**Использование проблемного обучения в детском саду**

**Содержание**

Введение

1. Теоретические основы проблемного обучения

1.1 Исследования в области проблемного обучения

1.2 Сущность проблемного обучения

1.3 Специфика использование проблемного обучения в детском саду

2. Экспериментальное использование проблемного обучения в детском саду

2.1 Методика организации проблемного обучения в детском саду

2.2 Исследование эффективности проблемного обучения в старшей группе ДОУ

2.3 Итоги работы

Заключение

Список использованной литературы

**Введение**

Происходящее в России глубинное реформирование образовательной системы, появление новых форм обучения, возникновение новых типов образовательных учреждений, общее направление образования на развитие личности учащегося, на формирование его интеллектуального, нравственного духовного потенциала (что фиксируется в Законе РФ «Об образовании», в Национальной доктрине образования РФ) ставит новые проблемы перед педагогической наукой. Они относятся к содержанию образования, к формам организации учебного процесса, к методам обучения и т.д. В этом контексте исследователи все чаще обращаются к потенциальным возможностям различных концепций обучения, разнообразных направлений педагогической науки. Большое внимание уделяется учеными анализу теорий обучения: теории поэтапного формирования умственных действий, проектного, программированного, проблемного обучения.

В этом ряду все большее внимание обращается на проблемное обучение (СИ. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.В. Брушлинский, М.А. Данилов, И.А. Зимняя, Т.А. Ильина, И.А. Ильницкая, В.В. Краевский, В.А, Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, A.M. Матюшкин, М.И. Махмутов, Р.К. Миньяр-Белоручев, В. Оконь, М.Н. Скаткин, Л.М. Фридман, З.М. Цветкова и др.). Как отмечается многими исследователями (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, A.M. Матюшкин и др.), отвечающим задачам развития личности учащегося является именно проблемное обучение, которое, как еще подчеркивалось С.Л. Рубинштейном, связано с проблемной ситуацией – началом развития мысли человека. Оно является основой такой организации учебного процесса, при котором развивается творческая, поисковая, исследовательская деятельность обучающихся, что также рассматривается в качестве одной из основных задач современной школы.

Актуальность проблемного обучения заключается в том, что оно в отличие от традиционного доставляет учащимся радость самостоятельного поиска и открытия и, что самое главное, обеспечивает развитие познавательной самостоятельности детей, их творческой активности. Оно направленно на то, чтобы сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков, а также достигнуть высокого уровня развития школьников, развития способности к самообучению, самообразованию.

Цель работы: теоретически обосновать и практически подтвердить эффективность использования проблемного обучения в детском саду.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1. Изучить историю исследования проблемного обучения;
2. Определить сущность и особенности использования проблемного обучения:
3. Провести экспериментальную работу по теме исследования.

Объектом исследования данной работы выступает проблемное обучение в детском саду как педагогический процесс.

Предмет исследования: генезис и современное состояние проблемного обучения в детском саду.

Гипотеза исследования: процесс использование проблемного обучение будет успешным, если:

– она создаётся систематически,

– учитывает индивидуальные особенности обучающихся,

– ведёт к развитию мотивации к учению и познавательных интересов дошкольников.

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами работы. Анализ психолого-педагогической литературы, организация целенаправленной опытно-поисковой работы, включающей в себя наблюдение, изучение и анализ деятельности учащихся, проведение занятие.

**1. Теоретические основы проблемного обучения**

* 1. **Исследования в области проблемного обучения**

Зарубежный опыт. В истории педагогики постановка вопросов собеседнику, вызывающих затруднение в поисках ответа на них, известна по беседам Сократа, пифагорейской школе, софистам. Идеи активизации обучения, мобилизации познавательных сил учащихся путем включения их в самостоятельную исследовательскую деятельность нашли отражение в трудах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, представителей «нового воспитания», которые пытались противопоставить догматическому заучиванию готовых знаний «активные» методы обучения.

Разработка способов активизации мыслительной деятельности учащихся привела во второй половине XIX – начале XX в. к внедрению в преподавание отдельных учебных методов:

– эвристического (Г. Армстронг);

– опытно-эвристического (А.Я. Герд);

– лабораторно-эвристического (Ф.А. Винтергальтер);

– метода лабораторных уроков (К.П. Ягодовский);

– естественнонаучного обучения (А.П. Пинкевич) и др.

Все вышеперечисленные методы Б.Е. Райков в силу общности их сути заменил термином «исследовательский метод». Исследовательский метод обучения, активизировавший практическую деятельность учащихся, стал своеобразным антиподом традиционного метода. Его применение создавало в школе атмосферу увлеченности учением, доставляя учащимся радость самостоятельного http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\_psychology/annot/annot\_8\_6.htmlпоиска и открытия и, что самое главное, обеспечивало развитие познавательной самостоятельности детей, их творческой активности. Использование исследовательского метода обучения как универсального в начале 30-х гг. XX в. было признано ошибочным. Предлагалось строить обучение для формирования системы знаний, не нарушающей логику предмета. Однако массовое применение иллюстративного обучения, догматического заучивания не способствовало развитию школьного обучения. Начался поиск путей активизации учебного процесса. Определенное влияние на развитие теории проблемного обучения в этот период оказали исследования психологов (С.Л. Рубинштейн), обосновавших зависимость мыслительной деятельности человека от решения проблем, и концепции проблемного обучения, сложившиеся в педагогике на основе прагматического понимания мышления.

В американской педагогике начала XX в. известны две основные концепции проблемного обучения. Дж. Дьюи предлагал все виды и формы обучения заменить самостоятельным учением школьников путем решения проблем, при этом упор делался на их учебно-практическую форму. Суть второй концепции заключается в механическом переносе выводов психологии на процесс обучения. В. Бертон считал, что обучение есть «приобретение новых реакций или изменение старых» и сводил процесс обучения к простым и сложным реакциям, не учитывая влияние на развитие мышления ученика среды и условий воспитания.

Начав свои эксперименты в одной из чикагских школ в 1895 г., Дж. Дьюи сделал акцент на развитие собственной активности обучаемых. Вскоре он убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем вербальное (словесное, книжное) обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дж. Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция «полного акта мышления». Согласно философским и психологическим воззрениям автора, мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное значение.

Правильно построенное обучение, по мнению Дж. Дьюи, должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых традиционных учебных заданий – «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеко отстающих от того, чем интересуются учащиеся.

По сравнению с традиционной системой, Дж. Дьюи предложил смелые новшества, неожиданные решения. Место «книжной учебы» занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося. Место активного учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Вместо общей для всех стабильной учебной программы вводились ориентировочные программы, содержание которых только в самых общих чертах определялось учителем. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся.

Школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, он противопоставил обучение «путем делания», т.е. такое, при котором все знания извлекались из практической самодеятельности и личного опыта ребенка. В школах, работавших по системе Дж. Дьюи, не было постоянной программы с последовательной системой изучаемых предметов, а отбирались только знания, необходимые для жизненного опыта учащихся. По мнению ученого, учащийся должен заниматься теми видами деятельности, которые позволили цивилизации выйти на современный уровень. Поэтому внимание нужно сконцентрировать на занятиях конструктивного характера: учить детей готовить еду, шить, приобщать к рукоделию и т.д. Вокруг этих утилитарных знаний и умений концентрируется информация более общего характера.

Дж. Дьюи придерживался так называемой педоцентрической теории и методики обучения. Согласно ей роль учителя в процессах обучения и воспитания сводится в основном к руководству самодеятельностью учащихся и пробуждению их любознательности. В методике Дж. Дьюи, наряду с трудовыми процессами, большое место занимали игры, импровизации, экскурсии, художественная самодеятельность, домоводство. Воспитанию дисциплины учащихся он противопоставлял развитие их индивидуальности.

В трудовой школе труд, по Дьюи, является средоточием всей учебно-воспитательной работы. Выполняя разнообразные виды труда и приобретая необходимые для трудовой деятельности знания, дети тем самым готовятся к предстоящей жизни.

Педоцентрическая концепция Дж. Дьюи оказала большое влияние на общий характер учебно-воспитательной работы школ США и некоторых других стран, в частности советской школы 20-х гг., что нашло свое выражение в так называемых комплексных программах и в методе проектов. Наибольшее влияние на развитие современной концепции проблемного обучения оказали работы американского психолога Дж. Брунера. В ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления. Главное внимание Брунер уделил структуре знаний, которая должна включать в себя все необходимые элементы системы знаний и определять направление развития ученика.

Современные американские теории «учения путем решения проблем» (У. Александер, П. Хальверсон и др.), в отличие от теории Дж. Дьюи, имеют свои особенности:

– в них отсутствует чрезмерное подчеркивание значения «самовыражения» ученика и умаление роли учителя;

– утверждается принцип коллективного решения проблем, в отличие от крайней индивидуализации, наблюдавшейся ранее;

– методу решения проблем в обучении отводится вспомогательная роль.

В 70–80-х гг. XX в. получила распространение концепция проблемного обучения английского психолога Э. де Боно, который акцентирует внимание на шести уровнях мышления.

В развитии теории проблемного обучения определенных результатов достигли педагоги Польши, Болгарии, Германии и других стран. Так, польский педагог В. Оконь исследовал условия возникновения проблемных ситуаций на материале различных учебных предметов и совместно с Ч. Куписевичем доказал преимущество обучения путем решения проблем для развития умственных способностей учащихся. Проблемное обучение понималось польскими педагогами лишь как один из методов обучения. Болгарские педагоги (И. Петков, М. Марков) рассматривали главным образом вопросы прикладного характера, уделяя основное внимание организации проблемного обучения в начальной школе.

Отечественный опыт. Теория проблемного обучения начала интенсивно разрабатываться и в СССР в 60-х гг. XX в. в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития самостоятельности школьника, однако натолкнулась на определенные трудности:

– в традиционной дидактике задача «учить мыслить» не рассматривалась как самостоятельная, в центре внимания педагогов находились вопросы накопления знаний и развития памяти;

– традиционная система методов обучения не могла «преодолеть стихийности в формировании теоретического мышления у детей» (В.В. Давыдов);

– исследованием проблемы развития мышления занимались главным образом психологи, педагогическая теория развития мышления, способностей не была разработана.

В результате отечественная массовая школа не накопила практики использования методов, специально направленных на развитие мышления. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы психологов, сделавших вывод о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев), и раскрывших роль проблемной ситуации в мышлении и обучения.

Опыт применения отдельных элементов проблемного обучения в школе исследован М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером, Н.Г. Дайри, Д.В. Вилькеевым. Исходными при разработке теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов). Проблемность в обучении рассматривалась как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся. Разработаны способы создания проблемных ситуаций в различных учебных предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. Постепенно распространяясь, проблемное обучение из общеобразовательной школы проникло в среднюю и высшую профессиональную школу. Совершенствуются методы проблемного обучения, в которых одним из важных компонентов становится импровизация, особенно при решении задач коммуникативного характера (Кулюткин Ю.Н., 1970). Возникла система методов обучения, в которой создание проблемной ситуации учителем и решение проблем учащимися стали главным условием развития их мышления. В этой системе различаются общие методы (монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, программированный, алгоритмический) и бинарные – правила взаимодействия учителя и учащихся. На базе этой системы методов получили развитие и некоторые новые педагогические технологии (В.Ф. Шаталов, П.М. Эрдниев, Г.А. Рудик и др.).

**1.2 Сущность проблемного обучения**

Ввиду большого многообразия педагогических технологий и концепций существуют различные их классификации по тем или иным характерным признакам. Для определения сущности проблемного обучения и установления его характерных особенностей рассмотрим часть из наиболее встречающихся подходов к классификации педагогических технологий и определим в них место проблемного обучения.

Так, в настоящее время существует несколько основных научных концепций процесса обучения, представляющих теории построения системы мыслительной активности, в частности процесса запоминания и воспроизведения информации, формирования умений и навыков: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, а также менее распространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестопедии. Они основываются на различных особенностях мышления и психики, например, согласно ассоциативно-рефлекторной концепции (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Ю.А. Самарин и др.) знания усваиваются в результате образования в сознании учащегося ассоциаций различного характера, согласно суггестопедической (В.Н. Мясищев, Г.К. Лозанов и др.) – в результате эмоционального внушения, согласно гештальттехнологии (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, К. Коффка и др.) – в результате запечатления в сознании структуры и смысла информационных блоков-гештальтов. Концепция проблемного обучения имеет в своей основе подоплеку развития, а не усвоения знаний, вместе с тем, в ней заложена идея большей прочности знаний при их самостоятельном достижении учащимся.

По целевой ориентации педагогические технологии подразделяются на несколько групп: направленные на формирование знаний, умений и навыков, на формирование способов умственных действий, на формирование эстетических и нравственных отношений, на формирование самоуправляемых механизмов личности (технологии саморазвития), на формирование действенно-практической сферы и на развитие творческих способностей. Необходимость каждой из этих целей признается, как правило, любой педагогической технологией. Вместе с тем, каждая педагогическая технология по-своему расставляет акценты в иерархии целей обучения, будь то формирование знаний, умений и навыков, личностное развитие учащихся и т.д. Так, в традиционном подходе к обучению отдается приоритет передаче учащимся максимального объема знаний, умений и навыков, что в итоге должно привести к развитию личности и формированию базы для саморазвития. Приоритет знаниям, умениям и навыкам отдается и многими более или менее современными педагогическими концепциями, такими как программированное обучение (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), технология укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев) и т.п. – представляющими собой усовершенствование методики преподавания и структуры учебного материала. Технологии развивающего обучения также предполагают передачу учащимся значительного объема знаний, умений и навыков, но при этом они сместили образовательные акценты: знания являются не самоцелью, а средством: средством развития теоретического мышления (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), или всестороннего развитие ученика (Л.В. Занков и др.). Проблемное же обучение в настоящее время имеет несколько разновидностей, в зависимости от того, какая цель выделяется педагогом в качестве основной. Так, это может быть усвоение учащимися знаний, умений и навыков, тогда педагог руководит и направляет процесс разрешения проблемных ситуаций, и за счет увеличения самостоятельности и персонализации получаемых знаний, они в большей степени усваиваются учениками, чем при объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методах, а учебный процесс активизируется за счет большего интереса со стороны учеников – проблемное обучение превращается в усовершенствование методики преподавания и структуры учебного материала. Основной целью может стать творческое развитие учащихся, тогда педагог использует по большей части проблемные ситуации, изначально не имеющие однозначного ответа, поощряет творческое начало в учениках, отдает им учебную инициативу – проблемное обучение превращается в совершенно иной вид обучения (А.В. Хуторской выделяет такой подход уже как концепцию эвристического обучения ([**Ошибка! Источник ссылки не найден.**])). У проблемного обучения есть определенная связь также с теорией и практикой методов дополнительного образования – общая идея обучения как индивидуально интересного процесса субъективного открытия. Проблемное обучение может быть близко и к развивающему обучению, если его задачей ставится развитие интеллекта учеников – за счет увеличения самостоятельности учащихся при разрешении проблемных ситуаций формируется активная познавательная деятельность, достигается свобода и органичность применения способов умственных действий. В теории все эти цели признаются в проблемном обучении, но на практике педагог самостоятельно выстраивает ту или иную иерархию при структурировании учебного материала, разработке методики и реализации учебного процесса.

Еще одной важнейшей классификацией педагогических технологий является в настоящее время их разделение по подходу к ученику, по определению его места в системе обучения. Такое разделение технологий по мере свободы субъективного выбора учащегося и объему управляющих воздействий в теории педагогики играет большую роль уже на протяжении многих веков. Задача в данном случае состоит в том, чтобы избежать пагубных крайностей и выбрать золотую середину, наиболее адекватное соотношение самостоятельности учащегося и влияния учителя. Как справедливо пишет М.А. Холодная ([**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]), «формируя у ребенка «систему глубоких и прочных знаний», «способы решения задач», «научные понятия», «умственные действия с наперед заданными качествами» и т.д., мы тем самым вольно или невольно предопределяем границы его личной интеллектуальной свободы. С другой стороны, предоставляя ребенку полную свободу действий и произвольно варьируя содержание его учебных занятий, мы рискуем превратить ученика в интеллектуального иждивенца, неспособного к напряженной и продуктивной интеллектуальной работе». В рамках данной классификации выделяются три главные группы: авторитарные технологии (предполагающие безоговорочное подчинение ученика учителю, полный контроль последним учебного процесса, подавление инициативы и самостоятельности), дидактоцентрические или технократические технологии (предполагающие приоритет обучения над воспитанием, главным фактором формирования личности признаются дидактические средства) и личностно-ориентированные технологии. Последние завоевывают все более прочные позиции: в современной педагогике на первом плане оказывается ученик как субъект деятельности, и основные педагогические усилия направляются на его познавательное и личностное развитие. Как и в предыдущем случае, классификация проблемного обучения зависит от смысла, который вкладывается в это понятие, от основных целей, которые ставятся педагогом. Если цель заключается в том, чтобы разнообразить и усовершенствовать учебный процесс за счет активизации учащихся, то тогда проблемное обучение можно отнести к дидактоцентрическим концепциям. Если же методы проблемного обучения применяются для того, чтобы у учеников развивалось творческое мышление, интеллект, то проблемное обучение можно отнести к личностно-ориентированным концепциям. Определенные сходные черты есть у проблемного обучения и с подвидами личностно-ориентированных технологий: технологиями свободного воспитания (развитие самостоятельности, воспитание самомотивации учащихся), гуманно-личностными технологиями (уважение к ребенку, оптимистическая вера в его потенциал, всесторонняя поддержка развития личности), технологиями сотрудничества (партнерство, равенство, сотрудничество и сотворчество учителя и ученика при создании проблемных ситуаций высокого уровня).

Таким образом, в настоящее время проблемное обучение, на взгляд автора, 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. Рассмотрим подробнее основы проблемного обучения и методику его организации.

Концепция проблемного обучения, как и любая другая педагогическая концепция, при ее формулировке неизбежно раскрывает субъективные особенности сознания, предпочтения педагога или исследователя. Именно поэтому в педагогической литературе даются различные определения этого понятия, в той или иной мере отражающие отношение автора к педагогическому процессу и соответствующую иерархию образовательных ценностей. Кроме того, как было уже показано, у проблемного обучения имеется своя история развития, наложившая свой отпечаток на это понятие. Если, например, И.Я. Лернер, стоявший у истоков популяризации проблемного обучения в России, под проблемным обучением понимал решение учащимся (под руководством учителя) новых для него познавательных и практических проблем в системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы, то в современной практике проблемное обучение могут определять и как «особый тип обучения, характерную черту которого составляет его развивающая по отношению к творческим способностям функция».

В теории М.И. Махмутова проблемное обучение представляет собой «тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций».

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

Проблемное обучение обеспечивает возможности творческого участия обучаемых в процессе освоения новых знаний, формирование познавательных интересов и творческого мышления, высокую степень органичного усвоения знаний и мотивации учащихся.

Фактически основой для этого является моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. При этом осознание, принятие и разрешение этих проблемных ситуаций происходит при оптимальной самостоятельности учащихся, но под общим направляющим руководством педагога в ходе совместного взаимодействия.

Последний аспект чрезвычайно важен, поскольку в нем, собственно, и состоит основное отличие проблемного обучения от эвристического, предполагающего, что обучение происходит при «незнании» не только ученика, но и учителя [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Впрочем, это относится только к понятию проблемного обучения в узком смысле: за все время его существования неоднократно были попытки внести эвристический аспект в проблемное обучение и в полной мере (например, В.С. Библер).

Поэтому в данной работе под проблемным обучением в широком смысле понимается такой метод обучения, который допускает вариантность подхода к выбору проблемной ситуации, то есть имеющий, в том числе, отдельные черты эвристического обучения (в частности, ориентацию учителя и ученика на достижение неизвестного им заранее результата).

На взгляд автора, такой подход позволяет значительно расширить возможности применения проблемного обучения, сделать его универсальным, применимым не только для естественных наук, истории науки и техники, но и для гуманитарных наук, для предметов, носящих эмоционально-образный характер.

В таких условиях проблемное обучение уже можно будет разделить на три вида в зависимости от характера и степени задействованности творческого начала учащихся: научное творчество (постановка и решение теоретических учебных проблем), практическое творчество (постановка и решение практических учебных проблем) и художественное творчество (отображение действительности на основе исключительно творческого воображения).

Основным понятием проблемного обучения является проблемная ситуация, представляющая собой интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация обуславливает начало мышления в процессе постановки и решения проблем.

Исходя из этого проблемным учением является такая учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности, при которой учащимися воспринимаются объяснения учителя в условиях проблемной ситуации, с той или иной степенью самостоятельности анализируются формулировки проблем и достигается их решение посредством выдвижения предложений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения.

Проблемные ситуации и, соответственно, все проблемное обучение строятся на принципе проблемности, противоречия как закономерности познания, как основного механизма, активизирующего обучение уже на уровне учащихся.

Действие этого механизма и, соответственно, концептуальная основа всего проблемного обучения основаны на психологической теории мышления, выдвинутой в советской психологической школе еще С.Л. Рубинштейном. В его теории мышление представляет собой продуктивный процесс, связующий воедино объекты познаваемой действительности. Объекты действительности всегда содержат в себе определенные внутренние и (или) внешние противоречия, проблемы, задачи которые субъект (мыслящий, а в данном случае – учащийся) должен разрешить в процессе их практического преобразования и (или) мысленного осознания, то есть предметный мир открывается человеку, будучи исполненным проблемностью, что и вызывает необходимость в мышлении. Согласно его концепции именно проблемной ситуацией, противоречием, определяется вовлечение личности в мыслительный процесс.

В процессе мыслительного процесса и разрешения, тем самым, такой проблемной ситуации происходит осознание познавательной потребности субъекта, которая, будучи осознанной, побуждает уже мыслительную активность человека.

Мыслительная активность является, с одной стороны, характеристикой развития интеллекта, воспитание которого является одной из основных задач всестороннего гармонического развития личности. С другой стороны, высокая степень мыслительной активности является необходимым условием для эффективного обучения.

Таким образом, именно эти идеи были положены в основу проблемного обучения: постановка проблемной задачи (создание проблемной ситуации) приводит к появлению познавательной потребности, в связи с чем повышается мыслительная активность учащегося и развивается интеллект и, в конечном итоге, за счет этого происходит, если можно так сказать, эскалация способностей учащегося и его мотивации к обучению.

Необходимо также заметить, что в последнее время появились попытки объяснения эффективности проблемного обучения не только на психологическом, но и на физическом уровне, то есть на уровне особенностей работы мозга. Так, в предлагается следующая теория, объясняющая процесс познания и обучения. Умственные усилия обучающегося завершаются «фиксацией достижения поставленной цели», то есть пониманием. Как известно, в этот момент обучающийся испытывает благоприятные эмоции: от облегчения до эйфории в зависимости от глубины противоречия (сложности проблемной ситуации) и уровня напряжения. Предполагается, что на уровне мозга это происходит по причине «замыкания нейронных областей», которые также называются «ансамблями» или «кластерами», «в одну большую область, соответствующую новому (для обучающихся) понятию».

По своему содержанию и по поставленным целям традиционное образование ориентировано, прежде всего, на усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Кроме того, с гуманизацией всей социальной сферы в традиционном образовании стала декларироваться цель всестороннего и гармоничного развития каждого ученика, что, впрочем, в силу инертности системы образования и особенностей методов традиционной педагогики достигалось лишь косвенно, было, по большому счету, побочным продуктом образования.

В проблемном обучении, как и в традиционном, признается важность всех тех же функций, однако несколько изменяется расстановка акцентов, иерархия образовательных целей:

* развитие интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся;
* усвоение учениками системы знаний и способов умственной практической деятельности;
* формирование всесторонне развитой личности.

Заметим, что Махмутов М.И. выделяет в качестве основных функций проблемного обучения также и формирование диалектико-материалистического мышления. На взгляд автора, эта функция или эта цель проблемного обучения расходится с целью формирования познавательной самостоятельности учащихся: одной из важнейших особенностей проблемного образования признается развитие здравого скептицизма учащихся, что, по мнению автора, несовместимо с однозначной их фиксацией на том или ином характере мировоззрения. По всей видимости, выделение им такой функции проблемного образования является последствием значительной идеологизации образования в советский период. В этом смысле автор не может согласиться с Л.Д. Столяренко, что та или иная концепция образования может уже по своему характеру ставить своей целью воспитание личности с заданными свойствами (будь то традиционное образование в советский период или бихейвиористическая образовательная парадигма запада): как видим, господствующая идеология может накладывать и накладывает свой отпечаток на любую концепцию образования, дело лишь в том, что разные образовательные методы благоприятствуют этому в разной степени.

Итак, таковы основные функции проблемного образования. Как уже отмечалось, они присущи практически всем образовательным концепциям и разница заключается лишь в их иерархии: в проблемном образовании основной акцент делается не столько на усвоение учащимися знаний, сколько на развитие их интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей. Поэтому проблемному образованию приписываются также следующие специальные функции, являющиеся, по большому счету, конкретизацией общих применительно к проблемному образованию:

* воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение отдельных логических приемов и способов творческой деятельности);
* воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умение решать учебные проблемы;
* формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования и творческого отображения действительности);
* формирование мотивов обучения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Наиболее важными, на взгляд автора, функциями, характерными для проблемного образования, являются, во-первых, развитие творческих способностей учащихся и, во-вторых, развитие практических навыков использования знаний и повышение уровня освоения учебного материала. Рассмотрим их более подробно.

Формирование творческого мышления изначально ставилось специфической целью проблемного обучения, его отличительной особенностью от традиционного обучения. По некоторым данным в современном российском школьном образовании до 75% учебных предметов направлены на развитие левого полушария, а на эстетические предметы отводится лишь 3%. Приоритет информационной составляющей образования был присущ педагогике с самого начала ее становления. Такой подход основан на теории, что знание представляет собой основу продуктивного мышления, а навыки продуктивного и творческого мышления приобретаются в школе лишь как следствие репродуктивного усвоения.

Вместе с тем, далеко не все и не всегда разделяли эту теорию. Так, еще Монтень писал: «лучше всего я чувствую себя в обществе крестьян, поскольку недостаток образования позволяет им сохранить здравомыслие», а М. Твен утверждал следующее: «высочайшая опытность в том, чтобы уметь отметать всякий опыт». В современной педагогике все шире распространяется убеждение, что репродуктивная деятельность отрицательно влияет на возможность последующего творчества: как научного, так и творчества в целом, и, будучи освоенной и закрепленной учащимися в первую очередь, создает у учащихся шаблонные представления о требуемом образовательном продукте. К этому выводу приходят как теоретики, так и практики, как педагоги, так и психологи. Так, М.А. Холодная пишет: «именно недостаточность знаний часто является стимулом для появления творческих решений».

В связи с этим, репродуктивная деятельность может способствовать творчеству только в том случае, когда с ее помощью ученики усваивают способы деятельности, но не содержание образования. Если изначально такая предпосылка основывалась лишь на педагогической интуиции, то А.В. Хуторской уже утверждает, что об этом свидетельствуют и полученные экспериментальные данные.

При ближайшем рассмотрении одним из важнейших критериев творчества становится отношение к противоречиям. Как справедливо пишут, «если противоречие не формулируется в заостренном виде, а любыми способами «замазывается», обходится стороной и делается критерием заблуждения, то ни о каком творчестве речи быть не может». Творческие способности человека выражены в тем большей мере, чем острее отражается и формулируется реальное противоречие и чем эффективнее происходит решение противоречия в мышлении сообразно с логикой его становления.

От уровня развития творческих способностей человека, от степени его привыкания к наличию проблемных ситуаций, суть которых – вся окружающая действительность (см. выше о теории С.Л. Рубинштейна), и возможности их логического разрешения, зависит не только его развитие как личности, но и, при некотором утрировании, даже уровень его психологической устойчивости. Так, можно вспомнить об опытах И.П. Павлова, когда на глазах подопытной собаки круг, являющийся условным сигналом для принятия пищи, начинал поворачиваться и превращался в овал. Животное или срывалось в истерический лай, или впадало в состояние глубокого торможения.

Учитывая, таким образом, с одной стороны, особенности человеческой психики и мышления, а также, с другой стороны, с учетом безусловной важности творческой активности как общесоциального фактора развития, проблемное обучение строится на моделировании проблемных ситуаций, воссоздании творческого процесса при обучении. Как образно пишет С.В. Снапковская, в процессе решения проблемных ситуаций «процесс обучения максимально сближается с процессом мышления, как бы перерастая в него».

Второй основной целью и функцией проблемного обучения, как уже отмечалось, является развитие у учащихся практических навыков использования знаний и повышение уровня освоения учебного материала. Значительно больший эффект проблемного обучения в этой сфере, нежели у традиционного обучения, достигается за счет психологических особенностей процесса усвоения знаний. Так, как показывает практика, практическое воспроизведение знаний и навыков, осуществляемое учащимся осознанно и в рамках проблемной ситуации, способствует значительно лучшему усвоению знаний, нежели лишь вербальное или практическое их воспроизведение при традиционном обучении. Механическое воспроизведение за преподавателем, действительно, может закрепить объект в памяти ученика, но самостоятельный выбор того или иного навыка, объекта знания учащимся, можно сказать, персонализирует его, позволяет достичь большего эффекта от обучения.

Таким образом, знания, умения и навыки, полученные в процессе решения проблемных ситуаций, более эффективно фиксируются в памяти учащегося. Но это не единственный и не главный эффект проблемного образования. Знания, на взгляд автора, не имеют обезличенной и объективной ценности, они важны лишь в том случае, если учащийся сможет их применить на практике, сможет решать с их помощью конкретные задачи, которые ставит перед ним действительность. В этом отношении проблемное обучение ставит человека в более благоприятное положение, за счет того, что у него уже сформировались навыки обращения с проблемными ситуациями, нет страха перед неизвестным, оно воспринимается лишь как «пока» неизвестное. Дело в том, что виды возникающих в действительности задач, по существу, не ограничены и субъект проблемного обучения, получив навыки и уверенность, становится более приспособленным к их решению, в то время как при использовании методов традиционного обучения для этого потребуется решить значительный массив таких задач, причем, безусловно, нет гарантии, что при обучении будут учтены все ситуации, с которыми столкнется учащийся в будущем. В реальной жизни проблемы представляют собой практически постоянно меняющееся разнообразие условий, целей, контекстов, препятствий и неизвестных величин, влияющих на подход к их решению. Именно поэтому на практике отдается значительный приоритет опыту работы, нежели теоретическому образованию. И именно поэтому в процессе обучения приоритет должен отдаваться моделированию, воссозданию практических проблемных ситуаций и их самостоятельному решению учащимися, что и реализуется в концепции проблемного обучения.

Итак, по сравнению с традиционным образованием, проблемное образование позволяет более эффективно развивать творческие способности учащихся, их интеллект, оно способствует более качественному усвоению знаний, умений и навыков. При этом, на взгляд автора, можно выделить еще несколько функций проблемного обучения, которые являются, по большому счету, его побочным, но не менее от этого важным эффектом.

Во-первых, при проблемном обучении существенно усиливается роль самостоятельного образования, инициативность. Самостоятельность мышления нельзя получить путем одностороннего изучения готовой информации, ему препятствуют репродуктивные методы обучения. Самостоятельный же поиск решения проблемной ситуации развивает чувство ответственности, повышает самомотивацию, волю учащихся. Кроме того, в процессе проблемного обучения предполагается, что учащиеся будут самостоятельно выбирать и обрабатывать самые разные источники информации, в том числе и те, с которыми они будут работать в последующем, и обращаться к этим источникам им приходится чаще, чем тем, кто обучается по традиционной программе.

Во-вторых, групповая организация работы учащихся в процессе проблемного обучения приводит к укреплению межличностных отношений, развивает взаимодействие в учебном микросоциуме: решение проблемных задач производится, как правило, в группах небольшого и среднего размера. В случае применения группового метода проблемного обучения учащиеся получают навыки коллегиального решения рабочих проблем. В отношении медицинских работников за рубежом существует даже статистика, что в случае обучения студентов с применением проблемных методов, они реже занимаются частной практикой, то есть реже работают в одиночку. Как бы то ни было, факт повышения социально-адаптивных механизмов при проблемном обучении остается фактом, и поскольку социальное взаимодействие представляет собой чрезвычайно важный аспект трудовой деятельности, то проблемное обучение находится в более выгодном положении, нежели традиционное.

В-третьих, чрезвычайно важной функцией проблемного обучения можно назвать и повышение мотивации учащихся. Как говорил еще Г. Галилей, «вы не в состоянии научить человека чему-либо. Вы можете лишь помочь ему обнаружить это внутри себя». Вообще без мотивации учебная деятельность, как и любая другая, практически невозможна. В традиционной системе преподавания мотивация осуществляется известным методом кнута и пряника или же основные усилия педагога по мотивации учащихся направлены на объяснение важности обучения для будущей деятельности учащихся, что также не всегда эффективно. В ненаучной сфере такой подход получил название «знание – силой». Без обратной положительной реакции учащихся учебный процесс или теряет свою эффективность, или приводит к значительному утомлению учащихся, их эмоциональным перегрузкам.

В этом отношении проблемное обучение, опять же, имеет более выигрышное положение, так как его характеризует творческая, а не репродуктивная деятельность учащихся, ученики получают больше возможности самореализоваться в процессе обучения, постоянная постановка и решение проблемных задач является более приемлемой для поддержания неослабевающего интереса и активности учащихся. В вышеуказанной статье о результатах введения проблемного обучения в зарубежных медицинских образовательных учреждениях приводятся данные, что у студентов повышается интерес к изучаемому предмету, увеличивается число желающих заниматься по данной программе, устанавливаются хорошие отношения с преподавателем, проблемное обучение обеспечивает более дружественный и благоприятный учебный климат, и даже уменьшается количество отчисленных студентов.

Помимо повышения мотивации одним из эффектов применения проблемных методов обучения является развитие внимания, воли, повышение самооценки учащихся. Все это, в свою очередь, благоприятно отражается на иных функциях обучения: как на усвоении знаний, умений и навыков, так и на повышении творческого потенциала учащихся.

**1.3 Специфика использование проблемного обучение в детском саду**

Особенность здоровой психики ребенка – познавательная активность. Любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи и зависимость. Он сам, например, может дознаться, какие предметы тонут, а какие будут плавать. У него возникает множество вопросов по поводу явлений окружающей жизни. Чем активнее в умственном отношении ребенок, тем больше он задает вопросов и тем разнообразнее эти вопросы.

Ребенок стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное «зачем?», «как?», «почему?». Он вынужден оперировать знаниями, представлять ситуации и пытаться найти возможный путь для ответа на вопрос.

Мы с вами знаем, что дети – пытливые исследователи окружающего мира. Эта особенность заложена от природы. В свое время И.М. Сеченов писал о прирожденном и крайне драгоценном свойстве нервно-психической организации ребенка – безотчетном стремлении понимать окружающую жизнь. Это свойство И.П. Павлов назвал рефлексом «что такое?», под влиянием которого ребенок обнаруживает качества предметов, устанавливает новые для себя связи между ними. Предметная «исследовательская» деятельность развивает и закрепляет познавательное отношение ребенка к окружающему миру. С овладением речью познавательная деятельность дошкольника поднимается на новую качественную ступень. В речи обобщаются знания детей, формируется способность к аналитическо-синтетической деятельности не только в отношении непосредственно воспринимаемых предметов, но и на основе представлений.

Меняется характер общения ребенка со взрослыми: значительное место начинают занимать личностные и познавательные контакты.

В наше сложное противоречивое время особенно остро стоит вопрос: «Как сегодня воспитывать ребенка человеком завтрашнего дня? Какие знания ему дать в дорогу?» Осмысление этого вопроса должно происходить через осознание рез ко измененного социального заказа: вчера нужен был исполнитель, а сегодня – творческая личность с активной жизненной позицией, с собственным логическим мышлением.

Поэтому необходимо ребенка «учить сомневаться». Дошкольники могут подвергнуть сомнению не сами знания воспитателя, или правильность их высказывания. Ребенка нужно научить сомневаться в истинности знаний как таковых, в средствах их добывания. Ребенок может услышать и запомнить, а может и понаблюдать, сравнить, спросить о непонятном, высказать предложение.

(Например: металлические предметы тонут, но ребенок видит: корабль из металла не тонет. Почему? При организации соответствующих опытов дошкольники могут поразмышлять над этим вопросом).

Без этого не может быть развивающего обучения. К сожалению, в практике работы ДОУ часто наблюдается другая тенденция (направление): давать детям готовые сведения, которые нет надобности воспринимать критически, их необходимо только запомнить. Принесет ли большую пользу ребенку обучение, при котором знания не становятся объектом размышления, сравнения, не требуют привлечения собственного опыта, проявления личного отношения?

Поэтому, сомнение – это путь к творчеству, самостоятельности, независимости в мыслях, чувствах, поступках. Пора забыть привычное: «Мал еще со мной спорить!». Следует, наоборот, поощрять детей к спору, сомнению (если это не опасно для жизни и здоровья).

Наш мир: Человечество далеко шагнуло по пути познания его. Но путь этот трудный, и до конца еще очень далеко. Чтобы продвигаться вперед, нужны пытливые люди с неутомимой жаждой познаний и открытий.

Конечно, отдельный человек, каким бы он умным и образованным ни был, не может знать все обо всем. Но сохранить в себе радость собственных открытий, живой интерес ко всему происходящему в мире, желание раздвинуть границы своего кругозора просто необходимо.

Прежде всего это относится к воспитателям. Они одни из первых введут малышей в наш мир, раскроете перед детьми его тайны и законы, заложите познавательное отношение к миру.

Ведь в истоках познания лежит определенное отношение человека к объекту познания. Поэтому необходимо постоянно демонстрировать детям свой интерес к окружающим предметам и желание познавать их свойства. Надо всем своим поведением доказывать и показывать детям, что вы не утратили способность удивляться и радоваться обыденным вещам, знакомым и неизвестным событиям, явлениям.

Они не можете рассказать и объяснить ребенку всего, что касается многочисленных и разнообразных объектов и явлений окружающей действительности. Но заложить доброе начало отношений к миру, потребность в познании (мир огромен, прекрасен и интересен) вы обязаны.

Познавательная активность ребенка, направленная на обследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякает интерес. Роль взрослого – поддержать этот интерес с помощью разнообразных методов и приемов.

Мы с вами знаем, что методы обучения – это способы работы воспитателя, с помощью которых достигается усвоение детьми знаний, умений и навыков, а также развитие их познавательных способностей. Прием – это часть метода.

Прежде всего необходимо помнить, что при организации познавательной деятельности отношения «ребенок-взрослый» должны строиться на соучастии в деятельности. Вести дошкольника к такому соучастию надо постепенно: от наблюдений за деятельностью взрослы к эпизодическому участию в ней, затем партнерству и, наконец, к сотрудничеству.

И так, решение познавательны задач вместе со взрослыми и сверстниками – путь к развитию способности сомневаться, критически мыслить. В педагогической литературе такой путь называется проблемным обучением.

Суть проблемного обучения заключается в том, что воспитатель создает познавательную задачу, ситуацию и предоставляет детям возможность изыскивать средства ее решения, используя ранее усвоенные знания и умения. Проблемное обучение активизирует мысль детей, придает ей критичность, приучает к самостоятельности в процессе познания.

Каждое новое знание приоткрывает ребенку малоизвестные стороны познаваемого объекта, возбуждает вопросу, догадки.

**2. Экспериментальное использование проблемного обучения в детском саду**

**2.1 Организация проблемного обучения в детском саду**

Как организовать познавательную деятельность детей, чтобы развивать психические процессы? (ощущения, восприятие, память, воображение, мышление, а также развитие речи).

Существуют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Воспитатель сам ставит проблему (задачу) и сам решает её при активном слушании и обсуждении детьми.

2. Воспитатель ставит проблему, дети самостоятельно или под его руководством находят решение. Воспитатель направляет ребёнка на самостоятельные поиски путей решения (частично-поисковый метод).

3. Ребёнок ставит проблему, воспитатель помогает её решить. У ребёнка воспитывается способность самостоятельно формулировать проблему.

4. Ребёнок сам ставит проблему и сам её решает. Воспитатель даже не указывает на проблему: ребёнок должен увидеть её самостоятельно, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы её решения. (Исследовательский метод)

В итоге воспитывается способность самостоятельно анализировать проблемную ситуацию, самостоятельно находить правильный ответ.

В одном случае воспитатель может сам с помощью детей вести поиск. Поставив проблему, воспитатель вскрывает путь её решения, рассуждает вместе с детьми, высказывает предположения, обсуждает их вместе с детьми.

В другом случае роль воспитателя может быть минимальной – он предоставляет детям возможность совершенно самостоятельно искать пути решения проблем.

Метод обучения, связанный с самостоятельным поиском и открытиями детьми тех или иных истин, называют проблемно-эвристическим методов.

В каждом конкретном случае воспитатель сам решает, в какой форме проводить работу с детьми: группой или индивидуально. Тем не менее, чтобы развивать у детей способность сомневаться, критически мыслить, предпочтение следует отдавать групповым формам работы. Ребенку легче проявить критичность по отношению к сверстникам, чем по отношению к взрослому. Сомнение, догадка, предположение возникает у него при сопоставлении своей точки зрения с мнением другого человека. Общение и совместная деятельность со взрослыми развивают у ребенка умение ставить цель, действовать, подражая ему. А в совместной деятельности со сверстниками ребенок начинает использовать формы поведения взрослы: контролировать, оценивать, не соглашаться, спорить. Так зарождается необходимость координировать свои действия с действиями партнеров, принимать их точку зрения. Поэтому познавательная деятельность организовывается в форме диалога ребенка с воспитателем и другими детьми в группе. Показатели такого диалога – простота общения, демократичность отношений.

Постановка проблемной задачи и процесс решения ее происходит в совместной деятельности воспитателя и детей. Педагог увлекает воспитанников в совместный умственный поиск, оказывает им помощь в форме указаний, разъяснений, вопросов. Познавательная деятельность сопровождается эвристической беседой. Воспитатель ставит вопросы, которые побуждают детей на основе наблюдений, ранее приобретенных знаний сравнивать, сопоставлять отдельные факты, а затем путем рассуждений приходить к выводам. Дети свободно высказывают свои мысли, сомнения, следят за ответами товарищей, соглашаются или спорят.

Основа проблемного обучения – вопросы и задания, которые предлагают детям. Часто используются вопросы, которые побуждают детей к сравнению, к установлению сходства и различия. И это вполне закономерно: все в мире человек узнает через сравнение. Благодаря сравнению ребенок лучше познает окружающую природу, выделяет в предмете новые качества, свойства, что дает возможность по-новому взглянуть на то, что казалось обычным, хорошо знакомым.

Вопросы для сравнения ставятся так, чтобы дети последовательно выделяли сначала признаки различия, потом – сходства.

Среди проблемных вопросов особое место занимают те, которые побуждают вскрыть противоречие между сложившимся опытом и вновь получаемыми знаниями. Для этого дети должны пересмотреть свои прежние представления, перестроить их на новый лад.

Активизируют мышление детей вопросы, которые побуждают искать ответ в воображаемом плане. Так, на летней прогулке воспитатель предлагает подумать, как изменились бы игры детей, если бы стоял морозный зимний день?

Проблемная ситуация создается воспитателем с помощью определенных приемов, методов и средств. При создании и решении проблемных ситуаций мы применяем следующие методические приемы:

– подводим детей к противоречию и предлагаем им самим найти способ его разрешения;

– излагаем различные точки зрения на один и тот же вопрос;

– побуждаем детей делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;

– ставим конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения), эвристические вопросы;

– определяем проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские);

– ставим проблемные задачи.

Можно иногда и ошибиться – пусть дети заметят ошибку, поправят. Важно воспитывать у детей интерес к чужому мнению. И не забудьте о шутке: она активизирует мысль, озадачивает детей. Неожиданные занимательные приемы пробуждают их к размышлению. Особенно, такие приемы нужны детям с недостаточной работоспособностью (неусидчивые): они мобилизуют их внимание и волевые усилия.

Первым этапом процесса решения проблемы считается поиск средств анализа условий проблемы с актуализации прежних знаний и способов действия: «Что нам надо вспомнить для решения нашего вопроса?», «Что мы можем использовать из известного нам для нахождения неизвестного?». А.М. Матюшкин, – этот этап характеризуется растерянностью ребенка, исчерпавшего все известные ему способы решения проблемы и не нашедшего нужного способа. Наступает отказ от известных способов решения.

На втором этапе происходит процесс решения проблемы. Он состоит в открытии новых, ранее неизвестных связей и отношений элементов проблемы, т.е. выдвижение гипотез, поиск «ключа», идеи решения. На втором этапе решения ребенок ищет «во внешних условиях», в различных источниках знаний.

Третий этап решения проблемы – доказательство и проверка гипотезы, реализация найденного решения. Практически это означает выполнение некоторых операций, связанных с практической деятельностью, с выполнением вычислений, с построением системы доказательств, обосновывающих решение.

Стремясь поддержать у детей интерес к новой теме, мы создаем новую проблемную ситуацию. Создавая проблемные ситуации, мы побуждаем детей выдвигать гипотезы, делать выводы, приучаем не бояться допускать ошибки. Как считает А.М. Матюшкин, боязнь допустить ошибку сковывает инициативу ребенка в постановке и решении интеллектуальных проблем. «Боясь ошибиться, он не будет сам решать поставленную проблему – он будет стремиться получить помощь от всезнающего взрослого». Очень важно, чтобы ребенок почувствовал вкус к получению новых, неожиданных сведений об окружающих его предметах и явлениях.

**2.2 Исследование эффективности проблемного обучения в старшей группе ДОУ**

Практическая часть курсовой работы осуществлялась на базе детского сада №68 «Василек» г. Наб. Челны.

Возглавляют ДОУ: Хузина Гульнара Фаритовна – образование высшее; высшая квалификационная категория. Старший воспитатель, Сочнева Людмила Юрьевна – высшее образование; первая квалификационная категория.

В ДОУ работают 24 воспитателя, из них с высшим образованием-15, с среднем профессиональным – 10, со средним – 1. Обучаются в ВУЗ-ах 3 воспитателя. В ДОУ созданы необходимые условия для введения воспитательно-образовательной работы с детьми.

Работают кабинеты:

1. кабинет здоровья
2. музыкальный зал
3. ИЗО студия
4. физкультурный зал
5. кабинет театрального здоровья
6. кабинет логопеда
7. кабинет по ПДД

Экспериментальная работа проводилась в 2 этапа (обучающий и контрольный этапа).

В исследовании принимали участие 20 дошкольников средней группы.

1 группа детей – экспериментальная. Здесь проводились занятия с использованием проблемного обучения.

1. Гайнутдинова Зиля

2. Талипова Азалия

3. Ахметшин Ранис

4. Насретдинова Эльвина

5. Сахабетдинов Айнур

6. Захаров Валера

7. Валеев Динар

8. Валитов Булат

9. Миннигареев Альфред

10. Фасхутдинова Миляуша

2 группа детей – контрольная. Здесь занятия проводились традиционно.

1. Вафин Ильдан

2. Камалова Аделя

3. Билилава Лейла

4. Алчин Булат

5. Паник Рома

6. Валиева Язиля

7. Гараев Райназ

8. Сафиуллин Раиль

9. Гарипова Зарина

10. Халиуллина Ралина

Для исследования эффективности проблемного обучения использовали занятия по развитию речи традиционным методом и с использованием технологии проблемного обучения.

Занятие по развитию речи в контрольной группе

**Тема:** «Знакомый незнакомец».

**Программное содержание:**

* Продолжать учить детей придумывать загадки с элементами описания, сравнения и описания.
* Познакомить детей с новым способом словообразования.
* Закрепить знания детей о способах словообразования: при помощи сложения существительного с существительным, с помощью увеличительных, уменьшительных, уменьшительно-ласкательных суффиксов.
* Упражнять в подборе определений, синонимов, в согласовании прилагательных и существительных, развивать интерес к этимологии слова.
* Развивать интонационную выразительность речи.

ХОД ЗАНЯТИЯ

В группу заносится сундучок.

**Воспитатель:**

– Хотите узнать, что в сундучке? Надо придумать чистоговорку:

Чок-чок-чок-открывайся… (сундучок)

Сундучок открывается, и дети обнаруживают письмо и корзину с грибами.

– Ребята, в сундучке что-то есть. Это письмо. Кто же написал нам это письмо? Давайте откроем и прочтем его: «Здравствуйте, ребята! Я вам отправила грибы из леса, чтобы вы знали какие они бывают и как называются.  
Ваш давний друг – Волшебница Осень».

– Ребята, давайте посмотрим и скажем какие же грибы нам прислали.

– Задумывались ли вы над тем, откуда грибы получили свои названия?

– Оказывается, лисички похожи на лисичку-сестричку, а рыжики получили свое название так, потому что и шляпка, и ножка этого гриба ярко-рыжая. Вот посмотрите.

Опенок получил себе такое название, потому что он растет на пнях и образовалось слово «опенок» от слова «пень», «пенёк».

– Ребята, а вот этот гриб растет под березой. От какого слова мы можем образовать нужное нам слово – название грибу, если он растет в березовом лесу?

**Пальчиковая гимнастика «Этот пальчик»**

Этот пальчик в лес пошел,

Этот пальчик гриб нашел,

Этот пальчик чистить стал,

Этот пальчик жарить стал,

Этот пальчик все съел,

Оттого и потолстел.

– Вернемся к нашему грибу.

– Ребята, слова ещё можно образовывать с помощью частичек перед словом.

– Где растет гриб по отношению к березе? (Показ картинки)

– Около березы, у березы, под березой.

– Какое слово мы можем образовать с помощью частички «около» и слова? (Околоберезовик)

Аналогично: уберезовик, подберезовик.

Проверка в словаре: подберезовик.

«Гриб, который растет под березой – подберезовик. Похож подберезовик на березку «стройную, на березку белоствольную». Про него говорят: «Этот грибок – березы сынок». У красавицы-березы ствол разукрашен черными точками, и у подберезовика белая ножка разрисована темными чешуйками» (Показ картинки)

**Физкультминутка с элементами релаксации**

Включается спокойная тихая музыка.

– Дружба не только в нашей группе, но и у растений тоже очень ценится.

Вот, например, грибы и деревья очень дружат между собой. Давайте представим себя маленькими подберезовиками, которые вот-вот появятся под березками. Теплый луч упал на землю и согрел маленький грибочек. Нежится на солнце грибочек, подставляя то один свой бок, то другой. И вырос из маленького грибочка красивый гордый подберезовик, похожий на раскрытый зонтик.

**Чистоговорка:**

Шу-шу-шу –

Я листочками шуршу.

Су-су-су –

Под листочками грибы в лесу.

**Игра «Волшебные дорожки»**

**Задание:** Хлопните в ладоши 1 раз, если вы услышите слова, подходящие к слову «подберезовик» и 2 раза, если вы услышите слова, которые подходят к слову «береза».

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | душистый | стройная | белоствольная | полезный | аппетитный |
| подберезовик | + |  |  | + | + |
| береза |  | + | + |  |  |

– Значит подберезовик душистый, полезный, аппетитный. Береза стройная и белоствольная.

**Задание:** С помощью этих слов составьте предложение.

(Под стройной, белоствольной березой растет вкусный, полезный, аппетитный, подберезовик)

Закрепление знаний.

– А вы любите отгадывать загадки?

– А кто их придумывает?

– Хотите придумать загадку про подберезовик?

– Вспомним, какие слова мы придумали к слову «подберезовик».

– Какой он?

– Где он растет?

– Что особенного у него есть?

– На что похож?

– Составим загадку с отрицанием «но не»:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Растет под осиной | но не | трава |
| вкусный | но не | ягода |
| со шляпкой | но не | человек |

Что это? (Гриб подберезовик)

– Молодцы, ребята! Сейчас пойдем играть.

Занятие по развитию речи с использованием технологии проблемного обучения в экспериментальной группе

**Тема:** «Знакомый незнакомец».

**Программное содержание:**

* Продолжать учить детей придумывать загадки с элементами описания, сравнения и описания.
* Познакомить детей с новым способом словообразования в процессе решения проблемной ситуации.
* Закрепить знания детей о способах словообразования: при помощи сложения существительного с существительным, с помощью увеличительных, уменьшительных, уменьшительно-ласкательных суффиксов.
* Упражнять в подборе определений, синонимов, в согласовании прилагательных и существительных, развивать интерес к этимологии слова.
* Развивать интонационную выразительность речи.

ХОД ЗАНЯТИЯ

В группу заносится сундучок.

**Воспитатель:**

– Хотите узнать, что в сундучке? Надо придумать чистоговорку:

Чок-чок-чок-открывайся… (сундучок)

Сундучок открывается, и дети обнаруживают осенние листья.

– Ребята, осень на память о себе оставила осенние листья. Какие они? (Разноцветные, пестрые, багряные…)

–– Ребята, в сундучке еще что-то есть. Это письмо. Кто же написал нам это письмо? Давайте откроем и прочтем его: «Здравствуйте, ребята! Хочу рассказать вам одну историю. Однажды мальчики Миша и Костя отправились в лес и обнаружили в березовом лесу очень много грибов. Миша сорвал гриб и обрадовался: «Вот так находка! Сколько березовых грибов!».   
«Нет, это – березовка», – сказал Костя. Стали мальчики спорить, кто из них прав. Миша утверждает, что он прав, что гриб называется «березовый». А Костя говорит, что прав он, что гриб должен называться «березовка». Спорили-спорили, что даже поссорились. Так и не поняли, кто из них прав, как точно и правильно называется этот гриб. Может быть, вы разберетесь в этой истории?

Ваш давний друг – Волшебница Осень».

**Эвристические вопросы:**

– Ребята, что вы услышали сейчас?

– Когда произошла эта история? Где?

– Как назвали мальчики один и тот же гриб? (Березовый, березовка)

– Что произошло между мальчиками? Почему? (У них появилась проблема: они не знают, как называется гриб)

– Сможем ли мы им помочь? Сможем ли мы их помирить?

– Как можно решить проблему, которая возникла между Мишей и Костей?

– Как это сделать, каким способом? (Нужно узнать, как точно и правильно называется гриб, который растет в березовом лесу).

– Давайте разберемся в этой проблеме и поможем мальчикам. Ведь проблема мальчиков – теперь и наша проблема.

– Во-первых, обратимся к схеме.

– Что мы знаем об образовании слов?

– Как образуются слова?

– От какого слова мы можем образовать нужное нам слово – название грибу, если он растет в березовом лесу?

Поиск: (используется схема)

– А как точнее и правильнее называется этот гриб, давайте порассуждаем.

– Задумывались ли вы над тем, откуда грибы получили свои названия?

– Оказывается, лисички похожи на лисичку-сестричку, а рыжики получили свое название так, потому что и шляпка, и ножка этого гриба ярко-рыжая.

Опенок получил себе такое название, потому что он растет на пнях и образовалось слово «опенок» от слова «пень», «пенёк».

**Пальчиковая гимнастика «Этот пальчик»**

Этот пальчик в лес пошел,

Этот пальчик гриб нашел,

Этот пальчик чистить стал,

Этот пальчик жарить стал,

Этот пальчик все съел,

Оттого и потолстел.

– А теперь давайте вернемся к нашему грибу.

– Где растет гриб по отношению к березе? (Показ картинки)

– Около березы, у березы, под березой.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | около | у | под |
| береза |  |  |  |

– Какое слово мы можем образовать с помощью частички «около» и слова? (Околоберезовик)

Аналогично: уберезовик, подберезовик.

– Ребята, мы с вами сделали открытие – оказывается, слова ещё можно образовывать с помощью частичек перед словом. Мы с вами – открыватели.

– У нас получилось три названия грибу. Какое же из них правильное? Кто нам сможет подсказать? Откуда мы можем узнать? (Взрослые, словарь)

Проверка в словаре: подберезовик.

«Гриб, который растет под березой – подберезовик. Похож подберезовик на березку «стройную, на березку белоствольную». Про него говорят: «Этот грибок – березы сынок». У красавицы-березы ствол разукрашен черными точками, и у подберезовика белая ножка разрисована темными чешуйками» (Показ картинки)

– Ребята, мы помогли мальчикам? Их проблему мы решили?

– Мы обязательно сообщим им о нашем решении.

**Физкультминутка с элементами релаксации**

Включается спокойная тихая музыка.

– Дружба не только в нашей группе, но и у растений тоже очень ценится.

Вот, например, грибы и деревья очень дружат между собой. Давайте представим себя маленькими подберезовиками, которые вот-вот появятся под березками. Теплый луч упал на землю и согрел маленький грибочек. Нежится на солнце грибочек, подставляя то один свой бок, то другой. И вырос из маленького грибочка красивый гордый подберезовик, похожий на раскрытый зонтик.

**Чистоговорка:**

Шу-шу-шу –

Я листочками шуршу.

Су-су-су –

Под листочками грибы в лесу.

**Игра «Волшебные дорожки»**

**Задание:** Хлопните в ладоши 1 раз, если вы услышите слова, подходящие к слову «подберезовик» и 2 раза, если вы услышите слова, которые подходят к слову «береза».

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | душистый | стройная | белоствольная | полезный | аппетитный |
| подберезовик | + |  |  | + | + |
| береза |  | + | + |  |  |

– Какой подберезовик?

– Какая березка?

**Задание:** С помощью этих слов составьте предложение.

(Под стройной, белоствольной березой растет вкусный, полезный, аппетитный, подберезовик)

– А вы любите отгадывать загадки?

– А кто их придумывает?

– Хотите придумать загадку про подберезовик?

– Вспомним, какие слова мы придумали к слову «подберезовик».

– Какой он?

– Где он растет?

– Что особенного у него есть?

– На что похож?

– Составим загадку с отрицанием «но не»:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Растет под осиной | но не | трава |
| вкусный | но не | ягода |
| со шляпкой | но не | человек |

Что это? (Гриб подберезовик)

**Итог занятия**

Воспитатель с детьми помещает свое новое открытие в уголок открытий.

**2.3 Итоги работы**

Последний этап эксперимента – это контрольный этап. Целью контрольного этапа является сопоставление результатов.

Сравнительные результаты по проведению занятий контрольной и экспериментальной группах занесем в таблицу 1.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Экспериментальная группа (Кол-во чел.) в % | Контрольная группа (Кол-во чел.) в % |
| Активность и самостоятельность детей | 80% | 40% |
| Выявление творческих способностей | 70% | 20% |
| Развитие познавательной деятельности | 90% | 80% |
| Развитие позитивных мотивов | 80% | 30% |
| Применение полученных новых знаний в новых ситуациях | 80% | 30% |

По данным результатам я сделала вывод:

При традиционном методе обучения доминирует информационное изложение учебного материала. Учащиеся слушали и воспринимали объяснения усваивали новое знание путем запоминания, а новые действия – путем подражания действиям воспитателя. Усвоение закреплялось ответами на вопросы, обычно не требующих творческой деятельности. Отсутствует возможность обеспечения всем учащимся стопроцентных результатов; наибольшую трудность представляет применение информатизации в практике.

При проблемном обучении деятельность состоялось в том, что я, давая в необходимых случаях объяснения содержания наиболее сложных понятий, систематически создавала проблемные ситуации, сообщая учащимся факты и организуя их учебно-познавательную деятельность. Новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических задач.

Результаты преподавания относительно высокие и устойчивые. Учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности. Дети сами добывали новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования.

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

**Заключение**

В завершении моей курсовой работы подведу итог.

Все поставленные задачи исследования выполнены: проанализировала психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования; раскрыла сущность проблемного обучения и специфику его использование в детском саду; провела экспериментальную работу и подтвердила эффективность его использования.

Анализ показывает, что проблемное построение занятий требует их особой организации, отражается на выборе методов и приемов обучения, а также влияет на структуру и в определенной мере на само содержание излагаемого учебного материала. Поэтому есть все основания трактовать проблемное обучение как современную дидактическую систему, имеющую свою особую технологию.

Проблемное обучение – важнейшее средство развития учащихся. Методика проблемного обучения определяется содержанием предмета и познавательными возможностями учащихся.

Проблемное обучение, как и учебный процесс в целом, обладает свойством системности. Проблемы могут быть поставлены при установлении связей между структурными элементами содержания, а также при использовании принципа историзма.

Главным этапом в проблемном обучении является создание проблемной ситуации разными способами.

Постоянная постановка перед ребенком проблемных ситуаций приводит к тому, что он не «пасует» перед проблемами, а стремится их разрешить, тем самым мы имеем дело с творческой личностью всегда способной к поиску. Тем самым войдя в жизнь ребенок будет более защищен от стрессов.

Итак, применение в учебном процессе проблемных ситуаций помогает воспитателю выполнить одну из важных задач, поставленных реформой детского сада, – формировать у учащихся самостоятельное, активное, творческое мышление. Развитие же таковых способностей может осуществляться лишь в творческой самостоятельной деятельности учеников, специально организуемой учителем в процессе обучения. Поэтому педагог должен знать о тех условиях, в которые следует ставить дошкольников, чтобы стимулировать подлинное продуктивное мышление. Одним из таких условий является создание проблемных ситуаций, которые составляют необходимую закономерность творческого мышления, его начальный момент.

**Список использованной литературы**

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: «Знание», 1983. – 96 с.
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: «Знание», 1974. – 64 с.
3. Оконь В. Основы проблемного обучения. *Пер. с польск.* – М.: «Просвещение», 1968. – Сс. 186–203.
4. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: «Знание», 1983. – 96 с.
5. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: «Знание», 1991. – 80 с.
6. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения // Оконь В. Основы проблемного обучения. *Пер. с польск.* – М.: «Просвещение», 1968. – Сс. 186–203.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика 1972.
8. Бертон В. Принципы обучения и его организация. М., 1994. – 159 с.
9. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985. – 585 с.
10. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим): Пер. с англ. М., 1999. – 489 с.
11. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. М., 1990. – 234 с.
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М., 1998. – 185 с.
13. Лернер И.Я. Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных педагогических чтениях. // Советская педагогика. – 1968 г.– №7.
14. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
15. Педагогическая энциклопедия. – М.: Знание, 1979.
16. Беспалько В. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1995.
17. Бабанский Ю. Интенсификация процесса обучения. – М.: Просвещение, 1991.
18. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб Питер, 2000
19. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
20. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие/Е.А. Лобанова. – Балашов: Николаев, 2005