута именно за счет повышения интереса учащихся, возбуждения их желаний и т.д. не преуменьшая значения такой мотивации, необходимо подчеркнуть, что именно проблема-первопричина активного мышления, его непосредственного мотиватора, в результате чего более высокий уровень умственной деятельности. Эмоциональность и способы её создания являют неотъемлемым элементом проблемного обучения, но никак не равнозначным его эквивалентом⁶.

1.2. Эволюция концепций проблемного обучения

Концепция проблемного обучения, как и любая другая педагогическая концепция, неизбежно раскрывает субъективные характеристики сознания, предпочтения педагога или исследователя. Вот почему в педагогической литературе приводят различные определения этой концепции, которые каким-то образом отражают отношение автора к педагогическому процессу и соответствующую иерархию образовательных ценностей. Кроме того, как уже было продемонстрировано, проблемное обучение имеет свою собственную историю развития, которая оставила свой след на этой концепции. Если, например, И. Лернер, который был у истоков популяризации проблемного обучения в России, под проблемным обучением включал решение учащим (под руководством учителя) новых когнитивных и практических проблем для него в системе, соответствующей образовательным и образовательным целям школы, поэтому в современной практике проблемное обучение можно назвать «особым типом обучения», характерным для которого является изучение проблемных проблем.

В теории М. И. Какوشина проблемное обучение представляет собой тип обучения, в котором сочетают систематическая полная поисковая деятельность студентов с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов измерения с целеполаганием и принципом реальности; процесс взаимодействия преподавания и учения фокусирует на познавательном образовании самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (в том числе и творческих) способностей в ходе усвоения научных понятий и способов деятельности, детерминированной системы проблемных ситуаций.

В данной работе под проблемным обучением автором понимается как научная система методов и инструментов, используемых в процессе обучения, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению с целью, в первую очередь, интеллектуального и творческого развития учащихся, а также овладения ими знаниями, навыками, умениями и способами познания.

Проблемное обучение дает возможность творческого обучения студентов в процессе развития новых знаний, формирования познавательных интересов и творческого мышления, высокой степени органического поглощения знаний и мотивации учащихся.

На самом деле основой для этого является реальное моделирование творческого процесса путем создания проблемной ситуации и управления проблемой, чтобы найти решение. В то же время осознание, принятие и разрешение этих проблемных ситуаций происходят с оптимальной независимостью студентов, но под общим руководством учителя во время совместного взаимодействия.

Этот последний аспект чрезвычайно важен, потому что на самом деле это основное различие между проблемным обучением и эвристикой, предполагая, что обучение происходит с «незнанием» не только ученика, но и учителя. Тем не менее, это относит только к проблемной концепции обучения в узком смысле: за все время своего существования были попытки сделать эвристический проблемный аспект обучения и в полной мере.

Поэтому в этой работе проблемное обучение в широком смысле относит к методу обучения, позволяющему варианту подхода к выбору проблемной ситуации, то есть, имея, в том числе, некоторые особенности эвристического обучения (в частности, ориентацию учителя и ученика на достижение неизвестного результата заранее).

По мнению автора, такой подход позволяет значительно расширить возможности применения проблемного обучения, сделать его универсальным, применимым не только для естественных наук, истории науки и техники, но и для гуманитарных наук, для эмоционально образных предметов.

При таких обстоятельствах решение проблем уже можно разделить на три типа в зависимости от характера и степени плохого творчества учащихся: научное творчество (постановка и решение теоретических учебных проблем), практическое творчество (постановка и решение практических учебных проблем) и художественное творчество (отображение реальности на основе исключительно творческого воображения).

Основная концепция проблемного обучения - это проблемная ситуация, которая является интеллектуальной трудностью человека, которая возникает, когда он не знает, как объяснить явление, факт, процесс реальности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает человека искать новый способ объяснения или действия. Проблемная ситуация обуславливает начало процесса укладки и устранения неполадок.

Исходя из этого проблемного обучения, это такая воспитательная и познавательная деятельность учащихся в усвоении знаний и способах деятельности, на которых учащие воспринимают объяснения учителя в проблемной

⁶ Бондаревский, В.Б. Воспитание интереса к занятиям и потребности к самообразованию. [Текст] / В.Б. Бондаревский, М.: Просвещение, 1985.

ситуации, с той или иной степенью самостоятельности анализируют формулировки проблем и их решение достигается путем представления предложений, предположений и решений.

Проблемные ситуации и, следовательно, все проблемное обучение основаны на принципе проблематики, противоречия как модели познания, в качестве основного механизма, который активирует обучение уже на уровне учащихся.

Действие этого механизма и, следовательно, концептуальная основа всего проблемного обучения основана на психологической теории выдвинутого мышления в Советской психологической школе еще С. Л. Рубинштейн. В своей теории мышление-это производственный процесс, который соединяет вместе объекты познаваемой реальности. Объекты реальности всегда содержат некоторые внутренние или внешние противоречия, проблемы, задачи, которые субъект (ученик) должен решить в процессе своей практической трансформации и (или) психического осознания, то есть объектный мир открывает человеку, будучи наполненным проблемами, что вызывает необходимость думать. Согласно его концепции, это проблемная ситуация, противоречие, которое определяет вовлечение человека в мыслительный процесс.

В процессе мыслительного процесса и разрешения, следовательно, проблемной ситуации происходит познавательная осведомленность потребности субъекта, который, будучи осознанным, уже подталкивает мыслительную активность человека.

Умственная деятельность-это, с одной стороны, особенность развития интеллекта, образование которого является одной из основных задач глобального гармонического развития личности. С другой стороны, высокая степень психической деятельности является предпосылкой для эффективного обучения.

Таким образом, эти идеи, которые были положены в основу проблемного обучения: настройка, проблемы (создание проблемной ситуации) приводит к появлению потребности познавательной, в связи с чем умственную деятельность студента увеличивает и развивает интеллект и, в конечном счете, из-за этого, если вы можете сказать, эскалация способностей учащего и его мотивации

Следует также отметить, что в последнее время были замечены объяснения эффективности проблемного обучения не только на психологическом уровне, но и на физическом уровне, то есть на уровне характеристик мозга. Затем предлагает следующая теория, объясняющая процесс познания и обучения. Умственные усилия студента завершены «как ставить и достигать цели», то есть понимание. Как известно, в это время студент испытывает благоприятные эмоции: от облегчения до эйфории, в зависимости от глубины противоречия (сложности проблемной ситуации) и уровня стресса. Предполагает, что на уровне мозга это происходит по причине «нейронных областей», которые также называют «ансамблями» или «кластерами» и «в одну большую область, соответствующую новому (для подписчиков) понятию».

1.3. Функции проблемного обучения в процессе формирования знаний, умений и навыков учащего

Для его содержания и predetermined целей традиционное обучение в основном сосредоточено на изучении знаний, навыков и навыков студентов. Кроме того, с гуманизацией всей социальной сферы в традиционное образование, цели глобального развития и гармоничной, чтобы каждый студент сам заявил, тем не менее, из-за инерционности системы образования и особенности методов традиционной педагогики был достигнут лишь косвенно, было, в общем-то, побочным продуктом образования.

Проблемное обучение, как и в традиционном, признает важность всех тех же функций, но слегка меняет расположение акцентов, иерархию образовательных целей:

- развитие интеллекта, познавательной самостоятельности и эффективных способностей учащихся;
- ассимиляция учащихся системы знаний и способов психической практической деятельности;
- формирование полностью развитой личности.

Обратите внимание, что Махмутов отмечает как основные функции проблемного обучения, так и формирование диалектического-материалистического мышления. По мнению автора, эта функция или эта цель проблемного обучения расходится с целью формирования познавательной самостоятельности учащихся: одной из важнейших характеристик проблемного образования является развитие здорового скептицизма учащихся, которые, по мнению автора, несовместимы с их однозначной фиксацией на особый характер мировоззрения. Видимо, назначение такой проблемной функции образования является следствием значительного идеологии образования в советский период. В этом смысле автор не может согласиться с таким определением, что та или иная концепция образования может уже по своему характеру ставить своей целью воспитание личности с заданными свойствами (будь то традиционное образование в советский период или вас видел образовательная парадигма Запада): как видим, господствующая идеология может накладывать и накладывает свой отпечаток на любую концепцию образования, дело лишь в том, что разные образовательные методы благоприятствуют этому в разной степени.

Таким образом, это основные функции проблемного образования. Как уже отмечалось, они присущи практически всем образовательным понятиям, а разница заключается только в их иерархии: трудности обучения основной акцент делает не столько на усвоение учащими знаний, сколько на развитие их познавательного интеллекта самостоятельности и творчества. Таким образом, проблемное образование также связано со следующими специальными функциями, которые, как правило, указывают общее в отношении проблемного образования:

развивать навыки творческого обучения знаний (использование отдельных логических методов и способов творческой деятельности);

развивать навыки творческого применения знаний (применение знаний, изученных в новой ситуации) и способность решать проблемы обучения;

формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования и творческой визуализации реальности);

формирование мотивов обучения, социальных, моральных и познавательных потребностей.

Наиболее важными, по мнению автора, типичными функциями проблемного образования являются, во-первых, развитие творческих способностей учащихся и, во-вторых, развитие практических навыков использования знаний и повышение уровня освоения учебных материалов. Рассмотрим их более подробно.

Формирование творческого мышления изначально было особой целью проблемного обучения, его отличительной особенностью традиционного обучения. По некоторым данным в современном российском школьном образовании, до 75% образовательных предметов направлены на развитие левого полушария и только 3% выделяют на эстетические объекты. Приоритет информационной составляющей образования был присущ педагогике с самого начала его образования.

Такой подход основан на теории, что знание представляет собой основу продуктивного мышления, а навыки продуктивного и творческого мышления приобретают в школе лишь как следствие репродуктивного усвоения⁷.

Однако не все всегда разделяли эту теорию. Таким образом, С. Монтень писал: «я чувствую себя лучше в крестьянском обществе, потому что отсутствие образования позволяет им сохранять здоровье», и М. Твен сказал следующее: «самый высокий опыт-это возможность праздновать каждый опыт». В современной педагогике все больше и больше распространяет убеждение, что репродуктивная активность отрицательно влияет на возможность последующего творчества: как науки и творчества в целом, и чтобы быть освоены и закреплены студенты во-первых, создает студентов формул представления образовательного запроса продукта. К этому выводу приходят как теоретики, так и практики, как педагоги, так и психологи. Так, но холодная пишет: «это отсутствие знаний, которое часто является стимулом для появления творческих решений».

В связи с этим репродуктивная деятельность может способствовать творчеству только тогда, когда студенты используют его, чтобы узнать способы деятельности, но не содержание образования. Если изначально эта предпосылка основывалась только на педагогической интуиции, то А.В. Хуторский уже заявляет, что об этом свидетельствуют полученные экспериментальные данные.

При ближайшем рассмотрении одним из важнейших критериев для творчества становится отношение к противоречиям: «если противоречие не формулирует в это странно форме и любыми способами "замазывает", то обходит стороной и делает критерием заблуждения, то ни о какой работе речи быть не может». Творческие способности человека выражены в большей степени, чем истинное противоречие отражено и сформулировано, и более эффективным является решение противоречия в мышлении по логике его образования.

От уровня развития творческих способностей человека, от степени его привыкания к наличию проблемных ситуаций, суть которых – в том, что окружающая действительность, и возможности их логического разрешения, зависит не только его развитие как человека, но и, в некотором значении, даже его уровень психологической устойчивости. Таким образом, можно вспомнить переживания И. П. Павлова, когда на глазах у экспериментальной собаки круг, который является условным сигналом к еде, начал вращать и превратил в овал. Животное либо сломалось в истерическом лае, либо упало в состояние глубокого торможения.

Учитывая, таким образом, с одной стороны, особенности человеческой психики и мышления, а с другой стороны, принимая во внимание бессознательную важность творческой активности как фактор социального развития, проблемное обучение основано на моделировании проблемных ситуаций, воссоздании творческого процесса в обучении. Как пишет в переносном смысле С.В. Боголюбов, в процессе решения проблемных ситуаций «процесс обучения как можно ближе к процессу мышления, как если бы он развивал в нем».

Второй основной целью и функцией проблемного обучения, как уже отмечалось, является развитие практических навыков студентов в области использования знаний и повышение уровня освоения учебного материала. Значительно большее влияние проблемного обучения в этой области, чем традиционное обучение, достигает за счет психологических особенностей процесса обучения знаний. Таким образом, как показывает практика, практическое воспроизведение знаний и навыков, осуществляемых учениками сознательно и в рамках проблемной ситуации, способствует значительно лучшему усвоению знаний, а не только словесное или практическое их воспроизведение при традиционном обучении. Механическое воспроизведение за учителем, по сути, может закрепить объект в памяти ученика, но самостоятельный выбор конкретного навыка, объекта знания учащимся, можно сказать, персонализирует его, позволяет добить большего эффекта от обучения.

⁷ Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире. [Текст] / А.Н. Джуринский, Учебное пособие. М.: Просвещение, 1987.

Таким образом, знания и навыки, приобретенные в процессе устранения проблемных ситуаций, более эффективно фиксируются в памяти студента. Но это не единственный и не главный эффект проблемного образования. Знание, по мнению автора, не имеет безличной и объективной ценности, имеет важное значение только в том случае, если студент может практиковать их, он может решить с их помощью конкретные задачи, которые ставит ему реальность. В этом отношении проблемное обучение ставит человека в более благоприятное положение, в связи с тем, что уже были сформированы навыки в проблемных ситуациях, нет страха перед неизвестным, оно воспринимает лишь как «пока неизвестное». Дело в том, что типы. На самом деле происходят менеджеры, по сути, не ограничивают и предметом проблемного обучения, получая навыки и уверенность, становится более гибким для их решения, в то время как при использовании традиционных методов обучения для этого необходимо решить значительный набор мероприятий, и, конечно же, нет никакой гарантии, что во время обучения будут рассмотрены все ситуации, когда студент столкнется в будущем. В реальной жизни проблемы представляют собой практически постоянно меняющееся разнообразие условий, целей, контекстов, препятствий и неизвестных величин, которые влияют на подход к их решению. Вот почему на практике уделяет значительный приоритет опыту работы, а не теоретическому образованию. И именно поэтому в процессе обучения приоритет должен отдавать моделированию, воссозданию практических проблемных ситуаций и их самостоятельному студентам решению, которое реализовано в концепции проблемного обучения.

Таким образом, по сравнению с традиционным образованием, проблемное образование позволяет более эффективно развивать творческие способности учащихся, их интеллект, способствует лучшему усвоению знаний, умений и навыков. В то же время, по мнению автора, можно выделить несколько проблемных функций обучения, которые являются, в целом, его побочным эффектом, но не в последнюю очередь.

Во-первых, с проблемным обучением, роль независимого образования, инициатива значительно улучшилась. Самостоятельность мышления нельзя получить путем одностороннего изучения готовой информации, ему препятствуют репродуктивные методы обучения. Самостоятельный поиск решения проблемной ситуации развивает чувство ответственности, повышает самомотивацию, волю учащихся. Кроме того, в процессе проблемного обучения предполагает, что учащиеся смогут выбирать и обрабатывать самые разные источники информации, в том числе те, с которыми они будут работать в будущем, и доступ к этим источникам должен чаще, по сравнению с теми, кто зачислен в традиционную программу.

Во-вторых, групповая организация работы учащихся в процессе проблемного обучения приводит к укреплению межличностных отношений, развивает взаимодействие в образовательном микросоциуме: решение проблем производит, как правило, в небольших и средних группах. В случае проблемного метода группового обучения студенты приобретают навыки для решения проблем с коллегиальной работой. Что касается работников здравоохранения за рубежом, есть также статистика, что в случае обучения студентов с проблемными методами они менее склонны практиковать частную практику, то есть реже работать самостоятельно. Как бы то ни было, факт повышения социально-адаптивных механизмов с трудностями в обучении является фактом, и поскольку социальное взаимодействие является важным аспектом работы, решение проблем находит в более благоприятном положении, чем традиционный.

В-третьих, чрезвычайно важную функцию проблемного обучения можно назвать и повысить мотивацию учащихся. Как сказал Г. Галилей, «вы не можете научить человека чему-то. Вы можете просто помочь ему узнать это внутри вас». Вообще без мотивации учебная деятельность, как и любая другая, практически невозможна. В традиционной системе обучения мотивация осуществляется известным методом кнут и палки, или основные усилия учителя по мотивации учащихся направлены на объяснение важности обучения для деятельности студентов, которая не всегда эффективна. В ненаучной области этот подход был назван «Знание-сила».

Без обратной положительной реакции учащихся учебный процесс или теряет свою эффективность, или приводит к значительному утомлению учащихся, их эмоциональным перегрузкам⁸.

В этом смысле решения проблем, даже в этом случае, имеет более шести-греческие позиции, а также его творческий характер, а не образовательных мероприятий учащихся, студенты получают больше возможностей для самореализации в процессе обучения, постоянной постановки и решения проблемных задач является более приемлемой для поддержания внимания и активности учащихся. В приведенной выше статье о результатах введения проблемного обучения в зарубежные медицинские учебные заведения приводят данные о том, что студенты имеют больший интерес в этом отношении, увеличивает число желающих участвовать в этой программе, устанавливают хорошие отношения с преподавателем, проблемное обеспечивает более дружелюбный и благоприятный учебный климат, а также уменьшает количество вопросов, которые получают студенты.

ГЛАВА II. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

⁸ Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. [Текст] / М.В. Кларин, М., 1994.

2.1. Основные условия и этапы реализации метода проблемного обучения на уроках истории

Метод обучения - это система для организации межкультурных действий учителя и учащихся, направленных на достижение педагогических целей. В зависимости от целей исследования методы обучения классифицируют в педагогической литературе по различным критериям: по источникам передачи содержания (словесные, практические и наглядные), по целевому, на основе учета структуры личности (методы формирования сознания, поведения, чувств), по целевому, на основе учета структуры учебного процесса (методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации, контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности) и так далее.

Существуют также различные классификации непосредственно проблематичных методов обучения по отношению к целям, которые он стоит перед собой и средствам, которые он имеет. Так, согласно методу решения задач иногда выделяют четыре метода: проблемное изложение (педагог самостоятельно ставит проблему и самостоятельно решает ее), совместное обучение (педагог самостоятельно ставит проблему, а решение достигает совместно с учащимися), исследование (педагог ставит проблему, а решение достигает учащимися самостоятельно) и творческое обучение (учащиеся и формулируют проблему, и находят ее решение).

По характеру взаимодействия и распределения деятельности педагога и студентов также, иногда есть пять способов организации процесса обучения (также называемые методами), в котором соответствующему методу обучения соответствует свой метод преподавания и исполнительный, толковый и репродуктивный, ориентации и практические, честные-катит и частично исследования, стимулирования и исследования).

Давайте остановим более подробно о классификации проблемных методов обучения, предлагаемых М.И. Махмутовым, называемых их учебными способами для организации проблемного процесса обучения. В качестве основы их классификации, видимо, была принята классификация методов обучения по характеру (степени самостоятельности и творчества) учащихся, предложенная еще в 1965 году И. Я. Лернером и М. Н. Цепи, и что на сегодняшний день является наиболее распространенным в России педагогической науки: честные-иллюстративный метод (называемый также иногда информационно-гнилое), репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый или эвристический метод поиска и метод. Если вы следуете этой классификации, идея проблемного обучения более присуща последним трем методам.

В зависимости от способа представления учебных материалов(проблемных ситуаций) и степени деятельности учащихся доступны шесть методов: метод монологической презентации, метод рассуждения презентации, метод диалогической презентации, эвристический метод обучения, метод исследования и метод запланированных задач. Первые три - это варианты представления учебного материала преподавателем, вторые три - это варианты организации самостоятельной деятельности учащихся. В каждой из этих групп методов и классификации в целом предполагает увеличение активности учащихся и, следовательно, проблем с обучением.

Таким образом, монологический метод-это небольшое изменение традиционного метода обучения. Как правило, он использует для передачи значительного количества информации, а сам учебный материал слегка перестраивает. Учитывая объективные трудности учащихся по усвоению такого материала, учитель не является творением, а номинальным обозначением проблемных ситуаций с целью поддержания интереса учащихся к решению проблем, в данном случае ограничено.

С помощью метода рассуждения преподавания в монологе учителя, элементы рассуждения, поиск выхода из трудностей, вытекающих из строительного материала, учитель, отмечая наличие проблемных ситуаций, показывает, как личные предположения (или имитирует их присутствие) были выдвинуты и решены во время изучения конкретной проблемы. Учитель, используя этот метод, демонстрирует исторический и или логический путь научного познания, «заставляя учеников следовать диалектическому движению мышления к истине» этот метод уже требует большей перестройки учебного материала по сравнению с традиционным и предыдущим. Порядок фактов, сообщенных подобрана таким образом, для объективных противоречий содержания были представлены в частности подчеркнута и способствовало росту познавательного интереса учащихся и желание их решать. В этом случае не так много диалога со студентами, как с монологом: вопросы могут задавать учителем, но не требуют ответа и используют только для вовлечения студентов в психический анализ проблемных ситуаций, возбуждения, но не осуществления, их умственной исследовательской деятельности.

С помощью диалогического метода представления структура учебного материала остается такой же, как и рассуждение, но из-за ограниченной продолжительности учебного процесса содержание переданной информации может быть немного ниже. Дело в том, что при этом методе вместо вопросов, на которые учитель дает ответы самостоятельно, задают информационные вопросы, и студенты активно участвуют в обсуждении. Студенты с этим методом активно участвуют в определении проблемы, предлагают гипотезы, пытаются доказать свои предположения самостоятельно. Весь процесс обучения происходит под контролем учителя, независимо помещает проблема, и это не столько помощь студентов, чтобы найти ответы, но, в конце концов, их самоутверждение - благодаря или вопреки предположениям учащихся. Однако для этого метода уже характерна возможность учащихся реализовать свою научно-исследовательскую деятельность, повышение их мотивации, рассматриваемая проблема персонализирует, и знания усваивают более успешно.

Эвристический метод обучения в концепции М. И. Какошин понимает в том, что учебный материал, имеющий ту же последовательность, что и в игре методе, разбивает на отдельные элементы, в которых преподавателем дополнительно ставят определенные познавательные задачи, которые решают непосредственно студенты. Весь процесс обучения происходит под руководством педагога: им ставят проблемы, которые предстоит решить, констатирует правильность тех или иных выводов, которые уже на дальнейших этапах являются основой для самостоятельной деятельности студентов, которые, опять же прекращены методическая поддержка учителей. Таким образом, вы получаете имитацию независимого исследования студентами, но внутри руководства и помощи учителя.

В случае метода поиска система обучения претерпевает следующие изменения. Если взять за основу эвристический метод, структура и последовательность подачи материала остается неизменной. Однако в отличие от него, задавать вопросы воспитателю не в начале элемента изучения проблемы, а уже по итогам ее самостоятельного рассмотрения учащими, то есть деятельность учителя не является руководством характера и оценки, счетчики. Из-за этого действия студенты становятся более независимыми предсказания, кроме того, они обучены не только для решения проблемы, но и становятся способными выделить его, признать, сформулировать, что является более ценным для развития личности и формирования научного подхода мышления.

И последний метод, который определил М. И. Махмутова, был назван им запланированным методом действий или запрограммированным. В этом методе учитель развивает целую систему запланированных задач, в которой каждая задача состоит из отдельных элементов (или «кадров»). Эти образы содержат часть учебного материала или определенное направление, в рамках которого студент, чтобы поставить и решить установленную проблему, решать проблемные ситуации. После изучения одного элемента ученик, сделав свои собственные соответствующие выводы, переходит к следующему, с наличием следующего этапа, определяемого правильностью выводов, сделанных из предыдущего. По мнению автора, в связи с этим, последний этап, метод проблемного обучения, выделенный М.И. Махмутовым, перекликает с концепцией запрограммированного обучения, в котором занималось развитие теории постепенного формирования умственных действий.

Этапы становления проблемы. Постановка преподавателем проблемных ситуаций направлена на активизацию усилий студентов по сокращению соответствующего противоречия

В теории педагогики считает, что продуктивная познавательная деятельность студента в проблемной ситуации и, соответственно, процесс проблемного обучения можно свести к следующим основным этапам характеристик:

- 1) появление проблемной ситуации;
- 2) осознание сущности затруднения (противоречия) и постановка проблемы (формулировка проблемы);
- 3) найти способ решить проблему путем итерации, гипотез и т.д. с попыткой соответствующего обоснования;
- 4) доказательство гипотезы;
- 5) Проверьте правильность решения проблемы.

Как уже было показано в предыдущем разделе этой работы, насколько реальная проблемная ситуация зависит не только от эффективности, но и от возможности дальнейшего изучения проблем. С точки зрения студентов этот этап характеризует этапом восприятия материала и его предварительным анализом. При правильном определении проблемной ситуации учащие имеют возбужденный интерес, и есть мотивация для его изучения. Внутреннее и внешнее обновление противоречия проблемной ситуации создает предпосылки для распределения учебно-исследовательской деятельности учащихся, которая начинается с попытки осознания трудностей и проблем постановок.

Осознание сущности затруднения учащим возможно, если положить объективные основе принципов способов действия и может проследить соответствие этих оснований реальным условиям решаемой задачи, то есть, если он в состоянии осуществить рефлексивный контроль своих действий (или действий учителя). Результатом такой оценки ситуации, на основе рефлексивного контроля собственных действий, является не только осознание факта недостаточности наличных способов действия, но и причин их недостаточности. На основе такого анализа проблемная ситуация превращает в проблемную проблему.

По словам автора, этот этап концепции проблемного обучения имеет решающее значение для формирования научного мировоззрения и развития потенциала самостоятельной работы студентов. С одной стороны, его переход объективно необходим для дальнейшего решения противоречия и логического завершения проблемного обучения. С другой стороны, навыки преодоления такого этапа становятся бесценными для формирования способности студента независимого научного творчества. Известно, что найти и установить проблему, ее четкая формулировка часто требует больше интеллектуальных усилий, чем последующее разрешение. Самостоятельная постановка проблемной студенческой деятельности говорит, что они уже приблизились к решению мысленно (возможно, подсознательно), осуществляют циклы, проблема-гипотеза-проверка.

Эйнштейн также утверждал, что в своей научной деятельности проблемный вопрос тратит на 55 минут с рабочего времени, а остальные пять достаточно, чтобы найти ответ. При выявлении проблемы и ее формулировке используют более обширные области мозга, чем ее решение, для этого требует высокая степень обобщения видения реальности, способность абстрагировать от несущественных деталей, увидеть корни проблемы.

Информированная и сформулированная проблемная проблема приводит к возникновению ряда проблематичных проблем. Эти проблемы с проблемами транс формируют проблемную проблему в модели поиска решений, в которой рассматривают различные способы, средства и методы решения.

Последующие действия учащихся уже соответствуют процессу сбора информации о характеристиках и свойствах элементов, составляющих проблемную ситуацию. В результате такого сбора наступает этап разработки инструментальной гипотезы решения проблемы.

Однако следует отметить, что сбор информации об элементах и их анализ не характерен для всех студентов. Некоторые могут руководствоваться, прежде всего, научной и творческой интуицией, когда гипотеза строит не на основе имеющих фактов, а иногда и противоречит им. В истории было немало случаев величайших научных открытий, сделанных, в первую очередь, на основе интуиции, поэтому с трудностями в обучении такой творческий подход к решению проблемной ситуации не только не решает, но и в определенной степени приветствуется.

Тем не менее, для более полного развития студентов этот процесс обучения не ограничен: после того, как они представили гипотезу, студентам предлагает оправдать его и проверить, соответствует ли он первоначальным условиям проблемы. В целом, разработка гипотез, их проверка и корректировка могут потребовать значительного количества итераций. Таким образом, недостатком проблемного обучения (если вы не рассматриваете эффективность обучения материала) является некоторое снижение количества знаний, навыков и навыков, которые могут быть переданы студентам за тот же период, что и традиционное обучение.

После доказательства гипотезы, выполняемой путем выведения из его влияния и их проверки, осуществляет окончательный этап: оценка найденного решения, определение того, насколько он подходит для других задач. В дальнейшем закрепление полученных знаний может осуществляться как по традиционной схеме - с применением репродуктивных методов, так и снова в рамках проблемного обучения (вернее, с элементами проблемного обучения) - путем изменения условий исходной проблемной ситуации.

В зависимости от уровня самостоятельности учащихся в процессе создания и разрешения проблемных ситуаций М. И. Махмутов имеет четыре уровня полноты проблемного обучения:

- I. проблемы ставят и решают с помощью учителя, самостоятельная деятельность учащихся низкая;
- II. Учитель формулирует проблемную ситуацию, остальные этапы раскрытия проблемы выполняют вместе со студентами;
- III. Студенты формулируют проблемные ситуации по аналогии и связывают их с учителем;
- IV. Все этапы решения проблемной ситуации прошли сами студенты, автономия и познавательная активность студентов высоки.

Приведенная выше схема этапов проблемного обучения также отражает основные этапы организации современного проблемного урока. Тем не менее, проблемное обучение не полностью отказывается от не проблемных (объяснительно-иллюстративных и репродуктивных) методов представления, поэтому их можно применять и в проблемном уроке. Из традиционных, в данном случае, выделяет метод презентации учебного материала: проблемы ставят до объяснения перевариваемого материала, а не после. Кроме того, важным отличием является то, что на проблемном занятии актуализация приобретенных знаний не акцентирует, имеет скрытый характер, так как происходит в процессе представления нового материала, в процессе решения новых проблем.

Джон Дьюи в качестве основных условий для успешного обучения определил проблематизацию учебного материала, активность ребенка и связь обучения с жизнью ребенка, игрой, работой. В современной педагогике, основанной на психологических особенностях процесса обучения, существует четыре основных условия эффективности проблемного обучения:

- 1) Обеспечить достаточную мотивацию для студентов, которые могут пробудить и поддерживать интерес к содержанию проблем в процессе обучения;
- 2) обеспечение осуществимости проблемных ситуаций, предложенных студентам, рационального отношения между известными и неизвестными (по словам Л. С. Выготского - непосредственная ориентация на зоны развития);
- 3) важность для студентов информации, полученной в проблемных ситуациях;
- 4) необходимость «диалогического дружеского общения учителя со студентами, когда с вниманием и поощрением ко всем мыслям, гипотезам, высказанным студентами».

В этой работе мы уже проанализировали все условия, упомянутые выше, за исключением особенностей взаимоотношений учащего и учителя во время проблемного обучения. Рассмотрим требования к проблемному преподаванию для учителя для достижения педагогических целей.

2.2. Постановка проблемной ситуации как основное звено проблемного обучения учителем истории

Независимо от выбора метода представления материала и организации процесса обучения, проблемное обучение основано на следующем и целенаправленном создании проблемных ситуаций, мобилизации внимания и активности учащихся. Форма представления проблемных ситуаций аналогична форме, используемой в традиционном обучении: это задачи и вопросы обучения. Тем не менее, если в традиционное обучение, эти

инструменты используют для того, чтобы закрепить учебный материал и приобрести навыки, в процессе обучения проблемный нужен, как необходимые условия для просмотра.

В связи с этим та же задача может или не может быть проблематичной, в основном в зависимости от уровня развития учащихся. Задача становится проблемной, если она познавательна, а не консолидирует, характер тренировки. Все это определяет характер проблемного обучения как развитие. Если использовать терминологию Л. С. Выготского, то проблемная ситуация может находиться в «зоне ближайшего развития», когда учащийся может решить ее только на границе своих возможностей, при максимальной активации своего интеллектуального, творческого и мотивационного потенциала.

В своей работе М. И. Минутин определяет проблемную ситуацию как интеллектуальное затруднение человека, которое возникает в том случае, если он не знает, как объяснить явление, на самом деле, процесс, по сути, не может достичь цели известным способом, который побуждает человека искать новый способ объяснения или способы действия.

Так что эту проблему можно назвать той ситуацией, когда учащийся не может объяснить для себя объективно возникает противоречие, не может объективно давать ответы на вопросы, так как ни знания, ни содержащая в проблемной ситуации информация не содержит на них ответов и не содержит методов их нахождения. С точки зрения психологии это служит предпосылкой для возникновения умственной деятельности для выявления и устранения проблем. В этом случае, как уже упоминалось, проблемная ситуация будет иметь дидактический характер, только если он находит в зоне ближайшего развития, то есть, создавая значительные трудности, все еще объективно могут быть разрешены студентам.

Проблемные ситуации обычно классифицируют по различным критериям: для того, чтобы сосредоточить на поиске новых знаний или способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях и т. д.; по степени реальности, в зависимости от того, насколько серьезно выражены противоречия; по дисциплинам и предметам, в которых допускает использование некоторых проблемных ситуаций и так далее.

Наиболее функциональной и распространенной является разделение проблемных ситуаций по характеру содержательной стороны попробовать-то на четыре следующих типа для всех школьных предметов:

- Отсутствие предыдущих знаний студентов, чтобы объяснить тот факт, предыдущие навыки, чтобы решить новую проблему;
- Необходимость использования ранее изученных знаний и / или навыков в принципиально новых практических условиях;
- Наличие противоречия между теоретически возможным путем решения проблемы и практика не технико-экономическое обоснование выбранного метода;
- Существует противоречие между почти достигнутым результатом учебной задачи и отсутствием знаний студентов по его теоретическому обоснованию.

Джон Дьюи, считающийся основоположником американской педагогики и одним из идеологов популяризации проблемы обучения, предлагал различные способы создания проблемных ситуаций: подведение детей к противоречию и предложению им найти решение; столкновение противоречия практической деятельности; изложение различных точек зрения на одну и ту же проблему; предложение рассмотреть явление с различными позициями; побуждение делать сравнения, обобщения, выводы.

В современной проблемной теории обучения существует шесть учебных способов создания проблемных ситуаций, которые могут быть приняты учителем в качестве основы для создания переменной программы Проблемного обучения:

- Поощрять студентов теоретически объяснять явления, факты, внешнее несоответствие между ними.
- Использование ситуаций, которые происходят во время выполнения задач обучения студентов, а также в процессе их нормальной жизни, то есть тех проблемных ситуаций, которые происходят на практике.

Ищите новые способы применения студентов к любому явлению, факту, элементу знаний, умению или умению.

- Мотивация студентов к анализу фактов и явлений реальности, порождающих противоречия жизни между (I) научные представления и термины на них.
- Презентация гипотез (версий), формулировка выводов и их экспертная проверка.
- Поощрять студентов сравнивать, сравнивать и противодействовать фактам, явлениям, теориям, порождающих проблемные ситуации.

➤ Мотивация студентов, по предварительному обобщению новых фактов на основе наших знаний, что способствует неадекватности иллюстраций последних для объяснения всех обобщаемых характеристик фактов.

- Введение студентов в факты, которые привели к истории науки в решении научных проблем.

Организация промежуточных отношений с целью расширения ряда возможных проблемных ситуаций.

Вариация, переформулировка задач и вопросов.

Отметим также, что способы создания проблемных ситуаций, сформулированных еще М. И. Минутин, больше полагают на подход к концепции проблемно-ориентированного обучения, который также предусматривает

дальнейшее выделение эвристических методов обучения, рекомендуемых, в частности, А. В. У меня три. Если рассматривать проблемы обучения в более широком смысле, необходимо определить реальную и формулировку таких проблемных ситуаций, которые возникают в реальной жизни за пределами известной науке до сих пор, и для которых нет однозначного ответа и самого учителя. То есть, по мнению автора, как важный и в некоторых случаях существенный элемент проблемы образования, можно применить такие проблемные ситуации, которые находят в области текущего изучения предмета, что способствует большей свободе учащихся и способствует их творческой деятельности.

Для достижения максимальной эффективности учебного процесса постановка проблемных задач должна осуществляться с учетом основных логических и дидактических правил: отделения неизвестного от известного, локализации (ограничения) неизвестного, наличия в формулировке проблем неопределенности, определения возможных условий для успешного решения и т.д., Необходимо учитывать психологические особенности обучения, уровень подготовки студентов, их мотивационные критерии. В связи с этим можно сформулировать следующие правила для создания проблемных ситуаций.

Во-первых, проблемные ситуации должны обязательно содержать возможную когнитивную сложность. Решение проблемы, которая не содержит когнитивных трудностей, способствует только репродуктивному мышлению и не позволяет достичь целей, которые возникают проблемное обучение. С другой стороны, проблемная ситуация, которая имеет чрезмерную сложность для студентов, не имеет значимых положительных последствий для их развития, в долгосрочной перспективе снижает их независимость и приводит к демотивации студентов.

Во - вторых, хотя проблемная ситуация имеет абстрактную ценность - для развития творческих способностей учащихся, но лучшим вариантом является совмещение с материальным развитием: изучение новых знаний, умений, навыков. С одной стороны, это непосредственно служит образовательным целям, а с другой стороны и благоприятствует мотивации учащихся, которые понимают, что их усилия в конечном итоге получили определенное выражение, более знакомое, нежели повышение творческого потенциала.

И в-третьих, проблемная ситуация должна вызывать интерес учащихся своим необычным, неожиданным, нестандартным. Такие положительные эмоции, как удивление, интерес служат благоприятной для обучения помощи. Одним из наиболее доступных и эффективных способов достижения этого эффекта является максимальный акцент на противоречиях, будь то действительные или кажущиеся или даже специально организованные преподавателем с целью повышения эффективности проблемной ситуации.

Обратите внимание, что важное место в этом процессе играет профессиональная квалификация и характеристики самого учителя истории. Проблемные цели и методы обучения существенно изменяют роль учителя в педагогическом процессе и вызывают появление новых требований к педагогу. Можно выделить следующие основные задачи, которые учитель ставит проблемное обучение:

- 1) информационная поддержка;
- 2) направление исследования;
- 3) изменение содержания и / или структуры учебного материала;
- 4) поощрение познавательной активности учащихся.

Под информационной поддержкой в этом случае автор пони, конечно, не дает знания в готовом виде. Во-первых, это вопрос о создании проблемных ситуаций, в ходе которых студентам дает минимальная информация, необходимая для возникновения противоречия (или также, в зависимости от того, в котором создает проблемная ситуация, неактуальной информации конструированы для того, чтобы завуалировать методы, подходящие для решения проблемы). А во-вторых, это информация, необходимая для успешного решения проблемы, которая на данном этапе выходит за рамки зоны развития студента. Поиск всей другой информации осуществляет студентами самостоятельно или с помощью педагога, но все же, как часть исследований, а не обучения.

Следующая задача - направление исследования характеризует учителя проблемным обучением. Учитель перестает быть экспертом в области знаний и становится помощником или руководителем в поиске этих знаний, в зависимости от конкретного метода обучения и уровня проблемной ситуации для студентов. Особенностью проблемного обучения является то, что учитель выступает одновременно как координатор или партнер (на каждом этапе обучения) и как руководитель обучения (если рассматривать обучение как единое целое). Учитель организует весь процесс обучения и при необходимости-входит в него, чтобы сохранить процесс в нужном направлении. Кроме того, отдельный аспект этой задачи учителя включает в себя организацию и методическое обеспечение выполнения задачи в команде, группе учащихся, когда такое вмешательство объективно необходимо.

Задача изменения содержания и структуры учебного материала включает не только в лице конкретного педагога, но и в лице всей образовательной системы: по сравнению с традиционной концепцией обучения в случае проблемы, по объективным причинам, может быть изучен меньший объем конкретного материала и требует существенного изменения структуры учебного материала в силу инертности системы образования и малого на данный момент объема практических разработок этой задачи, сейчас приходится сталкиваться сами педагоги: создать единую органичную систему проблемных ситуаций и адаптировать его на измерение скорости поглощения конкретных учебных материалов студентов.

Наконец, рассмотрим задачу поощрения студентов к активному познанию. В классификации образовательных технологий в основном направлении модернизации традиционной системы (в монотехнологии, в соответствии с основной идеей образовательной концепции), проблемное обучение от сена до «педагогической технологии, основанной на активизации и интенсификации деятельности учащихся, поэтому мы сосредоточим на этой задаче более подробно.

Потребность в деятельности студента в процессе обучения по-прежнему важна в педагогике. Это было достигнуто с помощью различных методов, основанных, в первую очередь, на внешней мотивации. Современное обучение признает приоритет интеллектуальной деятельности, возникающей из внутренней мотивации учащихся, осознанной потребности в изучении знаний и навыков, что обеспечивает большую эффективность процесса обучения.

Важнейшими показателями интеллектуальной активности являются познавательный уровень предметно-практической деятельности, учит-, качество и количество предметов объективации его интеллектуальной деятельности; степень соответствия мышления учащего объективной логике реальной жизни; умение видеть и разрешать действительные противоречия; и, наконец, словесные формы объективации активности. Следует подчеркнуть тесную связь принципа активности субъекта обучения с принципом усвоения знаний, приоритетом самостоятельной работы учащихся по репродуктивным методам для более длительного поглощения знаний, умений и навыков и развития личности в целом.

Когнитивная активность может присутствовать до начала процесса обучения, но ее уровень не является абсолютным: он может поднимать или опускать. Задача образовательной технологии заключается в обучении, поддержании и улучшении образовательной деятельности, которая может быть достигнута посредством педагогических эффектов, направленных на студентов.

Что касается проблемного обучения, внутри него познавательная деятельность студентов превращает, с одной стороны, в одну из самых важных целей и, с другой стороны, в один из необходимых элементов педагогического процесса, без которого сам проблемный процесс обучения немислим.

При проблемном обучении мышление учащихся активизирует путем создания проблемных ситуаций, формирования постоянного познавательного интереса, развития навыков учащихся работать с неизвестным, проблемами и противоречиями, которые в конечном итоге при правильном подходе формируют основу личности, естественно закреплены в его характеристиках.

Рассмотрим, какие требования к учителю могут быть определены в соответствии с задачами проблемного обучения и спецификациями роли учителя в таком педагогическом процессе.

Для студенческой деятельности спас исследования, индивидуальный характер, педагог должен организовать процесс обучения, чтобы он решил, вытекающие из деятельности вместе с ними, осуществлял совместный поиск, который основан не на разделении функций между учителем и учеником, а на разбивке между последующими этапами решения учебной задачи, то есть берет на себя характер совместно распределенной деятельности. Степень и формы участия в этом случае определяют фактическими способностями студента, поскольку учитель должен передать студенту все более и более широкие функции.

В этом случае для достижения наибольшей эффективности учебного процесса педагог должен ориентировать не столько на фактические результаты уже осуществленных учеником действий, сколько на прогностической оценки его возможности определить направление и содержание очередного этапа поиска. В соответствии с такой прогностической оценкой учитель перестраивает условия учебной задачи на каждом последующем этапе своего решения.

Поэтому, если для эффективного управления процессом обучения учитель должен последовательно выполнять соответствующий алгоритм, регулируя его на основе фактических результатов обучения, организация проблемного обучения требует от учителя способности анализировать реальный прогресс процесса и на этой основе строить прогноз его дальнейшей реализации, изменяя условия задачи обучения на основе него. В таких условиях учитель должен обладать навыками отражения и оперативного мышления.

В процессе решения проблемы учащихся преподаватель должен своевременно выявить и устранить обстоятельства, которые препятствуют ходу умственной деятельности, не оказывая благоприятного влияния на развитие учащихся. Такие обстоятельства могут быть разными. Это фиксация ученика тем или иным способом, когда ученик пытается применить один или несколько хорошо усваиваемых алгоритмов для решения различных задач. Это и неспособность студентов выделить важные аспекты проблемной проблемы, абстрагируя от вводящих в заблуждение деталей. С другой стороны, учитель должен помнить, что такие обстоятельства могут не только быть связаны со студентами, но и исходить от него – чрезмерное вмешательство и помощь учителя помогает уменьшить активность и самостоятельность студентов.

Самая большая трудность для педагога, ориентированного главным образом на традиционные методы обучения, может представлять образование деятельности учащихся и развитие их творческих способностей. Требуется тонкое ощущение психологии учеников, и, по мнению автора, неизвестно, является ли это образовательным для придания или есть возможность сконцентрировать в себе такие качества. Однако могут быть разные признаки такого подхода педагога, при котором воздействие на учащихся будет более благоприятным.

Поэтому в процессе решения проблемы учитель должен стараться увлечь учащихся проблемой и процессом ее исследования, используя мотивы самореализации, соревнования, создавая максимум многофункциональных эмоций (радость, удивление, симпатия, успех). Педагог должен быть терпимым к ошибкам студентов, которые они совершили, когда они пытались найти свое решение, а также к неспособности сформулировать, оправдать или отстаивать свою позицию. Будучи априори авторитетным в глазах учащихся, он может повысить их учебную деятельность, если он растет и подчеркивает их важность, формирует уверенность в себе учащихся, уверенность в своих силах. Для развития творческого подхода учителя должны предотвратить образование соответствующего мышления, то есть ориентации на мнение большинства, поощрять к рискованному поведению и проявлению интуиции ученика, стимулировать желание предложить цели, деятельность и их решения в сочетании с ответственностью за принятые решения. В результате можно отметить, что проблемное обучение, направленное во многом на мобилизацию творческих сил учащихся, требует в такой же степени иметь творческие характеристики самого учителя. В таких условиях обучение преподавателей проблемным методикам, по-видимому, должно вестись также в рамках проблемного обучения⁹.

ГЛАВА III. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ УРОКА ПО ИСТОРИИ

3.1. Практическое применение проблемного метода на примере организации групповой беседы

Практическое применение метода проблемного обучения может способствовать успешному усвоению, как отдельной темы, так и всего курса истории.

Для эффективного обсуждения той или иной проблемы заранее следует: предложить учащимся подготовить возможные вопросы друг другу по теме обсуждения; определить правила ведения обсуждения: организационный момент, этические нормы, обязанность всех использовать речевые клише в речи, определить средний объем (количество предложений) речевых высказываний, аргументированность высказываний и т.д.

Для более эффективной организации проблемного обсуждения на уроках ряд ученых (Ф.М. Рабинович, Р.П. Миль-руд, В.П. Коростелев, М.В. Ляховицкий, Е.И. Вишневицкий и др.) предлагает использовать разнообразные стимулы и опоры¹⁰.

Использование различных опор позволяет дифференцировать самостоятельную работу учащихся в соответствии с уровнем их языковой подготовки, их интересов и эрудиции. Применение таких опор обуславливает коммуникативную мотивированность речевой деятельности учащихся в разных ее видах: чтении, говорении, аудировании. Создается возможность интегрированного обучения этим видам речевой деятельности.

Следует отметить, что стимулом для активной проблемный метод обучения тесно связан с групповым, так как обсуждение в группе не может быть абстрактным, оно обязательно вызвано интересом к той или иной проблеме. Поэтому и следует рассматривать эти два метода в тесной взаимосвязи.

Групповая беседа по решению предложенной учителем проблемы рассматривается некоторыми учеными не только как «своеобразное итоговое занятие по одной или нескольким темам», но и как основная форма организации учебных занятий по совершенствованию навыков разговорной речи для параллельного формирования и развития лексико-грамматических навыков и коммуникативных умений в нескольких видах речевой деятельности: говорении, чтении, аудировании¹¹.

В методической литературе по данной проблеме высказывались соображения по поводу организации общения учащихся на уроке на основе чтения разных текстов. Отмечалось при этом, что хотя традиционная организация урока в таком случае окажется невозможной, зато, как считает Е.И. Пассов, «откроется возможность иной организации, которая сможет учесть различия в интересах учащихся для создания общего речевого коллектива в классе и использовать коммуникативную мотивацию его членов».

Текст может быть предложен в качестве поддержки, но не может быть разделен со всей группой, а индивидуально, то есть для изучения учитель предлагает его только студенту. Вы должны помнить, что каждый отдельный текст представляет собой значительный и, что важно, языковая поддержка для любого студента, и все тексты, в общем, являются предметом или ассоциативным партнером, и на их основе организовать проведение групповых бесед. В этом случае возможности для самостоятельной работы студентов расширены и, следовательно, их индивидуальные интересы и возможности.

Самостоятельная работа с текстами в рамках подготовки к обсуждению данной проблемы разнообразна. На этапе работы над проблемой текст может быть предложен студентом для самостоятельной работы дома, а также на данном этапе обсуждения это не сюжет, а основная цель заключается в формировании лексико-грамматических навыков и элементарных навыков тиражирования. Студенту, готовящему сообщение самостоятельно, предлагается прочитать текст с полным охватом его содержания для последующего представления членам группы в процессе коллективного обсуждения. Желание сообщить информацию, полученную во время урока,

⁹ Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. [Текст] / Матюшкин, А.М. М., 1972.

¹⁰ Джуринский, А.Н. История педагогики. [Текст] / А.Н. Джуринский, М.: ВЛАДОС, 1998.

¹¹ Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемного обучения. [Текст] / А.В. Брушлинский, М., 1983.

приходит на этом этапе учителем, все не то же самое, но это не формально (например, пересказать текст, как это делается, как правило, для управления выполнением работы), и коммуникативно.

Например, он готовится обсудить проблему отношений между отцами и детьми на нынешнем этапе. Эта проблема достаточно актуальна для школ любого возраста, так как у многих людей возникают проблемы со своими родителями. Например, студент читает основной текст, который говорит о проблеме американской студентки, которая встречает парня старше себя и хочет провести выходной день с ним в ресторане за пределами города. Поговорите по этому вопросу со своими родителями.

Во время разговора со студентом, знакомым с текстом, учитель предлагает ответить на некоторые вопросы, которые касаются не только содержания текста, но и имеют прямую связь с проблемой, которую вы планируете обсудить. Например, вы можете спросить, должен ли студент встретиться с парнем старше возраста и попросить поговорить не только об этом ученике, но и высказать свое мнение по этому вопросу другим студентам. Это предложение для студента, который прочитал текст и остальную часть группы.

Следует отметить, что желательно, чтобы тексты включали лексико-грамматический материал студентов, они не были очень большими по объему (хотя в принципе они могут не совпадать по объему), но достаточно информативными.

Дифференциация самостоятельной работы с текстами осуществляется в зависимости от сложности их лексико-грамматической и логико-композиционной конструкции, сложности в понимании содержания и смысла текста. Здесь также, вероятно, вариант предложения читает текст на своем языке, если уровень языка студента не высок, и трудно понять содержание текста на иностранном языке. И после прочтения текста на своем родном языке, вы тогда сможете присоединиться к решению проблемы, используя лексику и грамматические структуры, в пользу которых он наиболее доступен для него. Кроме того, такие студенты могут быть приглашены, чтобы прочитать текст дома, так что у вас есть возможность работать со словарем.

Тем не менее, было бы желательно, как разработка и аргументация самостоятельной работы на уроке по разработке неподготовленного устного языка представить тексты непосредственно перед началом обсуждения конкретной проблемы. Задача студентов - извлечь наиболее значимую информацию, которую можно использовать для решения предлагаемой проблемы, которая в данном случае является информативной и информативной.

Принципиально важным является следующий этап: самоочевидное обсуждение, основанное на прочитанных текстах, и решение проблемы учителя. Конечно, в роли ведущего в этой беседе выступит учитель, решение, так как один знает заранее, как решить эту проблему (хотя студенты могут предложить альтернативное решение). Вход в обсуждение студента происходит, когда содержание текста, который он прочитал - имеет отношение и уместен в определенном месте разговора. В то же время, и это самое ценное в организации проблемного разговора в этом случае, его эрудиция, заявления требуют, чтобы учащиеся самостоятельно выполняли ряд условных коммуникативных операций.

Когда вы участвуете в общей дискуссии, студент может обнаружить, что вам не нужна основная информация, содержащаяся в его тексте, а вторичная дискуссия. Это потребует решения аналогичной проблемы, значительного изменения в поведении языка учащегося по сравнению с заданным планом, быстрого преобразования собственного заявления. В этом случае мы можем с уверенностью сказать, что выступление студента является полу-творческим или даже творческим.

Таким образом, на основе самостоятельной работы с текстами поддержки до и во время решения проблемы, студенты развивают подлинно коммуникативных навыков чтения и говорения.

Кроме того, для того, чтобы организовать разговор на основе вопросов, проблемы или проблемной ситуации, вы можете предложить поддержку в виде формул, краткие основные точки зрения на один вопрос или даже, вероятно, предложение диссертации отдельно (это может быть точка зрения кого-то или высказывание известного человека).

Важным моментом является обобщение обсуждения проблемы. Для того, чтобы поддерживать и стимулировать деятельность студентов во время дискуссии и иметь возможность объективно оценить участие каждого из них в работе, учитель может небольшой набор использовать различные способы поощрения студентов. Например, во время урока ученики могут зарабатывать баллы (получать карты разных цветов) за успешный вопрос или ответ, использование словаря, использование коммуникативных клише и т. д.

Учитель должен проявлять терпимость к ошибкам студентов, совершенных в попытке объяснить что-то своими словами, и исправить проблемное распределение разговоры эти ошибки только тогда, когда студенты начинают чувствовать безнадежность и нуждаются в помощи и предложения. Он также должен поощрять критику со стороны других членов группы, если не унижать достоинство своих товарищей.

Тем не менее, следует отметить, что они одинаковы, чтобы провести дискуссию или другой вопрос - мало быть в состоянии выполнять операции, связанные с выразительно-семантической обработки информации и навыков и навыков собственное выражение на основе определенных средств массовой информации или в связи с ними. Тем не менее, вам нужно владеть навыками и навыками разговора, что позволило бы органической способности инициировать заявления в общем обсуждении. Для этого необходимо выполнять специальные

упражнения, в которых усваиваются средства ликвидации контакта сегментов реплик, формулировки оценочных суждений, некоторые способы выражения модальности, клише и штампы, а также необходимо сформировать дополнительные навыки расширения репликации, чтобы выразить то же коммуникативное намерение несколькими способами.

Самостоятельная работа студентов на данном этапе состоит в том, чтобы выполнить действия в соответствии с моделью: сначала в серии подобных ситуаций, а затем переменных. Если упражнения не связаны с изменениями голосовых действий учащихся, они могут выполнять эти упражнения самостоятельно во время внеурочного периода. Если предполагается, что изменчивость речевой проблемы может поступать (например, заявление по аналогии), то работа организована обязательно под руководством учителя во время урока, а затем подвергнут проверке. Но в любом случае, результат учебной деятельности значительно улучшился, и скорость формирования языковых навыков и умений возрастает, если ученики являются чемпионами возможных голосовых действий, а использование различных образцов предполагает свободный выбор деятельности по усмотрению студента. Это повышает интерес к выполнению задач и способствует формированию более широкого индивидуального набора вокальных инструментов, что, в свою очередь, приводит к развитию гибкости иностранного языка.

Действуя как организатор процесса обучения на проблемной основе, учитель должен выступать в качестве партнера, а не как готовый источник знаний. Учитель должен тонко чувствовать проблему ситуации, которая хочет, чтобы подтолкнуть студентов и быть в состоянии поставить реальную учебную задачу перед группой в форме, понятной для студентов. *Это были основные тенденции в развитии проблемного обучения, сталкивавшиеся в самом ходе развития системы образования и в значительной степени отражавшиеся в ней.* Кроме того, учитель должен быть в состоянии увлечь студентов с проблемой и процессом ее решения, стимулировать творческое мышление с помощью умело заданных вопросов. И, самое главное, вы должны поставить студенческую инициативу студентов в активном положении.

Таким образом, проблема метода, как указывалось в предыдущей главе, соответствует социальному порядку, характер развития научных и практических знаний-трансформатора направленности человеческой деятельности, основной Я считаю, что закономерность развития личности и образования в частности. Проведение групповой беседы с проблемным использованием метода обучения способствует эффективному развитию самостоятельной работы студентов, принятию самостоятельных решений по той или иной проблеме, приобретению навыков и умений самовыражения на иностранном языке.

3.2. Разработка комбинированного урока истории по теме «Социально-экономическое и политическое развитие Италии в последней трети XIX-начале XX в.» с применением проблемного метода обучения

Новые социально – экономические условия, складывающиеся в России, с каждым годом все более остро вызывают необходимость совершенствования всей образовательной системы, которая должна двигаться в ногу с научными достижениями эпохи, активно занимаясь пополнением кадров. Повседневные потребности нашего динамичного общества становятся неким двигателем, требующим формирование умения учиться самостоятельно, как в средней школе, так и в вузах. Выполнить эти условия в современных условиях с применением старых методов обучения не представляется возможным. Современных учащихся сегодня трудно удивить толь к требованием чтения книг. В мире все более поглощающих технологий необходимо сращивание различных методик обучения, тем более, что на с каждым днем объем информации увеличивается и усвоить всю не представляется невозможным, тем более что многое быстро устаревает и становится уже ненужным. В соответствии с требованиями ФГОС мы должны формировать у обучающихся некие универсальные учебные действия, которые позволяли бы им лучше ориентироваться в огромном потоке информации, и тем более, уметь самостоятельно приобретать знания, а также применять их на практике для решения разнообразных повседневных проблем. Бесспорно утверждение о том, что знанием становится только та часть информации, которая принята обучающимся.

Главным итогом проведения комбинированного урока является то, что учащиеся на уроках истории начинают работать активно, со временем они уже умеют сами формулировать цель урока пытаться отличать и выделять главное в изучаемом материале, систематизировать и делать анализ, учатся сравнивать, а кроме того, не занимаются заучиванием материала урока, а запоминают в самом процессе образовательной деятельности. Со временем появляются учащиеся, которые все более и более заинтересованы предметом, становится все больше желающих участвовать в различных олимпиадах, конкурсах и т.д. что является существенным вкладом в повышение рейтинга и самой учебной организации. Ниже рассмотрим разработку комбинированного урока в рамках главы обозначенного учебника «Страны Западной Европы на рубеже XIX – XX вв. Успехи и проблемы индустриального общества».

История Италии рассматривается в школьном курсе истории наряду с историей Франции, Англии, Германии и США в рамках изучения всеобщей истории. Многие школьные учебники предлагают для изучения социально-экономическое и политическое развитие Италии, но все по разному - где-то в контексте истории перечисленных стран Запада, в каких-то индивидуально. Рассмотрим возможные варианты проведения уроков по истории Италии.

В учебнике Загладина Н.В, Симония Н.А «История России и мира с древнейших времен до конца XIX века»¹² в рамках Главы 11 «Мировое развитие в XIX веке» в §48 изучается тема «Страны Западного полушария в XIX веке». Цель урока является рассказать об особенностях политического развития стран Европы и США в XIX веке. В процессе проведения предполагаемого урока, возможно формирование представления о внешне- и внутреннеполитическом развитии капиталистических стран Европы и США. Сделать это можно на примере изучения социально-политической истории Италии, Германии и Испании в XIX в. Изучение дополнительного материала позволит обобщить и углубить представление учащихся об основных признаках тоталитарного режима и условиях его формирования в европейских странах, кроме того, это позволит также раскрыть особенности тоталитарных и авторитарных режимов и подвести школьников к выводу о закономерности их утверждения в странах с нестабильной политической ситуацией и слабыми, на наш взгляд, демократическими традициями. В процессе обучения учитель поможет способствовать ориентации обучающихся адекватное восприятие сущности тоталитаризма и осознанию его угрозы либерально-демократическим устоям общества и миру на планете, и просто формировать любовь к предмету. При подготовке к уроку необходимо учесть то, что сам урок должен быть разработан так, чтобы способствовать развитию познавательных умений: соотносить единичные факты и общие исторические явления, называть характерные черты событий и явлений, объяснять смысл важнейших понятий, сравнивать исторические факты, определять в них общее и различия, суметь определить и объяснить свое отношение, а также дать оценку наиболее значительных событий в истории.

В учебнике Юдовская А.Я. «Всеобщая история 1800-1900. История нового времени»¹³. Учебник для общеобразовательных организаций. М., просвещение, 2014 г. для 8 класса история Италии рассматривается §22 как тема урока - «Италия: время реформ и колониальных захватов». Данный урок является четвертым в главе «Страны Западной Европы на рубеже XIX – XX вв. Успехи и проблемы индустриального общества», он тесно связан с предыдущей темой «Франция. Третья республика», так как углубляет знания учащихся по главе. Поэтому для проведения занятия по данной теме в 8 классе рекомендуется тип урока – комбинированный, который на наш взгляд можно усовершенствовать применением метода проблемного обучения с применением проблемных вопросов, проблемных задач и беседы.

Специфика проведения урока заключается в том, что новая тема содержит не только большой теоретический, но и терминологический материал, изучить который невозможно без работы с разработанной заранее систематизирующей таблицей. Этот тип урока позволяет заинтересовать учащихся которого имеют средние учебные возможности. При планировании урока можно опереться на знания учащимися содержания предыдущих уроков и общих знаний по изучаемым в курсе всеобщей истории темам, тесно связанным с темой данного урока (например, тема «Италия. От раздробленной к единой»).

В рамках данного урока можно сформировать следующие компетентности: коммуникативная, информационная, компетентность разрешения проблем с применением различных формы и методов учебной деятельности: эмоциональное вступительное слово учителя, эвристическая беседа, мультимедийная демонстрация на протяжении всего урока, анализ исторических документов, синтезирование выводов на основе наводящих вопросов, проблемное изложение вопросов, интегрирование с материалом предыдущих тем, фронтальная беседа по домашнему заданию.

Таким образом, перейдем к разработке комбинированного урока истории с применением метода проблемного обучения.

Разработка урока на тему: «Социально-экономическое и политическое развитие Италии в последней трети XIX-начале XX в.».

Цели урока:

- Образовательная: познакомить с особенностями экономического, политического и внешнеполитического развития Италии во второй половине XIX в.
- Развивающая: формировать навыки самостоятельной работы с текстом, поиска информации, систематизации материала, умений делать выводы, проследить причинно-следственные связи, характеризовать понятия и явления, приводить примеры.
- Воспитательная: способствовать формированию гражданского мышления, осознания опасности националистической пропаганд

Тип урока: комбинированный с применением проблемного метода обучения

Методы обучения: проблемный, репродуктивный и частично-поисковый

Формы работы: постановка проблемных вопросов, опрос, познавательные задания, работа с таблицей, историческим источником.

¹² Загладин Н.В, Симония Н.А «История России и мира с древнейших времен до конца XIX века». 10 кл. М., 2008 - 400с

¹³ Юдовская А.Я. «Всеобщая история 1800-1900. История нового времени». Учебник для общеобразовательных организаций. М., Просвещение, 2014 г. для 8 кл. - 304 с.

Ход урока:

1. Организационный момент.

2. Проверка домашнего задания.

3. Подготовка учащихся к активному и сознательному усвоению нового материала:

I. Эвристическая беседа по ранее изученному материалу, связанному с Италией

II. Анализ высказывания историка начала 20 века Н.Н. Кареева об Италии: «Народ был беден до объединения и остался бедным после объединения».

4. Изучение нового материала. - Как вы уже догадались, сегодня речь пойдет об Италии. Откройте тетради, запишите число и тему урока. Сегодня на уроке вы познакомитесь с особенностями экономического, политического и внешнеполитического развития Италии во второй половине XIX в. Материал очень объемный поэтому для его усвоения нам поможет таблица. Возьмите карандаш и линейку и начертите ее в тетрадь.

Краткий конспект нового материала. Конец XIX-начало XX в. - один из ключевых периодов в истории Италии. На протяжении сравнительно немногих лет произошли столь существенные перемены, как в социально-экономическом, так и в политическом развитии страны, что мы вправе связывать их не только с прошлым, которое их подготовило и обусловило, но и с будущим, ближайшим и отдаленным. Два взаимосвязанных момента выступают при этом на первый план для современного исследователя; один - это тенденции, приобретающие в дальнейшем устойчивый и даже определяющий характер; другой - это исторический опыт, который войдет составной частью в последующую политическую борьбу, в конфликты идей и движение мысли, найдя, в конечном счете, наиболее полное свое выражение в проблеме: демократия и социализм.

Но даже та социальная и политическая среда, которой эта проблема была в то время наиболее близка, не осознавала ее в должной мере. Для этого, прежде всего, не созрели еще необходимые объективные условия.

Италия на рубеже XIX- XX вв. оставалась относительно отсталой среди буржуазных государств Европы. Отсталостью страна расплачивалась за незавершенность революций эпохи Рисорджименто. Но эта унаследованная отсталость уже не действовала «в чистом виде». Она стала компонентом и условием своеобразного итальянского пути капиталистического развития. Не только на первых порах, но и позже процесс форсированной индустриализации страны совершался за счет «аграрного тыла», в особенности же полуколониального Юга, за счет хищнической эксплуатации и разорения широких народных масс, целые пласты которых насильственно оставались за порогом буржуазной цивилизации. Прежние диспропорции социально-экономического развития обострились. Общественный процесс в целом стал все более противоречивым.

Обращаясь к середине XIX века, мы видим, что Италия, где в отличие от революционной Франции исторической задачей в разной степени и разных формах оставалось еще уничтожение отживших общественных отношений, рабочий вопрос нельзя было решать на путях классических буржуазных революций. Повести массы на штурм уцелевших крепостей уже не могла растерявшая былую революционность буржуазия. Заинтересованная в закреплении новых форм классового угнетения, она боялась самостоятельного творчества масс и потому еще в большей степени, нежели немецкая в 1848 г., проявляла неспособность к радикальному действию, склонность «броситься в объятия реакции». На рубеже XIX-XX вв. пределы революционного действия рабочего класса, противостоявшего теперь буржуазии в непримиримой исторической схватке, значительно расширились. Иным стало - в масштабе всемирном - поле сражения, иным соотношение классовых сил, иной степень организованности, классового самосознания, зрелости рабочего класса.

То, что в XVIII-XIX вв. было еще преимущественно тенденцией развития, теперь стало закономерностью. Рабочий класс не являлся больше подсобной, хотя нередко и решающей, движущей силой исторических преобразований, а становился подлинным субъектом всемирной истории, от инициативы и сознательного революционного творчества которого во все большей и большей мере зависел общественный прогресс: созревание предпосылок и условий для перехода от капитализма к социализму.

К концу XIX в. процесс буржуазного, точнее, буржуазно-демократического преобразования общества в Италии не был еще завершен.

Подчиняясь общим закономерностям, Италия развивалась, естественно, сообразно собственным, внутренним условиям и достигнутому уровню развития, она испытывала также воздействие традиций. Живую связь с эпохой Рисорджименто, с ее социально-экономическим и идейным наследием чувствовали - хотя и по-разному - различные классы и политические течения итальянского общества. В то же время Италия не могла избежать внешних влияний и импульсов. Втянутая в мировую экономическую гонимую фабулу перерастания «свободного капитализма» в капитализм монополистический, она спешила наверстать упущенное. Приобщаясь к опыту передовых держав, Италия перенимала и более современную технику, и рациональные формы и методы производства; действие «внешних импульсов» не ограничивалось чисто экономической областью, а охватывало широкие сферы деятельности и мысли. Более того, «импорт идей, как правило, опережал импорт машин и капиталов». Этому воздействию были подвержены различные классы и течения, усваивавшие политическую практику и идеологические воззрения, сложившиеся в странах, которые находились уже на более высоком уровне общественного развития; а итальянское революционное движение подхватывало (подчас неосознанно, стихийно)

опыт стран, являвшихся ареной наиболее знаменательных событий: в XIX в. Франции, в конце века Германии, в начале же XX столетия России. Однако развертывавшийся в Италии исторический процесс включал в себя опыт других стран лишь в той форме и той степени, в каких этот опыт других стран мог быть воспринят, т. е. соответственно созревшим в самой стране объективным и субъективным условиям.

Последовавшее за объединением страны общественно-политическое развитие, которое в значительной степени определялось классовым составом господствовавшего блока, не «сняло» унаследованных противоречий, а еще более обострило их: аграрная отсталость, насильственно закрепленная, являлась с тех пор постоянным тормозом экономического и социального прогресса, причиной ожесточенных классовых конфликтов. В политической сфере неустойчивость либеральных установлений, ограниченность гражданских свобод таили в себе имманентную угрозу возрождения реакционных форм и методов управления страной. Так было в конце XIX в.

Однако в Италии, подобно другим странам, решить задачу демократического обновления общественного строя уже нельзя было путями и средствами буржуазных движений и революций прошлого. Теперь в общественной жизни действовала новая сила, рабочий класс, чья борьба против капитала переплеталась, сливалась с борьбой против отживших отношений и порядков. Именно рабочему классу предстояло стать решающей силой общественного прогресса и в поединке с правящими классами завладеть гегемонией, т. е. подняться до уровня подлинного руководителя многомиллионных мелкобуржуазных масс города и, прежде всего, деревни и в наступательном общедемократическом движении.

Отметим, что борьба итальянского народа за широкие демократические права и свободы в рамках уже объединенной Италии, за радикальное преобразование ее политической надстройки тогда еще только началась. Сдвиги, которыми ознаменовалась «джолиттианская эра», при всей их значительности не были и не могли быть прочными и долговременными. Более того, смена альтернативных фаз (реакция - либерализм), впервые обозначившаяся на рубеже столетий, стала своего рода закономерностью итальянской истории последующих десятилетий XX в. Разумеется, каждая из этих фаз имела особые исторические черты и отличия; они определялись изменениями в экономическом базисе общества, в соотношении классовых и политических сил, сдвигами, происходившими как в структуре пролетариата, так и в его сознании, определялись его дееспособностью и в качестве авангарда трудящейся массы и в качестве национальной силы. Нараставшую роль играли также изменения европейского и всемирного масштаба: интернационализация производительных сил и все большая связанность различных потоков революционной борьбы и общественного движения. Если в Италии, как и в других странах, общей тенденцией было становление и утверждение гегемонии рабочего класса, то выражалась эта тенденция в разные исторические периоды с неодинаковой силой и отнюдь не прямолинейно.

Возвращаясь к началу XX века, следует выделить причины, которые в совокупности своей обусловили объем прогрессивных преобразований и непоследовательность, неустойчивость и, в конечном счете, кризис «либерального курса».

Упрочение основ государственно-политического строя предполагало частичное обновление его социальной базы. Эту задачу новые правящие круги стремились решить посредством гибкой политики уступок и компромиссов, обеспечением известных материальных льгот трудящимся и восстановлением, более того, расширением погранных реакцией демократических свобод, в частности права трудящихся на организацию и свободу стачек. Такая политика призвана была обеспечить «социальное умиротворение»; речь шла даже о большем - о долговременном «сотрудничестве классов», т. е., согласно установкам Джолитти, о блоке между передовой предпринимательской буржуазией и промышленным пролетариатом развитого Севера, дабы создать эффективный противовес «отсталым, бунтарским» социальным силам города, в особенности же - деревни. Этот предполагаемый блок должен был подкрепляться политическим сотрудничеством между прогрессивными либералами и социалистической партией, точнее, ее реформистским крылом. В сущности же речь шла о достижении конкретной цели: реальными уступками и демагогическими посулами Джолитти рассчитывал идейно обезоружить социалистическую партию, а главное - «приручить» рабочий класс, подчинить его гегемонии буржуазии. Эта цель была в известной степени достигнута, однако уже вскоре обнаружилось, что либеральная система не только бессильна предотвратить нарастание открытой классовой борьбы.

Натиском социальных и политических боев 1901-1906 гг. было нарушено то относительное равновесие сил, которое, опираясь на своего рода симбиоз: либерализм - реформизм, должно было подкрепить слева социальную и политическую базу системы. Чем дальше, тем в большей мере опорой либерального правления становились консервативные (в частности, клерикальные) силы, что не могло не привести к дальнейшему поправлению политической ориентации правящего блока. Явно обозначившись уже в 1905-1906 гг., эта тенденция усилилась в годы «долгого министерства» Джолитти. Политические руководители не сумели понять, осмыслить и встать во главе общедемократического и общенационального движения.

Конец XIX-начало XX в. - один из ключевых периодов в истории Италии. На протяжении сравнительно немногих лет произошли столь существенные перемены, как в социально-экономическом, так и в политическом развитии страны, что мы вправе связывать их не только с прошлым, которое их подготовило и обусловило, но и с будущим, ближайшим и отдаленным.

Учитель: Заполнять таблицу мы будем вместе в течение урока (кратко, основные положения.)

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ - ПОЛИТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА, РЕФОРМЫ - ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПАРТИИ, РАБОЧЕЕ ДВИЖЕНИЕ - ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА.

1. Экономическое развитие страны.

2. Политическая система, реформы Физкультминутка.

3. Рабочее движение, партии Сравнительный анализ исторических документов Перед вами две выдержки из документов начала 20 века, сравните их по предложенному вам плану, который вы видите у себя на партах. Работать вы можете в паре с соседом по парте.

1. Выступая в парламенте в 1902 г., депутат де Мартино говорил: «Небо хмурится над Балканами, и события назревают в Северной Африке... В день, когда они произойдут... Италия не должна оказаться неподготовленной».

2. В 1904 г. в близкой к правительственным кругам газете «Трибуна» можно было прочитать: «Мы роковым образом заперты в Гибралтаре, на Мальте, в Египте хозяйничает Англия, в Алжире и Тунисе - Франция. Австро-Венгрия - почти что хозяйка Адриатики — господствует на всем побережье от Триеста до Фиуме... Мы скованы, с трудом шевелимся, не можем дышать».

3. Особое значение имели и требования восстановления погрязших конституционных свобод, которые социалистическая партия на протяжении всех этих кризисных лет решительно выдвигала на страницах печати, отстаивала в стенах парламента, где складывалось сотрудничество партий «крайней левой», вносила в гущу политической жизни. Известный качественный сдвиг обозначился и в идейном обосновании борьбы рабочего класса, в понимании непосредственной заинтересованности пролетариата в завоевании политических свобод. Более того, хотя и не осознав решающие политические и тактические выводы, вытекающие из столь важного положения, социалисты признавали ту новую историческую миссию, которую должен был выполнить рабочий класс в борьбе за расширение рамок демократии. Мысль о том, что именно пролетариат является носителем славных традиций борьбы за свободу (уже содержащаяся в приведенном выше выступлении Биссолати), развивалась, в частности, в воззвании социалистической фракции, посвященном юбилею революции 1848 г.

4. Свое понимание роли рабочего класса в современном обществе, а также отношения правящих кругов к его правам и свободам Джолитти с наибольшей ясностью и твердостью изложил в речи, произнесенной им в феврале 1901 г. в палате депутатов в ходе острых дебатов вокруг генуэзских событий, дебатов, ускоривших правительственный кризис. Речь эта охватывала основные - экономический и политический - аспекты животрепещущего «рабочего вопроса». Выступая в защиту права трудящихся на улучшение тяжелых условий их существования, Джолитти доказывал неотложную необходимость повышения заработной платы рабочих, уровень которой, по его собственному признанию, был одним из самых низких в Европе¹⁴. Не меньшее значение имело, разумеется, провозглашение им права рабочих на организацию и забастовку. Аргументация (притом неоднозначная), которой он обосновывал эти положения, не могла не произвести впечатление, ибо в речах Джолитти, представителя имущих классов, звучало «новое слово»: он взывал к «социальной справедливости», отвергал представления об опасном характере ассоциаций трудящихся и антиправительственной направленности палат труда, наконец, считал не противоречащими закону забастовки, имеющие экономический характер.

5. С 1901 г. кривая промышленного производства все стремительнее пошла вверх, вплоть до кризисных 1907-1908 гг., после которых наметилось замедление темпов роста. Индекс промышленной продукции (1900 г. принят за 100) поднялся со 104 в 1901 г. до 163 в 1908, причем ежегодный ее прирост составлял в 1896-1908 гг. в среднем 6,7%. При этом дальнейшее развитие и техническое перевооружение традиционных отраслей промышленности сопровождалось особо быстрым ростом новых привилегированных отраслей. Если в текстильной промышленности индекс производства повысился со 105 в 1901 г. до 153 в 1907 г. (1900 г. - 100), то наибольший успех был достигнут хлопчатобумажным производством, чьи изделия, монопольно овладев внутренним рынком, с 1895 г. благодаря высоким ценам внутри страны смогли с помощью демпинга утвердиться и на внешних рынках.

6. Беспощадным было контрнаступление помещиков, поддержанных властью в южной деревне: вспыхнувшие осенью 1902 г. крестьянские волнения и стачки сельскохозяйственного пролетариата были подавлены вооруженной силой. Новые кровавые расправы произошли в Апулии и Сицилии, в местечках Кандела и Джиарратана¹². Под ударом оказались крестьянские лиги. Кризис, завершившийся распадом, поразил Национальную федерацию трудящихся земли (к 1903 г. она сохранила в своих рядах лишь 45 тыс. членов против 227 791 в первые месяцы 1902 г.), чему содействовали также изъятия в деятельности самой федерации.

7. Верхняя палата, т. е. сенат, назначенный лично королем, состоял из представителей высших монархических, военных, церковных, а также крупно-помещичьих и буржуазных кругов; он являлся, следовательно, выразителем консервативных, более того, реакционных политических настроений и взглядов. Но и социальный состав палаты депутатов, формально выборной, был заведомо ограничен: узкоцензовая

¹⁴ [Прокопович, С.Н.](#) Рабочее движение на Западе. Опыт критического исследования. Том 1. [Текст] / С.Н. Прокопович - М.: Издательство «Высшая школа», 1967 – С. 263

избирательная система предоставляла право голоса (женщины были его вовсе лишены) лишь мужчинам, достигшим 25-летнего возраста, уплатившим не менее 40 лир прямых налогов и умевшим читать и писать (до 73% населения было неграмотно). Тем самым автоматически исключались из состава избирательного корпуса «нищие и безграмотные», т. е. большинство рабочих, батраков, а также значительная часть мелкой буржуазии города и особенно деревни. В результате, правом голоса пользовались в 1860-1870 гг. всего 530 тыс. человек, т. е. максимум 2% всего населения страны. И в этом, как, впрочем, и в других отношениях, наиболее обделенными оказались жители Юга, где число избирателей было еще меньшим.

б) Внешняя политика Италии (возможно применение презентации).

5. Подведение итогов урока.

- Какие же выводы мы можем сделать из нашей беседы?

(Политика правительства Италии, направленная на создание империи путем захватнических войн, ухудшало материальное положение личности и не гарантировало ей безопасного существования. Государственное вмешательство в экономику способствовало индустриализации страны. Население беднело из-за колониальных войн, а нищета населения приводила к росту насилия и эмиграции. Итальянское правительство проводило политику колониальных захватов и националистическую пропаганду, и тем самым подготовило вступление Италии в Первую мировую войну.)

Домашнее задание:

§ 22 пересказ, закончить таблицу, выполнить задания в рабочей тетради к параграфу 22. По желанию – сообщение об одной из колониальных войн Италии этого периода

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение мы постараемся ответить на следующие вопросы: насколько эффективно применение проблемы обучения на уроках истории.

Теория проблемного обучения имеет уже доброкачественный аспект на нынешнем этапе, хотя исследования все еще продолжают, но его эффективность еще не представляет возможным: эффективность педагогической концепции может быть определена только после ее реального крупномасштабного утверждения на практике. И практика использования проблемных методов обучения в России пока явно недостаточно.

Однако вопрос о проблемном обучении неоспорим. Кроме того, проблемное обучение, основанное на специфике его техники, теоретически может действительно конкурировать не только в традиционном обучении, но и в развитии.

Эксперименты, проведенные в России и зарубежные практики, свидетельствуют о довольно высоких результатах использования проблемных методов обучения. Так, И.П. Скосарев пишет об исследованиях, которые проводились в 1977-1990 гг. на отдельных кафедрах и курсах. Эти исследования показали, что проблемное обучение обеспечивает «значительное увеличение познавательной деятельности у всех студентов, прочное усвоение знаний и высокую интеграцию-у подавляющего большинства, но недостаточно интенсивное освоение навыков творческого мышления» Причина недостаточного развития творческого мышления, который видит в отсутствии существующей модели проблемы образования: «степень развития навыков и умений творческого мышления зависит от разнообразия и суммарного числа упражнений в решении проблем образования, которые не достигают в течение года работы студентов на стуле». Поэтому, как решение этой проблемы, предлагает создать проблемную систему обучения, которая будет действовать на все годы средней школы. По мнению автора, более логично идти еще дальше: использовать проблемные методы обучения в школе, чтобы, во-первых, этот вид обучения стал естественным, привычным для учащихся и, во-вторых, развивать творческие способности учащихся именно в тот период, когда детская психология в этой более благоприятной.

Однако было бы неразумно, по мнению автора, переоценить ценность проблемного обучения. Так, Т. В. Кудрявцев предложил распространить принцип проблематики для всей сферы образования в целом. Во-первых, не все учебные материалы могут быть построены в виде органических проблемных ситуаций со всеми необходимыми функциями. Это объективное ограничение распространения проблемного обучения. Во-вторых, мы не можем не признать, что проблемные методы предъявляют совершенно новые требования к учителю, и не все учителя способны справиться с ними: обучение творчеству также подразумевает творческое обучение.

И, в-третьих, чтобы передать студентам тот же объем обучения во время проблемного обучения, он будет занимать гораздо больше времени обучения, чем традиционный. В международной практике существует следующая статистика: 100 недель курса урока соответствуют примерно 120 недель проблемного учебного курса. А подготовка к урокам по проблемным методам занимает гораздо больше времени, чем подготовка к урокам: вместо 8,6 часов в неделю учитель тратит около 20,6 часов. И все это в среде, где традиционное обучение также сталкивается с проблемой нехватки времени, чтобы передать студентам весь набор знаний, навыков и навыков, необходимых для проведения качественных уроков истории.

Из-за вышеизложенного проблемное обучение не приводит к полному отказу от традиционных методов, таких как пояснительное-иллюстративное и репродуктивное. Тем не менее, в некоторых областях и ситуациях, способствующих этой проблеме, использование проблемных методов может позволить вам добить высоких результатов в образовании и расширить свои традиционно ограниченные цели. Здесь важно еще раз отметить, что

проблемное обучение не следует рассматривать только как единственную педагогическую технологию: это комплекс методов, под удар к учебной организации, не исключает применение и другие методы: от традиционных до объективных, от обучения до технологий укрупнения последующих дидактических единиц. Возможно, самой эффективной педагогической технологией будет то, что могло бы достичь в системе образования результатов, подтвержденных практикой и объединенных в органический комплекс всех педагогических и психологических школ, теорий и основных педагогических концепций. В такой полной технологии он сможет занять достойное место и концепцию проблемного обучения.

УДК- 37.01/.09