



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ГЕОГРАФИИ И МОГ

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.05 – «Педагогическое образование»  
Направленность программы бакалавриата  
География. Биология

Использование проблемного обучения на уроках географии

Проверка на объем заимствования:

61,88 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

«04» июня 2018 г.

зав. кафедрой географии и МОГ

Малаев Александр Владимирович

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-501-109-5-1

Кочнева Диана Владимировна

Научный руководитель:

кандидат географических наук,

доцент

Панина Мария Викторовна

Челябинск

2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	7
1.1 История развития проблемного обучения в России и за рубежом.....	
1.2 Виды, приемы и способы проблемного обучения.....	24
Выводы по первой главе.....	29
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМНОМУ ОБУЧЕНИЮ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ.....	30
2.1 Методы использования проблемного обучения на уроках.....	30
2.2 Использование проблемного обучения основной школы на примере 6 класса.....	37
Выводы по второй главе.....	50
ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА УРОКА В 6 КЛАССЕ НА ТЕМУ: «АТМОСФЕРНОЕ ДАВЛЕНИЕ, ПРЕОБЛАДАНИЕ ВЕТРОВ И ВОЗДУШНЫЕ МАССЫ».....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	80

## ВВЕДЕНИЕ

### Актуальность темы

В настоящее время профессиональным педагогическим сообществом отмечается тенденция к ухудшению знаний обучающихся, в том числе и по предмету география. Поэтому в настоящее время вопрос о познавательной активности обучающихся на уроках стоит особенно остро. За последнее десятилетие педагоги отмечают, что многие из применяющихся сейчас методов и приемов обучения уже не могут идти в ногу со временем, поскольку их результат уже не удовлетворяет требованиям современного развивающегося общества, не развивает системного мышления так необходимого человеку в быстро меняющемся мире.

Известно, что до недавнего времени преимущественно использовались такие методы и типы уроков, в которых подразумевалось различное описание, а также рассказ или разъяснения преподавателя. Так, у учащегося не было свободного времени для того, чтобы иметь возможность подумать самостоятельно, либо же найти способ получить самому какую – либо информацию из прочих источников. Между тем, в наше время все более очевидно уменьшение интереса школьников к школьной программе. Причиной этому является то, что педагог для них больше не является единственным источником знаний. Ежедневно на школьников обрушивается с мониторов компьютеров, экранов телевизоров, со страниц книг и журналов лавина самой яркой, интересной и гораздо более запоминающейся информации, чем слова школьного учителя.

Немаловажно и то, что по сравнению с другими предметами, география нередко проигрывает на фоне прочих предметов, поскольку школьники, в особенности это касается старшеклассников, в настоящее время изменяют свое отношение к предметам, которые они изучают в школе. Этим значительно осложняется данная ситуация для учителя

географии. Так, отмечено, что среди обучающихся значительно повышается активность во время уроков по тем предметам, которые нужны будут им для дальнейшего поступления в различные учебные заведения, выбранные ими. К прочим же предметам, напротив, значительно усиливается безразличие и пассивность. Зачастую к этим «прочим» предметам относится и география [20].

Обучение географии отличает такая особенность, как комплексное взаимодействие ряда факторов, каждый из которых относится к разным областям данной науки. Это делает подачу материала более привлекательной, однако при этом сама организация учебного процесса становится многообразной и, за счет этого, довольно сложной. Поэтому, задачей преподавателя является реализовать такой подход к ученикам, который одновременно мог бы обеспечить как плодотворную работу на уроке, так и комплексное использование времени, отведенного на урок. К такому подходу относится проблемное обучение.

Сущность проблемного подхода заключается в том, что в ходе изучения нового материала и последующего его закрепления ученикам предлагаются задания, при выполнении которых у обучающихся непременно должны закрепиться умения использовать полученные ранее знания. Перед ними ставится определенная проблема, которую они должны решить самостоятельно, либо с помощью учителя, найти способы ее решения или пути применения уже имеющихся знаний в новых условиях. Противоречия между уже имеющимися знаниями и новым заданием преодолеваются самостоятельными умственными и практическими действиями творческого характера. Создается проблемная ситуация – это психологическое состояние умственного затруднения учащегося при решении учебной проблемы или вопроса, который был поставлен педагогом.

В исследованиях различных педагогов и психологов значительную роль играет проблема развития мышления ученика в процессе его

обучения. Основываясь на этих исследованиях, были сделаны выводы о взаимосвязи процесса обучения и развития мышления. Также было показано, что развитие творческого мышления обучающихся возможно только при помощи **проблемного обучения**.

**Целью** работы является: выявление возможных путей реализации проблемного подхода в обучении географии.

**Задачами исследования** является:

1. Изучить историю развития проблемного обучения в России и за рубежом;
2. Рассмотреть виды, приемы и способы проблемного обучения;
3. Рассмотреть методы проблемного обучения на уроках географии;
4. Разработать урок с использованием проблемного обучения в 6 классе на уроке географии.

**Объект исследования** – процесс проблемного обучения на уроках географии.

**Предмет исследования** – виды, приемы и методы проблемного обучения на уроках.

**Практическая значимость** данной работы заключается в том, что представленные нами разработки послужат помощью для учителей – предметников в организации учебного процесса при изучении затронутых тем, а также значительно повысят уровень усвоения учебного материала учащимися.

**Научная новизна исследования** заключается в том что, проблемное обучение является актуальным на сегодняшний день, а представленная разработка это подтверждение его эффективности в использовании.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников, приложений и изложена на 73 страницах машинописного текста.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Что еще можно увидеть в изученном объекте «история или истоки проблемного обучения»? Необходимо ли еще раз возвращаться к данному вопросу? Что нам может дать новое исследование пути проблемного обучения? С какой точки зрения необходимо взглянуть на данный объект, чтобы увидеть новое в его форме и содержании?

Несомненно, можно задать по данной теме еще множество подобных вопросов. Поэтому, начнем сначала с парадокса. Так, с одной стороны, именно на основе проблемного обучения можно развивать творческих людей. Между тем, с другой стороны, в последнее десятилетие XX в. обозначился определенный спад интереса к теории и практике проблемного обучения в таких науках, как психология, педагогика философия и методика, в частности это касается и методики преподавания географии.

Итак, предоставит ли нам возможность возвращение к истокам проблемного обучения ответить на вопрос: почему идеи «проблемности» в конце XX в. не получили развития? Что это означает? Можно ли прогнозировать будущее проблемного обучения? Если на этот вопрос можно ответить утвердительно, то что произошло и, возможно, произойдет с проблемным обучением в наше время?

### **1.1 История развития проблемного обучения в России и за рубежом**

Наиболее значимые исследования, в которых поднимались вопросы истоков проблемного обучения, были написаны в 60 – 80-х гг. XX века. Для наглядного отображения можно представить эти работы в хронологической последовательности: А. М. Матюшкин «Некоторые проблемы психологии мышления»[7], В. Оконь «Основы проблемного обучения»[32], А. М. Матюшкин «Проблемные ситуации в мышлении и обучении»[8], И. Я. Лернер «Проблемное обучение: основные вопросы теории»[24], В. Кудрявцев «Психология технического мышления»,

М. И. Махмутов «Проблемное обучение: основные вопросы теории»[29], Т. А. Ильина «Проблемное обучение – понятие и содержание», А. В. Брушлинский «Психология мышления и проблемное обучение»[6], В.Т.Кудрявцев «Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы»[20], Вместе с тем каждый автор выбирает свой предмет в объекте «истоки проблемного обучения».

Несомненно, что многие теоретические исследования, являющиеся основными на данный момент, были написаны, начиная с 70-х годов. XX века. Кудрявцев пишет: «Должны отметить, что публикация основных теоретических работ в исследуемой области, обобщивших накопленный опыт и задавших ориентиры новым исследованиями, приходится в нашей стране на первую половину 70-х гг. В следующие годы теоретическому анализу подвергались лишь некоторые аспекты проблемного обучения; внимание исследователей оказалось направленно на вопросы его конкретной технологии, методики» [19].

Вопросы проблемного обучения рассматриваются в контексте преподавания различных учебных предметов в школах, а также в высших учебных заведениях. При этом очевидно, что «...все это с необходимостью должно было повлечь за собой глубокое практическое обобщение достигнутого, а в конечном итоге, привести к новому этапу формирования теории проблемного обучения. Наоборот, в 80 – х гг. удельный вес именно теоретических разработок в области проблемного обучения сократился» [19]. Продолжая мысль Кудрявцева, можно сказать, что в 90 – х годах XX века не только практически полностью прекратились теоретические разработки, но также и в практике проблемное обучение стало стремительно терять с таким трудом завоеванные позиции. Указывая на наличие несоответствий между огромным развивающим потенциалом проблемного обучения и несправедливым забвением его идей, нельзя не согласиться с Кудрявцевым, который писал: «Полагается, что полноценное дальнейшее

развитие теории проблемного обучения является не только делом ученых, но предполагает вовлечение в совместную работу с ними практиков общества народного образования» [20]. И в настоящее время, данная его мысль более чем актуальна.

Известно, что становление проблемного обучения в зарубежной науке прошло в 3 этапа: активизация обучения, исследовательский метод и проблемное обучение.

Для начала рассмотрим метод активизации. Еще с древних времен известно, что воспринимать и запоминать информацию лучше всего путем умственной активности, так как только с ее помощью мы можем более глубоко проникнуть в суть предметов и явлений. Так, постановку проблемных вопросов в ходе дискуссий широко применяли Сократ и представители пифагорейской школы, софисты. Далее, в новой истории, в Англии идеи активизации обучения связаны с именем родоначальника современного английского эмпиризма Фрэнсиса Бэкона. Замечательный чешский педагог и мыслитель Ян Амос Коменский считал, что процесс познания – это активный процесс, который лежит в основе любого «разумного обучения». Он первым в истории определил дидактические принципы и выделив тем самым науку об обучении из научного пространства философии, поскольку, как это было принято до Коменского, вопросами об обучении занималась в то время философия[15].

Идеи активизации обучения при помощи наблюдений ученика за окружающим миром были восприняты и продолжены в работах великих дидактов И. Г. Песталоцци и Ф. А. В. Дистервега, который всегда выделял то, что необходима непосредственно активизация познавательной деятельности учащегося, а не только необходимость организовать запоминание учебного материала. Анализируя подобного рода высказываний Дистервега, можно выяснить, что он был одним из первых, кто выразил идею «присвоения» учеником материала обучения.



«Развитие и образование, – писал Дистервег, – ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Каждый, кто желает к ним приобщаться, должен достигнуть этого собственным делом, собственными силами, собственным усилием. То, что человек не приобрел путем своей самостоятельности, – не его» [14].

Исследовательский метод обучения (по терминологии В. Т. Курявцева), или исследовательский подход (по терминологии М. И. Махмутова[29]) начали формулироваться на основе метода активизации в конце XIX – начале XX вв. В зарубежной педагогике этот метод связан с именем Г. Армстронга, который применял в преподавании «эвристический метод». Сущность данного метода заключалась в том, что учащийся добывает знания самостоятельно, при наблюдении за предметами и явлениями.

Таким образом, по сути, существовавший уже в то время единый исследовательский метод назывался по-разному. Так, он имел название «лабораторно–эвристический метод» (А. Я. Герд), «опытно–испытательный метод, эвристический метод» (Г. Армстронг), «естественно–научный метод» (А. П. Пинкевич).

В то время в американской педагогике активно развивался исследовательский метод, на основе которого и сложилось несколько направлений развития идеи проблемного обучения. Первое направление нашло свое отражение в книге Дж. Дьюи «Как мы мыслим», первое издание которого вышло в свет в 1909 году. В данной концепции есть некая абсолютизация роли самостоятельного учения школьников путем решения проблем и недооценка роли учителя. Особенно в концепции Дж. Дьюи выделяют формулировку пяти этапов рефлексивного мышления. Согласно ней, для того чтобы от состояния «сомнения» перейти в состояние «ясности», мысль индивида проходит пять этапов:

- 1) учитываются все возможные решения или предположения;

2) индивид самостоятельно осознает затруднение и формулирует проблему, которую необходимо решить;

3) предположения используются в качестве гипотез, определяющих наблюдения и сбор фактов;

4) проводится аргументация, обнаруженные при этом факты тщательно систематизируются;

5) проводится практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез [43].

Второе направление в становлении проблемного обучения в США связывается с именем известного американского психолога Дж. Брунера.

Данная концепция основана на идее структурирования учебного материала, что особенно подчеркивали О. Зельц и К. Дункер. Так, в основе данной концепции лежит признание первостепенной роли интуитивного мышления в процессе освоения нового. Для концепции Дж. Брунера особенно значимыми являются следующие моменты:

1. Роль структуры знаний в процессе обучения.
2. Необходимость готовности ученика к учению.
3. Развитие умственной деятельности через интуитивное мышление.
4. Значение мотивации в обучении.

Брунер не только говорил о необходимости учебных задач при обучении детей, но и, что немаловажно, об учете ценностей непосредственно самого ребенка в данном процессе. В какой-то мере это может быть рассмотрено как одно из оснований проблемно-ценностного, или проблемно-аксиологического подхода, зарождающегося сейчас в России. А также Брунер считал, что на его творчество оказали большое влияние идеи таких ученых, как Э. Толмен, Ж. Пиаже, Ф. Бартлетти Л. С. Выготский. Так, продолжая идеи Выготского, Брунер пишет: «Система евклидовой геометрии и микрокосм являются такими средствами, позволяющими нам проникнуть за пределы непосредственной информации и отразить мир в новых связях и

отношениях. И если мы даже иногда как бы заново открываем некоторые системы мыслей и средств, большую часть из них мы получаем от той культуры, в которой мы являемся. Вероятно, что прототипом всех этих средств является язык, потому что ведь именно он позволяет нам усвоить новую форму представлений о мире, основать их в известную систему, а там, где нужно, и перестроить эти представления» [49].

Еще одним исследователем, чье имя связано с идеей проблемного обучения и оказавшим значительное влияние на ее зарождение и дальнейшее ее формирование, являлся Д. Пойа, ученый, выходец из Америки. Он выделял различные особенности мышления, в частности, рассматривая их путем постановки и разбора разнообразных математических задач. Он выстраивал свои предположения, основываясь на мнении великих математиков, имевших в то время значительный авторитет. Среди них были и Евклид, и Р. Декарт, и Г. Лейбниц. Исследователь считает, что необходимо разделять такие понятия, как мышление «творческое» и «продуктивное». Так, он считает, что: «Мышление можно назвать плодотворным, если оно приводит к решению данной конкретной задачи; мышление можно назвать творческим, если оно создает способы для решения будущих задач. Чем больше число и чем шире разнообразие задач, к которым применимы созданные средства, тем выше творческий уровень мышления» [36].

Идеи таких исследователей, как Дж. Дьюи и Дж. Брунера, Д. Пойа и других так или иначе были заимствованы такими учеными из Америки, как У. Александер, П. Халверсон и др.

На основе вышесказанного, можно задать вопрос: на чем же именно основываются особенности теорий американских ученых в современности? Отвечая на данный вопрос, можно выделить, как минимум, четыре момента:

1. Придание в учебном процессе большей роли в основном учителю, а не только ученику.

2. Использование принципа сознательного усвоения, взятого из советской методики.

3. Не только индивидуального решения задач, но и акцентуация коллективного принципа.

4. Разумное отношение к методу решения задач, без его абсолютизации.[32]

Несомненно, что на этом научные исследования данного вопроса не остановились. Идеи этих ученых нашли подтверждение в трудах множества современных исследователей, как российских, так и зарубежных. Среди них можно выделить такие имена, как Т. Хатчинсон, Д. Стрэндж, Л. И Д. Сорс и прочие.

Для того, чтобы представить более наглядно некоторые из направлений формирования и дальнейшего развития данного метода обучения, в частности, в зарубежной науке, составим рис. 1.

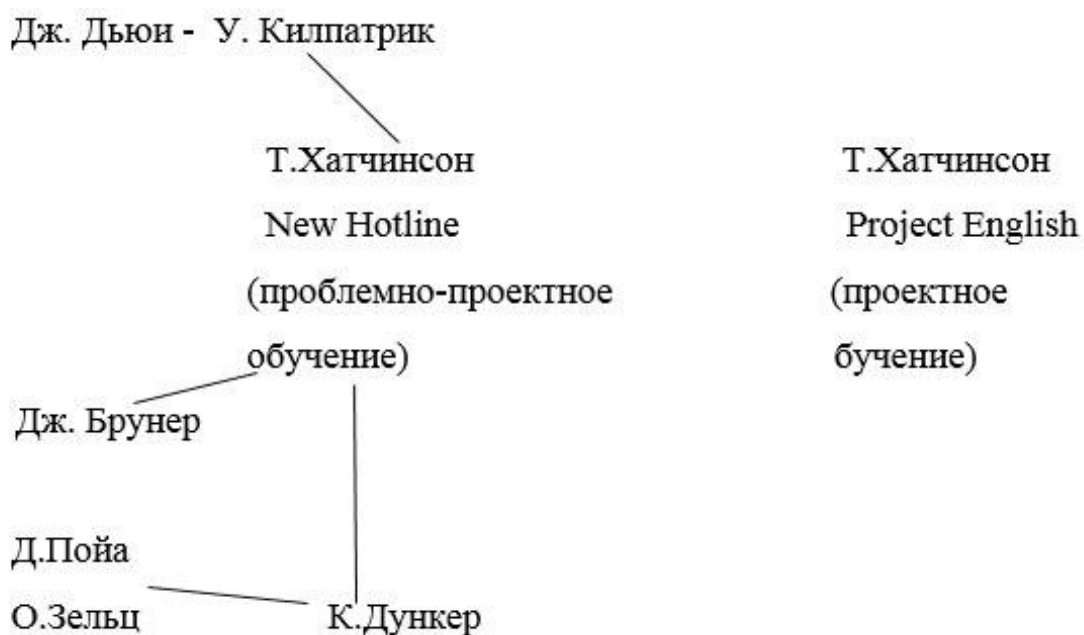


Рисунок 1. Развитие проблемного обучения за рубежом

Таким образом, становится очевидным, что становление проблемного обучения в зарубежной науке прошло через 3 основных этапа. Первым этапом была активизация обучения, вторым – исследовательский метод, и, наконец, третьим – проблемное обучение.

Если рассматривать российскую педагогику, то и здесь проблемное обучение прошло через те же самые три этапа. Между тем, в российской практике большая часть исследовательских работ была посвящена непосредственно выделению идей по активизации, а также исследовательского метода. Считалось, что для науки нашей страны данные методы будут являться наиболее эффективными. Поэтому нет смысла рассматривать историю данного вопроса полностью. Опишем ее вкратце[5].

Основателем российской дидактики являлся Ушинский. Он был известен, в первую очередь, как последователь идеи об активизации. Поэтому им было предложено использовать роль самостоятельности в обучении и познавательной деятельности обучающихся.

Он утверждал: «...обладая такой умственной силою, вынимающей отовсюду полезную пищу, человек учится всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из основных задач школьного обучения» [39].

Как и любые другие идеи, предложения Ушинского также обрели свой круг последователей. Так, известно, что они были поддержаны отечественным педагогом П. Ф. Каптеревым, который далее их и продолжил. Он считал, что основным призванием педагога является формирование познавательной самостоятельности ученика. Основным способом для формирования подобной самостоятельности он считал неперенное развитие логического мышления у школьников. Так, он писал: «Объясняйте учащемуся сколько угодно какое-либо правило, но если сам он не поймет в чем дело, то есть не проявит нужной собственной умственной деятельности, то все пояснение будет напрасно, правило останется чуждым обучающемуся, будет находиться вне его сознания, не войдет в него» [49]. Это основная причина, по которой Каптерева можно назвать одним из родоначальников «исследовательского метода» в России.

Еще одним, не менее известным российским ученым, являлся Райков Б. Е. Его основной заслугой было то, что он выделил общую основу у вышеперечисленных подходов. Также он считал, что логическое мышление школьника развивается у него согласно формированию его психики и интеллекта. Поэтому в 1913 году он предложил ввести термин «исследовательский метод», которые бы объединял все эти понятия [24].

Таким образом, всеобщими усилиями ученых уже к началу двадцатого века существовало сразу несколько предпосылок для массового введения в преподавание «исследовательского метода». Причем подобные предпосылки существовали как на Западе, так и в России. Между тем, данный метод так и не был введен в преподавание. Этому способствовало несколько причин. Так, некоторые из них рассматриваются мордовским педагогом М. И. Махмутовым. Он провел исследование, в ходе которого у него сложилось мнение, которое заключалось в следующем:

1. Высокая заинтересованность буржуазного класса в том, чтобы дать образцовое воспитание и образование только своим детям.
2. Недостаточность разработок по психологии для того, чтобы успешно внести подобные изменения[29].

Далее, уже в двадцатых годах двадцатого века произошли изменения, признанные революционными. Этим изменениям способствовала экономическая политика, проводимая в то время. Так, например, Полонцев В. В. считал, что основным аспектом обучения является не только пересказ учителем ученику уже готовых идей и размышлений. По его мнению, главным в обучении являлась возможность у ученика самостоятельно размышлять и делать выводы на основе кратко информации, данной ему учителем в начале. Подобная способность к анализу, как он считал, являлась гораздо важнее даже самого результата обучения.

Даже частные методики обучения со временем стали внедрять исследовательский метод. Это происходило в обучении разным предметам, будь то история, отечественный язык, математика, география и прочее. Это, в особенности, было подмечено известнейшим русским академиком Миролюбовым [49].

Между тем, некоторые авторы, как, например, С. Т. Шацкий, делали собственные выводы. Так, они считали, что существует связь между самостоятельными логическими рассуждениями школьников и развитием их дальнейших творческих способностей. Они считали, что воспитание подобным методом позволяет в дальнейшем сформировать новое общество, являющегося свободным [14].

Махмутов М. И. же, в первую очередь, обращает внимание на причины и достоинства данного метода, который к тому времени уже достаточно активно применялся. Тем не менее, он обнаруживает и недостатки, на которые он также обращает внимание общества. Именно эти недостатки были причиной того, что уже в начале тридцатых годов двадцатого века данный метод уступил место информационному. Теперь уже объектом обучения являлся ученик, которому преподаватель излагал различную информацию в рамках учебной программы. Махмутов считал, что причина, по которой исследовательский метод был широко распространен, являлась связь идей в педагогике с марксистско-ленинской теорией. Он утверждает, что: «...марксистско-ленинское учение о воспитании активного, всесторонне развитого гражданина социалистического государства легло в основу школьной политики» [29].

Тем не менее, Махмутов полагал, что применение только одного данного метода недостаточно для эффективного обучения. Поэтому он выделяет несколько причин для подобного положения, в частности, субъективные и объективные. По его мнению, субъективными причинами являются различные особенности школьников, зависящие, прежде всего, от их возраста. Далее, он считал, что немаловажную роль на их

способность к обучению играет степень предварительной подготовки обучающихся, влияние значения знаний как системы, предрасположенность к внешней активности в обучении, а также периодическую невнимательность к умозаключениям школьников. Среди объективных же причин он выделяет недостаточность методической, а также научной подготовки преподавателя. Более того, по его мнению. Большинство учебных программ перегружены ненужной информацией, при том, что сами школы не располагают возможностями эффективно доносить данную информацию не только ученикам, но и до самих преподавателей [29].

Подобная теория мышления была создана известнейшим отечественным ученым С. Л. Рубинштейном, который являлся создателем теории проблемного обучения в России. По его мнению, мышление начинается с того, что человек осознает проблемную ситуацию, и, соответственно, уже выявляет в ней проблемы. Так, Рубинштейн пишет: «Сама постановка вопроса является актом мышления, который вызывает часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать, в чем вопрос, – значит уже увеличить до известного понимания, а понять задачу или проблему – значит если не решить ее, то, по крайней мере, найти путь, то есть, метод для ее разрешения. Заканчивающей фазой мыслительного процесса является суждение фиксирующее достигнутое в нем решение проблемы. Затем результат мыслительной работы реализует более или менее непосредственно в практику.

Она подвергает его решающей проверке и ставит перед мыслью новые задачи – развития, уточнения, исправления или изменения первоначально принятого решения проблемы»[37].

Своими корнями проблемный метод, как и сама его идея, ведет глубоко в историю. Несомненно, что предпосылки к нему ведут глубоко из древности. Известно, что еще в древние времена учителя принуждали своих обучающихся мыслить и действовать самостоятельно. Поэтому у



современных ученых имеется несколько вариантов развития событий относительно того, является ли проблемное обучение принципиально новым. Некоторые из них утверждают, что оно было испокон веков, но было забыто и лишь в наше время вновь начало возрождаться.

Если согласиться с мнением первых, то можно увидеть, что проблемное обучение не может являться принципиально новым, поскольку отдельные аспекты проблемности еще задолго до появления самого названия «проблемное обучение» уже периодически применялись в обучении. С другой же точки зрения, несмотря на то, что идеи проблемного обучения уже использовались в методе активизации и исследовательском методе, тем не менее, проблемное обучение все же является новой системой обучения.

Трудно не согласиться с первой точкой зрения, учитывая которую, И. Я. Лернер высказывает мнение, что сама идея проблемности в обучении не является совершенно новой. Так, Лернер утверждает: «Прежде всего, нужно, вопреки мнению некоторых авторов, подчеркнуть, что ни как явление обучения, ни как педагогическая идея проблемность в обучении не новейшая. Самому термину мало лет, столь интенсивная разработка идеи началась не очень давно, но под разными названиями эта идея в педагогике уже могла бы отметить свой юбилей» [24].

Однако Т. В. Кудрявцев придерживаются противоположной точки зрения. Так, В. Т. Кудрявцев, анализируя современные тенденции становления проблемного обучения, и его истоки, сущность, перспективы, выделяет то, что «...возникновение концепции проблемного обучения указывает собой новый этап в развитии дидактики и психологии обучения» [20].

Далее Кудрявцев пишет: «Это стоит учитывать тем, кто считает, что проблемное обучение – едва хорошо забытое старое, или смешивает его с исследовательским методом» [19].

Проанализировав вышесказанное, мы можем сделать вывод, что обе точки зрения имеют определенную долю правды. Так, если рассматривать их со стороны закона сохранения энергии, то, действительно, проблемный метод – это хорошо забытое старое. Между тем, по закону превращения энергии проблемное обучение – это новое, но ведущее начало из глубокой древности. Поэтому зачастую многие задают следующий вопрос: как же именно связать полученную информацию с настоящим временем? Чтобы ответить на него, необходимо вспомнить, что причинами того, что проблемное обучение достаточно долго было не распространено, считается то, что теоретическая разработка проблемы и техническая оснащенность процесса обучения являлась недостаточной. Тем не менее, уже в конце 80-х годов двадцатого века уровень педагогического мастерства также не всегда являлся достаточным, более того, несомненно и то, что школы были оснащены хуже, чем в настоящее время. Между тем, проблемное обучение внедрялось при обучении литературе, истории и прочим предметам. В связи с этим, можно сделать вывод, что основные причины связаны не только с недостаточным уровнем и степенью материального обеспечения учебного процесса, но также и с потребностью общества в соответствующей непосредственно ему системе обучения: по цели, по содержанию и по форме предъявления содержания[1].

В основе проблемного обучения лежит создание модели процесса познания в условиях обучения. Между тем, само познание в своей основе достаточно противоречиво. В свою очередь, диалектика познания в своей основе имеет противоречие. Так, каждый из процессов революционных преобразований основан, в первую очередь, на наличии противоречий в познании и деятельности, в том числе и проблемное обучение.

Можно ли из этого сделать вывод, что периодам общественных преобразований должны соответствовать также и подходы, методы, системы образования, направленные на человеческие преобразования?

Действительно ли, что данные процессы в обществе и человеке сходны по доминантной характеристике – наличию «противоречия», «проблемности»?

Чтобы ответить на данные вопросы, можно сказать, забегая при этом несколько вперед, что исследования за последние 20 лет, которые были опубликованы в научных журналах «Вопросы психологии», «Педагогика», отражают корреляцию, или же прямо пропорциональную зависимость между процессами перестройки общества и становлением проблемности в обучении[2].

Известно, что причины, по которым было сформировано проблемное обучение рассматривались довольно большим количеством исследователей, в том числе и педагогами. Они задавали вопросы, является ли проблемное обучение новым или же оно является продолжением идей активизации и исследовательского метода. По этой причине будет оптимально рассмотреть вопрос об истоках проблемного обучения в двух новых направлениях:

1. Содержание и форма. Несомненно, что если по содержанию обучение, равно как и знание, всегда проблемно, то по форме –далеко не всегда. Так, проблемность присуща для любого содержания, как и для любого знания. Однако выразить ее можно как эксплицитно, так и имплицитно. Между тем, форма передачи содержания может быть и вообще непроблемной, как, в случае с изложением, либо же, наоборот, проблемной, как, например, рассуждающее изложение. В таком случае, при ответе на вопрос «как», «каким образом», можно говорить о традиционном или проблемном методах обучения. В том случае, когда в содержании учебного материала проблемность выражена эксплицитно, мы говорим о системе проблемного обучения. В свою очередь, имплицитная же проблемность, так же, как и любая внутренняя, раскрывается при помощи механизма проблематизации. При этом уже

можно рассуждать о системе проблемного обучения со шкалой проблемности от нуля и до бесконечности.

2. Процесс и результат. Пики проблемности в обучении приходится на пики революционных перемен в обществе, обычно с небольшим опозданием. То есть, очевидно, что революционные процессы в обществе в качестве результата имеют «проблемность в обучении». Так, принимая в основу изучения истоки проблемного обучения, становится возможным провести в какой-то мере диагностику уровня проблемности в сфере образования на данный конкретный момент[17].

Очевидно, что, анализируя историю становления и развития идеи проблемности в обучении в сопоставлении с этапами развития общества, которое в своем развитии проходит через все периоды подъема, стагнации, спада, мы получаем возможность ответить на многие вопросы. Исследование же, проведенное нами, в первую очередь, по-новому объясняет причины большего или меньшего распространения идей проблемного обучения. Далее, это, несомненно, позволяет предвидеть все данные этапы в будущем. В-третьих, несомненно, что общественные процессы тесно «переплетены» с путями развития образования. На основании чего, на определенном уровне развития науки можно будет говорить о моделировании общественных процессов при помощи образовательных тенденций. Но чтобы это осуществить, нужен принципиально иной уровень осознания бытия и мышления. Также необходимо пересмотреть все идеи базиса и надстройки, признания первичным сознания, а не бытия и, может быть, осуществить переход от тезиса «бытие определяет сознание» к «сознание определяет бытие» [17].

Таким образом, очевидно, наличие некоторых довольно специфических потребностей и возможностей, которые были в существовавшем в то время общественном строе являлось главной причиной, по которой метод проблемного обучения все же не был распространен. Далее, необходимо подчеркнуть то, что в самом обществе

в свою очередь со временем сложилась некая проблемная ситуация. Так, это были возможности, которые были связаны с техническим прогрессом, и потребности в новом человеке, способном к деятельности в новых условиях. Между тем, необходимость поиска новых путей в формировании человека, способного ставить и решать проблемы, в конце двадцатом веке вынудила педагогику заняться методами обучения творческой личности, а психологию, в свою очередь – проблемами творческого мышления. Таким образом, мы видим, что, с одной стороны, XX век был веком великих научных открытий, а с другой – веком войн и катастроф. Можно ли на основании данной информации сделать вывод, что человек «творческий», умеющий ставить и решать проблемы, является продуктом и результатом XX в.? Можно ли сказать, что решение проблем в процессе обучения имеет двойственный характер: формирует интеллектуально развитого человека, который продуцирует эти проблемы и проектирует их в обществе? Конечно же, данная задача имеет несколько решений, каждое из которых направлено как на созидание, так и на разрушение. В таком случае, каким же образом построить обучение так, чтобы, с одной стороны, формировать мышление человека, способного ставить и решать проблемы, а с другой – направить эти усилия в «мирных целях»[44]?

Данные вопросы можно будет решить, соединяя проблемный и ценностный (аксиологического) подходы в обучении и воспитании личности с целью ее становления в ценностном образовательном пространстве.

С одной стороны, основываясь на этих данных, и изучая историю формирования идеи проблемности в обучении мы можем теперь определить этапы ее становления в современной науке, основываясь на различных исторических процессах, связанных с данным методом.

Таким образом, проведя данный анализ, уже становится возможным представить весь ход становления проблемного обучения в виде

некоторой последовательности образовательных парадигм, сменяющих друг друга (табл.1).

Таблица 1.

## Этапы развития проблемного обучения

До XIX в. – начало XX в.	Преобладание объяснительно-иллюстративного обучения, некоторые приемы активизации (проблемность близка к нулю)
XXв. – 20 – 30-е гг.	Исследовательский метод (рост уровня проблемности)
30 – 50-е гг.	Преобладание объяснительно-иллюстративного обучения (понижение уровня проблемности)
60 – 80-е гг.	Проблемное обучение (повышение уровня проблемности)
90 – е гг.	Преобладание объяснительно-иллюстративного обучения, проблемное обучение применительно к преподаванию отдельных предметов (уменьшение уровня проблемности)
XXIв. – 10-е гг.	Возврат «проблемности» в обучении на новом витке и в новом качестве в объединении с ценностным направлением образования (подъем уровня проблемности).

Из данного анализа можно сделать вывод, что история становления проблемного обучения проходила через все эпохи взлетов и падений, борьбы и забвения, радостей и страданий. Подобная идея становилась естественным образом. С одной стороны, она брала свои силы путем познания окружающего мира через преодоление различного рода неизменно возникающих противоречий. Это являлось ее объективным началом. С другой же стороны, она черпала силу из теории мышления путем разрешения проблемной ситуации, что являлось субъективным началом. Отношение этих составляющих, то есть, отношение объективного и субъективного, и является основанием построения

целостной теории проблемного обучения, которое можно применить к различным учебным предметам. Однако, если случалось, что какая-либо из составляющих ослабевала, то, в таком случае, это приводило к их значительному ослаблению. Это, в свою очередь, делало их неустойчивыми ко всем переменам, происходившим в социальном и образовательном направлении.[30]

На основании выше сказанного, можно сделать вывод, что целостная теория проблемного обучения еще не была сформулирована до 60-х годов двадцатого века. В то время были сформированы еще только предпосылки для создания теории проблемного обучения как подхода, метода, типа и системы. Однако все это давало своеобразный толчок к дальнейшему развитию проблемного метода в образовании.

## **1.2 Виды, приемы и способы проблемного обучения**

Особенностями организации процесса проблемного обучения является то, что основным элементом всех этапов учения становится проблемная ситуация, которая, в свою очередь, является главным средством активизации мыслительной деятельности обучающихся.

Процесс учения, как творческий процесс, в первую очередь, включает в себя открытие нового. Так, например, это могут быть новые объекты, новые знания, новые проблемы, новые методы и их решения. В то же время проблематичным обучением как творческой деятельностью является поиск решения нестандартных задач нестандартными методами. Так, например, если тренировочные задачи предлагаются ученикам для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи – это всегда поиск нового способа решения[33].

Суть в проблемном изложении учебного материала состоит в том, что учитель не сообщает ученикам знаний в готовом виде. Своими действиями он побуждает их к самостоятельному приобретению знаний, путем поиска информации из других источников. Он ставит перед ними различные проблемные задачи, побуждая их при этом искать различные

пути и способы их решения. Таким образом, ученики учатся анализировать, находить прочие варианты решения. Главное, что они учатся мыслить самостоятельно, в отличие от тех школьников, которые просто зазубривают материал, даже не стремясь поразмыслить над ним.

Л. М. Матюшкин сформулировал 6 правил создания проблемных ситуаций, 4 правила управления процессом усвоения в проблемной ситуации и 5 правил, определяющих последовательность проблемных ситуаций. Выделяют следующие типы проблемных ситуаций[27].

Наиболее общим и распространенным считается первый тип. Он представляет собой возникновение проблемной ситуации при том условии, что учащиеся не знают способа решения данной проблемы. Данный тип призван объяснить новый факт в учебной или жизненной ситуации.

Второй тип возникает тогда, когда учащиеся сталкиваются с необходимостью применять знания, усвоенные ими ранее в новых практических условиях.

Третий тип. В данном случае проблемная ситуация возникает в случае возникновения противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

Четвертый тип. Возникновение проблемной ситуации. Возникает при противоречии между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у школьников знаний для его теоретического обоснования[9].

Выделяют несколько важнейших способов создания проблемных ситуаций:

1. Мотивация обучающихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это активизирует поисковую деятельность обучающихся.

2. Применение учебных и жизненных ситуаций, которые возникают при выполнении практических заданий в школе, дома, и т.д.



3. Задачи по объяснению явлений или поиск путей их практического применения.

4. Побуждать школьников к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими понятиями и научными понятиями об этих фактах.

5. Гипотезы, выводы и их проверка.

6. Поощрение обучающихся к соотнесению, сопоставлению фактов, явлений, являющихся причиной возникновения проблемной ситуации.

7. Знакомство обучающихся с фактами, носящими как бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к возникновению научной проблемы. Это, как правило, связано с отсутствием предыдущих знаний у учащих.

8. Поощрение школьников заранее обобщать новые факты. Им предлагается рассмотреть некоторые факты, явления, которые содержатся в новом для них материале, сравнить с известными и обобщить их.

9. Организация предметных отношений. Часто материал предмета не обеспечивает создание проблемной ситуации. В этой ситуации необходимо использовать факты и цифры, имеющие отношение к изучаемому материалу.

10. Вариация заданий, изменение формулировок вопросов [28].

Немаловажной чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, которые возникают в закономерной последовательности в процессе учебной или исследовательской деятельности. Так, поэтому мы можем назвать проблемное обучение развивающим, поскольку оно способствует успешному формированию у ученика определенных аналитических навыков. Цель подобного подхода к обучению заключается в получении школьниками знаний, заданных им учебной программой и обобщенных умений. Для этого учителем им предлагается решать определенного рода учебные аналитические задачи. При проблемном обучении учащиеся

включаются в разрешение проблемной ситуации, при этом они обучаются в процессе этого таким действиям и манипуляциям с полученными знаниями, которые могут в дальнейшем им позволить решать более сложные аналитические задачи, в том числе и отличающиеся от стандартных[35].

Выделяются четыре главных условия проблемного обучения:

- обеспечение необходимой мотивации обучающихся, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
- обеспечение доступности работы школьников, возникающие на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);
- важность для учащегося информации, которую он получает при решении проблемы;
- необходимость диалога, дружеского общения с учащимися, когда с вниманием и поощрением разных точек зрения, гипотезы, предложения обучающихся[40].

Однако необходимо иметь в виду, что не каждый учебный материал подходит для проблемного изложения. Бывает и такое, что какую-либо информацию невозможно изложить проблемно, здесь требуются только факты. Так, например, проблемные ситуации легко создавать при ознакомлении школьников с историей предмета науки. Гипотезы решения, новые научные данные, кризис традиционных представлений, поиски новых подходов к проблеме – это далеко не полный перечень тем, которые подходят для проблемного изложения. Одним из наиболее перспективных путей формирования проблемного мышления является овладение логикой поиска через историю открытий. Успешность переформирования процесса обучения с традиционного на проблемное зависит от «уровня проблемности», который определяется следующими факторами:

- степенью сложности проблемы – выводимой из соотношений известного и неизвестного обучающихся в рамках данной проблемы;

- долей творческого участия обучаемых в разрешении проблемы при сочетании коллективных и индивидуальных форм обучения[47].

Во время решения поставленных задач, проблемное обучение позволяет поставить ученика в то положение, которое будет наиболее для него комфортным. Поскольку к этому времени у него уже должны были развиться определенные навыки по обращению с некоторыми проблемными ситуациями, у него уже нет такого страха перед неизведанным, как ранее. Поэтому такое неизвестное рассматривается лишь только как временное. Ученик уже знает, что может самостоятельно найти решение к данной проблеме. Конечно же, задачи, которые может предоставить ему учитель в принципе, не ограничены ни по объему, ни по степени сложности. Поэтому учащийся с повышением своего уровня получения навыков, получает также и уверенность. Он становится все более приспособлен к решению данных задач, они представляются ему все менее сложными, в отличие от того, как казалось ему в начале процесса обучения. Несомненно, чтобы достичь подобного уровня, необходимо решить множество подобных задач, научиться анализировать и находить к каждому вопросу свой подход. При этом, несомненно и то, что сколько бы задач не было бы решено, все равно невозможно дать гарантию того, что рано или поздно ученику все равно попадетсся неразрешимая. Конечно же подобный подход не может дать возможность решить абсолютно все задания впоследствии подобным методом. В особенности это касается в дальнейшем применения данного подхода в реальной жизни. Так, это служит основой причиной того, что работодатели при приеме сотрудника на вакантную должность, ориентируются прежде всего, на его опыт, нежели на его знания, полученные в процессе обучения. Поэтому и в процессе образования учителем должен отдаваться приоритет различному моделированию исходных ситуаций, воссозданию проблемных ситуаций на практике, ориентируясь на самостоятельное выполнение подобных

заданий учениками. Именно эта концепция, как правило, и должна быть реализована в концепции проблемного обучения.[50]

### **Выводы по первой главе**

Таким образом, было установлено, что одним из перспективных направлений активизации учебной деятельности студентов, формирования у них познавательных интересов и творческих способностей, самостоятельности и исследовательских умений является проблемное обучение.

На основе вышеизложенного можно дать несколько определений проблемного обучения. Так, проблемное обучение – это:

1. система методов, приемов, правил учения и преподавания с учетом логики развития мыслительных операций и закономерностей учебно-поисковой деятельности обучающихся [5].

2. особый вид взаимодействия между преподавателями и учащимися, который характеризуется системной самостоятельной учебно-познавательной деятельностью школьников по усвоению новых знаний и способов действий при решении проблемных задач[19].

3. технология развивающего обучения, основными функциями которой являются: стимулирование активной познавательной деятельности обучающихся, их самостоятельности в обучении; воспитывать творческого, исследовательского стиля мышления; ознакомить обучающихся с логикой и методами исследования научных проблем [10].

Таким образом, в современности проблемное обучение является не столько педагогической технологией, сколько методикой или даже подходом к обучению. Поэтому, основываясь на уровне той или иной своей составляющей проблемное обучение может служить различным целям и эффективно применяться в настоящее время в различных современных педагогических технологиях.

## ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМНОМУ ОБУЧЕНИЮ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Суть проблемного обучения заключается в том, что строится какая-либо проблемная ситуация, либо же ставится задача, целью которых является обучение умению находить оптимальное решение для того, чтобы ученик мог выйти из данной ситуации. В данном случае учащиеся должны активно включаться в ход урока. Тогда они получают не уже готовое знание, а смогут самостоятельно находить способы решения новой для них проблемы, опираясь при этом на свои уже полученные знания и опыт. Немаловажным также является и то, что подобная проблемная ситуация побуждает обучающихся осознавать то, что имеющихся у них знаний недостаточно, что, несомненно, является для них стимулом для получения новых знаний и умений. При этом, известно, что поиск является одним из важнейших условий для эффективного развития творческого мышления обучающихся. Помимо этого, подобная структура урока пробуждает дальнейшую мотивацию к обучению.

### 2.1 Методы использования проблемного обучения на уроках

Проблемная ситуация создается путем постановки проблемных вопросов и задач. Отдельным, немаловажным, фактором является заинтересованность каждого ученика в данной проблеме.

Проблемное обучение помогает достичь сразу нескольких целей:

- Развитие у школьников необходимого объема ЗУН.
- Формирование творческого мышления.
- Формирование навыков самостоятельной работы.
- Формирование способности к самообучению.
- Развитие исследовательской активности.

Из недостатков методики можно выделить следующие:

- стратегию проблемного изучения трудно использовать для развития практических навыков;

- по сравнению с другими методами обучения, при использовании данной методики требуется порядком больше времени для того, чтобы эффективно усвоить новый материал;

- уроки по методике проблемного изучения возможны только на основе материала, который допускает неоднозначные решения, мнения, суждения;

- метод проблемного обучения возможно применить только тогда, когда у школьника уже имеется база знаний[39].

Тем не менее, несмотря на наличие выше перечисленных недостатков, технология проблемного метода обучения пользуется успехом в современной педагогике как одна из самых оптимальных и отвечающих требованиям ФГОС.

Итак, суть метода проблемного обучения заключается в искусстве создавать проблемные ситуации и находить способы их решения.

Самое сложное в этом методе – создать правильную проблемную ситуацию. Ее «правильность» обуславливается следующими факторами:

- 1) проблема, которую предлагается решить ученикам, должна быть доступной для уровня детей этого возраста;

- 2) проблема не должна разрешаться с помощью уже имеющихся знаний и навыков, то есть она должна стимулировать к выдвижению новых идей и поиску новых знаний;

- 3) ситуация должна содержать в себе какое-либо противоречие;

- 4) ситуация должна быть интересна своей необычностью, не стандартностью[8].

Можно выделить следующие критерии постановки проблемной ситуации на уроке:

- **Частично-поисковой, или эвристический.** В данном случае преподаватель формулирует проблему самостоятельно и вовлекает обучающихся в обсуждение тем, что задает им различные наводящие вопросы. Также он помогает организовать поиск решения поставленной

проблемы. Тем не менее, очевидно, что помощь преподавателя ограничивает самостоятельность обучающихся, поэтому они участвуют только частично. Однако несмотря на это в настоящее время это наиболее эффективный метод организации урока по методике проблемного обучения в начальных классах или таких классах, где только начинают применять проблемное обучение.

- **Репродуктивный метод.** Уроки строятся по аналогии с образцами. Например, при постановке проблемной ситуации учитель сначала приводит примеры проблемных ситуаций и указывает, как находить противоречия. То же самое и с формой организации поиска – сначала приводится пример, объясняющий, что нужно делать, чтобы найти ответ на вопрос, к каким материалам обращаться и т.д.

- **Метод проблемного изложения** – это наиболее пассивный метод обучения. Здесь главная роль принадлежит преподавателю, который самостоятельно ставит проблему, указывает на наличие противоречия, самостоятельно организует поиск решения и после этого доказывает правильность выбранного решения. При таком методе учащиеся выполняют только роль наблюдателей. Этот способ можно использовать при объяснении особенно сложных тем, для того, чтобы продемонстрировать детям ход рассуждения, логичность изложения материала и ход анализа.

- **Исследовательский метод** – самый сложный способ организации уроков с использованием проблемного обучения. Здесь задача учителя сводится лишь к тому, чтобы поставить проблемную ситуацию. Задачей же обучающихся является увидеть противоречие, сформулировать проблему, найти способ ее решения, что они должны сделать полностью самостоятельно[27].

Проблемное обучение реализуется в проблемном изложении, в частично– поисковом методе обучения (эвристическая беседа) и в исследовательском.

На уроках, во время которых используется метод проблемного изложения, учитель ставит проблему, и сам ее решает, раскрывая цепь логических рассуждений, объясняя новые понятия и термины. Для того, чтобы заинтересовать обучающихся, вы можете предложить им любое занимательное задание перед объяснением. Например, при изучении темы «Строение земной коры» в VI классе: «На основе имеющихся у вас знаний о земной коре, о литосферных плитах составьте теорию движения литосферных плит. Ваша теория должна быть обоснована и иметь доказательства своей правдивости».

Эвристическая беседа проводится путем решения одной или нескольких проблемных ситуаций. Чтобы привести пример, можно также взять тему «Движения земной коры» в VI классе. Для школьника она сложна тем, что они не имеют возможности самостоятельно наблюдать явления, связанные с движением земной коры. Поэтому возникает необходимость совместной работы учителя и школьников[22].

Методы исследования применяются как при изучении нового материала, так и для совершенствования, закрепления и проверки знаний обучающихся. К примеру, при изучении темы «Природа и человек» в VIII классе обобщаются знания о ресурсах России, хозяйственном освоении ее территории, экологических проблемах. Для облегчения задачи учитель может задавать различные вопросы и задания проблемного характера. Так, например, он может предложить учащимся оставить схему «Виды природных ресурсов»; привести примеры влияния различных видов хозяйственной деятельности человека на природные системы; предложить свой вариант решения экологических проблем; ответить на вопрос, насколько эффективно и необходимо развитие территорий с экстремальными условиями (Север, БАМ).

Для более эффективной работы, возникновения у обучающихся устойчивого интереса, улучшения качества уроков и знаний наряду с проблемным подходом возможно применение и других методов обучения.



Так, в ходе решения проблемной ситуации можно предложить учащимся самостоятельно систематизировать материал и составить опорную схему, рисунок и т. д. С проблемным обучением хорошо сочетается уроки в игровой форме.

Так же не которые выделяют такие методы, как **метод проблемизации**.

Задачи имеют, как правило, личностно-развивающий характер и естественно возникают из опыта и потребностей самих обучающихся. Поставив ученика в проблемную ситуацию, интересную и для всего класса, учитель способен «растормозить» механизм своего мышления. Включение школьников во время проблемных занятий в постановку задачи, продвижение гипотез для ее решения, углубляет интерес к самостоятельному процессу обучения, открытию истины (рис.2):

факт → гипотеза → теория → знание (истина).

Рис. 2 Решение проблемного вопроса

Таким образом, задачей учителя является направить изучение учебного материала так, чтобы у него не было возможности дать прямого, однозначного ответа на вопросы, задаваемые учениками, не дать подменить их познавательный опыт своим. Школьник должен сам проанализировать предлагаемую учителем теорию, что позволит ему сделать собственные выводы. Таким образом, учитель подталкивает ученика к самостоятельной деятельности под своим контролем[18].

#### **Самостоятельное выдвижение гипотез по решению проблемы.**

На этапе выдвижения гипотез необходимо, чтобы ученика научились предлагать свои варианты решений, первоначально анализировать их, отбирать наиболее адекватные, учиться видеть пути их доказательства. Активизация механизма мышления на этом этапе происходит при применении приема размышление вслух, при использовании активизирующих вопросов.

Необходимо создавать ситуации, в которой ученик как будто бы идет на 1 – 2 шага впереди учителя. Учитель, подготовив логикой своего доказательства какой-либо вывод, отдает права его «открытия» классу.

### **Метод уяснения готового знания из печатного источника.**

Учащимся предлагаются тексты из газет, журналов, книг, словарей и т. д. по определенной теме и вопросы к ним. По этим материалам организуется работа по группам, парам или индивидуальная, а затем проходит коллективное обсуждение вопросов. При этом важно заинтересовать школьников, что значительно повысит их интеллектуальную активность и стремление найти новый подход к анализу предложенных источников.

### **Методы проблемного обсуждения.**

Данные методы заключаются в сочетании устного изложения материала учителем и постановке проблемных вопросов, с помощью которых можно определить личностное отношение обучающихся к поставленному вопросу, их жизненный опыт и знания, полученные вне школы.

Формы учебных занятий, где можно использовать проблемный метод:

1. На основе дискуссионной деятельности:
  - семинары (индивидуальная работа);
  - структурированные дискуссии (групповая работа);
  - проблемно-практические дискуссии (коллективная работа)
2. На основе исследовательской деятельности:
  - практические занятия (коллективная работа)
  - исследовательские уроки (индивидуальная работа)
3. Традиционные уроки с новыми аспектами:
  - урок-лекция;
  - урок-семинар;
  - урок решения задач;

- урок-конференция;
- урок-экскурсия;
- урок-консультация;
- урок-зачет.

#### 4. Нестандартные уроки:

- урок-аукцион;
- рок-пресс-конференция;
- урок-защита диссертации;
- урок-суд;
- урок-посвящение;[50]

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

При проблемном обучении деятельность учителя заключается в том, что в необходимых случаях он доводит до обучающихся объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает ученикам факторы и путем постановки проблемных ситуаций организует их учебно-познавательную деятельность. Все это позволяет ученикам самостоятельно сделать выводы и обобщения, сформировать с помощью учителя определенные понятия, законы на основе анализа фактов.

Так изучение геологического строения рельефа и полезных ископаемых России можно направить на решение такой проблемы, как: «Установить какие причины обусловили разнообразие и особенности расположения крупных форм рельефа на территории России», а уроки, посвященные изучению пояса гор Южной Сибири, объединить проблемой «Можно ли все эти горные системы, разнообразные по орографии и возрасту, рассматривать как один природно-территориальный комплекс?»

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

Конечно, организация образовательного процесса по методу проблемного обучения – это достаточно сложная и трудоемкая работа. Однако практика показывает, что подобного рода уроки имеют большую эффективность для развития творческого мышления. В таком случае учащиеся гораздо лучше запоминают материал, активнее включаются в процесс, повышается их мотивация к учебе[6].

## **2.2 Использование проблемного обучения основной школы на примере 5 – 6 классов**

Согласно положениям дидактики, проблемное обучение реализуется с помощью таких методов, как частично-поисковый или эвристический, метод проблемного изложения и исследовательский метод.

Необходимо предварительно объяснять учащимся этапы выполнения отдельных шагов решения, этапов самого исследования, со временем формируя у них эти умения. Так, например, В. А. Щенёв в своих работах приводит некоторые из вариантов решения познавательных вопросов: нахождение причинно–следственных связей, группировка фактов, сравнение, обобщение – и показаны пути формирования этих приёмов. Однако «познавательный вопрос» много шире, чем понятие «проблемный вопрос». Необходимо отметить, что обычно каждый проблемный вопрос является познавательным, однако не всякий познавательный вопрос проблемный. Так, познавательный вопрос можно считать проблемным, если на его основе учителем на уроке будет создана проблемная ситуация, разрешение которой приведёт к получению новых знаний[49].

При решении проблемы учащиеся могут выделить следующие этапы:

1. осознание проблемы, вскрытие противоречия;
2. формулирование гипотезы на основе этих условий;
3. доказательство гипотезы;

## 4. общий вывод

Для того, чтобы самостоятельно решить проблему, ученики могут использовать такие методы воспитательной деятельности, как нахождение разрыва в отношениях, гипотезы, переформулировка требований вопроса, применение общего положения гипотезы к отдельным методам, установление причинно-следственных связей. Постепенное овладение этими приемами учащимися приводит к формированию умения решать задачи. Для этого учитель должен всячески стремиться закреплять данные умения у школьников, предлагая им каждый раз все новые задачи, повышая их уровень сложности. Учитель должен поощрять применение новых вариантов решения заданий, а также нестандартный подход к работе, в рамках правильного ответа на заданный им вопрос.

Таблица 2

## Этапы решения проблемы

Название этапа	Суть этапа	Приём учебной работы
1.Осознание проблемы, обнаружение противоречия	определение скрытого противоречия в проблемном вопросе	Установление причинно-следственных связей,
2.Формулирование гипотезы	Обозначение с помощью гипотезы главного направления поиска ответа	нахождение разрыва в связях
3.подтверждение гипотезы	Доказательство или опровержение изложенного в гипотезе предположения	Выдвижение гипотезы
4.Общий вывод	Обогащение ранее выработанных причинно-следственных связей новым содержанием	Установление причинно-следственных связей

Для достижения реальных результатов обучения необходима система таких заданий. В методике обучения географии нашёл применение подход, разработанный И. Я. Лернером [24].

Вместе с разработкой отдельных проблемных заданий также происходит разработка возможности осуществления проблемного подхода к изучению разделов. При этом как правило формулируется основная проблема темы, которая затем делится на несколько частных. Таким образом, познавательная деятельность обучающихся носит общий творческо-поисковый характер, направленный на разрешение как основной, так и её частных проблем. Также в общую систему творческой деятельности школьников включаются знания, которые они получают в готовом виде от учителя или из учебника[10].

Функции учителя заключаются в том, чтобы координировать деятельность обучающихся, помогать им. Однако учитель не должен давать им строгих указаний. В случае же возникновения каких-либо затруднений учителю следует поставить наводящие вопросы или даже предоставить дополнительные задания. Все это, в первую очередь, должно способствовать формированию у обучающихся навыков самостоятельного анализа информации.

Решение реальных проблем с свою очередь связано с осуществлением экологического подхода в обучении. В зарубежной литературе большое внимание уделяется разработке специальной методики обучения в области охраны окружающей среды.

Если у обучающихся отсутствуют навыки самостоятельного освоения и критического анализа новых сведений и умения строить научные гипотезы, в таком случае невозможно говорить об успешном экологическом воспитании на уроках географии. В случае отсутствия у школьников умений аналитическим путем воспринимать информацию, конечно же будет затруднено и восприятие данной информации, и

дальнейшее ее запоминание. По этой причине рекомендуется уделять большое внимание проблемному подходу при обучении. Так, по словам известного педагога А. Дистерверга: "Плохой учитель преподносит истину, хороший учитель учит ее находить». Таким образом, проблемный подход предполагает организацию активного познания. Функция же учителя, в свою очередь, сводится к управлению познавательной деятельности детей. Основа метода – создание проблемной ситуации, то есть, такой ситуации интеллектуального затруднения, при которой у обучающихся отсутствуют необходимые знания или способы деятельности для объяснения фактов и явления. В зависимости от содержания учебного материала, психолого-возрастных особенностей школьников выделяют различные способы создания проблемной ситуации. Например:

1. Продвижение проблемного вопроса.
2. Создание проблемной ситуации на основе заявления ученого.
3. Создание проблемной ситуации на основе приведения противоположных точек зрения по одному и тому же факту.
4. Создание парадоксального факта.
5. Демонстрация опыта или отчеты по нему как основа для создания проблемной ситуации[3].

Проблемный подход к обучению предполагает то, что у обучающихся в обязательном порядке формируются достаточные интеллектуальные умения в сфере: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей, научного прогнозирования, то есть включает в себя логические операции, которые необходимы им для эффективного выбора логически правильного решения. При этом, необходимо отметить, что главная цель данного подхода – формирование умения у обучающихся мыслить самостоятельно, без посторонней помощи.

Для того, чтобы грамотно осуществить проблемный подход, учителю следует иметь систему проблемных вопросов и заданий, которые он

предоставляет для решения своим ученикам. Данные задания ему следует подготовить заранее. При этом, будет оптимальным заранее проанализировать и возможные ответы школьников на них, для более быстрой и качественной аргументации. Вопросы можно считать проблемными только в том случае, если соблюдаются следующие условия:

- если вопрос связан с ведущими идеями, понятиями и законами науки, с идеологическими вопросами, самообучение которых обеспечивает значительную степень умственного развития обучающихся;
- если можно сгруппировать учебный материал, в том числе и фактического, вокруг выявленных проблем;
- при возможности раскрыть пути научного поиска решений проблем, в том числе возникающих в истории науки, с целью ознакомления студентов с методами научного познания;
- если можно создать проблемную ситуацию на основе вопроса.

Первые три условия в большей степени относятся к содержанию вопросов и заданий. Последнее же условие определяет то, каким именно образом отличается проблемный вопрос от познавательного. Таким образом, представленные вопросы можно будет считать проблемными лишь в том случае, если на их основе будет создана проблемная ситуация, разрешение которой приведёт к получению учащимися нового знания. При этом поисковая деятельность сочетается с репродуктивной деятельностью и усвоением ими знаний в «готовом» виде. В процессе учебной деятельности учитель, чтобы проверить качество усвоения школьниками учебного материала, может предоставить им ранее решенные ими задания и некоторые вопросы. Подобного рода проверка служит для контроля усвоения учениками информации.

Предполагается, что выполнение данных заданий учениками предусматривает использование ими различного рода учебной и справочной литературы, доступной им в настоящее время. Далее, анализируя данную литературу, от них требуется провести дальнейший ее



анализ, и на ее основе составить краткий конспект, в котором должен содержаться ответ на вопрос, заданный учителем. При этом желательно публичное выступление с этим сообщением перед учащимися класса для эффективного понимания и запоминания данной темы другими учениками[41].

На уроках мы используем сократический приём. Он основывается на основе обсуждения спорных вопросов. При этом ход беседы строится так, чтобы она приобрела характер дискуссии. Это позволяет развивать у школьников умение доказывать и обосновывать свои суждения. Исследовательский приём позволяет им самостоятельно решить познавательную задачу и в дальнейшем сформулировать вывод, основываясь на проведёнными ими наблюдениями, опытов или анализа литературных данных. Поэтому данный прием особенно важен для школьников.

В условиях классной системы коллективную работу лучше всего организовывать в форме групповой деятельности школьников.

В настоящее время, на наш взгляд, актуальна разработка методики проведения уроков – диспутов.

Необходимо помнить, что при организации, подготовке и проведении урока – диспута учителю приходится особенно много затрачивать временных ресурсов для того, чтобы подготовить все материалы заблаговременно, и, более того, это особенно увеличивает нагрузку на него на протяжении самого урока. Однако самих обучающихся, напротив, такой ход урока побуждает к максимальному раскрытию своих способностей и большей требовательности к себе и своим товарищам. Так, по мнению известного итальянского педагога М. Монтессори: «Единственный, кто понимает ребенка, – это другой ребенок».

Учитель на уроке – диспуте подводит обучающихся к новым для них открытиям. Он принуждает их следить за дидактическим движением

мысли к истине. Такая позиция учителя делает школьников невольными соучастниками научного поиска. Это соответствует природе мышления как процесса, направленного на открытие новых для ребенка закономерностей, путей решения познавательных и практических проблем, а также развитию демократических отношений[19]. Здесь будет уместным привести высказывание А. Петровского: «Учеба – это общение человека с человечеством».

Во время изучения нового материала, довольно полезно для обучающихся будет создавать ситуацию информационного дефицита, в которой они смогут осознать то, что имеющиеся у них знания недостаточны. Если новый материал по содержанию и способам изложения будет превосходить предполагаемый, то он произведет впечатление неожиданности, вызовет удивление, интерес и стремление узнать больше, самостоятельно разобраться в этом вопросе.

Таким образом, психологическая атмосфера урока – диспута заметно влияет на эмоциональные переживания ребят. Переживания, в свою очередь, влияют на формирование мировоззрения. Известно, что во время эмоциональной деятельности любой материал и любая информация запоминается гораздо эффективнее, поскольку данный вид деятельности значительно активизирует умственную активность. Также она оказывает влияние на познавательные потребности школьников. А последние важны для самообразования, формирования у них потребности в учении.

Урок – диспут состоит из трех основных этапов:

1. Постановка проблемы.
2. Решение проблемы.
3. Подведение итогов.

Предлагаемый нами вид диспута предполагает работу в коллективе, взаимное обогащение обучающихся в группе, организацию совместных действий, ведущую к активизации учебно-познавательных процессов.

Проблемные вопросы и задания по разделам

Этапы решения проблемы		Осознание проблемы находка скрытого противоречия	нахождение причинно- следственных связей; определение «разрыва» в ранее сформированных причинно-следственных связях	Приёмы учебной работы
	I	Формулирование гипотезы	Выдвижение гипотезы	
	II	Доказательство гипотезы	Обоснование гипотезы	
	V	Общий вывод	определение причинно- следственных связей, их обогащение в ходе решения проблемы	

Так же в обучении географии используется несколько видов проблемных заданий.

Конечно же, те знания, которые содержатся в начальном курсе физической географии в шестом классе довольно сильно отличаются конкретностью изучаемых явлений и объектов. По своей структуре они еще не направлены на активную аналитическую деятельность школьников. Поэтому для того, чтобы эффективно сформировать данные знания у школьников шестого класса, особенно важно использовать разнообразные изображения изучаемых объектов и явлений. Для этого учитель может использовать, к примеру, различные картины, слайды, видеофильмы, фотографии и прочее. Отличным решением было бы подготовить наглядную презентацию к урокам географии, в которой было бы

достаточное количество графических изображений. Также можно применять имеющиеся жизненные представления обучающихся и материал краеведческих экскурсий, которые они посещали в составе класса. Все это послужит основой для развития аналитической деятельности обучающихся, которую они и будут использовать в дальнейшей работе[39].

Известно, что большинство знаний и умений формируется на первом и втором уровнях усвоения. Вместе с тем появляются и дальнейшие условия для создания творческих, в том числе и проблемных, ситуаций.

Типы научных проблем, которые могут быть базой для составления проблемных заданий:

I. Изучение сфер Земли (и их частей) как компонентов географической оболочки

II. Целостность географической оболочки и природно-территориального комплекса

III. Расчлененность географической оболочки на природно-территориального комплекса; классификация. Причины разнообразия природно–территориального комплекса.

IV. Зональность географической оболочки и азональность.

V. Виды и формы проявления связей, взаимодействие компонентов географической оболочки и природно–территориального комплекса. Динамика в сферах; процессы; обмен веществ и энергии.

VI. Рациональное использование компонентов и природно–территориального комплекса, преобразование, прогнозирование изменений.

VII. Охрана компонентов и природно–территориального комплексов.

Задание (проблемные – проблемы).

1) Составьте рассказ «История песка, обнаруженного на берегу р. Волга» и так дальше по материалам экскурсии, использование

физические карты России. Идет рассказ, рассуждение, применение ранее полученных знаний и т.д.

2) Какие изменения возможны в той части литосферы, где случаются извержения вулканов?

Как извержение влияет на воздушную оболочку Земли, на воды суши?

3) Чем отличаются процессы, меняющие рельеф дна океана, от внешних процессов, которые меняют рельеф суши?

4) Используя карту полушарий, докажите, что воздушные массы с Индийского океана не могут дойти до нашей местности и повлиять на погоду?

5) В нашу местность пришла воздушная масса из Арктики. Какая погода при этом установилась? Как она изменилась через несколько дней?

6) Можно ли найти на земном шаре место, где нет природного комплекса? Разъясните свой ответ.

7) Для того, чтобы изменить природу любой местности (например, посадить или вырубить лес, осушить болото, создать водохранилище и т.д.) надо хорошо усвоить все компоненты ее природы. Объясните, почему.

Для осуществления проблемного подхода учитель должен иметь систему проблемных вопросов и заданий (табл .4).

Таблица 4

Проблемные вопросы и задания.

Тема	Проблемные вопросы и задания	Место их постановки в учебном процессе	Деятельность обучающихся	Логика решения проблемного вопроса или задания
Литосфера	1.Как можно	В процессе изучения темы	1.На основании работы с	Многообразие горных пород и минералов.

	разъяснить многообразие горных пород и минералов?	«Породы, слагающие земную кору» учитель организует работу с образцами горных пород и минералов. Подводит обучающихся к самостоятельному выводу о разнообразии горных пород и создает перед ним проблему.	минералами приходят к выводу о разнообразии горных пород. 2.Они понимают вопрос. 3.Под руководством преподавателей ищем причины, объясняющие разнообразие пород, усваиваем технику их классификации.	Условия их образования и изменения. Типы горных пород 1.Магматические 2.Осадочные 3.Метаморфические
Гидросфера	Почему соленость мирового океана разнообразна?	В процессе изучения темы «Свойства вод мирового океана»	Целенаправленное восприятие нового материала, его самостоятельный разбор и выводы в ходе беседы.	Соленость океанских вод: 1.Какие причины влияют на соленость. 2.Какие природные явления уменьшают его, какие увеличивают? Вода некоторых морей - Черного,

				Балтийского - будет более соленой, некоторых более свежей. Поясните почему.
--	--	--	--	--

В представленной выше таблице показано место задания или вопроса на уроке, раскрыты характер познавательной деятельности школьников и логика решения проблемного вопроса или проблемы (проблемной ситуации).

Задания, проблемный характер которых обусловлен разрывом между ранее усвоенными знаниями и требованием задачи (или вопроса). Так, к примеру, в начальном курсе физической географии учащиеся усваивают то, что количество солнечного тепла имеет прямую зависимость от широты: чем широта ниже, тем тепла больше, и наоборот. В следующем курсе при изучении температуры воздуха, на примере Африки они узнают, что в тропическом поясе летние температуры (+33С) выше, чем в экваториальном (+25С). Этот факт, несомненно, вызовет у обучающихся противоречие. Поскольку ранее ими была усвоена противоположно другая информация. Данный факт составляет основу для формирования проблемного задания: «Работая с атласом, сопоставьте летние и зимние температуры в тропическом и экваториальном поясах Африки. Почему в тропическом поясе температура июля выше?»

В заданиях на установление многозначных причинно–следственных связей. Особенности объектов и процессов, изучаемых географией обычно обусловлены комплексом причин, что приводит за собой комплекс следствий. Поэтому очевидно, что данный вид заданий в особенности широко применяется в обучении. При таком подходе ученикам предписывается самостоятельно отобрать и применить по–разному

широкий круг знаний, в том числе и из прочих учебных предметов. Так подобное задание приобретает проблемный характер. К примеру, такое задание, как: «Какие изменения, происходят с температурой в природе с передвижением с юга на север? (Необходимо указать не менее двух-трех следствий). Или же: «Какие факторы способствуют тому, происходит эрозия почв?» (Назовите не менее четырех причин). Для выполнения данного задания ученику придется проанализировать причины изменения температуры в природе, а также сделать выводы, на основе которых он и выполнит данное задание[35].

Также ученикам могут предлагаться различные задания, которые требуют от них достаточного понимания диалектических противоречий. Учащиеся должны в достаточном объеме уметь оперировать ими. В логике такие ситуации называются антиномиями или ситуациями противоположных суждений, например: «Используя знания объяснить, как образуется роса и иней, почему на Земле бывает дождь, снег или град». Для этого ученику придется найти и объяснить различия между данными понятиями, и только затем уже объяснить причины их возникновения. Можно привести и другой пример: «Увеличивается или уменьшается атмосферное давление от высоты и температуры?». Для выполнения данного задания школьниками придется рассматривать оба эти действия одновременно, а не по отдельности, и только на основе этого сделать правильный вывод. Нужно рекомендовать ученику сделать выводы при рассмотрении обоих понятий, и только после этого уже принять правильное решение и сделать верный вывод на его основе[35].

Обучение в курсе географии будет достаточно эффективным только в том случае, если учебный процесс будет направлен на развитие мышления обучающихся, на формирование их познавательной самостоятельности, в том числе и с помощью проблемного обучения. Несомненно, что имеется достаточно много возможностей для проблемного изложения на уроках географии в полном объеме. Однако,



поскольку природные объекты, явления и процессы, которые изучаются в курсе географии могут быть достаточно сложны для понимания обучающимися, то, в таком случае возможно отдельное проблемное рассмотрение каждого из них. Так, например, учителем могут разъясняться отдельные сложные термины и понятия, а уже их значение и дальнейшее применение может далее исследоваться учениками.

### **Выводы по 2 главе**

Задачей современного обучения является, в первую очередь, превращение знаний в инструмент творческого освоения мира, а не просто сообщение и дальнейшее изложение знаний ученикам.

Обучение является проблемным в том случае, если изучение научного знания о географических объектах и явлениях сопровождается показом способов, которыми оно получено, систематической постановкой вопроса – как получено новое задание.

Понимание проблемного обучение предполагает перестройку, как самого содержания предмета, так и методики формирования географических умений и навыков[40].

Эффективность проблемного обучения определяется его систематичностью.

Реализуя в обучении проблемный подход, тем самым учитель предоставляет ученикам возможность находиться в центре учебного процесса, что является, несомненно, одним из главнейших элементов нового педагогического подхода, нового взгляда на урок и весь учебный процесс в целом.

Таким образом, если изначально обучать обучающихся логике решения проблем, то, в таком случае метод проблемного обучения станет достаточно эффективным средством для развития их мышления. Более того, доказано, что подобный подход приводит к лучшему запоминанию учениками информации, преподносимой ими учителем. Также школьники и в прочих ситуациях, не относящихся к школьной программе будут

стремиться мыслить проблемно, анализировать и находить новые решения в возникающих затруднениях, что, несомненно, будет всячески способствовать им в дальнейшем как в процессе обучения, так и в жизни. Все это, в очередной раз, доказывает необходимость использования проблемного подхода учителем на уроках географии[44].

При этом, только от учителя зависит сама эффективность подхода, то, как именно ученики смогут включиться самостоятельно в работу и усваивать информацию. Несомненно, что это трудоемкий процесс, который требует от учителя достаточно интеллектуальных затрат.

### ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА УРОКА В 6 КЛАССЕ НА ТЕМУ: «АТМОСФЕРНОЕ ДАВЛЕНИЕ, ПРЕОБЛАДАНИЕ ВЕТРОВ И ВОЗДУШНЫЕ МАССЫ»

Цель и задачи урока:

- 1) сформировать знания о роли атмосферы для жизни на Земле;
- 2) развивать знания о зависимости климатических условий от широты;
- 3) привить интерес к предмету.

Метод обучения: словесный

Форма организации: коллективная, групповая

Тип урока: комбинированный

Вид урока: проблемное обучение

Оборудование: Физическая карта мира, климатическая карта, электронный учебник, контроль знаний.

Таблица 5

#### Технологическая карта урока

Цели и задачи урока	1) сформировать знания о роли атмосферы для жизни на Земле; 2) формировать знания о зависимости климатических условий от широты; 3) привить интерес к предмету.
Планируемые результаты	<p>Предметные</p> <p>Метапредметные</p> <p>Личностные</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Использовать понятие для решения задач по определению атмосферного давления.</li> <li>- Устанавливать взаимосвязи между атмосферным давлением и температурой воздуха.</li> <li>- Использовать приобретенные умения и знания для определения температуры и давления воздуха, относительной высоты по разности атмосферного давления.</li> </ul>

	<p><u>Регулятивные УУД:</u></p> <p>Умение организовать свою деятельность, определять её цели и задачи, находить средства реализации цели и применять их на практике, оценивать результаты;</p> <p>Оценивать работу одноклассников</p> <p>Высказывать суждения, доказывая ее фактами</p> <p>Работать с текстом, презентацией, раздаточным материалом</p> <p><u>Познавательные УУД:</u></p> <p>Сравнивать, анализировать, группировать и обобщить факты и явления</p> <p><u>Коммуникативные УУД:</u></p> <p>Самостоятельно организовывать учебное взаимодействие обучающийся должен <i>обладать:</i></p> <p>ответственным отношением к учению, способностью к саморазвитию и самообразованию на к обучению и познанию;</p> <p>участия в социально значимом труде;</p> <p>осознанным, уважительным и доброжелательным отношением к другому человеку, его мнению;</p> <p>коммуникативная компетентность в общении и сотрудничестве со сверстниками в образовательном процессе,</p> <p>общественно полезная, образовательная, исследовательская, творческая деятельность;</p> <p>осознание ценностей географических знаний.</p>
<p>Организация пространства</p>	<p>Фронтальная работа;</p> <p>Групповая работа;</p> <p>Индивидуальная работа</p>
<p>Формы учебной деятельности</p>	<p>Индивидуальная,</p> <p>групповая</p>
<p>Средства</p>	<p>Физическая карта мира, климатическая карта, электронный</p>

обучения:	учебник, контроль знаний.
Этапы урока	<p>Организационный момент</p> <p>Проверка домашнего задания.</p> <p>Проверка знаний.</p> <p>Подготовка к новой теме.</p> <p>Объяснение новой темы.</p> <p>Закрепление новой темы.</p> <p>Домашнее задание</p> <p>Рефлексия (итог урока)</p>

I. Орг. момент. Приветствие. Выявление присутствующих и отсутствующих.

II. Проверка домашнего задания.

1. Рельеф и его влияние на закономерности формирования всех природных компонентов (климат, воды, почвенно-растительный покров, животный мир)

2. Формирование рельефа (внутренние и внешние силы; два вида движения земной коры – вертикальные – вулканизм, землетрясения и горизонтальные – образование складок, разломов прогибов; рельеф планетарного масштаба – материки и океанические впадины; равнины и горы суши и дна океана – рельеф второго порядка)

3. Внешние силы, формирующие рельеф (экзогенные – влияние солнечного тепла и колебания климата, выветривание, воды, деятельность человека, сила тяжести)

4. Рельеф дна океана (глубоководные желоба, материковые склоны, материковая отмель, срединно-океанические хребты – общая длина свыше 75 тыс. км, ширина до 2000 км, высота 3000-4000 м, котловины – обширные глубокие впадины.

III. Проверка знаний.

1. В лесостепной зоне растут (берёза, дуб, осина)

2. Климат каждой местности зависит, прежде всего, от (географической широты)

3. Если северный конец магнитной стрелки отклоняется к востоку от истинного меридиана, то склонение считается (восточным)

4. Какой океан маленький по площади? (Северный Ледовитый)

5. Параллели и меридианы на глобусе и картах называют (градусной сеткой)

6. На какой глубине были обнаружены микроорганизмы (4.5км)

7. К опасным атмосферным явлениям относятся (засуха, суховей, ураган, туман, заморозки, гололёд)

8. Все направления будут показывать на север на (южном полюсе)

IV. Подготовка к новой теме. Написать на доске тему урока, пояснить цели урока. Что называется атмосферой? Из каких слоев она состоит? Что такое климат? Какие климатические пояса есть на Земле? Проблемный вопрос: Укажите причины возникновения давления и формирования осадков?

V. Объяснение новой темы.

1. Значение атмосферы для жизни на Земле (поглощает ультрафиолетовые лучи, защищает от чрезмерного перегрева и охлаждения; тропосфера – 9/10 частей всего воздуха, фабрика погоды – стихийные бедствия; климат – многолетний режим погоды в определенной местности; определяет хозяйственную деятельность человека)

2. Климатические карты (изотермы, изобары, изогиеты; подстилающая поверхность; географическая широта – угол падения солнечных лучей)

3. Пояса атмосферного давления (три пояса с низким давлением – экваториальный и два умеренных; четыре пояса с высоким давлением – 2 тропических и 2 полярных; горизонтальные и вертикальные движения воздушных масс; над экватором – восходящие потоки воздуха, над

тропиками – нисходящие; воздух движется от поясов высокого давления к поясам низкого, образуя постоянные ветры)

#### VI. Закрепление новой темы.

1. В каком климате круглый год господствует сухой и холодный воздух, неизменные низкие температуры, а зимой сильные морозы? (арктическом)

2. Что такое изотермы (это линии с одинаковой температурой)

3. Где повышенное атмосферное давление? (на равнинах)

4. Решите географическую задачу.

Школьники нашли в интернете климатические данные для точек, расположенных в Европе на одной параллели, но на разных меридианах. Данные получены на местных метеостанциях в результате многолетних наблюдений. Данные, собранные обучающимися представлены в следующей таблице. Кто из обучающихся сделал правильный вывод на основании представленных данных?

а) Витя: «Количество атмосферных осадков увеличивается при удалении от Атлантического океана.»

б) Андрей: «Лето становится теплее с запада на восток.»

в) Александра: «Зима становится холоднее при удалении от Атлантического океана.»

г) Виктория: «Атмосферных осадков больше, если зима теплая.»

Ответ \_\_\_\_\_

5. Выберите правильные и неправильные утверждения (отметьте знаком «+» и «-»).

1. Климат-это долгосрочный погодный режим, характерный для данной местности.

2. Температура воздуха зависит от угла падения солнечных лучей.

3. Годовое количество осадков и их распределение зависит от географического положения местности, отношения к океану или морю, от преобладающих ветров.

4. Погода-это изменение влажности в течение дня.

5. Оба полушария всегда освещены по-разному.

6. Климат, характеризующийся очень высокими температурными колебаниями и очень небольшим количеством осадков, называется морским климатом.

VII. Домашнее задание. параграф 6, рис. 19, 20

VIII. Итоги. Таким образом, там, где на поверхности Земли преобладают восходящие потоки воздуха, формируются пояса низкого давления, где преобладают нисходящие потоки – пояса высокого давления. Выставление и комментирование оценок.

Таким образом, нами был приведен пример урока, который был спроектирован с учетом применения в его процессе метода проблемного обучения. Надеемся, что данный материал будет полезен как для учителей, так и для школьников в процессе их обучения.

Далее идет сравнение репродуктивного метода и проблемного метода обучения:

Репродуктивных и проблемных методов обучения определяются прежде всего на основе оценки степени творческой активности школьников в познании новых понятий, явлений и законов[15].

Репродуктивные методы. Репродуктивного мышления предполагает активное восприятие и запоминание сообщаемой учителем или другим источником учебной информации. Применение этих методов невозможно без использования словесных, наглядных и практических методов и приемов обучения, которые являются как бы материальной основой этих методов[25].

Репродуктивное организованная беседа проводится таким образом, что учитель во время нее опирается уже на известные обучающимся, на ранее полученные знания и не ставит задачи обсуждения каких-либо гипотез, предположений.

Практическая работа репродуктивного характера характеризуется



тем, что в процессе обучения школьники применяют ранее или только что полученные знания. В ходе практической работы обучающимся не осуществляют самостоятельного приращения знаний. Репродуктивные упражнения особенно эффективны в развитии практических навыков, так как превращение умения в навык требует неоднократных действий по образцу.

Репродуктивные методы особенно эффективны в тех случаях, когда содержание учебного материала имеет преимущественно информативный характер, представляет собой описание способов практических действий, является весьма сложным или принципиально новым для того, чтобы позволить обучающимся осуществлять самостоятельный поиск знаний[15].

В целом репродуктивные методы воспитания не позволяют должным образом развивать мышление школьников, а тем более самостоятельность, гибкость мышления; формировать у обучающихся навыки поисковой деятельности. При чрезмерном использовании эти методы способствуют формализации учебного процесса, а иногда и просто зубрежке. Невозможно успешно развивать такие качества человека, как творческий подход к делу, самостоятельность только репродуктивными методами. Все это требует применения наряду с ними и методик обучения, обеспечивающих активную поисковую деятельность обучающихся[25].

В проблемном обучении используются проблемные методы. При использовании этих методов обучения учитель использует такие приемы: создает проблемную ситуацию (ставит вопросы, предлагает задачу, экспериментальное задание), организует коллективное обсуждение возможных подходов к решению проблемной ситуации, подтверждает правильность выводов, выдвигает готовое проблемных задач. Школьники, опираясь на предыдущий опыт и знания, делают предположения о путях решения проблемной ситуации, обобщают ранее приобретенные знания, выявляют причины явлений, объясняют их происхождение, выбирают наиболее рациональный вариант решения проблемной ситуации[34].

Проблемные методы обучения применяются на практике также с помощью словесных, наглядных и практических методов обучения. В связи с этим принято говорить о методах проблемного изложения учебного материала, о проблемных и эвристических беседах, об использовании визуальных методов проблемного типа, о проведении проблемно-практических работ или даже научно-исследовательских работ.

Изложение учебного материала методом рассказа и проблема построенной лекции предполагает, что преподаватель по ходу изложения размышляет, доказывает, обобщает, анализирует факты и ведет за собой мышление слушателей, делая его более активным и творческим[25].

Наглядные пособия в ходе проблемно-ориентированного обучения применялись не для повышения запоминания, а для постановки экспериментальных задач, создающих проблемную ситуацию на занятиях. Кроме того, в последние годы все чаще выпускаются наглядные пособия, которые в виде серии рисунков и диаграмм показывают определенную образовательную ситуацию, требующую самостоятельной рефлексии учащихся, выражают некоторые обобщения, выявляют доминирующие причины и так далее.

Проблемно-поисковые упражнения применяются в том случае, когда обучающиеся могут самостоятельно по заданию, чтобы выполнять определенные виды действий, которые приводят их к усвоению новых знаний, где в процессе решения практических задач, школьники не относятся, в частности, освоить новые элементы знаний, которые затем осмысливаются и применяются на практике при выполнении тренировочных упражнений. Проблемно-поисковые упражнения могут быть использованы не только в подходе к усвоению новой темы, но и при закреплении ее на новой основе, т. е. при выполнении упражнений, углубляющих знания[15].

Проблемные методы в основном используются для развития навыков творческой учебно-познавательной деятельности, они способствуют

получению более содержательных и самостоятельных знаний. Особенно эффективно применяются эти методы в тех случаях, когда содержание учебного материала направлено на формирование понятий, законов и теорий в соответствующей области науки, а не сообщение фактической информации, выработку лабораторно-экспериментальных умений работать; когда содержание учебного материала не является принципиально новым, а логически продолжает ранее изученных на базе которого обучающиеся могут сделать самостоятельные шаги в поиске новых знаний; когда содержание доступно для самостоятельного поиска школьников, т. е. проблемные ситуации находятся в зоне ближайшего развития познавательных возможностей школьников; когда содержание выявляет причинно-следственные и другие связи между явлениями, ведет к обобщениям и т. д. Методы поиска используются в тех случаях, когда учителя подготовили учащихся к деятельности по разрешению проблемных ситуаций[34].

По сравнению с репродуктивными методами, поисковое образование имеет ряд недостатков, которые не позволяют ему быть единственным видом обучения в школе. Недостатки поисковых методов, по сравнению с репродуктивными, следует отнести значительно большие расходы времени на изучение учебного материала; недостаточная эффективность при решении задач формирования практических умений и навыков, особенно трудового, где показ и подражание имеют большое значение; слабая эффективность при усвоении принципиально новых разделов учебного материала, который может быть применен принцип апперцепции (опоры на прежний опыт), при изучении сложных вопросов, где крайне необходимо объяснение учителем, а самостоятельный поиск недоступен для большинства обучающихся[22].

В целом это приводит к необходимости комбинирования методов поиска с другими типами, описанными выше. Практика показывает, что такое сочетание необходимо во многих случаях, так как содержание одной

и той же темы являются элементами материала, содержащего проблемные ситуации, а другие не позволяют этого сделать из-за сложности, отсутствия у обучающихся оснований для принятия самостоятельных решений, или, наоборот, из-за элементарной, простоты, их сугубо информативной направленности. Поэтому учитель прививает в объяснении элементы поисковой деятельности или, наоборот, в процессе самопознания вводит в поиск непосредственную информацию о вопросах, которые недоступны для собственного открытия. Но это не значит, что сочетание проблемных и репродуктивных методов всегда необходимо. Есть такие задачи обучения, такое содержание материала, такая специфика подготовленности обучающихся, в которой можно и нужно применять на самом деле[34].

В данной главе представлено подробное описание организации опытно-экспериментальной работы по использованию проблемного обучения на уроках географии.

Организация опытно-экспериментальной работы осуществлялась нами в 3 этапа:

1) *констатирующий* – на этом этапе была проведена первичная диагностика уровня сформированности компетенции, которые говорят о формировании проблемного обучения.

2) *формирующий* – на этом этапе проводились занятия, направленные на использование проблемного метода обучения на уроках географии посредством внедрения в учебный процесс проблемных вопросов, ситуаций и т.д.;

3) *контрольный* – на этом этапе была осуществлена повторная диагностика уровня сформированности усвоения проблемных методов, проведен анализ полученных результатов.

В задачу констатирующего этапа входило получение представления о первоначальном уровне сформированности компетенции, которые говорят о формировании проблемного обучения.

Учащимся на уроке были даны анкеты(приложение), решить задачу и выбрать правильный ответ в задании, направленные на выявление уровня сформированности компетенции, которые говорят о формировании проблемного обучения.

Кроме анкетирования к результатам констатирующего этапа эксперимента можно отнести наши собеседования с учащимися, учителем, которые помогли понять более полно отношение данных школьников к урокам.

Для выявления уровня сформированности компетенции, которые говорят о формировании проблемного обучения школьников мы использовали метод наблюдения, индивидуальные беседы с учащимися, с учителями, работающими в данном классе, изучение детей в процессе совместной подготовки.

На основе проведенного нами анкетирования мы осуществили анализ начального состояния класса.

Таблица 6

Результаты на начало эксперимента при использовании задачи и вопросов

Уровень					
Высокий		Средний		Низкий	
кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%
3	20%	4	27%	8	53%

По результатам решения задачи и вопросов было выявлено, что основная масса, это восемь обучающихся не умеют решать проблемные задания, четыре обучающихся частично справились с заданиями и только трое не справились со всем.

По итогам мы можем построить диаграмму на констатирующем этапе.

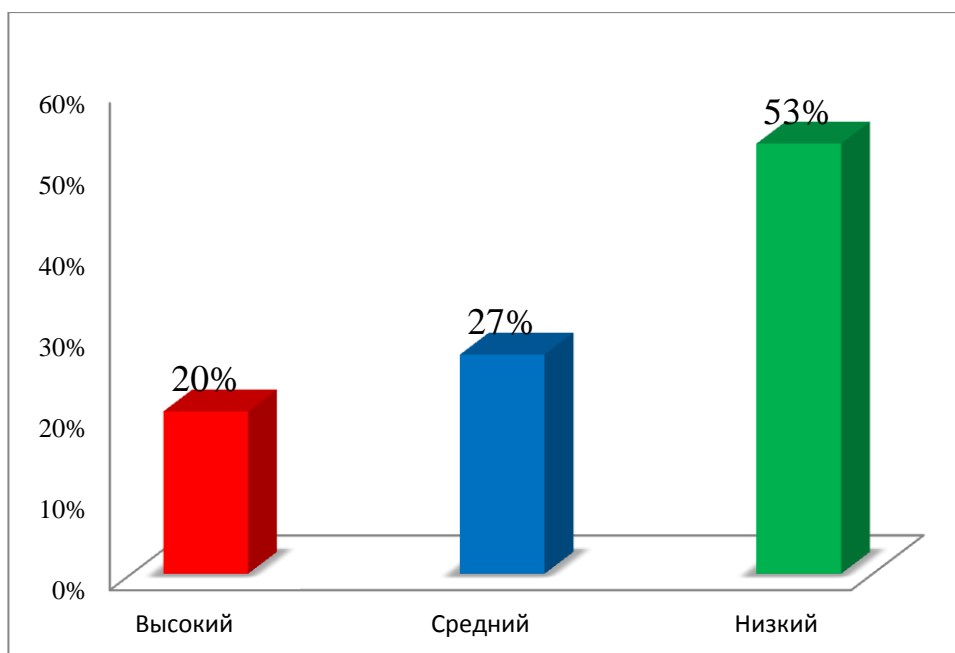


Рис.3 Диаграмма сформированности компетенции в ходе реализации проблемного обучения на констатирующем этапе.

Из диаграммы видно, что средний и низкий уровень составляют 80 % детей не могут справиться с проблемными заданиями, а высокий 20 %, которые разбираются с данными вопросами.

Таблица 7

#### Результаты эксперимента при помощи задачи и вопросов

Уровень					
Высокий		Средний		Низкий	
кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%
6	40%	7	47%	2	13%

После применения проблемной подготовки в этом классе был проведен повторный мониторинг деятельности учащихся на занятиях по тем же параметрам, что и в первом. Эти данные включены в таблицу 7. Результаты представлены на следующей диаграмме.

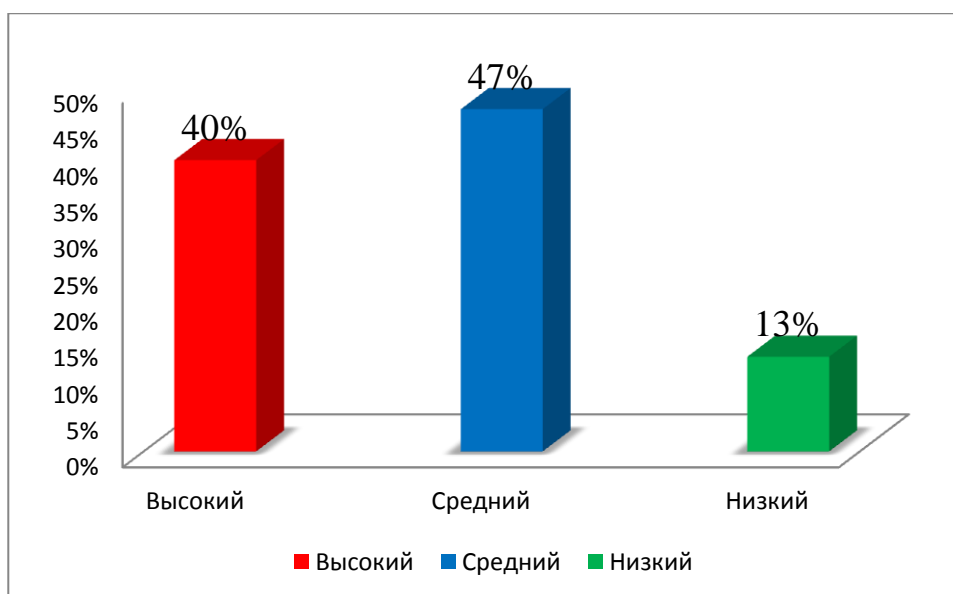


Рис.4 Диаграмма сформированности компетенции в ходе реализации проблемного обучения на контрольном этапе.

После проведения уроков мы снова провели данные задания и можем сравнить результаты на констатирующем и контрольном этапе нашего эксперимента, которые отобразили в диаграмме.

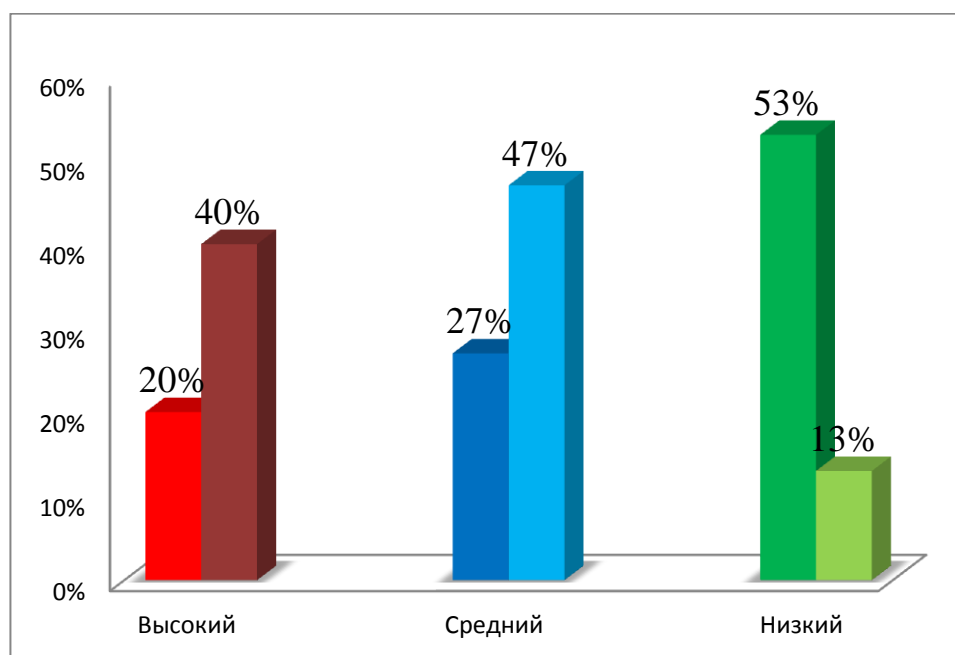


Рис 5. Сводная диаграмма итогов наблюдений до применения и после применения проблемного обучения на уроках географии

Внимательно посмотрев на результаты опросов и сравнив их, мы можем сделать вывод о том, что интерес к вопросам проблемного характера вырос у обучающихся. Все это говорит о том, что школьников

заинтересовали вопросы и задания предложенные им нами на уроке географии.

Далее мы опишем результат эксперимента при использовании анкетирования.

Таблица 8

Результаты на начало эксперимента при использовании анкетирования

Уровень								
Высокий		Средний		Низкий		Очень низкий		
Отлично		Хорошо		Удовл-но		Неудовл-но		
кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%	
7	47%	4	26%	3	20%	1	7%	

По результатам проведенной диагностики по выявлению уровня сформированности компетенции, которые говорят о формировании проблемного обучения на констатирующем этапе мы составили диаграмму, позволяющий наглядно увидеть сформированности компетенции, которые говорят о формировании проблемного обучения на уроках географии.



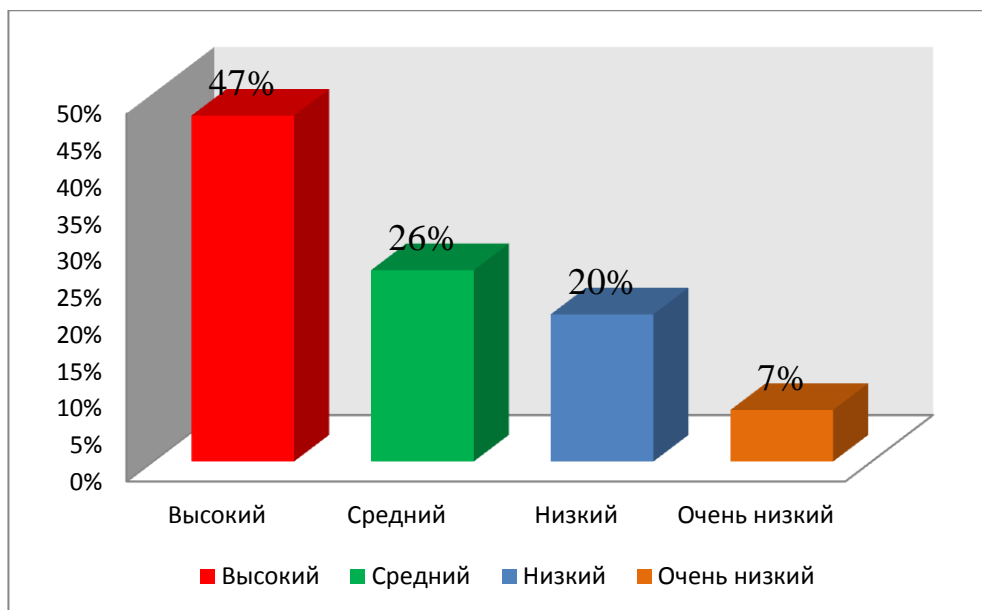


Рис.6 Диаграмма сформированности компетенции в ходе реализации проблемного обучения на констатирующем этапе.

Анализ результатов констатирующего эксперимента приводит нас к выводу, что одной из причин недостаточно высоких показателей использование проблемного метода, может являться то, что учитель на уроках не в должной мере занимается вопросами повышения мотивации, интереса школьников к своему предмету так как 53 % учащихся этой школы не имеют высокого уровня мотивации по предмету уже в первые годы обучения данного предмета.

После применения проблемного обучения в данном классе проводилось повторное наблюдение за деятельностью учащихся на уроке по тем же параметрам, что и на первом этапе (активность, самостоятельность, отвлекаемость). Данные наблюдения внесены в таблицу 9.

Результаты эксперимента при помощи анкетирования.

Уровень								
Высокий		Средний		Низкий		Очень низкий		
Отлично		Хорошо		Удовл-но		Неудовл-но		
кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%	
9	60%	4	27%	1	7%	0	0%	

Результаты представлены в следующей диаграмме.

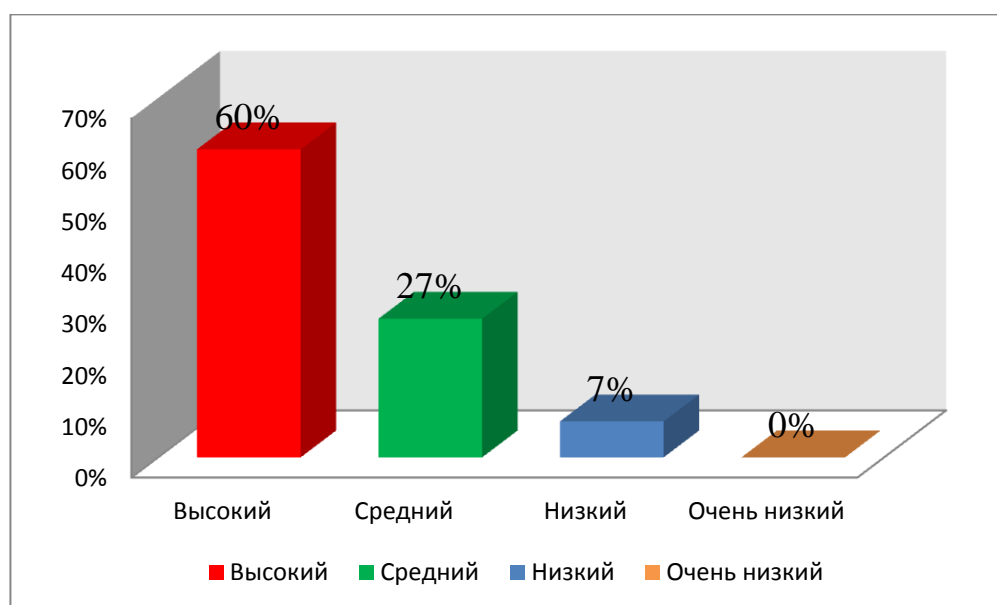


Рис.7 Диаграмма сформированности компетенции в ходе реализации проблемного обучения на контрольном этапе.

Таким образом, была проведена вся плановая диагностика, зафиксированы результаты. Вся диагностика проводилась дважды.

В ходе экспериментального исследования мы провели диагностику:

1) диагностика на основе наблюдения, позволяющая выявить уровень осознанного отношения ребенка к проблемной ситуации, его поведения в

решении проблемной ситуации; 2) мониторинг познавательной активности детей.

После проведенной исследовательской работы можно проанализировать результаты диагностики и сравнить их друг с другом, чтобы определить эффективность использования проблемного образования в общеобразовательной школе.

После этого исследования, было установлено, что большинство обучающихся сразу же замечают проблемную ситуацию, многие из них знают о существующей проблеме. Но не многим удается самостоятельно найти выход из проблемной ситуации, некоторым нужна помощь. Половина школьников смогли разрешить подобную ситуацию.

У 7 человек активность превышает отвлекающую, что может свидетельствовать о высоком уровне познавательной активности. Эти дети часто задают большое количество вопросов, направленных на знание не только фактического материала, но и теоретического. Эти обучающиеся самостоятельно выполняют воспитательные задания.

У 4 человек активность и отвлечение примерно одинаковы, что свидетельствует о среднем уровне активности знаний. Эти дети интересуются только реальным материалом и стараются давать целевые высказывания. В выполнении самостоятельных заданий этим обучающимся нужна помощь.

И 4 человека имеют более высокую активность отвлечения, что свидетельствует о низком уровне учебной активности. Эти дети задают очень мало вопросов и часто эти вопросы не имеют целенаправленного познавательного характера, они очень часто отвлекаются. Они не могут сами выполнять задачи.

Анализ результатов диагностики показал, что большинство обучающихся с высоким уровнем заинтересованности в учебе, эти школьники активны на уроке «по заданию учителя», много отвлекаются посторонними делами во время урока.

В ходе анализа анкет обучающихся выяснилось, что большинство детей любят учиться в школе, но многие из них испытывают трудности в обучении, в основном это трудности, связанные с усвоением нового материала, с невозможностью самостоятельно выполнять сложные задания, нужна помощь. В то же время дети любят преодолевать трудности и хотят самостоятельно находить пути решения проблем.

Анализируя эти таблицы, можно установить, что после применения проблемно обучения абсолютно все, что вы видите обещанным в предложенной задаче задания и почти все ее осознают. Более половины обучающихся самостоятельно находят решение проблемной ситуации, и если наблюдатель поможет, то все школьники справляются с поставленной задачей. Все обучающиеся имеют возможность найти выход из подобной проблемной ситуации.

На данном этапе работы мы представим сводную диаграмму итогов наблюдений до применения проблемного обучения и после него:

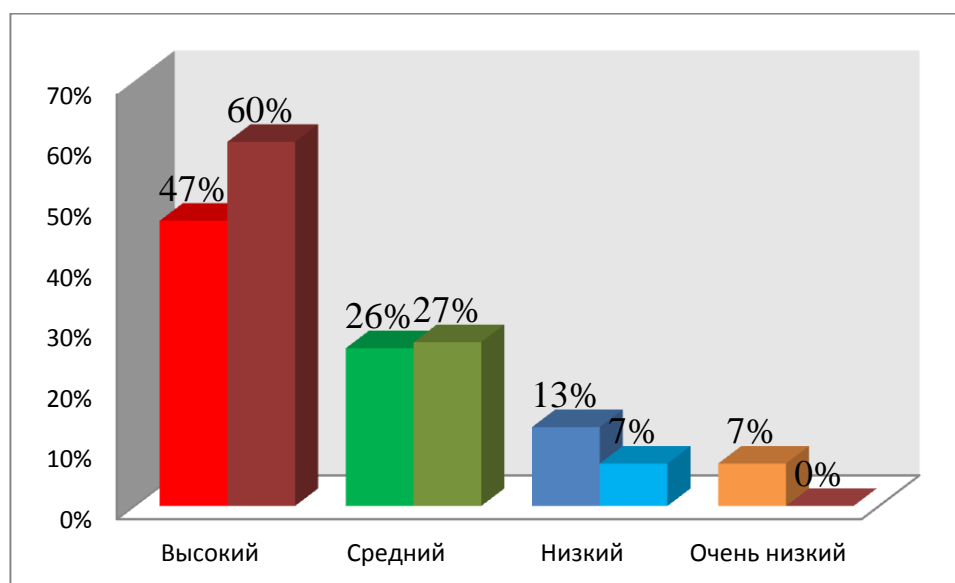


Рис.8. Сводная диаграмма итогов наблюдений до применения и после применения проблемного обучения на уроках географии

На диаграмме показана динамика изменения уровня познавательной активности обучающихся до применения проблемного обучения и после применения проблемного обучения.

Анализ анкет второго этапа показал, что у школьников возрос интерес к обучению, исчезли новые знания, страх перед преодолением трудностей, возросло желание самостоятельно искать разные подходы к задачам.

Таким образом, результаты исследований перед применением проблемного образования показали, что обучающиеся способны самостоятельно видеть и воспринимать проблемные ситуации, но нуждаются в помощи и руководстве по разработке моделей поведения в проблемной ситуации (находить проблему, формулировать ее, искать решения, выбирать правильные, доказывать правильность выбора). Учитель ранее использовал проблемные ситуации в своей педагогической деятельности, но это было бессистемно и интуитивно, поэтому школьники действуют в проблемной ситуации бессознательно, по прихоти. У обучающихся есть сильное желание учиться, осваивать новые знания, проявлять самостоятельность, но трудности, которые стоят на их пути, мешают реализации этих желаний.

Результаты всех исследований после применения проблемной подготовки позволяют утверждать, что обучающиеся сознательно работают в проблемной ситуации, большинство из них способны найти решение. школьники успешно освоили приемы поведения в проблемной ситуации. После применения проблемного обучения интерес к обучению и учебной деятельности значительно возрос. Деятельность обучающихся стала более целенаправленной, внимание школьников во время урока проводится дольше, увеличилась доля самостоятельной деятельности обучающихся.

По результатам сравнительного анализа результатов экспериментальных исследовательских работ, выполненных нами, можно утверждать, что использование проблемного обучения делает возможным преодоление всех сложностей в обучении и повышает познавательную активность и самостоятельность в обучении.

Сравнив результаты первого этапа (до применения проблемного обучения) и второго этапа (после применения проблемного обучения) можно сделать вывод, что введение проблемного обучения оказало положительное влияние на отношение обучающихся к учебной деятельности и на качество их учения, так как уровни познавательного интереса, самостоятельности и активности школьников в обучении увеличивается.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе было рассмотрено эффективное применение метода проблемного обучения на уроках географии.

При подготовке исследования по данной теме на уроках географии было выяснено, что данной проблеме уделяется значительное внимание в психологии, педагогике и методике преподавания дисциплины.

Нами была изучена история развития проблемного обучения в России и за рубежом. Было выявлено, что становление проблемного обучения в зарубежной науке прошло три основных этапа: активизация обучения, исследовательский метод, проблемное обучение. Становление проблемного обучения в отечественной педагогике также прошло 3 этапа: активизация обучения, исследовательский метод, проблемное обучение как подход, метод, тип и система. Становление идей активизации и исследовательского метода в отечественной науке явилось предметом большого количества исследований.

Были рассмотрены виды, приемы и способы проблемного обучения на уроках географии. Таким образом, было обнаружено что, в настоящее время проблемное обучение является не столько педагогической технологией, сколько методикой или даже подходом к обучению, и в зависимости от уровня той или иной своей составляющей может служить различным целям и органично применяться в различных действующих педагогических технологиях.

Продемонстрированы методы приемов проблемного обучения на уроках географии. Данные методы предполагают сочетание устного изложения материала учителем и постановку проблемных вопросов, которые призваны выявить личностное отношение обучающихся к поставленному вопросу, их жизненный опыт и знания, которые были полученные ими за пределами школы.

Так же был продемонстрирован пример урока географии в 6 классе с применением проблемного обучения на тему: «Атмосферное давление,

преобладание ветров и воздушные массы» и рассмотрели организацию опытно-экспериментальной работы по использованию проблемного обучения на уроках географии; представили опыт реализации эксперимента; осуществили анализ результатов нашей опытно-экспериментальной работы. Также мы описали проведение констатирующего, формирующего и контрольного этапов. При описании эксперимента мы подтвердили статистически и математически достоверность нашего эксперимента, о чем свидетельствуют разного рода таблицы и диаграммы.

Основываясь на вышеизложенном материале, можно сделать следующие выводы.

Так, очевидно, что главным образом проблемное обучение призвано для реализации трёх основных целей:

1. Сформировать у обучающихся необходимую систему знаний, умений и навыков.
2. Достигнуть высокого уровня развития школьников к способности к самообучению и самообразованию.
3. Сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность обучающихся.

Несомненно, что данные знания и умения, полученные на уроках географии учениками, будут актуальны для них и в дальнейшем обучении, а также в самостоятельной жизни после окончания школы. Умение анализировать, применять на практике полученные знания – это неотъемлемая часть образования, полученного путем проблемного метода. Все это, несомненно, особенно важно для школьника в период его обучения.



**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Андреева Е. Ю. Проблемное обучение в географии [Текст] / Е. Ю. Андреева // География в школе – 1999 – № 7 – С. 12 – 15.
2. Бабичева Т. А. Проблемное обучение в процессе активизации познавательной деятельности студентов [Текст] / Т. А. Бабичева // Вестник Ставропольского государственного университета. - 2009. - № 6. - С. 12-17.
3. Биккулова Г. Р. Развитие критического мышления в контексте медиаобразования [Текст] / Г. Р. Биккулова // Инновации в образовании. - 2009. - № 3. - С. 4-17.
4. Богомолова О. Б. Проблемный подход в профильном обучении: одна задача – несколько решений [Текст] / О. Б. Богомолова // Информатика и образование. – 2010. - № 1. – С. 95-114
5. Брунер Дж. Психология познания за пределами непосредственной информации [Текст] / Дж. Брунер, перевод с англ. К. И. Басицкого – М.: изд – во Прогресс, 1977 – 412 с.
6. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст] / А. В. Брушлинский // Мышление и прогнозирование. М.: изд – во Знание, 1983. – С.6-78.
7. Буторина Г. Г. Проблемное обучение на уроках географии [Электронный ресурс] / Г. Г. Буторина 2012, – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/library/2014/01/24/problemnoe-obuchenie-na-urokakh>, свободный. – Загл. с экрана.
8. Васильева Л. Ф. Вопросы проблемного обучения в методике географии [Текст] / Л. Ф. Васильева // Учитель в школе. – 2010. – № 1. – С. 12 – 14.
9. Вахрушева Л. Н. Методы проблемного обучения детей дошкольного возраста [Текст] / Л. Н. Вахрушева // Начальная школа. – 2010. – № 1. – С. 18 – 21.
10. Глазунов С. Н. Метод анализа проблемных ситуаций как способ

- активизации мыслительной деятельности учащихся [Текст] / С. Н. Глазунов // Преподавание истории в школе. – 2010. – № 6. – С. 52 – 54.
11. Горай Г. И. Проблемное обучение на уроках географии [Текст] / Г. И. Горай // Педагогика. Научно – познавательный журнал. – 2012. – № 7. С. 20 – 36.
12. Горева И. В. Технология проблемного обучения как средство активизации учебной деятельности [Электронные ресурсы] / И. В. Горева. – М.: Первое сентября, 2016.
13. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения [Текст] / В. В. Гузеева – М.: изд – во Народное, 2007 – 87 с.
14. Дистервег Ф. А. В. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Ф. А. В. Дистервег, В. А. Ротенберг – М.: изд – во Учпедгиз, 1956 – 374 с.
15. Епифанцева Т. Б., Настольная книга педагога – 3-е издание [Текст] / Т. Б. Епифанцев, Т. Е. Киселенко, И. А. Могилева – М.: изд-во «Феникс» 2007 г. – 576 стр.
16. Задоя С. Э. Технология проблемного обучения [Электронный ресурс] / С. Э. Задоя – СПб., 2013
17. Идиатулин В. С. Принцип проблемности в обучении [Текст] / В. С. Идиатулин // Школьные технологии. – 2010. – № 4. – С. 29 – 42.
18. Каратаева Н. Г. Аспекты поискового подхода при решении нестандартных задач в концепции проблемного обучения [Текст] / Н. Г. Каратаева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 12. – С. 58 – 67.
19. Кротова Д. А. Исследовательские методы обучения [Текст] / Д. А. Кротова // Специалист. – 2010. – № 6. – С. 35 – 37.
20. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение [Текст] / В. Т. Кудрявцев – М.: изд-во Просвещения, 1991 – 265 с.
21. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки и сущность, перспективы [Текст] / В. Т. Кудрявцев – М.: изд – во Знание, 1991 – 80 с.

22. Куликова Л. Г. Организационно-педагогические условия реализации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии [Текст] / Л. Г. Куликова // Наука и школа. – 2009. – № 1. – С. 18 – 20.
23. Ларионов В. В. Проблемно-ориентированная система обучения физике в техническом университете: основные положения, современное состояние и перспективы [Текст] / В. В. Ларионов // Сибирский пед. журнал. – 2009. – № 2. – С. 86 – 89.
24. Лебедев В. С., Дифференцированный подход к обучению в процессе преподавания географии [Текст] / В. С. Лебедев, Л.Н. Лескова Великий Новгород: изд – во КМК, 1998. – 265 с.
25. Лернер И. Я. Развитие мышления школьников в процессе обучения [Текст] / И. Я. Лернер Учебное пособие М.: изд – во Альфа, 1995 – 283 с.
26. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер Учебное пособие М.: изд – во Дрофа, 2004 – 159 с.
27. Макотрова Г. В. Использование сети Интернет для разработки проблемных модулей [Текст] / Г. В. Макотрова // Образование и общество. – 2010. – № 6 (65). – С. 53 – 56.
28. Матюшин А. М. Некоторые проблемы психологии мышления [Текст] / А. М. Матюшин – М.: изд – во Прогресс, 1965 – 3 – 7 с.
29. Матюшкин А. М. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее [Текст] / А. М. Матюшин, А. А. Матюшина, Е. В. Ковалевская, Н. В. Самсонова и др. Коллективная монография: в 3 книги – Нижневартовск, изд – во Нижневарт. гумант. Ун – та, 2010 – 298 с.
30. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин – М.: изд – во Просвещения, 1972 – 120 с.
31. Махмутов М. И. Проблемное обучение [Текст] / М. И. Махмутова – М.: изд – во КМК, 1975. – 107 с.
32. Мельникова Е. Л. Проблемный диалог как технология "открытия"

- знаний [Текст] / Е. Л. Мельникова // Сибирский учитель. – 2010. – № 5. – С. 47 – 52.
33. Морелова С. Н. Организация рефлексивного пространства как фактор индивидуализации обучения на проблемно-диалогическом уроке [Текст] / С. Н. Морелова // Сибирский учитель.– 2010.– № 1. – С. 31–35.
34. Оконь В. Основы проблемного обучения[Текст] / В. Оконь – М.: изд – во Просвещение, 1968 – 215 с.
35. Орлов А. А. Основы профессионально-педагогической деятельности [Текст] А. А. Орлова – М.: изд – во Дрофа, 2004 – 459 с.
36. Панчешникова Л. М. Методика обучения географии в средней школе [Текст] /Л. М. Панчешникова – М.: изд – во Альфа, 2002 – 132 с.
37. Паншечникова Л. М Контрольные задания и упражнения по географии [Текст] / Л. М. Паншечникова – М.: изд – во Астра, 1996 – 139 с.
38. Паншечникова Л. М. Проблемные задания по географии [Текст] / Л. М. Паншечникова // География в школе – 2001 – № 1 – С. 7 – 9.
39. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: Основные понятия, изучения и преподавания [Текст] / Д. Пойа – М.: изд – во Наука, 1970 – 452 с.
40. Понурова Г.А. Проблемный подход в обучении географии в средней школе[Текст] / Г. А. Понурова –М.: изд – во Просвещение, 1991. – 86 с.
41. Проблемное обучение для учителей[Электронный ресурс] /Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/6173297/page:25/>, свободный. – Загл. с экрана.
42. Психология и педагогика [Электронный ресурс]. – М.: Интра – Плюс, 2009. – Режим доступа: <http://www.pedagogics-book.ru/articles/6-4-5.html>
43. Радулова Е. Н. Создание проблемной ситуации [Текст] / Е. Н. Радулова // Открытая школа. – 2009. – № 6. – С. 51– 52.
44. Сарбашева З. М. Проблемное обучение в процессе индивидуализации обучения [Текст] / З. М. Сарбашева// Вестник Томского

- государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 44– 47.
45. Сатыбалдина К., Тарасенко Р. Проблемное обучение как основа формирования [Текст] / К. Сатыбалдина, Р. Тарасенко // М: Изд-во Института географии СО РАН, 1997. – 175 с.
46. Скулов П. В. Проблемные демонстрации в учебном процессе [Текст] П. В. Скулов // Физика в школе. – 2009. – № 2. – С. 56 – 57.
47. Смолкин А.М. Методы активного обучения[Текст] / А. М, Смолкин. – М.: изд – во Альфа, 1991. – 154 с.
48. Спиридонова В.В. Проблемное обучение - современная технология обучения в школе: автореф. дис. докт. биол. наук / В.В. Спиридонова.; МГУ им М. В. Ломоносова. – 2008. – 38 с.
49. Федотова Т. И. Применение элементов исследовательской работы для развития творческих способностей школьников [Текст] / Т. И. Федотова // Одаренный ребенок. – 2009. – № 1. – С. 106 – 111.
50. Финаров Д.П. Методика обучения географии в школе[Текст] / Д. П. Финаров – М.: АСТ: Астрель, 2008 – 47 – 49 с.
51. Чошаков М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие[Текст] / М. А. Чошаков. – М.: изд – во Просвещение, 1996. – 241 с.
52. Шутова Г. В. методика проблемного обучения [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://pedsovet.su/problemnoe\\_obuchenie/6365\\_medody\\_problemnogo\\_obucheniya](http://pedsovet.su/problemnoe_obuchenie/6365_medody_problemnogo_obucheniya), свободный. – Загл. с экрана.
53. Щербаков А. На занятии - проблемные ситуации[Текст] / А. Щербаков // Учитель. – 2010. – № 6. – С. 82 – 83.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Анкета на общее выявление сформированности компетенции, которые говорят о формировании элементов проблемного обучения.

№ п/п	Вопрос	Ответы	Кол-во ответов
1	Нравится ли тебе учиться в школе?	а) да б) не всегда в) нет г) не знаю	7 6 1 1
2	Трудно ли тебе дается учеба?	а) да б) иногда в) нет г) не знаю	4 6 5 -
3	Возникают ли у тебя трудности в усвоении нового материала?	а) да б) иногда в) нет г) не знаю	11 3 1 -
4*	Если трудности возникали, то какие они? (возможен выбор нескольких вариантов)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ трудно сразу понять новую тему</li> <li>▪ трудно самостоятельно выполнять задания по новой теме</li> <li>▪ в новых темах всегда сложные задания</li> <li>▪ неинтересно изучать новый материал</li> <li>▪ я боюсь трудностей на</li> </ul>	15 18 7 3

		уроках	5
5	Нравится ли тебе преодолевать трудности, искать пути решения сложных задач?	а) да б) иногда в) нет г) не знаю	12 1 2 -
6*	Как ты относишься к новым сложным заданиям?	▪ мне интересно ▪ я их боюсь ▪ с неохотой выполняю их ▪ очень нравится выполнять сложные задания ▪ мне требуется помощь в их выполнении	17 10 3 11 21

\*вопросы на которые можно дать несколько ответов.