ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ

УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И УПРАВЛЕНИЯ

**Кафедра** «Психологической антропологии»

**Контрольная работа**

по: «Педагогической психологии»

тема: «Проблемное обучение»

**Выполнил :**

Карпенко С.С

Студент 2 курса, ПКс-71

Специальность: «Психология»

**Проверил:**

Ст.преподаватель Латыпов И.В.

Хабаровск 2009

**Содержание**

Введение

1. Проблемное обучение: сущность, достоинства и недостатки

1.1. Исторические аспекты проблемного обучения

1.2. Сущность проблемного обучения

1.3. Проблемные ситуации как основа проблемного обучения

1.4. Достоинства и недостатки проблемного обучения

Заключение

Список использованной литературы

**Введение**

Настоящая контрольная работа посвящена теме: «Проблемное обучение».

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: раскрыть тему «Проблемное обучение».

Исходя из главной цели, сформулирован ряд задач:

1. Изучить исторические аспекты проблемного обучения.

2. Охарактеризовать сущность проблемного обучения.

3. Рассмотреть проблемные ситуации как основу проблемного обучения.

4. Указать достоинства и недостатки проблемного обучения.

**1. Проблемное обучение: сущность, достоинства и недостатки**

***1.1 Исторические аспекты 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);

- естественно-научного 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 поиска 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 (Дьюи Дж., 1999; аннотация). Суть второй концепции заключается в механическом переносе выводов психологии на процесс обучения. В. Бертон (Бертон В., 1934) 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 (Брунер Дж.,1977; аннотация). 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 (Оконь В., 1968, 1990) 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 (Матюшкин А.М., 1972; аннотация).

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***

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований М.И.Махмутов дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением или 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».

Сегодня наиболее перспективным и соответствующим социально-экономическим, а также и психологическим условиям является проблемное обучение.

В чем сущность проблемного обучения? Его трактуют и как принцип обучения, и как новый тип учебного процесса, и как метод обучения, и как новую дидактическую систему.

Под проблемным обучением обычно понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению.

Проблемное обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности обучающихся и учителя, при оптимальной самостоятельности первых и под общим направляющим руководством последнего, а также в овладении учащимися в процессе такой деятельности обобщенными знаниями и общими принципами решения проблемных задач. Принцип проблемности сближает между собой процесс обучения с процессами познания, исследования, творческого мышления (Махмутов М.И., 1975; аннотация).

Проблемное обучение (как и любое другое обучение) может способствовать реализации двух целей:

Первая цель - сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков.

Вторая цель - достигнуть высокого уровня развития школьников, развития способности к самообучению, самообразованию.

Обе эти задачи могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач.

 Важно отметить еще одну из важных целей проблемного обучения - сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся. Особенность проблемного обучения заключается в том, что оно стремится максимально использовать данные психологии о тесной взаимосвязи процессов обучения (учения), познания, исследования и мышления. С этой точки зрения, процесс учения должен моделировать процесс продуктивного мышления, центральным звеном которого является возможность открытия, возможность творчества.

Сущность проблемного обучения сводится к тому, что в процессе обучения в корне изменяется характер и структура познавательной деятельности учащегося, приводящее к развитию творческого потенциала личности учащегося. Главным и характерным признаком проблемного обучения является проблемная ситуация.

В основе ее создания лежат следующие положения современной психологии:

- процесс мышления имеет своим источником проблемную ситуацию;

- проблемное мышление осуществляется, прежде всего, как процесс решения проблемы;

- условиями развития мышления является приобретение новых знаний путем решения проблемы;

- закономерности мышления и закономерности усвоения новых знаний в значительной степени совпадают.

При проблемном обучении учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, учащийся ставится в позицию субъекта своего обучения и как результат у него образуются новые знания, он обладает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации - акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода. Если при традиционном обучении учитель излагает теоретические положения в готовом виде, то при проблемном обучении он подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения, сталкивает противоречия практической деятельности, излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос. Типичные задания проблемного обучения: рассмотреть явление с различных позиций, провести сравнение, обобщение, сформулировать выводы из ситуации, сопоставить факты, сформулировать самим конкретные вопросы. Рассмотрим пример. Учащиеся 6-го класса не знакомы с понятием о видах глагола. Все другие грамматические признаки глагола (число, время, переходность и т.д.) им известны. Учительница обращает внимание учащихся на доску, где разноцветными мелками в два столбика написаны глаголы:

|  |  |
| --- | --- |
| I | II |
| Наклеивать | Наклеить |
| Прибегать | Прибежать |
| Печь | Испечь |

При первом же знакомстве с этими глаголами учащиеся видят несоответствия между видовыми парами.

Вопрос. По какому грамматическому признаку различаются глаголы первого и второго столбиков?

Формулировка проблемы уточняет характер затруднения учащихся, возникшего при столкновении с проблемой. Попытки учащихся объяснить различие глаголов на основе актуализации ранее усвоенных знаний не достигают цели. В дальнейшем связь между элементами данных и цели достигается путем анализа и объяснения данных, т.е. анализируется фактический языковой (грамматический) материал, содержащийся в примерах. Цель (понятие о видах глагола) постепенно раскрывается в ходе решения проблемы.

Как показали ряд исследований, между поисковой деятельностью человека и его здоровьем (физическим, психическим) есть тесная взаимосвязь.

Люди со слабо развитой потребностью в поиске живут менее напряженной жизнью, их поисковая активность выражается только конкретными вешними ситуациями, когда не удается на основе хорошо отработанных форм поведения удовлетворить другие потребности, как биологические, - например, потребность в безопасности и в хлебе насущном, так и социальные, - например, потребность в престиже. Если же все основные желания удовлетворены, можно как будто жить расслаблено и спокойно, ни к чему особенно не стремясь и, следовательно, не подвергаясь риску поражения и ущемления. Отказ от поиска, если поиск не является внутренней насущной потребностью, дается безболезненно и спокойно. Однако это благополучие мнимое и условное. Оно возможно только в идеальных условиях полного комфорта. Наш динамичный мир такие условия никому не предоставляет - и это вполне закономерно, ибо накопление в обществе лиц с низкой поисковой активностью неминуемо привело бы к общественному регрессу. А в мире, где постоянно возникает необходимость в поиске хотя бы для удовлетворения первичных потребностей, отсутствие стремления к поиску как таковому делает существование мучительным, ибо постоянно приходится совершать усилие над собой. Поиск, не принося переживания естественности и удовлетворения, становится неприятной необходимостью для людей с низкой потребностью в поиске и, разумеется, гораздо хуже удается им, чем у людей с высокой потребностью в нем. К тому же человек с низкой активностью хуже подготовлен к столкновениям с жизненными трудностями и быстрее отказывается от поиска выхода из сложных ситуаций. И хотя этот отказ субъективно переживается им не так тяжело, но объективно сопротивляемость организма все равно снижается. В одной из стран была прослежена на протяжении ряда лет судьба людей, в характере и поведении которых преобладало чувство апатии, безразличия к жизни, людей с низкой активностью. Оказалось, что они в среднем умирают в более раннем возрасте, чем люди исходно активные. И погибают они от причин, которые не являются фатальными для других. Вспомним Илью Обломова, человека с чрезвычайно низкой потребностью в поиске (с детства эта потребность у него не развивалась, ибо все давалось в готовом виде). Он был вполне доволен жизнью, вернее, своей полной отгороженностью от жизни, и скончался в довольно молодом возрасте по непонятной причине.

Постоянное отсутствие поисковой активности приводит к тому, что индивид оказывается беспомощным при любом столкновении с трудностями или даже с такими ситуациями, которые в других условиях как трудности не воспринимаются. Так что низкая потребность в поиске не только делает жизнь пресной и бесполезной, но и не гарантирует здоровья и долголетия.

***1.3 Проблемные ситуации как основа проблемного обучения***

Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях его выполнения. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия (Гурова Л.Л., 1976; аннотация).

Проблемная ситуация, в отличие от задачи, включает три главных компонента:

- необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия;

- неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;

- возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации (Матюшкин А.М., 1972; аннотация).

Типы проблемных ситуаций наиболее часто возникающих в учебном процессе:

- проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями).

- проблемные ситуации возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи.

- проблемные ситуации возникают перед учащимися тогда, когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике.

- проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования.

- проблемные ситуации при решении технических задач возникают тогда, когда между схематическим изображением и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие.

- проблемные ситуации создаются и тем, что существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитать в них динамические процессы (Кудрявцев Т.В., 1975. С. 264-268).

Правила создания проблемных ситуаций. Для создания проблемной ситуации необходимо следующее: перед учащимся должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого он должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия:

- задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;

- неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;

- выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

- предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.

- проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

В качестве проблемных заданий могут служить: а) учебные задачи; б) вопросы; в) практические задания и т.п.

Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях.

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

Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты (Матюшкин А.М., 1972. С. 181-183).

***1.4 Достоинства и недостатки проблемного обучения***

Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучаемым новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая, которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания. Следовательно, оно обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся (Хекхаузен Х., 1986; аннотация).

Проблемное обучение в меньшей мере чем другие типы обучения применимо при формировании практических умений и навыков; оно требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний по сравнению с другими типами обучения.

Таким образом, объяснительно-иллюстративное обучение не обеспечивает эффективного развития мыслительных способностей обучающихся потому, что базируется на закономерностях репродуктивного мышления, а не творческой деятельности.

Несмотря на выделенные недостатки, на сегодняшний день проблемное обучение является наиболее перспективным. Дело в том, что с развитием рыночных отношений все структуры общества в той или иной мере переходят с режима функционирования (что в большей степени было характерно для советского периода развития страны) на режим развития. Движущей силой любого развития является преодоление соответствующих противоречий. А преодоление этих противоречий всегда связано с определенными способностями, которые в психологии принято называть рефлексивными способностями. Они предполагают умение адекватно оценить ситуацию, выявить причины возникновения трудностей и проблем в деятельности (профессиональной, личностной), а также спланировать и осуществить специальную деятельность по преодолению этих трудностей (противоречий). Эти способности являются одними из базовых для современного специалиста. Они лекциями и рассказами не передаются. Они «выращиваются». Значит, учебный процесс нужно организовать таким образом, чтобы «выращивать» эти способности у будущих специалистов. Следовательно, учебный процесс должен моделировать процесс возникновения и преодоления противоречий, но на учебном содержании. Этим требованиям, по нашему мнению, в наибольшей степени соответствует сегодня проблемное обучение. Идеи проблемного обучения получили реализацию в системах развивающего обучения.

**Заключение**

В данной контрольной работе была рассмотрена тема: «Проблемное обучение».

В результате написания работы, на основании вышеизложенного материала, можно сделать следующие выводы.

Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением или готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности.

Проблемное обучение призвано для реализации трёх основных целей:

Первая цель - сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков.

Вторая цель - достигнуть высокого уровня развития школьников, развития способности к самообучению, самообразованию.

Третья цель - сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся.

Достоинства: обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся.

Недостатки: в меньшей мере чем другие типы обучения применимо при формировании практических умений и навыков; оно требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний по сравнению с другими типами обучения

**Список использованной литературы**

1. Бертон В. Принципы обучения и его организация. М., 1994. – 159 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996. – 234 с.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985. – 585 с.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим): Пер. с англ. М., 1999. – 489 с.
5. Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления. М., 1975. – 275 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. М., 1970. - 365 с.
7. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974. – 274 с.
8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. – 524 с.
9. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975. – 175 с.
10. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. М., 1990. – 234 с.
11. Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1988. – 184 с.
12. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1991. – 411 с.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М., 1998. – 185 с.
14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986. - 835 с.