

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ
ФЕДЬКОВИЧА

Географічний факультет

Кафедра фізичної географії, геоморфології та палеогеографії

ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОБЛЕМНОГО
НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – перший (бакалаврський)

Виконала:

Студентка 4 курсу, 403 групи
Спеціальності 014 Середня освіта
(Географія)

Герман Маріна

Керівник:

кандидат географічних наук,
асистент кафедри фізичної географії,
геоморфології та палеогеографії

Ковбінська Галина

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри №

від «17» червня 2025 р.

Зав. кафедрою _____ проф. Рідуш Б.Т.

Чернівці 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	6
Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ	9
1.1. Характеристика проблемного навчання	9
1.2. Поняттєво-категоріальний апарат проблемного навчання.....	11
1.3. Проблемне навчання в педагогічній науці	15
Розділ II. ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМИ ТА ПРОЦЕС ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ	33
2.1. Система творчих (проблемних) соціально-краєзнавчих завдань як засіб формування і корекції соціально-географічних знань та вмінь.....	44
РОЗДІЛ III. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ У ШКОЛІ	48
3.1 Застосування інноваційних методів навчання під час вивчення фізичної географії у 6 класі	48
2.2 Приклад уроку	50
ВИСНОВКИ.....	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68

АНОТАЦІЯ

Геман Марина. Технології застосування методу проблемного навчання на уроках географії. Спеціальність 014.07 Середня освіта (Географія). Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2025

У сучасній освіті особливої актуальності набуває формування в учнів умінь самостійного здобуття знань, розвиток критичного мислення та творчої активності. Метод проблемного навчання, як одна з інноваційних педагогічних технологій, сприяє активізації пізнавальної діяльності, формуванню вміння аналізувати, порівнювати, робити висновки та застосовувати знання у нових, нестандартних ситуаціях. У роботі розглядаються теоретичні основи проблемного навчання, його сутність та основні принципи, а також специфіка застосування цього методу в процесі викладання географії.

Особлива увага приділяється аналізу технологічних аспектів впровадження проблемного навчання на уроках географії, що включає розробку і використання проблемних ситуацій та завдань різного рівня складності, їхню методику постановки, організацію пошуку учнями шляхів розв'язання та формування навичок критичного мислення. Наведено приклади конкретних проблемних завдань, що сприяють глибшому засвоєнню навчального матеріалу та розвитку компетентностей учнів.

У роботі також досліджено роль учителя як модератора проблемного навчання, який не лише створює умови для пізнавального пошуку, а й спрямовує, підтримує та коригує розумову діяльність учнів. Проаналізовано переваги проблемного навчання, серед яких підвищення мотивації до навчання, розвиток креативності, підготовка учнів до самостійної життєвої діяльності та адаптації до змін у навколишньому світі.

Висновки роботи підкреслюють, що застосування методу проблемного навчання на уроках географії є ефективним засобом формування ключових компетентностей сучасного учня, а впровадження відповідних технологій сприяє підвищенню якості навчального процесу та розвитку учнів.

Кваліфікаційна робота ОР «Бакалавр» містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Марина Герман

(підпис)

ABSTRACT

Heman Maryna. Technologies for Applying the Problem-Based Learning Method in Geography Lessons. Speciality 014.07 Secondary Education (Geography). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2025.

In modern education, the development of students' abilities for independent knowledge acquisition, critical thinking, and creative activity is of particular importance. The problem-based learning method, as one of the innovative pedagogical technologies, promotes the activation of cognitive activity, the formation of skills in analysis, comparison, drawing conclusions, and applying knowledge in new, non-standard situations. This work examines the theoretical foundations of problem-based learning, its essence, and main principles, as well as the specifics of applying this method in geography lessons.

Special attention is given to the technological aspects of implementing problem-based learning in geography classes, which include the development and use of problem situations and tasks of varying complexity levels, methods of their formulation, organization of students' search for solutions, and the formation of critical thinking skills. Examples of specific problem tasks that contribute to a deeper understanding of the material and development of students' competencies are provided.

The role of the teacher as a facilitator of problem-based learning is also investigated, highlighting that the teacher not only creates conditions for cognitive inquiry but also guides, supports, and corrects students' intellectual activity. The advantages of problem-based learning are analyzed, including increased motivation to learn, creativity development, preparation for independent life activities, and adaptability to changes in the surrounding world.

The conclusions emphasize that the application of the problem-based learning method in geography lessons is an effective means of forming key competencies in modern students, and that the implementation of corresponding technologies contributes to improving the quality of the educational process and the development of students' personalities

ВСТУП

Сучасна загальноосвітня школа покликана формувати гармонійно розвинену, творчу особистість учня. Одним із головних критеріїв всебічного розвитку особистості є високий рівень розумових здібностей та здатність їх ефективного застосування в різноманітних життєвих і навчальних ситуаціях.

У контексті модернізації освітнього процесу особливої актуальності набуває особистісно орієнтований підхід, у межах якого головною метою навчання виступає формування соціально значущих цінностей. Одним із дієвих засобів реалізації цієї мети є впровадження методики проблемного навчання в предметну діяльність.

Актуальність дослідження

Сучасні освітні стандарти висувають до випускника школи низку вимог, серед яких: здатність самостійно формулювати навчальні цілі й завдання; уміння проектувати власну навчальну діяльність; навички стратегічного планування життєвих перспектив; сформованість наукового стилю мислення, що спирається на загальнокультурні норми та закономірності взаємодії із навколишнім середовищем.

Наукова спільнота визнає, що розвиток творчих та інтелектуальних здібностей учнів неможливий без застосування методів проблемного навчання, яке стимулює розумову діяльність і активне пізнання. Зміна цілей сучасної освіти вимагає переорієнтації на формування особистості, здатної до самовизначення, самореалізації, самостійного прийняття рішень, рефлексії власної діяльності.

Особливої ваги у цьому контексті набуває роль учителя, який має орієнтувати освітній процес на розвиток творчого ставлення до навчального предмета. Це досягається шляхом активного використання інтерактивних методів навчання, зокрема під час викладання географії. Застосування таких методів сприяє подоланню одноманітності у навчанні, підвищує інтерес учнів до предмета, розвиває продуктивне й логічне мислення, комунікативні навички, формує сприятливий психологічний клімат у класі, забезпечує

єдність навчання, виховання та розвитку.

Мета та завдання дослідження

Метою даної магістерської роботи є дослідження особливостей впровадження методики проблемного навчання на уроках географії в умовах сучасної школи.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:

1. Проаналізувати наукові та методичні джерела з означеної проблематики.
2. Розглянути специфіку технології проблемного навчання в контексті викладання географії.
3. Дослідити принципи формулювання проблемних завдань та запитань, а також їхню роль у розвитку критичного, творчого й логічного мислення учнів.
4. Проаналізувати можливості формування географічно компетентної особистості учня засобами проблемного навчання.
5. Розробити цикл уроків із географії з використанням методики проблемного навчання.

Об'єкт і предмет дослідження

Об'єктом дослідження виступає освітній процес у сучасній школі, зокрема викладання географії. Предметом є особливості застосування методики проблемного навчання на уроках географії.

Наукова новизна та джерельна база

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про значну кількість праць, присвячених проблемному навчанню в системі сучасної освіти. Зокрема, важливий внесок у розвиток цієї теми зробили такі науковці, як М. І. Махмутов, Л. М. Панчешнікова, Г. О. Понурова, І. М. Вишковський, О. Г. Коберник, Н. В. Крупеніна, О. Л. Сушенцев та інші. Водночас питанню реалізації проблемного навчання саме у процесі викладання географії присвячено значно менше досліджень, що і зумовлює необхідність подальшої розробки цієї теми.

Методи дослідження

У процесі виконання роботи застосовувалися такі наукові методи: літературний, описовий, порівняльно-географічний, методи аналізу та синтезу.

Практичне значення

Практична цінність дослідження полягає у можливості використання його результатів під час організації уроків географії в сучасних загальноосвітніх закладах. Запропоновані методичні розробки спрямовані на підвищення ефективності освітнього процесу, активізацію пізнавальної діяльності учнів та розвиток їхніх інтелектуальних здібностей.

Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Характеристика проблемного навчання

Завдання навчального закладу полягає не лише в передачі учням певного обсягу знань, а й у формуванні умінь самостійного їх здобуття. Для реалізації цієї мети необхідно навчити учнів самостійно мислити та творчо застосовувати набуті знання в практичній діяльності.

Одним із ефективних методів розвитку творчої активності учнів є проблемне навчання з географії. Сутність цього методу полягає в тому, що навчальна інформація не подається у готовому вигляді; перед учнями формуються проблемні запитання та створюються ситуації, що потребують розв'язання. Це передбачає, що учні долають певні труднощі, опираючись на власний досвід, попередні дослідження, а також на використання набутих знань і навичок.

Важливо правильно визначити проблему, організувати проблемну ситуацію та сформулювати пізнавальні завдання, які мають бути посильними для учнів, проте водночас стимулювати їхнє мислення.

Що ж таке навчальна проблема та проблемна ситуація? Польський учений В. Оконь визначає навчальну проблему як практичну або теоретичну складність, розв'язання якої стає можливим завдяки дослідницькій активності учня. Будь-яка навчальна проблема включає як відомі, так і невідомі компоненти. Наприклад, учень знає розташування гори Кіліманджаро та її назву, але не усвідомлює причин наявності снігу на її вершині.

Основне завдання навчального процесу полягає не лише у передачі учням визначеного обсягу знань, а й у формуванні умінь їх самостійного набуття. Для досягнення цієї мети необхідно навчити дітей мислити самостійно та творчо застосовувати отримані знання в практичній діяльності.

Одним із ефективних способів стимулювання творчої активності учнів є проблемне навчання з географії. Суть цього методу полягає в тому, що

навчальний матеріал не подається у готовому вигляді: учням пропонуються проблемні питання та створюються ситуації, що потребують розв'язання. Це передбачає подолання певних труднощів шляхом опори на власний досвід, попередні дослідження, а також використання раніше здобутих знань і навичок.

Особливу увагу слід приділяти коректному визначенню навчальної проблеми, організації проблемної ситуації та формулюванню пізнавальних завдань, які мають бути досяжними для учнів, водночас стимулюючи розвиток їх мислення.

Поняття навчальної проблеми та проблемної ситуації є предметом дослідження багатьох педагогів. Зокрема, польський професор В. Оконь трактує навчальну проблему як практичну або теоретичну складність, розв'язання якої стає можливим завдяки активній дослідницькій діяльності учня. Будь-яка навчальна проблема містить відомі та невідомі компоненти. Наприклад, учень може знати місцезнаходження гори Кіліманджаро і її назву, але не розуміти причин існування снігового покриву на її вершині.

Проблемна ситуація широко розглядається в методологічній літературі, проте одним із найбільш точних визначень є формулювання відомого дидакта М. Махмутова, який визначає її як стан утруднення учня в момент усвідомлення навчальної проблеми та недостатності власних знань для її розв'язання.

Формулювання проблемних запитань відіграє важливу роль у розвитку мислення учнів, однак ключовою особливістю проблемного навчання є не просто постановка запитань, а створення проблемних ситуацій (В. Оконь). Отже, проблемне навчання географії слід розглядати як процес організації проблемних ситуацій, їхнього аналізу, розв'язання та подальшої перевірки. Важливу роль у цьому відіграє вчитель, який спрямовує та керує цим процесом.

Проблема постає перед учнями тоді, коли вони стикаються з невідповідністю між тим, що вже знають, і тим, що потрібно знати для

розв'язання завдання. Усвідомлюючи нестачу знань, учні відчують потребу їх здобути.

Так, під час вивчення причин виверження вулканів і виникнення землетрусів учитель Житомирської гімназії № 23 Шеремет В. Ф. демонструє учням фільм про вулкани. Після перегляду та аналізу матеріалу школярі отримують загальні уявлення про вулкани та їхні наслідки, проте пояснити причини цих явищ вони поки що не можуть. Це викликає в них потребу дізнатися більше про механізми вулканічної активності, посилюючи інтерес до подальшого вивчення теми.

Проблема також виникає в ситуаціях, коли учні стикаються з протиріччями між уже відомими висновками та новими фактами. Це спонукає їх шукати шляхи усунення суперечностей, активізуючи пізнавальну діяльність.

1.2. Поняттєво-категоріальний апарат проблемного навчання

Єдина система термінів і понять у проблемному навчанні під час вивчення географії відіграє ключову роль як для методики географії загалом, так і для ефективного викладання географічного матеріалу з використанням проблемного підходу. Понятійно-термінологічний апарат повинен бути чітким і однозначним, відображати як історичні аспекти розвитку проблемного навчання, так і широкий спектр його лексичних особливостей.

Саме через понятійно-термінологічний апарат можна оцінити рівень наукової розробленості проблемного навчання, визначити систему та структуру його специфічних понять у шкільній географії та відповідні їм терміни.

Для вчителя географії термінологія проблемного навчання має не лише наукове, а й соціальне значення. Термін або поняття в цьому контексті виконує функцію своєрідного каталізатора, що допомагає формулювати й усвідомлювати навчальні проблеми. Від правильного трактування цих понять залежить точність оцінки реального стану справ у проблемному навчанні та його застосування у викладанні географії.

Багато дослідників намагалися систематизувати лексику проблемного навчання, визначити структуру понятійно-термінологічної системи, простежити історію виникнення та розвитку ключових термінів, таких як «проблемне навчання» і «проблемна ситуація». Зокрема, це питання глибоко розглядалося у працях В. Оконя, І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, О. М. Топузова, М. С. Топузова, В. П. Корнєєва, О. В. Корнєєва та інших дослідників, для яких ця проблема була пріоритетною.

Проблема впорядкування понятійно-термінологічного апарату проблемного навчання в географії залишається відкритою. Дослідники, такі як І. М. Кантор, Б. Б. Комаровський, В. М. Полонський, М. М. Скаткін (у сфері педагогічної теорії) та О. О. Бейдик, О. С. Барков, Г. В. Карпов, С. В. Калесник, Ф. М. Мільков, В. В. Обозний, В. П. Корнєєв, О. І. Соловйов, І. С. Матрусов, М. П. Откаленко (у галузі теорії та методики географії), пояснюють це як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками.

Хоча проблемні поняття й термінологія активно використовуються у викладанні географії в середній школі протягом десятиліть, шкільна термінологія суттєво відрізняється від науково-технічної понятійно-термінологічної системи. Це зумовлено тим, що географія та проблемне навчання містять безліч напрямів, кожен з яких має певну автономію. Окрім географії, проблемне навчання широко застосовується і в інших дисциплінах, таких як історія чи біологія, кожна з яких розвиває власну систему понять і методів.

Таким чином, термін «проблемне навчання» набув комплексного значення, що охоплює організацію навчальної діяльності учнів, спрямовану на наближення навчання до наукового пізнання, а також розвиток самостійності та творчого мислення школярів. Такий підхід є універсальним і може бути ефективно використаний у викладанні будь-якого шкільного предмета.

Відомі принципи навчання (від латинського — «основа», «першопочаток») у широкому розумінні означають фундаментальні

положення, керівні ідеї та основні правила, що визначають процес навчання й діяльності. У сфері педагогіки питання побудови понятійної системи досліджували такі науковці, як М. М. Скаткін, В. М. Полонський, С. У. Гончаренко, О. В. Сухомлинська, М. Д. Ярмаченко та інші.

У нашому дослідженні та навчальному виданні ми керувалися принципами формування понятійної системи проблемного навчання, розробленими професором М. М. Скаткіним. Його підхід дозволяє визначити об'єктивні чинники багатовимірності понятійного апарату, а також здійснити комплексний аналіз факторів, умов і засобів, що формують структуру проблемних уроків.

На основі вивчення спеціалізованої літератури та дотримуючись встановлених вимог до понять і термінології, ми прагнули обґрунтувати чіткість, системність і впорядкованість проблемних понять і термінів.

У своєму дослідженні ми спиралися на Педагогічну енциклопедію та педагогічні словники (під редакцією С. У. Гончаренка і М. Д. Ярмаченка), а також на Географічну енциклопедію та ряд географічних словників, які розглядають питання педагогічної та методичної лексикології й лексикографії.

Вважаємо за доцільне провести аналіз понятійного апарату науки в історичному контексті, оскільки саме історичний підхід дає змогу простежити етапи формування цього апарату та врахувати його сучасний стан у науковому дискурсі.

Формування понятійно-термінологічного апарату досліджуваної проблематики здійснювалося шляхом ідентифікації та систематичного аналізу ключових термінів і понять, що відображають наукові знання про методологічні засади розвитку проблемного навчання. Для цього використовувалися різноманітні наукові та методичні джерела: монографії, навчальні посібники, довідники, словники та фахові статті.

До базових категорій проблемного навчання належать такі поняття, як проблемна ситуація, проблемне питання, проблемна задача, проблемне

завдання. Ці категорії виступають логіко-смысловими формами наукового осмислення педагогічного процесу, які застосовуються як у теоретичних дослідженнях, так і в практичній реалізації проблемного навчання під час уроків та в позакласній діяльності (гуртки, наукові товариства тощо).

Основною формою представлення понять у наукових текстах є терміни. Термін розглядається як слово або словосполучення, яке закріплює й відображає певне поняття в галузі науки, техніки, мистецтва або суспільного життя (Філософський словник, М., 1981, с. 131).

Поняття виступає однією із форм відтворення реальності на пізнавальному рівні, тісно пов'язаною із мовною діяльністю. Воно слугує засобом узагальнення предметів і явищ, є формою мислення, в якій відбиваються загальні й суттєві характеристики об'єктів пізнання (там само).

У складі термінологічної системи поняття функціонують як слова-типи, що: а) мають самостійне значення; б) є логічно завершеними та неділімо за змістом; в) можуть існувати автономно, поза контекстом; г) виступають базовими структурними одиницями теоретичного апарату досліджуваної проблематики.

Слід зауважити, що терміни й поняття можуть складатися з кількох слів і мати різні граматичні форми, наприклад: «проблемне навчання», «проблемне навчання в процесі вивчення географії».

Оскільки основним предметом нашого дослідження є розвиток проблемного навчання, доцільно розглянути детальніше поняття «розвиток» та «проблемне навчання у вивченні географії» на прикладі методичних розробок уроків географії.

Розвиток розуміється як процес змін і руху в часі. У Педагогічній енциклопедії це поняття визначається як перехід від простішого до складнішого, від нижчого до вищого рівня; процес, у якому поступове накопичення кількісних змін приводить до якісних перетворень (Педагогічна енциклопедія, М., 1966, Т. 3). Розвиток передбачає оновлення, появу нового і поступове зникнення старого, протиставляючись поняттям «розпад»,

«регрес», «деградація».

Проблемне навчання у вивченні географії є динамічним процесом, орієнтованим на здобуття нових знань. Воно не зводиться до простого засвоєння готової інформації; навіть існуючі знання трансформуються, сприяючи глибшому розумінню нових фактів. Ключову роль у цьому процесі відіграє усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків, зокрема визначення причин природних або соціальних явищ. Усвідомлення таких зв'язків є важливою умовою поглиблення знань у географічній освіті.

Залежно від структури проблеми, її цілей, наявної інформації та очікуваних результатів розрізняють такі типи проблемних ситуацій:

а) Конвергенційні, які передбачають аналіз проблеми з урахуванням багатьох принципів і правил. Цей тип широко застосовується при вивченні закономірностей природи й суспільства і є особливо актуальним для уроків географії.

б) Дивергенційні, що характеризуються високою свободою у виборі напрямів пошуку і властиві більш складним рівням навчання. Вони зустрічаються в аналізі літературознавчих, економічних, технічних і організаційних питань, де можливі різні варіанти розв'язання.

У рамках цього дослідження аналіз проблемної термінології обмежується виключно курсом шкільної географії та методикою проблемного навчання, без розгляду загальноосвітніх концепцій і систем понять інших навчальних дисциплін.

1.3. Проблемне навчання в педагогічній науці

У сучасному освітньому дискурсі ідеї проблемного навчання набули нової інтерпретації, оскільки розвиток особистісного потенціалу здобувача освіти та його самоактуалізація є можливими лише за умов постійного збагачення індивідуального досвіду шляхом залучення до активної пізнавальної діяльності. Саме проблемне навчання, з огляду на свій розвивальний потенціал, виступає ефективним інструментом реалізації цих

завдань. Його значущість у системі сучасної освіти є надзвичайно вагомою.

З цього приводу слушною є позиція В. Т. Кудрявцева, який ще у 1991 році наголошував, що подальший повноцінний розвиток теорії проблемного навчання є спільним завданням як науковців, так і вчителів-практиків, об'єднаних у межах освітньої спільноти [6].

Становлення концепції проблемного навчання відбувалося поступово й умовно поділяється на три основні етапи: перший — етап активізації навчання; другий — дослідницький; третій — етап формування власне проблемного навчання як окремого педагогічного підходу.

Початкові ознаки проблемного підходу виявляються ще в період античності, зокрема в методичних пошуках Сократа (469–399 до н. е.), який у процесі філософських бесід застосовував прийом постановки запитань проблемного характеру. Його діалектичний метод ґрунтувався на так званій сократичній іронії: вдаваному незнанні, що дозволяло стимулювати мислення співрозмовника та спрямовувати його до самостійного формулювання обґрунтованих висновків. Такий підхід сприяв глибшому розумінню сутності досліджуваного питання, формуванню критичного мислення й виявленню хибних уявлень, які не узгоджувалися з раціональним підходом.

Структура сократівських бесід мала чітку логічну послідовність і була спрямована на з'ясування змісту загальних понять, таких як «справедливість» чи «мужність». Дискусія починалася з постановки загального питання щодо сутності поняття, після чого пропонувалося попереднє визначення. Подальші запитання були сконструйовані таким чином, щоб виявити логічну непослідовність або суперечність у відповіді, що спонукало до її перегляду.

У період Нового часу ідеї активізації пізнавальної діяльності набули нового розвитку, зокрема в педагогічній думці Англії. Вагомий внесок у становлення емпіричного підходу до навчання зробив Френсіс Бекон (1561–1626), засновник англійського емпіризму та один із перших теоретиків

наукового методу. Його підходи, спрямовані на утвердження індуктивного мислення й спостереження як основи пізнання, започаткували перехід до більш осмисленого та діяльнісного способу здобуття знань, що в подальшому сприяло розвитку ідей проблемного навчання.

Чеський педагог Ян Амос Коменський (1592–1670) розглядав процес пізнання як активну діяльність, що є фундаментом будь-якого ефективного навчання. Саме він вперше в історії педагогіки системно сформулював основні дидактичні принципи, тим самим виокремивши педагогіку як самостійну наукову галузь із загального контексту філософського знання. До цього часу проблематика освіти залишалася винятково у сфері філософського осмислення.

Ідеї активного навчання, орієнтованого на спостереження як основу пізнавального процесу, були згодом розвинуті видатними представниками педагогічної думки XVIII–XIX століть, зокрема І. Песталоцці (1746–1827) та Д. Дістервегом (1790–1866). Обидва педагоги наголошували на необхідності залучення учнів до активної пізнавальної діяльності, протиставляючи її механічному запам'ятовуванню інформації.

На базі цих ідей наприкінці XIX — на початку XX століття сформувався дослідницький підхід до навчання, який започаткував новий напрям у педагогічній теорії та практиці.

У зарубіжній педагогіці склалося кілька концептуальних напрямів розвитку проблемного навчання. Один із них було закладено в праці Джона Дьюї (1859–1952) *How We Think* (1909), у якій автор стверджував, що здатність до розв'язання проблем притаманна людині від природи. Водночас, на його думку, не всі учні в рівній мірі здатні оволодіти рефлексивним мисленням у процесі навчання. Це положення викликало суперечки серед науковців, які критично оцінювали прагматичний характер його підходу [2].

Ідеї Дьюї були розвинуті його послідовником В. Кілпатриком, який у праці *Метод проєктів* (1925, російський переклад) запропонував альтернативу традиційним формам навчання. Метод проєктів, за

Кілпатриком, передбачає підготовку учнів до вирішення реальних життєвих ситуацій у змінних соціальних умовах, на відміну від традиційного підходу, заснованого на передачі готових знань.

Значний внесок у подальший розвиток ідей проблемного навчання зробив американський психолог Джером Брунер. У центрі його концепції перебувала ідея структурованості навчального матеріалу та визнання провідної ролі інтуїтивного мислення у процесі засвоєння знань. Основними положеннями цієї концепції є:

- важливість змістовної організації знань і логічної структури навчального матеріалу;
- підготовка учнів до сприйняття та осмислення нової інформації;
- стимулювання інтелектуального розвитку через активізацію інтуїтивного мислення;
- формування навчальної мотивації як необхідної умови ефективного засвоєння знань.

Окрему увагу Брунер приділяв не лише змістовій побудові навчальних завдань, а й ціннісним орієнтирам особистості учня, які, на його думку, слід враховувати у процесі організації навчання [1].

Порівнюючи концепції проблемного навчання Дж. Дьюї та Дж. Брунера, можна побачити їхні відмінності: якщо Дьюї зосереджувався на розвитку рефлексивного мислення, то Брунер основну увагу приділяв інтуїтивному мисленню учня. Однак спільною для обох концепцій є орієнтація на розвиток логіки мислення та використання проблемного підходу в навчальному процесі.

Серед зарубіжних дослідників варто також згадати Д. Пойа, який вивчав мислення в контексті розв'язання математичних задач. Його теорія спиралася на праці видатних математиків, таких як Р. Декарт (1596–1650) і Г. Лейбніц (1646–1716). Пойа дійшов висновку, що мислення можна вважати продуктивним, якщо воно приводить до розв'язання задач.

У своїй теорії він акцентував увагу не лише на визначенні задач, її

структурі та стратегії розв'язання, а й на можливості перенесення методів розв'язання на інші сфери знань. На його думку, вирішення задачі передбачає усвідомлення необхідності пошуку відповідних засобів для досягнення мети. Сам процес розв'язання є подоланням труднощів, що спочатку здаються непереборними. Пойа вважав розв'язання задачі важливою характеристикою інтелекту, а сам інтелект – даром людини, який формує її особистість.

Одним із підходів, запропонованих Пойа, є застосування «допоміжних» задач, які поступово приводять до вирішення основної задачі. Він запропонував метод ланцюжка задач, у якому послідовне розв'язання простіших задач допомагає знайти відповідь на головну проблему. Також він виокремив чотири підходи до розв'язування задач:

1. поділ задачі на складові частини;
2. розв'язання простіших задач, які відображають ключові аспекти основної проблеми;
3. унаочнення (схеми, малюнки, таблиці, діаграми тощо);

Важливою характеристикою концепції Д. Пойа є її дидактична спрямованість, яка полягає у чіткому визначенні мети навчання, добір відповідних методів і формулюванні вимог до вчителя, що здійснює навчання в умовах проблемного підходу.

Суттєвий внесок у розвиток ідей продуктивного навчання зробив також О. Зельц, який окреслив специфічну сферу навчання, пов'язану з продуктивною та творчою діяльністю. На його думку, проблемна задача виступає як основний метод експериментального дослідження. Різні типи задач, за твердженням науковця, є ключовим чинником у формуванні та виявленні творчого мислення особистості.

У процесі аналізу мисленнєвої діяльності О. Зельц оперує такими поняттями, як «мета», «засоби», «система цілей і послідовність кроків для їх досягнення». Такий підхід дозволяє перейти від невирішеної ситуації до розв'язаної, тим самим сприяючи побудові моделі задачі, що має навчальний характер.

Разом із тим не можна залишити поза увагою застереження, висловлені О. М. Матюшкіним. Учений звертає увагу на недолік у підходах деяких психологів, які, на його думку, аналізують задачі без урахування індивідуальних особливостей суб'єкта. Він зазначає, що проблема часто розглядається як така, що існує поза межами діяльності конкретної особи, без зв'язку з її можливостями та умовами, в яких вона функціонує [12].

Аналіз концепцій зарубіжних дослідників дає змогу виокремити чотири провідні аспекти:

1. Визнання провідної ролі вчителя в організації навчального процесу поряд із активною участю учня.
2. Застосування принципу усвідомленого засвоєння знань як основи ефективного навчання.
3. Орієнтація на колективне розв'язання навчальних задач як важливу складову освітнього середовища.
4. Пошук і використання ефективних методів для опрацювання проблемних ситуацій.

Ідеї Дж. Дьюї та Дж. Брунера отримали подальший розвиток у працях сучасних зарубіжних учених і радянських дослідників, зокрема С. Л. Рубінштейна, О. М. Матюшкіна, М. І. Махмутова, І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна та інших.

Творче мислення проявляється тоді, коли учень усвідомлює суперечність, розуміє проблему, знаходить способи її вирішення та перевіряє їх правильність. Однак навколо проблемного навчання досі ведуться дискусії. Деякі дослідники (М. М. Скаткін, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов) вважають його новим типом навчання, інші (В. Оконь) розглядають як метод, а Т. В. Кудрявцев визначає його як принцип. Водночас Г. А. Понурова класифікує проблемне навчання як дидактичний підхід, що враховує закономірності самостійного творчого мислення.

Попри різні погляди, дослідники сходяться в одному: основними елементами проблемного навчання є створення проблемних ситуацій і пошук

їх розв'язання. Психологи (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.) довели, що мислення виникає саме в проблемній ситуації й спрямоване на її вирішення. У дидактиці поняття проблемної ситуації визначається подібно до психологічного підходу. За І. Я. Лернером, проблемна ситуація – це усвідомлення суб'єктом труднощів, подолання яких вимагає пошуку нових знань і способів дії.

М. І. Махмутов, аналізуючи традиційні методи навчання географії, зазначає, що вони придушують ініціативу учнів, не сприяють розвитку пізнавального інтересу й мислення. Зі зростанням інформаційного потоку навіть добра пам'ять учнів не здатна утримати весь обсяг знань, який надходить з різних джерел. Крім того, вимоги вищої школи та виробництва до середньої освіти суттєво зросли. Тому перед школою постає завдання не лише передавати знання, а й навчати учнів методам розумової діяльності, які допоможуть їм самостійно поповнювати свої знання.

М. І. Махмутов, як і І. Я. Лернер, визначає проблемну ситуацію як психологічний стан інтелектуального утруднення, що виникає, коли людина стикається з необхідністю вирішення проблеми, але не може пояснити новий факт без додаткових знань або виконати відому дію звичними методами. У такому випадку доводиться шукати новий спосіб дії.

Отже, ключовим елементом проблемної ситуації є невідоме, яке потрібно відкрити для правильного виконання завдання.

О. М. Матюшкін наголошує, що створення проблемної ситуації у навчальному процесі передбачає постановку перед учнем такого практичного або теоретичного завдання, у якому необхідні для засвоєння знання виступають як невідоме.

А. В. Фурман підкреслює, що проблемна ситуація є результатом усвідомлення та вирішення зовнішніх суперечностей, які, враховуючи об'єктивну реальність, трансформуються у внутрішню суперечливість особистості. Це сприяє розвитку інтелектуальних здібностей учня.

Проте не кожна проблемна ситуація обов'язково стимулює мислення

чи перетворюється на проблему. Якщо в людини відсутня потреба у розв'язанні проблеми або бракує необхідних вихідних знань, що дозволяють розпочати пошук рішення, мислення не активізується. Тому важливо аналізувати умови виникнення проблемної ситуації.

Л. Л. Момот у своїй праці «Проблемно-пошукові методи навчання в школі» доводить, що проблемна ситуація та проблема – поняття близькі, але різні за природою. Обидва явища виникають через інформаційно-пізнавальну суперечність, яка на певних етапах може взаємопроникати, проте проблемна ситуація є особливою формою інтелектуальної взаємодії між об'єктом і суб'єктом. Вона характеризується психологічним станом, який виникає внаслідок усвідомлення інформаційної суперечності та потреби знайти нові знання, закономірності чи способи дій для її розв'язання.

Крім того, така ситуація викликає специфічні емоційні реакції – здивування, зацікавленість, прагнення подолати труднощі, що є важливим аспектом навчального процесу.

Погляди Л. Л. Момот знаходять спільні риси з ідеями С. Л. Рубінштейна, який наголошував, що при зіткненні з суперечливими фактами, які породжують запитання, важливо, аби людина відчула подив, зацікавленість і емоційне залучення до вирішення цієї проблеми. Незрозуміле має викликати реакцію здивування, що спонукатиме до завершення розумового процесу, попри труднощі, що виникають на шляху [27, с. 348-354].

Проблема може розглядатися як логічна, психологічна та дидактична категорія. З точки зору дидактики різні автори трактують її по-різному:

- І. Я. Лернер визначає проблему як ситуацію, у якій перед суб'єктом постає питання, відповідь на яке заздалегідь невідома і потребує творчого пошуку, для якого людина має певний базовий рівень знань.
- М. М. Скаткін розглядає проблему як проблемну ситуацію, яку суб'єкт усвідомлює і приймає для розв'язання.
- А. М. Алексюк акцентує увагу на проблемності у навчанні як

ключовій характеристиці пізнавального процесу.

Проблемне навчання можна визначити як цілеспрямовану, продуману і послідовну систему дій учителя та учнів під час навчання географії (і не тільки), де вчитель створює проблемні ситуації, керує процесом їх розв'язання, контролює виконання завдань і оцінює діяльність учнів. Це сприяє розвитку розумових здібностей, творчого мислення і загального інтелектуального зростання учнів.

Незважаючи на різні трактування, всі визначення підкреслюють спільний аспект: проблема є перешкодою, яка стимулює пізнання і вимагає інтелектуальних зусиль для її подолання.

Деякі філософи, психологи та педагоги вважають, що головним у проблемному навчанні є не саме утруднення, а визначення його першопричини. Багато дослідників вбачають джерело проблем у протиріччях.

Згідно з М. І. Махмутовим, таким протиріччям є діалектична невідповідність між вже наявними знаннями учня та новими фактами чи явищами, для пояснення яких цих знань недостатньо, що й зумовлює необхідність набуття нових.

Вперше на це звернув увагу видатний український психолог Г. С. Костюк, який підкреслював ключову роль цього протиріччя як рушійної сили процесу пізнання.

Особливістю проблемного навчання є систематичне залучення учнів учителем до процесу самостійного пошуку та обґрунтування розв'язання поставлених перед ними проблем [4].

З рисунка можна побачити, що центральними поняттями проблемного навчання є «проблемна ситуація» та «проблема». Основне завдання цього підходу – створення на уроках різноманітних проблемних ситуацій, пошук шляхів їх розв'язання, а також розвиток у школярів здатності розпізнавати, аналізувати та розуміти проблему. Важливою особливістю проблемного навчання є самостійна пізнавальна діяльність учнів.

Найбільш продуктивно ця діяльність відбувається тоді, коли учні чітко усвідомлюють поставлену перед ними проблему. У таких випадках виникає проблемна ситуація, яка супроводжується інтелектуальним утрудненням. Вона з'являється тоді, коли учень не може пояснити сутність певного явища чи процесу, проте знає методи пошуку рішення. Така ситуація стимулює мотивацію до навчальної діяльності, оскільки спонукає до пошуку нових способів дій або передбачення можливих шляхів її подолання.

Це дає підстави стверджувати, що учень наближається до відкриття нового знання та досягнення навчальної мети, поставленої вчителем. До того ж, цей процес контролюється та коригується, що дозволяє спрямовувати мислення учнів у правильному напрямку. Учитель не тільки створює проблемні ситуації, а й стимулює самостійну постановку навчальних проблем, спрямовуючи пошукову діяльність учнів.

Сучасна школа дедалі більше застосовує ефективні методи навчання, які активізують пізнавальну діяльність школярів та спонукають їх до самостійного розв'язання пошукових завдань. У цьому контексті В. О. Онищук визначає сучасний тип навчання як інформаційно-пошуковий [20]. Він передбачає активну пізнавальну діяльність учнів, що поєднується із контролем і корекцією з боку вчителя, а також самоконтролем і саморегуляцією з боку школярів.

Таким чином, інформаційно-пошукове навчання найбільше відповідає завданням розвивального та виховного навчання, оскільки сприяє формуванню продуктивного мислення, розвитку творчої самостійності та особистісного зростання учнів. Воно тісно пов'язане з проблемним навчанням, яке останнім часом дедалі більше розглядається у методичній літературі.

Теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності проблемного навчання у класно-урочній системі були здійснені такими дослідниками, як І. Я. Лернер, Т. В. Кудрявцев, А. М. Алексюк, М. С. Топузов, Л. М. Панчешнікова, В. Оконь та ін. Суть цього підходу, який

знаходиться на межі педагогіки та психології, полягає у тому, що навчальний матеріал (курс або окрему тему) розбивають на низку взаємопов'язаних проблем, які спочатку формулює і вирішує вчитель, а згодом – самі учні.

Н. О. Менчинська у своїй праці наголошувала, що для розвитку здатності самостійно навчатися, застосовувати знання в нових ситуаціях та керувати власною увагою, пам'яттю і мисленням надзвичайно важливими є такі навички: уміння планувати навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль, концентрувати увагу під час розв'язання завдань, використовувати ефективні методи запам'ятовування, а також виконувати основні розумові операції – аналіз, синтез, узагальнення, диференціацію, абстрагування та конкретизацію [16].

Проблеми, які постають на уроках, можуть мати різний характер: пояснення певних явищ, понять і закономірностей, постановка запитань, що свого часу розглядалися в педагогічній науці, або ж вивчення сучасних методів дослідження.

Коли учні перевіряють уже відомі в науці факти або відкривають їх для себе, вони глибше розуміють матеріал і засвоюють його на якісно вищому рівні. Запитання та задачі проблемного характеру можуть мати різні рівні складності. Простіші завдання потребують лише розуміння основних понять і закономірностей, що розглядаються у шкільних дисциплінах, тоді як більш складні вимагають ґрунтовних знань, уміння аналізувати та узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й формувати систему понять на основі міжпредметних зв'язків.

На думку В. І. Паламарчук, міжпредметні зв'язки реалізуються передусім у процесі формування загальних та універсальних прийомів розумової діяльності, необхідних для всіх предметів.

Розвиток логічного мислення учнів, який супроводжується формуванням інтелектуальних умінь і навичок, також сприяє розвитку мовлення. А увага до точності мовного вираження думки робить її логічно обґрунтованою та доказовою. Як зазначав Л. С. Виготський, думка не лише

формується у процесі мовлення, а й реалізується в слові.

Ефективність проблемного навчання полягає в тому, що воно активізує мислення учня. З одного боку, перед ним стоїть поставлена проблема, а з іншого – його наявні знання, уміння та навички. Постійна суперечність між цими складовими стимулює активний процес мислення, який розгортається під час пошуку шляхів розв'язання проблеми.

У проблемному навчанні можна виокремити такі основні етапи:

1. Створення вчителем проблемної ситуації.
2. Сприйняття проблеми учнями.
3. Пошук шляхів її розв'язання.
4. Реалізація рішення та перевірка його правильності.

Б. М. Теплов у своїй роботі виділив два підходи до реалізації проблемної ситуації: індивідуальний і колективний. Індивідуальна творчість у розв'язанні проблеми складається з таких стадій:

1. Формулювання проблемної ситуації.
2. Спроба розв'язання.
3. Процес ухвалення рішення.
4. Логічне опрацювання поставлених перед учнем завдань.

У процесі творчої діяльності та створення проблемної ситуації під час уроку значну роль відіграють інтуїтивні процеси. Під час розв'язання проблемних завдань інтуїція нерідко проявляється у формі здогадки, що ґрунтується на життєвому досвіді та набутому під час навчання знанні. У разі так званого інтуїтивного мислення відбувається «згорнутість» дій, а спосіб вирішення задачі іноді з'являється раптово у вигляді інсайту.

Варто зазначити, що роль інтуїції у творчій діяльності ще недостатньо досліджена, про що наголошують С. Д. Максименко та Ю. Д. Руденко.

Зарубіжні та радянські вчені, вивчаючи проблемне навчання, виокремили три етапи його розвитку:

1. Активізація навчального процесу.
2. Запровадження дослідницького методу.

3. Формування концепції проблемного навчання.

Проблемами активізації та дослідницького методу займалися такі видатні російські науковці, як К. Д. Ушинський, П. Ф. Каптерев, Б. Є. Райков та інші.

К. Д. Ушинський (1824–1870), прихильник ідеї активного навчання, висловив думку про значущість пізнавальної самостійності учня. На його переконання, навчання триває протягом усього життя, і це має стати одним із головних завдань загальноосвітньої школи.

Його ідеї розвинув П. Ф. Каптерев (1849–1921), який зазначав, що розвиток логічного мислення є основою пізнавальної самостійності учнів. Він наголошував: «Можна скільки завгодно пояснювати учневі якесь правило, але якщо він сам не зрозуміє суті, тобто не докладе необхідних розумових зусиль, то всі пояснення залишаться поза його свідомістю» [30].

Відсутність цілісної теорії педагогічного процесу, побудованої на законах розумової діяльності учнів, пояснюється низкою суб'єктивних і об'єктивних факторів.

Суб'єктивні причини:

- недооцінка методів проблемного навчання;
- недостатнє врахування вікових можливостей учнів;
- рівень їхньої підготовки з предмета;
- слабкий розвиток системного засвоєння знань та розумової активності.

Об'єктивні причини:

- недостатня науково-методична підготовка вчителів;
- перевантаженість навчальних програм і підручників теоретичним матеріалом;
- слабка матеріально-технічна база шкіл;
- відсутність чіткої структурованої системи мислення щодо проблемного навчання.

Теорію мислення розробив видатний російський науковець С. Л.

Рубінштейн (1889–1960), який також є засновником концепції проблемного навчання. Він наголошував, що мислення починається з усвідомлення проблемної ситуації та формулювання проблеми. У своїх працях він зазначав: «Мислення — це, перш за все, аналіз і синтез». На його думку, аналіз відбувається на двох рівнях: безпосередній аналіз і мисленнєвий аналіз [26].

Розглядаючи мислення як поєднання аналізу та синтезу, Рубінштейн підкреслював ключову роль проблемної ситуації у навчальному процесі, оскільки саме з неї починається активна розумова діяльність учнів. Важливим аспектом цього процесу є постановка задачі, адже саме вона визначає напрямок мислення. Формулювання задачі залежить від глибини психологічного аналізу проблемної ситуації.

Досліджуючи методи розв'язання задач, С. Л. Рубінштейн дійшов висновку, що мисленнєвий аналіз через синтез є основою розумової діяльності. Він підкреслював необхідність співвідносити умови задачі з її вимогами, що дозволяє розглядати аналіз і синтез у їхньому взаємозв'язку. У процесі розв'язання завдання може відбуватися переформулювання його умов і вимог, що є проявом нового синтезу [25, 26].

Рубінштейн також зазначав, що в ході розв'язання задачі можуть з'являтися нові факти, які сприятимуть її вирішенню. Аналізуючи природу мислення, він писав:

«Основною формою аналізу є аналіз через синтез, який формує центральний механізм розумової діяльності. Він дозволяє розглядати об'єкт мислення у взаємозв'язку з іншими елементами, що сприяє його новому осмисленню та появі нових понять» [25, с. 256].

У 1913 році Б. Райков запропонував уніфікований термін «дослідницький метод», підкреслюючи, що навчальний процес має ґрунтуватися на розвитку логічного мислення учнів та створенні відповідних педагогічних і психологічних умов для їхнього інтелектуального зростання [24].

Згодом дослідницький метод поширився на різні методики навчання, зокрема на методику викладання географії. Основна його мета — заохотити учнів до самостійного здобуття знань і розвитку навичок. Роль учителя в цьому методі полягає у доборі та створенні творчих завдань, для вирішення яких учні не мають готових знань. Це спричиняє ситуацію пошуку, коли вони стикаються з протиріччям між змістом завдання та власними знаннями і досвідом.

У ході такої діяльності учні здійснюють самостійний творчий пошук необхідної інформації, що дозволяє їм набувати нові знання та вдосконалювати вміння, розвиваючи тим самим аналітичне мислення та дослідницькі навички.

Таким чином, у ХХ столітті були створені передумови для впровадження «дослідницького методу» у загальноосвітніх школах, проте масового поширення цей підхід не отримав. На нашу думку, це пояснюється відсутністю зацікавленості з боку як науковців, так і практиків у його розвитку. Крім того, у сфері психології та дидактики недостатньо було розроблено підходи до формування логічного та самостійного мислення, необхідного для ефективного використання цього методу.

Проблему обмеженого застосування дослідницького методу у школах зазначав і М. І. Махмутов. Він виділив суб'єктивні та об'єктивні причини цієї ситуації.

До суб'єктивних причин належать:

- недооцінка ролі вчителя у навчальному процесі,
- неврахування вікових особливостей та рівня підготовки учнів,
- недостатня увага до стимулювання активності школярів у

навчанні.

Серед об'єктивних причин виділяють:

- недостатню науково-методичну підготовку педагогів,
- слабку матеріальну базу шкіл,
- відсутність цілісної теорії мисленнєвої діяльності учнів у процесі

навчання [13, с. 241].

Необхідно також з'ясувати причини розриву між теоретичним усвідомленням проблемного навчання та його епізодичним застосуванням у практиці.

На початку 1960-х років почали з'являтися методичні публікації, які аналізували поняття «проблема» та «проблемна ситуація». Важливий внесок зробив М. Єнікєєв, який у своїй дисертації «Активізація пізнавальної діяльності учнів під час викладу знань учителем» (1961) вперше розглянув можливість використання проблемної ситуації на уроках.

Шкільна практика підтвердила результати цих досліджень, а пошуки шляхів активізації навчального процесу привели творчих педагогів до ідеї створення проблемних ситуацій у шкільній освіті.

В. Т. Кудрявцев зазначав, що публікації ключових теоретичних досліджень у цій галузі узагальнили накопичений досвід і визначили нові напрями розвитку, що дало змогу спрогнозувати майбутнє проблемного навчання. Надалі дослідження цієї теорії зосереджувалося на окремих аспектах, а основна увага була спрямована на питання технології. Проблемне навчання вивчалось різними науковцями у контексті викладання різних предметів як у школах, так і у вищих навчальних закладах. Очікувано, що подальше опрацювання цієї теми мало б привести до глибшого теоретичного обґрунтування та нового етапу розвитку концепції проблемного навчання. Однак у 1980-х роках теоретичні питання проблемного навчання, зокрема в галузі географії, практично не розроблялися. Поступово цей метод став втрачати свої позиції й у практиці викладання.

Аналіз досягнень психолого-педагогічної науки свідчить про те, що цілісної дидактичної системи проблемного навчання так і не було створено. Оскільки ідея проблемності в навчанні має глибокі історичні корені, існує кілька поглядів на це питання. Одні дослідники вважають проблемне навчання «міцно забутим старим», інші, включаючи більшість учителів, сприймають його як нове педагогічне явище, здатне забезпечити значний

прогрес у межах 12-річної школи.

Разом із тим І. Я. Лернер наголошував, що ця ідея не є абсолютно новою. Він підкреслював, що жодна концепція навчання, зокрема й проблемне навчання, не є новітнім відкриттям. Хоча сам термін з'явився нещодавно і його активна розробка почалася відносно недавно, під різними назвами ця концепція вже давно застосовувалася в педагогіці [9].

Іншу точку зору висловлюють В. Т. Кудрявцев і Т. В. Кудрявцев. Вони аналізують сучасні тенденції проблемного навчання, його витoki та перспективи, доходячи висновку, що цей метод є «міцно забутим старим», але водночас може позначити новий етап розвитку дидактики [6].

Важливішим питанням є не лише концептуальне розуміння проблемного навчання, а й його ефективне впровадження у сучасну освітню практику. Одна з причин втрати популярності цього підходу полягає у недостатньо розробленій теорії та технічному забезпеченні шкіл. Однак, якщо повернутися до 1980-х років, можна побачити, що тоді рівень педагогічної майстерності не завжди був достатнім, а матеріальне забезпечення шкіл було значно гіршим, ніж сьогодні. Проте проблемне навчання займало міцніші позиції в освіті, зокрема у викладанні географії. Це дозволяє припустити, що причини його обмеженого використання полягають не лише у відсутності розробленої теорії чи недостатньому фінансуванні, а й у потребах суспільства у відповідній системі навчання. Якщо шкільна освіта передбачає «протиріччя», «проблемність», «виникнення проблемної ситуації», а також враховує взаємодію вчителя й учня, то це і є проблемне навчання.

Проблемність завжди присутня у змісті знань, які учень отримує під час навчання. Однак форма подачі може бути неproblemною (наприклад, пояснення чи розповідь) або проблемною (творча бесіда, діалог). У першому випадку йдеться про традиційне навчання, у другому – про проблемний метод навчання.

Аналіз розвитку суспільства дозволяє виявити ідеї проблемного

навчання, які пропонувалися науковцями, а також передбачити та змодельовати його майбутній розвиток відповідно до сучасних освітніх тенденцій. Важливо усвідомити, що суспільство потребує нового рівня розуміння проблем та підходів до їх розв'язання, що може передбачати перегляд ідей або навіть перехід від тези «буття визначає свідомість» до «свідомість визначає буття».

Таким чином, можна стверджувати, що цілісна концепція проблемного навчання не була сформована ані до 1960-х років XX століття, ані до сьогодення. Проте були закладені передумови для створення педагогічної теорії проблемного навчання як підходу, методу, типу та цілісної системи навчання у загальноосвітніх закладах.

Отже, аналіз історії розвитку ідеї проблемного навчання у взаємозв'язку з етапами розвитку суспільства та освітніх реформ дозволить знайти відповіді на ключові питання та сприятиме створенню єдиної дидактичної та методичної системи проблемного навчання.

Розділ II. ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМИ ТА ПРОЦЕС ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Формулювання географічної проблеми починається з правильного та чіткого визначення, яке допомагає учневі зрозуміти поставлене перед ним завдання та частково передбачити можливі шляхи його вирішення. Це дає змогу скласти план дій і реалізувати намічені кроки для отримання якісного результату.

Залежно від досвіду учня у виконанні проблемних завдань можна виділити кілька способів розв'язання проблеми:

1. Метод спроб і помилок – розв'язання проблеми передбачає виконання завдань без чіткої практичної спрямованості. Учень проходить через помилки та невдачі, доки один із варіантів не приведе до правильного рішення.

2. Застосування попереднього досвіду – розв'язання проблеми залежить від ситуації та набутих знань. У цьому випадку учень використовує одну з уже знайомих схем для аналізу подібної ситуації.

3. Часткова відсутність необхідного досвіду – учень має певні знання, але вони недостатні для самостійного вирішення проблеми, тому йому потрібно доповнити свої уявлення.

4. Сократівський метод – проблемне завдання подається в процесі діалогу. Учень розмірковує над відповіддю, однак не може знайти правильного рішення, оскільки щоразу отримує нове запитання, яке змушує переглянути попередні міркування.

Важливим етапом у процесі розв'язання проблем є збір інформації про характеристики та властивості елементів, що формують проблемну ситуацію. У цьому контексті вибудовується логіка дослідження, яка включає такі етапи:

- складання плану вирішення проблеми з обов'язковим урахуванням альтернативних варіантів;
- висунення пропозицій та обґрунтування гіпотези в межах

навчального завдання;

- доведення гіпотези шляхом виділення висновків і логічних кроків, які призвели до прийнятого рішення, з подальшою їхньою перевіркою;
- оцінка отриманого результату через співставлення початкової мети, вимог проблемного завдання та кінцевих висновків, а також зіставлення теоретичних положень із практичними результатами;
- аналіз і повторне осмислення процесу розв'язання навчального завдання.

З урахуванням викладеного можна зробити висновок, що проблемна ситуація, на відміну від навчальної задачі, включає такі компоненти: пізнавальну потребу виконання дій для розкриття невідомого; сам процес розкриття невідомого відповідно до умов задачі; попередні умови, необхідні для відкриття невідомого, а також усвідомлення учнями мети, що перед ними поставлена.

Результати наших досліджень у рамках навчального процесу з географії в школі показали, що однією з основних умов розвитку мислення є попередня постановка проблемних завдань. Саме вони спричиняють виникнення проблемних ситуацій, що, у свою чергу, стимулюють активізацію розумової діяльності учнів.

Однак останнім часом у наукових дослідженнях, присвячених активізації мислення школярів, з'явилися нові підходи до вирішення цього питання. Одним із таких є спроба класифікації навчальних задач, яку здійснив науковець С. Ф. Жуйков. Він поставив за мету систематизувати навчальні задачі та завдання, спираючись на характер розумової діяльності учнів. Дослідник наголошує, що розв'язання задачі залежить не лише від способу її формулювання, а й від матеріалу, який використовується для її створення. Крім того, важливе значення має рівень засвоєння понять, операцій та дій, необхідних для розв'язання поставленої проблеми [3, с. 69].

У цьому контексті Жуйков поділяє задачі на ті, що сприяють

засвоєнню нових знань і формуванню вмінь, та ті, що використовуються для закріплення раніше вивченого матеріалу.

Відповідно до цієї класифікації, науковець виділяє п'ять типів навчальних завдань і задач, які можуть формувати у процесі навчання як репродуктивну, так і творчу пізнавальну діяльність учнів. На нашу думку, ця класифікація є корисною для вчителів, оскільки допомагає визначити роль і місце задач у навчальному процесі. До того ж у такому підході можна розмежувати задачі на проблемні та неproblemні.

Однак не можна отримати остаточну відповідь щодо характеру розумової діяльності, яку викликає та чи інша задача, що свідчить про відсутність у ній внутрішньої структури взаємозв'язків, а також елементів, необхідних для формування проблемного мислення.

Спробу класифікації пізнавальних задач на основі історичного матеріалу здійснив І. Я. Лернер. Він розробив типологію, що ґрунтується на формуванні в учнів умінь самостійно здобувати нові знання з історії за допомогою творчих методів мислення. Учений стверджує: «Жодну задачу, що містить певну проблему, неможливо розв'язати без знання наукових методів... Ці методи необхідні як для самостійного вирішення проблем, що виникають у процесі навчання історії, так і для розв'язання нових суспільних питань. Методи тут ідентичні» [8, с. 21–23].

Аналізуючи праці І. Я. Лернера, можна дійти висновку, що його типологія пізнавальних задач з історії базується на наукових проблемах і методах.

На наш погляд, дослідник фактично ототожнює методи навчання з методами науки і переносить останні на навчальний процес. При цьому він не розрізняє поняття «наукова проблема» і «пізнавальна задача», вважаючи будь-яку пізнавальну задачу проблемою для учня. Однак у своїх працях ми неодноразово наголошували, що не всі пізнавальні задачі є проблемними.

Класифікація, запропонована Лернером, відрізняється від підходу Д. Н. Богоявленського тим, що вона базується не на математичних, а на історичних

задачах, використовуючи методи історичної науки. Таким чином, задачі, побудовані на проблемному змісті та історичних методах, можуть бути використані як готовий навчальний матеріал для вчителів.

Ми вважаємо, що для вчителів, зокрема географії, необхідна чітка типологія проблемних задач, яка б охоплювала основні аспекти їх створення:

- методичне обґрунтування навчального матеріалу з географії;
- розробку способів розв'язання навчальних задач проблемного характеру;
- педагогічні та психологічні підходи до створення проблемних задач на основі поставленої вчителем проблеми;
- методичне обґрунтування поетапного розв'язання проблемних задач;
- узагальнення способів і прийомів розв'язання проблемних задач.

Аналіз педагогічної, психологічної та методичної літератури свідчить, що спроби класифікації проблемних задач, проблемних запитань і навчальних проблем існували раніше. Однак на сьогодні не розроблено єдиної чіткої класифікації, що охоплює всі аспекти цієї теми.

Ми здійснили спробу класифікувати географічні задачі, поділивши їх на проблемні та неproblemні (див. схему I, с. 36).

Як видно зі схеми, проблемні задачі (навчальні проблеми) з географії з дидактичної точки зору поділяються на проблемні та неproblemні. Вони можуть мати різний рівень проблемності – як теоретичний, так і практичний. Також можливий вільний вибір неproblemних задач, що можуть бути теоретичного або практичного характеру з абстрактним підходом до розв'язання.

З методичної та психологічної точок зору навчальні проблеми можуть вирішуватися різними способами, з урахуванням рівня складності задачі та творчого підходу до її розв'язання. Кожен тип проблемних і неproblemних задач допомагає встановити причинно-наслідкові зв'язки та створює необхідні умови для їх успішного вирішення.

На нашу думку, типи проблем мають визначатися найбільш значущими характеристиками, які розкривають внутрішню структуру різних видів навчальних проблем. Це дасть змогу знайти найоптимальніші шляхи розв'язання задач, що допоможе визначити суть і зміст невідомого для учня, а також сприятиме встановленню критеріїв рівня проблемності.

Які ж проблемні ситуації виникають у процесі розв'язання проблемної задачі?

Важливо створити мотивацію для учня, щоб він відчував зацікавленість у проблемі, поставленій учителем, і самостійно займався пошуком рішення. Завдання вчителя – спрямовувати та контролювати цей процес, не обмежуючи учня в його підходах і діях.

У процесі розв'язання проблемної задачі учень обов'язково відкриє для себе нові можливості та шляхи досягнення поставленої мети. Важливо наголосити, що існує кілька способів розв'язання проблеми, і учень має усвідомлювати цю багатоваріантність. Не варто пропонувати один і той самий метод для розв'язання різних за типом задач, адже, спираючись на попередній досвід, учень може не впоратися з новим завданням. Важливим є також уміння виділяти суттєве, відкидаючи несуттєві деталі. Допомога вчителя в процесі розв'язання проблеми має бути доречною: її слід надавати не перед постановкою навчальної задачі, а після – лише тоді вона буде справді ефективною.

Проблемна ситуація, проблемна задача, цікавість і емоційність

Ці поняття хоч і різні, проте взаємопов'язані: вони відображають як раціональну, так і емоційну сторони активізації пізнавальної та розумової діяльності учнів. Методична активізація пізнавальної діяльності здійснюється за допомогою проблемних запитань, задач, завдань, наочності, словесних форм – а найкращих результатів досягає їхнє поєднання. За відповідних умов ці елементи стають для вчителя інструментом створення проблемної ситуації, стимулювання інтересу й емоційного залучення учнів, а також мобілізації їхньої волі.

Під час пояснення нового матеріалу ефективним методом є створення суперечливих ситуацій, які загострюють пізнавальний інтерес і спонукають учнів до пошуку правильної відповіді.

Запитання у процесі проблемного навчання

Для організації проблемного навчання та управління розумовою діяльністю учнів важливо, щоб учитель чітко розрізняв види запитань:

- інформаційні – спрямовані на отримання конкретної відповіді;
- пізнавальні – допомагають осмислити навчальний матеріал;
- проблемні – викликають ускладнення в учнів, оскільки відповідь

на них не міститься ні в наявних знаннях, ні в поданій учителем інформації.

Проблемні запитання містять у собі невідомий елемент, нові знання, які можна здобути лише через певну інтелектуальну діяльність та цілеспрямований розумовий процес, організований учителем.

Виникає питання: за яких умов запитання буде проблемним для кожного учня в процесі вивчення географії?

Передусім учень повинен бачити логічний зв'язок між раніше засвоєними поняттями, термінами, закономірностями та новим матеріалом, який необхідно опанувати. В умовах проблемного навчання він має відчувати пізнавальну складність, розуміти межу між відомим і невідомим, відчувати подив при зіставленні нового з уже засвоєним та усвідомлювати недостатність своїх знань, умінь і навичок для розв'язання поставленої проблеми.

Навчальні задачі активно застосовуються і в інформаційному навчанні, однак їхня дидактична мета при цьому відрізняється.

При інформаційному (репродуктивному) підході задачі слугують для ілюстрації теоретичних положень, пояснених учителем, а також для їх закріплення та практичного використання. У контексті проблемного навчання ці задачі, навпаки, допомагають підвести учнів до нової теми та стимулювати пізнавальну активність. У задачах проблемного характеру спочатку ставиться питання або ситуація, що вимагає вирішення, а вже потім

учням розкриваються теоретичні основи. В інформаційному навчанні теоретичні положення подаються спершу, а задачі використовуються наприкінці як засіб закріплення матеріалу. Таким чином, у проблемному навчанні задачі виконують не лише тренувальну, а й пізнавальну функцію.

Пізнавальні задачі, що спрямовані на активізацію розумової діяльності учнів, повинні мати властивість узагальнення. Її наявність визначається певним рівнем складності задачі, що залежить від таких чинників:

- проблемного змісту задачі;
- методики її постановки перед учнями (зокрема, способу словесного формулювання);
- суб'єктивного ставлення учня до задачі, запропонованої вчителем.

Ключовим аспектом розвитку розумових здібностей є те, що учень сприймає задачу як проблему й самостійно її розв'язує.

Важливою особливістю теорії проблемного навчання є її психологічне обґрунтування. Ця концепція свідомо базується на закономірностях мислення, властивих особистості, з метою ефективного управління процесом засвоєння знань.

Основне положення теорії проблемного навчання ґрунтується на тому, що людське існування – це постійна взаємодія суб'єкта з об'єктом, яка реалізується через доцільну предметно-перетворювальну діяльність. Об'єкти діяльності ніколи не подаються людині в завершеному вигляді – вони містять у собі певні внутрішні суперечності, проблеми та задачі, які необхідно розв'язати в процесі практичного або розумового перетворення. Таким чином, предметний світ відкривається людині через усвідомлення його проблемності, що й стає поштовхом до мислення.

С. Л. Рубінштейн зазначав: «Мислення починається з проблеми або запитання, з подиву чи вагання, з протиріччя. Саме проблемна ситуація залучає особистість до розумового процесу...». Тобто там, де відсутня проблемна ситуація, не виникає і мислення.

Варто підкреслити, що йдеться не про штучне створення чи нагромадження вигаданих проблем, а про виокремлення та формулювання реальних питань. Першою ознакою людини, яка мислить, є здатність бачити проблеми там, де вони справді існують. Процес вирішення проблеми в об'єкті пізнання є завершеним творчим розумовим актом, оскільки передбачає орієнтацію, аналіз і перетворення ситуації.

Недаремно про творчий потенціал ученого часто свідчать не лише його висунуті ідеї, а й характер поставлених ним проблем, адже саме вони визначають напрями розвитку науки та її перспективи.

За словами С. Л. Рубінштейна, будь-яка проблема містить у собі невідомі, тобто прогалини у знаннях. Щоб їх заповнити, необхідно оволодіти відповідними знаннями та методами діяльності, яких на початковому етапі у людини ще немає. Саме потреба в їхньому пошуку є ключовим чинником пізнавальної мотивації. Усвідомлення цієї необхідності пробуджує інтелектуальну активність, без якої мислення не може відбутися.

На сьогодні існують різні підходи до навчання. Розглянемо наведені в таблиці дані та проаналізуємо особливості пояснювального й проблемного навчання.

Таблиця I

Пояснювальне	Проблемне
1. Матеріал подається в готовому вигляді, вчитель звертає увагу передусім на навчальну програму	1. У процесі навчання учні одержують нову інформацію під час розв'язування теоретичних та практичних задач
2. В усному поданні або через підручник виникають проблеми, перешкоди та труднощі, викликані тимчасовим виключенням школяра із дидактичного процесу	2. У процесі розв'язаних проблеми учні долають труднощі, активність та самостійність досягає високого рівня
3. Темп передачі інформації зорієнтований на сильних, середніх або слабких учнів	3. Темп передачі відомостей у процесі розв'язання проблемної задачі залежить від учня або групи учнів
4. Контроль шкільних досягнень тільки частково пов'язаний із процесом навчання; він не є його органічною частиною	4. Підвищення активності учнів сприяє розвитку позитивних мотивів та зменшує необхідність формальної перевірки результатів
5. Відсутня можливість забезпечення всіма учнями стовідсоткових	5. Результати викладання відносно високі та стійкі. Учні легко застосовують

результатів; найбільші труднощі в застосуванні інформатизації на практиці навчання	набуті знання в нових ситуаціях і одночасно розвивають свої вміння та творчі здібності
--	--

Яка ж ключова відмінність між проблемним і традиційним навчанням у процесі розв’язання навчальних задач?

Головна різниця між цими двома підходами полягає в їхніх цілях і принципах організації педагогічного процесу.

Мета традиційного навчання – засвоєння учнями результатів наукового пізнання, а також отримання ними необхідних знань, умінь і навичок.

Мета проблемного навчання є значно ширшою. Вона охоплює не лише засвоєння наукових результатів, а й оволодіння самим процесом їхнього отримання, що сприяє розвитку пізнавальної діяльності учнів, формуванню їхніх творчих здібностей і вдосконаленню мислення.

Відмінність цих підходів також виявляється в характері організації навчального процесу.

У традиційному (пояснювально-ілюстративному) навчанні вчитель подає факти, аналізує їх, використовує наочність, пояснює сутність понять і сам формулює визначення термінів та закономірностей. У такій моделі переважає інформаційне подання матеріалу, а навмисно створені проблемні ситуації відсутні. Учні переважно запам’ятовують нові знання та повторюють дії вчителя. Чим складніший матеріал, тим детальніше його пояснює педагог, а засвоєння відбувається через виконання вправ, які не вимагають творчого підходу.

У проблемному навчанні вчитель, подаючи матеріал, акцентує увагу на складних поняттях, систематично створює проблемні ситуації та організовує пізнавальну діяльність учнів. На основі аналізу фактів школярі самостійно роблять висновки, формулюють визначення понять і застосовують здобуті знання в нових ситуаціях. Важливою складовою такого навчання є регулярне залучення учнів до самостійної роботи, під час якої вони не лише закріплюють вивчений матеріал, а й відпрацьовують практичні навички.

Вони вчаться будувати гіпотези, обґрунтовувати їх, розвивати творче мислення, здогадки та шукати нові способи розв'язання проблем.

Порівнюючи традиційне й проблемне навчання, можна виділити основні функції проблемного підходу:

- засвоєння системи знань і методів розумової та практичної діяльності;
- розвиток інтелектуальних здібностей, пізнавальної самостійності й творчості;
- формування діалектичного мислення;
- сприяння всебічному розвитку особистості;
- набуття досвіду творчої діяльності, оволодіння методами наукового дослідження й розв'язання практичних завдань;
- формування мотивації до навчання, зокрема соціальних, пізнавальних і проблемних мотивів.

Кожна з цих функцій реалізується в різних видах теоретичної та практичної діяльності учнів. Водночас вони визначають особливості проблемного навчання, яке є важливим елементом освітнього процесу та сприяє активному розвитку школярів.

Задачі, що використовуються з урахуванням закономірностей проблемного навчання, є важливим засобом активізації пізнавальної діяльності. Вони мають бути організовані в систему, яка визначається вчителем залежно від змісту навчального матеріалу та методичних цілей за допомогою відповідних методів і прийомів викладання.

Навчальний процес складається з трьох основних компонентів: змісту навчального предмета, діяльності вчителя та діяльності учня. Тому в процесі навчання необхідно не лише цілеспрямовано добирати зміст навчального матеріалу, а й організовувати пізнавальну діяльність учнів під керівництвом учителя. Важливо оцінити можливості кожного компонента та знайти оптимальні шляхи їхньої взаємодії для ефективного розв'язання навчальних задач на уроці.

Успішне розв'язання задач потребує створення їхньої типології на основі чіткої класифікації. Це дозволяє вчителю визначити основні напрями роботи:

- методично обґрунтувати підходи до задач проблемного характеру;
- розробити проблемні ситуації на основі навчального матеріалу з географії;
- дослідити етапи розв'язання проблемних задач;
- вдосконалити та узагальнити методи й прийоми їх розв'язання.

Ключовою ідеєю використання такого матеріалу є створення проблемних ситуацій на локальному (краєзнавчому) матеріалі.

Викладання географії в системі модульного навчання відрізняється від традиційного тим, що навчальний матеріал, визначений програмами та підручниками, структурується в змістові блоки, кожен з яких виконує певне дидактичне навантаження:

- установчо-мотиваційне,
- змістово-пошукове,
- контрольно-сміслове,
- адаптивно-перетворювальне,
- системно-узагальнююче,
- контрольно-рефлексивне.

Проблемно-модульний підхід у соціально-географічній підготовці учнів базується на ідеях модульно-розвивальної системи, розробленої психологом А. Фурманом (див. Фурман А. «Модульно-розвивальна система» // Рідна школа, 1994, № 6).

- Навчальний модуль – це відносно самостійна, завершена частина розвивальної взаємодії між педагогом і учнями. Він охоплює комплекс взаємопов'язаних навчальних, виховних та освітніх циклів, які сприяють оптимізації психосоціального розвитку кожного учня на певному етапі вивчення курсу (розділу, теми). Проблемно-модульний підхід є складовою

проблемного навчання і застосовується під час викладання географії.

- Повний функціональний цикл навчального модуля включає шість основних етапів, кожен із яких має свої завдання, дидактичний зміст і сприяє розвитку різних аспектів особистості.
- Фрагментарне впровадження проблемно-модульного підходу є доцільним і необхідним для поступового усвідомлення та оцінки ефективності модульно-розвивального навчання.

У нашому випадку для модульної побудови обрана тема «Соціальний комплекс», оскільки його значення та темпи розвитку в народному господарстві України зростають у зв'язку з формуванням ринкових відносин. Спостерігається закономірність: у більш урбанізованих та індустріалізованих районах частка зайнятих у виробничій сфері є вищою, хоча загалом по Україні в ній працює лише 26,2% зайнятих у народному господарстві (проти 73,8% у невиробничій сфері).

Наразі в Україні спостерігається тенденція до поступового зростання частки невиробничої сфери та кількості зайнятих у ній. Цей процес особливо активізувався після переходу економіки України до ринкової моделі.

2.1. Система творчих (проблемних) соціально-краєзнавчих завдань як засіб формування і корекції соціально-географічних знань та вмінь

Розв'язання соціально-краєзнавчих завдань є найефективнішим способом соціологізації навчання та виховання в шкільній географії. Виконання таких завдань із застосуванням системи планомірно-поетапних дій сприяє розвитку навичок пошуку навчальної інформації, збору фактичних даних через спостереження, спілкування, аналіз, систематизацію та узагальнення. Це дозволяє трансформувати отримані відомості у знання та практичні вміння.

За змістом завдання поділяються на соціально-демографічні, соціально-економічні та соціально-екологічні. Вони охоплюють як відтворення раніше засвоєних знань, так і їх творче застосування через пошук інформації в різних джерелах.

На жаль, шкільні програми не передбачають глибокого вивчення соціальної структури населення — системи різноманітних спільнот (класово-майнових, професійних тощо) та зв'язків між ними. Через це не лише школярі, а й багато батьків не можуть пояснити, які соціальні групи поширені в Україні, як змінюється соціальна структура населення та до яких груп належать члени їхніх родин.

Однак така інформація часто збирається при оформленні документів, вступі до навчальних закладів, працевлаштуванні тощо. Саме тому учням було запропоновано ознайомитися з соціальною структурою населення України в минулому та сьогодні, а також виконати завдання, пов'язані з аналізом соціальних змін та переміщень між класами, групами й верствами.

Існують значні розбіжності у визначенні критеріїв належності людей до різних соціальних груп. Одні визначають соціальну групу за рівнем доходу чи майновим станом («бідні» та «багаті»), професією (робітники, службовці, селяни-колгоспники) або освітою (вища, середня спеціальна, середня, початкова). Інші вважають, що належність до певної групи визначається тим, як людина сама себе ідентифікує, незалежно від її реального соціально-економічного статусу.

Життєвий досвід дев'ятикласників є достатнім для виконання пізнавально-коригувальних завдань.

1. Спробуйте визначити, які соціально-економічні, соціально-політичні та соціально-культурні процеси, що відбуваються в Україні, сприяють формуванню нових верств середнього класу. *(Учні мають зазначити, що прийняті законодавчі акти щодо удосконалення форм власності, розвитку індивідуальної трудової діяльності, кооперативів, малих і спільних підприємств, оренди, фермерства тощо сприяють появі нових соціальних груп.)*

2. Визначте та охарактеризуйте соціальні групи населення, що формуються у суперечливих умовах переходу до ринкової економіки. *(До них належать представники торгового капіталу, підприємці,*

кооператори, працівники малих і спільних підприємств, акціонерних компаній та інших бізнес-структур.)

3. Значну частину населення, яка претендує на входження до середнього класу, становлять інтелігенція, висококваліфіковані робітники, інженерно-технічні працівники, службовці з фіксованими доходами.

- Хто належить до цієї соціальної групи? *(Лікарі, вчителі, працівники закладів культури, науковці.)*

- Яка головна ознака всіх представників цих соціальних груп? *(Розумова праця.)*

- Охарактеризуйте соціальні структури населення, зайняті фізичною та розумовою працею *(їх кількість, динаміку змін, співвідношення з основними класами).*

4. До якої соціальної групи належать члени вашої родини (дідусь, бабуся, батько, мати)? *(Зверніть увагу на характер їхньої праці, соціально-просторову ознаку (міське чи сільське населення), а також соціально-етнічну належність.)*

5. Аналіз відповідей на ці запитання дозволяє зробити висновок, що головні географічні відмінності в соціальному складі населення зумовлені співвідношенням чисельності робітників, службовців і селян у різних регіонах країни.

Обґрунтуйте, від чого залежать ці відмінності. *(Вони визначаються господарською спеціалізацією окремих територій.)*

Поступове виконання запропонованих завдань допомагає учням усвідомити поняття соціальної структури населення України, її основні групи та ключові напрями змін у сучасних умовах.

Соціально-економічні завдання

Цю групу завдань можна розділити на два види:

- завдання, що стосуються соціального комплексу;
- завдання-запитання, спрямовані на розкриття значення міжгалузевих комплексів і галузей промисловості у виробництві товарів

народного споживання.

Учням слід звернути увагу на те, що в структурі народного господарства України відображено не лише виробництво засобів виробництва, а й товарів народного споживання. Тому, аналізуючи міжгалузеві комплекси, варто зосередитися на тому, що саме виробляється для задоволення потреб населення. Саме в цьому полягає соціально-економічне значення різних галузей промисловості.

Приклад

завдання

При вивченні лісопромислового комплексу учням пропонується:

1. Скласти економіко-географічну характеристику меблевої промисловості України, визначити її місце в структурі лісопромислового комплексу та перспективи розвитку.
2. Перелічити продукцію, яку виготовляють підприємства лісопромислового комплексу для потреб населення (*будівельні матеріали, меблі, папір, картон, деревне вугілля, поташ, оцтова кислота, каніфоль, скипидар, метиловий і камфорний спирти тощо*).
3. Проаналізувати статистичні дані щодо забезпеченості населення продукцією лісопромислового комплексу в різних країнах світу.
4. Зробити висновок про перспективи розвитку цього комплексу в Україні.

РОЗДІЛ ІІІ. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ У ШКОЛІ

3.1 Застосування інноваційних методів навчання під час вивчення фізичної географії у 6 класі

Серед наведених вище видів інтерактивного навчання в школі можна вибрати декілька видів, які найбільше підходять для застосування на уроках географії.

1) «Знайди пару» - вчитель або учні називають твердження, з якими інші або згодні або проти, якщо не згодні то пояснюють чому, аргументують.

2) « Аукціон», може бути проведено як на початку уроку так і в кінці. Учні продають, як на аукціоні вірні відповіді (назви географічних об'єктів, основні поняття з теми, основні показники та характеристики географічного об'єкта.

3) «Викликаю асоціацію» - вчитель говорить учням слова, які стосуються предмету, і просить назвати асоціації, які виникають в учнів. Даний вид роботи проводиться після повного вивчення теми.

4) «П'ять речень» - учні об'єднанні в групи по п'ять чоловік і кожен каже речення, яке характеризує вивчену тему, речення повинні поєднуватися .

5) «Географічна розминка» - завдання полягає в тому, що або вчитель або учні одне одному ставлять запитання і потрібно швидко дати відповідь на запитання і показати географічний об'єкт на карті.

6) «Географічна лабораторія» - учні працюють в парах або самостійно над вирішенням питання. Самостійно роблять висновки та узагальнення.

7) «Географічний диктант» - учні розвивають набуті та отримують нові знання працюючи з картою, підручником, інтернет ресурсами.

8) «Географічний практикум» - завдання пов'язані з пошуком і нанесенням географічних об'єктів на карту.

- 9) «Мікрофон»
- 10) «Експрес-тести» - вчитель пропонує учням дати відповіді на питання тесту, а після пропонує перевірку або взаємоперевірку.
- 11) «Приваблива мета» - учні або вчитель пропонує цікаву і неоднозначну мету, яку потрібно вирішити.
- 12) «Прес-конференція» - учні об'єднуються у дві команди журналісти і спеціалісти.
- 13) «Лови помилку картографа» - учень або вчитель показує на карті об'єкти неправильно, а учні повинні показати правильно.
- 14) «Відстрочена відгадка» - під час початку вивчення нового матеріалу вчитель задає загадку учням, а відгадку вони зрозуміють під час вивчення теми.
- 15) «Мандрівка» - учні уже за знайомою схемою вивчають матеріал з допомогою атласу, підручника і інтернету.
- 16) «Власні приклади» - учні доповнюють тему або підготовленим раніше матеріалом, або власними прикладами з життя.
- 17) «Учитель – учень» - учні працюють в парах, по черзі стають вчителем і учнем.
- 18) «Географічний вернісаж» - учні завчасно готують малюнки по темі під час уроку розміщують їх на дошці та доповнюють розповідями.
(Кривульська Л.О. Використання інноваційних технологій на уроці географії)
- 19) Інформаційно – комунікаційні технології. Переваги використання методу на уроці географії:
- Економія часу;
 - Багатогранна і комплексна перевірка знань учнів;
 - Підвищення мотивації до навчання в учнів;
 - Можливість для учнів обирати свій темп для уроків;
 - Самостійна робота учнів;
 - Можливість вдосконалити шкільну географічну освіту;
 - Прогнозування результату.

Проектна діяльність на уроках географії. Даний метод створює усі умови для розвитку особистості учня. Проектна діяльність це взаємодія вчителя та учня, а учень подекуди має великий багаж знань для реалізації проектної діяльності. (Момот Л. Я. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика)

Під час вивчення теми «Рухи літосферних плит» . Учні попередньо ознайомлені з теорією руху літосферних плит. Разом із учнями створюємо макети материків та прогнозуємо їх рухи в майбутньому. Як буде виглядати планета при таких рухах? Де будуть знаходитись материки?[7]

20) ЛОС – заповнення пропущених частин схеми учнями усього класу по черзі, під контролем чителя;

21) Ігрові технології. (Нагірняк Б.А. Використання інноваційних технологій на уроці географії.)

Із наведених вище прикладів застосування інноваційних методів можна задіяти будь-який із перелічених на уроці географії у 6 класі.

2.2 Приклад уроку

Для кращого розуміння на практиці якісного впливу інтерактивного методу навчання приводимо для прикладу план-конспект уроку з курсу «Загальна географія 6 клас» під час узагальнення знань з теми «Літосфера».

Мета уроку: узагальнити та закріпити отримані знання по темі «Літосфера», розвивати любов до географії, творчість, кмітливість, активізувати знання учнів за допомогою ігрових технологій.

Обладнання: атлас, жетони, сигнальні картки, колекція мінералів, схеми, секундомір.

Тип уроку: узагальнення та закріплення знань у формі змагання.

ХІД УРОКУ

I. Організаційний момент уроку

Вчитель вітається з класом, перевіряє готовність учнів до уроку.

На кожній парті приладдя: сигнальні картки, експрес-тест, ручка, атлас, підручник, лист для оцінювання.

Вчитель просить, щоб кожен із учнів показав сигнальними картками свій настрій.

II. Мотивація навчальної діяльності.

Вчитель: Сьогодні ми з вами завершуємо вивчати першу земну оболонку.

1. Як вона називається? (учні – Літосфера)
2. Що це за оболонка? (учні – Тверда оболонка Землі, що складається з земної поверхні та астеносфери)

Ви багато дізналися вивчаючи внутрішню будову, внутрішні та зовнішні сили, гірські породи та корисні копалини та рельєф Землі. Дошка оформлена роботами, які ви виконували впродовж вивчення теми. Сьогодні час підбити підсумки і виділити найкращих знавців теми.

Сьогодні у нас не звичайний урок. Урок – змагання. У нас буде дві команди і два капітани. Назви команд повинні стосуватися теми.

Журі складається з учнів 7 класу, так, як вони уже пройшли дану тему. Головним суддею та ведучим буду я – ваш вчитель. Змагаються не тільки команди, а й учні. Після конкурсу за кожну правильну відповідь команда отримує жетони, а учні – фішки. За кількістю жетонів та фішок будемо визначати переможців. Успіхів вам у змаганні!

III. Конкурси.

1. Географічна розминка.

Вчитель: починаємо розминку, вона немає оцінок та балів, а переможець розминки буде починати гру. Розминка – це експрес-тести, вони не звичайні адже вирішуючи тести ви повинні записати букву правильної відповіді, яка буде частиною кодового слова. Хто впорається швидше – розпочне конкурси.

Експрес-тест

1. Прояв внутрішніх сил Землі:

- а) землетрус;
- б) вивітрювання;
- в) робота вітру.

2. Гірська система утворюється в основному внаслідок...

- г) вертикальних рухів земної кори;
- д) вивітрювання;
- е) зіткнення літосферних плит;
- є) землетрусів.

3. Зовнішній процес, який сприяє утворенню ярів:

- ж) Робота вітру;
- з) робота підземних вод;
- и) землетруси;
- і) робота поверхневих текучих вод.

4. Як називається сучасна епоха горотворення?

- ї) архейська;
- к) байкальська;
- м) гершинська;
- л) альпійська.

5. Виберіть гірські породи, які людина використовує як паливні ресурси:

- н) граніт;
- о) нафта;
- п) сірка;
- р) кам'яне вугілля;
- с) природний газ.

6. Де стаються найсильніші руйнування під час землетрусу?

- т) епіцентр;
- у) гіпоцентр;

7. Магматичні гірські породи:

ф) граніт;

х) пісок.

Правильні відповіді: 1 — а, 2 — є, 3 — і, 4 — л, 5 — о, р, с, 6 — т, 7 — ф. (Літосфера)

2. Гра «Світлофор»

Вчитель: Я проказую на карті певні райони, а ви сигнальте мені, якщо правильно, якщо ні — чому, якщо так — чому.

1. Австралія — ні.

2. Гімалаї - так.

3. Індонезія — так.

4. Чилі — так.

5. Серединно-океанічних хребет в Атлантичному океані — так.

В яких регіонах, що були показані, відбувається вулканічна діяльність?

Де бувають землетруси найчастіше? (У місцях зіткнення літосферних плит)

Де зустрічаються найчастіше вулкани? (Виникають на межах літосферних плит, внаслідок їхнього руху.)

3. Гра «Заморочки з бочки»

На столі — «бочка», у ній сховано запитання.

Вчитель: у бочці сховані запитання. Ви по черзі будете виймати запитання і давати відповіді

Запитання:

1. В залежності від застосування в господарстві на які групи поділяються корисні копалини?

2. Яка різниця між магмою та лавою?

3. Яка різниця між гейзерами та гарячими джерелами?

4. Що таке магматизм? Наведіть приклади його видів?

5. Що таке вивітрювання? Які види вивітрювання ви знаєте??

6. Що таке рельєф? Рельєф землі уже остаточно сформувався? Чому?

7. Як розрізняють рівнини за абсолютною висотою? Яким кольором їх позначають на карті?

8. В яких країнах найбільше землетрусів? Чому?

9. Яка різниця між гірськими породами та мінералами? Наведіть приклади представників.

10. Які основні елементи рельєфу морського дна?

4.«Географічна естафета»

Для конкурсу від кожної команди потрібно 8 учнів. Кожному гравцю дається картка з назвою географічного об'єкта. Члени команди по чергові показують на карті цей об'єкт та називають форму рельєфу. Перемагає та команда, яка швидко та правильно виконає завдання.

Інші члени команди визначають координати цього об'єкту.

5. Змагання капітанів «Географічний прогноз»

Вчитель: ми з вами уже знаємо що формування рельєфу Землі ще не закінчилось і не закінчиться в майбутньому. Завдання для капітанів: спрогнозувати якою буде наша планета в майбутньому.

6. Юні геологи

Кожній команді надається лоток з мінералами і гірськими породами. Завдання: назвати якомога більше порід і виділити з них представників, які зустрічаються у їхній області і вказати родовища.

IV. Підсумки. Оцінювання

1. Журі підбиває підсумки.

2. Бесіда.

* Що найбільше сподобалося?

* Який конкурс сподобався найбільше?

* Які запитання викликали труднощі?

3. Оцінювання.

4. Визначення з допомогою сигнальних карток найкращого учня на уроці

5. Визначення та нагорода переможця

V. Домашнє завдання

Підготуватися до тематичного оцінювання з теми «Літосфера» [9]

Розділ III. Застосування інноваційних методів навчання під час вивчення географії у 7 класі

Необхідно відзначити, що уроки не повинні бути надмірно завантажені інтерактивними вправами та іграми. На практиці оптимальним є застосування одного-двох інтерактивних прийомів протягом заняття. Інтерактивне навчання має ефективно поєднуватися з іншими методами, такими як самостійна робота, традиційні педагогічні прийоми, а також вправи для розминки рук, спини, щоб запобігти розвитку сколіозу та інших фізичних дискомфортів.

Важливо уникати побудови всього навчального процесу виключно на інтерактивних методах, адже вони є лише одним із багатьох інструментів, які сприяють досягненню навчальних цілей. Вони приносять найкращий результат у комплексі з іншими підходами [14].

Метод інтерактивного навчання ґрунтується на реалізації кількох принципів організації уроку. На початку заняття вчитель формує групи учнів з урахуванням їхніх рівнів знань і здібностей, а склад груп визначається відповідно до характеру поставлених завдань. Кожна група призначає лідера, який координує її роботу.

Завдання для груп можуть бути різними за складністю, змістом та метою, а також способами виконання, які можуть бути як однаковими, так і різними. Проблемний характер завдання сприяє мотивації учнів, стимулює їхню активність, змушує по-новому осмислювати навчальний матеріал і дивитися на факти з різних ракурсів. Важливо, щоб проблема була значущою та викликала позитивні емоції.

У процесі організації слід спиратися на попередній досвід учнів та їх базові знання щодо теми. Для цього застосовують різноманітні методи діагностики — тести, анкети, вступні бесіди, обговорення міні-питань. Оскільки розглядувана проблема зазвичай не має єдиного одноразового

рішення, під час обговорення кожен учасник створює власний унікальний варіант відповіді.

Групові завдання підбираються з урахуванням можливості оцінювання не лише змісту, але й емоційного стану учнів. Створення позитивної та розкутї атмосфери сприяє ефективному засвоєнню знань, формуванню практичних навичок і розвитку творчих здібностей.

На початкових етапах рекомендується працювати в малих групах, а завдання мають бути простими, короткостроковими — наприклад, обговорення коротких текстів, проведення інтерв'ю, формулювання висновків або виявлення проблем. Наприкінці уроку важливо дійти до спільного узагальнення, сформулювати висновок і визначити оптимальний спосіб розв'язання поставленої проблеми [15].

В процесі навчання учнів слід спрямовувати на розвиток навичок роботи з конкретним матеріалом, активне обговорення та обмін ідеями. Не менш важливо, щоб учні мали можливість бачити та чути конкретні приклади, що ілюструють застосування теоретичних знань на практиці. У підсумку, інтерактивне навчання готує учнів до ефективного використання здобутих знань і навичок під час практичних, контрольних та тематичних робіт, а також у реальних життєвих ситуаціях.

Щодо організації уроку географії з використанням інтерактивних технологій, класно-урочна система залишається основною формою навчальної діяльності. Проте вона вже не повністю відповідає сучасним вимогам суспільства. Оскільки змінити саму систему складно, перед педагогами постає завдання удосконалення форм організації навчального процесу та пошуку відповідей на актуальні педагогічні питання.

«Як навчати? Як створити умови для розвитку та самореалізації особистості в процесі навчання? Як підвищити ефективність навчального процесу, домогтися високого інтелектуального розвитку учнів і забезпечити набуття ними навичок індивідуального саморозвитку, залишаючись при цьому в межах класно-урочної системи?» [16]

Значний прогрес у підвищенні ефективності навчального процесу досягається шляхом трансформації традиційної аудиторії в інтерактивне середовище завдяки впровадженню сучасних інноваційних технологій, зокрема інтерактивних методик навчання. Використання інтерактивних технологій накладає специфічні вимоги на структуру і організацію занять.

Загальна структура інтерактивного уроку включає п'ять основних компонентів:

1. **Мотивація**
2. **Навчання**
3. **Оголошення теми та формулювання очікуваних результатів**
4. **Надання необхідної інформації**
5. **Інтерактивна вправа — центральна частина заняття**

Мотивація є початковим етапом, метою якого є концентрація уваги учнів на проблемі та викликання інтересу до теми уроку і розв'язання конкретного завдання. Цей етап виконує роль психологічної підготовки, створюючи умови для натхнення та задоволення від пізнавальної діяльності. Мотивація допомагає учням усвідомити, що вони розпочинають вивчення нового матеріалу з новою метою і завданнями. Для посилення мотивації застосовуються різноманітні прийоми, що формують проблемні ситуації та викликають у школярів інтерес і здивування, зокрема: розповіді, дискусії, демонстрації наочних матеріалів, а також прості інтерактивні вправи («мікрофони», «криголами» тощо). Цей етап має бути чітко пов'язаний із темою уроку і тривати не більше 5% часу заняття.

Оголошення теми та формулювання очікуваних результатів покликане забезпечити розуміння учнями мети уроку — того, чого від них очікують, яких результатів слід досягти і за якими критеріями оцінюватиметься їхній прогрес. У цій частині уроку педагог повідомляє тему, звертає увагу на ключові поняття, нову лексику або питання, пропонує учням висловити власні очікування. Важливо нагадати, що наприкінці заняття буде

проведено перевірку засвоєння матеріалу. Цей етап також займає не більше 5% часу уроку.

Надання необхідної інформації не обов'язково має відбуватися на кожному уроці, проте передбачає ознайомлення учнів із навчальними матеріалами, які вони використовуватимуть під час роботи над темою.

Інтерактивна вправа — центральний та найтриваліший етап уроку, що становить приблизно 50–60% його тривалості. Її мета полягає у глибокому засвоєнні навчального матеріалу та досягненні поставлених освітніх цілей. Організація цієї частини уроку передбачає послідовність дій: інструктаж, у якому вчитель ознайомлює учнів із метою, правилами та алгоритмом виконання завдання; поділ учнів на групи чи розподіл ролей; власне виконання вправи, під час якої педагог виступає як організатор і модератор, сприяючи самостійному пошуку рішень і активній взаємодії між учасниками.

Підбиття підсумків заняття є завершальним і надзвичайно важливим етапом, під час якого уточнюються ключові питання, узагальнюються та систематизуються здобуті знання, а також встановлюються зв'язки між наявними уявленнями і тим, що буде необхідно у подальшому навчанні. Цей етап включає такі стадії: збір фактів (опис подій), аналіз причин їх виникнення, планування подальших дій. Час, відведений на підсумки, зазвичай становить до 20% від тривалості уроку, і включає оцінювання результатів, що додатково мотивує учнів.

Для кожного з етапів уроку можливо застосовувати різноманітні інтерактивні вправи, залежно від поставлених освітніх цілей та організації навчального процесу. В цілому інтерактивні технології навчання поділяються на чотири основні групи:

- Інтерактивні технології кооперативного навчання;
- Інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- Технології моделювання ситуацій;
- Технології вирішення дискусійних питань.

Застосування інтерактивних методів у навчанні сприяє підвищенню рівня пізнавальної активності учнів, формуванню в них критичного мислення, умінь працювати в команді та застосовувати здобуті знання у практичній діяльності.

Приведемо приклади уроків для 7 класу з географії:

Для уроків варто підготувати тему, мету та обладнання

3.1 Розробки 5 уроків географії у 7 класі

Урок №1

Тема: Літосфера: Внутрішня будова Землі та землетруси

Мета уроку:

1. Ознайомити учнів із поняттям літосфери та її складовими.
2. Вивчити внутрішню будову Землі, причини та наслідки землетрусів.
3. Розвивати навички аналізу геологічних карт та розуміння геофізичних процесів.
4. Формувати свідоме ставлення до природних явищ та їх впливу на людську діяльність.

Обладнання:

- Географічні карти
- Презентація (PowerPoint)
- Підручник з географії для 7 класу
- Робочі зошити
- Моделі земної кулі
- Відеоматеріали (за наявності)

Хід уроку:

I. Організаційний момент (2 хвилини)

1. Привітання учнів.
2. Перевірка присутніх.

II. Актуалізація опорних знань (5 хвилин)

1. Повторення поняття літосфери.
2. Коротка бесіда про відомі учням природні явища, пов'язані з

літосферою.

III. Мотивація навчальної діяльності (3 хвилини)

1. Вчитель пояснює значення знання про внутрішню будову Землі та землетруси для безпеки та життя людини.

2. Запитання до учнів: "Чому важливо розуміти причини та наслідки землетрусів?"

IV. Вивчення нового матеріалу (20 хвилин)

1. Вступне слово вчителя: короткий огляд літосфери та її складових.

2. Робота з моделлю земної кулі: показ внутрішньої будови Землі (земна кора, мантія, ядро).

3. Презентація (PowerPoint):

- Склад літосфери: земна кора та верхня частина мантії.
- Внутрішня будова Землі: земна кора, мантія, зовнішнє та внутрішнє ядро.
- Причини виникнення землетрусів (тектонічні плити, рухи мантії).
- Вимірювання землетрусів: шкала Ріхтера та сейсмографи.
- Наслідки землетрусів та заходи безпеки.

V. Закріплення знань (10 хвилин)

1. Практичне завдання: Учні працюють у групах, кожна група отримує завдання підготувати коротку презентацію або повідомлення про одну з частин внутрішньої будови Землі або землетруси.

2. Обговорення: Групи представляють свої результати, обговорення особливостей кожної частини Землі та причин землетрусів.

VI. Підсумки уроку (5 хвилин)

1. Вчитель підводить підсумки роботи учнів.
2. Виділення головних моментів уроку.
3. Запитання до учнів: "Що нового ви дізналися сьогодні про літосферу та землетруси?"

VII. Домашнє завдання (2 хвилини)

1. Опрацювати параграф підручника з теми "Літосфера: Внутрішня

будова Землі та землетруси".

2. Підготувати коротке повідомлення або доповідь про відомий землетрус та його наслідки.

Додаткові матеріали:

1. Відеоматеріали: Документальні фільми або відеоролики про внутрішню будову Землі та землетруси.

2. Додаткове читання: Статті з інтернету або додаткові книжки про літосферу та сейсмологію.

Урок №2

План уроку з географії для 7 класу

Тема: Атмосфера: Склад, будова та явища

Мета уроку:

1. Ознайомити учнів із поняттям атмосфери, її складом і будовою.
2. Вивчити основні атмосферні явища та їх вплив на клімат і погоду.
3. Розвивати навички роботи з географічними картами та аналізу метеорологічних даних.
4. Формувати розуміння важливості захисту атмосфери для збереження життя на Землі.

Обладнання:

- Географічні карти
- Презентація (PowerPoint)
- Підручник з географії для 7 класу
- Робочі зошити
- Фломастери та маркери
- Відеоматеріали (за наявності)

Хід уроку:

I. Організаційний момент (2 хвилини)

1. Привітання учнів.
2. Перевірка присутніх.

II. Актуалізація опорних знань (5 хвилин)

1. Повторення поняття атмосфери.

2. Коротка бесіда про те, які атмосферні явища учні знають.

II. Мотивація навчальної діяльності (3 хвилини)

1. Вчитель пояснює значення атмосфери для життя на Землі.

2. Запитання до учнів: "Чому важливо знати склад та будову атмосфери?"

IV. Вивчення нового матеріалу (20 хвилин)

1. Вступне слово вчителя: короткий огляд складу та будови атмосфери.

2. Робота з картою: показ основних шарів атмосфери (тропосфера, стратосфера, мезосфера, термосфера, екзосфера) на схемі.

3. Презентація (PowerPoint):

- Склад атмосфери (азот, кисень, вуглекислий газ та інші гази).

- Шари атмосфери та їх характеристики.

- Основні атмосферні явища (вітри, опади, грози, циклони та антициклони).

- Вплив атмосфери на клімат та погоду.

V. Закріплення знань (10 хвилин)

1. Практичне завдання: Учні працюють у групах, кожна група отримує завдання підготувати коротку презентацію або повідомлення про один з шарів атмосфери чи атмосферних явищ.

2. Обговорення: Групи представляють свої результати, обговорення особливостей кожного шару атмосфери та явищ.

VI. Підсумки уроку (5 хвилин)

1. Вчитель підводить підсумки роботи учнів.

2. Виділення головних моментів уроку.

3. Запитання до учнів: "Що нового ви дізналися сьогодні про атмосферу?"

VII. Домашнє завдання (2 хвилини)

1. Опрацювати параграф підручника з теми "Атмосфера: Склад, будова та явища".

2. Підготувати коротке повідомлення або доповідь про улюблене атмосферне явище.

Додаткові матеріали:

1. Відеоматеріали: Документальні фільми або відеоролики про атмосферу та її явища.

2. Додаткове читання: Статті з інтернету або додаткові книжки про атмосферу та метеорологію.

Урок №3

Тема: Природні зони світу: клімат, рослинність та тваринний світ

Мета уроку:

1. Ознайомити учнів із природними зонами світу.
2. Вивчити особливості клімату, рослинного та тваринного світу різних природних зон.

3. Розвивати навички роботи з картами та додатковими джерелами інформації.

4. Формувати екологічну культуру та усвідомлення взаємозв'язків у природі.

Обладнання:

- Географічні карти
- Презентація (PowerPoint)
- Підручник з географії для 7 класу
- Робочі зошити
- Фломастери та маркери
- Відеоматеріали (за наявності)

Хід уроку:

I. Організаційний момент (2 хвилини)

1. Привітання учнів.

2. Перевірка присутніх.

II. Актуалізація опорних знань (5 хвилин)

1. Повторення матеріалу попереднього уроку.

2. Коротка бесіда про те, що таке природна зона і які основні природні зони учні знають.

III. Мотивація навчальної діяльності (3 хвилини)

1. Вчитель пояснює значення вивчення природних зон для розуміння глобальних екосистемних процесів.

2. Запитання до учнів: "Як ви думаєте, чому різні природні зони мають різні кліматичні умови, рослинність та тваринний світ?"

IV. Вивчення нового матеріалу (20 хвилин)

1. Вступне слово вчителя: короткий огляд основних природних зон світу.

2. Робота з картою: показ основних природних зон на карті світу.

3. Презентація (PowerPoint):

- Кліматичні умови різних природних зон.
- Основні типи рослинності в кожній природній зоні.
- Типові представники тваринного світу.

V. Закріплення знань (10 хвилин)

1. Практичне завдання: Учні працюють у групах, кожна група отримує завдання підготувати коротку презентацію або повідомлення про одну з природних зон (пустеля, савана, тропічні ліси, тундра, тайга тощо).

2. Обговорення: Групи представляють свої результати, обговорення основних особливостей кожної зони.

VI. Підсумки уроку (5 хвилин)

1. Вчитель підводить підсумки роботи учнів.

2. Виділення головних моментів уроку.

3. Запитання до учнів: "Що нового ви дізналися сьогодні про природні зони світу?"

VII. Домашнє завдання (2 хвилини)

1. Опрацювати параграф підручника з теми "Природні зони світу".

2. Підготувати міні-проект про одну з природних зон (вибір зони за бажанням учня).

Додаткові матеріали:

1. Відеоматеріали: Документальні фільми або відеоролики про природні зони.
2. Додаткове читання: Статті з інтернету або додаткові книжки про екосистеми та біоми.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження в межах магістерської роботи було з'ясовано значущість та особливості впровадження технології проблемного навчання на уроках географії в сучасній загальноосвітній школі. Основні висновки дослідження полягають у наступному:

1. **Мета проблемного навчання** полягає не лише в засвоєнні знань, але й у формуванні здатності учнів до самостійного їх здобуття, розвитку пізнавальної активності та творчих здібностей. Сутність діяльності вчителя при проблемному навчанні полягає у створенні проблемних ситуацій, які під час аналізу учні вирішують самостійно, формуючи узагальнення, визначення понять і правил, або застосовуючи вже набуті знання в нових умовах. У процесі такого навчання в учнів формуються навички логічного мислення, розвиваються увага, волювільні якості, творча уява, а також здатність генерувати нові ідеї та обґрунтовувати їх. Проблемне навчання охоплює широкий спектр навчальної діяльності — від репродуктивної до творчої, що забезпечує варіативність навчального матеріалу і методичних прийомів з боку педагога.

2. **Ефективність проблемного навчання** забезпечується дотриманням чотирьох ключових умов:

- Перша умова — різноманітність завдань у межах однієї проблемної ситуації. Наприклад, на одному уроці учень самостійно формулює поняття, на іншому — висуває гіпотези, на третьому — встановлює причинно-наслідкові зв'язки тощо. Це сприяє активізації розумової діяльності та її розширенню.

- Друга умова — попередня мотивація учнів до вирішення проблемних завдань, шляхом усвідомлення їхньої практичної значущості. Як зазначав К. Д. Ушинський, розумова діяльність — одна з найскладніших для людини. Тому важливо переконати учня у доцільності участі в розв'язанні проблем, демонструючи, що в процесі цього він набуває нових знань, що сприяє підвищенню його інтересу та активності.

- Третя умова — систематичність використання проблемного

підходу під час уроків.

- Четверта умова — обов'язкова письмова фіксація результатів розв'язання однієї проблеми на кожному уроці.

Дотримання зазначених умов сприяє підвищенню якості засвоєння знань та інтелектуальному розвитку учнів. Хоча не всі учні однаково реагують на проблемні ситуації, практика свідчить про їхню здатність стимулювати розумову активність значної частини класу.

3. **Особливості формування проблемних завдань і запитань** зумовлюють розвиток критичного, логічного та творчого мислення учнів. Це проявляється у ретельному підборі завдань, що різняться за формою, структурою та змістом. За наявності достатнього обсягу інформації й усвідомлення причин утруднення, проблемна ситуація трансформується у повноцінну проблему. Основним її елементом є нове або невідоме, яке необхідно з'ясувати для досягнення правильного результату. Водночас не кожна проблемна ситуація автоматично стимулює інтелектуальну діяльність. Вона виникає лише за наявності у суб'єкта потреби у вирішенні проблеми та наявних базових знань, необхідних для пошуку рішення.

4. **Формування географічної компетентності учнів** за допомогою проблемного навчання відбувається через набуття досвіду творчої діяльності. Однак для досягнення високого рівня навчальних результатів важливим є системне використання відповідних завдань. Сучасна дидактика пропонує різні підходи до побудови проблемних задач, які сприяють розвитку як загальних, так і фахових компетентностей учнів.

5. У межах магістерського дослідження **було розроблено цикл уроків**, побудованих із використанням технології проблемного навчання на уроках географії. У ході розробки продемонстровано різноманітні методи й прийоми опрацювання нового матеріалу відповідно до обраної педагогічної технології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бут А.Я. Формування в учнів уміння розв'язувати проблемні завдання з географії // Рідна школа. – 2001. - №12. – с.48-49.
2. Вороженкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 287 с.
3. Герасим'юк Т.О. Особливості засвоєння методів та технологій на уроках географії / Т.О. Герасим'юк // Географія. – 2009. – № 22.
4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій/ Автор-укладач Н. П. Паволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
5. Коберник С.Г. та ін. Методика викладання географії в школі. Навчально-методичний посібник. К. Стафер-2, 2000.
6. Корнеєв В.П., Корнеєв О.В., Топузов О.М. Економічна і соціальна географія світу. Дидактичні матеріали: Навч. пос. – К.: ЕксОб., 1999. – 77 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4-6.
8. Павленко В.В. Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи / В.В. Павленко // Цілі та результати освітніх реформ: українсько- польський діалог: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 травня 2013 р., м. Київ / М-во освіти і науки України, Нац. акад. пед. наук України, Вища пед. школа Співки польських вчителів (м. Варшава, Республіка Польща), Київ. ун-т ім. Б.Грінченка; за заг. ред. Огнев'юка В.О. [редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, С.О. Сисоєва, Т. Левовицький, Е. Хофман]. – К.: Київ. ун-т Б. Грінченка, 2013. – 204 с. – С.126-134.
9. Падалка О.С. та ін. Педагогічні технології; Навчальний посібник. - К: Українська енциклопедія, 1995.
10. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті:

Навчальний посібник / За заг. ред. С.П. Бондар. – Рівне, Редакційно-видавничий центр "Тетіс" Міжнародного університету "РЕГІ", 2003. – 200 с.

11. Понурова Г.А. Проблемный подход в обучении географии в средней школе. М: Просвещение, 1992.

12. Понурова Г.А. Проблемный подход в обучения географу в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 192с

13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М: Народное образование, 1998.

14. Топузов М. С., Топузов О. М. Проблемний підхід у навчанні географії в школі // Навч.-метод. посібник. — К.: КДПУ ім. М. Драгоманова, 1995. — 139 с.

15. Топузов М.С., Топузов О.М. Дидактичні матеріали з географії: Навч. посіб. – К.: Вид-во КДПУ ім. М.П. Драгоманова, 1996. – 98 с.

16. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика: Монографія. К.: Фенікс, 2007. 304 с.

17. Топузов О. М. Формування географічної компетентності учнів засобами проблемного навчання.//Рідна школа. - 2008. - №9. с. 43-46.

18. Топузов О.М. Методичні основи застосування проблемного підходу в навчанні географії //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. /Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – К.; Запоріжжя, 2002. Вип. 22. С. 122-125.

19. Топузов О.М. Методичні основи застосування проблемного підходу в навчанні географії //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. /Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – К.; Запоріжжя, 2002. – Вип. 22. – С. 122-125.

20. Топузов О.М. Проблемне навчання в процесі вивчення

географії

//Рідна шк. – 2002. – №12. – С.33-35.

21. Топузов О.М. Сучасний підхід до розвитку творчої особистості за поглядами В.О. Сухомлинського //Наука і освіта. – 2001. – №5 – С.116-117.

22. Топузов О.М. Технологія проблемного навчання географії на сучасному етапі //Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. праць. – Вип. ХХУІІІ./ За заг. ред. В.І. Сипченка – Слов'янськ.: Видав. центр СДПУ, 2005. – С.141-147.

23. Топузов О.М. Моделювання методів проблемного підходу – шлях до розвитку творчих здібностей школярів //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. /Редкол.: Т.І.Сущенко (відп. ред.) та ін. – К.; Запоріжжя, 2000. – Вип. 17. – С.55-58.

24. Топузов О.М. Поняття розвитку самостійного, творчого мислення в дидактиці географії //Педагогіка і психологія . – К.: 1997. – №2. С.43-48.

25. Топузов О.М. Проблемне вивчення соціально-економічного простору в світлі ідей В.О.Сухомлинського //Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. /За заг. ред. акад. І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 10 – Ч.1. – С.97-101.

26. Шляхи підвищення ефективності уроку географії. Посібник для вчителя / Упоряд. О.Я. Скуратович — К: Радянська школа, 1991.