

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ МАТЕМАТИКИ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ИНФОРМАТИКИ, ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН И
МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА
УРОКАХ ГЕОГРАФИИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.05 Педагогическое образование профиль География и
безопасность жизнедеятельности
очной формы обучения, группы 02041208
Прудниковой Анастасии Александровны

Научный руководитель
к.п.н., доцент Л.Н. Трикула

БЕЛГОРОД 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1 Теоретические основы проблемного обучения.....	5
1.1 История развития проблемного обучения.....	5
1.2 Функции и признаки проблемного обучения.....	11
1.3 Виды и уровни проблемного обучения	14
1.4 Методы проблемного обучения.....	16
2 Особенности содержания проблемного обучения в школьном курсе географии	20
2.1 Возможности школьного курса географии для применения технологии проблемного обучения	20
2.2 Организация проблемного обучения на уроках географии	22
3 Опытнo–экспериментальная работа по внедрению технологии проблемного обучения в курсе географии России.....	27
3.1 Обобщение педагогического опыта Дедух Г.В., учителя МБОУ «Гимназии № 5» г. Белгорода по внедрению технологии проблемного обучения.....	27
3.2 Апробация уроков географии с применением технологии проблемного обучения.....	29
3.3 Методические рекомендации по применению технологии проблемного обучения в общеобразовательном процессе.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	45
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	49

ВВЕДЕНИЕ

Проводимые изменения в системе образования позволяют нам говорить о том, что школа сегодня реально ориентируется на многообразие образовательных потребностей, на личность обучаемого. Формирование целостной системы знаний помогает школьникам обрести новые пути понимания этих знаний в изменяющемся мире. В современном мире широко используются различные технологии развивающего обучения, в которых на первом плане всегда выступает личность ученика. Согласно деятельностному принципу обучения у детей должны быть сформированы все основные компоненты учебной деятельности (учебно–познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, самоконтроль, самооценка). Технология проблемного обучения используется как средство развития этих компонентов, поскольку обеспечивает высокое усвоение знаний, эффективное развитие интеллекта, творческих способностей школьников и воспитание активной личности [24].

Актуальность данной темы заключается в том, что проблемное обучение будит и формирует интерес к учению, развивает инициативу ученика в познании, способствует пониманию внутренней сущности явлений и процессов, формирует умение видеть проблему.

География – одно из самых увлекательных направлений в школьной программе, эффективность обучения в данном курсе может быть достигнута, если учебный процесс будет ориентирован на развитие мышления учащихся, на формирование их познавательной самостоятельности с помощью проблемного обучения. Возможности для проблемного изложения на уроках географии весьма широки. В виду сложности изучаемых географией природных объектов, явлений и процессов рассмотрение каждого из них можно провести проблемно.

Объектом нашего исследования является процесс проблемного обучения в общеобразовательных учреждениях.

Предмет исследования: методы и формы проблемного обучения на уроках географии.

Цель данной работы – изучить особенности применения проблемного обучения на уроках географии.

Задачи:

1. Изучить теоритические основы проблемного обучения;
2. Охарактеризовать особенности содержания проблемного обучения в школьном курсе географии;
3. Провести опытно–эксперементальную работу по внедрению технологии проблемного обучения в курсе « География России»;
4. Разработать методические рекомендации по применению технологии проблемного обучения в общеобразовательном процессе.

Методы, использовавшиеся при написании данной дипломной работы: подбор и обработка библиографических источников; анализ методических материалов; обобщение передового педагогического опыта, разработка методических рекомендаций по применению технологии проблемного обучения.

1 Теоретические основы проблемного обучения

1.1 История развития проблемного обучения

Идея активизации обучения имеет древнюю и богатую историю. Еще в древние времена было известно, что умственная активность способствует лучшему запоминанию, глубокому проникновению в суть предметов, процессов и явлений. Теория проблемного обучения получила распространение в 50–х годах XX века, однако предпосылки ее возникновения намечались и значительно раньше. В трудах знаменитых педагогов–теоретиков разных времен неоднократно встречаются идеи, созвучные основам современной теории проблемного обучения.

Одним из первых сторонников активного учения школьников был знаменитый чешский педагог Ян Амос Каменский (1592–1670). Его «Великая дидактика» содержит указания на «необходимость воспламенить в мальчике жажду знаний и пылкое усердие к учению», она направлена против словесно–догматического обучения, которое учит детей «мыслить чужим умом» [10].

За развитие умственных способностей ребенка и внедрение в обучение исследовательского подхода выступал и французский философ Жан–Жак Руссо (1712–1778). «Сделайте вашего ребенка, — писал он, — внимательным к явлениям природы. Ставьте доступные его пониманию вопросы и представьте ему решать их. Пусть он узнает не потому, что вы сказали, а потому, что сам понял...» [7].

Понятие «проблемное обучение» получило распространение в 20–30–е годы в советских и в зарубежных школах. Проблемное обучение основывается на теоретические положения американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи (1859–1952), основавшего в 1894 году экспериментальную школу в Чикаго. В этой школе учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Занятия с учащимися

проводились исключительно в соответствии с их потребностями – инстинктами. Дьюи выделял четыре типа инстинктов обучения: социальный, конструирования, художественного выражения и исследовательский. Для удовлетворения инстинктов в качестве источников познания автор выделял слово, произведения искусства, технические устройства. Процесс познания осуществлялся в процессе игры и практической деятельности – труда [14] .

Основным вкладом 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 большое значение. В каждом «полном акте мышления» выделяются следующие ступени:

- ощущение трудности;
- ее обнаружение и определение;
- выдвижение замысла ее разрешения (формулировка гипотезы);
- формулировка выводов, следующих из предполагаемого решения (логическая проверка гипотезы);
- последующие наблюдения и эксперименты, позволяющие принять или отвергнуть гипотезу.

Впоследствии, за «трудностями», которые нужно преодолеть, размышляя над поиском решения, закрепилось название «проблем». Правильное построение обучения, по мнению Дьюи, должно быть проблемным [14].

Среди нововведений педагогической системы Дьюи, таким образом, можно выделить следующие. Место объяснительно–иллюстративного обучения 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 выводились 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 [17].

Однако, несмотря на позитивный во многих отношениях характер дидактики Дьюи, в ней обнаруживаются недостатки. Практика показывает, что обучение не может быть «сплошь проблемным», как считал Дьюи. Ограниченность дидактики Дьюи в том, что учащиеся не участвуют в процессе закрепления знаний, развития определенных умений. А фрагментарные курсы, отрывочные «проекты», пришедшие на смену стабильным, общим для всех учащихся программ, не могут объяснить ни преемственности, ни систематичности в обучении [14].

Сегодня, сохраняя все лучшие из прогрессивной системы Д. Дьюи, разработана современная технология обучения, которая придерживается концептуальных положений, выдвинутых американским педагогом.

1. Ребенок в антитезе повторяет путь человечества в познании.
2. Усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс.
3. Ребенок усваивает материала, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат удовлетворения возникших у него потребностей в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.
4. Условиями успешности обучения являются:
 - Проблематизация учебного материала;
 - Активность ребенка;
 - Связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

Теория проблемного обучения как таковая разрабатывается в отечественной и мировой педагогике с середины 50–х годов XX столетия.

Возникновение теории проблемного обучения вызвано следующими запросами практики. До середины 50–х годов методы обучения исследовались по преимуществу с точки зрения деятельности учителя, тогда

как сущность учебно–познавательной деятельности учащихся оставалась в стороне. Постепенно нарастало осознание того обстоятельства, что обучение – двусторонний процесс, что при изучении этого процесса одинаково важно исследовать и деятельность учителя, и деятельность учащихся. Таким образом, возникновение теории проблемного обучения вызвано потребностями самого учебного процесса [19] .

Следующая причина связана с научно–техническим прогрессом. Вторая половина XX века – это эпоха четвертой в истории человечества НТР, которая вместе с социальным прогрессом требовала, чтобы образование формировало свойства творческой личности, способной к созидательной деятельности в изменившихся условиях существования.

Однако теория проблемного обучения не смогла бы возникнуть без нескольких условий, подготовивших ее. Первое условие – успехи, открытия в психологии, особенно в психологии мышления. Они связаны с исследованиями отечественных ученых, в особенности С.Л. Рубинштейна, который открыл феномен проблемной ситуации как источника мыслительной деятельности. Дидактическая теория проблемного обучения опирается на психологические теории мышления и его развития. Второе условие – педагогическая практика, опыт лучших учителей, которые в своей подлинно творческой деятельности применяли отдельные компоненты проблемного обучения задолго до возникновения его теории [24].

Постановка проблемных вопросов и поиск ответов на них были характерны еще во времена Сократа и Платона.

Понятие проблемное обучение получило распространение в 20–30 годы, как в советских, так и зарубежных школах. Проблемным называется обучение потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а решение учебных проблем – характерный признак этого обучения [24].

Под проблемным обучением понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание под руководством учителя

проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение предметными знаниями, умениями, навыками и развитие творческих способностей.

Данный вид обучения:

1. направлен на самостоятельный поиск учащимися новых понятий и способов действий;
2. предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешение которых (под руководством учителя) приводит к активному усвоению новых знаний;
3. обеспечивает особый способ мышления, прочность знаний и творческое их применение в практической деятельности [16] .

При проблемном обучении преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует учащихся на их поиск: понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдений, анализа фактов, мыслительной деятельности [14]. Необходимыми составляющими проблемного обучения являются следующие понятия: «проблема», «проблемная ситуация», «гипотеза», «эксперимент». Что же такое «проблема» и «проблемная ситуация»? Проблема (от греч. – задача) – «сложный вопрос, задача, требующая решения» (С.И. Ожегов) [12].

Проблема может быть научной и учебной. Учебной проблемой является вопрос или задание, способ решения или результат которого ученику заранее неизвестен, но ученик обладает определёнными знаниями и умениями, для того, чтобы осуществить поиск этого результата или способа выполнения задания. Вопрос, на который ученик заранее знает ответ, не является проблемой. Проблемную ситуацию психологи определяют как психическое состояние личности, при котором возникает познавательная потребность в результате каких – либо противоречий [17].

Проблемное обучение имеет несколько этапов, которые представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Этапы проблемного обучения

Исследования в области проблемного обучения в нашей стране начались в 60–х годах 20 века. Часть из них пришла из западной системы обучения, часть соответствует старым, разработанным или доработанным идеям ученых. На сегодняшний день разработкой аспектов проблемного обучения занимаются многие ученые и практики: М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, Н. А. Менчинская, М. А. Данилов, Ю. К. Бабанский, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и многие другие. В данной работе рассматриваются особенности концепции проблемного обучения, его сущность, основные методы и функции, методика организации проблемного обучения, чтобы определить, какую роль могут и должны играть проблемные методы обучения в современной системе образования.

Таким образом, проблемное обучения – это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемной ситуации и активной самостоятельной деятельности, учащихся

по их разрешению, в результате чего происходит развитие мыслительных способностей и творческое овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками.

1.2 Функции и признаки проблемного обучения

Основные функции и отличительные признаки проблемного обучения были сформулированы М.И. Махмутовым. Он разделяет их на общие и специальные.

Общие функции проблемного обучения:

– усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;

– развитие интеллекта учащихся, т.е. их познавательной самостоятельности и творческих способностей;

– формирование диалектико-материалистического мышления школьников;

– формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Специальные функции проблемного обучения:

– воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение системы логических приёмов или отдельных способов творческой деятельности);

– воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умений решать учебные проблемы;

– формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решения практических проблем и художественного отображения действительности);

– формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей [18].

Каждая из указанных функций осуществляется в разнообразной практической и теоретической деятельности учащегося и зависит от учёта характерных особенностей проблемного обучения, которые одновременно являются и его отличительными признаками.

Первая и важнейшая особенность – это специфическая интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путём решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико–теоретического и интуитивного мышления [21].

Вторая особенность состоит в том, что проблемное обучение – наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого, диалектического мышления. Самостоятельное решение проблем учащимися одновременно является и основным условием превращения знаний в убеждения.

Третья особенность вытекает из закономерной взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с практикой и использование жизненного опыта учащихся при проблемном обучении выступают не как простая иллюстрация теоретических выводов, правил (хотя это и не исключается), а главным образом как источник новых знаний и как сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практической деятельности. По этой причине связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и (непосредственным или опосредованным) критерием оценки правильности решения учебных проблем.

Четвёртой особенностью проблемного обучения является систематическое применение учителем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ учащихся. Указанная особенность заключается в том, что учитель организует выполнение

самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретённых, так и усвоения новых знаний и способов деятельности [21].

Пятая особенность определяется дидактическим принципом индивидуального подхода. При проблемном обучении индивидуализация обусловлена наличием учебных проблем разной сложности, которые каждым обучаемым воспринимаются по-разному. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различия в её формулировании, выдвижении многообразных гипотез и нахождения тех или иных путей их доказательства.

Шестая особенность состоит в динамичности проблемного обучения (подвижной взаимосвязи его элементов). Эта особенность обусловлена динамичностью самой проблемы, в основе которой всегда лежит противоречие, присущее любому явлению, факту действительности. Динамичность проблемного обучения заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путём на основе закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений окружающего мира. Как указывают исследователи, в традиционном обучении динамичности нет, вместо проблемности там преобладает «категоричность» [15].

Седьмая особенность заключается в высокой эмоциональной активности обучаемых, обусловленной, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником её возбуждения, и, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность обучаемого неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание обучаемого, его эмоциональную активность.

Восьмая особенность проблемного обучения заключается в том, что оно обеспечивает новое соотношение индукции и дедукции и новое соотношение репродуктивного и продуктивного усвоения знаний [15].

Для построения процесса проблемного обучения требуется создание соответствующих проблемных ситуаций, из которых наиболее характерными являются следующие:

1. Первый тип. Проблемные ситуации чаще всего возникают тогда, когда учащиеся сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. При этом учащиеся часто сталкиваются с фактом недостаточности знаний, умений и навыков для решения практической задачи. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний [9].

2. Второй тип. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путём решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

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

4. Четвёртый тип следует считать самым распространённым. Проблемные ситуации возникают, если учащиеся не знают способа решения поставленной задачи, т.е. в случае осознания учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта [9].

1.3 Виды и уровни проблемного обучения

Проблемное обучение не может быть одинаково эффективным в любых условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений учащихся, так и их познавательной активности: познавательная самостоятельность ученика может быть или очень высокой, или почти полностью отсутствовать.

В связи с этим фактом делаются попытки выделить виды проблемного обучения [20].

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

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

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

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

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

Второй – на лабораторных, практических занятиях на уроке, предметном кружке, факультативе, на производстве.

Третий вид – на уроке и внеурочных занятиях. Последние два вида проблемного обучения характеризуются решением главным образом индивидуальных или групповых учебных проблем [20] .

Вполне понятно, что каждый вид проблемного обучения как внутренне дифференцированная деятельность имеет сложную структуру, дающую в

зависимости от множества факторов различную результативность обучения. Эффективным может считаться такой процесс обучения, который обуславливает:

- увеличение объема знаний, умений и навыков учащихся;
- углубление и упрочение знаний, новый уровень обучаемости и воспитанности;
- новый уровень познавательных потребностей учения;
- новый уровень сформированных познавательной самостоятельности и творческих способностей.

Каждый из перечисленных видов проблемного обучения может протекать с различной степенью познавательной активности ученика. Определение этой степени имеет важное значение для управления процессом формирования познавательной самостоятельности школьников[27].

1.4 Методы проблемного обучения

Методы проблемного обучения различаются степенью возрастания сложности и самостоятельности учащихся при разрешении учебных проблем:

1. *Проблемное изложение знаний.* Проблемное изложение – это активизирующее изложение, когда учитель в ходе сообщения новых знаний систематически создает проблемные ситуации, ставит вопросы и указывает пути решения учебных проблем, постоянно побуждает учащихся к самостоятельной познавательной деятельности. Он показывает образцы научного решения учебных проблем, основные этапы этого процесса, а ученики контролируют убедительность его доводов, следят за логикой изложения нового материала. В данном случае самостоятельность учащихся еще не велика. Они лишь следят за поиском, который ведет учитель, который не просто сообщает факты и делает выводы, как при объяснительно–

иллюстративном рассказе, а рассуждает, показывает движение мысли к истине, создает атмосферу поиска, заставляет класс сопереживать. По содержанию излагаемого материала проблемное изложение можно разделить на два вида: а) первый – проблемное изложение, материалом для которого служит история, генезис какого-то научного открытия, теории, эксперимента и т.п., б) второй – проблемное изложение, построенное на материале современного научного знания. Основными приемами преподавания в методе проблемного изложения являются: постановка проблемы, создание проблемной ситуации, разрешение проблемной ситуации (поиск), анализ полученного решения; приемами учения – выполнение логических операций, воспроизведение, знаний и способов деятельности, рассказ, осмысление учебного материала, составление плана [21].

2. Проблемное изложение перерастает в следующий метод проблемного обучения – *поисковую беседу*, т. к. многие ученики не удовлетворяются ролью слушателей и стремятся сами отвечать на вопросы учителя. *Поисковая беседа* – это самый распространенный метод проблемного обучения и в той или иной мере используется на большинстве уроков, включая уроки–лекции. В зависимости от сложности задания степень охвата учащимися поисковой деятельностью различна: от выступлений сравнительно небольшой группы наиболее подготовленных учеников до фронтального письменного ответа всего класса. Независимо от количества активных участников ученики, как правило, выполняют самостоятельно не все последовательные этапы поиска, а только некоторые, чередуясь с учителем. Поэтому иногда этот метод называется в педагогической литературе частично–поисковым. Важно сообщить обучающимся не только необходимые для обобщения факты, но и использовать их опорные знания, умения, навыки, жизненный опыт [20] .

3. *Изложение с проблемным началом*. Учитель, создав в начале изложения новых знаний проблемную ситуацию, далее объясняет учебный

материал традиционным, информационным способом. Из всех методов проблемного обучения этот метод является наиболее доступным.

4. *Поисковая (эвристическая) беседа* (частично– поисковый метод). Эвристической беседой называют систему логически взаимосвязанных вопросов учителя и ответов учащихся, конечной целью, которой является решение целостной, новой для учащихся проблемы или ее части [29] . Характерным признаком эвристической беседы является то, что учащиеся с помощью умелой постановки вопросов учителя и благодаря собственным усилиям и самостоятельному мышлению подводятся к приобретению новых знаний. Излагая учебный материал методом эвристической беседы, учитель время от времени обращается к классу с вопросами, которые побуждают школьников включаться в процесс поиска [20] . При этом методе обучения объяснения учителя соединяются с поисковой деятельностью школьников на всех или отдельных этапах познавательного процесса. На уроке существуют большие возможности для использования частично– поискового метода. После постановки учителем учебных задач обучающиеся сами ищут правильное решение и делают выводы, выполняют самостоятельные работы, устанавливают те или иные закономерности, мотивируют свои действия, систематизируют и творчески применяют полученные знания, используют их в практической деятельности и устных ответах. Основными приемами преподавания здесь, как правило, являются эвристическая беседа, самостоятельная работа с элементами исследования, игра; приемами учения – самостоятельные обобщения по частным вопросам, решение познавательных задач, составление плана самостоятельной работы, участие в эвристической беседе, частичный мыслительный эксперимент. Используется чаще, чем исследовательский [20] .

5. *Исследовательский метод*. Исследовательский метод – это организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих

бсамостоятельного творческого решения. Сущность исследовательского метода обусловлена его функциями:

- организация творческого поиска и применение знаний,
- овладение методами научного познания в процессе деятельности по их поиску,
- формирование интереса, потребности в творческой деятельности [17].

Структура исследовательского метода включает приемы преподавания (сопоставление с новыми фактами, консультации, анализ известных фактов, оценку, эксперимент, управление исследовательской деятельностью) и приемы учения (исследование учебной проблемы, самостоятельное выдвижение гипотезы по решению задачи, соотнесение полученных результатов с выдвинутым предположением, обобщение по проблеме в целом). Для этого обучающимся предлагаются исследовательские задачи, которые могут быть рассчитаны на часть урока, урок – на более длительное время. Эти задачи могут строиться на разном учебном материале, требовать различных видов деятельности. Неизменным остается главное требование – самостоятельность поиска способов решения задачи [22]. Сторонники традиционного использования исследовательского метода справедливо считают, что дети все равно анализируют, сопоставляют, отбирают главное, комбинируют правильность избранного пути, то есть осуществляют те же виды умственной деятельности, что и ученый–исследователь. Исследовательское задание предполагает полный цикл самостоятельных учебно–познавательных действий школьников:

- а) сбор информации и ее анализ;
- б) философско–концептуальное осмысление предмета исследования, знание истории науки и открытий;
- в) постановка учебной проблемы и ее решение;
- в) проверка решения;

2 Особенности содержания проблемного обучения в курсе «География России» (8кл)

2.1 Возможности курса «География России» для применения технологии проблемного обучения

Проанализировав программу курса «География России» Барина И.И. [3], мы определили, что география России занимает центральное место в системе школьной географии. Особая его роль определяется тем, что помимо научно–ознакомительных функций он сильнейшим образом влияет на становление мировоззрения и личностных качеств учащихся. Курс «География России» завершает блок основного общего образования в средней школе.

Главные цели данного курса — формирование целостного представления об особенностях природы, населения, хозяйства нашей Родины, о месте России в современном мире, воспитание гражданственности и патриотизма учащихся, уважения к истории и культуре своей страны и населяющих ее народов, выработка умений и навыков адаптации и социально–ответственного поведения в российском пространстве, развитие географического мышления.

Основные задачи курса – формирование географического образа своей страны, представления о России как целостном географическом регионе и одновременно как о субъекте мирового (глобального) географического пространства; показать практическое значение изучения взаимосвязей всех явлений и процессов в нашей стране, а также географических аспектов важнейших социально–экономических проблем России и ее регионов; формирование необходимых практических умений и навыков самостоятельной работы с различными источниками географической информации; создание образа своего родного края [3].

Федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации отводит 68 часов для обязательного изучения учебного предмета «География. Природа России» 8 класс, Барина И.И., из расчета 2–х учебных часов в неделю [3].

В обучении географии используется несколько видов проблемных или творческих заданий. Нами были составлены следующие примеры проблемных заданий по некоторым темам (см. таблицу 1).

Таблица 1 Примерные тематические проблемные задания

Раздел. Темы.	Тип задания.	Пример задания
Раздел 1. Особенности географического положения России		
Географическое положение России	Задания, требующие понимания диалектических противоречий. Умение оперировать ими. Особенность этих заданий состоит в том, что они требуют рассуждения по принципу «и то и другое одновременно» (а не одно вместо другого), т.е. нужно рекомендовать школьникам не отбрасывать ни одно из утверждений, попытаться обосновать оба.	«Используя знания по географии России и других стран, объяснить, какое влияние оказывает большая территория на экономику страны – благоприятствует или затрудняет развития хозяйства» или: «Увеличивается или уменьшается в условиях НТП влияние природных ресурсов на развитие хозяйства?»
История освоения территории	Задания, в основе которых, лежит разрыв логики	Почему освоение Сибири шло не с юга на север, а с севера на юг?
Раздел 2. Природа России.		
Разнообразие рельефа России	Задания, в основе которых лежит научная гипотеза	Согласны ли вы с гипотезой «Происхождение вечной мерзлоты»? Обоснуйте её научно–практическое значение.
Внутренние воды	Задания–парадоксы	«В умеренных широтах России реки относятся к режиму с весенним половодьем. У реки Амур – весеннее и летнее половодье. Как это можно объяснить?»
Почвы и почвенные ресурсы	Задания на установление многозначных причинно–следственных связей. Особенности объектов и процессов, изучаемых географией	«Какие изменения, наступают в природе в средней полосе России после рубки леса?» (Назовите несколько следствий).
Человек и природа		

	<p>обычно обусловлены комплексом причин и порождают комплекс следствий. Поэтому этот вид заданий наиболее широко распространен в обучении, если при этом учащиеся должны самостоятельно отобрать и применить по-разному широкий круг знаний. В том числе и из других учебных предметов, задание приобретает проблемный характер.</p>	
--	--	--

Создание проблемной ситуации и её осознание учащимися, как отмечает М.И. Махмутов, возможно при изучении почти любой учебной темы, так как в большинстве случаев можно поставить перед учеником проблемный вопрос для самостоятельного его решения. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Таким образом, курс «География России», используя проблемный подход обучения, предоставляет ряд возможностей формирования у школьников интеллектуальных умений: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей, научного прогнозирования, т.е. включает в себя логические операции, необходимые для выбора целесообразно правильного решения.

2.2 Организация проблемного обучения на уроках географии

Для дальнейшего своего развития наша страна нуждается в людях, способных воспроизводить не только материальный, но и интеллектуальный потенциал России. Выпускник школы должен уметь самостоятельно мыслить, видеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления, четко осознавать, где и каким образом

приобретаемые им знания могут быть применены в окружающей действительности.

В условиях модернизации российского образования идет усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию личности. К ним, в первую очередь, относятся география, ценность которой неоспорима, так как она вооружает человека знанием географического опыта, что позволяет ему правильно оценивать современные социальные и политические процессы, способствуют формированию собственной точки зрения в отношении событий прошлого и настоящего, активной гражданской позиции.

Несмотря на совершенно явные достоинства проблемного обучения перед традиционным, всё же кажется, исходя из уже приводившихся в данной работе доводов, что ни на каком этапе школьное обучение не может строиться целиком как проблемное. Уже хотя бы потому, что для этого потребовалось бы много времени. Намного больше, чем возможно выделить на обучение любому конкретному предмету и особенно географии, которая и так в последние годы не страдает от завышенного количества учебных часов или малой насыщенности фактическим материалом [30] .

Поэтому возникает педагогическая проблема отбора фрагментов школьного курса географии (отдельных разделов, тем, пунктов) для осуществления проблемного обучения. Этот отбор требует проведения логического и дидактического анализа учебного материала, выяснения возможности постановки основных или других типов проблем, их эффективности в достижении целей обучения. Во многом это зависит и от конкретных условий работы в том или ином классе.

«Изучение материала на уроке географии становится проблемным тогда, когда перед учащимися возникает или ставится какой-либо важный вопрос, ответ на который им неизвестен и может быть получен в ходе творческого поиска, для осуществления которого у школьников имеются некоторые исходные средства (знания, умения)» [5].

Учитывая такие условия нет ничего удивительного, что усвоение материала учениками не всегда находится на должном уровне. Запомнить весь фактический материал, которым изобилует школьный курс географии – дело для памяти школьника практически непосильное.

Выходом из этого тупика видится нам стремление научить учеников установлению закономерностей, причинно–следственных связей между теми или иными явлениями и событиями. Но не путём заучивания или размещения на стенах кабинета всевозможным памяток и схем, а путём подведения самих учеников к формулированию для себя этих логических операций. Не так важно, какими словами будет называть ребёнок свои последовательно выполняемые действия, главное пусть понимает суть и не путает, что за чем идёт.

Уже на ранних этапах изучения географии нужно сформировать у учеников навык и, главное, желание не просто узнавать, что и когда происходило, но и то, почему происходило так, а не иначе. «Нахождение существенных признаков явления и причин, его порождающих, установление закономерностей протекания явления всегда сопряжено с особым чувством радости открытия, иногда перерастающим в чувство глубочайшего удовлетворения [28] . Переживание успехов познавательной деятельности побуждает к дальнейшим усилиям мысли». Кроме того «если ученики выявили и осознали причинные связи, они на этой основе легко и описывают ход событий, и дают им оценку, и определяют их сущность». То есть – это ещё и полезно. А если есть и то и другое, почему бы не совместить приятное с полезным?!

Согласно положениям дидактики проблемное обучение реализуется с помощью следующих методов: частично–поискового, или эвристического, проблемного изложения и исследовательского (о чем было сказано выше)

Лернер И. Я. считает, что в целях постепенного приближения учащихся к самостоятельному решению проблем их необходимо предварительно учить

выполнению отдельных шагов решения, отдельных этапов исследования, формируя эти умения постепенно [17].

В последние годы в теории проблемного обучения появилось понятие «традиционного» и «реального» проблемного обучения. Традиционное проблемное обучение предполагает решение проблем, заимствованных из науки и адаптированных к возможностям учащихся. Реальная проблема имеет два признака: она лично значима для учащихся и требует от школьников действия по сбору необходимой информации, поиску путей ее решения и, что считается особенно важным, деятельности, в соответствии с найденным решением.

Функции учителя состоят в том, чтобы координировать деятельность учащихся, помогать им, но не давать жестких указаний. В случае затруднения учителю рекомендуется поставить наводящие вопросы, дать дополнительные задания [13].

Для облегчения усвоения учащимися логики решения проблемных вопросов им целесообразно предложить следующую памятку, с выделением этапов решения проблемы [19].

I этап. Осознание проблемы, вскрытие противоречия. На этом этапе необходимо выполнить следующие действия:

- внимательно прочитать вопрос;
- найти условия и требования вопроса;
- определить, что дано в условии и что требуется найти;
- вспомнить, что вы уже знаете об этом объекте или явлении, какие причинно–следственные связи его объясняют;
- сопоставить ранее полученные знания и новую информацию;
- выявить на основании такого сопоставления противоречия, скрытые в вопросе.

II этап. Формирование проблемы. На этом этапе высказывают предположение о причинах возникновения явления или объекта, формулируют гипотезу.

III этап. Доказательство гипотезы.

- ставится новый вопрос;
- исходя из гипотезы, отвечают на этот вопрос;
- по возможности проверяют ответ.

IV этап. Общий вывод.

На этом этапе необходимо ответить на вопросы:

- какие новые знания вы получили;
- что вы узнали нового о причинно – следственных связях, объясняющих это явление или объект.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Атлас. География России. Природа. 8 класс. – М.: Дрофа; Издательство ДИК, 2013.– 25с.
2. Барина И. И. Учебник: География России. Природа. 8 класс. – М.: Дрофа, 2012.– 304с.
3. Барина И.И. Рабочая программа по географии России: 8 класс: к учебнику И.И. Бариной «География России: 8 класс»/И. И. Барина.– М.: Дрофа, 2015.–56с.
4. Васильева Л. Ф. Вопросы проблемного обучения в методике географии // Учитель в школе. – 2010. – № 1. – С. 12–14.
5. Данилов М.А. «Процесс обучения в советской школе» – М. : Учпедгиз, 1960. – 299 с.
6. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании.–М.: Маркетинг, 2007.–150с.
7. Ильницкая И.А. «Проблемные ситуации и пути их создания на уроке» – М., 1985.– 135с.
8. Каменский Я.А. «Избранные педагогические сочинения. Том 1. Великая дидактика» – М.: Педагогика, 1978. –345с.
9. Колеченко А. К « Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей». — СПб.: КАРО, 2008. — 368 с.
10. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 43 с.
11. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности.– М.: Омега, 2003. – 98 с.
12. Кудрявцев Т.В. «Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы». – М.: Знание, 1991.– 80с.
13. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учеб.–метод. пособие. / Г.Ю. Ксензова .– М.: Педагогич. общ–во России, 2001. – 198 с.

14. Леонтьев А.Г. Педагогические ситуации. Как учить?/ А.Г. Леонтьев / Знание – сила. – № 2. – 2000. – С. 19–21.
15. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 198 с.
16. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.– С.208.
17. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе: Кн. для учителей.–М., 1974.– С.220.
18. Мочалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения. – Казань: Изд-во КГУ, 1979, – 156 с.
19. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. – М., 2002.–С.124–130.
20. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения / Образовательные технологии. Сборник материалов. М.: Баласс, 2008. С. 5–55.
21. Мельникова Е.Л. Типология и методические схемы проблемно–диалогических уроков в начальной, основной и старшей школе/ Образовательная система «Школа 2100». Опыт решения проблемы непрерывности и преемственности образования. Сборник материалов. М.: Баласс, 2009. С. 164–283.
22. Мельникова Е.Л. Проблемно–диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика / Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех. Сборник материалов. М.: Баласс, 2006. С.144–180.
23. Радулова Е. Н. Создание проблемной ситуации // Открытая школа. – 2009. – №6. – С. 51–52.
24. Руссо Ж.Ж. «Эмиль, или о воспитании». – СПб, 1955.–С.13.

25. Сарбашева З. М. Проблемное обучение в процессе индивидуализации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 44–47.

26. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.– 256с.

27. Федотова Т. И. Применение элементов исследовательской работы для развития творческих способностей школьников // Одаренный ребенок. – 2009. – №1. – С. 106– 111с.

28. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998.– 266с.

29. Щербаков А. На занятии – проблемные ситуации // Учитель. – 2010. – № 6. – С. 82– 83.