

*Гукалова Т.В. Теоретические подходы к изучению проблемного обучения в педагогической литературе // Академия педагогических идей «Новация». – 2018. – №6 (июнь). – АРТ 233-эл. – 0,2 п. л. – URL: <http://akademnova.ru/page/875548>*

**РУБРИКА: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 37.013

**Гукалова Татьяна Владимировна**

Студентка 1 курса, биотехнологического факультета

*Научный руководитель:* Шейхова М.С., к.э.н., доцент

ФГБОУ ВО «Донской ГАУ»

п. Персиановский, Российская Федерация

e-mail: [tatjana\\_gukalova@mail.ru](mailto:tatjana_gukalova@mail.ru)

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМНОГО  
ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

*Аннотация:* Построение и развитие современной модели образования невозможно без осмысления предшествующего исторического опыта, прогрессивных идей педагогов и ученых, что позволяет не только понять диалектическую сущность происходящих процессов, но и делать прогнозы в области процессов генерации педагогических инноваций.

*Ключевые слова:* теоретические подходы, проблемное обучение, этап, развитие, методы, формы обучения, мотивация.

**Gukalova Tatiana Vladimirovna**

The student of 1 course, biotechnological faculty

Supervisor: Sheikhova MS, Candidate of Economic Sciences, Associate

Professor

FGBOU in the "Donskoy GAU"

Persianovskiy, Russian Federation

## **THEORETICAL APPROACHES TO STUDYING PROBLEM TRAINING IN PEDAGOGICAL LITERATURE**

*Abstract:* It is impossible to construct and develop a modern model of education without comprehending previous historical experience, progressive ideas of teachers and scientists, which makes it possible not only to understand the dialectical essence of the processes that occur, but also to make forecasts in the field of the processes of generating pedagogical innovations.

*Key words:* theoretical approaches, problem training, stage, development, methods, forms of training, motivation.

Первые попытки создать теорию проблемного обучения были сделаны в зарубежной науке, где становление проблемного обучения прошло три этапа: активизация обучения, исследовательский метод, проблемное обучение.

Идеи активизации обучения в зарубежной науке, связаны с такими именами, как Сократ (469 – 399 до Р.Х.), Фрэнсис Бэкон (1561 – 1626), Ян Амос Коменский (1592 – 1670), Жан-Жак Руссо (1712 – 1778), И.Г. Песталоцци (1746 – 1827), Ф.А.В. Дистервег (1709 – 1866).

Эти ученые считали, что процесс познания – это активный процесс и умственная деятельность способствует лучшему запоминанию, так как позволяет более глубоко проникнуть в суть предметов и явлений. Так Сократ и представители пифагорской школы, софисты использовали постановку проблемных вопросов в ходе дискуссий. Ян Амос Коменский первым в истории определил дидактические принципы обучения, считая процесс познания активным процессом, лежащим в основе любого «разумного обучения» и выделил науку об обучении из научного пространства философии, которая, как это было принято, занималась вопросами обучения. [6]

Жан-Жак Руссо в своем трактате «Эмиль, или о воспитании» (1762), считая важным решение проблемных вопросов учениками, подчеркивал необходимость активного учения через понимание учениками себя и себя как части природы и бытия.

Идеи активизации обучения с помощью наблюдений ученика за окружающим миром были восприняты И.Г. Песталоцци и Ф.А.В. Дистервегом. Ф.А.В. Дистервег сформулировал идею «присвоения» обучающего материала учеником, подчеркивая необходимость активизировать познавательную деятельность ученика, а не только организовывать запоминание учебного материала. Согласно Ф.А.В. Дистервегу, развитие и образование не могут быть даны или сообщены человеку. По мнению ученого, человек, должен стремиться приобщиться к развитию и образованию собственными усилиями, поскольку, то, «...что человек не приобрел путем своей самостоятельности, – не его». На основе идей активизации в конце XIX – начале XX века стал формулироваться исследовательский метод обучения. На основе исследовательского метода появилось несколько направлений развития идей проблемного обучения,

основоположниками которых были Дж. Дьюи, Дж. Брунер, Г. Пойя, О. Зельц, К. Дункер.

Согласно теории Дж. Дьюи, родоначальника первого направления, мышление есть решение проблем. Дж. Дьюи в своей концепции выделял роль рефлексивного мышления и считал, что способность решать проблемы зависит от природного ума учащихся. По мнению Дж. Дьюи, для того чтобы от состояния «сомнения» перейти в состояние «ясности», мысль индивида проходит несколько этапов. В концепции Дж. Дьюи выделяются пять этапов рефлексивного мышления: первый этап предполагает рассмотрение всех возможных решений или предположений; второй этап заключается в осознании затруднения индивидом и формулировке проблемы, которая должна быть решена; третий этап включает предположения, использующиеся как гипотезы; четвертый этап позволяет представить аргументацию и привести в порядок обнаруженные факты; пятый этап включает практическую или воображаемую проверку правильности выдвинутых гипотез.

Второе направление в становлении проблемного обучения в зарубежной науке связано с именем Дж. Брунера, концепция которого основана на идее структурирования учебного материала, на признании первостепенной роли интуитивного мышления в процессе освоения нового. Важные моменты концепции Дж. Брунера включают в себя следующее: 1) роль структуры знаний в процессе обучения; 2) необходимость готовности ученика к учению; 3) развитие умственной деятельности через интуитивное мышление; 4) значение мотивации в обучении. [1]

Третье направление в развитии идеи проблемного обучения было представлено Г. Пойя. В своей теории ученый дает определение задачи, рассматривает ее структуру, стратегии и конкретные способы решения

задач. Необходимо отметить, что Г. Пойя (1975) рассматривая мышление с позиций способов решения математических задач, экстраполировал их на другие области знаний. Разграничивая понятия «продуктивное» и «творческое» мышление, Г. Пойя писал, что продуктивное мышление приводит к решению данной конкретной задачи, творческое же мышление создает средства для решения будущих задач, отмечая при этом, что, чем больше количество задач, к которым применимы созданные средства, и чем они разнообразнее, тем выше творческий уровень мышления.

Четвертое направление развития идей проблемного обучения связано с исследованиями продуктивного, творческого мышления, которыми занимались О. Зельц и К. Дункер в начале XX века. Определяя роль О. Зельца в развитии идей проблемного обучения, необходимо отметить, что ученый, как известно, выделил специфическую область мышления – продуктивного творческого мышления, ранее не исследованного логикой. По мнению А.М. Матюшкина, для экспериментальной психологии вопрос об определении закономерностей, по которым происходит процесс открытия человеком новых знаний, явился центральным вопросом экспериментальных исследований. О.Зельц (1909) считает задачу, проблемную ситуацию основным методом экспериментального исследования, подчеркивая, что анализ процесса решения различного типа задач является основой в определении сущности творческого мышления личности. Впоследствии данная идея позволила психологам моделировать процесс мышления через процесс решения задач.

Идеи Дж. Дьюи, Дж. Брунера, Г. Пойя, О. Зельца, К. Дункера были восприняты и продолжены не только зарубежными учеными, но в определенной мере повлияли на становление проблемного обучения и в отечественной науке. Известно, что, как в зарубежной науке, становление

проблемного обучения в отечественной науке включает тоже три этапа: активизация обучения, исследовательский метод, проблемное обучение.

Сторонником идеи активизации обучения был К.Д.Ушинский. Подчеркивая роль познавательной самостоятельности учащихся, он отмечал, что человек, обладая умственной силою, извлекающей отовсюду полезное, учится всю жизнь. Данный процесс, по мнению К.Д. Ушинского, составляет одну из главнейших задач школьного обучения.[12] Идеи К.Д. Ушинского были восприняты П.Ф. Каптеревым, разрабатывающим исследовательский метод в России, суть которого заключалась в построении учебного процесса в опоре на формирование умственной деятельности учеников путем формирования их логического мышления согласно законам интеллектуального и психического развития ребенка. Считая основным призванием учителя формирование познавательной самостоятельности ученика через развитие логического мышления, П.Ф. Каптерев (1870) подчеркивал необходимость собственной умственной деятельности учащегося для того, чтобы понять какое-нибудь правило, в противном случае, по мнению ученого, оно останется «чуждым учащемуся», несмотря на многократные объяснения. Главным в процессе обучения было не только и не столько сообщение ученику готовых идей, сколько овладение самим учеником методом формирования этих идей. Таким образом, важен был не только результат обучения, выраженный в знаниях, умениях и навыках, но и сам процесс овладения этими знаниями и умениями, что, в свою очередь, повлекло за собой использование исследовательского метода.

Теория мышления, необходимая для целостного педагогического процесса, как известно, разрабатывалась С.Л.Рубинштейном, основоположником теории проблемного обучения в России. Подчеркивая,

что мышление начинается с осознания проблемной ситуации и выявления в ней проблемы, С.Л. Рубинштейн отмечает, что сама постановка проблемы является актом мышления, который, по его мнению, требует часто большой и сложной мыслительной работы.[11] Таким образом, идеи С.Л. Рубинштейна положили начало третьему этапу становления и развития проблемного обучения – теории проблемного обучения.

Характеризуя становление и развитие проблемного обучения на современном этапе, Е.В. Ковалевская показала, что развитие проблемного обучения идет по спирали. Первый виток соотносится с концом 50-х – первой половиной 70-х годов и включает следующие этапы развития подход (С.Л.Рубинштейн), метод (В. Оконь, А.М.Матюшкин, И.Я. Лернер), тип и система (Т.В.Кудрявцев, М.И. Махмутов). Второй виток соответствует второй половине 70-х годов и первой половине 90-х годов: подход (Т.А.Ильина), метод (А.В. Брушлинский), тип и система (В.Т.Кудрявцев). Третий виток, начавшийся во второй половине 90-х годов, свидетельствует о развитии проблемного подхода (И.А.Зимняя, Е.В.Ковалевская), проблемного метода обучения (А.М.Матюшкин, Е.В.Ковалевская) и проблемного обучения как системы (Е.В.Ковалевская).

Становление проблемного подхода на современном этапе обучения было обусловлено исследованиями С.Л.Рубинштейна о роли проблемной ситуации в процессе мышления и его фазной структуры, что в свою очередь определило ту научную парадигму, в которой работали и продолжают работать многие отечественные исследователи проблемного обучения.

Многие ученые (В. Оконь, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский) трактовали проблемное обучение как метод. Определяя проблемное обучение как метод, В. Оконь рассматривает проблемное обучение как сочетание приемов, таких как организация проблемных

ситуаций, формулирование проблем, отмечая при этом, что к формулированию проблем постепенно приучаются сами ученики, оказание помощи ученикам в решении проблем, проверка решений проблем, а также осуществление руководства процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний. По мнению В. Оконя, проблемный метод обучения необходимо применять вместе с другими методами обучения.[10]

В свою очередь, характеризуя проблемное обучение, по мнению И.Я. Лернера, проблемное обучение заключается в том, что в процессе решения обучающимися проблем и проблемных задач обеспечивается творческое усвоение знаний и умений творчески развитой личности учащегося. Лернер выделяет три вида проблемного обучения: 1) проблемное изложение; 2) частично-поисковый метод; 3) исследовательский метод.[8]

Ряд ученых (М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев) полагают, что проблемное обучение – это тип, система обучения. Определяя проблемное обучение как тип, систему, Т.В. Кудрявцев отмечает, что это процесс обучения, который моделирует процесс мышления, имеющий поисковый характер. При этом проблемное обучение реализуется при условии создания проблемных ситуаций, которые учащиеся осознают, принимают и разрешают в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при выраженной самостоятельности обучающихся и руководстве учителя. Одной из важных задач и результатов проблемного обучения, согласно Т.В. Кудрявцеву, является развитие самостоятельного, продуктивного мышления, нацеленного на реализацию поисковой, творческой деятельности учащегося. Именно это положение положено в основу выделения Т.В. Кудрявцева иерархии уровней проблемного обучения.



Общим основанием иерархии Т.В.Кудрявцева является степень мыслительной самостоятельности ученика в решении и «усмотрении» проблемы. Первый уровень соотносится с проблемным изложением учебного материала. Второй уровень означает, что преподаватель создает проблемную ситуацию и вместе с учеником разрешает ее. Третий уровень предполагает, что преподаватель создает проблемную ситуацию, а учащийся самостоятельно ее разрешает. Четвертый уровень свидетельствует о полной самостоятельности ученика, который сам находит проблему и сам решает ее, тем самым разрешая возникшую проблемную ситуацию. Общим основанием для выделения уровней проблемного обучения является степень активности учителя и ученика в постановке, формулировке и решении проблемы.

По мнению М.И. Махмутова, проблемное обучение представляет собой дидактическую систему, базирующуюся на принципе проблемности усвоения знаний. Автором были сформулированы основные функции технологии проблемного обучения: Общие (1. Развитие интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся; 2. Усвоение учениками системы знаний и способов умственной практической деятельности; 3. Формирование всесторонне развитой личности) и специальные (1. Воспитание навыков творческого усвоения знаний; 2. Воспитание навыков творческого применения знаний и умения решать учебные проблемы; 3. Формирование и накопление опыта творческой деятельности; 4. Формирование мотивов обучения, социальных, нравственных и познавательных потребностей). [10]

При определении проблемного обучения как метода, А.В. Брушлинский отмечает, что проблемное обучение не противостоит и не отрицает другие методы обучения. Автор подчеркивает, что этот метод

обучения нацелен на то, чтобы ученик стал первооткрывателем, исследователем, который встречает посильные для его решения проблемы. По мнению ученого, проблемное обучение в совокупности с другими методами развивает, воспитывает и способствует повышению общего уровня психического развития человека.[2]

В свою очередь В.Т. Кудрявцев трактует проблемное обучение как тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности». Исследуя проблемное обучение, В.Т. Кудрявцев подчеркивает, что разработка теории и практики данного типа обучения не является простым усовершенствованием принципов и положений традиционной дидактики или добавлением новых определений к ним, а возникновением концепции проблемного обучения, свидетельствующего о новом этапе развития дидактики и психологии обучения, направленного на создание системы формирования творческих возможностей учащихся.[8]

Ряд ученых (И.А.Зимняя, Е.В.Ковалевская) говорят о развитии проблемного подхода, проблемного метода обучения и проблемного обучения как системы. И.А. Зимняя отмечает, что проблемное обучение – это тип обучения, основным дидактическим принципом которого является проблемность.[3] При этом основу теории проблемного обучения составляют следующие принципы: целеполагание, проблемная структура учебного материала, сочетание эвристических и репродуктивных методов, специфическая структура знания, мотивация учения, субъектно-субъектное взаимодействие в процессе обучения.

По мнению Е.В.Ковалевской, проблемное обучение неоднородно и представляет собой сложную методологическую проблему его осмысления как подхода, метода, типа и системы обучения. Исследуя категорию

проблемности, Е.В. Ковалевская выявляет характер ее становления и развития. Согласно автору, при рассмотрении проблемного обучения как подхода, проблемность трактуется как признак явлений и предметов, который дает развитие отдельным частям процесса обучения.[7]

Современный этап развития теории проблемного обучения (с 2000 г.) характеризуется рассмотрением понятия «проблематизация», которая может определяться как «механизм усмотрения или вскрытия очевидной или неочевидной проблемы в объекте субъектами проблемного взаимодействия – преподавателем и студентом». Проведенный анализ позволяет представить весь ход развития проблемного обучения в виде некоторой последовательности сменяющих друг друга образовательных парадигм .

Решая первую задачу исследования можно сказать, что история становления проблемного обучения включает шесть этапов и проходила эпохи взлетов и падений, борьбы и забвения, радостей и страданий. На современном этапе происходит возврат «проблемности» в обучении в новом качестве в соединении с ценностным направлением образования (увеличение уровня проблемности).

#### **Список использованной литературы:**

1. Брунер, Дж. Психология познания [Текст]: учебник / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 2009. – 321 с.
2. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст]: учебник / А.В. Брушлинский. – М., 2008. – 189 с.
3. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО Модэк, 2012. – 432 с.
4. Ильина, Т.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 2011. – 494с.
5. Коменский, Я.А. Великая дидактика: учебник [Текст] / Я.А. Коменский. – М.: Академия, 2009. – 351с.

6. Ковалевская, Е. В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система [Текст] / Е. В. Ковалевская. – М.: МНПИ, 2010. – 245 с.
7. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления [Текст] / Т.В. Кудрявцев. – М.: Педагогика, 2011. – 304с.
8. Лернер, И.Я. Проблемное обучение [Текст]: учебник / И.Я. Лернер. – М., 2007. – 261 с.
9. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории [Текст]: учебник / М.И. Махмутов. – М.: КДУ, 2007. – 276 с.
10. Оконь, В. Введение в общую дидактику: пер. с польского [Текст]: учебник / В. Оконь. – М., 2010. – 191с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: учебник / С.Л. Рубинштейн. – М., 2009. – 235 с.
12. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений в 11т. [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: Проспект, 2010. – 416с.

***Дата поступления в редакцию: 16.06.2018 г.***

***Опубликовано: 21.06.2018 г.***

***© Академия педагогических идей «Новация», электронный журнал, 2018***

***© Гукалова Т.В., 2018***