

Павленко В.В. Особливості проблемного навчання / В.В. Павленко // Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. – 574 с. – С.466–471.

Павленко В.В.,

к.п.н., ст. викладач

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Особливості проблемного навчання

Для організації пізнавальної самостійності школярів необхідне використання елементів проблемного навчання. Проблемне навчання позитивно впливає на засвоєння всіх компонентів змісту освіти на кожному занятті.

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

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 праці – 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 конкретизує, зокрема, в принципі природовідповідності навчання і виховання. Принцип природовідповідності має дві грані.

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

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

Отже, потрібно усунути все те, що заважає нормальному природному ходу розвитку й 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 відзначив недолік традиційного навчання в тому, що в його рамках логіка навчального предмета «від і до» задає траєкторію формування розуму дитини, що від природи здійснює опір. Усе зводиться до простого заучування «рутинної формули вкладки», чим заглушується «власний тонкий рух» дитячої думки. Неадекватний природі дитини соціально-педагогічний вплив дорослого (вчителя) притримує її природжену здатність до творчості.

А. Дістервег наполягає на доповненні принципу природовідповідності принципом культуровідповідності, який потребує врахування громадської сутності діяльності дитини. Дж. Дьюї зазначав: «... істинною проблемою

інтелектуального виховання є перетворення природні здібностей у дослідні, перевірені здібності, – перетворення більш-менш випадкової цікавості й уривчастих уявлень у стан пильного, обережного і глибокого дослідження». А це можна здійснити лише соціально виробленими засобами розумового виховання [2].

Отже, А. Дістервег і Дж. Дьюї вказують на односторонність 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 й розвиваючись у ньому, людина соціалізується, отже, доцільно створювати в процесі виховання належні умови для прояву природних здібностей дитини.

Педагоги минулого справедливо заперечували проти догматичного навчання, сенс якого полягав у механічному заучуванні словесних конструкцій. Але при цьому було ототожнено дискурсивне мислення з мисленням теоретичним, говоріння – з розумінням, міркування – з роздумами.

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), «дослідницький метод» (А.Я. Герд), «евристичний метод» (Амстронг), «природно-науковий» (А.П. Пінкевич), «метод проектів» (Кітпатрік), дальтон-план та ін.

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 який учень ставав у позицію викладача нових знань. Проте основний акцент робився на розвиток навичок

емпіричного мислення в ході практичних занять. Дослідницький метод майже не торкався викладання теорії досліджуваного предмета.

Третя 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 тощо. Найважливіше – поставити учні в ситуацію труднощів. Викликати пізнавальний інтерес: «Усе мистецтво виховання і освіти є ніщо інше, як мистецтво збудження» (А. Дістервег). Далі учень поринав у стихію повністю самостійного, не контрольованого педагогом, пошуку (адже будь-який контроль сприймався як повернення на позиції авторитарно-догматичного навчання).

У спадщині видатних педагогів ми можемо виявити ряд висловлювань про необхідність розвитку творчого мислення, наприклад: «розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Кожен, хто бажає до них долучитися, повинен досягти цього власною діяльністю ... Те, чого людина не придбала шляхом своєї самостійності, – не її» (А. Дістервег); «поганий учитель підносить істину, хороший – вчить її знаходити» (А. Дістервег); «Вивчати науку – не означає тільки здобувати відомості з цієї науки, але ... піддаватися своєрідному розумовому збудженню, що викликає дана наука» (П.Ф. Каптерев). Кожне таке висловлювання може послужити епіграфом до будь-якої фундаментальної праці з проблемного навчання.

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

Дж. Дьюї відкидає традиційне догматичне навчання і протиставляє йому активну самостійну практичну діяльність учнів з розв'язання проблем. Мислення, як стверджує Дж. Дьюї, є вирішення проблем [2].

Американський філософ, психолог, педагог обґрунтовує психологічні механізми здатності вирішувати проблеми. Він стверджує, що в основі

здатності учнів розв'язувати проблеми лежить їх природний розум. «Опановувати колективним мисленням може не кожен, – пише Дж. Дьюї, – більше того, не кожного можна навчити цього». За Дж. Дьюї, думка індивіда рухається до стану, коли все в задачі ясно, проходячи певні етапи:

- беруться до уваги всі можливості рішення або припущення;
- індивід усвідомлює складність і формулює проблему, яку необхідно вирішити;
- припущення використовуються як гіпотези, що визначають спостереження і збір фактів;
- проводиться аргументація і приведення в порядок виявлення фактів;
- проводиться практична чи уявна перевірка правильності висунутих гіпотез [2].

Для задоволення цих інстинктів дитини надавалися в якості джерел пізнання: слово, твори мистецтва, технічні пристрої, діти залучалися до гри і практичної діяльності.

Дж. Дьюї дотримувалися педоцентричної теорії та методики. Відповідно до неї роль учителя в процесах навчання і виховання зводиться в основному до керівництва самостійністю учнів і пробудження їх допитливості. У методиці Дж. Дьюї, поряд з трудовими процесами, велике місце займали ігри, імпрровізації, екскурсії, художня самодіяльність, домоведення. Вихованню дисципліни учнів він протиставляв розвиток їх індивідуальності.

У трудовій школі праця, за Дж. Дьюї, є осередком всієї навчально-виховної роботи. Виконуючи різноманітні види праці та набуваючи необхідні для трудової діяльності знання, діти готуються до майбутнього життя. Педоцентрична концепція Дж. Дьюї справила великий вплив на загальний характер навчально-виховної роботи шкіл США та деяких інших країн, зокрема радянської школи 20-х р., що знайшло своє вираження в комплексних програмах і в методиці проектів.

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 наступним питанням:

- значення структури знань 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: визначаючи метою навчання розвиток логічного мислення, Дж. Дьюї і Дж. Брунер вказують на важливість проблемного підходу в навчанні.

У 70-80-х рр. ХХ століття 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. Так 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 із методів навчання. 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 століття найвизначніші дидакти М.А. Данилов і В.П. Єсіпов формулюють 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 [8].

Спочатку 60-х рр. наполегливо розвивається думка про необхідність посилення ролі дослідницького методу в навчанні природних і гуманітарних дисциплін. Учені знову піднімають питання про принципи організації проблемного навчання. «З усією очевидністю, – пише Н.К. Гончаров, – постає завдання більш широкого застосування елементів дослідницького методу, а точніше, дослідницького принципу. Завдання полягає в тому, щоб поступово підводити учнів до оволодіння методом науки, будити і розвивати у них самостійну думку. Можна учневі формально повідомляти знання, і він їх засвоїть, і можна викладати творчо, повідомляти знання в їх розвитку і русі» [8].

Саме думка повідомляти знання в їх русі й розвитку виступила найважливішим принципом проблемного викладу навчального матеріалу і ознакою одного із способів 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 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 (А.М. Матюшкін). Особливий внесок у розробку теорії проблемного навчання внесли М.І. Махмутов, А.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев, І.Я. Лернер та ін.

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» [7].

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, с. 82].

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

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).

Отже, проблемне навчання – це тип навчання, за якого викладач, систематично створюючи проблемні ситуації й організовуючи діяльність учнів з рішення навчальних проблем, забезпечує оптимальне поєднання їх самостійної пошукової діяльності з засвоєння готових висновків науки.

Основним елементом проблемного навчання є «проблемна ситуація», яка має свою функціональну характеристику. Проблемне навчання спрямоване на формування пізнавальної самостійності учнів, розвиток їх логічного, раціонального, критичного і творчого мислення від традиційного пояснювально-ілюстративного навчання.

Отже, технологія проблемного навчання представляється як послідовність процедур, що включають: постановку викладачем навчально-проблемного завдання, створення для учнів проблемної ситуації; усвідомлення, прийняття і розв'язок виниклої проблеми, в процесі якого

вони опановують узагальненими способами набуття нових знань; застосування даних способів для вирішення конкретних задач.

Проблемна ситуація – це пізнавальна задача, яка характеризується протиріччям між наявними знаннями, вміннями, навичками і тими вимогами, які висуваються.

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 достатнім для самостійного аналізу проблеми і знаходження невідомого.

Можна виділити переваги проблемного навчання: висока самостійність учнів; формування пізнавального інтересу або особистісної мотивації учнів; розвиток розумових здібностей учнів.

Також проблемне навчання має свої недоліки: меншою мірою, ніж інші підходи у навчанні можна застосовувати при формуванні практичних умінь і навичок; проблемне навчання вимагає великих витрат часу для засвоєння одного і того ж обсягу знань, ніж інші підходи.

Список використаної літератури

1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М., 1977.

2. Дьюи Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / Дж. 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. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – Варшава. 1987. – 384 с.
7. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 204 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.