**"Современные образовательные технологии и методики в профессиональной деятельности педагога"**

В педагогической и психологической литературе часто встречается понятие "технология", пришедшее к нам вместе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий. В педагогической науке появилось специальное направление - педагогическая технология. Это направление зародилось в 60-е годы прошлого века в США, Англии и в настоящее время распространилось практически во всех странах мира. Появление этого термина и направления исследований в педагогике не является случайностью.

Понятие "педагогическая технология" может рассматриваться в трех аспектах:

научном - как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

процессуальном - как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения;

деятельностном - осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Как и любая технология, педагогическая технология представляет собой процесс, при котором происходит качественное изменение воздействия на обучаемого.
По сравнению с обучением, построенным на основе методики, технология обучения имеет серьезные преимущества.
Основой технологии служит четкое определение конечной цели. В традиционной педагогике проблема целей не является ведущей, степень достижения определяется неточно. В технологии цель рассматривается как центральный компонент, что и позволяет определять степень ее достижения более точно.
Технология, в которой цель (конечная и промежуточная) определена очень точно (диагностично), позволяет разработать объективные методы контроля ее достижения.
Технология позволяет свести к минимуму ситуации, когда педагог поставлен перед выбором и вынужден переходить к педагогическим экспромтам в поиске приемлемого варианта.
В отличие от ранее использовавшихся методических поурочных разработок, ориентированных на учителя и виды его деятельности, технология предлагает проект учебного процесса, определяющего структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся. Методическая поурочная разработка воспринимается каждым педагогом по-разному, следовательно, по-разному организуется и деятельность учащихся. Проектирование же учебной деятельности учащихся ведет к более высокой стабильности успехов практически любого числа учащихся.

**Проблемный метод обучения**
Ведущее направление развития мировой педагогики - развивающее обучение не могло не найти своего отражения в развитии отечественной образовательной системы. В связи с этим видоизменяются и цели образования: социальный заказ современного общества выражен в интеллектуальном развитии человека.

***Основными особенностями развивающего обучения являются:***
превращение учащегося в субъект познавательной деятельности посредством формирования механизмов мышления, а не эксплуатации памяти;

приоритет дедуктивного способа познания;

доминирование самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения.

В 20-м веке развитие концепции проблемного обучения связано, в первую очередь, с американским психологом и педагогом Дж. Дьюи (1859-1952). Его педагогическая теория получила название инструментальной педагогики или «обучения путем делания» и заключалась в том, что ребенок должен получать опыт и знания в процессе самостоятельного исследования, изготовления различных макетов и схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы и так далее. Дьюи считал, что для полноценного интеллектуального развития и образования вполне достаточно изначальной познавательной активности и любознательности ребенка (исходя из того, что ее было достаточно человечеству), поэтому в процессе обучения педагог должен помогать ребенку в познании только того, что требует сам ребенок. Вследствие такого радикализма теория Дьюи не прижилась надолго даже в самой американской педагогике. Однако многие другие, более взвешенные, его идеи признаются справедливыми и актуальными и до сих пор. Так, Дж. Дьюи декларировал важность применения в педагогическом процессе игровых и проблемных методов, разработал принципы и методику формирования критического мышления, способствующего активному и сознательному усвоению учебного материала, а также разработал основные правила нового специфического метода обучения, названного исследовательским, в котором обучение воспроизводит ход реальных событий, имевших место в науке и технике.

В нашей стране исследования в области проблемного обучения в полной мере начались в 60-х годах 20-го века в качестве альтернативы массовому нормативному обучению, что объясняется определенным ослаблением идеологического давления в тот период. Концепция проблемного обучения, как и развивающего, изначально основывалась на тенденции усиления роли ученика в образовании, понимании необходимости личностного развития учащихся. Разработкой тех или иных аспектов проблемного обучения и проблемного обучения как концепции в целом занимались с того времени и занимаются сегодня многие ученые и практики: М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, В.Оконь, Н.А.Менчинская, М.А.Данилов, Ю.К.Бабанский, М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин, А.В.Хуторской, Е.В. Ковалевская, В.Ф. Аитов и мн. др.

"Проблемное обучение - это процесс обучения, детерминированный системой проблемных ситуаций, в основе которого лежит особый вид взаимодействия учителя и учащихся, характеризующийся систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению новых знаний и способов действия путем решения учебных проблем» (М.И. Махмутов).

Проблемный тип обучения обеспечивает не только достижение результата (усвоение системы знаний), но и овладение учениками процессом получения этого результата (усвоение способов деятельности по овладению знаниями).
Ввиду большого многообразия педагогических технологий и концепций существуют различные их классификации по тем или иным характерным признакам. Для определения сущности проблемного обучения и установления его характерных особенностей рассмотрим часть из наиболее встречающихся подходов к классификации педагогических технологий и определим в них место проблемного обучения.
Так, в настоящее время существует несколько основных научных концепций процесса обучения, представляющих теории построения системы мыслительной активности, в частности процесса запоминания и воспроизведения информации, формирования умений и навыков: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, а также менее распространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестопедии. Они основываются на различных особенностях мышления и психики, например, согласно ассоциативно-рефлекторной концепции (И.М.Сеченов, И.П.Павлов, Ю.А.Самарин и др.) знания усваиваются в результате образования в сознании учащегося ассоциаций различного характера, согласно суггестопедической (В.Н.Мясищев, Г.К.Лозанов и др.) - в результате эмоционального внушения, согласно гештальттехнологии (М.Вертхеймер, Г.Мюллер, К.Коффка и др.) - в результате запечатления в сознании структуры и смысла информационных блоков-гештальтов. Концепция проблемного обучения имеет в своей основе подоплеку развития, а не усвоения знаний, вместе с тем, в ней заложена идея большей прочности знаний при их самостоятельном достижении учащимся.
По целевой ориентации педагогические технологии подразделяются нанесколько групп: направленные на формирование знаний, умений и навыков, на формирование способов умственных действий, на формирование эстетических и нравственных отношений, на формирование самоуправляемых механизмов личности (технологии саморазвития), на формирование действенно-практической сферы и на развитие творческих способностей. Необходимость каждой из этих целей признается, как правило, любой педагогической технологией. Вместе с тем, каждая педагогическая технология по-своему расставляет акценты в иерархии целей обучения, будь то формирование знаний, умений и навыков, личностное развитие учащихся и т.д. Так, в традиционном подходе к обучению отдается приоритет передаче учащимся максимального объема знаний, умений и навыков, что в итоге должно привести к развитию личности и формированию базы для саморазвития. Приоритет знаниям, умениям и навыкам отдается и многими более или менее современными педагогическими концепциями, такими как программированное обучение (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.), технология укрупнения дидактических единиц (П.М.Эрдниев, Б.П.Эрдниев) и т.п., представляющими собой усовершенствование методики преподавания и структуры учебного материала. Технологии развивающего обучения также предполагают передачу учащимся значительного объема знаний, умений и навыков, но при этом они сместили образовательные акценты: знания являются не самоцелью, а средством развития теоретического мышления (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин и др.), или всестороннего развития ученика (Л.В.Занков и др.). Проблемное же обучение в настоящее время имеет несколько разновидностей, в зависимости от того, какая цель выделяется педагогом в качестве основной. Так, это может быть усвоение учащимися знаний, умений и навыков, тогда педагог руководит и направляет процесс разрешения проблемных ситуаций, и за счет увеличения самостоятельности и персонализации получаемых знаний, они в большей степени усваиваются учениками, чем при объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методах, а учебный процесс активизируется за счет большего интереса со стороны учеников - проблемное обучение превращается в усовершенствование методики преподавания и структуры учебного материала. Основной целью может стать творческое развитие учащихся, тогда педагог использует по большей части проблемные ситуации, изначально не имеющие однозначного ответа, поощряет творческое начало в учениках, отдает им учебную инициативу - проблемное обучение превращается в совершенно иной вид обучения. А.В.Хуторской выделяет такой подход как концепцию эвристического обучения. Проблемное обучение может быть близко и к развивающему обучению, если его задачей ставится развитие интеллекта учеников - за счет увеличения самостоятельности учащихся при разрешении проблемных ситуаций формируется активная познавательная деятельность, достигается свобода и органичность применения способов умственных действий. В теории все эти цели признаются в проблемном обучении, но на практике педагог самостоятельно выстраивает ту или иную иерархию при структурировании учебного материала, разработке методики и реализации учебного процесса.
Еще одной важнейшей классификацией педагогических технологий является в настоящее время их разделение по подходу к ученику, по определению его места в системе обучения. Такое разделение технологий по мере свободы субъективного выбора учащегося и объему управляющих воздействий в теории педагогики играет большую роль уже на протяжении многих веков. Задача в данном случае состоит в том, чтобы избежать пагубных крайностей и выбрать золотую середину, наиболее адекватное соотношение самостоятельности учащегося и влияния учителя. Предоставляя ребенку полную свободу действий и произвольно варьируя содержание его учебных занятий, мы рискуем превратить ученика в интеллектуального иждивенца, неспособного к напряженной и продуктивной интеллектуальной работе. В рамках данной классификации выделяются три главные группы: авторитарные технологии (предполагающие безоговорочное подчинение ученика учителю, полный контроль последним учебного процесса, подавление инициативы и самостоятельности), дидактоцентрические или технократические технологии (предполагающие приоритет обучения над воспитанием, главным фактором формирования личности признаются дидактические средства) и личностно-ориентированные технологии. Последние завоевывают все более прочные позиции: в современной педагогике на первом плане оказывается ученик как субъект деятельности, и основные педагогические усилия направляются на его познавательное и личностное развитие. Как и в предыдущем случае, классификация проблемного обучения зависит от смысла, который вкладывается в это понятие, от основных целей, которые ставятся педагогом. Если цель заключается в том, чтобы разнообразить и усовершенствовать учебный процесс за счет активизации учащихся, то тогда проблемное обучение можно отнести к дидактоцентрическим концепциям. Если же методы проблемного обучения применяются для того, чтобы у учеников развивалось творческое мышление, интеллект, то проблемное обучение можно отнести к личностно-ориентированным концепциям. Определенные сходные черты есть у проблемного обучения и с подвидами личностно-ориентированных технологий: технологиями свободного воспитания (развитие самостоятельности, воспитание самомотивации учащихся), гуманно-личностными технологиями (уважение к ребенку, оптимистическая вера в его потенциал, всесторонняя поддержка развития личности), технологиями сотрудничества (партнерство, равенство, сотрудничество и сотворчество учителя и ученика при создании проблемных ситуаций высокого уровня).
Таким образом, в настоящее время проблемное обучение является не столько педагогической технологией, сколько методикой или даже подходом к обучению, и в зависимости от уровня той или иной своей составляющей может служить различным целям и органично применяться в различных действующих педагогических технологиях.

Проблемное обучение обеспечивает возможности творческого участия обучаемых в процессе освоения новых знаний, формирование познавательных интересов и творческого мышления, высокую степень органичного усвоения знаний и мотивации учащихся.
Фактически основой для этого является моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. При этом осознание, принятие и разрешение этих проблемных ситуаций происходит при оптимальной самостоятельности учащихся, но под общим направляющим руководством педагога в ходе совместного взаимодействия.
Последний аспект чрезвычайно важен, поскольку в нем, собственно, и состоит основное отличие проблемного обучения от эвристического, предполагающего, что обучение происходит при «незнании» не только ученика, но и учителя.

***Основные цели проблемного обучения:***
осмысленное усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;

развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся;

формирование научного мировоззрения на основе самостоятельно проверенной доказательности научных понятий и положений.

Процесс проблемного обучения делится на этапы, последовательность которых предопределена особенностями мыслительного процесса, отправной точкой которого является проблемная ситуация.
Применительно к теории обучения можно сказать, что проблемная ситуацияпредставляет собой особый вид взаимодействия субъекта и объекта, при котором возникает явно или смутно осознанное затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний и способов действия. В такого рода проблемных ситуациях и берет начало процесс мышления. Он начинается с анализа этой проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает, формулируется проблема. Проблема- это тот элемент проблемной ситуации, который вызвал затруднение, другими словами - это затруднение, принятое субъектом к решению. Таким образом, всякая проблема содержит в себе проблемную ситуацию, но не всякая проблемная ситуация является проблемой.
Независимо от выбора метода изложения материала и организации учебного процесса, в основе при проблемном обучении лежит последовательное и целенаправленное создание проблемных ситуаций, мобилизующих внимание и активность учащихся. Форма представления проблемных ситуаций аналогична применяющейся в традиционном обучении: это учебные задачи и вопросы. Вместе с тем, если в традиционном обучении эти средства применяются для закрепления учебного материала и приобретения навыков, то в проблемном обучении они служат предпосылкой для познания.
В связи с этим, одна и та же задача может являться или не являться проблемной, в зависимости, в первую очередь, от уровня развития учащихся. Задача становится проблемной, если она носит познавательный, а не закрепляющий, тренировочный характер. Все это и определяет характер проблемного обучения как развивающего. Если использовать терминологию Л.С. Выготского, то проблемная ситуация может находиться в «зоне ближайшего развития», когда учащийся может разрешить ее только на границе своих возможностей, при максимальной активации своего интеллектуального, творческого и мотивационного потенциала.
М.И. Махмутов определяет проблемную ситуацию как интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия.
Поэтому проблемной можно назвать ту ситуацию, когда учащийся не может объяснить для себя объективно возникающее противоречие, не может дать ответов на объективно возникающие вопросы, поскольку ни имеющиеся знания, ни содержащаяся в проблемной ситуации информация не содержат на них ответов и не содержат методов их нахождения. С точки зрения психологии это и служит предпосылкой для появления мыслительной активности по выявлению и решению проблем. При этом, как уже отмечалось, проблемная ситуация будет иметь дидактический характер, только если она находится в зоне ближайшего развития, то есть, создавая значительные трудности, все-таки объективно может быть разрешена учащимися.
Проблемные ситуации обычно классифицируются по различным критериям: по направленности на поиск новых знаний или способов действия, на выявление возможности применения известных знаний и способов в новых условиях и т.д.; по уровню проблемности в зависимости от того, насколько остро выражены противоречия; по дисциплинам и предметам, в которых допустимо применение тех или иных проблемных ситуаций и так далее.

***Разделение проблемных ситуаций по характеру содержательной стороны противоречий на четыре типа***

1. Недостаточность прежних знаний учащихся для объяснения нового факта, прежних умений для решения новой задачи;

2. Необходимость использовать ранее усвоенные знания и (или) умения, навыки в принципиально новых практических условиях;

3. Наличие противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимости выбранного способа;

4. Наличие противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Джон Дьюи, считающийся основоположником американской педагогики и одним из идеологов популяризации проблемного обучения, предлагал различные способы создания проблемных ситуаций: подведение детей к противоречию и предложение им самим найти решение; столкновение противоречия практической деятельности; изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос; предложение рассмотреть явление с различных позиций; побуждение делать сравнения, обобщения, выводы.

***В современной теории проблемного обучения выделяется десять дидактических способов создания проблемных ситуаций:***

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.

2. Использование ситуаций, возникающих при выполнении учащимися учебных задач, а также в процессе их обычной жизнедеятельности, то есть тех проблемных ситуаций, которые возникают на практике.

3. Поиск новых путей практического применения учащимися того или иного изучаемого явления, факта, элемента знаний, навыка или умения.

4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими (бытовыми) представлениями и научными понятиями о них.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, теорий, порождающих проблемные ситуации.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов на основе имеющихся знаний, что способствует иллюстрации недостаточности последних для объяснения всех особенностей обобщаемых фактов.

8. Ознакомление учащихся с фактами, приведшими в истории науки к постановке научных проблем.

9. Организация межпредметных связей с целью расширить диапазон возможных проблемных ситуаций.

10. Варьирование, переформулировка задач и вопросов.

Заметим также, что эти способы создания проблемных ситуаций, сформулированные еще М.И. Махмутовым, основаны больше на узком подходе к понятию проблемного обучения, который предполагает также дальнейшее выделение эвристических методов обучения, рекомендуемых, в частности, А.В. Хуторским. Если же рассматривать проблемное обучение более широко, то необходимо признать актуальной и постановку таких проблемных ситуаций, которые возникают в реальной жизни за рамками известного пока науке, и для которых нет однозначного ответа и у самого педагога. То есть, как важный и в некоторых случаях необходимый элемент проблемного обучения можно применять такие проблемные ситуации, которые находятся в зоне актуального изучения того или иного предмета, что способствует большей свободе учащихся и повышает их творческую активность.

Сформулированы следующие правила создания проблемных ситуаций:

1. Проблемные ситуации обязательно должны содержать посильное познавательное затруднение. Решение задачи, не содержащей познавательного затруднения, способствует только репродуктивному мышлению и не позволяет достигать целей, которые ставит перед собой проблемное обучение. С другой стороны, проблемная ситуация, имеющая чрезмерную для учеников сложность, не имеет существенных положительных последствий для их развития, в перспективе снижает их самостоятельность и приводит к демотивации учащихся.

2. Для развития творческих способностей учащихся, но наилучшим вариантом является совмещение с материальным развитием: усвоением новых знаний, умений, навыков. С одной стороны, это служит непосредственно образовательным целям, а с другой стороны и благоприятствует мотивации учащихся, которые осознают, что их усилия в итоге получили определенное выражение, более осязаемое, нежели повышение творческого потенциала.

3. Проблемная ситуация должна вызывать интерес учащихся своей необычностью, неожиданностью, нестандартностью. Такие положительные эмоции, как удивление, интерес служат благоприятным подспорьем для обучения. Одним из самых доступных и действенных методов достижения этого эффекта служит максимальное акцентирование противоречий: как действительных, так и кажущихся или даже специально организованных преподавателем с целью большей эффектности проблемной ситуации.

Формулировка проблемы в отличие от проблемной ситуации означает, что теперь познающему удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчленить данное (известное) и искомое (неизвестное). Это расчленение выражается в словесной формулировке проблемы в виде проблемной задачи. Следовательно, условие и требование задачи составляют заранее известный отправной пункт, с которого начинается последующий мыслительный процесс решения. Дальнейшее искание и открытие осуществляется в форме прогнозирования.

Задача - явление объективное. Для ученика она существует с самого начала в материальной форме (в звуках или знаках), и превращается задача в объективное явление лишь после ее восприятия и осознания.
Различие между задачей и учебной проблемной ситуацией состоит также в их структуре. В условии задачи обязательно содержатся такие элементы, как данное и требование (найти неизвестное). Основными элементами учебной проблемы являются известное и неизвестное (найти связь, отношение между известным и неизвестным). Известное знание учебной проблемы включает не только данные задачи, но и более широкий круг ранее усвоенных знаний, личный опыт ученика, на основе которого можно определить характер неизвестного.
Задача как дидактическая категория отличается от учебной проблемы как категории психолого-дидактической тем, что она является формой, как бы оболочкой, внешним выражением последнего.
Формы проблемных задач могут быть различными: от маленьких текстовых задач до исследовательских заданий, требующих длительной внеучебной работы теоретического или практического характера либо их сочетания.
В практике обучения знание закономерностей процесса обучения преломляется и претворяется учителем в жизнь через систему упорядоченной и взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, то есть через методы обучения, а также формы организации учебных занятий. Поэтому важным элементом технологии проблемного обучения следует считать систему методов проблемного обучения.
Основным методом обучения опыту творческой деятельности является исследовательский. Назначение этого метода заключается в организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению проблем и проблемных задач.

Для успешного применения исследовательского метода учитель должен построить по своему предмету систему проблемных задач и проблем исследовательского характера.

***Этапы процесса исследования:***

* наблюдение и изучение фактов и явлений;
* выявление непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка учебных проблем);
* выдвижение гипотез;
* построение плана исследования, обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и пр.);
* осуществление плана (выяснение связей изучаемого явления с другими), обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты творческих отчетов, просмотров и др.);
* формулирование решения, объяснения;
* проверка решения, оформление результатов, их презентация;
* практические выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Данный метод предполагает готовность ученика к целостному решению проблемной задачи. Однако любое новое и сложное содержание поддается усвоению только постепенно. Отсюда возникает задача подготовки учащихся к целостному подходу в решении проблемы. Названная задача решается с применением в учебном процессе эвристического или частично-поискового метода.
В этом случае затруднения учащихся при решении задачи преодолеваются ее расчленением на серию подзадач, заменой сложной задачи сходной, но более простой, чтобы затем вернуться к первой.
Наиболее распространенной и поэтому известной формой этого метода является эвристическая беседа, состоящая из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых служит шагом на пути к решению проблемы и большинство которых требует от учащихся не только воспроизведения своих знаний, но и осуществления небольшого поиска.
При эвристической беседе роль учителя состоит в том, что он направляет поиск, последовательно ставит проблемы (подпроблемы), формулирует противоречия, строит шаги этой беседы, а ученики самостоятельно ищут решение возникающих на каждом этапе подпроблем.
К эвристическому методуможно отнести и тот случай, когда в поиске решения проблемных задач учащиеся высказывают предположения или гипотезу, а ее анализ осуществляет учитель.
Поскольку процесс овладения опытом творческой деятельности длителен и постепенен, вначале он должен проявиться в наиболее простых формах. В данном случае речь идет о простых формах участия учащихся в решении проблемных задач, выражающихся, в частности, в том, чтобы учащиеся видели перспективу и эталон культуры мышления, к которому им можно будет стремиться. Здесь следует говорить об образце хотя бы внешнего проявления творческой мысли, который показывает учитель. Эти функции выполняет метод проблемного изложения.
Сущность данного метода заключается в том, что учащиеся знакомятся не только с решением проблем и их использованием, но и с логикой самого процесса решения. В ходе проблемного изложения учитель ставит проблемы, разъясняет гипотезы, строит мысленный эксперимент, делает выводы из различных вариантов решения и показывает необходимость их проверки. В отличие от информационного проблемное изложение не только предусматривает восприятие, осознание и запоминание учеником излагаемого материала, но и обеспечивает то, что ученик следит за логикой доказательств, за движением мысли учителя, контролирует ее убедительность.
Проблемное изложение предполагает также участие самих учащихся в процессе поиска истины в форме прогнозирования следующего шага рассуждения или эксперимента. Как показывает практика, по мере развития учащихся их соучастие в ходе проблемного изложения возрастает.
Рассмотренные три метода формирования опыта творческой деятельности составляют систему методов проблемного обучения. Применение каждого метода предусматривает разную активность учащихся в решении учебной проблемы. Максимальная активность обеспечивается при исследовательском методе. Поэтому говорят, что высший уровень проблемности достигается при исследовательском методе обучения.
Целесообразное сочетание всех трех методов проблемного обучения приводит к постепенному возрастанию самостоятельности учащихся в проблемных ситуациях, переводя их постепенно с одного уровня проблемного обучения на другой.

***Уровни проблемного обучения:***I - несамостоятельная (обычная) активность. Для него характерно, что учитель сам организует проблемную ситуацию, вычленяет учебную проблему и излагает факты, приводящие к ее решению. Учащиеся воспринимают объяснение учителя, усваивают образец умозаключения в условиях проблемной ситуации, выполняют самостоятельные работы, упражнения воспроизводящего характера, осуществляют устное воспроизведение изученного материала.

II - полусамостоятельная активность. Характеризуется применением прежних знаний в новой учебной ситуации. Учитель сам организует проблемную ситуацию, а далее уже совместно с учащимися формулирует проблему; вместе они выдвигают гипотезы, останавливаются на единственно верной, намечают пути решения, обсуждают факты.

III - самостоятельная активность. Характеризуется тем, что проблемную ситуацию создает учитель, а решают проблему учащиеся. Данному уровню присуще выполнение работ репродуктивно-поискового типа, когда ученик сам работает по тексту учебника, применяет прежние знания в новой ситуации, конструирует, решает задачи среднего уровня сложности, доказывает гипотезы с незначительной помощью учителя.

IV - творческая активность. Ему присуще выполнение самостоятельных работ, требующих творчества, воображения, логического анализа и догадки, открытия нового способа решения учебной проблемы, самостоятельного доказательства. Этот уровень предполагает, что на основе материалов, рекомендованных педагогом, учащиеся сами определяют проблемы, намечают пути их решения с последующей самостоятельной реализацией, делают выводы, необходимые обобщения.

***Функции проблемного обучения:***
развитие интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся;

усвоение учениками системы знаний и способов умственной практической деятельности;

формирование всесторонне развитой личности.

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

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

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

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

В этом отношении проблемное обучение, опять же, имеет более выигрышное положение, так как его характеризует творческая, а не репродуктивная деятельность учащихся, ученики получают больше возможности самореализоваться в процессе обучения, постоянная постановка и решение проблемных задач является более приемлемой для поддержания неослабевающего интереса и активности учащихся. В вышеуказанной статье о результатах введения проблемного обучения в зарубежных медицинских образовательных учреждениях приводятся данные, что у студентов повышается интерес к изучаемому предмету, увеличивается число желающих заниматься по данной программе, устанавливаются хорошие отношения с преподавателем, проблемное обучение обеспечивает более дружественный и благоприятный учебный климат, и даже уменьшается количество отчисленных студентов.
Помимо повышения мотивации одним из эффектов применения проблемных методов обучения является развитие внимания, воли, повышение самооценки учащихся. Все это, в свою очередь, благоприятно отражается на иных функциях обучения: как на усвоении знаний, умений и навыков, так и на повышении творческого потенциала учащихся.

***Преимуществами проблемного метода обучения являются следующие моменты:***
самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности;

высокий интерес к учебному труду;

развитие продуктивного мышления;

прочные и действенные результаты обучения.

***К недостаткам следует отнести:***
слабую управляемость познавательной деятельностью учащихся;

большие затраты времени на достижение запроектированных целей;

недостаточный уровень языковой подготовки в отдельных группах;

нехватка времени на тщательное изучение той или иной темы;

непривычность подобной формы работы;

трудность вовлечения учащихся со слабой языковой подготовкой в обсуждение;

риск трансформации дискуссии в спор между отдельными учащимися.

Тем не менее, проблемный метод обучения развивает творческую активность учащихся.

***Следующие умения традиционно относят к творческим:***
- вести дискуссию;

- слушать и слышать собеседника;

- отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами;

- находить компромисс с собеседником;

- лаконично излагать свою мысль;

- находить не одно, а много вариантов решения проблемы.

Использование проблемного метода также способствует развитию самостоятельности учащихся, включению их в поисковую и исследовательскую деятельность, формированию познавательного интереса, поисковых навыков и умений. Данный метод открывает возможности творческого сотрудничества учителя и ученика, способствует более глубокому и прочному усвоению материала и способов деятельности.