Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

«Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Кафедра психологии образования

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

по дисциплине педагогическая психология

на тему: «Психологические закономерности проблемного обучения**»**

Выполнил: Клочков Николай Юрьевич

Научный руководитель: Будникова Светлана Петровна

Тула 2013

**Оглавление**

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

.1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

.2 СУЩНОСТЬ И ВИДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

.1 ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

.2 РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

**ВВЕДЕНИЕ**

Изменения в политической, экономической и культурной жизни нашей страны инициировали интенсивный процесс реформирования и реорганизации образовательной системы. Обозначилась новая функция образования - стать источником преобразования общества и порождения новых форм общественной жизни, выступить в качестве пространства развития самостоятельной, активной и ответственной личности, воспитания творческой индивидуальности.

Поэтому педагогической практике широко применяется проблемное обучение, основанное на построении творческих задач, увеличивающие познавательные качества и повышающие общую активность учащихся, оно развивает когнитивную активность школьников, помогает развить психологическую установку на преодоление когнитивных проблем.

Психологические и дидактические аспекты организации проблемного обучения нашли отражение в работах данных ученых: Данилова М.А., Занкова Л.В., Кудрявцева В.Т.,Лернера И.Я., Махмутова М.И., Матюшкина А.М. и других.

Огромную лепту в продвижение проблемного обучения внесли: Махмутов М.И., указавший этапы проблемного обучения и способы разрешения учебных задач ,и Матюшкин А.Н., который выдвинул положение о роли проблемных ситуаций.

Скаткин М.К. провел классификацию методов проблемного обучения на основе принципа возрастающей степени самостоятельности учащихся: проблемное изложение знаний, частично-поисковый метод, исследовательский метод. Огромную роль в продвижении теории проблемного обучения оказала концепция психолога Дж. Брунера. В её начале лежит идея структуризации <http://jeck.ru/tools/SynonymsDictionary/%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F> учебного материала и главной роли интуитивного мышления в процессе получения знаний. Хотя, теоретически тема разработана, на практике есть много затруднений. Махмутова М.И., связывает основные трудности с малой разработкой методики организации проблемного обучения, сложностью подготовки учебного материала в виде проблемных познавательных задач, а также недостаточной подготовленностью педагога к организации проблемного обучения.[14, с.257].

Актуальность данной проблемы определила выбор темы исследования «Психологические закономерности проблемного обучения»

Цель исследования: изучить психологические основы проблемного обучения.

Объект исследования: учебная деятельность.

Предмет исследования: психологические закономерности проблемного обучения.

Задачи исследования:

1. Выявить сущность понятия «проблемное обучение»

. Рассмотреть историю становления теории проблемного обучения

. Охарактеризовать этапы проблемного обучения.

. Рассмотреть методы проблемного обучения, используемые в современной практике обучения школьников.

. Выявить психологические закономерности развивающего обучения

Методы исследования: анализ литературы по проблеме исследования; изучение социально-педагогической документации, наблюдение.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**1.1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Построение и развитие современной модели образования невозможно без осмысления предшествующего исторического опыта, прогрессивных идей педагогов и ученых, что позволяет не только понять диалектическую сущность происходящих процессов, но и делать прогнозы в области процессов генерации педагогических инноваций.

Проблемное обучение получило широкое распространение, тем не менее, существует несколько подходов к ее трактовке.

Проблемное обучение - это совокупность таких действий как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний.

Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности, в процессе решения которых учащиеся овладевают новыми знаниями и способами действия, а через это происходит формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций.

Проблемное обучение - это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями и развитие мыслительных способностей.

В основе проблемного обучения лежат идеи психолога, педагога и философа Дж. Дьюи, который в 1894 году основал в Чикаго опытную школу, в которой ос

Учение американского психолога и педагога Д. Дьюи разработано как ответ авторитарной педагогике гербартистов, которая была в противоречие с новыми целями развития общества и школы. К системе Гербарта выдвигались следующие претензии:

неглубокое воспитание, основанное на мерах дисциплины;

«книжность» обучения, которое не было связано с жизнью;

малый учет потребностей и интересов учащихся;

отрыв содержания обучения от общественных потребностей;

малое развитие способностей учеников.

Проводя эксперименты 1895 г.,Дьюи сделал упор на увеличении личной активности обучаемых и в дальнейшем понял, что если построить обучение с учетом интересов учеников и связать его с их личными потребностями, оно дает намного лучшие результаты, чем словесное и книжное обучение, основанное на запоминании знаний. Огромным достижением Дьюи была созданная 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. В каждом «полном акте мышления» присутствуют следующие этапы (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. Дальнейшем за «трудностями», которые необходимо перебороть в процессе поиска решения, закрепилось название «проблем». Верно скоординированное обучение, по мнению Дьюи, должно быть проблемным. Проблемы, которые ставятся перед учениками, сильно различны от предоставленных гербартистами учебных заданий - «мнимых проблем», которые имеют малую образовательную и воспитательную ценность.

Преподаватель обязан проследить за увеличением интересов учащихся, давать им проблемы в меру их сил. Учащиеся, в свою очередь, должны быть уверены, что, разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания. Уроки проводятся так, чтобы учащиеся смогли:

определить данную трудность;

выявить проблему;

выдвинуть гипотезу по её решению;

получить решение проблемы или её частей;

проверить своё умозаключение наблюдением или экспериментом.

Дьюи выдвинул интересные новшества, смелые решения. Он показал принцип активного обучения, основе которого лежит личная познавательная деятельность ученика. Место активного учителя занял учитель-помощник, который только помогает преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Ориентировочные программы заменили стабильные учебные программы, суть которых только в главных чертах определялось самим преподавателем. Устные и письменные программы заменялись на теоретические и практические занятия, в ходе которых шла личная исследовательская работа учащихся.

Однако, несмотря на революционный во многих отношениях характер дидактики Дьюи, в ней обнаружились и продолжают вскрываться недостатки. Ограниченность дидактики Дьюи и 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 программам, не могут обеспечить ни преемственности, ни систематичности в обучении.

В разработке принципиальных положений концепции проблемного обучения активное участие принимали: Т. В. Кудрявцев, Кудрявцев В. Т., И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь, М. Н. Скаткин и другие.

Теория проблемного обучения <javascript:void(0);> интенсивно разрабатывалась отечественными учеными в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития самостоятельности школьника, однако столкнулась с определенными трудностями:

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 <javascript:void(0);>. 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 <javascript:void(0);>, 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 <http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\_psychology/biograf170.html>, И.Я. Лернером <http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\_psychology/biograf160.html>, Н.Г. Дайри, Д. В. Вилькеевым. Исходными при разработке теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (С.Л. Рубинштейн <http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\_psychology/biograf204.html>, Л.С. Выготский <http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\_psychology/biograf86.html>, А.Н. Леонтьев <http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\_psychology/biograf159.html>, В.В. Давыдов <http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\_psychology/biograf105.html>). Проблемность в обучении рассматривалась как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся. Разработаны способы создания проблемных ситуаций <javascript:void(0);> 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 <javascript:void(0);>, особенно при решении задач коммуникативного характера. 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 <http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\_psychology/biograf237.html>, П.М. Эрдниев <http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\_psychology/biograf249.html>, Г.А. Рудик <http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\_psychology/biograf206.html> и др.).

Теоретическая и практическая ценность дидактической системы проблемного обучения состоит в том, что она носит целостный, многоуровневый и многомерный характер, включая в себя не только методологию и теорию проблемного обучения и его методы, но и принципиально новые подходы к построению урока.

**1.2 СУЩНОСТЬ И ВИДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В основе проблемного обучения лежит получение учащимися новых знаний с помощью преодоления теоретических и практических задач.

Знаменитый ученый, польского происхождения, В.Оконь в своей работе «Основы проблемного обучения» пишет, что чем больше ученики стремятся в ходе своей работы попасть на тот путь, по которому идет исследователь, тем лучше достигаемые результаты. Отечественные психологи Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшки и другие разработали психологические основы так называемого проблемного обучения в его разных модификациях. Смысл его состоит в том, что ученикам предлагается проблема, познавательная задача, и они(при непосредственном участии учителя или самостоятельно) исследуют пути и способы её разрешения. Ученики выдвигают предположения, обсуждают способы проверки её подлинности, выдвигают аргументы, проводят наблюдения, совершают анализ их результатов, рассуждают, доказывают. К ним можно отнести, например, задачи на авторское «открытие» формул, теорем (самостоятельное выведение закона физики, правила правописания, математической формулы, открытие способа доказательства геометрической теоремы и т. д.).

В проблемное обучение можно включит следующие этапы:

) осознание проблемной ситуации;

) анализирование её сути, формулировка данной проблемы;

) решение проблемной ситуации

) проверка решения данной проблемы.

Данный процесс развивается попримеру с тремя ступенями мыслительного процесса, который появляется в проблемной ситуации и отображает проблему, пути её решения и конечное умозаключение. «Мышление, - отмечает А. В. Брушлинский, - берет свое начало в проблемной ситуации, которая означает, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие успешному продвижению вперед... Так возникшая проблемная ситуация переходит в осознаваемую человеком задачу».

Поэтому проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом.

По мнению В. Оконя, «сущность процесса учения путем решения проблем сводится в каждом случае к созданию такой ситуации, которая вынуждает учащегося самостоятельно искать решение». По В. Оконю, роль учителя состоит в том, чтобы ученик почувствовал трудность практического или теоретического характера, уяснил проблему, поставленную учителем, или сформулировал ее сам, захотел решить проблему, решил ее.

По мнению В. Оконя содержание процесса решения проблемы зависит от характера проблемы и сложности ее решения. «Характер проблемы определяется степенью ее сложности. Помимо простых проблем имеются и такие, которые до начала решения необходимо расчленить на частные, и только решение последних дает возможность решить главную проблему. Трудность решения проблемы двоякая. Одна заключается в том, что для решения необходимо актуализировать какую-то часть прежнего опыта, именно того, без которого решение невозможно. Другая состоит в необходимости одновременно находить новые, не известные ученику элементы (звенья), позволяющие решить проблему».

Таким образом, В. Оконь под проблемным обучением понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний»

Наиболее обобщенное определение проблемное обучение сформулировал М.И. Махмутов: проблемное обучение - это 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, устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация - это разрабатываемое педагогом средство и координируемая им форма учебной деятельности учащихся, создающая у них познавательное затруднение, устранение которого является мотивом творческого мышления. В психологическом плане проблемная ситуация - это осознанное затруднение, преодоление которого требует творческого поиска. Без понимания проблем не происходит тяги к поиску, а без него не увеличивается творческое мышление, но решение проблемной ситуации быть ученику не по силам. Это важно понимать, для того чтобы в учебном процессе не предлагать ученику тяжелых для него задач, которые могут отвратить учащегося от самостоятельного мышления.

Проблему нужно определять как появившийся вопрос, ответ на который еще не найден. Учебная проблема, показанная условием и вопросом, предполагающая реальность решения в процессе творческого поиска, будет проблемной задачей.

Технологии проблемного обучения не могут сильно вариативны, потому что вовлечение учеников в активную познавательную деятельность комплексно. Одним из главных этапов проблемного обучения есть создание проблемной ситуации, которая является ощущением мыслительного затруднения. Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для учащихся. Её получением и пониманием закончится первый этап. На следующей стадии разрешения проблемы учащийся обдумывает знания, которые имеются в его распоряжении, если их мало для получения ответа, ученик активно добывает недостающую информацию. Третий этап необходим для получения разными способами нужных для разрешения проблемы знаний. Данный этап заканчивается «озарением». Дальше идут этапы решения проблемы, проверки своих конечных результатов, сравнение с изначальной гипотезой, обобщения полученных знаний, умений.

Множество нынешних работ по теории обучения связано с идеей активизации учебного процесса и учебной деятельности учащихся. Под данным термином понимают полезное использование тех приемов и методов обучения, которые известны из традиционной дидактики. Ученые пишут об их улучшении с помощью проблемного обучения, то есть создание проблемных ситуаций и постановка разного рода задач.

Активизация путем проблемного обучения помогает поднять уровень усвоения знаний и научить не случайным мыслительным операциям, в разрозненном порядке, а совокупности мыслительных действий для устранения разных задач. Смысл активности том, что когда учащийся, анализирует, сравнивает, синтезирует, обобщает, конкретизируя фактический материал, сам получает из него новую для себя информацию. Ни учитель, ни книга не могут дать нового применения прежних знаний, все это ищет и находит ученик, поставленный в данную ситуацию. Это и есть поисковый метод учения.

Умственный поиск - тяжелый процесс, он, обычно, начинается с проблемной ситуации, проблемы. Но не всякий поиск связан с возникновением проблемы. Если учитель дает задание ученикам, указав, как его выполнить, то даже самостоятельный поиск не будет решением проблемы.

Настоящая активизация учеников показана, самостоятельным поиском не вообще, а поиском путем решения проблем.

Когда поиск несет в себе решение теоретических, технических, практических учебных проблем или форм и методов художественного отображения, он становиться проблемным учением.

Главным различим между проблемным и традиционным типами обучениями являются их цели и принципы организации педагогического процесса.

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

Деятельность учителя при проблемном обучении состоит в том, что он, доводил в необходимых случаях объяснение сложных понятий, систематически создавал проблемные ситуации и организовал их учебно-познавательную деятельность, так что бы на основе анализа фактов учащиеся самостоятельно делали выводы и обобщения, формировали при помощи педагога разные понятия, законы.

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

Проблемное обучение не всегда одинаково эффективно в любых условиях. Оно создает разные уровни интеллектуальных проблем учеников, так и их когнитивной активности: познавательная самостоятельность учащегося может стать или сильно высокой, или вовсе отсутствовать.

Из-за этого факта делаются попытки выделить виды проблемного обучения.

М.И.Махмутов выделил следующие виды проблемного обучения по типу реализуемой творческой деятельности:

) научное творчество;

) практическое творчество;

) художественное творчество.

Научное творчество основано на постановке и решении теоретических учебных проблем. Практическое творчество базируется на постановке и решении практических учебных проблем. Художественное творчество - «это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и т.д.».

Учебная задача вызывает активность мозга при конкретных условиях. Психологи видят источником активности учащихся в противоречиях между имеющимся у них багажом знаний и проблемами, которые возникают при решении познавательных учебных задач. Данное противоречие усиливает мыслительную деятельность.

Ученику нужно решить ту или иную познавательную задачу, но:

а) условия задачи не помогают ее решить

б) прошлый опыт школьника не содержит схемы её решения, которую можно было бы применить в данном случае.

Ученику необходимо создать новую, не имеющуюся в его опыте схему решения, новую систему способов действий.

Проблемная ситуация возникает у человека, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Проблемные ситуации дифференцируются А. М. Матюшкиным по критериям:

) структуры действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождения способа действия);

) уровня развития этих действий у человека, решающего проблему;

) интеллектуальных возможностей учащегося.

А. М. Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта (учащегося), характеризующийся таким психическим состоянием субъекта при решении задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту не известных знаний или способов деятельности. Иначе говоря, проблемная ситуация - это такая ситуация, при которой субъект хочет решить трудные для него задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать.

В книге «Проблемные ситуации в мышлении и обучении» А. М. Матюшкин представляет следующие шесть правил их создания.

. Чтобы создать проблемную ситуацию, перед учащимися следует поставить такое практическое или теоретическое задание, выполнение которого потребует открытия новых знаний и овладения новыми умениями; здесь может идти речь об общей закономерности, общем способе деятельности или об общих условиях реализации деятельности.

. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащегося. Степень трудности проблемного задания зависит от уровня новизны материала преподавания и от степени его обобщения.

. Проблемное задание дается до объяснения усваиваемого материала.

. Проблемными заданиями могут быть:

а) усвоение, б) формулировка вопроса, в) практические задания.

Однако не следует путать между собой проблемные задачи и проблемные ситуации. Проблемное задание может привести к проблемной ситуации только в случае учета вышеперечисленных правил.

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

. Очень трудную проблемную ситуацию учитель направляет путем указания учащемуся причин невыполнения данного ему практического задания или невозможности объяснения им тех или других фактов.

Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающегося, в зависимости от того, какие и сколько действий для постановки и решения проблемы он осуществляет сам.

В.А. Крутецкий выделяет четыре уровня проблемности в обучении:

. Учитель сам ставит проблему (задачу) и сам решает ее при активном слушании и обсуждении учениками.

. Учитель ставит проблему, ученики самостоятельно или под его руководством находят решение. Учитель направляет ученика на самостоятельные поиски путей решения (частично-поисковый метод). Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышлений.

. Ученик ставит проблему, преподаватель помогает ее решить. У ученика воспитывается способность самостоятельно формулировать проблему.

. Ученик сам ставит проблему и сам ее решает. Учитель даже не указывает на проблему: ученик должен увидеть ее самостоятельно, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы ее решения.

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

Третий и четвертый уровни - это исследовательский метод.

Если учитель чувствует, что при выполнении того или иного задания учащиеся испытывают затруднения, то он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести учащихся на более низкий уровень проблемно-эвристического обучения.

В проблемном обучении учитель подобен опытному дирижеру, организующему этот исследовательский поиск. В одном случае учитель может сам с помощью учащихся вести этот поиск. Поставив проблему, он вскрывает путь ее решения, рассуждает вместе с учениками, высказывает предположения, обсуждает их вместе с учениками, опровергает возражения, доказывает истинность. Иначе говоря, учитель демонстрирует учащимся путь научного мышления, заставляет учеников следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска.

В другом случае роль учителя может быть минимальной - он предоставляет школьникам возможность совершенно самостоятельно искать пути решения проблем. Но и тут учитель не занимает пассивную позицию, а при необходимости незаметно направляет мысль учащихся, чтобы избежать бесплодных попыток, ненужной потери времени. Именно поэтому метод обучения, связанный с самостоятельным поиском и открытиями школьниками тех или иных истин, называют проблемно-эвристическим, или исследовательским, методом.

Таким образом, в условиях проблемного обучения развитие активности в умственной деятельности учащихся можно характеризовать как переход от действий, стимулируемых заданиями учителя, к самостоятельной постановке вопросов; от действий, связанных с выбором уже известных путей и способов, к самостоятельным поискам решения задач и дальше - к выработке умения самостоятельно видеть проблемы и исследовать их. Исследовательский метод - это такая организация учебной работы, при которой учащиеся знакомятся с научными методами добывания знаний и, осваивая доступные им элементы научных методов, овладевают умением самостоятельно добывать новые знания, планировать поиск и открывать новую для себя зависимость или закономерность.

проблемный обучение познавательный психологический

**ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**.1 ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Можно выявить пять групп исследовательских умений младших школьников:

. Умения организовать свою работу (организационные);

. Умения и знания, связанные с осуществлением исследования (поисковые);

. Умения работать с информацией, текстом (информационные);

. Умения оформить и представить результат своей работы.

. Умения, связанные с анализом своей деятельности и с оценочной деятельностью (оценочные).

Таким образом, исследовательские умениядетей младшего школьного возраста определяются как интеллектуальные и практические умения, связанные с самостоятельным выбором и применением приемов и методов исследования на доступном детям материале и соответствующие этапам учебного исследования.

Оценить сформированность исследовательских умений учащихся начальных классов позволяют выявленные на основании анализа соответствующей литературы (Л.И.Божович, А.Г. Иодко, Е.В.Кочановская, Г.В.Макотрова, А.К.Маркова, А.Н.Поддьяков, А.И. Савенков) критерии:

. Практическая готовность ученика к осуществлению исследовательской деятельности проявляется в том, что ребенок самостоятельно выбирает значимую для него тему исследования, намечает шаги работы по данной теме, применяет разные методы исследования (работа с литературными источниками, наблюдение и т.д.), оформляет и представляет результат (продукт) своей работы.

. Мотивированность исследовательской деятельности учащихся рассматривается нами как стремление ребенка узнавать новое, совершать определенные действия для поиска интересующих знаний, участвовать в учебном исследовании. Ученик проявляет познавательную активность в процессе решения учебных проблем, интерес к новым темам и способам работы. Критерий просматривается в динамике у детей мотивов, связанных с ведением исследовательской деятельности: от узких социальных мотивов (добиться похвалы) к широким познавательным (желание найти новое знание, научиться способам нахождения информации).

. Проявление креативности в исследовательской деятельности детей учитывалось в подходах к выбору темы, определению задач исследования, в продуктивности при нахождении решений проблем; по оригинальности подходов к выбору путей исследования, созданию нового продукта, оформлению и представлению результатов, умению с разных сторон и позиций видеть исследуемый предмет.

. Степень проявления самостоятельности. Особенностью младшего школьного возраста является то, что в учебно-познавательной деятельности руководящая роль принадлежит учителю или другим взрослым. Как правило, предмет детского исследования лежит в пределах зоны ближайшего развития ребенка, и ему сложно справиться с исследованием без посторонней помощи. Однако по мере овладения умениями исследовательской деятельности участие взрослых в его работе сокращается, а позиция педагога меняется от руководителя к организатору, помощнику, консультанту.

Оценка каждого из данных критериев соотносилась с уровнямисформированности умений исследовательской деятельности учащихся младших классов, выявленных и описанных в нашей работе:

. Исходный уровень можно определить как уже имеющийся, сформировавшийся на основе спонтанного исследовательского опыта детей и учебных умений, полученных за время обучения в первом классе. Исходному уровню можно дать следующую характеристику: низкий уровень проявления интереса к ведению исследовательской работы, отсутствие знаний об исследовательской деятельности, умений исследовательской деятельности. Возможна реализация исследовательских действий по аналогии. Ученик редко проявляет инициативу и оригинальный подход в учебном исследовании, не высказывает идей, предложений, предположений по работе.

. Начальный уровень характеризуется появлением внешних мотивов к ведению исследования, возможностью с помощью учителя находить проблему и предлагать различные варианты её решения. На начальном этапе дети способны выполнять элементарные кратковременные исследования по аналогии с помощью взрослых. Наблюдается владение основами знаний по организации своей исследовательской работы, некоторыми простыми исследовательскими умениями. Проявление креативности можно расценивать как невысокое.

. Продуктивный уровень обладает следующими характеристиками: устойчивые внутренние и внешние мотивы к ведению исследовательской работы, есть желание вести самостоятельно (индивидуально или с группой) исследование. Учащийся имеет определенные знания об исследовательской деятельности, владеет многими умениями осуществления учебного исследования (может определить тему, цель и задачи исследования с помощью педагога или самостоятельно, работать с источниками информации); демонстрирует возможность оригинального подхода к решению проблемы, представлению результата своей деятельности.

. Креативный уровень можно определить следующим образом: проявляется постоянный интерес к ведению различного рода исследований, возможность самостоятельно и творчески подходить к выбору темы исследования, умение ставить цель, задачи, продуктивно находить способы решения поставленных задач; высокая доля самостоятельности в реализации работы на всех этапах исследования; умение оригинально представить результат деятельности.

Для определения уровня сформированности исследовательских умений у школьников использовались следующие диагностические методы:

педагогическое наблюдение, осуществляемое педагогом на уроках по различным дисциплинам, на занятиях исследовательской деятельностью;

анализ продуктов исследовательской деятельности детей (исследовательских работ);

опросники, позволяющие выявить и оценить сформированность конкретных умений, наличие знаний об исследовательской деятельности, проявления креативности, степень самостоятельности в исследовательской работе, мотивационное отношение к учебному исследованию младших школьников.

Оценка имеющегося уровня сформированности умений исследовательской деятельности учащихся производилась с помощью опросников для педагогов и заданий для учащихся. Основная задача данного этапа - констатировать исходный уровень, характеризующий наличие исследовательских умений у учеников, который складывается, по нашему мнению, из двух слагаемых: спонтанного исследовательского опыта детей, полученного в процессе жизнедеятельности, и опыта, полученного за время обучения.

**2.2 РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте находится на этапе становления, что обуславливает ее специфические особенности:

включение младшего школьника в исследовательскую деятельность основывается на познавательном интересе, наиболее присущем данному возрасту;

учитывая небогатый собственный опыт младшего школьника в исследовательской деятельности, значительную роль в организации исследовательской деятельности играют не только детские исследования, но и специальные занятия по формированию соответствующих умений;

формирующиеся в процессе исследовательской деятельности исследовательские умения являются составной частью общеучебных умений, необходимых учащимся для успешной учебной деятельности.

Специфика исследовательской деятельности младших школьников заключается также в её многосубъектности. Кроме учащегося и его научного руководителя субъектом деятельности выступают родители, без поддержки и помощи которых занятия младших школьников исследовательской деятельностью значительно затрудняются.

На основе источников можно выделить следующие педагогические условияформирования исследовательских умений младших школьников:

. Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей: использование адекватных методов обучения; адаптация понятий, связанных с исследовательской деятельностью, к возрасту учеников; доступность форм и методов проводимых исследований, соответствие тематики исследования возрастным особенностям и личностным интересам младших школьников. Исследование должно быть посильным, интересным и значимым для ребенка, полезным для его личностного развития. Индивидуальный подход позволяет учитывать способности, возможности, интересы, темп работы каждого учащегося, регулировать помощь взрослого, оказываемую в процессе учебного исследования.

. Мотивированность исследовательской деятельности учащихся реализуется за счет создания ситуаций практического и интеллектуального затруднения в урочной и во внеурочной деятельности, актуализации потребности в новых знаниях, в расширении круга интересов учащихся, сообщении им знаний об исследовательской деятельности и ее значении для человека. Необходимо помогать учащимся видеть смысл их творческой исследовательской деятельности, её возможности в реализации собственных способностей, в саморазвитии и самосовершенствовании, понимать ценность исследовательской деятельности.

. Деятельность педагога, реализующего позицию организатора учебно-исследовательской деятельности. Педагог должен владеть знаниями об исследовательской деятельности, включаться в сотрудничество и сотворчество, обладать творческим потенциалом для организации процесса учебного исследования, соответствующего возрасту и интересам детей, создавать творческую образовательную среду путем организации поиска, поощрения творческих начинаний и действий детей, использования творческих исследовательских заданий, продуктивных методов обучения, создания возможностей для самореализации учащихся, для проявления их самостоятельности и инициативности.

Проведенный анализ проблемы исследовательских умений учащихся (В. И. Андреев, С.П. Арсенова, Г.А. Дзида, А.Г. Иодко, В.В. Успенский и др.), организации исследовательской деятельности с учетом возрастных особенностей детей позволило выделить пять групп исследовательских умениймладших школьников:

. Умения организовать свою работу (организационные);

. Умения и знания, связанные с осуществлением исследования (поисковые);

. Умения работать с информацией, текстом (информационные);

. Умения оформить и представить результат своей работы.

. Умения, связанные с анализом своей деятельности и с оценочной деятельностью (оценочные).

Таким образом, исследовательские умениядетей младшего школьного возраста мы определяем как интеллектуальные и практические умения, связанные с самостоятельным выбором и применением приемов и методов исследования на доступном детям материале и соответствующие этапам учебного исследования.

Условия эффективности исследовательской деятельности:

. Ученик должен хотеть проводить исследование. Этого должен хотеть и учитель (провести именно это исследование). Если направление, тема не будут интересны хотя бы одной из двух взаимодействующих сторон, исследования не получиться.

. Ученик должен суметь это сделать. Но, прежде всего это должен уметь сделать учитель. Как вы сможете руководить исследовательской деятельностью, если не представляете себе всю структуру работы, не знаете методики, не можете определить направления детальности? Для выполнения работы у ученика уже должны быть сформированы определённые компетентности.

. Ученик должен получить удовлетворение от своей работы. (И учитель тоже - от своей деятельности и от работы ученика).

Исследовательскую работу выполняют в определенной последовательности. Процесс выполнения включает в себя семь этапов:

) формулирование темы

) формулирование цели и задач исследования

) теоретические исследования;

) экспериментальные исследования;

) анализ и оформление научных исследований;

) внедрение и эффективность научных исследований;

) публичное представление работ на разного рода конференциях, чтениях.

Основополагающим моментом формулирования темы является решение проблемы выбора.

Обычно, в исследовательской работе 1/3 времени занимает правильная формулировка темы и цели работы, а также выбор или отработка методики проведения исследования.

/3 - затрачивается на сбор материала во время наблюдений или при проведении опытов. И не менее 1/3 времени уходит на обработку материала, его анализ и обобщение, написание текста работы.

Поэтому в подготовительный период рекомендуется не только выбрать тему для исследования и сформулировать его задачи, но и собрать как можно больше информации о предмете изучения путём знакомства с литературой или обсуждения темы со специалистами. Всякому исследованию должно предшествовать полное изучение вопроса по литературным, опросным или любым другим данным.

Важнейшее основание для выбора темы исследования - наличие какого-либо противоречия или отсутствие объективных данных. Разработка научной темы представляет собой разрешение противоречия, ведущее к развитию наших умений и к получению новых знаний.

Успех любой работы в первую очередь зависит от того, насколько ясно сформулирована цель исследования и его задачи. Цель работы должна быть конкретной, чётко сформулированной, чтобы ясно выделить вопрос, на который мы хотим получить ответ.

Кроме этого цель должна быть доступна для конкретного исследователя. Формулировка задач исследования - тоже довольно сложное и трудоёмкое занятие. При их постановке исследователь должен чётко сформулировать, для чего делалась работа, что надо было наблюдать и выяснить, что хотелось бы узнать. Вопросы, которые ставятся в задачах, должны быть чёткими и предполагать однозначный ответ (как мы будем искать ответ на поставленный в цели вопрос).

Планирование работы подразумевает также необходимость в выборе методов работы и в определении методики проведения исследования. Очевидно, что истину дают не предположения, а точно и правильно подобранные факты и их объяснения, поэтому очень важна разработка методики сбора этих фактов. Хорошо продуманный и подобранный метод исследования часто создаёт основу его успеха.

После постановки цели и задач и выбора методов исследования, учитель предоставляет ученику план исследования с приблизительным указанием временных промежутков.

Установление любых закономерностей начинается со сбора фактов, относящихся к теме исследования. Факты эти могут быть получены из опубликованной литературы и любых других источников. Исследования по биологии сложны тем, что необходимо получить экспериментальные данные обычно на большой выборке и с большим числом повторений. Необходимо проводить множество опытов, зачастую они связаны с погодными условиями (лягушки летом), особенностями жизненной активности объектов исследования и т. д. Это требует большой самоотдачи от учащихся, как по времени, так и интеллектуальной и организаторской. И здесь мои ученики стали для меня во многом примером для подражания, поражая своей настойчивостью, упорством в достижении цели.

Сбор научных фактов требует выполнения некоторых многократно проверенных практикой правил:

. Записи наблюдений должны делаться в специальных журналах наблюдений или в полевом дневнике безотлагательно, как бы наблюдатель ни надеялся на свою память. В записях допустимы общепринятые в науке сокращения и условные знаки. В остальном, чтобы избежать путаницы, записи должны быть полными.

. Всякое исследование должно по возможности документироваться не только записями, но и вещественными образцами, служащими для доказательства открытий, для контрольной проверки или для проведения более тщательного исследования в лабораторных условиях. В последнее время, с развитием фото- и видеотехники, доказательством может являться и фото- или видеоизображения.

. Результаты каждого наблюдения, опыта или эксперимента должны быть воспроизводимыми, т.е. при повторении любого из проведённых экспериментов должны быть получены сходные результаты. Необходимо учитывать, что любой опыт или описание нуждаются в контроле и повторе. И если результаты несколько отличаются, следует оценить их с помощью методов статистики.

. Полученные результаты должны быть однозначными и не давать возможности различного толкования.

Результаты любой работы зависят от числа проведённых опытов, наблюдений и их обработки. Поэтому при выборе методики необходимо оценить, сколько необходимо провести однотипных измерений, наблюдений и т.п. и какие использовать способы обработки первичных данных.

Сотрудничество руководителя и учащегося при написании работы должно выражаться не только в раскрытии способностей ребят, ориентации их на познание как ценность, но и в развитии личности самого преподавателя, способного эффективно использовать вверенные ему человеческие ресурсы. Занятие исследовательской деятельностью позволяют расширить кругозор и учащегося, и руководителя.

Следующий этап работы - анализ и оформление научных исследований. Выводы делаются в соответствии с поставленной целью и задачами. Они должны быть четкими и понятными даже не специалисту. Ни для кого не секрет, что верная оценка результатов исследования является одной из наиболее сложных и в то же время важных задач. Важно научить детей решать поставленные задачи до конца, приводить любое начатое дело к логическому завершению.

Подготовительную работу к использованию проектной технологии как метода проблемного обучения целесообразно начинать с постановки задач:

Образовательные: активизация и актуализация знаний, полученных школьниками при изучении определённой темы; систематизация знаний; знакомство с комплексом материалов, заведомо выходящими за пределы школьной программы.

Развивающие: развитие умения размышлять в контексте изучаемой темы, анализировать, сравнивать, делать собственные выводы; отбирать и систематизировать материал; публично представлять результаты исследования.

Воспитательные: создать такой продукт, который будет интересен другим и востребован другими.

В работе с младшими школьниками эффективными методами являются специальные игры и занятия, развивающие исследовательские умения детей, помогающие осваивать первичные навыки разработки самостоятельных проектов.

Учащимся рекомендуется предлагать задания и упражнения для развития умения видеть проблемы, которые применяли на практике. Задание: посмотрите на мир чужими глазами. Одно из самых важных свойств в деле выявления проблем - способность изменять собственную точку зрения, смотреть на объект исследования с разных сторон. Естественно, если смотреть на один и тот же объект с разных точек зрения, то обязательно увидишь то, что ускользает от традиционного взгляда и часто не замечается другими. Для этого выполняли следующие упражнения:

· продолжи неоконченный рассказ;

· составь рассказ от имени другого персонажа (представьте, что вы на какое-то время стали дневником в портфеле Маши, камешком на дороге;

· опишите один день вашей воображаемой жизни) или используя данную концовку (…прозвенел звонок с урока, а Дима продолжал стоять у доски; …и зайчонок мирно заснул на руках у Оли);

· определи, сколько значений у предмета (найди как можно больше вариантов нетрадиционного, но при этом реального использования, например, кирпича, газеты, кусочка мела);

· назови, как можно больше признаков предмета (например, стола, дома, самолёта, книги и т. д.).

Вслед за выявлением проблемы идёт поиск её решения. Поэтому далее учащийся учится выдвигать гипотезу, т.е. строить предположения. В этом процессе обязательно требуется оригинальность и гибкость мышления, продуктивность, а также такие личностные качества, как решительность и смелость. Гипотезы рождаются как в результате логических рассуждений, так и в итоге интеллектуального мышления. Чем большее число событий может предвидеть гипотеза, тем большей ценностью она обладает. Изначально, гипотеза не истинна, и не ложна - она просто не определена.

"Познание начинается с удивления тому, что обыденно",- говорили ещё древние греки. Гипотезы (или гипотеза) возникают как возможные варианты решения проблемы. Затем эти гипотезы подвергаются проверке в ходе исследования. Построение гипотез - основа исследовательского, творческого мышления.

В умении выработать гипотезы можно использовать следующее упражнение:

· давайте вместе подумаем, почему летом снег в горах не тает; почему многие дети любят компьютерные игры и т. д.;

Ещё важным умением для исследования является умение задавать вопросы. Ведь любое познание начинается с вопроса. Для этого возможно использование следующих упражнений: показать картинки с изображением людей, животных и предложить задать им вопросы. Другое задание, какие вопросы помогут тебе узнать новое о предмете, лежащем на столе?

Игра «Найди загаданное слово» (дети задают разные вопросы об одном и том же предмете, начинающие со слов «что», «как», «почему», «зачем»).

Также необходимо научить давать определения понятиям. Для того чтобы учиться определить понятие, возможно применение относительно простых приёмов: описание, сравнение своих описаний с описанием этих же предметов учёными-классиками или одноклассниками различение (например, весна и осень - времена года, но чем они отличаются), обобщение.

Обобщение - это логическая операция перехода от видового понятия к родовому путём отбрасывания от содержания видового понятия его видообразующего признака (признаков). Для этого использую следующее задание - из приведённых понятий надо построить такие ряды, в которых каждое последующее понятие было бы родовым по отношению к предыдущему. Важным средством развития умений давать определения являются обычные загадки. Мы смотрим на них не просто как на забаву, а как на весёлое, но всё же вполне серьёзное задание. Отгадка загадки - это её определяемая часть, а формулировка - это вторая половина определения, его определяющая часть. Составление и разгадывание кроссвордов также можно рассматривать как упражнение в определении понятий.

Исследование и познание мира не сводится к восприятию предметов и явлений, их чувственному отражению. Она предполагает выделение в предметах и явлениях общих существенных признаков. С помощью классификации люди не только упорядочивают опыт в значимые для них блоки, но и преобразовывают конкретные наблюдения в абстрактные категории. Классификацией называют операцию определения понятий по определённому основанию на непересекающиеся классы. Например, можно предложить детям популярное задание «четвёртый лишний». Предметы классифицируем по основному признаку, по цвету, по форме и т. д. Чем больше деления, больше продуктивность мышления. А это качество очень важно в творческой деятельности. Для формирования последних умений использую задачи на классификацию с явными ошибками. Такие задачи позволяют развивать и критическое мышление, что очень важно в исследовательской деятельности.

Важно развивать в детях умение наблюдать. Для того чтобы наблюдение стало возможным, важно иметь наблюдательность - сплав внимательности и мышления.

Упражнения на развитие внимания и наблюдательности: первое - ставлю перед детьми какую-нибудь из любимых ими вещей. Рассматриваем вместе этот предмет внимательно и спокойно. Затем предлагают детям закрыть глаза. Убирают предмет и просят вспомнить и назвать все его детали. Следующий этап упражнения - рисуем изученную вещь по памяти. Другой блок заданий - парные картинки, содержащие различия. Хорошую возможность для развития способности к наблюдению и умению анализировать зрительные образы дают задания с намеренно сделанными ошибками.

Учителю очень важно помнить, что тема должна заинтересовать и увлечь ребёнка. С её выбором не стоит затягивать. Большинство детей, за исключением одарённых, не имеют постоянных пристрастий, их интересы ситуативны. Действовать нужно быстро, пока интерес не угас.

Проблемное обучение возможно и эффективно на добровольной основе. Ребят волнуют самые разные проблемы. Однако тема должна быть выполнима, т. е. соответствовать возрастным особенностям детей, решение её должно быть полезно участникам исследования. При совпадении интересов у нескольких школьников организовываю мини-группы. Индивидуально, или в сформировавшейся паре, или в мини-группе ребята формулируют возможные темы будущей работы. Также тема должна быть оригинальной, с элементами неожиданности, необычайности.

На всех этапах работы учителя, должны ясно осознавать, что основной ожидаемый нами результат - развитие творческих способностей, приобретение ребёнком новых знаний, умений и навыков. Точнее говоря, мы должны иметь в виду, что в данном случае мы имеем дело не с одним результатом, а, по крайней мере, с двумя. Первым можно считать то, что создаёт ребёнок своей головой и руками - макет, проект, отчёт и тому подобное. Второй, самый важный - педагогический: бесценный в воспитательном отношении опыт самостоятельной, творческой, исследовательской работы, новые знания и умения, составляющие целый спектр психических новообразований, отличающих истинного творца от простого исполнителя.

Оба эти результата хорошо видны во время защиты детьми собственных работ. В этой связи защита итогов приобретает особую значимость. Это необходимый этап работы.

Таким образом, проектная технология позволяет младшим школьникам пройти путь ученого от выдвижения гипотезы, до ее доказательства или опровержения, от выбора темы исследования до преставления и защиты своей работы на конференции.

Субъективная новизна ученического проекта не умаляет его значения для развития исследовательских умений, формирования познавательной активности.

Таким образом, систематический курс занятий на материале поисково-творческих задач создает благоприятные условия для воспитания у детей культуры мышления, которая характеризуется возможностью самостоятельно управлять мыслительной деятельностью, проявлять инициативу в постановке ее целей и находить способы их достижения.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведенное исследование по изучению психологических закономерностей проблемного обученияеще раз выявило наличие различных трактовок проблемного обучения и способов его реализации, тем самым подтвердив его актуальность. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы сделаны следующие выводы:

Теоретическая и практическая ценность дидактической системы проблемного обучения состоит в том, что она носит целостный, многоуровневый и многомерный характер, включая в себя не только методологию и теорию проблемного обучения и его методы, но и принципиально новые подходы к построению урока.

В условиях проблемного обучения развитие активности в умственной деятельности учащихся можно характеризовать как переход от действий, стимулируемых заданиями учителя, к самостоятельной постановке вопросов; от действий, связанных с выбором уже известных путей и способов, к самостоятельным поискам решения задач и дальше - к выработке умения самостоятельно видеть проблемы и исследовать их. Исследовательский метод - это такая организация учебной работы, при которой учащиеся знакомятся с научными методами добывания знаний и, осваивая доступные им элементы научных методов, овладевают умением самостоятельно добывать новые знания, планировать поиск и открывать новую для себя зависимость или закономерность.

Проблемное обучение как новый тип обучения включает в себя все ранее известные приемы работы учителя и учащихся, активизирующие учебный процесс. Но оно содержит и такие принципы и правила (например, умения анализировать проблемные ситуации, видеть проблемы и решать их), которые обеспечивают активизацию не только учебной, но и познавательной деятельности ученика, обеспечивают его систематическую поисковую деятельность. В результате исследовательской деятельности формируется опыт творческого усвоения знаний и, что еще важнее, происходит усвоение способов творческой деятельности. Такого результата нельзя добиться только путем традиционно понимаемой активизации учебного процесса.

В ходе опытно-экспериментальной работы установлено, что проблема формирования исследовательских умений в начальной школе является актуальной для современной образовательной практики, но недостаточно разработанной в педагогической теории и практике. Использование проектной технологии направлено на формирование разных групп исследовательских умений. В работе описаны пять групп исследовательских умений учащихся начальной школы, которые соответствуют содержанию и этапам учебно-исследовательской деятельности: умения организовывать свою деятельность, работать с информацией, осуществлять учебное исследование, оформлять и представлять результат исследования, анализировать и оценивать учебно-исследовательскую деятельность.

Разработаны и представлены критерии оценки сформированности умений исследовательской деятельности учащихся начальной школы (практическая готовность, мотивация к ведению исследования, проявление креативности, самостоятельности) и определены на их основе уровни сформированности умений исследовательской деятельности учащихся начальных классов (исходный, начальный, продуктивный, креативный).

Систематический курс занятий на материале поисково-творческих задач создает благоприятные условия для воспитания у детей культуры мышления, которая характеризуется возможностью самостоятельно управлять мыслительной деятельностью, проявлять инициативу в постановке ее целей и находить способы их достижения.

Таким образом, задачи, поставленные в начале работы, были решены, цель исследования достигнута.

**Список литературы**

1. Алексеева А. В., Бокуть Е. Л., Сиделева Т. Н. Преподавание в начальных классах: Психолого - педагогическая практика. [Текст] / А. В.Алексеева, Е. Л.Бокуть, Т. Н. Сиделева //Учебно-методическое пособие. - М.: ЦГЛ, 2003. - 208 с.

. Бухаркина М.Ю., Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в образовании/ [Текст] // М.Ю. Бухаркина, Е.С. Полат: Учебное пособие.- М..: Академия, 2010, 368 с.

3. Богоявленская, А. В науку идут малыши [Текст] / А.Богоявленская // Практический журнал для учителя и администрации школы.-2006.-№1. - С.26-31.

. Гафитулин, М.С. Проект "Исследователь". Методика организации исследовательской деятельности учащихся [Текст] / М.С.Гафитулин // Педагогическая техника. 2005. - №3. - С.21-26.

. Гузеев В.В. Преподавание. От теории к мастерству [Текст] / В.В. Гузеев // Изд-во: Школьные технологии, 2009, 288 с.

. Долгушина, Н. Организация исследовательской деятельности младших школьников [Текст] /Н.Долгушина//Начальная школа (Первое сентября). - 2006. - №10. - С.8

7. Забрамная С. Д., Костенкова Ю. А. Развивающие занятия с детьми: Материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование» [Текст] / С. Д. Забрамная, Ю. А.Костенкова Ю. А.// М.: В. Секачёв, 2001. - 80 с.

8. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. - М.: Просвещение, 1986.

. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. - М.:3нание, 1991.

. Лернер И.Я. Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных педагогических чтениях.// Советская педагогика.-1968.-№ 7.

. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей.- М.: Просвещение, 1977.

. Матюшкин A.M. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.- М.: Педагогика, 1972.

. Опыт организации исследовательской деятельности школьников: «Малая Академия наук» / авт. - сост. Г. И. Осипова. - Волгоград: Учитель, 2007.

. Оконь В. Основы проблемного обучения.- М.: Просвещение, 1968.

. Поддъяков, А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт [Текст] / А. Н. Поддъяков. - М.:Просвещение, 2000. - С.45.

. Разагатова, Н.А. Исследовательская деятельность младших школьников…Такое возможно? [Текст] /Н.А.Разагатова// В школу вместе. Издание для родителей. Изд. дом «Агни»: Самара, 2007. - 88 с.

. Разагатова, Н.А. Исследовательский метод обучения и его применение в начальной школе [Текст] /Н.А.Разагатова//Аспирантский вестник ОГПУ, 2007.- № 6. - С. 116-123.

. Роджерс, К. Свобода учиться [Текст] / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. - М., 2002. - С.124.

. Ротенберг, В. С. Мозг. Обучение. Здоровье [Текст] / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. - М.:Просвещение, 1989. -С.23.

. Румянцева, Н.Ю. Организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников [Текст] /Н.Ю.Румянцева. - М.:Просвещение, 2001. - С.34.

. Румянцева, Н.Ю. Потенциальная готовность учителя к организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников [Текст] / Н.Ю.Румянцева. - М.:Просвещение, 1999. - 234 с.

. Рязанова В.Н., Солопова Н.К. Развитие метода проектов в системе школьного образования. [Текст]/В.Н. Рязанова, Н.К. Солопова// Материалы конференции Информационные технологии в образовании, Тамбовский ИТО.

. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников[Текст] /А.И.Савенков. - М.: «Сентябрь», 2003. - С.204

. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст] / А. И. Савенков. - М.:Просвещение, 2006.- 434 с.

. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: в 2 т.М.: НИИ школьных технологий, 2006

. Семенова Н.А Эволюция дидактических представлений об исследовательской деятельности в отечественной педагогической теории и практике [Текст] /Н.А.Савенков// Материалы международной научно-практической конференции «Модернизация образования и повышение квалификации» (Томск, 26-27 ноября). Том 2. - Томск, 2003. -С.191-195.

. Семенова, Н.А. Аспекты организации исследовательской деятельности в начальной школе [Текст] /Н.А.Семенова//Международная научно-практическая конференция «Гуманитарные исследования и их роль в развитии педагогического образования» (4-5 ноября 2002 г): Материалы конф. В 2-х томах.-Т.1.:Томск:Изд-во ТГПУ,2004.- С.58-61.

. Семенова, Н.А. Исследовательская деятельность учащихся [Текст] / Н.А.Семенова//Начальная школа.- 2006. - №2.-С.45-49.

29. Слободчиков, В.И. Понятие исследовательской работы школьников в психологии образования [Текст] /В.И.Слободчиков //Исследовательская работа школьников. - 2006. - №1. - С.34 - 38.

. Тысько, Л.А. Исследовательская деятельность учащихся в общеобразовательной школе [Текст] /Л.А.Тысько// Преподавание истории и обществознания в школе. 2006. - №4. - С. 14-22.

. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения [Текст] / А.В. Хуторской// Пособие для учителя.- М. ; Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2000.- 320с.

32. Якимов, Н.А. Проектно-исследовательская деятельность младших школьников [Текст] /Н.А.Якимов// Исследовательская работа школьников.