

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
профессионального образования

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева

(КГПУ им. В.П.Астафьева)

Факультет Исторический

Выпускающая кафедра Отечественной Истории

Л.А.Казакова

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**Тема: Педагогические условия реализации проблемного обучения при изучении истории в  
младшем подростковом возрасте**

Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Социально-историческое образование в  
условиях меняющихся профессиональных стандартов.

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

Кпн, доцент И.Н. Ценюга

\_\_\_\_\_Дата, подпись

Руководитель магистерской  
программы

Дпн, профессор С.Н. Ценюга

\_\_\_\_\_Дата, подпись

Научный руководитель

Лпн, доцент С.Н. Ценюга

\_\_\_\_\_Дата, подпись

Обучающийся Л.А.Казакова

\_\_\_\_\_Дата, подпись

Красноярск 2017

## Содержание

**Введение.....**

### **Глава 1. Теоретические предпосылки проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте**

- 1 Проблемное обучение истории в младшем подростковом возрасте как педагогический феномен
- 2 Проблемного обучения в процессе преподавания и изучения истории с учетом возрастных особенностей младших подростков
- 3 Организационно-методические сопровождение проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте

### **Глава 2. Педагогические условия реализации проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте в урочной и внеурочной деятельности.....**

2.1. Проблематизация изучаемого материала в преподавании курса истории учащимся младшего подросткового возраста

2.2. Согласованность приёмов проблемного обучения и универсальных учебных действий на уроках истории и во внеурочной деятельности в младшем подростковом возрасте.....

2.3. Применение проблемного обучения истории в младшем подростковом возрасте в урочной и внеурочной деятельности с позиции системно-деятельностного подхода

**Заключение.....**

**Использованная литература.....**

**Приложение.....**

**Актуальность исследования.** Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и целевая государственная программа «Развития образования» Российской Федерации на 2013-2020 гг.; отображают тенденции развития экономической, политической и социокультурной ситуации современной России. Трансформация ценностей, идолов и идеалов усиливает интеграционные тенденции в обществе и ставит в ранг приоритетных задач исторического образования проблему подготовки в стенах основного общеобразовательной школы независимой, деятельной, самобытно мыслящей и оригинально творящей личности. Личности мобильной, коммуникабельной и толерантной, способной жить и успешно конкурировать в условиях открытых возможностей, непрерывного внутреннего движения и развития, постоянного нравственного поиска, выхода за свои собственные интеллектуальные и физические пределы. Воспитание такой личности особенно необходимо в наши дни, когда страна остро нуждается в таком мышлении, в таком творчестве, таком образовании.

В последние годы, в связи с поиском гуманистической парадигмы и антропологического основания отечественного школьного образования, данный запрос обуславливает особенности его организации, претворение в жизнь которых, предполагает пересмотр целей, содержания, организационных форм и методов обучения истории уже в младшем подростковом возрасте.

Осуществление процесса преподавания истории на основе проблемного обучения обладает потенциалом для удовлетворения этого требования. Становится востребованным, выступает предметом интереса научно-педагогического сообщества и предметом практического взаимодействия участников образовательного процесса, обретает размах и общественно-политическое звучание, как на общероссийском, так и региональном уровнях.

При этом, противоречивые и неоднозначные оценки дидактических

возможностей проблемного обучения присутствуют в научной литературе, исследованиях, теориях, методиках, содержании учебной деятельности, и влияют на практику без должного осознания и анализа его плюсов и минусов.

В этой ситуации рост интереса к повышению результативности процесса обучения истории в младшем подростковом возрасте возможно за счет реализации различных видов, содержания, организационных форм и методов проблемного обучения, побуждающих и стимулирующих мотивации к активной, целенаправленной мыслительной, творческой, поисково-исследовательской деятельности представляется очевидным. Дидактические возможности такого способа обучения вызывает необходимость адаптировать существующие организационно-педагогические условия процесса преподавания к обстоятельствам его применения.

### **Степень разработанности проблемы исследования**

В дореволюционный период вопросы становления и развития проблемного обучения в истории зарубежного и отечественного образования специально не изучались. До XIX в., в немногочисленных научных трудах почти не затрагивались аспекты изучения фундаментальных, прикладных и организационных проблем применения исследовательского метода в обучения. Часто, их содержание носило полидисциплинарный и дискуссионный характер, отвечало условиям и запросам развития данного направления в дидактике (В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Ф. Бэкон, К.Н. Вентцель, А.С. Грибоедов, Ф.А. Дистервег, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, А.Н. Нечаев, И.Г. Песталоцци, Н.И. Пирогов, М.М. Рубинштейн, Ж.Ж. Руссо, И.А. Сикорский, Г.Я. Трошин, К.Д. Ушинский , и др.).

На рубеже веков XIX-XX вв. основные работы по применению эвристических методов в обучении были опубликованы (Г.Э. Армстронгом), по опытно-эвристической деятельности (А.Я. Герд), по методу естественно-научного обучения (А.П. Пинкевич), по лабораторно-эвристическому методу

(Ф.А. Винтергальтер), по методу лабораторных уроков (К.П. Ягодовский), по метод проектов (У.Х.Килпатрик, Б.Е. Райков и др.), Исследования были поставлены разносторонне носили ярко выраженный теоретико-методический уклон, но имели опосредованное отношение к решению насущных образовательных проблем школы этого периода. Так Джона Дьюи, считал, что обучение должно быть исключительно проблемным, а Дж. Брунер что проблемное обучения является основой интеллектуального развития.

В советский период восстановления народного хозяйства большой вклад в приращение теоретического знания и практического опыта внесли работы, статьи и выступления крупных ученых и деятелей Наркомпроса, посвященные трудовой школе и методу проеутов (П.П. Блонский, А.С. Бубнов, Н.И Бухарин, Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский, А.П. Пинкевич, С.Т. Щацкий В.Н. Шульгин и др. ). В начале 30-х гг. XX в. в силу многих причин использование исследовательского метода обучения как универсального было признано ошибочным.

Во времена «хрущевской оттепели» в ряде публикаций впервые был дан анализ дидактических возможностей исследовательского метода обучения (М.М. Рубинштейн) В дальнейшем становление и развитие теории и практики проблемного обучения в отечественной психологии и педагогике XX века связано с именами А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина, М.Н. Скаткина, Т.А. Ильина, И.Я. Лернера, А.В. Брушлинского, Г.К. Селевко, М.И .Махмутова, Л.В. Путьяевой и др

Времена застоя отмечены исследованиями общих вопросов психологии и педагогики проблемного обучения (Б.Г. Ананьев, Е.А. Будилова, С.А. Гермащ, Л.В. Занков, В.М. Русаков и И.И. Резвицкий), Были опубликованы работы обобщающего характера по истории педагогики (С.Ф. Егоров, Н.А. Константинов, А.В. Ососков, Ф.Г. Паначин и др.).

Определенную ценность представляли исследования, монографии и статьи по истории развития отечественной школы, педагогической мысли и теории обучения (Б.М. Бим-Бад, М.А. Мартынович, В.Ф. Матвеев, А.И. Пискунов, Л.А. Радзиховский, Ф.А. Фрадкин). Психолого-педагогические вопросы современного образования активно изучали Б.Г. Ананьев, С.Д. Забрамная, А.З. Зак, З.И. Калмыкова, Д.Б. Эльконин и др.; проблемы повышения школьной успешности С.Д. Горбатов, Н.А. Даниличева и др.; влияние на успешность ребенка среды школьной жизни Б.П. Битинас, Н.К. Голубев и др.; цели педагогического взаимодействия И.Ю. Гутник, И.П. Подласый, М.И. Шилова и др.; деятельность субъектов педагогического взаимодействия (Л.И. Катаева, Е.А. Стребелева, В.Г. Максимов и др.).

В постсоветский период, в условиях радикальных изменений в методологии и теории отечественных гуманитарных наук приходит понимание того, что принципы, цели, методы современной педагогики зависят от выработки целостных представлений о человеке, социуме и личности в их педагогической составляющей (С.А. Ан, Л.А. Беляева, Е.П. Белозерцев, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, З.И. Равкин, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский).

В современных исследованиях нетрудно заметить, что раскрывая определение проблемного обучения, ученые стремятся показать, его соответствует образовательно-воспитательным целям школы (И.Я.Лернер, Н.А. Менчинская), что оно способствует поисковой творческой деятельности учащихся (В.Т. Кудрявцев, А.М.Матюшкин, М.И. Махмутов, С.В. Попова, Л.В. Путляева, Г.К.Селевко и др.) и систематизации и закреплению приобретенных знаний (М.И. Махмутов, В. Оконь, С.В. Попова, Г.К. Селевко и др.). Труды, отражающие место проблемного обучения в общей системе обучения, раскрывающие структуру и классификацию проблемных задач и ситуаций Ю.К. Бабанского, А.В. Брушлинского, В.Т.Кудрявцева, Т.И. Курохтиной, Н.А. Менчинской, Н.М. Мочаловой. Внедрением в образовательный процесс проблемного обучения в преподавании истории в

общеобразовательной и высшей школе занимались методисты К.А. Баханов, Е.Е. Вяземский, Н.Г. Дайри, В.Т.Кудрявцев, И.Я. Лернер, О.Ю. Стрелова.

Обзор и анализ историко-педагогической литературы позволяет утверждать, что среди изученных исследований фактически отсутствуют работы, специально и комплексно рассматривающие педагогические условия реализации проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте.

Анализ научной литературы, актуальных тенденций развития российского образования, теории и практики общего среднего образования позволил обозначить наличие **противоречий** между:

- всё возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом к процессу обучения и не достаточной возможностью обеспечить его результативность в рамках традиционной формы организации школьного образования;

- потребностью практики школьного образования в повышении результативности процесса обучения на основе современных целей, содержания организационных форм и методов преподавания истории, и недостаточным вниманием к значительному потенциалу проблемного обучения.

- потенциалом проблемного обучения для современного школьного учителя истории и необходимостью адаптировать существующие организационно-педагогические условия процесса обучения к обстоятельствам его применения,

Данные противоречия позволяют актуализировать **проблему исследования:** какими должны быть организационно-педагогические условия процесса изучения истории в младшем подростковом возрасте на основе проблемного обучения, чтобы повысить его результативность .

Актуальность означенной проблемы обусловила выбор **темы исследования: «Педагогические условия реализации проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте»**

**Целью работы** обосновать, разработать и описать педагогические условия процесса изучения истории в младшем подростковом возрасте на основе реализации проблемного обучения.

**Объектом исследования** педагогический процесс основной образовательной школы.

**Предмет исследования** педагогические условия реализации проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте

**Гипотеза исследования:** реализация педагогических условий проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте будет результативной, если:

*на теоретическом уровне:*

- конкретизированы виды, основные понятия, содержание и структура процесса реализации проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте;

- выявлены и обоснованы педагогические требования к проблемному обучению при изучении истории с учетом возрастных особенностей учащихся младшего подросткового возраста

- разработаны и реализованы возможности организационно-методического обеспечения процесса изучения истории в младшем подростковом возрасте на основе проблемного обучения .

*на практическом уровне:*

- организационно-педагогические условия направлены на повышение качества знаний младших подростков при изучении истории в урочной и

внеурочной деятельности, мотивацию учебной деятельности учащихся, и их активную включенность в учебный процесс;

- определена и описана совокупность организационно-педагогических условий практического применения проблемного обучения младших подростков при изучении истории в урочной и внеурочной деятельности с позиции системно-деятельностного подхода и развития критического мышления, включающая целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотеза исследования определены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить и проанализировать научно-педагогический феномен проблемного обучения в современной дидактике, раскрыть его потенциал в преподавании истории в образовательном процессе основной средней школы.
2. Раскрыть и проанализировать требования к использованию проблемного обучения при преподавании истории с учетом возрастных особенностей учащихся младшего подросткового возраста
3. Выявить и обосновать особенности применения основных методов, приёмов и форм организации проблемного обучения в преподавании курса истории и их влияние на результаты образовательной деятельности младших подростков.
4. Обосновать и описать организационно-педагогические условия практического применения проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте в урочной и внеурочной деятельности:
  - проблематизацию учебного материала в преподавании курса
  - согласованность приёмов проблемного обучения и универсальных учебных действий
  - применение проблемного обучения истории с позиции системно-деятельностного подхода.

**Методологическую основу** исследования *Компетентностный подход* ориентирует школьное образование на формирование определенных

компетенций В.А. Адольф, И.А. Зимняя, А.В.Хуторской). *Личностно ориентированный подход* учитывает характер познавательной деятельности обучающихся (Е.В. Бондаревская, Ю.К. Бабанский, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн). *Деятельностный подход* как важная составляющая повышения результативности обучения (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, И.Я.Лернер, Е.Е.Вяземский, Г.П. Щедравицкий, и др.). *Системно-функциональный подход* моделирует образовательную среду и взаимодействие участников образовательных отношений (И.А. Алексеенко, И.Г. Амелькова).

**Теоретическую основу** исследования составили идеи И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, А.М. Матюшкина, Л.В. Путляевой, В. Оконя, Г.К. Селевко, М.Н.Скаткина. Труды отражающие место проблемного обучения в общей системе обучения, структуру и классификацию проблемных задач и ситуаций Ю.К. Бабанского, А.В. Брушлинского, В.Т.Кудрявцева, Т.И. Курохтиной, Н.А. Менчинской, Н.М. Мочаловой. Внедрением в образовательный процесс проблемного обучения в преподавании истории в общеобразовательной и высшей школе занимались методисты К.А. Баханов, Е.Е. Вяземский, Н.Г. Дайри, В.Т.Кудрявцев, И.Я. Лернер, О.Ю. Стрелова.

**Методы исследования:** *теоретические* - изучение и анализ философской, методологической, психолого-педагогической и методической литературы. Метод обобщения и систематизации; *эмпирические* - организация целенаправленной поисково-исследовательской работы, наблюдение, изучение и анализ деятельности, сравнение, проведение уроков и мероприятий по внеурочной деятельности, тестирование учащихся.

**База исследования:** МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №176» ЗАТО г. Зеленогорска, Красноярского края. В исследовании обобщен многолетний опыт практической деятельности в качестве учителя истории и отзывы о качестве исторического образования бывших выпускников.

**Новизна исследования** основными результатами, полученными в ходе работы:

- *Выявлены* теоретические предпосылки и дидактические возможности проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте;
- *Уточнены* основные понятия, виды и формы проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте;
- Определены субъекты организационно-педагогического взаимодействия в процессе реализации педагогических условий изучения истории в младшем подростковом возрасте;
- *Определены* направления реализации организационно-педагогических условий изучения истории в младшем подростковом возрасте на основе проблемного обучения: организационно-методические, учебные и тд.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что:

- *Выявлена* проблема необходимости обоснования, разработки и описания педагогических условий процесса изучения истории в младшем подростковом возрасте на основе реализации проблемного обучения и показана возможность ее разрешения;
- Обоснована значимость предложенных педагогических условий реализации процесса изучения истории в младшем подростковом возрасте на основе проблемного обучения, обеспечения его результативности.

**Практическая значимость** исследования. Материалы выполненной диссертационной работы, полученные выводы и предложения, могут быть использованы, прежде всего, в преподавании школьного курса истории в 5-7 классах, а также такой дисциплины, как методика преподавания истории в основной школе. Вместе с тем, теоретико-методологическая часть работы может использоваться в качестве источника теоретического, методологического и фактического материала для дальнейших исследований проблем применения технологии проблемного обучения в историческом образовании.

**Апробация и внедрение результатов исследования** обеспечены опытом практической работой автора в должности учителя истории и завуча

по учебной работе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №176» ЗАТО г. Зеленогорска, Красноярского края. Результаты исследования докладывались на метод объединений учителей истории ЗАТО г. Зеленогорска. Опубликовано три статьи по теме исследования.

### **На защиту выносятся следующие положения**

1. Фундаментальный, прикладной и организационных потенциал проблемного обучения, как феномена современной дидактики, позволяет не только реализовать активное, творческое и продуктивное взаимодействие всех субъектов педагогических отношений в процессе реализации педагогических условий изучения истории в младшем подростковом возрасте, но и адаптировать существующие условия к обстоятельствам его применения;
2. При организации процесса изучения истории на основе проблемного обучения, с участием учащихся младшего подросткового возраста, крайне важно учитывать как возрастные особенности психологии детей этого возраста, так и особенности их продуктивное взаимодействие с другими участниками педагогических отношений;
3. Организационно-методические сопровождение образовательного процесса требует от учителя соответствующей подготовки к профессиональному применению основных методов, приёмов и форм организации проблемного обучения в процессе преподавания курса истории младшим подросткам. Отсутствие надлежащей подготовки, может оказать негативное психологическое воздействие на учащихся, отразиться на результативности их образовательной деятельности;
4. Практического применения проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте в урочной и внеурочной деятельности представляет собой специально организованный процесс направленный на реализацию комплекса педагогических условий: проблематизации учебного материала; согласованности приёмов обучения и

формирования универсальных учебных действий; применение системно-деятельностного подхода.

**Структура диссертации:** Состоит из Введения, двух глав, выстроенных по проблемно-хронологическому принципу, Заключения, Списка использованных источников и литературы.

## **Глава 1. Теоретические предпосылки использования технологии проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте**

### **1.1. Использование технологии проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом как педагогический феномен**

Идея поиска действенных средств и форм активизации процесса обучения подрастающих поколений и повышения его результативности не нова, на протяжении всего периода зарождения предпосылок, становления, развития и трансформации всемирной теории обучения она привлекала внимание исследователей и практикующих педагогов, причём ещё до оформления их в самостоятельную научную дисциплину - дидактику.

Предпосылками появления элементов, того, что много позже назовут «проблемным обучением», вероятно, стали зарождающиеся в глубокой древности различного рода испытания умственных способностей детей и подростков в виде постижения смысла рисунка или символа, разрешения метафизических загадок и головоломок, подготавливающих подростков к решению жизненных коллизий во взрослости. В практике позднепервобытных сообществ обряды инициации выявляли способность продуктивно осуществлять личное и групповое взаимодействие, с учетом половозрастных особенностей его субъектов.

Появление принципиально нового подхода к постановке и решению образовательно-воспитательных проблем связано с культурным переворотом,

который переживала Древняя Греция в VIII-V вв до н.э., со становлением полисов (городов – государств) и попытками пересмотра догматических подходов к познанию. Что было связано не только с возросшими образовательными потребностями социума, но и общим уровнем развития греческой философии, рефлексией педагогической мысли, и объективными потребностями общества в таком содержании и методах школьного образования гарантирующие успех и конкурентоспособность. Софисты в середине V в. до н.э. выдвинули идеал сильного и способного человека ориентированного на практическую целесообразность и личный успех.

В отличие от софистов Сократ (469-399 гг. до н.э.) применяя метод эвристических бесед, помогал собеседнику «родить» собственную истину, а навязывал свою. Такой подход был изначально антидогматичным по сути, так как предполагал критическое отношение ученика к утверждениям учителя, провоцировал их на спор, на самостоятельное обсуждение предложенных тем. Этот метод, являясь по сути, предтече проблемного обучения, фиксировал внимание на духовной активности и самостоятельности мысли ученика, утверждал равноправие субъектов педагогических отношений. Такой взгляд на эвристические беседы исповедовали и представители в Пифагорейской школы периода кризиса полисной демократии.

В своих интеллектуальных упражнениях Платон (427-347 гг. до н.э.) пришел к мысли об ограниченных возможностях любого метода обучения, если он не учитывает врожденных задатков и прежде всего воли. Развивать эти качества он предлагал не столько познанием, сколько практическими упражнениями, связанными с нахождением средств лучшего запоминания, и более глубокого проникновения в суть предметов, процессов и явлений. Следующий шаг в развитии подходов к воспитанию и образованию, сформулированных Сократом и Платоном сделал Аристотель отдававший предпочтение методам «законодательного принуждения». При нем и его последователях эпохи эллинизма эвристическая образовательная практика

сошла на нет, уступив место « школе-зубрежки», формирующей умению «правильно» судить обо всем.

К сожалению, в дальнейшем, в течение многих столетий в силу идеологических установок Средневековья, Возрождения и Реформации, вплоть до XVII в. эти идеи и опыт были исключены из поля педагогического знания.

В Новой истории интеллектуальная жизнь определялась «духом вольнодумства» и провозглашенным Ф. Бэконом лозунгом- «Знание-сила», и стремлением к активному обучению на основе доказательства истины эмпирическим путём

В дальнейшем идею активного обучения развивали основоположники научной педагогики - Я.А. Коменский, Дж. Локк И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, Ф.А. Дистервег. Эти представители "нового воспитания", пытались противопоставить догматическому заучиванию готовых знаний "активные" методы обучения, проникнутые духом прагматизма и рационализма. Из опубликованного наследия известны афоризмы А. Дистервега о необходимости развития творческого наследия: «Плохой учитель преподносит истину, хороший – учит её находить»; «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны, или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью», «То, чего человек не приобрёл путём своей самостоятельности, - не его».

В XVIII в. научно-педагогическая мысль окончательно завоевала право на формирование человека как результата объективного исследования мира, способного организовать социальную жизнь на разумных началах (К.А. Гельвеций).

Поиск способов активизации мыслительной деятельности учащихся привел во второй половине XIX - начале XX в. к внедрению в преподавание таких учебных методов, как эвристический (Г.Э. Армстронг), опытно-эвристический (А.Я. Герд), метод естественно-научного обучения (А.П. Пинкевич), лабораторно-эвристический (Ф.А. Винтергальтер), метод

лабораторных уроков (К.П. Ягодовский), метод проектов (У.Х. Килпатрик), которые позднее Б.Е. Райков, в силу схожести, заменил термином «исследовательский метод».

Исследовательский метод обучения, развивающий мыслительные способности, активизирующий практическую деятельность учащихся, стал своеобразным антиподом традиционного метода. Его применение создавало в школе атмосферу увлеченности учением, поиском истины, обеспечивало развитие познавательной самостоятельности детей, их творческой активности. Ученик становился в положение исследователя: вместо изложения учителем фактов и выводов науки он сам добывал и делал нужные выводы.

В методической литературе отмечается, что основы проблемного обучения заложил американский философ, психолог и педагог Дж.Дьюи, считавший главным в учебном процесс развитие мышления. По Дьюи, обучающийся должен пройти тот путь, который уже прошёл учёный, совершивший то или иное открытие в науке, он должен выдвигать гипотезу, пытаться решить проблему, искать верный ответ, справляться с эмоциями в случае неудач и ошибок и снова искать решение. Согласно философским и психологическим воззрениям автора мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями. Правильно построенное обучение, по мнению Джона Дьюи, должно быть проблемным.

Автором другой концепции проблемного обучения является Дж. Брунер. В основе его теории лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний. В концепции Дж.Брунера следует выделить следующие аспекты:

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

Брунер считает, что обучение должно вести к развитию интуитивного мышления, которое противопоставляется аналитическому или логическому мышлению. К сожалению, данная теория обучения отличается излишней психологизацией и для практики обучения неприемлема, так как учитель не получает научно обоснованных рекомендаций по грамотной организации учебного процесса.

В советской России в силу многих причин использование исследовательского метода обучения как универсального в начале 30-х гг. XX в. было признано ошибочным. Предлагалось строить обучение для формирования системы знаний, не нарушающей логику предмета. Однако массовое применение иллюстративного обучения, догматического заучивания не способствовало развитию школьного обучения. Начался поиск путей активизации учебного процесса.

Определенное влияние на развитие теории проблемного обучения в этот период оказали исследования психологов (С.Л. Рубинштейн), обосновавших зависимость мыслительной деятельности человека от решения проблем, и концепции проблемного обучения, сложившиеся в педагогике на основе прагматического понимания мышления.

Становление проблемного обучения в отечественной психологии и педагогике XX века связано с именами А.Н.Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина, М.Н.Скаткина, Т.А. Ильина, И.Я. Лернера, А.В. Брушлинского, Г.К. Селевко, М.И.Махмутова, Л.В.Путляевой и др. В их теоретических работах были освещены различные аспекты проблемного обучения: от психолого-педагогических основ развития мыслительной и творческой деятельности до решения проблемных задач и проблемных ситуаций в образовательном процессе. Стоит отметить, что технология развития продуктивной творческой мыслительной деятельности учащихся появилась под названием «problemsolving», которое в отечественной педагогике было соотнесено с понятием «проблемное обучение», несмотря на дословный перевод – «решение проблем».

В дидактике наиболее употребительным и часто используемым является термин «проблемное обучение», который, однако, разными психологами, педагогами методистами трактуется по-разному.

Возможно, опираясь на дословный перевод, под проблемным обучением В. Оконь понимал совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний. Однако данное определение имеет существенный недостаток: процесс обучения выступает здесь как процесс приобретения всех знаний только путем решения проблем. Такой принцип организации обучения методически недопустим с точки зрения теории проблемного обучения.

Известный психолог С.Л.Рубинштейн рассматривает проблемное обучение в качестве одного из действенных средств решения таких сложнейших задач, как развитие познавательной активности, самостоятельности и творческого мышления. «Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс...». (Руб.54, с. 256) По мнению доктора педагогических наук С.Л.Рубинштейна, закономерности мышления значительно совпадают с закономерностями процесса усвоения знаний, а одним из главных условий управления учебным процессом, обеспечивающим развитие мышления, является планирование проблемной ситуации и способов её решения.

Доктор психологических наук А.В.Петровский характеризует проблемное обучение как явление в школе зачастую «искусственное, идущее не от ученика, ищущего ответ на интересующий его вопрос, а от учителя, озабоченного тем, как бы заинтересовать учащегося учебной работой, которая к их сегодняшней жизни имеет отношение лишь внешней обязанности, но не внутреннего фактора».

По мнению А.В. Брушлинского, проблемное обучение – это организованный преподавателем «способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения. Учится мыслить, творчески усваивать знания».

И.Я.Лернер сущность проблемного обучения видел в том, что обучающийся под руководством педагога участвует в решении новых для него познавательных и практических проблем. «Вся история познания, - пишет автор, - представляет, по существу, историю преодоления познавательных затруднений, которые социальная практика ставила перед человечеством. Этот же процесс протекает и в развитии индивидуума. Мышление рождается и развивается при необходимости преодоления затруднений средствами интеллекта. Эти затруднения и получили название проблемной ситуации, являющейся главным и исходным понятием проблемного обучения».(Лернер 27; с.18)

На основе обобщения и анализа результатов теоретических исследований академик М.И. Махмутов даёт следующее определение: «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 коммунистического мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций».(34, с.114).

Кудрявцев В.Т. определяет проблемное обучение как «тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности; в процессе решения таких задач учащимися в

их совместной деятельности с учителем и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это — формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций».(23, с.49)

Г.К.Селевко понимание технологии трактует следующим образом: «Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей».

Опираясь на опыт вышеупомянутых авторов, в толковании сущности проблемного обучения наблюдаются общие условия:

- отмечается необходимость в создании возможностей для развития внимания, наблюдательности, активизации мыслительной и познавательной деятельности школьников;
- в приоритете способов организации учебного процесса – создание преднамеренных ситуаций интеллектуального затруднения (проблемных ситуаций, решения проблем), способствующих формированию у школьников нестандартных подходов к решению проблем, развитию творческого мышления;
- проблемные ситуации, их решение, ориентирование на провокационность проблемной задачи, вопроса являются необходимыми источниками мотивации к познанию, развития самостоятельности, инициативности, критичности, самооценки, развития эвристических и креативных способностей учащихся.

Проблемное обучение позволяет формировать все виды универсальных учебных действий: личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные.

Итак, проблемное обучение следует рассматривать как систему дидактической деятельности учителя и ученика, сочетающей постановку и решение учебных проблем с готовыми выводами науки и направленной на развитие творческих способностей школьников. В данной познавательно-поисковой деятельности обязательно проявляется «оригинальность мышления, его изобретательность, комбинаторика, интуиция», (6, с.340) что всегда предусматривает вариативность познавательных и регулятивных действий. Основная задача проблемного обучения состоит в вовлечении учеников в процесс творческого поиска. Информация, в данном случае, не излагается в готовом виде, а преподносится в форме учебной задачи. Ученику необходимо найти самостоятельное решение, исходя из запаса ранее усвоенных знаний и умений, пошагово правильно использовать инструментарий исследовательской работы.

Познавательная деятельность осуществляется в несколько этапов:

- 1) восприятие (использование зрения, слуха, обоняния, осязания, а также эмоционально-чувственного ощущения);
- 2) проникновение (создание первичного индивидуализированного образа);
- 3) усвоение (понимание сути процесса, явления, факта);
- 4) освоение (присвоение знания, когда оно вызывает некие ассоциации из личного опыта или ощущений учащегося);
- 5) запоминание (избирательное как результат работы предыдущих этапов восприятия).

Теория и практика проблемного обучения отмечает разное понимание термина «проблема»: это и затруднение в бытовой сфере, и актуальная научная задача, и учебная проблема как нерешённая научная задача, новая не для учителя, а для ученика. Имея в виду последнее определение, отмечаем в проблемном обучении ещё одну особенность – заинтересованность учащегося, мотивацию к интеллектуальному побуждению решить проблему, поставленную перед ним задачу.

По сути, запоминается учеником именно та информация, которая имеет к нему непосредственное отношение, интересна ему, касается его опыта, прошлых чувств и переживаний, мотивируя школьника к обучению. Это отмечает и Д.А.Белухин в своём научном труде «Личностно ориентированная

педагогика»: «Активизация познавательной потребности может идти по направлению возбуждения мотивации интеллектуального побуждения, подкреплённой реализацией принципов актуализации и идентификации (осознание учащимися значимости решения проблемы для него лично или возникновение ассоциативных связей сущности проблемы с опытом их жизнедеятельности)».

Нетрудно заметить, что педагоги-исследователи, раскрывая определение проблемного обучения, стремятся показать, что оно «соответствует образовательно-воспитательным целям школы» (И.Я. Лернер, Н.А. Менчинская), «способствует поисковой творческой деятельности учащихся» (М.И.Махмутов, В.Т. Кудрявцев, Л.В.Путляева, А.М.Матюшкин, Г.К.Селевко, Попова С.В.) и «систематизации и закреплению приобретенных знаний» (В.Оконь, М.И.Махмутов, Г.К.Селевко, Попова С.В.).

Особенности проблемного обучения:

1) новую информацию учащиеся получают в ходе поиска решения проблем;

2) при решении проблемы учащийся преодолевает все трудности, его познавательная активность достигает высокого уровня;

3) темп передачи информации зависит от учащегося или группы учащихся;

4) повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов;

5) результатом самостоятельной или совместной работы для ученика является собственное «открытие». Учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и свои творческие способности.

В современной российской школе определены приоритеты профессиональной деятельности учителя истории: в историческом образовании главное место отводится согласно ФГОС второго поколения формированию «гражданской идентичности» школьников, их ценностному развитию. Кроме того, при наличии различных концептуальных подходов к

определению политического, гражданского, социального содержания, значения и оценок исторического прошлого России и мира педагог должен сделать сознательный профессиональный выбор в отношении того, какие цели и ценности исторического образования, пути их достижения в практической деятельности приоритетны в настоящее время. ФГОС, новая концепция предмета «Всеобщая история», историко-культурный стандарт по истории Отечества дают некоторые ориентиры для решения сложных мировоззренческих вопросов.

Во ФГОС второго поколения обучение предусматривается в системно-деятельностном подходе, что предполагает получение знаний учащихся через решение значимых для них жизненных задач и овладение техникой их решения, когда «знаниевый» компонент приобретает личностный результат. Главной задачей учителя в данной деятельностной парадигме становится создание и организация таких условий, которые будут способны к мотивации, стимулированию и активизации познавательной, регулятивной и коммуникативной деятельности. И в данном случае огромным образовательным потенциалом обладает технология проблемного обучения.

В.Т.Кудрявцев, размышляя о методах технологии проблемного обучения, выделяет три типа совместной деятельности «учитель – ученик» в современном обществе, влияющих на развитие творческих способностей и усвоение культуры личностью:

- 1) деятельность, построенная на инструктивно-исполнительских началах («делай как я»). «Но для ребенка смотреть на мир глазами взрослого еще не значит смотреть на него глазами всего человечества — для этого сам взрослый должен быть достаточно культурен». Знания ученик приобретает в ограниченном виде. Между учителем и учеником не устанавливается общность интересов;
- 2) содержание обучения и воспитания «преподносятся» ученику в форме творческих задач, которые тот должен разрешить под руководством учителя. Задача полноценного усвоения культуры и формирования творческих способностей решается ровно наполовину: содержание

усвоения проблематизируется, но вопросно-ответная форма уже предполагает результат, что опять же исключит уникальность решения познавательной задачи;

- 3) учёный предлагает третий тип, специфичный для проблемного обучения – «этот способ не может быть предзадан и запрограммирован. Он всегда изначально неизвестен и взрослому и ребенку. Иными словами, в такой совместной деятельности ребенок и взрослый обретают общее искомое — сам способ ее организации».(23, с.76)

Кроме того, техника проблемного обучения включает в себя такую деятельность учителя и учащегося, как:

- организация проблемной ситуации;
- формирование проблем;
- решение проблем учащимися (индивидуально или в группе);
- экспертиза полученных решений, а также систематизация, закрепление и применение вновь приобретённых знаний в теоретической и практической деятельности;
- результат решения проблемы становится порой открытием для самого педагога.

Проблемное обучение способствует развитию интеллекта учащихся, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения. В этом и заключается главное отличие проблемного обучения от традиционного. Проблемное обучение предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности. В основе лежит личностно - деятельностный принцип организации процесса обучения, приоритет поисковой, исследовательской учебно-познавательной деятельности учащихся.

Для успешной реализации технологии проблемного обучения необходимы:

- отбор и использование самых актуальных, сущностных задач (проблем);
- понимание и учёт особенностей проблемных методов в различных видах учебно-познавательной деятельности;
- построение оптимальной системы проблемных ситуаций и средств их создания (работа с источником, реконструкция события, мультимедиасредства);

- личностный подход и мастерство учителя, способные стимулировать активную познавательную деятельность ученика.

Таким образом, изучение и анализ дидактического потенциала теории и практики проблемного обучения позволяет утверждать, что, развитие этого педагогического феномена имеет длительную предисторию, короткую, но яркую реализацию даже на части учебного материала, в сознании ученика происходит приращение новых, актуальных в настоящий момент для него, универсальных действий и знаний. В данной технологии возрастает значимость мотивационной сферы интеллектуального развития. В качестве достоинства технологии проблемного обучения и учителя-практики, и методисты, отмечают следующие: побуждение к самостоятельной учебной деятельности и активному поиску, стимулирование инициативы, творческого решения теоретических и практических проблем, задач, обеспечивает развитие критического мышления и основных интеллектуальных умений (обобщение, систематизация информации, синтез, структурирование, анализ, дедукция, индукция).

## **1.2. Использование технологии проблемного обучения при изучении истории с учетом возрастных особенностей учащихся младшего подросткового возраста**

При использовании технологии проблемного обучения в изучении истории от учителя требуется четкое понимание возрастных особенностей учащихся младшего подросткового возраста. Учет индивидуальных и возрастных особенностей является одним из основных принципов дидактики, крупнейшие представители педагогики Коменский Я.А., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г., Ушинский К.Д. и др..

Я.А. Коменский был первым, кто настаивал на строгом учете в учебно-воспитательной работе возрастных особенностей детей, он выдвинул и обосновал принцип природосообразности, согласно которому, все подлежащее усвоению должно быть распределено сообразно ступеням

возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте» [Корсини Р. Психологическая энциклопедия. 2-е изд., Питер, С.-Петербург, 2003

С. 129].

Мухина В.С. отмечает, что учет возрастных особенностей – один из основополагающих педагогических принципов. Опираясь на него, учителя регламентируют учебную нагрузку, устанавливают обоснованные объемы занятости различными видами труда, определяют наиболее благоприятный для развития распорядок дня, режим труда и отдыха. Возрастные особенности обязывают правильно решать вопросы отбора и учебных предметов и учебного материала в каждом предмете. Они обуславливают также выбор форм и методов учебно-воспитательной деятельности. [Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – 5-е изд., стереотип. – М.: «Академия», 2000.-456с.]

При определении границ младшего подросткового возраста ученые ориентируются не только на психологические, но и на социокультурные особенности подростков. В начале XX века появляется несколько возрастных периодизаций. Автор одной из них,- Л.С. Выготский, выделял три основных маркера возраста – органический, половой и социальный. [Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991.]. С этих позиций он характеризует подростковый возраст, как переломный, переходный, критический, но чаще как возраст начала полового созревания.

По мнению ряда отечественных и зарубежных психологов, младший подростковый возраст характеризуется тем, что формирующаяся личность подростка находится в двойственном состоянии. С одной стороны, подросток всё ещё пребывает в зависимом, «детском состоянии», с другой – претендует на «взрослые» права. В его развитии, происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, возникают новообразования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных

установок. Первый из этих моментов связан с внутренними гормональными и физиологическими изменениями, влекущие за собой телесные изменения, неосознанное половое влечение, а также эмоционально-чувствительные изменения. Второй момент - окончание детства и переход в мир взрослых связан с развитием в сознании подростка критического рефлектирующего мышления в рассудочной форме.

По мнению В. А. Аверина, в силу гетерохронности процесса созревания, психологический возраст младшего подростка может не совпадать с хронологическим, - фактически отмеченном в свидетельстве о рождении. У членов одной учебной группы, младшего подросткового возраст признаки раннего созревания у одних наступает раньше у других позже. Это и есть определяющее состояние подростка в психике. Оно и создает основное ведущее противоречие в ощущениях фактического качества жизни подростка. Так у детей «нормастеников» и особенно «гиперстеников» со всей очевидностью проявляется в резком возмужании организма, внезапном увеличении роста и развитии вторичных сексуальных признаков [Аверин В.А. Психология личности: Учеб. пособие – СПб, 1999.С.97]

Основная разница между маленьким школьником и уже младшим подростком, легко обнаруживаемая даже при беглом наблюдении за их поведением. У подростков наблюдается общеизвестная склонность к рассуждениям. Психологи отмечают, что это возраст проблем, рассуждений и споров. В силу чего он считается самым трудным в воспитательном отношении. Что связывают с началом периода полового созревания, как причины проявления «подросткового комплекса», и обусловленного им нарушения поведения или «пубертатного криза» [Абрамова Г.С. Возрастная психология. - Екатеринбург, 1999.С.14]

А.А. Белкин, а вместе с ним и А.Я. Анцупов, считают, что «подростковый комплекс» отмечен перепадами настроения от безудержного веселья к унынию и обратно, причем, без достаточных причин. При этом

чувствительность к оценке внешности, способностей, умений могут сочетаться с излишней самодостаточностью и безапелляционными суждениями. Сентиментальность порою уживается с поразительной черствостью. Болезненная застенчивость - с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими - с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами - с обожествлением случайных кумиров, а чувственное фантазирование - с сухими мудрствованием. (Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога. 2-е из., Питер, С.-Петербург, 2006.)

Мышление младшего подростка начинает проявлять себя с большой энергией, и огромное место занимает мышление в жизни подростка. Они забрасывают в школе учителей вопросами, а дома усиленно думают над решением порой труднейших проблем. Дружить для них в значительной степени, - значит иметь партнёров для рассуждений, а содержание их учебных предметов в большей мере состоит из рассуждений и доказательств. И в школе, и вне школы они имеют репутацию спорщиков, причём в этих спорах уже большое место занимает доказательство своих собственных положений. Порой мышление проявляется с такой избыточной энергией, что производит впечатление как бы игры: спорят ради спора, рассуждают, чтобы рассуждать, и думают над проблемами с виду эксцентричными. Однако, абстрактное мышление ещё далеко от полной зрелости. В подростковом возрасте лишь начинается интенсивное развитие абстрактных понятий, но это развитие продолжается с ещё большей интенсивностью в юношеском возрасте.

Нельзя недооценивать и оттеснять на задний план изменения интеллектуального характера, происходящие по сравнению с эмоциональными и другими сторонами кризиса, присущие большинству современных теорий переходного возраста, объясняются в первую очередь тем, что образование понятий представляет собой в высшей степени сложный процесс, отнюдь не аналогичный простому вызреванию элементарных

интеллектуальных функций, а потому не поддающийся внешнему констатированию, грубому определению на глаз. Перемены, совершающиеся в мышлении подростка, овладевающего понятиями, - это в огромной степени перемены внутреннего, интимного структурного характера, часто не выявляющиеся вовне, не бросающиеся в глаза наблюдателю. Именно высшие формы мышления, в частности логическое мышление, раскрываются в своём значении перед подростком [Абрамова Г.С. Возрастная психология. - Екатеринбург, 1999. С.30]

По мнению А.Ф. Ануфриевой, если у ребёнка интеллект - это функция памяти, то у младшего подростка память - функция интеллекта. Так же как примитивное мышление ребёнка опирается на память, так память подростка опирается на мышление; как у ребёнка за видимой словесной формой понятия скрывается конкретно-образное и практически-действенное содержание, так у подростка за внешней видимостью образов памяти скрываются истинные понятия

В отличие же от интересов и наклонностей, увлечения всегда более эмоционально окрашены, хотя и не составляют главную трудовую направленность личности, не являются профессиональной деятельностью, средством заработка. Но наряду с ними приходится встречать самые неожиданные хобби.

Т.В. Драгунова выделяет следующие типы увлечений:

- Интеллектуально-эстетические увлечения. Связаны с глубоким интересом к любимому делу (творчество, музыка, рисование). К этой же групп относится стремление постоянно что-то изобретать или конструировать. Нередко подобные занятия для других, особенно старших, кажутся ненужными и странными. Однако для самого подростка они представляются чрезвычайно интересными и важными; ему, в сущности, безразлично, как на это смотрят со стороны. Поглощенные увлекательным для них делом, подростки иногда запускают учёбу и другие дела и почти всё время отдают избранному предмету;

- Телесно - мануальные увлечения. Связаны с намерением укрепить свою силу, приобрести ловкость или какие-либо искусные мануальные навыки. Сюда относятся занятия различными видами спорта, а также стремление научиться что-то мастерить. Но все эти увлечения, казалось бы весьма разнообразные, можно отнести к данному типу, если за ними стоит именно желание развиваться в определённом физическом отношении, овладеть какими-то умениями. Здесь удовольствие нередко доставляет не столько сам процесс занятий, сколько достигаемые результаты;
- Лидерские увлечения. Сводятся к поиску ситуаций, где можно предводительствовать, руководить, что-то организовывать, направлять других, даже если это касается случайных моментов или событий повседневной жизни. Разные увлечения, будь то кружки, виды спорта, общественные обязанности, легко меняются, пока не попадётся сообщество, которое удаётся подчинить себе. Такие подростки, среди которых много гипертимов, являются главарями в разных группах молодёжи и при хорошей направленности интересов охотно занимаются полезной общественной деятельностью;
- Накопительские увлечения. Это, прежде всего, коллекционирование во всех его видах. Учитывая, что любая коллекция, достигая значительной величины, приобретает известную материальную ценность, можно допустить, что в основе этого рода увлечений лежит склонность к накоплению материальных благ. Устойчивая страсть к коллекционированию часто сочетается с особой тщательностью и аккуратностью;
- Эгоцентрические увлечения. Всякого рода занятия, показная сторона которых позволяет оказаться в центре внимания окружения. Чаще всего это художественная самодеятельность, иногда спортивные соревнования – всё, что даёт возможность публичных выступлений, сосредоточения на себе всеобщего внимания. Сюда можно относить увлечение экстравагантной одеждой, привлекающей взоры со всех сторон. Конечно, всё это будет существенно отличаться побудительными мотивами от неподдельного

интереса к искусству или спорту, или, в случаях страсти к броской одежде, от наивного подражания моде. С целью привлечь к себе внимания могут избираться даже такие занятия, как изучение иностранных языков, литературная деятельность, увлечение стариной, рисование, попыткой стать знатоком в какой-либо модной области. Однако все эти занятия в подобных случаях преследуют всё ту же цель – демонстрацию своих успехов, привлечение внимания оригинальностью своих увлечений, желание возвыситься в глазах окружающих;

- Азартные увлечения. различного рода пари на деньги, увлечение спортлото и т.п. Виды увлечений могут меняться, но каждое из них питается чувством азарта;
- Информативно - коммуникативные увлечения. Проявляются жаждой информации, не требующей никакой критической интеллектуальной переработки, а также потребностью во множестве поверхностных контактов, позволяющей этой информации обмениваться. Обычно, если сам подросток заявляет, что у него никаких увлечений нет, речь идет на самом деле о подробном информативно-коммуникативном хобби. Этот род увлечений наиболее присущ неустойчивым и конформным подросткам.

По ее мнению, особенно интенсивное развитие общения детей со своими сверстниками получает в подростковом возрасте. Вовлечение подростка в орбиту уже не детских интересов побуждает его к инициативной перестройке взаимоотношений с окружающими людьми. Он сам начинает предъявлять повышенные требования к себе и ко взрослым, сопротивляется и протестует против обращения с ним как с маленьким. Подросток требует расширения своих прав соответственно подчеркиваемым взрослыми людьми его обязанностям. Как реакция на недопонимание со стороны взрослого человека у подростка нередко возникают разные виды протеста, неподчинения, непослушания, которые в крайне выраженной форме проявляются в открытом неповиновении, негативизме. Если взрослый осознает причину протеста со стороны подростка, то он берет на себя

инициативу в перестройке взаимоотношений, и эта перестройка осуществляется бесконфликтно. В противном случае возникает серьезный внешний и внутренний конфликт, кризис подросткового возраста, в который обычно в равной степени оказываются вовлеченными и подросток, и взрослый. Конфликты между подростками и взрослыми возникают, в частности, по причине расхождения их мнений о правах и обязанностях детей и родителей, взрослых и детей. Важное условие предупреждения и преодоления конфликта, если он уже возник. — переход взрослого на новый стиль общения с подростком, изменение отношения к нему как к неразумному дитя на отношение к подростку как ко взрослому. Это, в частности, означает максимально полную передачу подростку ответственности за свои поступки и предоставление ему свободы для действий [Ясинский А.В. Организация кружковых занятий. Пособие для учителей.-М. Просвещение, 1998. С.184]

Однако, фактическое сохранение у подростков в их психологии и поведении многих чисто детских черт, в частности недостаточно серьезного отношения к своим обязанностям, а также отсутствие у них способности действовать ответственно и самостоятельно нередко препятствуют быстрому изменению отношения подростка к взрослому. Это сопротивление при неблагоприятных условиях может перерасти в стойкий межличностный конфликт, сохранение которого нередко приводит к задержкам в личностном развитии подростка. У него появляется апатия, отчуждение, укрепляется убеждение в том, что взрослые вообще не в состоянии его понять. В результате как раз в тот самый момент жизни, когда подросток более всего нуждается в понимании и поддержке со стороны взрослых, они утрачивают возможность оказывать на него влияние.

По мнению автора, снятию межличностного конфликта подростка и взрослого обычно способствует установление между ними доверительных, дружеских взаимоотношений, взаимного уважения. Созданию таких отношений помогает обращение к подростку с какими-либо серьезными

просьбами в разных делах.

В группах подростков обычно устанавливаются отношения лидерства. Личное внимание со стороны лидера особенно ценно для подростка, который не находится в центре внимания сверстников. Личной дружбой с лидером он всегда особенно дорожит и во что бы то ни стало стремится ее завоевать. Не менее интересными для подростков становятся близкие друзья, для которых они сами могут выступать в качестве равноправных партнеров или лидеров [Аверин В.А. Психология личности: Учеб. пособие – СПб, 1999.,С.22]

Сходство в интересах и делах является важнейшим фактором дружеского сближения подростков. Иногда симпатия к товарищу, желание дружить с ним являются причинами возникновения интереса к делу, которым занимается товарищ. В результате у подростка могут появляться новые познавательные интересы. Товарищ становится для подростка образцом для подражания, у него появляется желание стать таким же, приобрести те же личностные качества, знания, умения, навыки. Дружба активизирует общение подростков, за разговорами на разные темы у них проходит много времени. Они обсуждают события в жизни их класса, личные взаимоотношения, поступки сверстников и взрослых, в содержании их разговоров бывает немало разнообразных «тайн». Овладение нравственными нормами составляет важнейшее личностное приобретение подросткового возраста

По результатам теоретического анализа можно заключить, что наступление младшего подросткового возраста не зря сравнивают со вторым рождением ребенка. К сожалению, взрослые видят в основном только внешние проявления обособления. Они плохо представляют себе, чем живет и как реагирует на происходящее юный человек, насколько повышается его чувствительность к любым, касающимся его высказываниям, мнениям, интонациям. Даже этого достаточно, чтобы признать наличие подросткового кризиса, как отдельного реально существующего явления возрастной психологии, а подросткового возраста - как совершенно особого периода с

характерными отличительными особенностями, противопоставляющие его как взрослости, так и детство.

Небезынтересен взгляд Выготского на роль фантазии в жизни младшего подростка. По мере овладения подростком логическим мышлением он начинает рационально познавать мир. Под воздействием этого процесса фантазия ребенка претерпевает изменения, составляя связку, включающую в себя не только воображаемый образ как конечный продукт, но и понятие, получаемое через наглядный образ. Фантазия разделяется на субъективное и объективное воображение. По мнению Выготского, благодаря действиям воображения и фантазии подросток получает возможность продумать, предвосхитить свой жизненный план [Выготский, Л.С. Педагогическая психология / В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480с].

Социальная группа коммуникативных проблем связана с жизненной установкой, жизненными проблемами, и со сложившимися жизненными обстоятельствами, влияющие на коммуникативные навыки обучающиеся. В эту группу входят социальные влияния, закреплённые социальные контакты, а также общественное влияние на обучающегося. К социальной группе относим: Мотивация к избеганию коммуникативных неудач, проблема стратегии в коммуникативном конфликте, коммуникативная блокировка, коммуникофобия, агрессивная коммуникация, стереотипы в коммуникации, спонтанные неадекватные коммуникативные реакции, коммуникативная компетенция. Данная группа проблем решается за счёт вовлеченности в коммуникацию в команде; обуславливается обязательными коммуникациями для достижения игровых целей.

Психолого-средовая группа коммуникативных проблем связана со сложившимися психологическими установками, влияющих на коммуникативные навыки и особенности личности обучающегося, влияющие на подсознание и возможность восприятия иных коммуникаций. К этой группе проблем относятся: лицевая мимика (неконтролируемые гримасы), заикание, негативный эффект переноса, неадекватное жизненно-ролевое

поведение, социальные роли, жизненный сценарий, использование неэффективных коммуникативных компонентов. В специально организованной ролевой игре решается за счёт отыгрыша ролей, которым присуще иная психологическая установка, а также поведение и ход суждений.

Таким образом, несмотря на отличия позиций различных авторов в вопросе о сущности подросткового возраста, все они сходятся по ряду параметров. Во-первых, в том, что подростковый возраст – это возраст перехода индивида из детского общества во взрослое. Это состояние перехода и неопределённости является одной из причин кризисности данного возраста. В сочетании с биофизиологическими факторами, переходное состояние подростка создает определенные сложности во взаимоотношении его с обществом. Все авторы сходятся на том, что проявления агрессии у подростков связаны не с дурным нравом самого подростка, а с его потребностью выразить внутренний конфликт вовне. Помимо агрессивности, внутренний конфликт подростка перерастает в крайнюю противоречивость данного возраста. Это проявляется и в резких перепадах настроения и активности, и в смене вкусов и предпочтений, и в попытках показать свою уникальность в сочетании со стремлением идентифицировать себя с определенной группой. В то же время, подросток крайне романтичен, идеалистичен и наивен. Мышление подростка обладает невероятной широтой, но средства, которым он располагает, не дают ему достичь честолюбивых целей. Учителю в работе с младшими подростками стоит опираться на то, что основной формой деятельности для подростка является общение, а целью подростка является интеграция во взрослое общество, что связано с ведением сложной деятельности, создающей впечатление серьезности происходящего.

### **1.3. Организационно-методическая составляющая использования технологии проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте**

Предназначение методов и приемов проблемного обучения – стимулирование самостоятельной познавательной деятельности субъектов учебного процесса. Психологической основой организации обучения в контексте проблематизации является противоречие, возникающее в сознании учащегося, несоответствие между тем, что он знает, и тем, что необходимо узнать, осознание способов решения проблемы, поставленной учителем, выполнение проблемного задания.

Особый интерес представляют этапы организации проблемного обучения:

1. Обнаружение противоречий (ощущение затруднения), неизвестных моментов в подлежащем изучению учебном материале, осознание их как трудностей, возникновение стремления к их преодолению (осознание проблемной ситуации и формулировка проблемной задачи).
2. Анализ условий проблемной задачи, установление взаимосвязи между данными, между известным и неизвестным.
3. Деление основной проблемы на подпроблемы и составление плана, стратегии решения задачи.
4. Критическое осмысление проблемы: актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи.
5. Выдвижение гипотезы (или гипотез), поиск идеи решения.
6. Выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение).
7. Проверка решения.
8. Экспертиза полученных результатов, а также установление связи выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями и формулировка возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, выявление новых проблем, подлежащих решению. (58, с.72)

Какой бы точки зрения ни придерживался учитель, на первом этапе он всегда оттолкнётся от так называемого «яркого пятна» и обострения противоречий, предъявит проблемную ситуацию, осуществит постановку

наводящих вопросов, помогающих учащимся проникнуть в сущность проблемы.

Важно помнить, что познавательная проблема выступает как явление неоднозначное: всегда присутствует объективный момент — исходные данные, создающие проблему и предусматривающие возможность ее решить, и субъективный момент — готовность школьника принять эту проблему на уровне его развития. Вопрос, на который заранее известен ответ или способ его нахождения, проблемой не является. Не является проблемой и излишне сложный вопрос, по поводу которого у ученика нет средств решения.

Познавательные проблемы в контексте технологии проблемного обучения можно рассматривать:

- как важнейший показатель проблемного характера обучения;
- средство активизации учебной деятельности, гарантирующее более высокий уровень образовательных результатов;
- средство актуализации и реализации интеллектуального потенциала субъектов образовательного процесса;
- интегрирующее начало, порождающее внутреннюю мотивацию к учению, самостоятельную поисковую активность. (58 с.73)

Можно выделить несколько оснований для построения классификации познавательных проблем.

В целом проблемы можно разделить на группы в соответствии с *содержанием испытываемого дефицита*. Принято считать, что содержание образования включает в себя четыре основных компонента: 1) систему знаний; 2) систему общих интеллектуальных и практических умений; 3) опыт творческой деятельности, выступающий основой для дальнейшего развития культуры; 4) опыт эмоционально-волевого отношения к миру и себе.

Исходя из данных компонентов, следует выделить познавательные проблемы, в результате решения которых будет приобретено

- новое знание (проблемы создавались на основе необходимости в открытии неизвестных ранее фактов, понятий, законов, теорий, знаний о способах деятельности, оценочных знаний);
- новое универсальное учебное действие (проблемы были связаны с необходимостью овладения логическими, предметно-типовыми, научно-предметными умениями);
- опыт творчества (проблема выступала катализатором процесса освоения опыта творческой деятельности);
- ценностно-эмоциональное отношение, самооценивание (проблема способствовала опыту формирования коммуникативных умений, оценочных суждений).

Другая классификация познавательных проблем может быть выстроена по признаку *функций* в образовательном процессе. Познавательные проблемы могут создавать условия:

- постановки цели и организации образовательной деятельности;
- организации восприятия, осознания и закрепления первичной информации;
- организации и усвоения способов деятельности; (58, с.73-74)
- организации и освоения способов творческой деятельности;
- обобщения усвоенного и введения его в систему новых знаний;
- проведения контроля результатов образовательной деятельности.

Согласно общему пониманию, проблема — это осознание субъектом невозможности разрешить сложившееся противоречие, возникшее в той или иной ситуации, средствами имеющегося знания или опыта. В таком случае обучающийся, осознавая проблемную ситуацию, анализирует исходную информацию и формулирует проблему. Это означает, что для ученика (или группы учеников), находящегося в проблемном поиске, наступил момент для предварительной дифференциации на известное (данное) и неизвестное (искомое). Теперь он может сформулировать проблемную задачу. По мнению д.п.н. О.Б.Даутовой, «условие и требование задачи составляют заранее известный отправной пункт, с которого начинается последующий

мыслительный процесс решения. Происходит преобразование проблемной ситуации в задачу». (59, с.45)

Проблемные задачи имеют много общего с проблемными вопросами; но в то же время существенно отличаются от них. Ведь они включают не только вопрос, но и условие, которое содержит факты, сведения, необходимые для решения задачи. Кроме того, процесс решения задачи, как правило, требует более сложных логических операций, чем поиск ответа на вопрос. Общим представляется наличие определенного противоречия и включение ученика как субъекта в отношения между известным и неизвестным.

Решение проблемной задачи всегда предполагает частичный самостоятельный поиск ученика. Например, в 7 классе при изучении темы «Встреча миров. Великие географические открытия и их последствия» учащимся можно предложить такие проблемные задания: 1. Великие географические открытия устранили изоляцию двух миров, привели к созданию мирового рынка, но ценой этого достижения стало уничтожение древних государств с их высокой культурой и физическое уничтожение индейцев. Следует ли считать Великие географические открытия прогрессивным явлением в истории развития общества? 2. Почему урок об открытии новых земель авторы учебника назвали «Встреча миров», а не «Открытие Америки»? Какое название, с вашей точки зрения, является более правильным и почему?

Это достаточно сложная для семиклассников учебно-познавательная задача, для решения которой требуется провести специальный поиск источников информации, способов действий, найти недостающие данные, оценить. В ходе эвристической беседы, анализа источников, документов учащиеся понимают, что Великие географические открытия привели к новым представлениям о мире, к складыванию мирового рынка, к созданию колониальных империй. Ученики решают личностно-значимую для себя проблему: приходят к выводу, что каждое историческое событие, явление имеет неоднозначные последствия; за новые достижения на пути своего развития человечеству приходится платить высокую цену.

Следует отметить ещё одно ключевое понятие технологии проблемного обучения – это проблемный вопрос. Его содержание анализировалось Т.В.Кудрявцевым, М.И.Махмутовым, И.Я.Лернером, В.Т.Кудрявцевым, Т.А.Ильиной, И.Г.Герашенко, В.В.Заботиним, которые давали неоднозначные толкования данного термина.

Так, М.И.Махмутов считает, что от непроблемного проблемный вопрос отличается ориентированием на противоречивую ситуацию, это своеобразное «одноактное» действие, способное развернуться до уровня исследовательской работы.

У В.Т.Кудрявцева проблемный вопрос, как и проблемная задача, является «характеристикой объекта мышления. Но между ними есть и различие. Структуру проблемной задачи образуют три компонента: данные (условия), требование и искомое (неизвестное). Вопрос же, с одной стороны, может входить в структуру проблемной задачи и выполнять функцию ее требования, с другой — выступать как относительно самостоятельная форма мысли, как отдельное проблематизированное высказывание, требующее ответа. Однако и во втором случае, по мере предварительного анализа вопроса, субъект уточняет условия его постановки, отчленяет условия от требования, то есть постепенно переформулирует вопрос в задачу». (23, с.57)

Проблемный вопрос отображает некоторое непознанное явление реальной действительности. В его основе лежит диалектическое противоречие между известным и неизвестным. Это противоречие и служит движущей силой мышления, оно делает вопрос проблемным.

В одних вопросах ориентация на противоречивую ситуацию звучит явно и побуждает к немедленному поиску неизвестного нового знания. Например: «Почему для египтян важно было иметь гробницу-пирамиду? В чём сходство между религиозными верованиями египтян и первобытных людей?»; «Почему началась Троянская война? Какие признаки «тёмных веков» указывают на то, что в Греции в это время погибла цивилизация и снова воцарилась первобытность?»; «Почему Греция, небольшая по размерам

страна, к тому же разделённая на десятки государств, сумела дать отпор могущественной Персидской державе?» и т.п.

Другие вопросы содержат парадоксальную ситуацию: «Почему, несмотря на прозвище царя Алексея Михайловича «Тишайший», время его правления получило в истории название «бунташный век»?

Можно пойти по пути проблемного вопроса-провокации, способного вовлечь учащихся в ситуацию противоречия, недоумения. Например, на уроке истории в 5 классе по теме «Установление империи» может быть задан вопрос: «Почему пала Римская республика и установилось единовластие?». Зная про антагонизм социальных слоёв населения, вполне естественно, что учащиеся ответят, что «удар по республике нанесли представители аристократии, рабовладельцы». Не согласившись с данным мнением, педагог задаёт следующий вопрос: «Кому в Риме принадлежала власть?». Ученики отвечают, что рабовладельцам. Тогда спрашивается: «Те, кто господствовал в Риме, получается, что сами и разрушили республику? Как понять это противоречивое положение?» Такие рассуждения педагога обязательно вызовут недоумение учащихся, которое в случае затруднения придётся самому и рассеять: «Главной причиной падения республики стали участвовавшие восстания рабов, и рабовладельцы, напуганные волнениями, требовали скорейшего создания военной диктатуры, так как она лучше защищала их интересы. Получается, что рабы стали виновниками падения республики».

В методике можно выделить и остро проблемные – так называемые вечные вопросы: «Что есть истина?»; «Что есть человек?»; «Как устроен мир?» и т.п. Несмотря на объективную неисчерпаемость данных вопросов, исследователи отмечают целесообразность «сквозного» включения их в содержание проблемного обучения на разных ступенях образования, так как это может повысить «мировоззренческий потенциал обучения». (23, с.59)

Проблемный вопрос всегда включает в себя еще не открытые новые знания и способы действия, для приобретения которых нужны собственные

интеллектуальные усилия учеников, определенный целенаправленный мыслительный процесс.

Проблемные задачи и проблемные вопросы порождают в сознании учащихся проблемные ситуации. Это также одно из основных понятий описываемой технологии. Иногда проблемная ситуация рассматривается как познавательное затруднение субъекта, преодолеть которое можно лишь путем поиска новых знаний, новых способов действий (Ю.К.Бабанский, И.Я.Лернер). «Проблемная ситуация характеризует отношение субъекта к возникшей преграде в практической или интеллектуальной сфере деятельности. Но это такое отношение, при котором субъект не знает пути преодоления препятствия, и этот путь подлежит поиску. Без осознанности затруднения не возникает потребности в поиске, а без необходимости поиска нет творческого мышления». (28, с.18)

Действительно, в проблемной ситуации человек сталкивается с затруднением и необходимостью поиска способов его преодоления. Но факт затруднения — только внешнее выражение проблемной ситуации; остается неясным то, какая психическая реальность стоит за этим затруднением. Качественно психологическую специфику проблемной ситуации выявляет А.В.Брушлинский. По его мнению, «это довольно смутное, малоосознаваемое впечатление или переживание», как бы сигнализирующее «что-то не так», «что-то не то». (10, с.38)

Т.В.Кудрявцевым и В.Т.Кудрявцевым было предложено понимание проблемной ситуации как «сложного психического состояния, которое затрагивает как познавательную, так и мотивационно-эмоциональную сферу личности. Проблемная ситуация отражает субъективную неопределенность целей, условий, средств (или способов) деятельности и проявляется в познавательном затруднении человека». (23, с.61)

Учитель должен создать разумный дефицит информации, чтобы ученик не испытал стресс в случае неразрешимости или объёмности, или если дефицит примитивен, то усилия могут быть бесполезными из-за недостаточности эмоций и простоты решения проблемы. Ученик должен

быть готов к решению поставленной проблемы, задача педагога – уловить нужный момент, чтобы создать эту проблемную ситуацию.

Что же может выступать источником проблемной ситуации? В таковой роли могут работать базовые дидактические противоречия:

- между известным и неизвестным;
- знаниями и умениями;
- сложностью познавательной задачи и наличием способа ее решения;
- познавательными потребностями и возможностями их реализации.

Проблемные ситуации возникают там, где имеется несоответствие между имеющейся системой знаний и новыми требованиями. Примером такого противоречия может служить открытие новых фактов, которые не вписываются в имеющиеся теории; еще более типичный случай этого противоречия — расхождение между житейскими представлениями и научными знаниями. Но мыслительный процесс не возникнет, если у учащихся нет исходных знаний, необходимых для начала поиска.

Другим основанием для создания проблемной ситуации может выступать необходимость выбора из совокупности имеющихся возможностей (пути решения, ответа, оценки) одной; такие ситуации усложняются условием аргументации причин выбора, определением критериев осуществления выбора. (58, с.76)

Итак, источниками проблемных ситуаций станут:

- задача поиска новых вариантов использования имеющихся знаний;
- противоречие между очевидностью теоретической возможности решения и отсутствием способа решения;
- сложность перевода модели (схемы, чертежа, алгоритма) в реальность;
- противоречие между статикой и динамикой, тенденцией и фактом;
- противоречие на уровне объяснения расхождения предполагаемого и реального.

Как создать проблемную ситуацию? Проблемная организация учебного процесса предполагает наличие собственной схемы и основывается на определённых правилах дидактического взаимодействия учителя и ученика. Для создания проблемной ситуации следует использовать такое задание, в процессе выполнения которого обучающийся приобретёт новые знания и способы действия, может быть вовлечен в поисковую, исследовательскую

или проектную, творческую работу. Учитель на протяжении всего процесса решения обязан видеть конечную цель.

На сегодняшний день существует несколько классификаций способов и приёмов создания проблемных ситуаций, некоторые из них схожи по своим критериям. Например:

#### **Способы создания проблемных ситуаций (по А.М.Матюшкину)**

1. Побуждение обучающихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность обучающихся и приводит к активному усвоению новых знаний.
2. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления.
3. Побуждение обучающихся к анализу фактов и явлений действительности.

Противоречие в данном случае возникает между житейскими представлениями и научными знаниями об этих фактах.

4. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении обучающимися заданий практического характера. Проблемные ситуации возникают при попытке обучающихся самостоятельно достигнуть поставленной цели.
5. Побуждение обучающихся к предварительному обобщению новых фактов.
6. Организация междисциплинарных связей.
7. Ознакомление обучающихся с историческими фактами. На основе этого обучающиеся сталкиваются с проблемными ситуациями, имевшими место в процессе становления изучаемой ими теории.

#### **Приёмы создания проблемных ситуаций (по Г.К.Селевко)**

- педагог подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает обучающимся рассмотреть явление с различных позиций (например, командира, юриста, финансиста, педагога);
- побуждает обучающихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);

- определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские);
- ставит проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции» и др.).

### **Приёмы создания проблемных ситуаций (по В.И.Андрееву)**

1. Создание ситуации выбора, принятие решения.
2. Сравнение, сопоставление фактов, явлений.
3. Экскурсы в историю открытий, изобретений. Предложение учащимся установить причинно-следственные связи, отношения между явлениями, процессами.
4. Показ приемов, фактов, иллюстрирующих расхождение между теорией и жизненным опытом учащихся.
5. Принципиально новый взгляд на привычное явление.
6. Сопоставление двух и более подходов к объяснению одного и того же явления.
7. Постановка перед учащимися вопросов, требующих: а) эксперимента, выдвижения гипотезы; б) поиска новых взаимосвязей между явлениями; в) объяснения одних и тех же фактов, явлений с позиций разных наук.

Дидактическая ценность данных классификаций обусловлена тем, что они помогают учителю избрать конкретные пути создания проблемных ситуаций.

Создание проблемных ситуаций требует от педагога владения специальными методическими приемами, которые имеют общую специфику в каждом учебном предмете. Некоторые приемы обобщенного характера предлагает В.Н. Максимова. **(8, с.24-26)**

1. Предварительные домашние задания, которые позволят поставить на уроке учебные познавательные проблемы, возникшие в процессе самостоятельного выполнения домашней работы. Характер таких заданий

может быть различен: наблюдение, выполнение практических действий, анализ источников и др.

2. Предварительные задания на уроке. Такие задания ставятся перед учащимися до этапа изучения нового материала, а во время восприятия нового активизируют внимание и мыслительную деятельность учащихся, делают восприятие более актуальным и повышают интерес учащихся к познанию. Н.Г. Дайри подобные задания называет логическими, так как они требуют логического анализа нового материала под углом поставленного вопроса, решение которого осуществляется письменно или в ходе коллективной беседы после изучения нового материала.

3. Использование экспериментов и жизненных наблюдений учащихся (осознание неточности своих представлений вызывает потребность в новом поиске).

4. Решение экспериментальных и теоретических познавательных задач. Проблемно-познавательная задача позволяет ученику получить новые знания и новые способы познания. Но условия задач могут быть составлены с расчетом на преимущественное овладение основными понятиями и закономерностями науки и способами оперирования ими, мыслительными операциями и приемами умственной деятельности, навыками решения творческих задач, в том числе экспериментальных.

5. Задания с элементами исследования. Они способствуют овладению определенными универсальными действиями, необходимыми для самостоятельного решения проблемных вопросов, вызывают проблемные противоречия, связанные с более частными вопросами содержания, но позволяют отрабатывать отдельные этапы поиска и приобщают учащихся к методам научного исследования.

6. Создание ситуации выбора. Такая ситуация возникает в результате столкновения различных точек зрения, использования задач с избыточными данными или выбора из нескольких способов наиболее рациональных.

7. Предложение выполнить практические действия. Проблемные ситуации практического характера возникают, когда учащимся предлагается выполнить действия, на первый взгляд, не вызывающие затруднений.

## 8. Постановка проблемных вопросов и организация диспута, дискуссий.

Проблемная ситуация возникает тогда, когда учитель выдвигает перед учащимися проблемный вопрос и организует вокруг него дискуссию. Если для школьников вопрос новый, интересный, содержащий в себе разумный дефицит знаний и может быть разрешен при известном напряжении творческого мышления. Различные, иногда противоположные высказывания учеников во время эвристической беседы усиливают ситуацию проблемности и активизируют поиск.

## 9. Использование межпредметных связей.

В.Н. Максимова разработала также методические пути реализации проблемного обучения на основе межпредметных связей:

- привлечение информационного материала по разным предметам для решения проблемных вопросов на уроке;
- постановка проблемного вопроса межпредметного характера на уроке по одному предмету и его решение на уроке по другому предмету;
- серия интегрированных уроков, нацеленная на решение одной важной проблемы;
- внутрикурсовые связи: систематическая повторяемость одних и тех же проблем на разном конкретном материале в разных классах и при изучении разных тем;
- самостоятельная исследовательская работа: система поисковых заданий, требующих привлечения знаний из смежных предметов.

Возможны различные методические приемы создания проблемных ситуаций, все они возбуждают познавательный интерес, вызывая познавательную потребность и познавательную активность учащихся. Каждый прием создания проблемных ситуаций имеет свои особенности и вносит дополнительные моменты, стимулирующие интерес к поиску нового и способствующие пониманию и решению возникающей в учебном процессе проблемы.

Следует отметить, что понимание учениками проблемы и стремление самостоятельно найти пути ее решения, связаны с уровнем возникающего в проблемной ситуации познавательного интереса к данной теме, вопросу, задаче.

Иными словами, проблемная ситуация — это психологическое состояние ученика, которое возникает во время восприятия условия проблемного задания и направляет его на поисковую деятельность.

Методически правильно созданная проблемная ситуация обеспечивает возникновение у учеников познавательного интереса, раскрывает противоречие между познавательной потребностью и невозможностью ее удовлетворения с помощью ранее приобретенного запаса знаний и способов действия, помогает определить основную проблему, осмыслить ее и найти выход из затруднения. От умелого создания проблемной ситуации в значительной степени зависит успех организации проблемного обучения в целом.

Каким же образом достичь оптимального результата логических операций в преодолении проблемы, содержащейся в вопросе, задаче или задании? Представляет особый интерес типология поисковых методов проблемного обучения, основанием для которой является степень самостоятельности учащегося при разрешении проблемы. В этом ряду выделяют проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы.

Сущность **метода проблемного изложения**, по мнению И.Я.Лернера, заключается в том, что при создании проблемной ситуации, учитель не только представляет в итоге конечное решение проблемы, но и раскрывает логику рассуждения, аргументируя каждый шаг движения к решению.

Такое построение изложения вызывает у учащихся произвольную потребность следить за логикой изложения, контролировать обоснованность каждого шага. Если педагог не предельно последовательно и убедительно излагает какой-то этап решения задачи, то у учащихся возникают противоречивые вопросы. Подобная организация обучения формирует умение формулировать и решать проблемы, критичность мышления, альтернативность, способствует овладению логическими универсальными действиями.

И.Я.Лернер убежден в том, что проблемное изложение способно воздействовать на ожидаемый результат: «По мере слушания или чтения

стройного изложения учащийся нередко предвосхищает очередной шаг исследования или строит его иначе, по-своему, проявляя тем самым оптимальную форму творчества на том или ином уровне. Восприняв же схему изложения, ученик определенного уровня развития осуществит перенос этой схемы в другие ситуации». (27, с.36)

Необходимо отметить, что выбор источников для построения проблемного изложения целиком принадлежит учителю, так как многое зависит от процесса обучения в отдельном классе, уровня качества знаний учащихся класса и других конкретных обстоятельств. Помимо того для проблемного изложения необязательно использовать непосильные проблемные ситуации — важно показать его необходимость. Цель учителя при этом состоит в оказании помощи учащимся и сохранении проблемности одновременно. Если проблемная ситуация доступна учащимся, но почему-либо удобна в настоящий момент для раскрытия логической операции, экономности мышления, то и она может стать источником проблемного изложения.

Далее приходит на смену второй метод проблемного обучения, при котором учащийся решает проблему и задачу с той или иной помощью учителя, - **эвристический метод**. Педагог может подсказать первый или очередной затруднивший шаг, остальные ученик продумывает сам. Для управления процессом обучения могут быть использованы подсказки в форме вопросов, заданий, которые не несут прямо никакой конкретной информации для обучаемого, но помогают взглянуть на объект исследования в новом формате. Учитель может построить план решения задачи, а его реализация возлагается на ученика.

Иными словами, при данном методе проблемного обучения ученик осуществляет не все этапы исследования, требуемые проблемой, а только часть. В педагогической терминологии встречается понятие – **частично-поисковый метод**.

Всякое исследование предполагает примерно следующие этапы или звенья: 1) наблюдение и изучение фактов и явлений; 2) выяснение непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблем); 3) выдвижение гипотез; 4) построение плана исследования; 5) осуществление плана, состоящего в выяснении связей, изучаемого, с другими явлениями; 6) формулирование решения, объяснения; 7) проверку решения; 8) практические, выводы о возможном и необходимом применении полученных знаний.

Учащиеся не сразу и не в равной мере приучаются к таким исследованиям, как бы просты они ни были. Им первоначально непосильно прохождение всех этапов и последовательное их развертывание. И после того, как они овладеют опытом построения исследования, затруднения все равно возникают по мере появления новых и более сложных проблем.

Максимальная самостоятельность учеников при проблемном обучении достигается применением **исследовательского метода**. Он состоит в том, что по заданию учителя ученики формулируют проблему, разрабатывают способ решения и решают ее. Учитель на данном уровне выступает уже в основном как тьютор, консультант.

На современном этапе развития школы многие педагоги считают исследование универсальным методом обучения. Востребованность исследовательского метода обусловлена его функциями:

- призван обеспечить овладение методами научного познания в процессе деятельности;
- формирует творческое мышление, которое составляет элемент содержания культуры;
- является условием формирования личностного интереса, потребности в экспериментально-исследовательской, проектной деятельности.

Таким образом, организационно-методическая составляющая технологии проблемного обучения является важным аспектом в образовательном процессе, обладает огромным потенциалом педагогических возможностей, обеспечивает достижение личностных, метапредметных и предметных результатов учащихся.

## **Глава 2. Педагогические условия реализации проблемного обучения при изучении истории в младшем подростковом возрасте в урочной и внеурочной деятельности**

### **2.1. Проблематизация изучаемого материала в преподавании курса истории учащимся младшего подросткового возраста**

Активизирующая и развивающая функции проблемного обучения способствуют перестройке в сознании интеллектуально развитой личности знаний и универсальных способов деятельности, приобретённых ранее, и формированию новых предметных и метапредметных действий. Основные фундаментальные знания обязательно сообщаются и разъясняются учащимся, но значительная их часть, умело и обоснованно отобранная учителем, должна добываться и постигаться учащимися в процессе проблемного обучения, что позволяет сформировать особенности структуры мышления. Интеллектуальные структуры, формируемые проблемными методами и приёмами исторического познания, служат средством структурирования знаний, развития познавательной самостоятельности, готовности к творческому совершенствованию.

При организации познавательных универсальных действий предусматривается:

- 1) наличие цели проблемного задания, которое необходимо решить;
- 2) необходимость определять, учитывать условия и данные, являющиеся основой для создания алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера;
- 3) актуализация и раскрытие отношений между имеющимися данными объектами задачи и соответствующими ей принципами решения.

Следует выделить несколько компонентов структурного состава проблемного задания по истории:

- проблемный вопрос, на который следует ответить (должен быть сформулирован глаголами из таксономии Блума: *определить, предположить, объяснить, сравнить, сделать выводы и т.п.*);
- условия, необходимые для решения задачи;
- практические и умственные действия, которые необходимо осуществить, чтобы решить задачу.

В младшем школьном возрасте, когда ученики только овладевают культурой доказательности мышления, умением соотносить данные условия задачи и выстраивать цепочку умозаключений, в структуру задачи могут быть введены вопросы, которые направляют познавательную деятельность учащихся и способствуют рефлексии мыслительной деятельности. Условия познавательной задачи по истории могут иметь вид текста документа или визуальную форму: документальные изображения исторических памятников, портреты, фотографии, картины с историческим сюжетом, карта и т. п.

Психологические особенности мышления учащихся младшего подросткового возраста требуют широкого применения наглядности для конструирования познавательных задач. Использование наглядности в познавательной задаче предполагает, что она должна играть не иллюстративную, а формообразующую функцию. Наглядность в познавательной задаче предстаёт как материальное проявление проблемной ситуации. Например: какой эпизод из «Истории франков» Григория Турского проиллюстрирован на средневековой миниатюре?

Наибольший потенциал для создания познавательных задач содержат исторические документы и документальные изображения вещественных памятников, что позволяет анализировать события, деятельность исторических персоналий, устанавливать причинно-следственные связи изучаемых фактов. Чтобы понимать, в каком контексте создавать проблемное задание, можно классифицировать по целевой направленности и содержательной стороне проблемные ситуации. Типы проблемных ситуаций на основе познавательных задач могут быть представлены в таблице 1.

Типы проблемных ситуаций.

Таблица 1.

Тип ПС	Содержание ПС	УУД	Пример задания
Неожиданность	В задаче подаются идеи, факты, вызывающие удивление	Выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий	Чем объяснить отсутствие окон в жилищах скандинавов?
Противоречие	Жизненный опыт противоречит данным, содержащимся в задаче	Постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера	Слово «идиот» в переводе с греческого языка означает «простой, обычный». Как вы считаете, кого в эпоху раннего Средневековья называли идиотами?
Неопределённость	В условиях задачи содержится недостаточное количество данных, нужных для её решения	Выдвижение гипотез и их обоснование; установление причинно-следственных связей	Римляне считали всех варваров грубыми дикарями. Можно ли согласиться с такими представлениями римлян?
Предположение	Возможность выдвинуть собственную версию, объясняющую исторические факты	Поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска	Почему банкиры в эпоху Средневековья давали большие средства в долг правителям государства, несмотря на то, что те довольно часто не возвращали взятое в долг?
Конфликт	Новые факты и выводы противоречат традиционным теориям и представлениям	Выдвижение гипотез и их обоснование; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство	Часть награбленных сокровищ, золотые и серебряные изделия викинги топили в море, реках или болотах, не имея намерения впоследствии изъять их оттуда. Чем объяснить этот странный, на наш взгляд, обычай?
Ситуация выбора	Предполагается наиболее обоснованный выбор из нескольких предложенных вариантов	Постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера	В недавнем прошлом среди отечественных учёных преобладало мнение, что монархия — это отрицательное явление в истории. Выскажите собственное мнение по этому поводу: монархия — положительное или отрицательное явление в истории средневековой Европы?

Из таблицы видно, что проблемная задача может содержать несколько информационных компонентов. При решении проблем творческого и поискового характера необходимо найти наиболее существенные данные, а все несущественные отбросить. При этом учащиеся, анализируя имеющиеся у них знания, отбирают из большого количества именно те, которые нужны для решения задачи, то есть, по сути, ученик соотносит задачу и знания, устанавливая потенциальные возможности того или иного знания, и на этой основе предлагает необходимый способ для её решения.

Содержательная часть познавательных задач основной школе должна затрагивать определённый аспект проблематики исторической науки. В историко-культурном стандарте отмечен ряд «трудных» дискуссионных вопросов. Среди них – «Образование Древнерусского государства и роль варягов в этом процессе», «Существование древнерусской народности и восприятие наследия Древней Руси как общего фундамента истории России, Украины и Беларуси», «Исторический выбор Александра Невского», «Роль Ивана IV Грозного в российской истории: реформы и их цена», «Попытки ограничения власти главы государства в период Смуты и в эпоху дворцовых переворотов, возможные причины неудач этих попыток» и др.

Дидактический смысл этих исторических проблем заключается в том, что, освоив их, ученик учится изучать и оценивать исторические явления с определённых позиций. К тому же на определение исторической проблематики влияют методологические принципы, которые предопределяют процесс исторического познания и которые учащимся необходимо усвоить на уроках истории. К таким важнейшим методологическим принципам относят объективность, историзм, социальный подход, критичность; в последней концепции преподавания «Всемирной истории» и «Истории России».

Постепенное развитие у учащихся универсального умения формулировать, решать проблемы, строить логическую цепь рассуждений — одно из эффективных условий обучения истории. Опираясь на методические разработки И.Я.Лернера, можно выделить ряд предметных умений, которыми

овладеют ученики основной школы. В процессе проблемного обучения истории учащиеся смогут

- устанавливать причинно-следственные связи исторических событий и явлений (*Почему длительное время, успешно отбивая натиск варваров, римляне уже не способны были им противостоять в V веке н. э.?*);
- определять общие и частные взаимосвязи исторического развития (*Как между собой связаны Великое переселение народов и образование варварских государств на территории бывшей Западной Римской империи?*);
- определять взаимосвязи между фактами, событиями, явлениями и эпохами (*Связаны ли между собой факты образования государств у варваров и принятия ими христианства*);
- выяснять тенденции развития данного общественного явления (*О чём свидетельствует оживление старых и появление новых городских центров в Европе в X—XI веках?*);
- определять уровень прогрессивности исторического явления (*Можно ли считать внутреннюю колонизацию прогрессивным явлением в истории Европы?*);
- определять социальную сущность события и явления (*В чём заключалась главная причина войны Алой и Белой роз?*);
- выяснять структуру социального организма (*Существовала ли какая-то особенность в социальной структуре населения городов, которая предопределяла их преимущество в средневековом обществе?*);
- соотносить факты с эпохой (*Почему скандинавы со значительными трудностями принимали христианство в эпоху, когда эта религия стала господствующей на территории Европы?*);
- соотносить периодизацию развития явления с эпохой (*На какие периоды можно разделить историю Франкского государства?*);
- определять типичность единичного и массового явления (*Как вы считаете, как часто переживало голод население средневековой Европы?*);

- выяснять специфику общественного явления и эпохи, определять разный смысл сходных явлений в разные эпохи или у разных народов (*В Древней Греции провозглашали мир на время проведения Олимпийских игр, у арабов — на время проведения мекканской ярмарки. О чём это свидетельствует?*);
- устанавливать новые факты и явления (*На основе средневековой миниатюры попробуйте установить, как проходил обед знатных дам*);
- оценивать характер и значение явления (*Какое место занимают крестовые походы в истории средневековой Европы?*);
- определять уроки истории из фактов прошлого (*Какие уроки могли бы извлечь для себя другие народы, если бы могли наблюдать сцену, изображённую на рисунке «Разграбление Рима вандалами»?*);
- определять соотношение между историческими фактами и их субъективной интерпретацией (*Сравните изображение Карла Великого со скульптурной композиции 1215 г. с изображением на картине Ж. Лора 1831 г. К каким выводам вы пришли?*).

Введение последнего названного компонента в традиционный перечень требований к результатам ФГОС обусловлено необходимостью формирования у учащихся умений критически осмысливать историческую информацию, которую школьники получают в реальной жизни. Ученики нередко получают информацию из современных источников (псевдоисторических фильмов, комиксов, компьютерных игр на историческую тему), которая часто не имеет ничего общего с исторической правдой, а реальные герои не соответствуют действительности. Работая на уроке с разнообразной исторической информацией, ученик учится анализировать, критически оценивать существующие стереотипы и мифы, следовательно, действовать творчески, проявлять изобретательность и инициативу, осознавать значение новых знаний и умений для поиска эффективного решения проблемных ситуаций.

Историческая проблематика исследуется на основе методов исторического познания, которые составляют операционный компонент

исторического мышления. Д.Л.Десятов для решения познавательных задач предлагает в адаптированном к школьной программе варианте методы изучения исторической науки. (18, с.5-6) Речь идёт об эмпирической переработке основ методологии, когда учащиеся, решая познавательную задачу, должны последовательно выполнять ряд мыслительных операций, из которых складывается метод исторического познания. К основным методам исторической науки, которые учащиеся используют при решении проблемных заданий, относим:

- **сравнительно-исторический метод** заключается в отборе подобного по своим характеристикам исторического материала и сравнении его с уже известным с последующим обобщением;
- **метод аналогий** предполагает установление аналогий с уже известными фактами для соотнесения своих знаний об одном историческом явлении с другим. Выявленные аналогии позволяют классифицировать те или иные исторические явления;
- **метод «определения зародыша по зрелым формам»** предусматривает перенос знания о сущности исторического явления в другой исторический период;
- **метод реконструкции целого по части** используют во время исследования фрагментов посуды, ювелирных украшений, оружия, руин сооружений, найденных во время археологических раскопок, с целью восстановления их первоначального вида;
- **метод обратных заключений** помогает изучать явления духовной и общественно-политической сферы жизни общества, когда за существующими пережитками прослеживается развитие определённой тенденции;
- **метод определения уровня духовной жизни по памятникам материальной культуры** базируется на неразрывной связи между материальной и духовной культурой, на информации, которую несёт предмет материальной культуры о знаниях и умениях людей, которые его изготовили;

- **критически-интерпретационный метод** тесно связан с определением соотношения между историческими фактами и их субъективной интерпретацией. В отличие от учёного-историка, ученик получает исторические факты, как правило, уже в готовом (вербальном или визуальном) виде определённых интерпретаций. Метод учит осознавать субъективность любой интерпретации исторических фактов и явлений, различать исторические факты и их интерпретацию;
- **метод выявления причин по результатам** позволяет устанавливать причинно-следственные связи между историческими фактами, событиями, явлениями;
- **метод определения целей и последствий деятельности людей по их действиям** помогает проанализировать деятельность людей, устанавливая причинно-следственные связи изучаемых действий;
- **статистический метод** позволяет на основе анализа количественных показателей исторического процесса определять характер, закономерности развития исторических явлений и процессов. Статистические данные могут иметь наглядную форму — это разнообразные таблицы, диаграммы графики и тому подобное;
- **лингвистический метод** предполагает анализ языка документа и позволяет выявить время создания, принадлежность его автора к той или иной социальной группы, уровень образованности и культуры, предвзятость автора и т. п.;
- **обобщение свидетельств памятников обычного и письменного права** заключается в проработке отдельного памятника права, что позволяет сделать выводы о развитии судопроизводства в той или иной стране, об имущественных отношениях, формах наказания за уголовные преступления, привилегиях определённой социальной группы и других сферах тогдашней жизни.

Методы исследования и познания, присущие истории как научной дисциплине, после их дидактической и методической обработки

трансформируются в специальные предметно-исторические умения, которыми должны овладеть ученики. Такое умение возникает как результат овладения новым способом действия и использования его соответствующим образом во время решения познавательной задачи. Соотношение между методом исторической науки и конкретным специальным предметно-историческим умением и познавательными универсальными действиями (см. в таблице 2.)

Таблица 2

№	Метод исторического познания	Предметные умения	УУД	Пример
1	Сравнительно-исторический метод	Сравнивать исторические события и явления и рассматривать общественные явления в конкретно-исторических условиях определенного времени	Выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов	Сравнивая моральные добродетели христианства и ислама, ученики могут установить особенности развития жизни народов, исповедовавших эти религии, выявить общее и отличное в религиозных представлениях отдельных народов.
2	Метод аналогий	Анализировать, синтезировать и обобщать значительный объём фактов, прослеживая связи и тенденции исторического процесса	Поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств. Постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера	Зная, как повлияли природно-климатические условия и рельеф на менталитет, род деятельности и быта населения в одной стране, предполагают подобное влияние в странах со схожими природно-географическими условиями.
3	«Определение зародыша по зрелым формам»	Умение анализировать исторические факты и выявлять признаки исторических явлений и процессов	Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов	Понимая причины возникновения государства, школьники могут обнаружить признаки зарождения государства у других народов, опираясь на исследование исторических документов.
4	Метод реконструкции	Умение реконструировать	Моделирование — преобразование объекта	Учащиеся могут осуществлять

	целого по части	образы прошлого в вербальной или наглядной форме	из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая)	реконструкцию не только материальных объектов, которые утратили свой первоначальный вид, но и восстанавливать типичные образы людей по их одежде, обуви, оружию, предметам быта и тому подобное.
5	Метод обратных заключений	Умение проследить развитие исторического явления или тенденции	Поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; структурирование знаний; синтез — составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов	Изучая содержание первых сборников законов, которые в исторической науке называют «варварскими правдами», учащиеся могут на основе закреплённых в законах родовых обычаев узнать о предыдущем историческом периоде.
6	Метод определения уровня духовной жизни по памятникам материальной культуры	Самостоятельно добывать информацию из нетекстовых компонентов учебника истории	Постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера	На основе изучения технических устройств, которыми пользовались в эпоху Средних веков, учащиеся могут определить уровень научных знаний европейцев.
7	Критически-интерпретационный метод	Высказывать собственную точку зрения об исторической информации и отделять субъективную информацию от объективной	Структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); построение логической цепи рассуждений	Применение этого метода является чрезвычайно эффективным при организации работы учащихся с учебными картинками и другими видами образной наглядности, в которых доля авторской субъективности является особенно значительной.
8	Метод выявления причин по результатам	Определять причины, сущность, последствия и значение исторических явлений и событий	Постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; выдвижение гипотез и их обоснование;	На основе факта массового появления городов в средневековой Европе можно определить причины их возникновения.

			построение логической цепи рассуждений; доказательство	
9	Метод определения целей и последствий деятельности людей по их действиям	Раскрывать внутренние мотивы и внешние факторы человеческой деятельности	Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений	Анализируя отрывки средневековых хроник, в которых даётся характеристика королевской особы, учащиеся могут определить цель, которую преследовал автор.
10	Статистический метод	Умение осуществлять анализ количественных показателей исторического процесса и определять характер, закономерности развития исторических явлений и процессов	Выдвижение гипотез и их обоснование; постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; построение логической цепи рассуждений; доказательство	Предоставив ученикам для анализа статистические данные по численности населения стран Европы, учитель может предложить ученикам задачу: «Почему численность населения стран Европы резко уменьшилась в определённый период?»
11	Лингвистический	Критически анализировать, сравнивать и оценивать исторические источники, выявлять тенденциозную информацию и объяснять её необъективность	Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; построение логической цепи рассуждений; доказательство	Применение этого метода является чрезвычайно эффективным при организации работы учащихся с письменными источниками, в которых встречается доля авторской субъективности.
12	Метод обобщения свидетельств памятников обычного и письменного права	Умение систематизировать историческую информацию, составляя таблицы, схемы, различные типы планов	Выдвижение гипотез и их обоснование; постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме	Позволяет учащимся сделать выводы о развитии судопроизводства в той или иной стране, об имущественных отношениях, формах наказания за уголовные преступления, привилегиях определённой социальной группы и других сферах тогдашней жизни.

## **2.2. Согласованность приёмов технологии проблемного обучения и универсальных учебных действий на уроках истории и во внеурочной деятельности в младшем подростковом возрасте**

Акцентирование внимания на учебно-воспитательном процессе с точки зрения организации учебной деятельности учащихся приводит к необходимости анализа её системообразующих компонентов — принципов, методов, форм, средств и пр. Такой анализ обычно проводился в педагогической психологии, а не в дидактике, которая изучает закономерности, принципы и другие дидактические компоненты процесса обучения.

Опираясь на анализ учебной деятельности, рассмотрим основные её компоненты применительно к проблемному обучению в контексте ФГОС нового поколения. Основной характеристикой учебной деятельности является направленность на овладение учебным материалом, решение учебных задач, освоение способов действий и понятийного аппарата (в сравнении с жизненными), изменение психических свойств и поведения учащихся, зависимость от результатов их собственных действий, инновационность и продуктивность. Исходя из структуры организации учебной деятельности, назовём следующие компоненты:

- учебная мотивация как совокупность факторов и приёмов, побуждающих к осознанию и формулированию познавательных и коммуникативных потребностей каждого учащегося;
- учебные задачи в определённых ситуациях и в различных по уровню сложности и форме заданиях;
- учебные действия, посредством которых происходит решение проблемных заданий;
- контроль, переходящий в самоконтроль учащегося;
- самооценка, переходящая в оценку учащегося.

Практически вся учебная деятельность предполагает освоение способов решения учебных задач (познавательных, проблемных и т.д.), и каждый из названных выше компонентов предполагает использование приёмов проблемного обучения, предоставляющих учителю и учащимся возможность эффективно организовать образовательный процесс на уроках истории и во внеурочное время (таблица 3).

Структурный компонент урока	Возможные приёмы в проблемном обучении
Актуализация опорных знаний учащихся	«Знаем — хотим узнать — узнали», составление ассоциативного куста (приём «Кластер» или «Гроздь») Ожидаемые результаты: ученики вспоминают известный материал, благодаря ассоциациям концентрируются на понятиях
Мотивация учебной деятельности	«Доска вопросов», «Мозговой штурм», эвристическая загадка, приём синектика. Ожидаемые результаты: определение цели, выбор стратегии, формулировка вопросов, на которые следует найти ответ
Изучение нового материала	«Таблица предложений», работа с историческими источниками, приём «РАФТ», приём «Инсерт» («Помощь» и его разновидности), «Ажурная пилка». Ожидаемые результаты: решение проблемной задачи, более глубокое изучение учебного материала, анализ исторических источников.
Осмысление и закрепление новых знаний	Приёмы «Кластер» («Гроздь»), РАФТ, «Инсерт», кубирование. Ожидаемые результаты: закрепление изученного материала, развитие умения выделять главное, правильно формулировать вопросы, давать и рецензировать ответы на них.
Систематизация и обобщение новых знаний и умений на репродуктивном и преобразовательном уровне	Приём «Да и нет», «Круглый стол», «Письменная дискуссия», «Письменные дебаты». Ожидаемые результаты: отработка навыков ведения дискуссии, составление портфолио поможет во время тематического оценивания, при осуществлении научного исследования.
Систематизация и обобщение знаний на творческом уровне	Метод проектов и его разновидности, приём «Если бы...», образная картина, придумывание. Ожидаемые результаты: возможность проявить себя через создание картины, эскиза памятника, макета, маршрута, фильма, написание исторического эссе и т. п.

Рефлексия и саморефлексия	Приём «Синквейн», «Да и Нет».
---------------------------	-------------------------------

Рассмотрим часть приёмов, указанных в таблице 3. Отметим, что некоторые из них применяются не только в проблемном обучении, но и в технологии критического мышления, в синергетической технологии (кейс-метод), КСО и др. Остановимся лишь на тех, которые возможны в преподавании истории с использованием технологии проблемного обучения.

Например:

- **Приём «Знаем – хотим узнать – узнали»**

#### **Описание стратегии**

Метод позволяет учителю структурировать весь урок, актуализировать знания учащихся, подготовить к выполнению проблемного задания; учащиеся могут высказать собственные ожидания и рассказать о полученных знаниях.

В начале урока ученики по просьбе учителя приступают заполнять первые две колонки таблицы («Что знаем?»; «О чём хотим узнать?»). Во время проблемного изложения учебного материала в течение урока вносят дополнительные записи. На этапе рефлексии учащиеся заполняют третью колонку («О чём узнали?»).

- **Приём «Кластер» («Ассоциативный куст» или «Гроздь»)**

Рассмотрим приём «Кластер», который возможен как стратегия проблемного изложения, эвристического метода, побуждающая учащихся высказываться свободно и открыто по определённой теме. Она направлена, прежде всего, на стимулирование мышления о связях между отдельными понятиями. Это нелинейная форма мышления, которая подобна принципу работы нашего мозга.

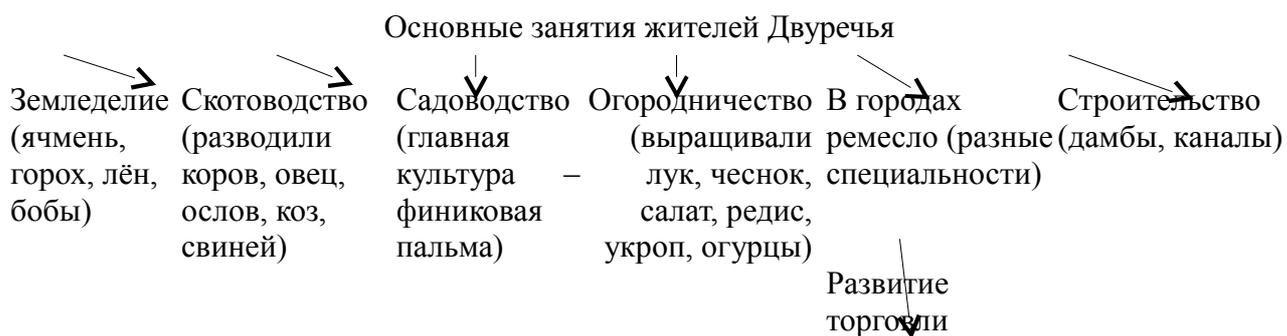
#### **Описание стратегии**

Следует предложить учащимся условия задания: «Напишите главное слово или фразу в центре доски или листа бумаги; записывайте слова и фразы, которые приходят на ум по обозначенной проблеме; устанавливайте связь между ними; после составления ассоциативного куста укажите аспекты,

которые нуждаются в дополнительной информации; поставьте вопросительные знаки возле частей, в которых вы не уверены; в процессе исследования выделите известное, исправьте ошибочные идеи, рассмотрите неординарные предложения».

«Кластер» оптимален как на стадии актуализации, так и на стадии рефлексии. Его можно использовать для стимулирования мышления тогда, когда тема ещё недостаточно проработана. Этот приём подходит для подведения итогов изучения материала, как средство построения новых связей или графического изображения новых представлений. Это разновидность письменной работы, которая может стать мощным инструментом для привлечения к процессу даже учеников, не желавших до этого писать. «Кластер» — это стратегия, которая помогает тому, кто пишет, лучше понять самого себя, свои знания, убеждения относительно темы. Поскольку ассоциирование представляет собой письменный вид деятельности, оно может прояснить автору понятия и связи, которые он до этого мог не осознавать. Итак, «Кластер» как метод нелинейного непосредственного рождения мыслей лучше применять в небольших группах.

На уроке истории в 5 классе по теме «Древнее Двуречье» учащиеся получают задание исследовать природно-климатические условия государства и составить кластер «Основные занятия жителей Двуречья».



Далее предлагаем детям проблемное задание, определить на основе кластера, что включалось в меню знати и простых граждан Двуречья (с целью наблюдения социальных различий на уровне даже бытовых условий).

- Приём «Тонких и толстых вопросов»

### Описание стратегии

Данный приём актуален на уроках истории, но для проблемного обучения подходит только часть, касающаяся «Толстых вопросов» - вопросов проблемного характера, требующих размышления, привлечения дополнительных знаний, умения анализировать (в методической литературе иначе называют вопросами высокого уровня). Вопросы формулируются по заданному шаблону: «Дайте 3 объяснения, почему...?»; «Объясните, почему...?»; «Почему...?»; «В чём различие...?»; «Предположите, что было бы, если...?» и т.п.

Например: «Почему князя Владимира в фольклоре называли Красным солнышком?»; «Чем объяснить то, что в Западной Европе норманнов воспринимали, в первую очередь, как жестоких воинов и завоевателей, а в восточной части Европы их считали купцами?»; «Какова роль Московского княжества в развитии русской государственности»; «Каким, на ваш взгляд, был бы ход событий Столетней войны, если бы не появилась Жанна д`Арк?».

- **Приём «Мозговой штурм» с использованием конвертов**

#### **Описание стратегии**

Каждому ученику выдаётся конверт с отдельным проблемным вопросом. За определённое время на отдельной карточке необходимо предоставить письменный ответ на проблемный вопрос, аргументировав своё мнение. После этого конверт передают следующему ученику, который описывает собственный вариант видения проблемы. Так в конверте оказываются карточки учеников всего класса. После обработки проблемных вопросов конверт передают первому ученику. Он знакомится с содержанием ответов и обобщает мнения всего класса по этому вопросу. С целью экономии времени работу может выполнять не весь класс, а отдельные ученики. Данная стратегия является элементом приёма «Мозговой штурм», который был предложен А. Осборном в 1937 г. Его целесообразно использовать для сбора наибольшего количества идей, фактов на подготовительном этапе принятия решения проблемной задачи. В парах, малых группах или индивидуально

быстро генерируют, фиксируют и рассматривают все идеи и комментарии по определённой теме. Правила:

- 1 Все утверждения принимаются, подходит всё, никакой критики.
- 2 Можно использовать идеи других, на что резервируется соответствующее количество времени.
- 3 Когда идеи собраны, их можно объединить.

Это прекрасный приём для мотивационного этапа урока-дискуссии.

Возможные вопросы для проведения «мозгового штурма»:

- «Всем известно о тех бедствиях, которыенесли людям Древней Руси княжеские усобицы и набеги кочевников. А какая от них была польза?»;
- Поэт Л. Ошанин писал про А. Македонского:  
Он кто? Полубог, справедливый и добрый?  
Счастливый из тех, кто не гибнет в огне?  
Жестокий философ? Великий географ?  
Иль просто убийца на чёрном коне?  
Кто же он: полубог или убийца?
- «Иван IV – тиран или реформатор?»

Данный приём является наиболее свободной формой дискуссии, эвристической беседы, хорошим способом быстрого включения всех членов группы в работу на основе свободного выражения своих суждений по рассматриваемому вопросу. Он используется для коллективного решения проблем при разработке исследовательских проектов, где предполагаются генерация идей в группе, их отбор и критическая оценка. Успешность проведения «мозгового штурма» зависит от соблюдения двух важных принципов:

- 1 сотрудничества, содружества. При совместной работе рождаются идеи более высокого качества, чем при индивидуальной деятельности тех же самых учащихся. Это происходит за счёт интерактивного эффекта. Недостаточно обоснованная идея дорабатывается совместными усилиями, додумывается другими и тем самым превращается в грамотно оформленное суждение.
  - 2 отсроченности анализа и оценки идей. Если группа находится в состоянии генерирования идей, то процесс творческого мышления в этот момент нельзя тормозить преждевременной субъективной оценкой.
- **Приём «Синектика»**

## **Описание стратегии**

Приём «Синектика» представляет собой мозговую атаку группой, все члены которой легко ориентируются в исследуемой проблеме. Как правило, используют четыре приёма:

- 1 Аналогия прямая или поиски подобных процессов в других видах знаний.
- 2 Аналогия личная — отождествление себя с элементами проблемной ситуации.
- 3 Аналогия символическая — использование символических образов и метафор для формирования пространства задачи.
- 4 Аналогия фантастическая — игнорирование законов природы.

Например, академическим примером является задание на уроке химии в 8 классе с привлечением исторического материала (уже изученного учащимися в 7 классе): «Вспомните виды химических реакций и найдите аналогии в исторических явлениях.

Ответ. Реакция замещения по химии сравнима с историческим событием XVIII века в период дворцовых переворотов— смена императоров. Использование понятие «химическая реакция» при изучении 8 классе темы «Смутное время»: рост народной активности в начале XVII века стал реакцией народа на последствия войн и неурожаев, реакция всеобщего недовольства правительством Лжедмитрия I стало его убийство в мае 1604г. и т.п.». При применении таких приемов прослеживаются межпредметные связи.

Исходя из принципа аналогии с элементами проблемной ситуации, пятиклассникам предлагаем определить тему предстоящего урока: «Афинский мыслитель Сократ шутливо рассуждал, что греки расселились вокруг моря, как лягушки вокруг болота. Что он имел в виду? О чём будем говорить сегодня на уроке? На чём основано данное сравнение?» (Проблема безземелья в стране подтолкнула греков к поиску новых территорий, основанию колоний. Тема урока – «Основание греческих колоний».)

- **Приём «Эвристическая загадка» (или «Отсроченная отгадка»)**

## **Описание стратегии**

Процесс поиска путей решения проблемы реализуют следующим образом: в описании проблемы выбирают ряд ключевых слов, существенных для поискового запроса, и представляют их в виде загадки. Первый вариант приёма: в начале урока учитель предлагает загадку (удивительный факт), отгадка к которой (ключик для понимания) будет открыта на уроке при работе над новым материалом. Другой вариант приёма: Загадку (удивительный факт) дать в конце урока, чтобы начать с нее следующее занятие. **Правила отгадывания:** следует подобрать слова из проблемной области, не забывая просматривать высказанные идеи и пользоваться ими для генерации новых идей. Например, в 5 классе до озвучивания темы урока «Возникновение неравенства и знати» можно предложить такой проблемный вопрос-загадку, основанный на методе сравнения: «Во время археологических раскопок были найдены два захоронения. В одном из них на груди покойного сохранились бусы из драгоценных камней, на лбу его – остатки золотой короны. Рядом с телом лежали медные топоры и кинжал. У стены могилы стояли золотые и серебряные сосуды с изображением барса, льва, коня и антилопы. В другом захоронении обнаружили только медный топор. Вопрос: о чём это говорит? Какие выводы напрашиваются?»

Или: «В Южном Двуречье в древности богатые люди указывали в своем завещании среди прочего имущества предметы из дерева - кровать, табурет и дверь.

Почему дети и внуки получали в наследство наряду с домом, домашней утварью, слитками серебра такой, на наш взгляд, странный для упоминания в завещании предмет, как дверь?»

Подавляющее большинство загадок создают на основе персонификации, «опредмечивания», противопоставления или сравнения.

- **Приём «Таблица предложений» (или «Чтение с остановками»)**

### **Описание стратегии**

Текст разбивают на фрагменты так, чтобы была возможность предсказать дальнейшее его развитие. Во время первой остановки

попробуйте спрогнозировать, что вас ожидает в дальнейшем, и занесите свои прогнозы в первую колонку с надписью «Что, по вашему мнению, произойдёт?». В следующую колонку запишите аргументы в пользу ваших предположений: «Какие аргументы вы приводите?». Затем продолжите чтение источника до следующей остановки, обдумайте правильность ваших гипотез и сравните с тем, что произошло на самом деле: «Что произошло на самом деле?».

Данный приём поможет учащимся научиться анализировать ситуацию, аргументировать свои предположения, сравнивать их с действительными фактами и событиями.

- **Приём «РАФТ»**

### **Описание стратегии**

Рассмотрим один из приёмов работы с документами.

Приём «РАФТ» позволяет учащимся установить исторические связи и определить круг исторических лиц, чья деятельность составляла содержание определённой исторической ситуации. Название приёма — это аббревиатура названий колонок таблицы, которую заполняют учащиеся во время обработки учебного текста. Наиболее целесообразно применять этот приём при работе учащихся с историческими документами, особенно с письмами. Этот приём помогает учащимся детально рассмотреть документ, определить его формат, стиль и другие аспекты, акцентировать внимание на содержании, определить его важность.

Например, *Из письма Папы Римского Бенедикта XII краковскому епископу:*

«Из представленной нам просьбы этого короля (Казимира III, 1341) мы недавно узнали о том, что, когда народ русинов с помощью яда убил Болеслава, князя Руси, сына верующих родителей и двоюродного родственника упомянутого короля... тогда король, поражённый этим преступлением и стремясь отомстить за пренебрежение к христианской вере, напал своим войском

на Русскую землю, чтобы завоевать этот народ, который и ему самому нанёс много вреда...

...Король заключил договор... который удостоверил присягой, что сохранит за... народом все их обряды, права и обычаи. Однако король выражает сомнение, будет ли он действовать этим самым согласно с волей Бога. Поэтому он просил, чтобы мы благосклонно освободили его от этой присяги».

Роль (от кого исходит определённая информация?)	Аудитория (кто получает эту информацию?)	Форма (в какой форме представлена информация?)	Тема (о чём идёт речь?)
Папа Римский Бенедикт XII	Краковский епископ	Переписка	Об освобождении короля Казимира Шот присяги о сохранении за народом русинов его обрядов, прав и обычаев

Данный приём способствует эффективному погружению в исследуемый материал. Как правило, используется на этапе осмысления и закрепления знаний.

- **Приём «Инсерт»**

### **Описание стратегии**

Чтение с пометками, или приём интерактивной системы заметок для эффективного чтения и мышления «Инсерт» является средством мониторинга понимания. Читая, вы можете ставить на полях пометки четырёх видов в зависимости от вашего собственного знания и понимания.

Чтение с пометками:

«V» - известная информация;

«-» - противоречит предыдущей информации;

«!» - важная информация;

«?» - непонятная информация.

Нет необходимости помечать каждую строчку или идею, эта отметка должна отражать отношение к информации в целом. Ученик может ограничиться одной или двумя отметками на абзац, иногда бывает больше, иногда меньше.

Отметки являются важным **инструментом**, поскольку позволяют учащимся активно проверять своё собственное понимание того, что они читают. Феномен, когда **читатель**, заканчивая читать страницу, не может вспомнить прочитанное, является очень распространённым. Он является лучшим примером **чтения** без понимания, чтения без активной познавательной работы, чтения без проверки усвоения. Фаза осознания содержания является определяющим моментом учебного процесса, однако учащийся может не пройти её, если он не проявил заинтересованности.

Пассивные ученики будут просто читать, не обращая внимания на недоразумения, противоречия или откровенные ошибки в информации.

Данный приём можно использовать иначе, изменив отметки на «Ф» и «С», где «Ф» — факты, «С» — суждения, что особенно уместно на уроке истории. На уроке, когда ученикам необходимо работать с текстом, насыщенным субъективными суждениями автора, учитель может предложить учащимся проработать текст, помечая на полях учебника карандашом буквой Ф — факты, буквой С — суждения. После этого с учениками можно обсудить прочитанный текст по вопросам:

- 1 Со всеми ли суждениями автора вы согласны?
- 2 Приводит ли автор в подтверждение своих мыслей конкретные исторические факты?
- 3 Насколько аргументы, приведённые автором, убедительны?

Приём «Инсерт» может иметь большое количество разновидностей и целиком зависит от цели, которую преследует учитель, работая с учениками над учебным текстом. Приём «Инсерт» («Помощь») используют в работе с учащимися, внимание которых рассеяно, и они не способны сосредоточиться на работе.

Когда ученики проверяют свое собственное понимание, они начинают приспособлять информацию к существующим в их сознании схемам. Они целенаправленно соединяют новое с уже известным.

Учащиеся часто сталкиваются с текстом, наполненным словами и терминами, которые имеют ярко выраженную отрицательную или положительную эмоциональную окраску. В таких текстах чем слабее аргументация определённых суждений и тезисов, тем больше автор пытается наполнить своё изложение материала «эмоциональными понятиями».

После того как ученики, проработав учебный текст, заполняют таблицу, им предлагают ответить на вопросы:

- 1 Подтверждены ли конкретными аргументами те термины и понятия, которые использует автор?
- 2 Какую цель ставил перед собой автор, употребляя соответствующие термины и понятия?
- 3 Согласны ли вы с такими оценочными суждениями? Почему?

На этапе рефлексии могут быть использованы приёмы «Да и Нет» или «Синквейн».

- **Приём «Кубирование»**

#### **Описание стратегии**

Является стратегией обучения, которая облегчает рассмотрение различных аспектов темы. Этот подход предполагает использование кубика с написанными на каждой его стороне указаниями относительно направления мышления и письма. Например: опишите это, сравните это, установите ассоциации, проанализируйте это, найдите применение этому, предложите аргументы «за» или «против» этого.

Учителя проводят учеников через «кубирование», предлагая им изложить на бумаге собственные мысли на предложенную тему в течение короткого времени (2-4 мин). Сначала следует дать тему, а затем предложить ученикам

поразмышлять и описать её, то есть внимательно рассмотреть объект и описать, что они видят — цвет, форму и другие признаки. Сделав свои наблюдения, ученики записывают их на бумаге в течение определённого периода времени. Это повторяется для всех задач, указанных на шести гранях куба.

- 1 Укажите причины, обусловившие достаточно быстрое поражение русских княжеств от монголов.
- 2 Определите состав населения Золотой Орды.
- 3 Скажите, какие русские княжества платили дань Золотой Орде?
- 4 Объясните высказывание «кто с мечом к нам придет, от меча и погибнет».
- 5 Сравните, как вели себя на покорённых землях немецкие рыцари и монголо-татары.
- 6 Докажите, что монголо-татарское иго нанесло удар по развитию древнерусской культуры и экономики.

Задачи на гранях можно изменить, перефразировать в зависимости от вида материала, который необходимо повторить. Его целесообразно использовать во время подведения промежуточного итога на уроке.

После того как письменное задание было выполнено, учащихся делят по результатам их работы. Сначала учащиеся обсуждают итог в паре. Каждый ученик выбирает три задания и зачитывает партнёру то, что в нём написано по этому поводу.

После того как один из участников заканчивает читать, другой оценивает каждый пункт, проявляя одобрение, задавая вопрос или аргументированно критикуя пункты. Следует подчеркнуть, что оценки должны соответствовать конкретной мысли, то есть надо, чтобы ученики не определяли «это было хорошо», а объясняли, что именно им понравилось и почему. Для того чтобы учащиеся среднего и старшего звена хорошо владели данным приёмом, его можно использовать и в младших классах, сделав задания на гранях более простыми.

Мы рассмотрели приём кубирования и его применение на этапе рефлексии. Однако этот приём можно применять и на этапах актуализации знаний, целеполагания, постановки учебной задачи, закрепления и обобщения знаний.

- **Приём «Да и Нет»**

**Описание стратегии**

Для проведения занятия с использованием этой тактики ученики готовят карточки с надписями «да» и «нет». Учитель зачитывает утверждение и даёт учащимся время подумать над ним. После самостоятельного осмысления предложенного утверждения ученики показывают карточки, определяя свою позицию.

- **Приём «Синквейн»**

**Описание стратегии**

Слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам. Составление синквейна требует от ученика в кратких выражениях резюмировать учебный материал, информацию.

На первой строчке записывается одно слово – существительное. Это и есть тема синквейна.

На второй строчке надо написать два прилагательных, уточняющих тему.

На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.

На четвертой строчке размещается целая фраза, предложение, состоящее из нескольких слов, с помощью которого ученик высказывает свое отношение к теме. Это может быть крылатое выражение, цитата или составленная учеником фраза в контексте с темы.

Последняя строчка – это слово-резюме, которое дает новую интерпретацию темы, позволяет выразить к ней личное отношение. Понятно, что тема синквейна должна быть по возможности, эмоциональной.

Например, по теме «Столетняя война» синквейн может выглядеть так:

## **Война.**

Кровопролитная, изнурительная.

Грохочет, разрушает, убивает.

Душа содрогается от ужаса.

Смерть.

Или при изучении темы «Культура...»:

## **Культура.**

Многогранна, многолика.

Творит, украшает, покоряет.

Красота порождает вдохновение.

Творчество.

Итак, упомянутые выше приёмы способствуют активизации учебной деятельности на разных этапах урока и внеклассного мероприятия, направлены на развитие у учащихся творческого мышления, умения выступать перед аудиторией, презентовать результаты своей деятельности, отстаивать свою точку зрения, учат толерантности, культуре общения, обогащают кругозор и словарный запас.

### **2.3. Применение технологии проблемного обучения истории в младшем подростковом возрасте в урочной и внеурочной деятельности с позиции системно-деятельностного подхода**

Отличительной особенностью ФГОС второго поколения является их ориентация на результаты образования в качестве системообразующего компонента учебного процесса, в котором находят отражение взаимосвязанные и взаимообусловленные цели — учебные, развивающие, воспитательные.

Основные результаты образовательного процесса в отношении достижения социального, личностного, познавательного и коммуникативного развития личности учащихся обеспечивают широкие возможности для овладения ими знаниями, умениями, навыками, компетенциями, способно-

стью к учению, сотрудничеству, организации собственной и учебной деятельностью, самообразованию и самосовершенствованию.

В основу проектирования ФГОС общего образования положен системно-деятельностный подход, объединяющий идеологии деятельностного и компетентностного подходов, концепций развивающего обучения и опирающийся на возрастную периодизацию психического развития ребёнка.

Системно-деятельностный подход предполагает изменение парадигмы общего образования, которая находит своё отражение в переходе:

- от формирования целей школьного образования в знаниях, умениях, навыках к результатам в форме обобщённых способов деятельности, главным из которых является «умение учиться»;
- от изучения научных знаний и понятий в рамках отдельно взятого учебного предмета к освоению метапредметного содержания обучения, овладение которым происходит в процессе решения учащимися конкретных (реальных либо близких к реальным) задач и ситуаций;
- от рассмотрения учебного процесса в форме совместной деятельности учителя и учащихся, в которой главную роль играет учитель, к целенаправленной организации учебной деятельности учащихся, которую они учатся планировать и организовывать самостоятельно; от индивидуальной формы усвоения знаний к приоритету учебного сотрудничества как условия эффективного формирования результатов образования.

Вопрос о месте, «удельном весе» проблемности в целостной системе обучения ещё не решён. Многое зависит от ряда особенностей: познавательных, личностных мотивов учащихся младшего подросткового возраста, специфики концепции современного исторического образования, межпредметных связей и др. Ясно то, что проблемное обучение, являясь интерактивным, обладает огромным потенциалом образовательных, развивающих и воспитательных возможностей. Важно создавать общекультурный и эмоционально окрашенный фон для позитивного и

продуктивного восприятия учебного материала, способствовать включению школьников-подростков в личностно-значимые творческие виды деятельности, в процессе которых постепенно формируются культурные, нравственные, духовные ценности, конкретизируются жизненные и профессиональные планы.

Потребность в учении и любознательность, ведущие мотивы учения младших подростков, нужны как условие успешного обучения, но недостаточны для проблемного обучения. Следует развивать интерес учащихся к самому процессу познания, к процессу самостоятельного и творческого поиска. Ученик с развитыми творческими потенциями не станет решение трудной задачи спрашивать у одноклассника, а попытается сам или в группе единомышленников найти способ её решить. Таким образом, произойдёт включение искомой информации в индивидуальную систему знаний, возникнут новые дефициты, вопросы, которые будут заданы уже не учителем, а самим учеником в процессе решения проблемы. Проблемная ситуация принимается школьником, если обозначенная проблема лично значима для него самого в первую очередь своим содержанием. Это может быть ответ на какой-то давно интересовавший вопрос, или вопрос, естественно вытекающий из логики с интересом изученной темы; это может быть парадоксальная ситуация, вызывающая удивление, недоумение.

Для организации и построения образовательного процесса в подростковый период жизни детей необходимо учитывать и психологические особенности данного возраста, которые зачастую вступают в серьезные противоречия с содержанием, способами и формами организации школьной жизни младших подростков. Составляя рабочую программу, учитель обязан в своём учебно-тематическом планировании учесть возрастные особенности и интересы при выборе форм занятий, методов и приёмов активизации учебной и внеучебной деятельности. Исходя из данной позиции, предлагаем разработанные и опробированные на практике рабочие программы для 5, 6 и 7 классов по истории (Приложение 1, 2, 3). В 5-6-х классах планируется

проведение уроков-путешествий, уроков-экскурсий, уроков-исследований, уроков-конференций, проектных уроков, уроков с применением групповых методов; в 7 классе, учитывая особенности перехода школьников из младшего подросткового возраста в подростковый, целесообразно уже начинать использовать уроки-дискуссии и уроки-дебаты.

Занимательно проходит работа в 5-6-х классах на уроках «открытия новых знаний» в форме уроков-путешествий, викторин, экскурсий, с использованием игровых методик. На них решаются проблемные вопросы, проблемные задачи с привлечением большого объёма наглядно-иллюстративного, информационного (в т.ч. интерактивного) материала, цифровых образовательных ресурсов. В 5 классе во время открытого урока истории по теме «Законы царя Хаммурапи», проходившего в форме исследования источников, использовался приём «Мозговой штурм». Учащиеся были распределены на 5 групп, каждой из них была предложена одна проблемная задача, но задания, в ходе выполнения которых нужно было прийти к решению, разные. Проблемная задача для всех звучала так: «Докажите или опровергните справедливость законов царя Хаммурапи для всех членов вавилонского общества» (Приложение 4).

Исследуя законы Хаммурапи, учащиеся создают историческое эссе «Для всех ли членов вавилонского общества справедливы были законы?».

Творческие работы озвучиваются и обсуждаются. Приходим к общим выводам: «В любом цивилизованном государстве граждане живут по законам страны, обязаны их чтить и соблюдать. Так как законы Хаммурапи были созданы ещё в XVIII в. до н.э., то они, конечно, несовершенны: они защищали права только свободных граждан, но не рабов. В случае нарушения законов, предусматривались очень суровые наказания, порой очень жестокие. Не хотелось бы тяжесть таких наказаний перенести в современное общество».

Итак, в результате выполнения проблемных заданий на уроке учащиеся учились действовать в соответствии с поставленной задачей, проводить

исследовательскую работу на основе статей законов путём анализа и логических выводов. Ученики успешно и слаженно работали в команде, договаривались, попытались анализировать свою деятельность в группе.

На протяжении преподавания истории в 5-7 классах не раз проводились уроки-конференции, уроки-презентации с защитой различных проектов (Приложение 5).

*Метод проектов* ориентирован исключительно на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определённого времени — от одного урока до нескольких недель (в случае подготовки презентации проекта как внеклассного мероприятия). *Метод проектов* всегда предлагает решение какой-то проблемы и при этом решает много педагогических задач:

- реализация учащимися как исследовательских, так и практических задач даёт им возможность чувствовать себя личностями, имеющими отношение к общественной жизни;
- выполняя проекты, учащиеся приобретают навыки широких контактов: общение с учителями, администрацией школы, органами местного самоуправления, руководителями архивов;
- метод развивает творческое мышление и навыки работы с источниками информации, помогает решить проблемы практически сориентированных учащихся, которым трудно проявить себя на уроках;
- реализуя проект, учащиеся обнаруживают самые разнообразные способности;
- метод проектов является той средой, в которой ученики приобретают силы, уверенность в себе, а ситуация успеха может стать отправной точкой для дальнейшего личностного роста;
- опыт проектной деятельности может пригодиться учащимся не только в их самообразовании, но и в реальной жизни.

Различают следующие типы проектов: исследовательские, творческие, игровые, информационные, практически-ориентированные.

**Исследовательские проекты** требуют хорошо обдуманной структуры, определённой цели, актуальности, социальной значимости, продуманности

методов, экспериментальной обработки результатов. Такие проекты полностью подчинены логике исследования и имеют свою структуру: постановка цели, доказательство её актуальности, определение предмета или объекта исследования, задач и методов, методологии исследования, выдвижение гипотез, предположений по решению проблемы.

**Творческие проекты** не имеют конкретной структуры совместной деятельности участников, которая подчиняется конечному результату. Однако предварительно участники проекта договариваются о планируемых результатах и форме их представления (вечер, праздник, газета).

**Игровые проекты** предполагают создание сценария игры (квест, веб-квест, бал героев), где участники принимают определённые роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть исторические персонажи, вымышленные действующие лица. Здесь имитируются их социальные и деловые отношения, которые могут осложняться различными ситуациями.

**Информационные проекты** направлены на сбор информации о каком-либо объекте, явлении, на ознакомление участников проекта с этой информацией, её анализ, обобщение фактов. Такие проекты тоже требуют хорошо продуманной структуры, возможности коррекции в ходе работы.

**Практико-ориентированные проекты** направлены на реализацию социальных интересов участников, предполагают составление сценария, учитывая деятельность всех его участников с определением функции каждого. Как правило, результат деятельности чётко определён с самого начала.

В МБОУ «СОШ №176» г.Зеленогорска Красноярского края в течение нескольких лет проводятся несколько образовательных событий, организованных администрацией школы и командой учителей, работающих в 5-7-х классов. В 5-х классах один раз, обычно в конце четверти, проходит мероприятие образовательное путешествие «Красноярский край: познаём и любим». Каждое из них посвящено отдельной теме: в 1-ой четверти – «Дом, в

котором я живу» (результат своей деятельности учащиеся предъявляют в форме карты-схемы Красноярского края, которую они заполняли, выполняя проблемные задания по станциям); во 2-ой четверти – «Люди и герои Красноярского края» (оформляются книжные страницы, посвящённые знаменитым землякам); в 3-ей четверти – «Народности Красноярского края» (продуктом исследовательской деятельности должна стать презентация, рассказывающая об одной из народностей края); в 4-ой четверти – «История г. Зеленогорска» (результатом деятельности должен стать творческий проект виртуальной экскурсии, посвящённой достопримечательностям родного города). В ходе реализации проекта «Образовательное путешествие» учащиеся получили возможность развития поисково-исследовательских умений, ряда познавательных универсальных действий, показали готовность к формированию активной гражданской позиции и коммуникативных способностей (Приложение 6).

В 6-х классах в школе проводится интеллектуальная игра «Знаю. Умею. Пробую». Классы делятся по-прежнему на группы, только пакет заданий составляют сами для своих сверстников. Учитель-куратор по желанию учеников создаёт группу, обозначает цели и задачи этапа по своему предмету и координирует действия на протяжении всего подготовительного периода. В данном проекте проводился мониторинг усвоения не только метапредметных и личностных результатов, но и предметных умений. Шестиклассники составили задания с учётом

- определения понятий (умение поводить под понятие, создавать умозаключение – кроссворд);
- формирования картографических навыков (выполнение заданий по контурной карте, часть из которых ориентирована на решение проблемы);
- развития познавательных умений (работа с историческим портретом);
- развитие умения структурировать информацию (заполнение таблицы на соответствие).

В 7 классе учащиеся готовят один социальный проект «От сердца к сердцу» в группах в течение учебного года под руководством педагога-

куратора. В результате практико-ориентированной работы учащиеся представят свои проекты по следующим направлениям: «Здоровый образ жизни», «Помоги братьям нашим меньшим», «Подари радость окружающим людям», «Экологический десант».

Из приведённых выше примеров видим, что, учитывая цели и функции проблемного обучения в урочных и внеурочных формах деятельности, учитель стремится предоставить возможность школьнику прочно усвоить информацию, уметь применить приобретённые знания на практике, а затем и творчески. Педагог, используя данную технологию, тоже развивается. Помогая учащимся приобщиться к научным методам исторического познания, он получает и новые знания, и опыт интересного нестандартного общения со своими учениками. Учащиеся, в свою очередь, научатся критически и творчески мыслить, смогут простроить свою образовательную траекторию, решат лично-значимые для себя проблемы. Кроме того, и на уроках и вне уроков, обретя потребность логически и критически мыслить, наши ученики будут готовы к самоопределению в историко-культурном пространстве «малой родины» и самоидентификации личности в пространстве локального прошлого и настоящего («Я – сын/дочь...», «я – школьник...», «я – сибиряк...», «я – гражданин...»).



Используя текст, заполните концептуальную таблицу по предложенным критериям.



Список использованной литературы:

1. Абрамова О.В., Королёв Б.И. Методика проблемного обучения в высшей и средней школе. – Киев: Высшая школа, 1979. – 23 с.
2. Активизация познавательной деятельности учащихся 5-х классов при обучении истории. / Под ред. П.В.Горы. – М.: Учпедгиз, 1962. – 124 с.
3. Алексюк А.Н. Значение и суть проблемности в обучении. // Советская школа. – 1970. - №3. – С.28-37.
4. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. – Ростов-на-Дону, 1970. – 121 с.
5. Баханов К.А. Организация процесса обучения истории. // История. Всё для учителя! – 2015. - №1. – С. 7-12.
6. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика: учебное пособие. – М.: МПСИ, 2005. – 439 с. – с.339-342.
7. Бертон В. Принципы обучения и его организация. – М.: Учпедгиз, 1934. – 351 с.
8. Борисевич А.Р., Пунчик В.Н. Методы проблемного обучения. – Минск: Красико-Принт, 2007. – 125 с.
9. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации./Перевод с англ. К.И.Бабицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
10. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - М.: Знание, 1983. – 96 с.
11. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
12. Всероссийская педагогическая научно-практическая конференция «Педагогический рост». – Кемерово, 2015. – 151 с.
13. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем. – М.: Просвещение, 2012. – 192 с.
14. Гафурова Н.В. Интеллектуально-личностное развитие учащихся в исследовательской деятельности. – Красноярск: КГУ, 2004. – 110 с.
15. Горбатовская Ю.А. Применение интерактивных методов обучения. // История. Всё для учителя! – 2014. - №4. – С. 9-12.
16. Десятов Д.Л. Познавательные задачи по истории Средних веков. Скандинавия и Франция. 6 класс. // История. Всё для учителя! – 2014. - №6. – С. 6-10.

17. Десятов Д.Л. Познавательные задания с использованием наглядности. // История. Всё для учителя! – 2016. - №3. – С. 2-5.
18. Десятов Д.Л. Структурный состав познавательной задачи по истории. // История. Всё для учителя! – 2015. - №10. – С.2-7.
19. Дорожкина Н.И. Современный урок истории. 5-11 классы. – М.: ВАКО, 2017. – 288с.
20. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим): Пер. с англ. - М., 1999. – 489 с.
21. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
22. Задорожная Л.В. Формирование пространственной компетентности в процессе обучения истории. // История. Всё для учителя! – 2015. - №8. – С.2-8.
23. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
24. Кульневич С.В., Лукоценина Т.П. Современный урок. Часть 3: Проблемные уроки. – Ростов-на-Дону: Учитель, 2006. – 288с.
25. Курохтина Т.И. О построении системы проблемных ситуаций в обучении. – Саратов: Саратовский пед. институт, 1976. – 43 с.
26. Лаптин П.Ф. Проблемное преподавание и изучение истории в высшей школе. / Под ред. И.С.Винокура. – Киев: Высшая школа, 1988. – 122 с.
27. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
28. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
29. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 720 с.
30. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 206 с.
31. Махотин Д.А. Методические основы формирования УУД. // История. Всё для учителя! – 2014. - №8. – С. 2-7.
32. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 239 с.
33. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Татарское книжное издательство, 1972. – 550 с.
34. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 364 с.

35. Машика В.Т. Задачи на сравнение. // История. Всё для учителя! – 2015. - №8. – С. 12-19.
36. Машика В.Т. Использование сравнительных заданий по всеобщей истории. // История. Всё для учителя! – 2015. - №12. – С. 10-14.
37. Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М., 2012. – 168 с.
38. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. Избранные психологические труды. / Под ред. Е.Д.Божович. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 512 с.
39. Молодежь и наука XXI века: материалы XIV Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Красноярск, 14-17 мая 2013 г.: в 5 томах. Т.3 / М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО "Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева". – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2013. – 264 с.
40. Мочалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения. – Казань: Издательство Казанского университета, 1979. – 160 с.
41. Мухина С.А., Соловьева. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 384 с.
42. Никулина Н.Ю. Методика преподавания истории в средней школе: учебное пособие. – Калининград: Калининградский университет, 2000. – 95 с.
43. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров. Под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
44. Нургалеев В.С. Методика проблемного и дуального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / В.С.Нургалеев, П.Г.Лубочников, Е.С.Дегтярев. – Красноярск: СибГТУ, 2009. – 150 с.
45. Оконь В. Основы проблемного обучения / Пер. с польск. С.Ф. Жуйкова./Отв. ред. А.М. Матюшкин. - М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
46. Основы педагогики и психологии высшей школы. /Под ред. академика АПН СССР А.В.Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 196 с.

47. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
48. Попова С.В. Педагогические технологии: учебно-методический комплекс. – Красноярск: Крас ГАУ, 2009. – 117с.
49. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее./ Коллективная монография в 3-х кн. / Книга 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. / Под ред. Е.В.Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 300 с.
50. Прокопенко Л.И. Использование дискуссии на уроках истории. // История. Всё для учителя! – 2014. - №1. – С. 6-8.
51. Путляева Л.В. Мышление в проблемном обучении. – М.: ЦОЛИУВ, 1990. – 34 с.
52. Путляева Л.В. Проблемное обучение: вопросы теории. – М.: ЦОЛИУВ, 1990. – 20 с.
53. Рачёва Н.А. Технология «дебаты». // История. Всё для учителя! – 2016. - №3. – С. 6-14.
54. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
55. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
56. Серякова В.И. Проблемное обучение. // История. Всё для учителя! – 2015. - №1. – С. 2-6.
57. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения. - М.: Педагогика, 1971. - 206 с.
58. Современные образовательные технологии. / Под ред. Н.В.Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 431 с.
59. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б.Даутова, Е.В.Иваньшина, О.А.Ивашедкина, Т.Б.Казачкова, О.Н.Крылова, И.В.Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2014. – 176 с.
60. Соколов Е.А. Технологии проблемно-модульного обучения: теория и практика. – М.: Логос, 2012. – 383 с.
61. Соколов Е.А. Проблемно-модульное обучение: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 391 с.

62. Стефанова Л.М. Современный урок в условиях внедрения ФГОС. Мастер-класс. // Заочная педагогическая академия. – 2015. - №10. – С.4-8.
63. Управление адаптацией обучающихся в проблемных средах и диагностика процессов саморегуляции учебных действий: монография. / П.П.Дьячук и др. – Красноярск: КГПУ им. В.П.Астафьева, 2010. – 383с.
64. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 159 с.
65. Чошанов М.А. Инженерия обучающих технологий. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 239 с.
66. Чудновский В.Э. Познавательная потребность. / Воспитание способностей и формирование личности. – М.: Знание, 1986. – С.32-40.