

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 Спільки 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.

УДК 371.32

Павленко В.В., к.п.н., ст. викладач,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

**ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ: СТАНОВЛЕННЯ, СУТНІСТЬ,
ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті зроблена спроба проаналізувати внесок учених педагогів та психологів у розвиток проблемного навчання. Увага приділена спеціальному напрямку змісту, принципів, методичного забезпечення проблемного навчання, яке передбачає розвиток творчих здібностей особистості учня.

Ключові слова: навчання, проблемне навчання, проблемна ситуація, принцип.

У ХХІ столітті провідні держави світу продовжують освоювати стратегію людського розвитку. В Україні також має стверджуватися стратегія прискореного, випереджувального розвитку освіти і науки, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил особистості, які б забезпечили її самореалізацію. Саме з цією метою у початковій та середній освіті України об'єктивною реальністю стало існування проблемного навчання, як однієї з альтернативних до традиційного типу навчального процесу.

Українське суспільство на сучасному етапі розвитку має особливо гостру потребу в самостійних, відповідальних, творчих особистостях, що усвідомлюють свою суб'єктність. Така людина здатна реалістично оцінювати життєву ситуацію, її джерела, ставити перед собою прогресивні цілі, знаходити ефективні засоби для їх досягнення.

Нині в освітньому просторі України представлена велика різноманітність програм, методів, технологій навчання. Для організації пізнавальної самостійності школярів необхідне використання елементів *проблемного навчання*, яке позитивно впливає на засвоєння всіх компонентів змісту освіти на кожному занятті.

Проблемне навчання *орієнтоване* на формування творчої діяльності, впливає на розвиток творчого мислення учнів. Його елементи *спрямовані* на те, щоб поставити учня в положення першовідкривача, дослідника проблем. В основі проблемного навчання лежить *особистісно-діяльнісний підхід до організації процесу навчання*.

Мета статті – проаналізувати внесок вчених педагогів і психологів у розвиток проблемного навчання та можливості його використання у вирішенні завдань сучасної школи.

Історично проблемне навчання бере початок ще із сократівських бесід. Давньогрецький філософ Сократ, заперечуючи пізнання світу і природи через їх недоступність людському розуму, намагався довести, що люди повинні пізнавати самих себе і вдосконалювати свою мораль. Він проводив різноманітні бесіди з питань моралі на площах, змушував своїх слухачів шляхом запитань і відповідей знаходити «істину», не пропонуючи при цьому готових положень і висновків, адже «в суперечці народжується істина» [3, 99]. Такий стиль ведення бесід зі слухачами став називатись сократівським, а з часом – евристичним.

Різні варіанти активізації навчання в історії педагогіки переслідували різні цілі – від *гуманістичних* (вільне саморозкриття природних обдарувань дитини – у Ж.-Ж. Руссо та Й.Г. Песталоцці) до *утилітарно-прагматичних*

(формування навичок практичного мислення для покращення підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності – у розробників дослідницького методу).

Активізація навчання – це прагнення до подолання та руйнування догматичного навчання. Перш за все, звертає на себе увагу натуралістична спрямованість ідей активізації, що конкретизується, зокрема, в принципі природовідповідності навчання і виховання, який має дві грані.

По-перше, педагог, спираючись на природні фактори дитячого розвитку, повинен з максимальною обережністю ввести дитину в таку ситуацію, де її творчі можливості зможуть найповніше проявитися.

По-друге, принцип природовідповідності визнає спільність законів розвитку природи як єдиного цілого і розвитку здібностей людини [4, 17].

Отже, потрібно усунути все те, що заважає нормальному природному ходу розвитку і узгодити логіку і технологію навчання. Навчання звертається до дитини (від природи творчо обдарованої істоти) і до її власної активності – на противагу настановам авторитарної схоластико-догматичної системи навчання, яка склалася ще в часи Середньовіччя і довго панувала в Європі. Місце сліпого наслідування і копіювання зразків повинно було зайняти, за задумом нової педагогіки, активне, свідоме і творче засвоєння знань, що задовольняло дитячу природну допитливість.

Я.А. Коменський різко виступав проти традиційного навчання, яке змушувало дитину *«мислити чужим розумом»*. Ж.-Ж. Руссо закликав запалювати дитячу думку *новими для дитини питаннями*. Й.Г. Песталоцці підкреслив необхідність розвитку самостійного і творчого мислення учнів на основі *принципу наочності*. К.Д. Ушинський бачив одне з центральних завдань навчання в *активізації дитячого мислення*, здатності набувати нові знання тощо.

Пізніше Дж. Дьюї відзначав недолік традиційного навчання в тому, що в його межах логіка навчального предмета «від і до» задає траєкторію формування розуму дитини, що від природи здійснює опір. Все зводиться до простого заучування «рутинної формули викладу», чим заглушається «власний

тонкий рух» дитячої думки. Неадекватний природі дитини соціально-педагогічний вплив дорослого (вчителя) притримує його природжену здатність до творчості.

А. Дістервег наполягав на доповненні принципу *природовідповідності* принципом *культуровідповідності*, який потребує врахування громадської сутності діяльності дитини. А. Дістервег і Дж. Дьюї вказують на однобічність *принципу природовідповідності* стосовно розвитку творчих здібностей учнів. Ще з давніх часів у педагогічній свідомості відтворюється наступна догма: те, що виходить *від природи*, пов'язане зі свободою, творчістю, індивідуальністю і неповторністю людини, а те, що виходить *від культури*, – з придушенням її творчого начала і вільного волевиявлення. Народжуючись у світі і розвиваючись у ньому, людина соціалізується, отже доцільно створювати в процесі виховання належні умови для прояву природних здібностей дитини.

Наприкінці XIX – початку XX століття в європейській педагогіці почав розроблятися *дослідницький метод навчання*. На його основі будувався цілий ряд нових підходів до навчання: «лабораторно-евристичний метод» (Ф.А. Вінтергальтер), «дослідно-дослідницький метод» (А.Я. Герд), «евристичний метод» (Армстронг) «природничо-науковий метод» (А.П. Пінкевич) «метод проєктів» Кілпатріка, дальтон-план і т. д.

Дослідницький метод застосовували – переважно у викладанні предметів природничого циклу – багато відомих педагогів та методистів (Б.Б. Райков, С.Т. Шацький, К.П. Ягодовський). Сутність його полягає в побудові таких технологій навчання, за яких учень ставав у позицію відкривача нових знань. Проте основний акцент робився знову таки на розвиток навичок емпіричного мислення в ході практичних занять. Дослідницький метод майже не торкався викладання теорії досліджуваного предмета.

Особливість ідей активізації навчання полягає в тому, що їх прихильники приділяли головну увагу зовнішній стимуляції пізнавальної активності. Це досягалося шляхом постановки нових питань демонстрації емпіричних фактів і т. п. Найважливіше – поставити учня в ситуацію труднощів, викликати

пізнавальний інтерес. Далі учень занурювався у стихію повністю самостійного, не контрольованого педагогом пошуку (адже будь-який контроль сприймався як повернення на позиції авторитарно-догматичного навчання).

Отже, прихильниками ідей проблемного навчання було зроблено значний крок вперед. Учені усвідомили необхідність руйнування основ догматичної системи навчання та побудови теорії і практики навчання принципово нового типу.

Суттєву роль у розвитку теорії проблемного навчання відіграла концепція американського психолога Дж. Брунера. В її основі лежать ідеї структурування навчального матеріалу і домінуючої ролі інтуїтивного мислення в процесі засвоєння нових знань. Особливу увагу Дж. Брунер приділяв таким питанням: значення структури знань в організації навчання; готовність учня вчитися як чинник навчання; інтуїтивне мислення як основа розвитку розумової діяльності; мотивація навчання в сучасному суспільстві [1]. Ключовою для вченого є проблема структури знань, що включає, на його думку, всі необхідні елементи системи знань і визначає напрям розвитку учня.

Загальне, що зближує американських авторів, зводиться до наступного: визнаючи метою навчання *розвиток логічного мислення*, Дж. Дьюї і Дж. Брунер вказують на важливість проблемного підходу в навчанні.

Польський педагог В. Оконь дослідив умови виникнення проблемних ситуацій на матеріалі різних навчальних предметів і разом з Ч. Купісевичем довів переваги навчання шляхом вирішення проблем для розвитку розумових здібностей учнів. Проблемне навчання розумілося польськими педагогами лише як один з методів навчання.

В. Оконь вважав, що основу гармонійного розвитку особистості становить синтез інтелектуально-пізнавальної, емоційної і практичної діяльності людини. Він переконаний також, і тут його точка зору збігається з точкою зору американського психолога Дж. Брунера, що ми недооцінюємо в процесі навчання та індивідуального пізнання таких якостей особистості, як інтуїція, спонтанність, уява, здатність до творчості, які так важливі в пошуках

людиною своєї сутності, індивідуальності. У цьому випадку поняття всебічного і гармонійного розвитку особистості, на думку В. Оконя, може набути інше наповнення. Індивідуальність стає його найважливішим компонентом [7, 7].

Болгарські педагоги (І. Петков, М. Марков) розглядали головним чином питання прикладного характеру, приділяючи основну увагу організації проблемного навчання в початковій школі.

З другої половини 50-х рр. ХХ ст. радянські дидактики М.А. Данилов і В.П. Єсіпов формують правила активізації процесу навчання, які відображають принципи організації проблемного навчання: вести учнів до узагальнення, а не давати їм готові визначення, поняття; епізодично знайомити учнів з методами науки; розвивати самостійність їх думки за допомогою творчих завдань [9].

З початку 60-х рр. наполегливо розвивається думка про необхідність посилення ролі дослідницького методу в навчанні природничих і гуманітарних дисциплін. Учені знову піднімають питання про принципи організації проблемного навчання.

З другої половини 60-х рр. ідея проблемного навчання починає всесторонньо і глибоко розроблятися. Велике значення для становлення теорії проблемного навчання мали роботи психологів, які розвинули положення про те, що розумовий розвиток характеризується не тільки обсягом і якістю засвоєних знань, а й структурою розумових процесів, системою логічних операцій і розумових дій (С.Л. Рубінштейн, Т.В. Кудрявцев). Істотне значення в розвитку теорії проблемного навчання мало положення про роль проблемної ситуації в мисленні й навчанні (О.М. Матюшкін). Особливий внесок у розробку теорії проблемного навчання внесли М.І. Махмутов, О.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев, І.Я. Лернер та ін.

У 70-80-х рр. ХХ ст. набула поширення концепція проблемного навчання англійського психолога Е. де Боно, який акцентує увагу на шести рівнях мислення. У розвитку теорії проблемного навчання певних результатів досягли педагоги Польщі, Болгарії, Німеччини та інших країн.

Технологія навчальної діяльності Л.В. Занкова спрямована на загальний розвиток особистості. Згідно з цією концепцією загальний розвиток тлумачився як розвиток здібностей учнів. Основними критеріями при визначенні його рівня були розвиток спостережливості, абстрактного мислення, практичних дій. Прагнучи сформувати дидактичну систему, яка забезпечила б найвищу ефективність навчання, що є передумовою загального розвитку учнів, Л.В. Занков обґрунтував основні дидактичні принципи навчальної діяльності, суттєво відмінні від принципів традиційної дидактики, спрямованих на успішне навчання, тобто засвоєння учнями знань, умінь, навичок. Нова система принципів зорієнтована на досягнення оптимального рівня загального розвитку школярів, що, безперечно, пов'язано і з належною успішністю у навчанні. Загалом система Занкова мала у своїй основі такі взаємопов'язані **принципи**: *принцип навчання на високому рівні складності; принцип навчання швидким темпом; принцип провідної ролі теоретичних знань; принцип усвідомлення школярами процесу учіння; принцип цілеспрямованої і систематичної роботи з розвитку всіх учнів* [9, 149].

У 90-х роках В.В. Давидов суттєво доповнює теоретичні засади даної системи, поєднуючи її застосування з потребами гуманізації початкової освіти.

Традиційне навчання спрямоване здебільшого від конкретного, одиночного до загального, абстрактного, від випадку – до системи. Це формує емпіричне мислення, на думку В.В. Давидова, який поставив питання про можливість розробки нової системи навчання з напрямком від абстрактного до конкретного, від системного – до одиночного. Те мислення, що розвивається у процесі такого навчання, називається теоретичним, а навчання – розвивальним.

У педагогічній літературі є ряд спроб дати визначення проблемного навчання:

В. Оконь під **проблемним навчанням** розуміє «сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем (поступово до цього привчаються учні самі), надання учням необхідної допомоги у вирішенні

проблем, перевірка цих рішень і, нарешті, керівництво процесом систематизації та закріплення набутих знань» [8, 68].

І.Я. Лернер сутність **проблемного навчання** бачить у тому, що «учень під керівництвом учителя бере участь у вирішенні нових для нього пізнавальних і практичних проблем у певній системі, що відповідає освітньо-виховним цілям школи» [5, 82].

Т.В. Кудрявцев суть **проблемного навчання** бачить у висуненні перед учнями дидактичних проблем, у вирішенні й оволодінні учнями узагальненими знаннями та принципами вирішення проблемних завдань [4, 23].

Як бачимо, представлені визначення відображають істотні ознаки проблемного навчання (специфічно організована самостійна діяльність учня; вибудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності діяльність педагога; специфіка змісту навчання).

Основним елементом проблемного навчання є «проблемна ситуація», яка має свою функціональну характеристику. *Проблемна ситуація* – це така ситуація, при якій суб'єкт хоче розв'язати складні для себе задачі, але йому не вистачає відповідної інформації (знань) і він самостійно повинен її відшукати [7, 229].

Головний елемент проблемної ситуації – невідоме, нове, те, що повинно бути відкрите, пізнане для правильного виконання завдання, для виконання потрібної дії.

Проблемна ситуація включає три головні компоненти:

- необхідність виконання такої дії, при якій виникає пізнавальна потреба у новому;
- невідоме, яке потрібно розкрити у проблемній ситуації, що виникла;
- можливості учнів у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов, відкритті нового [6, 60].

О.М. Матюшнін виділяє 4 етапи розв'язку проблемної задачі:

- використання відомих способів розв'язку – етап «закритого» розв'язку проблеми;

- виникнення проблемної ситуації та розширення області пошуку нових способів розв'язку – етап «відкритого» розв'язку проблеми та відкриття нового відношення або принципу дії;
- реалізація нового, відкритого принципу;
- перевірка правильності отриманого розв'язку – загальна схема процесу розв'язку [6, 93-94].

Проблемна ситуація виникає на другому етапі розв'язку проблемної задачі. Пошук та відкриття невідомого в проблемній ситуації є одним із етапів розв'язку. Він починається з виникнення проблемної ситуації і завершується етапом розуміння нового принципу.

Процес проблемного навчання складається із двох необхідних етапів:

1. Етап постановки практичного або теоретичного завдання, що створює проблемну ситуацію.

2. Пошук невідомого у проблемній ситуації або шляхи самостійного дослідження учнів, необхідні для розв'язку поставленої проблеми [6, 66].

Слід враховувати основні *психологічні умови* для успішного застосування проблемного навчання:

1. Проблемні ситуації повинні відповідати цілям формування системи знань.

2. Бути доступними для учнів і відповідати їх пізнавальним здібностям.

3. Проблемні ситуації повинні викликати власну пізнавальну діяльність і активність.

4. Завдання повинні бути такими, щоб учень не міг виконати їх спираючись на вже наявні знання, але достатніми для самостійного аналізу проблеми і знаходження невідомого.

Проблемне навчання спрямоване на формування пізнавальної самостійності учнів, розвиток їх логічного, раціонального, критичного і творчого мислення і пізнавальних здібностей. У цьому і полягає його головна відмінність від традиційного пояснювально-ілюстративного навчання.

Отже, можна виділити *переваги* проблемного навчання: висока самостійність учнів; формування пізнавального інтересу або особистісної мотивації учня; розвиток розумових здібностей учнів.

ДЖЕРЕЛА

1. Брунер Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Д. Брунер. – М., 1977.
2. Дьюи Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / Д. Дьюи. – М.: Карапуз, 2009. – 352 с.
3. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. для студ. пед. закладів / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
4. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
5. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности / И. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 392 с.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – Варшава, 1987. – 384 с.
8. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 204 с.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

В статье сделана попытка проанализировать вклад ученых педагогов и психологов в развитие проблемного обучения. Внимание уделено специальной направленности содержания, принципов, методического обеспечения

проблемного обучения, которое предусматривает целеустремленное развитие творческих способностей личности ученика.

Ключевые слова: обучение, проблемное обучение, проблемная ситуация, принцип.

The article tries to analyze the academic pedagogues and psychologists' contribution into the development of the problem teaching. The attention is drawn on the specific orientation of the contents, principles, methodical maintenance of the problem teaching, which provides the aim-oriented development of the pupil's creative skills.

Key words: teaching, problem teaching, problem situation, principle.