Оглавление

[ВВЕДЕНИЕ 1](#_Toc472896226)

[1. СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ 3](#_Toc472896227)

[1.1.   Место проблемного обучения в педагогических концепциях 3](#_Toc472896228)

[1.2.   Функции проблемного обучения 4](#_Toc472896229)

[2. МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ 11](#_Toc472896230)

[ЗАКЛЮЧЕНИЕ 15](#_Toc472896231)

[СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 17](#_Toc472896232)

# ВВЕДЕНИЕ

Концепция проблемного обучения, наиболее масштабная разработка которой началась в нашей стране в 70-е годы 20-го века, имеет довольно древнюю и богатую историю.

В 20-м веке развитие концепции проблемного обучения связано, в первую очередь, с американским психологом и педагогом Дж. Дьюи. 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, поэтому в процессе обучения педагог должен помогать ребенку в познании только того, о чем 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 и мн. др.

В данной работе рассматриваются особенности концепции проблемного обучения, его сущность, основные методы и функции, методика организации проблемного обучения и требования, которые к ней предъявляет современная теория педагогики, с тем, чтобы определить, какую роль могут и должны играть проблемные методы обучения в современной системе образования.

# 1. СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

## 1.1.   Место проблемного обучения в педагогических концепциях

В теории и практике педагогики в настоящее время существует большое количество разнообразных концепций, теорий, подходов к обучению, основанных на тех или иных образовательных целях, на тех или иных особенностях передачи или усвоения знаний, развития личности учащихся и т.д. Наиболее теоретически обоснованные и методологически развитые из них формируют педагогические технологии. В соответствии с определением ЮНЕСКО педагогическая технология представляет собой системный метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования. Технологии обучения характеризуются рациональной организацией учебной деятельности, возможностью получить желаемый результат с наименьшими затратами, методологическим уровнем рассмотрения педагогических проблем, внедрением системного мышления, позволяющего сделать учебный процесс управляемым, упорядоченностью действий, гарантирующих достижение педагогических целей.

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 знания усваиваются в результате образования в сознании учащегося ассоциаций различного характера, согласно суггестопедической – в результате эмоционального внушения, согласно гештальттехнологии – 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.

## 1.2.   Функции проблемного обучения

По своему содержанию и по поставленным целям традиционное образование ориентировано, прежде всего, на усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Кроме того, с гуманизацией всей социальной сферы в традиционном образовании стала декларироваться цель всестороннего и гармоничного развития каждого ученика, что, впрочем, в силу инертности системы образования и особенностей методов традиционной педагогики достигалось лишь косвенно, было, по большому счету, побочным продуктом образования.

В проблемном обучении, как и в традиционном, признается важность всех тех же функций, однако несколько изменяется расстановка акцентов, иерархия образовательных целей:

* развитие интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся;
* усвоение учениками системы знаний и способов умственной практической деятельности;
* формирование всесторонне развитой личности.

Заметим, что Махмутов М.И. выделяет в качестве основных функций проблемного обучения также и формирование диалектико-материалистического мышления. На взгляд автора, эта функция или эта цель проблемного обучения расходится с целью формирования познавательной самостоятельности учащихся: одной из важнейших особенностей проблемного образования признается развитие здравого скептицизма учащихся, что, по мнению автора, несовместимо с однозначной их фиксацией на том или ином характере мировоззрения. По всей видимости, выделение им такой функции проблемного образования является последствием значительной идеологизации образования в советский период. В этом смысле автор не может согласиться с Л.Д.Столяренко, что та или иная концепция образования может уже по своему характеру ставить своей целью воспитание личности с заданными свойствами: как видим, господствующая идеология может накладывать и накладывает свой отпечаток на любую концепцию образования, дело лишь в том, что разные образовательные методы благоприятствуют этому в разной степени.

Итак, таковы основные функции проблемного образования. Как уже отмечалось, они присущи практически всем образовательным концепциям и разница заключается лишь в их иерархии: в проблемном образовании основной акцент делается не столько на усвоение учащимися знаний, сколько на развитие их интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей. Поэтому проблемному образованию приписываются также следующие специальные функции, являющиеся, по большому счету, конкретизацией общих применительно к проблемному образованию:

* воспитание навыков творческого усвоения знаний;
* воспитание навыков творческого применения знаний и умение решать учебные проблемы;
* формирование и накопление опыта творческой деятельности;
* формирование мотивов обучения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Наиболее важными, на взгляд автора, функциями, характерными для проблемного образования, являются, во-первых, развитие творческих способностей учащихся и, во-вторых, развитие практических навыков использования знаний и повышение уровня освоения учебного материала. Рассмотрим их более подробно.

Формирование творческого мышления изначально ставилось специфической целью проблемного обучения, его отличительной особенностью от традиционного обучения. По некоторым данным в современном российском школьном образовании до 75% учебных предметов направлены на развитие левого полушария, а на эстетические предметы отводится лишь 3%. Приоритет информационной составляющей образования был присущ педагогике с самого начала ее становления. Такой подход основан на теории, что знание представляет собой основу продуктивного мышления, а навыки продуктивного и творческого мышления приобретаются в школе лишь как следствие репродуктивного усвоения.

Вместе с тем, далеко не все и не всегда разделяли эту теорию. Так, еще Монтень писал: «лучше всего я чувствую себя в обществе крестьян, поскольку недостаток образования позволяет им сохранить здравомыслие», а М. Твен утверждал следующее: «высочайшая опытность в том, чтобы уметь отметать всякий опыт». В современной педагогике все шире распространяется убеждение, что репродуктивная деятельность отрицательно влияет на возможность последующего творчества: как научного, так и творчества в целом, и, будучи освоенной и закрепленной учащимися в первую очередь, создает у учащихся шаблонные представления о требуемом образовательном продукте. К этому выводу приходят как теоретики, так и практики, как педагоги, так и психологи. Так, М.А.Холодная пишет: «именно недостаточность знаний часто является стимулом для появления творческих решений».

В связи с этим, репродуктивная деятельность может способствовать творчеству только в том случае, когда с ее помощью ученики усваивают способы деятельности, но не содержание образования. Если изначально такая предпосылка основывалась лишь на педагогической интуиции, то А.В. Хуторской уже утверждает, что об этом свидетельствуют и полученные экспериментальные данные.

При ближайшем рассмотрении одним из важнейших критериев творчества становится отношение к противоречиям. Как справедливо пишут, «если противоречие не формулируется в заостренном виде, а любыми способами «замазывается», обходится стороной и делается критерием заблуждения, то ни о каком творчестве речи быть не может». Творческие способности человека выражены в тем большей мере, чем острее отражается и формулируется реальное противоречие и чем эффективнее происходит решение противоречия в мышлении сообразно с логикой его становления.

От уровня развития творческих способностей человека, от степени его привыкания к наличию проблемных ситуаций, суть которых – вся окружающая действительность, и возможности их логического разрешения, зависит не только его развитие как личности, но и, при некотором утрировании, даже уровень его психологической устойчивости. Так, можно вспомнить об опытах И.П.Павлова, когда на глазах подопытной собаки круг, являющийся условным сигналом для принятия пищи, начинал поворачиваться и превращался в овал. Животное или срывалось в истерический лай, или впадало в состояние глубокого торможения.

Учитывая, таким образом, с одной стороны, особенности человеческой психики и мышления, а также, с другой стороны, с учетом безусловной важности творческой активности как общесоциального фактора развития, проблемное обучение строится на моделировании проблемных ситуаций, воссоздании творческого процесса при обучении. Как образно пишет С.В. Снапковская, в процессе решения проблемных ситуаций «процесс обучения максимально сближается с процессом мышления, как бы перерастая в него».

Второй основной целью и функцией проблемного обучения, как уже отмечалось, является развитие у учащихся практических навыков использования знаний и повышение уровня освоения учебного материала. Значительно больший эффект проблемного обучения в этой сфере, нежели у традиционного обучения, достигается за счет психологических особенностей процесса усвоения знаний. Так, как показывает практика, практическое воспроизведение знаний и навыков, осуществляемое учащимся осознанно и в рамках проблемной ситуации, способствует значительно лучшему усвоению знаний, нежели лишь вербальное или практическое их воспроизведение при традиционном обучении. Механическое воспроизведение за преподавателем, действительно, может закрепить объект в памяти ученика, но самостоятельный выбор того или иного навыка, объекта знания учащимся, можно сказать, персонализирует его, позволяет достичь большего эффекта от обучения.

Таким образом, знания, умения и навыки, полученные в процессе решения проблемных ситуаций, более эффективно фиксируются в памяти учащегося. Но это не единственный и не главный эффект проблемного образования. Знания, на взгляд автора, не имеют обезличенной и объективной ценности, они важны лишь в том случае, если учащийся сможет их применить на практике, сможет решать с их помощью конкретные задачи, которые ставит перед ним действительность. В этом отношении проблемное обучение ставит человека в более благоприятное положение, за счет того, что у него уже сформировались навыки обращения с проблемными ситуациями, нет страха перед неизвестным, оно воспринимается лишь как «пока» неизвестное. Дело в том, что виды возникающих в действительности задач, по существу, не ограничены и субъект проблемного обучения, получив навыки и уверенность, становится более приспособленным к их решению, в то время как при использовании методов традиционного обучения для этого потребуется решить значительный массив таких задач, причем, безусловно, нет гарантии, что при обучении будут учтены все ситуации, с которыми столкнется учащийся в будущем. В реальной жизни проблемы представляют собой практически постоянно меняющееся разнообразие условий, целей, контекстов, препятствий и неизвестных величин, влияющих на подход к их решению. Именно поэтому на практике отдается значительный приоритет опыту работы, нежели теоретическому образованию. И именно поэтому в процессе обучения приоритет должен отдаваться моделированию, воссозданию практических проблемных ситуаций и их самостоятельному решению учащимися, что и реализуется в концепции проблемного обучения.

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, на взгляд автора, 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.

# 2. МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Метод обучения представляет собой систему организации взаимодействия преподавателя и учащихся, призванную обеспечивать достижение педагогических целей. В зависимости от целей исследования методы обучения классифицируются в педагогической литературе по различным критериям: по источникам передачи содержания, по целевому объекту на основе учета структуры личности, по целевому объекту на основе учета структуры учебного процесса и так далее.

Существуют также различные классификации методов непосредственно проблемного обучения применительно к целям, которые оно ставит перед собой, и средствам, которыми оно располагает. Так, по способу решения проблемных задач иногда выделяют четыре метода: проблемное изложение, совместное обучение, исследование и творческое обучение.

По характеру взаимодействия и распределению активности педагога и учащихся также иногда выделяют пять способов организации учебного процесса, в которых соответствующему методу преподавания соответствует свой метод учения.

Остановимся более подробно на классификации методов проблемного обучения, предложенной М.И. Махмутовым, названных им дидактическими способами организации процесса проблемного обучения. За основу своей классификации им, по всей видимости, была принята классификация методов обучения по характеру учащихся, предложенная еще в 1965 году И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, и которая до настоящего времени является наиболее распространенной в российской педагогической науке: объяснительно-иллюстративный метод (называемый также иногда информационно-рецептивным), репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый или эвристический и исследовательский метод. Если следовать этой классификации, то идее проблемного обучения более присущи последние три метода.

М.И. Махмутов в зависимости от способа представления учебного материала и степени активности учащихся выделял шесть методов: метод монологического изложения, рассуждающий метод изложения, диалогический метод изложения, эвристический метод обучения, исследовательский метод и метод программированных заданий. Первые три из них представляют варианты изложения учебного материала учителем, вторые три – варианты организации самостоятельной учебной деятельности учащихся. В каждой из этих групп методов и в классификации в целом предполагается увеличение активности учащихся и, таких образом, проблемности обучения.

Итак, монологический метод представляет собой незначительное изменение традиционного метода обучения. Как правило, он используется с целью передать значительный объем информации, и сам учебный материал при этом перестраивается незначительно. Учитывая объективные трудности учащихся по усвоению такого материала, педагогом осуществляется не создание, а номинальное обозначение проблемных ситуаций с целью поддержания интереса у учащихся, чем проблемное обучение в данном случае и ограничивается.

При рассуждающем методе обучения в монолог преподавателя вводятся элементы рассуждения, поиска выхода из возникающих в силу особенностей построения материала затруднений, учитель, отмечая наличие проблемных ситуаций, показывает, как выдвигались и сталкивались различные гипотезы при изучении той или иной проблемы. Педагог, пользуясь этим методом, демонстрирует исторический и (или) логический путь научного познания, «заставляя учеников следить за диалектическим движением мысли к истине». Этот метод требует уже большей перестройки учебного материала по сравнению с традиционным и предыдущим. Порядок следования сообщаемых фактов выбирается таким образом, чтобы объективные противоречия содержания были представлены особенно подчеркнуто и возбуждали познавательный интерес учащихся и желание их разрешить. При этом ведется не столько диалог с учащимися, сколько монолог: вопросы могут и задаваться преподавателем, но они не требуют ответа и используются только для того, чтобы привлечь учащихся к мысленному анализу проблемных ситуаций, возбудить, но не реализовать их мысленную поисковую активность.

При диалогическом методе изложения структура учебного материала остается такой же, как и в рассуждающем, однако ввиду ограниченности во времени учебного процесса содержание переданной информации может быть несколько меньше. Дело в том, что при этом методе вместо вопросов, на которые преподаватель самостоятельно дает ответы, задаются информационные вопросы и к обсуждению широко привлекаются учащиеся. Ученики при этом методе активно участвуют в постановке проблемы, выдвигают предположения, пытаются самостоятельно доказать свои гипотезы. Весь учебный процесс при этом происходит под контролем учителя, им самостоятельно ставится проблемная задача и осуществляется не столько помощь учащимся по нахождению ответов, сколько, в конечном итоге, самостоятельная их констатация – благодаря или вопреки предположениям учащихся. Вместе с тем, для этого метода уже характерна возможность учащихся реализовать свою поисковую активность, за счет чего повышается их мотивация, рассматриваемая проблема персонализируется, и знания усваиваются более успешно.

Эвристический метод обучения в концепции М.И. Махмутова заключается в том, что учебный материал, имея ту же последовательность, что и в диалогическом методе, разбивается на отдельные элементы, в которых преподавателем дополнительно ставятся определенные познавательные задачи, разрешаемые непосредственно учащимися. При этом весь учебный процесс осуществляется под руководством педагога: им ставятся проблемы, которые предстоит решить, констатируется правильность тех или иных выводов, которые уже в дальнейших этапах служат основанием для самостоятельной деятельности учеников, которые, опять же завершаются методической поддержкой учителя. Тем самым достигается имитация самостоятельного исследования учащимися, но в пределах руководства и помощи педагога.

В случае применения исследовательского метода система обучения претерпевает следующие изменения. Если за основу взять эвристический метод, то структура и последовательность подачи материала остается такой же. Однако, в отличие от него, постановка вопросов педагогом осуществляется не в начале того или иного элемента изучения проблемы, а уже по итогам ее самостоятельного рассмотрения учащимися, то есть деятельность учителя носит не направляющий характер, а оценочный, констатирующий. За счет этого действия учащихся приобретают более самостоятельный характер, они дополнительно обучаются не только решать проблему, но и становятся способными ее выделить, осознать, сформулировать, что является более ценным для развития личности и формирования научного подхода мышления.

И последний метод, который выделял М.И.Махмутов, был назван им методом программированных действий или программированных заданий. При этом методе педагогом осуществляется разработка целой системы программированных заданий, в которой каждое задание состоит из отдельных элементов (или «кадров»). Эти кадры содержат часть изучаемого материала или определенное направление, в рамках которого учащемуся предстоит самостоятельно ставить и решать соответствующие подпроблемы, урегулировать проблемные ситуации. После изучения одного элемента учащийся, сделав самостоятельно соответствующие выводы, переходит к следующему, причем доступность следующего этапа определяется правильностью выводов, сделанных на предыдущем. На взгляд автора, в этом отношении последний этап, метод проблемного обучения, выделенный М.И.Махмутовым, перекликается с концепцией программированного обучения, в рамках которой разработкой теории поэтапного формирования умственных действий занимался П.Я.Гальперин и занимается Н.Ф.Талызина.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теория проблемного обучения имеет на современном этапе уже довольно стройный вид, хотя все еще продолжаются исследования, но оценить ее действенность пока не представляется возможным: эффективность педагогической концепции можно определить лишь после ее реальной широкомасштабной апробации на практике. А практики применения проблемных методов обучения в России пока явно не достаточно.

В педагогической литературе на сегодня едва ли можно найти негативные отзывы о проблемном обучении. И причина этого, по мнению автора, не в том, что это столь высокоэффективная методика, а в том, что, во-первых, практикой пока не выявлено существенных проблем в самом проблемном обучении, а, во-вторых, оставаясь на периферии педагогической практики, проблемное обучение пока не вступило в острейшую конкурентную борьбу с другими педагогическими концепциями.

Это позволяет сделать два вывода: во-первых, о неудовлетворительности действующей системы и востребованности проблемного обучения, и, во-вторых, о том, что проблемное обучение, исходя из специфики своей методики, теоретически действительно может составить конкуренцию не только традиционному, но и развивающему обучению. Но в реальности это будет зависеть от того, насколько адекватно методика проблемного обучения будет реализована. Например, согласно тому же исследованию Н.В.Репкиной, результаты обучения по программам Л.В.Занкова существенно не отличаются от результатов обучения по традиционной системе, несмотря на то, что их относят к развивающим и они декларируют другие цели обучения – поэтому проблемному обучению также следует опасаться расхождения декларированных целей и реальных результатов.

И, в-третьих, методики исследования эффективности педагогических концепций не в полной мере отражают действительность, если не применять комплексную оценку. В упомянутом выше исследовании, например, ничего не говорится об уровне загруженности учеников и степени их утомления от занятий. Вместе с тем, по свидетельству П. и Б. Эрдниевых, руководители образования Урала «запретили обучение по учебникам РО, обнаружив при проверке недопустимую перегрузку детей, обучавшихся по этим учебникам» .А относительно методики развивающего обучения Л.В. Занкова они вообще пишут, что его рекомендации были «полученными в результате обучения больных детей». С другой стороны, вся эта информация, опять же, приводится ими в рамках популяризации своей концепции укрупнения дидактических единиц. Вообще следует отметить, что конкуренция среди педагогических концепций носит зачастую очень жесткий характер, что, на взгляд автора, с точки зрения развития педагогики в целом, совершенно необоснованно. Можно предположить, что подобной критике подвергнется и проблемное обучение после более или менее масштабного воплощения его в жизнь.

На сегодняшний день в России проблемные методики только начинают применяться на практике. Так, появились соответствующие учебники по истории России, по основам безопасной жизнедеятельности и некоторым другим дисциплинам, элементы проблемного обучения, насколько известно автору, применяются даже при обучении альпинизму, судейству футбольных арбитров. Вместе с тем, пока такое движение имеет несистемный характер и не имеется достаточных данных, чтобы достоверно оценить эффективность проблемного обучения.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Володин Н.Н., Чучалин А.Г., Шухов В.С. Вопросы непрерывного медицинского образования (проблемно-ориентированное обучение) // Лечащий врач. 2014. №3.
2. Геращенко И.Г., Зубарев Ю.А., Шамардин А.И. Роль инноваций в спортивной педагогике // Теория и практика физической культуры. 2015. №4.
3. Кроль В.М. Психология и педагогика. – М.: Высшая школа. 2014.
4. Крячко В.Б. Общая педагогика и теория решения изобретательских задач // Учителям о ТРИЗ. 2014. №3.
5. Кужель С.С. Итоги дискуссии «Роль преподавателей во внедрении проблемно-поисковых средств обучения» // Educational Technology & Society. 2012. №5.
6. Лептина И., Семенова Н. Применение эффективных технологий обучения // Учитель. 2013. №1.
7. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Педагогика. 2014.
8. Обучение сотрудников - классические теории обучения // Управление персоналом. 2015. №5.