

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ



На правах рукопису

ФУРМАН АНАТОЛІЙ ВАСИЛЬОВИЧ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ
НАВЧАЛЬНИХ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ**

19.00,07—педагогічна і вікова психологія

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Київ-1994



HB 30.256

Робота виконана в Інституті психології Академії педагогічних наук України

Наукові консультанти: член-кореспондент АПН СРСР, доктор психологічних наук, професор
Л.М.ПРОКОЛІЄНКО
кандидат педагогічних наук,
професор Я.І.БУРЛАКА

Офіційні опоненти: член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор
ДІМИДЕНКО Василь Купріянович
доктор психологічних наук, професор
БОРИШЕВСЬКИЙ Мирослав Йосипович
доктор психологічних наук, доцент
ЧЕПЕЛЄВА Наталія Василівна

Провідна організація: Одеський державний педагогічний інститут ім. К.Д.Ушинського

Захист відбудеться "15" червня _____ 1994 року о 1430 годі на засіданні спеціалізованої Ради Д.ІІЗ.01.01 в Українському державному педагогічному університеті ім. М.П.Драгоманова за адресою: 252030, Київ-30, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розіслано "14" травня _____ 1994 року.

Учений секретар
спеціалізованої Ради
доктор філологічних наук,
професор

М.Я.Плюк

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі створення психолого-педагогічної теорії розвитку, функціонування і застосування вчителем проблемно-діалогічних ситуацій у процесі навчання.

Актуальність дослідження. Найактуальнішою проблемою в теорії і практиці освіти, як відомо, є зміст, принципи і методи навчання. життя вимагає розробки і впровадження диференційованого змісту освіти, ефективніших прийомів, форм і методів навчання, поліваріантних способів організації навчальної діяльності школярів.

Сказане повною мірою стосується проблемного навчання, основна мета якого полягає в забезпеченні активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей¹. Однак проблемне навчання є швидше теоретичною моделлю розвиваючого навчання. Основні положення проблемного навчання недостатньо методично конкретизовані, не розроблені численні питання його доцільного застосування. Тому принцип проблемності у сучасній масовій школі використовується епізодично і не завжди ефективно.

¹Див. дослідження А.М.Алексюка, В.Д.Бадмаєва, А.В.Брушлінського, Г.Я.Буша, В.М.Вєргасова, Д.В.Вількєєва, М.Г.Гарунова і В.В.Пустовіт, В.Г.Гетти, В.В.Гончаренка, Л.П.Доблаєва, М.І.Єрепцького, В.В.Заботіна, А.І.Зільберштейна, Е.В.Ільєнкова, І.А.Ільницької, З.І.Калмикової, В.Т.Кудрявцева, Т.В.Кудрявцева, С.Ю.Курганова, І.Я.Лєрнера, В.І.Лозової, С.Д.Максименка і Ю.Д.Руденка, В.Н.Максимової, Р.І.Малафєєва, В.І.Малькова, О.М.Матюшкіна, М.І.Махмутова, Л.Л.Момот, Н.М.Мочалової, В.Оконя, Г.Д.Панченка, П.І.Підкасистого, Л.В.Путляєвої, С.Л.Рубінштейна, М.В.Ричика, Д.О.Тхоржевського, Л.М.Фрідмана і В.І.Маху, С.А.Шапорінського, М.М.Шкільника, А.Ф.Есаулова, Бренсфорд Дж. і Стейн Б., Н.Фредерінсен, Дж. В.Гетцелс і П.В.Джексон, Дж.Гріно, Р.Майєр, Н.Рубенстрайн, А.Шоєнфелд, Д.Тума і Р.Райф, Г.Век, Д.Ваттіх та ін.

Головна причина такого стану справ полягає в тому, що теоретичні розробки питань, які стосуються чинників доцільного функціонування пізнавальних проблемних ситуацій, прийомів постановки й усунення навчальних проблем, способів прийняття та розв'язання проблемних задач учнями, не доведені до рівня конкретної педагогічної технології. Сутність останньої має становити зміст методики застосування проблемних ситуацій на різних етапах уроку та в пізнавальній діяльності учнів різного віку. Це зумовлено тим, що: 1/ у педагогічній психології проблемна ситуація розглядається як вихідний момент мислительної діяльності школяра, джерело і стимул його активності, 2/ у реальному навчальному процесі вона є не тільки умовою виникнення мислення, а й засобом його функціонування і розвитку, а активність учня в ній – критерієм особистого розвитку, 3/ у методиках навчальних предметів /математика, історія та ін./ ґрунтовно описані обставини, за яких виникають ті чи інші навчальні проблемні ситуації, розроблені способи доцільного їх застосування на уроці, 4/ у передовому педагогічному досвіді раціональне використання цих ситуацій дає змогу учням досягти високих результатів у творчому оволодінні знаннями й уміннями.

На сучасному етапі ґрунтовного дослідження потребують: а/ ідея розвиваючого потенціалу навчальних проблемних ситуацій, б/ проблема оптимізації пошукової пізнавальної діяльності учня в навчальних проблемних ситуаціях, в/ питання особливостей функціонування /змістовно, структурно і характерологічно/ різних навчальних проблемних ситуацій, г/ проблема формування творчої особистості за допомогою вивіреної сукупності проблемно-діалогічних засобів.

Водночас очевидно, що наукова розробка теоретичних основ функціонування навчальних проблемних ситуацій не може бути здійснена в контексті усталених положень теорії проблемного навчання й пере-

дусім тому, що ці положення не розкривають природи реальної /не теоретично чи експериментально змодельованої/ проблемної ситуації. Зокрема, вони не дають відповіді на питання: які фази і етапи розвитку проходить проблемна ситуація в навчальному процесі; яка її будова; як змінюються її структура й функції на різних етапах цілісного пізнавального циклу; за яких психолого-дидактичних умов ця ситуація має оптимальний розвиваючий вплив на особистість учня. Навчальні проблемні ситуації не диференціюються й не класифікуються належним чином у теорії і практиці навчання, а сприймаються вченими і вчителями як статичні утворення. Це спричинює спонтанність і некерованість процесів виникнення й розв'язування особистісних проблем і задач[‡] учнів у навчання.

Поряд з питанням розробки технології проблемного навчання, не менш актуального значення набуває питання обґрунтування методології психодидактики і, зокрема, методології проблемного навчання. Основними завданнями останньої мають стати аналіз способів досягнення адекватної інформації про перебіг пізнавального процесу, розкриття змісту категорій і понять дидактики, діалектичних зв'язків між ними та зведення наукових знань про навчальну проблемність у логічно завершену систему.

Серед п р о ц е д у р методології психодидактики слід назвати виявлення й аналіз емпіричного матеріалу, побудови моделей й онтологічних схем розвиваючого навчання, теоретичні узагальнення масового й передового педагогічного досвіду, оцінювання евристичних можливостей методологічних схем і моделей, зв'язування меж ефективного використання розроблених ідей, засобів і методів проблемно-розвива-

[‡] Тут і далі маються на увазі психологічні задачі, а не навчальні завдання.

вчого навчання. Служням є створення нормативних методологічних рекомендацій учителям щодо шляхів упровадження психодідактичних принципів гуманності, проблемності, діалогічності, системності та ін. в їхню технологію практичного навчання.

Найактуальнішим завданням є створення єдиної теорії навчальних проблемних ситуацій, яка б через сукупність об'єктивних, логічно упорядкованих знань про пізнавальну проблемність не лише продуктивно використала набуток в галузі технології і методології проблемного навчання, а й забезпечила прогресивний розвиток останніх, тобто плідно реалізувала технологічні і методологічні функції. Ця теорія має бути міждисциплінарною, принаймні психолого-педагогічною, оскільки природа самого досліджуваного феномена – діалектичне оплетіння сітки психічних і педагогічних явищ, які породжують реальність вищого рівня складності – навчальну проблемну ситуацію. Тому побудова адекватної теоретичної моделі цієї реальності, дослідження закономірностей її розвитку і функціонування та представлення одержаних результатів пошуку у формі цільної теорії – один з найважливіших аспектів розвитку сучасної психолого-педагогічної науки.

Основні проблеми дослідження. Парефразували первинно сформульовану Гегелем вимогу діалектики: за будь-яких обставин здійснювати "конкретний аналіз конкретної ситуації" в напрямі обґрунтування перспектив розвитку проблемного навчання і впровадження його в практику школи, отримаємо твердження: першочерговим завданням і вченого, і практика є конкретний аналіз конкретної навчальної проблемної ситуації. Тільки за умови найповнішого розв'язку цього завдання можна з'ясувати істинну природу проблемної ситуації, яка в реальному навчальному процесі завжди конкретна /тобто зумовлена наявними навчальними обставинами, рівнем підготовки й розвитку уч-

нів, майстерністю та індивідуально-типовими особливостями вчителя, й до того ж постійно змінюється змістовно, структурно й функціонально.

Тому подальший розвиток теорії і практики проблемного навчання передбачає розв'язання трьох наукових проблем, які системно вирішуються в дисертаційному дослідженні: 1/ створення теорії навчальних проблемних ситуацій як складної системи наукових ідей і принципів, закономірностей і уявлень, категорій і понять, фактів і ознак, спрямованих на з'ясування істотних чинників проблемності навчального пізнання та встановлення особливостей перебігу цих ситуацій на основі ґрунтовного вивчення їх природи; 2/ розробка методології розвиваючого навчання, включаючи висвітлення особливостей функціонування навчальних проблемних ситуацій на теоретико-методологічному рівні аналізу навчального процесу; 3/ обґрунтування технології проблемно-діалогічного способу організації навчання з урахуванням того, що центральну ланку цієї технології має становити методика системно-диференційованого застосування проблемно-діалогічних ситуацій у навчальному процесі.

Отже, загальна проблема дисертаційного дослідження формулюється так. Незважаючи на те, що у психолого-педагогічній науці досить ґрунтовно розроблена теорія проблемного навчання, доводиться констатувати, що ефективність проблемно-діалогічного способу організації навчання у практиці шкільного і вузівського навчання залишається низькою. Основна причина такої ситуації – неефективне використання педагогом проблемних ситуацій у навчальному процесі як провідних чинників розвитку пізнавальної активності учнів, формування їхніх особистісних знань. Водночас сучасна психолого-педагогічна наука не утримує знання, які б давали цілісне уявлення про закономірності перебігу проблемно-діалогічних процесів навчального пізнання.

Звідси природно виникає об'єктивна потреба у розробці теорії функціонування навчальних проблемних ситуацій як найвищої і найбільш розвинутої форми організації психолого-педагогічного знання. Ця теорія, маючи достатні вихідні емпіричні і теоретичні основи, власну логіку та відповідну суму теоретичного знання, неподільно пов'язана зі створенням методології і технології проблемного навчання.

Мета дослідження: розробити психолого-педагогічну теорію навчальних проблемних ситуацій, яка б спиралася, з одного боку, на відповідну методологію проблемного навчання, а з іншого – на технологію застосування проблемності у навчальному процесі.

Об'єктом дослідження є процес навчального пізнання, предметом – навчальна проблемна ситуація.

Відповідно до мети, об'єкта і предмета дослідження сформульована гіпотеза. Ефективна реалізація принципів проблемності і діалогічності у навчальному процесі, розвиток пошукової пізнавальної активності і творчих здібностей школярів можливі на основі єдиної психолого-педагогічної теорії навчальних проблемних ситуацій. Для створення такої теорії є необхідні і достатні передумови, а саме: 1/ вихідна емпірична основа, зміст якої становлять різноманітні наукові дані стосовно природи проблемно-діалогічних форм у розвитку особистості, що не мають належного теоретичного пояснення; 2/ вихідна теоретична основа, яка передбачає задіяння як відомих теоретичних схем /зокрема, теорію функціонального рішення К.Дункера, філософсько-психологічну концепцію мислення С.Л.Рубінштейна, теорію проблемної ситуації О.М.Матюшкіна, задачний підхід Г.С.Костюка і Г.О.Балла та ін./, так і результатів численних локальних досліджень /інформаційної моделі проблемної ситуації Д.Б.Богоявленської, моделі інтегральної проблемної ситуації І.М.Когана тощо/, які сукупно покликані забезпечити ґрунтовний опис досліджуваного

об'єкта; 3/ логіка проектування теорії, яка з одного боку, на основі принципу відповідності має включати до свого змісту раніше напрацьовані здобутки, з"ясувати "межі" конструктивного застосування теоретичних схем проблемної ситуації і використати їх як свій окремий граничний випадок, з іншого - логічно виводити сітку нових понять і механізмів перебігу навчального пізнання /"внутрішня проблемна ситуація", "формування і переборення навчальної проблемної ситуації", "джерела і форми проблемності" та ін./; 4/ базовий обсяг теоретичного знання, який уводиться у змістовно-функціональне поле теорії навчальної проблемної ситуації /наприклад, тверджень про поліфункціональність ситуації у пізнавальній діяльності учня, двофазне функціонування внутрішньої проблемності, єдність проблемно-діалогічних форм у цілісному пізнавальному процесі та ін./.

Мету і гіпотезу дослідження було конкретизовано під час розв'язання таких основних завдань наукового пошуку:

1. Визначити сутнісні характеристики навчальної проблемності, виходячи з феноменологічного опису її природи.
2. Дослідити психологічний зміст, структуру і функції проблемних ситуацій у навчальній діяльності школярів.
3. Охарактеризувати проблемно-діалогічні ситуації та виявити основні форми їх функціонування в навчальному процесі.
4. Розкрити зміст психологічних засобів реалізації диференційованого підходу до учнів у навчальних проблемних ситуаціях.
5. З'ясувати особливості функціонування проблемних ситуацій у навчанні учнів різних вікових категорій.

Крім основних наукових завдань, у дослідженні вирішувалися також окремі, похідні, зокрема: 1/ визначити і дослідити форми пізнавальної проблемності та подати їх систематику; 2/ дослідити і класифікувати джерела пізнавальної проблемності; 3/ здійснити зміс-

товно-структурний аналіз навчальної проблемної ситуації; 4/ побудувати структурно-функціональну модель внутрішньої проблемної ситуації; 5/ визначити роль і функції проблемної ситуації у навчальній діяльності школярів; 6/ здійснити психологічний аналіз повного функціонального циклу навчальної проблемної ситуації у фазах і етапах; 7/ встановити основні закономірності функціонування навчальних проблемних ситуацій; 8/ дослідити характер взаємозв'язку проблемних і діалогічних структур навчального пізнання; 9/ охарактеризувати проблемно-діалогічну ситуацію як засіб оптимізації пізнавальної активності учнів у навчанні; 10/ обґрунтувати значення проблемного діалогу у навчальному процесі; 11/ висвітлити питання системно-диференційованого застосування проблемно-діалогічних ситуацій у навчанні; 12/ визначити потрібні психолого-дидактичні умови ефективного функціонування навчальних проблемних ситуацій; 13/ з'ясувати способи реалізації диференційованого та індивідуального підходів до учнів у процесі проблемного навчання; 14/ визначити взаємозалежності між основними параметрами навчальних завдань /складність, трудність і проблемність/ та окреслити методичні підходи до їх кількісного оцінювання; 15/ дослідити рівні розв'язання учнями проблемних задач; 16/ визначити засоби педагогічного керівництва пізнавальною активністю учнів у навчальних проблемних ситуаціях; 17/ обґрунтувати принципи вікової періодизації розвитку внутрішньої проблемності учнів; 18/ охарактеризувати функціонування проблемних ситуацій у навчальній діяльності учнів різних вікових категорій; 19/ описати проектування навчальних проблемних ситуацій вчителем і учнем.

Методологія і методи дослідження. Під час дослідження використовувалась система теоретичних, експериментальних і емпіричних методів. Основними методами теоретичного дослідження були:

метод системного, точніше структурно-функціонального аналізу,

застосування якого дало змогу не лише побудувати теоретичні моделі навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій як складних метасистем, а й виявити закономірності та особливості їх функціонування;

метод міждисциплінарного синтезу, який дав змогу виявити сутнісні характеристики навчальної проблемної ситуації на різних рівнях наукового аналізу - методологічному, педагогічному, психологічному;

генетичний метод, який забезпечив ґрунтовне пізнання першопричин зародження і розгортання проблемно-діалогічних процесів учня в навчанні, особливостей онтогенезу пізнавальної проблемності, що дозволило побудувати класифікацію джерел проблемності;

метод концептуально-порівняльного аналізу, за допомогою якого вдалося змістовно зіставити наявні в історії психолого-педагогічної науки теоретичні підходи до визначення й обґрунтування проблемної ситуації, визначити їх переваги і недоліки, конструктивні і помилкові логічні "ходи" в системі сучасного психологічного знання;

метод теоретичного моделювання, широке використання якого /в результаті дослідження побудовано 11 моделей/ дало змогу, з одного боку, графічними і знаковими засобами зафіксувати найістотніші характеристики, властивості, зв'язки і відношення досліджуваного об'єкта-оригіналу - навчальної проблемної ситуації, з іншого - мінімізувати процедуру дослідження і водночас забезпечити достатньо широкі можливості для експериментального дослідження особливостей функціонування проблемності;

гіпотетико-дедуктивний метод, суть якого в нашому варіанті полягала в тому, що на основі дедукції із загальних гіпотез і уявлень про проблемність як атрибутивну характеристику пізнання були виведені численні наслідки конкретного спрямування і характеру - про джерела і форми проблемності, навчальну і внутрішню проблемні ся-

туації, рівні і особливості розв'язування учнями проблемних задач, умови і засоби оптимізації пошукової пізнавальної активності школярів та ін.;

метод медитативного експерименту, який на різних етапах дослідження давав змогу здійснювати критичну рефлексію побіжних результатів і висновків.

Серед емпіричних методів дослідження основним був психолого-педагогічний експеримент, використаний у трьох його класичних варіантах - констатуючий, перетворюючий і формуючий. У сукупності ці три дослідницькі програми забезпечили активний вплив на функціонування навчальних проблемних ситуацій за різних вихідних психодідактичних умов і відповідно дали змогу: а/ в'ясувати розуміння суті, призначення, змісту і т.ін. проблемних ситуацій учителями і учнями, б/ перевірити ефективність пропонованої технології застосування педагогом навчальних проблемних ситуацій у своїй професійній діяльності і в/ змодельовати можливі рівні і особливості функціонування навчальних проблемних ситуацій, визначити їхній формуючий і розвиваючий вплив на особистість учня.

Допоміжними емпіричними методами в дослідженні були: метод цілеспрямованого спостереження за пошуковою пізнавальною діяльністю учнів у навчальних проблемних ситуаціях; вивчення результатів розв'язку проблемних задач - пізнавальної діяльності учнів в умовах природного і експериментального навчання; проведення контрольних зрізів ефективності перебігу проблемно організованого навчального процесу за системою показників, а також лонгітюдні спостереження за учнями в різних системах традиційного, проблемно-діалогічного, диференційованого і модульно-розвиваючого навчання.

Організація і база дослідження. В дослідженні умовно можна виділити чотири етапи.

На першому, підготовчому етапі /1980-1985 рр./ відбувався інформаційний пошук шляхів розв'язання актуальних проблем підвищення ефективності навчання, який дав змогу зосередити увагу навколо проблемного способу організації навчання. Констатуюче психолого-педагогічне вивчення якості практики проблемного навчання виявило низку нерозв'язаних наукових проблем, які зосередились навколо проблемної ситуації. Результатом цього етапу було ґрунтовне дослідження ролі і функцій проблемної ситуації у навчальній діяльності учня. Зокрема, було доведено, що проблемна ситуація може відігравати в навчальному процесі не тільки позитивну, а й негативну роль.

На другому етапі /1986 - 1988 рр./ було висунуто кілька робочих гіпотез стосовно структура, функцій та особливостей функціонування навчальної проблемної ситуації, які ґрунтувалися на синтезі психологічного і педагогічного знання. Дослідження проводилося в кількох середніх школах. У результаті були визначені психологічні передумови оптимізації пошукової пізнавальної активності учнів у навчальних проблемних ситуаціях. Основну увагу зосереджено на особливостях функціонування проблемної ситуації на двох, установлених Л.С.Виготським, рівнях розвитку дитини: рівні актуального і зоні найближчого розвитку. На основі одержаних даних побудована типова модель рівнів функціонування навчальних проблемних ситуацій. Підготовлено перший варіант рукопису книжки "Проблемні ситуації в навчанні" і робочий варіант теми дослідження.

На третьому /1989-1991 рр./ проводився науковий пошук відповідно до мети, об'єкта, предмета, гіпотези і основних завдань дослідження. З одного боку, велася подальша теоретична розробка проблеми: проаналізовано джерела і форми проблемності, побудовано структурно-функціональні моделі навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій, змістовно описано повний функціональний цикл навчальної

проблемної ситуації, охарактеризовано діалектичну єдність проблемності і діалогічності пізнавального процесу, проблемно-діалогічну ситуацію і проблемний діалог та багато ін. Значне місце в дослідженнях цього етапу посідає розробка методології проблемного навчання як спеціальної галузі розвиваючого навчання. З іншого боку, логічне завершення одержує технологія проблемного навчання, серцевину якої становить методика системно-диференційованого застосування вчителем навчальних проблемних ситуацій на різних етапах уроку і в пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій. У цей період значно розширилася географія дослідження.

На четвертому етапі /1992-1993 рр./ результати були зведені в систему і оформлені у вигляді психолого-педагогічної теорії навчальних проблемних ситуацій. Водночас не зупинялася експериментальна робота, результатом якої стало формулювання глибших принципів і закономірностей, висновків і рекомендацій. Основну увагу зосереджено на проблемі методологічного і психологічного забезпечення пропонованої системи проблемно-діалогічного навчання /відповідно побачили світ дві книжки/. Зокрема, докладно обґрунтована єдність проблемно-діалогічних форм у цілісному акті навчального пізнання, запропонована систематика універсальних діалектичних зв'язків між зовнішніми і внутрішніми формами проблемності-діалогічності, розкрито широкі можливості конструктивного використання проблемно-діалогічного методу у вирішенні інших актуальних питань психолого-педагогічної науки і практики - шкільної практичної психології, навчальної книжки і підручника тощо.

Предметом захисту є психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій, зміст, структура і логіка якої включає:

I/ інноваційне ядро - і д е ї : а/ повноцінного функціонування навчальної проблемної ситуації, б/ суперечливості і поліфункціона-

льності цієї ситуації, в/ навчальної проблемності як засобу оптимізації пошукової пізнавальної активності учнів; г/ проектно-пошукової спрямованості пізнавальної діяльності вчителя і учня у навчальній проблемній ситуації;

2/ центральну ланку - з а к о н и : а/ навчальної проблемної ситуації як універсального джерела, стримутивної характеристики продуктивного мислення вчителя і учня, б/ єдності і неподільності функціонування навчальної та внутрішньої проблемних ситуацій; в/ двофазного /формування і переборення внутрішньої проблемності/ функціонування пізнавальної проблемності у внутрішньому світі особистості, г/ постійного розширення проблематизації свідомості особистості у процесі її розвитку;

3/ змістовну основу - з а к о н о м і р н о с т і : а/ прогресивна спрямованість у розвитку етапів навчальної проблемної ситуації, яка, розпочинаючись виникненням і завершуючись зняттям проблемності, зумовлює сходження учня до нового рівня особистісних знань і забезпечує динаміку цілісного розвитку його продуктивного мислення, б/ єдність процесів розвитку і функціонування навчальної проблемної ситуації, в/ функціональна цілісність, якої набуває навчальна проблемна ситуація лише під час переходу від формування до розв'язання проблемності, г/ циклічність у функціонуванні системи навчальних проблемних ситуацій, детермінована генезисом і розв'язком учнем завершеної сукупності пізнавально-сміслових судеречностей, в якій раніше розв'язані проблеми є внутрішньою передумовою /індивідуальний досвід/ функціонування наступних, д/ ефективність функціонування навчальних проблемних ситуацій, що залежить від того, наскільки повно задіяна система джерел проблемності пізнавального процесу учня /суб'єктивна-особистісна невизначеність, інтелектуальна трудність, пізнавально-смістова суперечність/, проб-

лемно-діалогічних форм пізнання та діалогічних засобів керування пошуковою пізнавальною активністю учнів, е/ функціонування внутрішньої проблемної ситуації, яке відзначається психологічною повноцінністю і насиченістю етапів цілісного пізнавального процесу з точки зору оптимальної представленості сукупності певних психічних явищ /здивування, переживання, внутрішня конфліктність тощо/ у пізнавальній діяльності учня;

4/ вихідні орієнтири і положення - п р и н ц и п а : а/ діалектичного розв'язку і єдності проблемності і діалогічності як змісту і форми пізнавального процесу, б/ атрибутивності проблемно-діалогічних джерел і форм у розвитку пізнавального процесу, в/ універсальної інтегративності внутрішньої проблемної ситуації щодо інших проблемно-діалогічних джерел і форм пізнання, г/ системно-диференційованого застосування навчальних проблемних ситуацій у пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій;

5/ формальну основу - т е о р е т и ч н і м о д е л і : а/ навчальної проблемної ситуації, б/ внутрішньої проблемної ситуації, в/ рівнів функціонування навчальних проблемних ситуацій, г/ генезису внутрішньої проблемної ситуації, д/ взаємодії і взаємодоповнення джерел проблемності і к л а с и ф і к а ц і ї : а/ провідних форм пізнавальної проблемності, б/ універсальних діалектичних зв'язків між провідними формами проблемності, в/ складових генезису проблемності пізнавального процесу, г/ провідних функцій навчальної проблемної ситуації, д/ проблемно-пошукових методів навчання, е/ взаємозв'язків провідних характеристик проблемності-діалогічності у пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій;

6/ термінологічно-мовленеве поле - розвинута система категорій /"пізнання", "навчання", "проблемність", "діалогічність", "діяльність", "активність", "розвиток", "функціонування"/ і п о н я т ь ,

які вводяться до понятійного апарату психолого-педагогічної науки для пояснення глибинних механізмів навчально-пізнавального процесу: "навчальна проблемна ситуація", "внутрішня проблемна ситуація", "формування, розв'язання /перезоборення/ внутрішньої проблемності", "виникнення, становлення, розв'язування, зняття навчальної проблемної ситуації", "джерело, форма проблемності-діалогічності", "проблемно-діалогічна ситуація", "проблемний діалог", "ситуування";

7/ конкретно-фактологічне забезпечення теорії - численні наукові факти стосовно: невідривності пізнавального процесу від внутрішньої проблемності особистості, високого розвиваючого впливу проблемності на особистість учня, орудію-опосередкованої ролі проблемно-діалогічних форм пізнавального процесу, діалектичної єдності проблемно-діалогічних форм, різноманітності суб'єктивно-особистісних джерел проблемності, трикомпонентної психологічної структури навчальної проблемної ситуації; психологічної організації пошукової пізнавальної активності /діяльності/ як центральної ланки внутрішньої проблемної ситуації; суперечливої ролі навчальної проблемної ситуації в організації пізнавального досвіду учня; циклічного функціонування навчальної проблемної ситуації; розширення з розвитком особистості поля проблематизації її свідомості та ін.

Новизна дослідження полягає в тому, що в ньому пропонується психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій, яка дала змогу: а/ перевірити достовірність численних експериментальних і емпіричних даних щодо особливостей генезису, розвитку, функціонування, структури і функцій проблемної ситуації як складного психологічного явища мотиваційно-пізнавальної сфери особистості; б/ домогтися якісно нового рівня систематизації знань про спрямування, сутність, зміст і результативність проблемно-діалогічного способу організації навчального пізнання; в/ одержати глибші і шир-

ші відомості про природу /структуру, функції, організацію тощо/ навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій, про закономірності і механізми їх генезису, розвитку, функціонування; г/ здобути достатній науковий фундамент для обґрунтування методології і технології проблемного навчання; д/ передбачити і виявити нові психічні явища і процеси під час функціонування навчальних проблемних ситуацій /процеси ситуування дійсності особистості, механізми проблематизації свідомості та ін./.

Теоретично, експериментально і емпірично доведена необхідність більш ґрунтовного дослідження навчальної проблемної ситуації в широкому психолого-педагогічному контексті і, слідуючи об'єктивній логіці розвитку наукового знання, оформити одержані знання у вигляді цільної міждисциплінарної теорії. Стрижнем цієї теорії є закони, які цементують її структуру. Встановлено чотири таких законів: а/ навчальна проблемна ситуація є універсальним джерелом і атрибутивною характеристикою продуктивного мислення вчителя і учня; б/ наявна єдність і неподільність функціонування навчальної проблемної ситуації і внутрішньої проблемної ситуації як загального і єдиного пізнавального процесу, в/ у внутрішньому світі особистості функціонування пізнавальної проблемності завжди реалізується двофазно як формування і переборення особистісної проблемності; г/ у процесі онтогенетичного /вікового/ розвитку особистості поглиблюється проблематизація її свідомості. При цьому центральну методологічну роль у розробці зазначеної теорії відіграє ідеалізований об'єкт дослідження - теоретична модель психологічної структури навчальної проблемної ситуації, а також структурно-функціональна модель внутрішньої проблемної ситуації, які в сукупності відображають основні сутнісні залежності і зв'язки досліджуваної проблемно-діалогічної реальності.

Теоретичне значення дослідження. Створена психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій характеризується високою системністю. Це свідчить про те, що пропонується взаємопов'язана сукупність наукових знань /закони, закономірності, категорії, поняття, факти/, яка впорядкована на основі чітко визначених наукових ідей і принципів: повноцінного функціонування навчальної проблемної ситуації у фазах і етапах, суперечливості і поліфункціональності цієї ситуації, навчальної проблемності як засобу оптимізації пошукової пізнавальної активності учнів, проектно-пошукової спрямованості пізнавальної діяльності вчителя і учня в навчальній проблемній ситуації, діалектичного зв'язку проблемності і діалогічності, атрибутивності проблемно-діалогічних джерел і форм у розвитку пізнавального процесу, універсальної інтегративності внутрішньої проблемної ситуації щодо інших джерел і форм пізнання, системно-диференційованого застосування вчителем навчальних проблемних ситуацій у своїй професійній діяльності. Висвітлюється психолого-педагогічний зміст основних етапів функціонування навчальної проблемної ситуації /виникнення, становлення, розв'язання, зняття/. На теоретичному, методологічному і технологічному рівнях пояснення навчального процесу розкриваються такі особливості функціонування навчальних проблемних ситуацій, як суперечливість, поліфункціональність, різноманітність, системність, циклічність.

Наявні типи проблемного навчання доповнені новим типом – проблемно-діалогічним навчанням, яке є інваріантним у порівнянні з усіма іншими системами розвиваючого навчання. Воно будується на системі проблемно-діалогічних джерел, форм і методів навчання, способах реалізації диференційованого та індивідуального підходів до учнів, засобах оптимізації пошукової пізнавальної активності учнів, особливостях функціонування проблемних ситуацій у навчанні учнів,

як різного психологічного складу, так і різних вікових категорій. Серед складових цього навчання одне з центральних місць належить методиці кількісного і якісного визначення /діагностики/ основних параметрів навчальних завдань - складності, проблемності, трудності, яка охоплює психологічний і дидактичний рівні аналізу пізнавального процесу учнів.

Практичне значення дослідження. Теорія навчальних проблемних ситуацій, що створена в результаті дослідження, може бути використана, як показує досвід розв'язання кількох важливих освітнянських проблем /зокрема, шкільної практичної психології, навчальної книжки і підручника, модульно-експериментального навчання тощо/, для визначення радикальних напрямків побудови в Україні ефективнішої системи освіти. Про ступінь готовності теорії до впровадження свідчить її ґрунтовна технологічність: розроблена методика застосування проблемних ситуацій на різних етапах уроку і в пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій потенційно дасть змогу кожному вчителю /самостійно чи у складі колективу/ професійно оволодіти цією методикою. Готовність до впровадження забезпечується також чітким визначенням змісту роботи педагога на кожному етапі функціонування навчальної проблемної ситуації і психодидактичних умов оптимізації пошукової пізнавальної активності учнів згідно з їхніми інтелектуально-вольовими можливостями.

Упровадження у практику роботи освітніх закладів здобутої в дослідженні системи теоретико-методологічних знань - ідей і принципів, законів і закономірностей, категорій і понять - стосовно сутнісних чинників і психологічних механізмів проблемності навчального пізнання буде сприяти істотному підвищенню якості навчального процесу, передовсім формуванню мобільної системи особистісних знань учнів, розвитку їх творчих здібностей. Водночас реалізація пропоно-

ваного проблемно-діалогічного способу організації навчання сприятиме швидкій відозміні характеру освітнього процесу - від авторитарності, схоластичності, рутинності до все більшої його демократичності, гуманістичності, продуктивності.

Апробація і впровадження результатів дослідження здійснювалися в таких формах:

1/ наукові публікації у психологічній і педагогічній пресі, видання книг для вчителя, які реалізували науково-методичне забезпечення процесу впровадження системи проблемно-діалогічного навчання в експериментальну шкільну практику;

2/ участь у роботі круглих столів, присвячених психологічним проблемам підвищення ефективності навчально-виховного процесу /Вопросы психологии. - 1987. - № 5. - С. 98-99/.

3/ лекції і доповіді з актуальних питань теорії, методології і практики проблемно-діалогічного навчання, психології розвитку пошукової пізнавальної активності школярів перед різними аудиторіями /в середньому 50 виступів щорічно, починаючи з 1985 року/;

4/ наукові повідомлення на Вченій Раді, щорічних наукових сесіях та методологічних семінарах Інституту психології АПН України, починаючи з 1986 року;

5/ проблемно-пошукова і експериментальна робота з впровадження інноваційної системи проблемно-діалогічного способу організації навчання в практику Жулянської середньої школи /нині Київська середня школа № 279, 1980-1986 рр./ та Софійсько-Борщатівської середньої школи Києво-Святошинського району /1987-1992 рр./, донецького експериментального об'єднання шкільних модулів АПН України, створеного на базі середньої школи № 30 /1990-1993 рр./, київської середньої школи № 157 /1990-1993 рр./, васильківської середньої школи № 9, що на Київщині /1991-1993 рр./, Голянської середньої

школи, що на Івано-Франківщині /1990-1992 рр./ та ін.

5/ наукове керівництво організацією дослідницької роботи студентів педагогічного факультету, дипломантів-психологів Українського державного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, наукових кореспондентів, стажистів Інституту психології АПН України з актуальних питань психодидак^{тики} розвиваючого навчання;

7/ керівництво і участь у розробці концепцій шкільної практичної психології та навчальної книжки і підручника /1992-1993 рр./, у яких знайшли належне відображення теоретико-методологічні ідеї, принципи і положення проблемно-діалогічного підходу до організації навчально-виховного процесу;

8/ консультування і експертиза Міністерства освіти України з питань підготовки і проведення тестування випускників середніх шкіл і абітурієнтів /1993 р./, експертна оцінка розвиваючих функцій рукописів підручників і методичних посібників для вчителя на замовлення видавництва "Освіта" /1992-1993 рр./;

9/ розробка авторських програм і проведення циклу науково-практичних семінарів для керівників шкіл, практичних психологів і вчителів Донецького регіону та України з теми "Сучасні системи розвиваючого навчання" /1991-1993 рр./;

10/ керівництво на громадських засадах лабораторією шкільної практичної психології при Творчій спілці вчителів України, виступ з доповідями на засіданнях I-IV сесій спілки /1990-1992 рр./;

11/ участь як делегата в роботі II-го з'їзду вчителів СРСР /Одеса, жовтень 1991 р./, виступ з доповіддю та інтерв'ю ж. "Огоньк" /1991. - 52. - С. 9/;

12/ участь у роботі Всесоюзних, Республіканських і Міжнародних наукових конференцій /1986-1993 рр./, зокрема перших і других Костиківських читаннях, /Київ, 1991, 1992/, Рубінштейнівських чи-

таннях /Одеса, 1992/;

ІЗ/ розробка з канадськими і голандськими фахівцями-психологами дослідницького проекту "Розвиваючий підручник" /1992-1993 рр./.

Публікації. По темі дисертаційного дослідження опубліковано 40 наукових праць, у т.ч. три книги і 23 статті у центральних журналах і збірниках, загальним обсягом 36,5 др. аркушів.

Структура і обсяг роботи. Дисертація складається із вступу, п'яти розділів, об'єднаних у дві частини - "Теоретико-методологічні засади аналізу і побудови навчальної проблемної ситуації" та "Принципи та умови ефективного функціонування навчальних проблемних ситуацій". Загальних висновків, списку використаної літератури /679 найменувань/ і 15-ти додатків. Загальний обсяг дисертації 449 сторінок, включаючи 7 малюнків, 8 схем і 7 таблиць.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДОСЛІДЖЕННЯ

Суттєві характеристики навчальної проблемності

Навчання організується на різних рівнях - наочіння й учіння. Наочіння - генетично первинний, екстенсивний процес, уміння - більш пізній, високий, інтенсивний. Ці рівні навчання діалектично пов'язані між собою. Одним з найефективніших засобів активного учіння є проблемність навчання, що забезпечує прискорений розвиток розумових здібностей учнів. Центральну ланку проблемності становлять суперечності - навчально-пізнавальна, пізнавально-інформативна, пізнавально-смилова та ін., які є рушіями навчального процесу і водночас визначають серпцевинний логіко-гносеологічний зміст пізнавальної проблемності. Варіантність зазначених суперечностей полягає як у мірі їхньої інтеріоризованості стосовно внутрішнього світу особистості, так і в спрямуванні на забезпечення прогресивних чи регресивних змін у навчальному процесі. Проблемність, з

пії точки зору, - це закономірність навчального пізнання і творчого мислення, а відтак сутісний чинник і показник розумового розвитку учня.

Проблемність - атрибутивна характеристика пізнання. До ієрархії її властивостей, які підлягають першочерговому дослідженню, належать: а/ витoki /джерела, першопричина, умови/, б/ генезис /етапи, фази, закономірності/, будова /ознаки, структура, оформленість/, г/ функції /призначення, завдання, доцільність/. Водночас проблемна атрибутивність пізнання найгрунтовніше досліджена в теоретико-методологічній системі проблемного навчання. Актуальна варіантність його моделей і підходів вимагає, з одного боку, визначення їх евристичних можливостей, з іншого - інтеграції на засадах взаємодоповнення і єдності. Проблемне навчання - це передусім психолого-дидактична система змісту, методів, форм, засобів, умов і показників такого розвиваючого навчання, яке спричинює активне оволодіння учнями новими знаннями і способами дії в процесі індивідуального і спільного пошуку, прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб і інтересів, гармонійний розвиток творчого мислення, емоцій, волі.

Встановлено чотири групи проблемно-пошукових методів: а/ демонстраційного розв'язування проблем учителем, б/ самостійної проблемно-пошукової діяльності учнів, в/ колективної пошукової діяльності учнів, г/ спільної пошукової діяльності вчителя і учнів та охарактеризовано умови їх ефективного функціонування залежно від рівня пізнавальної активності і самостійності учнів, характеру їхнього співробітництва у навчанні, співвідношення між індивідуальною і груповою роботою школярів. Доведено, що: 1/ пошукові, дослідницькі та їм подібні дії учнів можуть бути організовані поза проб-

лемною ситуацією, 2/ елементи проблемності доцільно закористовувати в інших системах навчання, 3/ організація повноцінного проблемного навчання здебільшого неможлива не тому, що дидактично не виправдана, а тому, що методично не може бути повною мірою забезпечена.

Аналіз теорії і практики сучасних систем навчання свідчить про об'єктивну потребу в науковій розробці специфічної галузі теорії розвиваючого навчання – методології психодидактики і методології проблемного навчання зокрема. Її основними завданнями є: обґрунтування способів одержання адекватної інформації про хід навчально-пізнавального процесу, розкриття змісту понять психодидактики та визначення діалектичних зв'язків між ними, зведення розрізнених наукових знань про проблемність в єдину, логічно зв'язану теорію. Кінцевий результат цієї методології – підвищення загальної культури і розвиток психолого-педагогічної технологічності мислення науковця і вчителя.

Предметом аналізу методології проблемного навчання передусім мають стати її функції, процедури і специфічні особливості. Ця методологія природно доповнює відповідну теорію: якщо теорія проблемного навчання визначає і фіксує постійні сутнісні залежності розвиваючого впливу пізнавальної проблемності на учня, то методологія навчає тому, як найкраще пізнавати природу проблемного способу організації навчального процесу, розвивати його теорію і вдосконалювати практику. Мета цієї методології – виробити нормативно-регулятивні засоби і пізнавальні знаряддя проникнення людини в сутність навчального процесу, що конкретно досягається за допомогою формулювання сукупності методологічних орієнтирів.

Методологічно виправданим є задіяння поняття "форма проблемності", а також проведення змістовного аналізу діалектичних від-

ношень між виявленими формами, які визначають ефективність перебігу будь-якого пізнавального процесу, в т.ч. навчального. Запропоновано методологічний "ключ" до вирішення цієї складної проблеми через поглиблений аналіз діалектичних зв'язків між проблемно-діалогічними формами пізнання по вертикалі /проблемність як сутність, внутрішня форма пізнавального процесу, а діалогічність як явище і зовнішня форма/ і по горизонталі /задача і запитання як одиничне, проблема і діалог – особливе, проблемна і комунікативна ситуації – загальне будь-якого пізнавального процесу/. В результаті схема взаємозв'язків між основними проблемно-діалогічними формами набула такого вигляду.

Т а б л и ц я І

Діалектика провідних форм проблемності пізнання

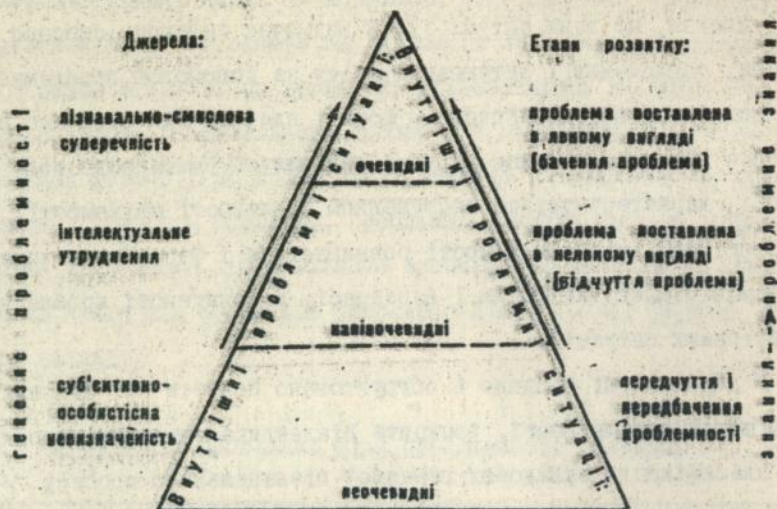
		Тип діалектичного зв'язку по горизонталі		
		Одиничне	Особливе	Загальне
Тип діалектичного зв'язку по вертикалі	Сутність /внутрішні форми/	Задача	Проблема /гіпотеза/	Проблемна ситуація
	Явище /зовнішні форми/	Запитання	Діалог /се-сіда, дискусія тощо/	Комунікативна ситуація

Виключно продуктивним є критеріальне обґрунтування поняття форми проблемності, яке логічно призводить до з'ясування теоретико-методологічних засад систематики універсальних зв'язків між зовнішніми і внутрішніми формами проблемності-діалогічності і перегляду їх взаємозалежності у цілісному акті навчального пізнання. Ці форми досліджені не тільки як феномени пізнання і мислення, а

й свідомості. Встановлено, що пізнавальна проблемність являє собою те і специфічне означально-сміслові вираження світу у свідомості людини, що вона актуалізує й водночас інтегрує способи означення, осмислення і ситуування світу за допомогою проблемно-діалогічних засобів і щонайперше - форм і джерел. Так будь-яка особистісна проблема виникає на межі означально-сміслового поля свідомості, характеризується напруженням діяльності свідомості. Тому психологічний зміст свідомості розвивається і формується через проблемно-діалогічні форми і передовсім у контексті проблемно-комунікативних ситуацій.

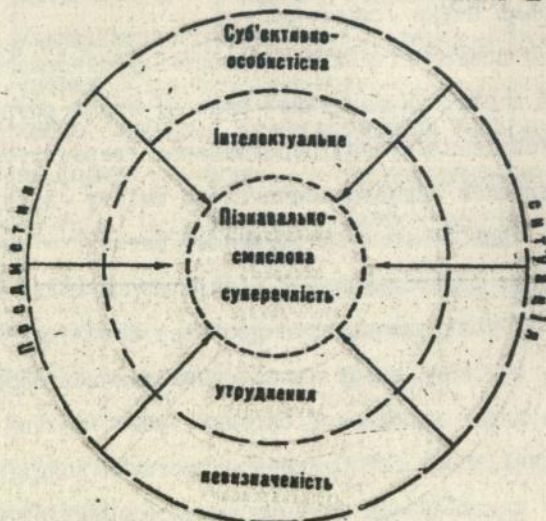
У дослідженні введено і обгрунтовано поняття про джерела внутрішньої проблемності, розкрита діалектика основних джерел, подана класифікація складових генезису пізнавального процесу. /схема 1/. Встановлено три групи джерел проблемності, що забезпечують різні способи функціонування внутрішніх і навчальних проблемних ситуацій і по-різному стимулюють учня до самостійного оволодіння знаннями і методами науки /схема 2/.

Якісний опис психологічних особливостей установлених джерел проблемності дав змогу: 1/ визначити основні етапи розвитку проблемного знання /мислення/ учня: передбачення /передчуття/ проблемності під час вивчення певного навчального змісту - відчуття проблеми та її осмислення в напівусвідомленому вигляді - бачення навчальної проблеми та її постановку в чіткій, зрозумілій для себе та інших формі; 2/ уведення поняття про міру проблемогенності навчальних завдань, основний зміст якого, визначаючись особливостями формування внутрішньої проблемної ситуації учня, становить потребний, функціональний або ж інформативно-смісловий конфлікт; 3/ запропоновано нову класифікацію внутрішніх проблемних ситуацій, яка включає неочевидні, напівочевидні й очевидні проблемні ситуації.



Основні складові проблемності пізнавального процесу та їхня класифікація.

Схема 2



Модель взаємодії та взаємодоповнення основних джерел проблемності пізнавального процесу.

Все це наукове знання різного ступеня сформованості, розкриваючи глибинні чинники розвитку пізнавального процесу, в сукупності характеризує повноту пропонуваної теорії, свідчать про доцільність створення методології і технології проблемного навчання.

Зміст, структура і функції навчальних проблемних ситуацій

Проблемна ситуація є предметом дослідження різних наук. Учені вкладають різний психологічний зміст у поняття "проблемна ситуація", по-різному подають функціональне значення цих ситуацій у пізнавальній діяльності людини, її розвитку. Діапазон відмінностей у тлумаченні проблемної ситуації визначається двома межами: від повної її суб"ективізації /особливий психічний стан/ до повної об"ективізації /різновид предметної ситуації/. Насправді проблемна ситуація - це діалектична, поліфункціональна єдність об"єктивного і суб"єктивного, зовнішнього і внутрішнього, матеріального та ідеального в мислительній діяльності особи.

До найсуттєвіших ознак проблемної ситуації, які діалектично задіяні в пізнавальному процесі, належать: 1/ полісуперечливий характер взаємодії учня з об"єктом пізнання, 2/ потребо-мотиваційна зумовленість функціонування навчальних проблемних ситуацій, 3/ динамічність і поліфункціональність розвитку навчальної проблемної ситуації як цілісної суб"єкт-об"єкт-суб"єктної системи, 4/ діалектичний зв'язок відомих і невідомих елементів проблемної ситуації в системі об"єктів, що пізнані та пізнаються учнем, 5/ особистісно-діалогічна спрямованість функціонування внутрішньої проблемної ситуації учня, 6/ проектно-пошуковий характер пізнавального образу, що виникає і функціонує у внутрішній проблемній ситуації, 7/ єдність і неподільність функціонування навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій як загального і одиничного повноцін-

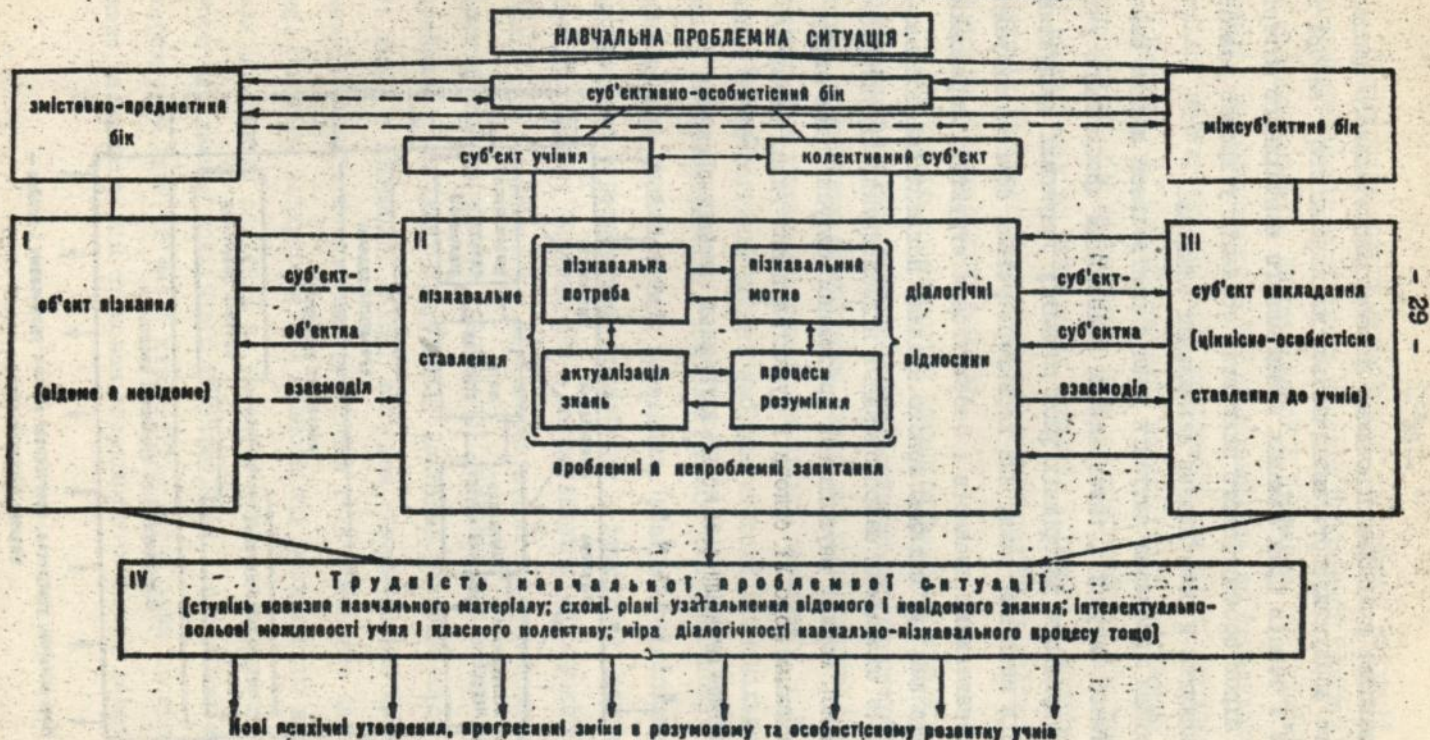
ного пізнавального процесу. У розпорядженні вчителя є певні психодіагностичні засоби /зовнішні дії учня, модальність його емоцій, дефіцит знань тощо/ для контролю за перебігом продуктивного пізнавального процесу школярів у навчальних проблемних ситуаціях.

Змістовно-структурний аналіз навчальної проблемності показав, що класична схема трикомпонентної будови проблемної ситуації /пізнавальна потреба, невідоме знання чи спосіб дії, інтелектуально-вольові можливості учня/ статично фіксує одномоментний зріз продуктивного пізнавального процесу, не утворює функціональної суб"ект-об"єктної цілісності. В результаті пошуку запропонована інноваційна модель психологічної структури навчальної проблемної ситуації /схема 3/, яка характеризується складною єдністю суб"єктивно-особистісного, змістовно-предметного і міжсуб"єктного боків, системою суб"єкт-об"єктних і суб"єкт-суб"єктних розвивальних взаємовпливів, постійно змінними складністю і трудністю. Центральною ланкою цієї ситуації, її своєрідним психоенергетичним ядром є внутрішні проблемні ситуації учнів і вчителя.

Найкращі умови для функціонування навчальної проблемності випливають у тому разі, коли з трьох сторін - учителя, колективу класу і кожного учня - продукуються ціннісно-особистісні діалогічні взаємостосунки, коли повно задіється пізнавальна мотивація, емоційні, вольові, розумові процеси, нарешті особистісний досвід учасників навчального процесу. Важливу роль тут також відіграють процеси розуміння: розуміння умови проблемної задачі, шуканої відповіді й ускладненої ситуації з її фактичними і теоретичними характеристиками взаємоспричиняють прогресивний хід продуктивного пошуку, за допомогою якого учні доходять до нових знань, спираючись на відомі. Важливе значення для ефективного перебігу пізнавальної активності школярів має проблемне викладання, смисл якого полягає в умі-

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМНОЇ СИТУАЦІЇ

Схема 3

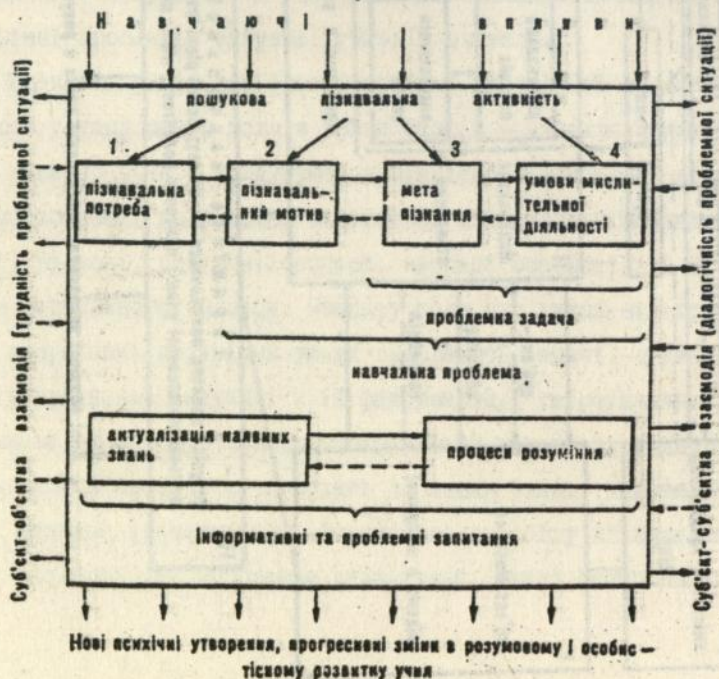


лому керівництві вчителем основними ланками мислительного процесу учнів. Його продуктивність визначається як залежністю у виборі вчителем форм і темпів пред"явлення учням нового навчального матеріалу, так і мірою особистісного включення останніх у процес усвідомлення, прийняття й розв'язання навчальних завдань.

Внутрішня проблемна ситуація учня є центральною ланкою навчальної проблемної ситуації, інтегральним показником проблемного учіння; це - сукупність внутрішніх умов розвитку пошукових продуктивних процесів мислення учня, яка характеризується єдністю актуалізованих пізнавальних процесів і особистісних структур, спрямованих на відкриття ним суб"єктивно нового знання. Поглиблений психологічний аналіз складових запропонованої в дослідженні структурно-функціональної моделі внутрішньої проблемної ситуації дав змогу зробити висновки щодо її будови і функціонування /див. схему 4/:

Схема 4

СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВНУТРІШНЬОЇ ПРОБЛЕМНОЇ СИТУАЦІЇ



Пропонована модель внутрішньої проблемної ситуації вигідно відрізняється від усіх інших моделей проблемної ситуації, а саме: а/ гештальт-моделі, обґрунтованої К.Дункером, б/ інформаційної моделі, запропонованої Д.Б.Богоявленською, в/ структурно-функціональної моделі інтегральної проблемної ситуації, обстоюваної І.М.Коганом, г/ класифікаційної моделі типів проблемних ситуацій, розробленої О.М.Матюшкіним. Вона, з одного боку, дає змогу критично поставитися до зазначених моделей, з іншого - повною мірою враховує їх конструктивні можливості у висвітленні найскладніших механізмів пізнавального процесу.

Дослідження особливостей функціонування проблемної ситуації у пізнавальній діяльності школярів показало, що ця ситуація та її окремі компоненти /зонайперше внутрішня суперечність/ можуть відігравати у навчальному процесі не тільки позитивну, а й негативну роль. Методологічний аналіз амбівалентності пізнавальної проблемності на філософському, психологічному, педагогічному і соціологічному рівнях виявив чотири провідних, попарно різнополюсних функцій: прогресуюча - регресуюча, стимулююча - стримуюча, регулююча - дезорганізуюча, спрямовуюча - дезорієнтуюча. Ці функції, модифікуючись і видозмінюючись, характеризуються взаємодоповненням. За повноцінної навчальної проблемної ситуації має місце ієрархія провідних і допоміжних її функцій. Докладно розкривається динаміка їх зміни і взаємодії в ході навчання, визначаються зв'язки і взаємовідношення між окремими функціями і їх основними характеристиками. Зокрема, підкреслюється відносність позитивного впливу навчальних проблемних ситуацій на розвиток учня, що зумовлено як рівнем його загального психічного розвитку, так і організацією, змістом, характером педагогічного керівництва навчальним процесом. Встановлено залежність між ступенем розвиваючого впливу навчальної проб-

лемної ситуації на учнів і рівнем розвитку їхніх інтелектуальної, волевої та емоційної сфер.

Формуючий експеримент, мета якого полягала у здійсненні педагогічно доцільного керівництва учнівським пізнанням шляхом забезпечення максимально позитивного і зменшення негативного впливу проблемних ситуацій на процес навчально-графічної діяльності школярів, показав високу ефективність функціонування навчальних проблемних ситуацій в умовах експериментального навчання. Про це переконливо свідчать такі показники, як: а/ здатність учнів до переносу знань і умінь на розв'язання нових задач, б/ рівень сформованості пізнавальної самостійності школярів та в/ якість їхньої графічної підготовки. В результаті дослідження охарактеризовано вихідні залежності, які педагог повинен враховувати, здійснюючи керівництво пізнавальною діяльністю школярів у навчальних проблемних ситуаціях за допомогою поданих методів діагностики джерел і форм проблемності, видів навчальної допомоги і способів інтерпретації зовнішніх дій учнів.

Функціонування будь-якої проблемної ситуації, розпочинаючись моментом виникнення і завершуючись моментом зняття її в ході пізнавальної діяльності людини, має двофазний /формування і розв'язання, переборення/ характер. Своєрідною межею між цими двома фазами є той момент пізнавального процесу, коли пізнавально-сміслова суперечність максимально загострена у свідомості особистості - під час переходу від словесного формулювання проблеми до її розв'язання. Кожна фаза, зі свого боку, розподіляється на два етапи: перша - на виникнення і становлення, друга - на розв'язання і зняття проблемної ситуації. В результаті отримуємо повний функціональний цикл навчальної проблемної ситуації /схема 5/, на початку якого розвивається проблемогенна ситуація, а в кінці - постпроблемна, в своїй основі

Повний функціональний цикл
навчальної проблемної ситуації



переборена особистість. У визначенні психологічного змісту етапів проблемності вирішальну роль відіграли принципи: єдності і взаємодоповнення джерел і форм проблемності в цілісному процесі пізнання, різноманітності форм вияву пошукової пізнавальної активності школярів, неподільності-подільності процесів розвитку і функціонування навчальної проблемної ситуації. Цей зміст відповідно логіці розвитку продуктивного мислительного процесу інтегрується навколо: а/ пізнавальної потреби, б/ пізнавального мотиву, в/ результатів пошукової діяльності, г/ продуктивної діяльності в нових умовах. Ці положення в сукупності й становлять зміст одного з найважливіших законів пропонованої психолого-педагогічної теорії навчальних проблемних ситуацій.

Серед змістовно-сутнісних характеристик функціонування навчальних проблемних ситуацій, яким можна надати наукового статусу закономірностей, основними є такі: І/ прогресивна спрямованість у розвитку етапів проблемної ситуації, яка забезпечує сходження учня до

нового рівня особистісних знань і необхідну динаміку цілісного розвитку його продуктивного мислення, 2/ єдність процесів розвитку і функціонування навчальної проблемної ситуації, яка фіксує їх природну взаємозумовленість: розвиток пізнавальної активності учня неможливий без таких функціональних змін, що забезпечують цілісність проблемної ситуації, а функціонування останньої - без спрямованих якісних перетворень, психологічних формоутворень, які характерні для продуктивного мислення, 3/ функціональна цілісність, якої набуває навчальна проблемна ситуація лише під час переходу від формування до розв'язання проблемності, 4/ спричинена циклічність у функціонуванні системи проблемних ситуацій, що детермінована генезисом і розв'язком учнем завершеної сукупності пізнавально-смыслових суперечностей, коли раніше розв'язані проблеми є внутрішньою передумовою /індивідуальний досвід/ функціонування наступних, 5/ ефективність функціонування навчальних проблемних ситуацій залежить від того, настільки повно подана система джерел проблемності, проблемно-діалогічних форм пізнання та діалогічних засобів керування пошуковою діяльністю школярів, 6/ функціонування внутрішньої проблемної ситуації відзначається психологічною повноцінністю і насиченістю етапів цілісного мислительного процесу з точки зору оптимальної представленості сукупності певних психічних явищ /здивування, переживання, внутрішня конфліктність тощо/ у пізнавальній діяльності учня.

Основні характеристики проблемно-діалогічної ситуації

Серед системи принципів теорії функціонування навчальних проблемних ситуацій одне з центральних місць посідає принцип діалектичного зв'язку і єдності проблемності і діалогічності. Його суть відображає такий постулат: проблемність - це універсальний спосіб вияву та існування змісту пізнавального процесу, первинно

внутрішня його форма, а діалогічність - конкретна духовно-практична ланка, реальний потік творчої активності індивіда, зовнішня форма пізнання. Конкретно це означає, що діалогічна взаємодія між учасниками навчального процесу відзначається динамічністю і живою споглядальністю, свідчить про наявність проблемності у їхній пізнавальній діяльності, а проблемність становить те основне, що зумовлене глибинними, прихованими внутрішніми зв'язками і тенденціями у розвитку пізнавального процесу і, первинно визначаючи його природу й найхарактерніші ознаки, об'єктивується в діалогічній взаємодії. З психологічної точки зору проблемність визначається зміст будь-якої продуктивної психологічної діяльності, тобто специфічна оформленість внутрішнього світу особи за допомогою проблемно-діалогічних засобів, а діалогічність - найпрогресивніша форма існування людської суб'єктивності.

Обґрунтування принципу єдності проблемності і діалогічності потребує організації дослідження в широкому предметному діапазоні: від визначення проблемно-діалогічної природи спілкування, мислення, пізнання, розуміння через установлення закономірностей розвитку і функціонування проблемно-діалогічних форм і засобів свідомості до психологічних умов оптимізації розвитку проблемно-діалогічних структур /станів, процесів, властивостей/ особистості, яка вступає в різні види діалогічних взаємин у навчанні. Основу дидактичного принципу діалогічності, поряд з вимогою паритетної взаємодії між учасниками навчального процесу, становлять п'ять можливих, діалогічно зорієнтованих способів організації навчання, в кожному з яких відповідно домінує: а/ діалог реплік, б/ діалог смислових позицій, в/ діалог культур /логік/, г/ діалог соціальних груп і колективів і д/ діалог особистостей.

Подання

проблемно-діалогічної ситуації в якості предмета

психолого-педагогічного дослідження має важливе наукове значення з кількох причин: по-перше, реального змістовного наповнення набуває принцип єдності проблемності і діалогічності, по-друге, конкретизується на рівні феноменологічного опису явище проблемно-діалогічної форми, по-третє, теоретично окреслюється сукупність вимог до проектування і розробки нових проблемно-діалогічних моделей організації навчання, по-четверте, обґрунтовуються теоретико-методологічні засади розвитку продуктивної пізнавальної активності школярів, по-п'яте, розкривається психологічний зміст цілісного /чотириланкового/ мислительного акту-процесу, по-шосте, збагачується понятійно-термінологічний апарат педагогічної психології.

Специфіка проблемно-діалогічних ситуацій, порівняно з іншими видами пізнавальних ситуацій, полягає в тому, що мова в них є засобом не тільки зовнішнього, а й внутрішнього діалогу, тобто породжує взаємодію змістових позицій учасників навчального процесу. Їх функціонування щонайперше зумовлено рівнем розв'язання учнем проблемної задачі за конкретних умов і обставин навчання: на рівні актуального розвитку пошук способів розв'язання задачі відбувається у формі внутрішнього діалогу, а на рівні зони найближчого розвитку - мислительний пошук невідомого доповнюється зовнішнім діалогом. У дослідженні докладно розкривається значення і зміст цих ситуацій для творчого оволодіння учнями новими знаннями і подаються формально-динамічні характеристики цих ситуацій.

У теорії навчальних проблемних ситуацій ідея навчальної проблемності як засобу оптимізації пошукової пізнавальної активності учнів конкретизується в таких постулатах: 1/ навчальна проблемно-діалогічна ситуація - це комплекс необхідних і достатніх умов для прискореного розвитку пошукової активності школярів; 2/ основними засобами оптимізації цієї активності є проблемно-діалогічні засоби

/джерела, форми, характеристика/ пізнання, що функціонують і розвиваються в діалектичній єдності; 3/ інтегральним психологічним чинником оптимального перебігу пошукової активності учня є внутрішня проблемно-діалогічна ситуація; 4/ міра діалогічності навчальної проблемної ситуації має співвідноситися з мірою її трудності, бути достатньою для внутрішнього переборення її кожним учнем, тобто внутрішня проблемна ситуація останнього має стати проблемно-діалогічною; 5/ діалогічні засоби є основними психолого-педагогічними знаряддями /засобами/ для усунення психологічних причин відставання учнів у навчанні, оптимізації процесів особистісного прийняття і розв'язання учнем проблемних задач; 6/ під час спільної пізнавальної діяльності школярів навчальна проблемна ситуація набуває ознак колективної проблемно-комунікативної ситуації, ефективність функціонування якої насамперед визначається рівнем самовизначення учнів у навчальному пізнанні, виявленням власної позиції за допомогою змістовно-інтенсивного спілкування.

Навчальна проблемно-діалогічна ситуація – системоутворюючий чинник, сукупність психологічних закономірностей розвитку пошукової пізнавальної активності школярів. Серед змістовно-процесуальних особливостей її функціонування, які оптимізують розгортання пошукової активності, основними є такі: 1/ безпосереднє значення для усвідомленого особистісного зростання в учнів тих знань, які здобуваються, 2/ життєво-практична цінність вирішуваних проблем і задач, яка забезпечує вмотивування проблемного учіння, 3/ широка аргументація правильних і неправильних дій і суджень на фоні відсутності в учня "страху перед помилкою", 4/ логіко-смысловий зв'язок проблемних і неproblemних зв'язків у свідомості учня, 5/ близький до оптимального рівень проблемності навчальних завдань, 6/ своєчасне надходження від учителя допомоги тим учням, які не-

реживають непереборні труднощі в учінні, 7/ достатньо напружена діалогічність зовнішньої і внутрішньої пізнавальної діяльності школярів. Наслідком повноцінного функціонування навчальної проблемно-діалогічної ситуації є її психологічне післядія, яка полягає в тому, що вона спричиняє зсунуте в часі, здебільшого довготривале функціонування внутрішньої проблемно-діалогічної ситуації. Така внутрішня робота учня за межами безпосереднього навчального процесу не тільки призводить до формування у нього ґрунтовних особистісних знань, а й забезпечує його духовний саморозвиток /формування моральної свідомості, ідейних переконань тощо/, розширюючи сферу самовиховних впливів особистості.

Виділення проблемного діалогу в якості предмета психолого-педагогічного дослідження має історико-методологічне і логіко-теоретичне обґрунтування. Його теорія і практика започаткована у сократівській діалектиці, ядро якої становить особливим чином організований "запитально-відповідальний спосіб відшукування істини". Суть цього діалогу полягає у рівноправній бесіді двох осіб, для котрих знання не подані в готовому вигляді, а являють собою життєво важливу проблему. Проблемний діалог - це особливий тип діалогічної взаємодії, який характеризується обмеженими творчими можливостями одного або обох партнерів у подоланні виявленої проблемності, а тому вимагає від них пошукової пізнавальної і мовної активності для формування і зняття діалогічної проблемної ситуації. Діалог такого рівня виникає за умов: а/ розмежування у знаннях, яке актуалізується в свідомості співбесідників, б/ адекватного розуміння партнерами смислу запитань і відповідей, в/ наявності потреби в діалогічній взаємодії, яка повноцінно формується в проблемно-діалогічній ситуації. При цьому педагог може скористатися

привабливі трьома способами ведення такого діалогу: синтезом /зіставлення різних точок зору на певний предмет/, антикризою /стимуляція співрозмовника на відверту бесіду/ або ж організувати поперемінні, зв'язні повідомлення учнів про предмет суперечки.

Ефективність функціонування навчальних проблемно-діалогічних ситуацій залежить не тільки від особливостей викладання й учіння, а й від того, наскільки доцільно здійснюється вибір змісту навчального матеріалу. Визначені такі критерії-залежності функціонування цих ситуацій від: 1/ рівня узагальненості навчального матеріалу: можливості використання проблемно-діалогічних форм у навчальному процесі тим більші, чим вищого рівня узагальненості знаннями учням треба оволодіти; 2/ соціального значення шуканих знань: питомо вага проблемно-діалогічних засобів зростає із збільшенням освітнього, світоглядного й виховного значення програмних знань; 3/ співвідношення відомих і невідомих знань у пізнавальній діяльності учня: кількість опорних знань переважає кількість нових, нове знання опосередковано пов'язане з вивченим /тобто має дещо подібну ступінь узагальнення/ і може бути отримане за допомогою ланцюжка умовиводів; якісна різниця між відомими й невідомими знаннями не виходить за межі тієї навчальної діяльності, в ході якої учні оволодівають певною сумою знань; опосередкований і багатоетапний характер зв'язків між цими знаннями не перевищує 3-7 логічних переходів та ін.; 4/ етапу навчального процесу: об'єктивні можливості навчального матеріалу щодо функціонування проблемно-діалогічних ситуацій істотно змінюються залежно від того, на якому етапі навчального процесу використовуються одні й ті самі знання /наприклад, знання як результативний еквівалент мислення, його продукт і знання як процесуальний компонент мислення, як у мові його функціонування/.

Диференційований підхід до учнів у навчальних
проблемних ситуаціях

Значні вікові та індивідуальні відмінності у функціонуванні внутрішніх проблемно-діалогічних ситуацій учнів потребують індивідуального підходу до них у навчальних проблемних ситуаціях. Індивідуалізація проблемного навчання передбачає таку систему педагогічного керівництва пошуковою пізнавальною активністю учнів, за якої повно враховуються індивідуальні психологічні особливості /інтелектуально-вольові можливості, характер тощо/ кожного, а диференціація - вікові та типові індивідуальні відмінності /здатність до навчання, сформованість пізнавальної діяльності та ін./ різних колективів і груп учнів. Має місце взаємозв'язок і єдність індивідуалізації і диференціації пізнавальної активності учнів у навчальних проблемних ситуаціях як мети і засобу. Диференційований підхід оптимізує процес навчального пізнання, розвиток творчих здібностей учнів за умов зваженого розмежування: а/ змісту навчального матеріалу за рівнем складності, б/ ступеня допомоги учням з боку вчителя за критерієм готовності і здатності учня до навчання і зокрема в/ основних параметрів навчальних завдань - складності /С/, трудності /Т/, проблемності /П/, які і є провідними ознаками диференціації. На психологічному рівні аналізу складну діалектику останніх приблизно фіксує формула:

$$T = \frac{C \cdot P}{t / \text{час/}}, \text{ звідки } P = \frac{T \cdot t / \text{час/}}{C}.$$

Запропонована психодіагностична методика визначення складності і проблемності навчальних задач, оскільки саме ці два параметри забезпечують необхідні передумови оптимізації процесу індивідуального пізнання, в той час як трудність задачі - похідна від них ха-

рактеристика. Експериментальна перевірка об'єктивності цієї методики /див. дані табл. 2/ показала, що:

Таблиця 2

Кількісний аналіз продуктивної пізнавальної діяльності учнів

№ п/п	Прізвище та ім'я учня	Плані аналізу								
		дидактичний					психологічний			
		С	Проблемність			Т	С	Проблемність		Т
			П ₁	П ₂	П _{сер}			Д _п /Д _р	П	
1	О. Г.	2	4	3	3,5	7	20	10/10	1,0	20
2	А. Д.	2	2	1	1,5	3	20	5/15	0,33	6,6
3	Г. К.	2	5	4	4,5	9	20	14/6	2,33	46,6
4	О. Л.	2	3	2	2,5	5	20	8/12	0,67	13,4
5	В. Н.	2	1	2	1,5	3	20	2/18	0,11	2,2
6	О. Т.	2	2	2	2,0	4	20	7/13	0,54	10,8
	Середні значення	2	2,83	2,33	2,58	5,2	20	—	0,83	17,3

І/ складність задачі найкраще визначити шляхом підрахування об'єктивно необхідних /здебільшого матеріалізованих/ дій, які забезпечують успішне її розв'язання за будь-яких умов, а проблемність задачі - через співвідношення між продуктивними пізнавальними діями /Д_п/ конкретного учня в конкретній проблемно-діалогічній ситуації і репродуктивними /Д_р/ : $P = \frac{D_p}{D_r}$; 2/ доцільно поєднання методів психологічної і дидактичної діагностики /відповідно на рівні аналізу "дій" і "прийомів" пізнавальної діяльності/ особливостей розв'язування учнем проблемної задачі і в такий спосіб визначити всю актуалізовану систему пізнавальних дій і прийомів, яка забезпечує той чи інший індивідуальний результат; 3/ чим більше пошукових продуктивних дій учня під час розв'язування задачі й менше ви-

конавчих, репродуктивних, тим вищий рівень її проблемності, зростання якого, однак, є індивідуально бажаним тільки до певних меж.

Обґрунтування задачного характеру діалогічності є актуальною проблемою психолого-педагогічної науки. Проблема задача, посідаючи місце єдиного формоутворення у пізнавальній сфері особистості, завжди характеризується тимчасовою відсутністю у суб'єкта засобів розв'язку, відображає квінтесенцію, суть внутрішньої проблемної ситуації. Тому реалізація рівневого підходу до аналізу цих задач – це в сутності глибинне диференціювання пошукової пізнавальної активності учнів у навчальних проблемних ситуаціях, що важливо як для теорії навчання, так і для практики. Дослідження особливостей функціонування навчальних проблемних ситуацій з допомогою побудованої теоретичної моделі /рис. 1/ дало змогу визначати й наповнити конкретним змістом такі рівні пізнавальної активності школярів, розв'язування проблемних задач і розумового розвитку загалом: 1/ самостійний низькопродуктивний, 2/ самостійний продуктивний, 3/ спільний високопродуктивний, 4/ спільний, максимально продуктивний.

Евристичність пропонованої теоретичної моделі рівнів розв'язування учнями проблемних задач визначається її широкими пояснювальними можливостями у висвітленні взаємозв'язку і єдності таких складних психологічних явищ, як: а/ рівні розумового розвитку дитини, встановлені Л.С.Виготським; б/ характеристики мислення за ступенем новизни й оригінальності /співвідношення продуктивних і репродуктивних процесів/ і ступенем розгорнутості /взаємодія індуктивних і дедуктивних процесів/; в/ структура, характер, рівні пошукової пізнавальної активності учня, яка спричиняє продуктивність мислительного процесу, темп розумового розвитку і знаходить відображення у відповідних формах /рівнях/ функціонування внутрішньої проблемної ситуації; г/ способи /рівні/ функціонування навчальної проб-

Рівні розв'язування проблемних задач

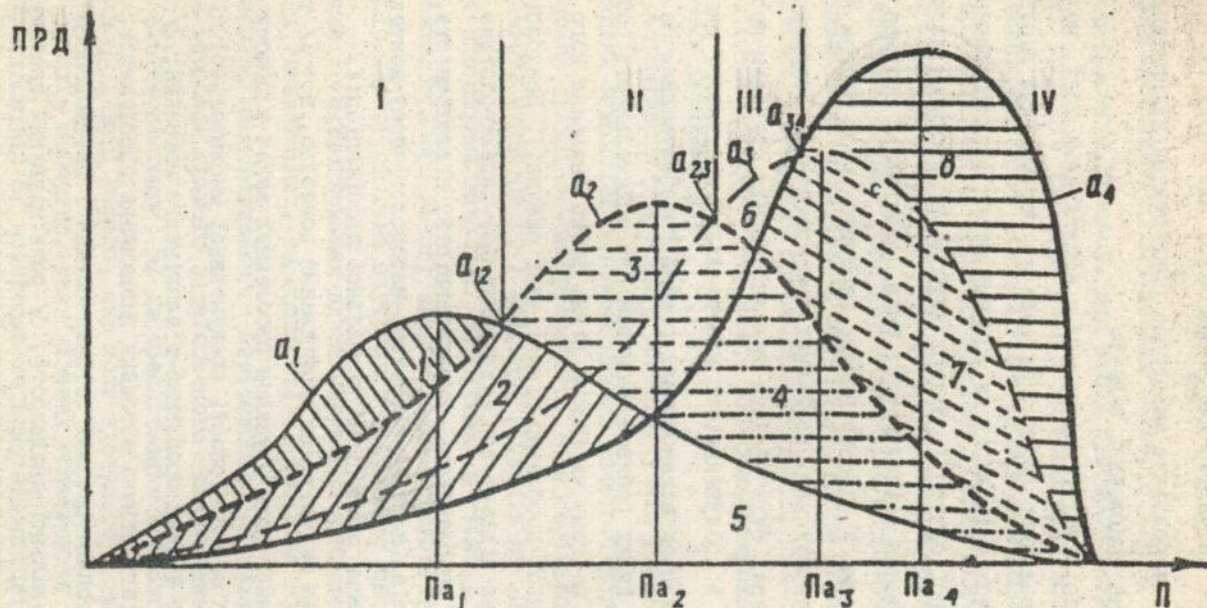


Рис. 1. Модель рівнів розумового розвитку школярів. Поля 1, 2, 3, 4, 5 відповідають РАР, поля 6, 7, 8 — ЗНР.

лемно-діалогічної ситуації, яка в комплексі властивих їй психо-дидактичних умов забезпечує змістовне розгортання відповідних рівнів розв'язування проблемної задачі.

Доведено, що педагогічні впливи є ефективними тоді, коли організація пізнавального процесу забезпечує оптимальний перебіг розумової діяльності школярів на кожному етапі функціонування навчальної проблемної ситуації. Звідси наукова цінність експериментального дослідження психологічних умов оптимізації розумового розвитку учнів, яке й було здійснене стосовно трьох систем проблемних задач - наочно-дієвих, графічних і теоретичних. Докладному вивченню насамперед була піддана залежність між ступенем проблемності цих задач і продуктивністю мислительної діяльності школярів на кожному з чотирьох встановлених рівнях розв'язування. На підставі одержаних даних робився висновок про оптимальність розумового процесу учня на тому чи іншому рівні функціонування його конкретної внутрішньої проблемно-діалогічної ситуації. Психологічному аналізу були піддані три фундаментальні характеристики творчого мислення - проблемність, продуктивність, діалогічність, які в обстоюваному діяльнісному теоретико-методологічному контексті є водночас провідними критеріями навчальної диференціації.

Узагальнення результатів дослідження показало, що: 1/ теоретична модель рівнів розв'язування проблемних задач у цілому об'єктивно відображає закономірності продуктивної мислительної діяльності школярів в умовах проблемно-діалогічного навчання; 2/ запропонована психодіагностична методика визначення проблемності навчальних задач охоплює реальні співвідношення і взаємодоповнення рівнів: а/ пізнавальної активності, б/ розв'язування проблемної задачі, в/ функціонування внутрішньої проблемно-діалогічної ситуації і г/ розумового розвитку школярів; 3/ система критеріїв опі-

нювання проблемності навчальних задач, фіксуючи складну архітектуру розумового процесу, дає змогу діагностувати розвиток продуктивних процесів мислення учня і здійснювати глибинну диференціацію та індивідуалізацію розвиваючого впливу навчальних задач оптимальної проблемності на його особистість. Серед найважливіших психологічних фактів експериментальне підтвердження одержав гіпотетично-принциповий: процес розв'язування учнем проблемних задач одночасно має вияв на всіх чотирьох, змістовно різних рівнях функціонування конкретної навчальної проблемної ситуації; при цьому найпильнішої уваги вчителя потребують рівні, які функціонують у межах зони найближчого розвитку учня.

Оптимізація розумового розвитку учнів у навчальних проблемних ситуаціях неможлива без ефективного педагогічного керівництва їх пошуковою пізнавальною активністю. Таке керівництво передбачає: 1/ єдність кількісного і якісного підходів до оцінювання проблемності навчальних задач; 2/ визначення в кожному конкретному випадку психологічного змісту пізнавальної активності учня в контексті функціональної системи внутрішніх проблемних ситуацій; 3/ розмежування і співвідношення адаптивних форм активності учня і продуктивних, нешаблонних, евристичних; 4/ доцільне поєднання засобів непрямого, опосередкованого керівництва пізнавальною активністю учнів засобами прямого педагогічного впливу /вказівки, рекомендації, настанови тощо/; 5/ диференціювання допомоги навчальній групі і кожному учневі окремо, яке може виступити в трьох якісно відмінних формах - евристик, узагальнених вказівок та рекомендацій, готової відповіді; 6/ змістовно-логічну відповідність між ступенем проблемності навчальної задачі, рівнями її розв'язування, пізнавальної активності та оптимального функціонування навчальної проблемної ситуації; 7/ взаємодоповнення рівнів функціонування внутріш-

ньої проблемно-діалогічної ситуації у свідомості учня, зважаючи на те, що оптимізація пізнавальної активності - явище конкретне, персоніфіковане.

Особливості функціонування проблемних ситуацій у навчанні учнів різних вікових категорій

Рівні пізнавальної активності учня в навчальних проблемних ситуаціях є незмінними протягом тривалого часу /1 - 3 роки/. Вони можуть виступати одним з основних критеріїв вікової характеристики розумового розвитку учня. Залежно від типу реагування учнів на проблемність ситуації мають місце чотири стилі їхньої пізнавальної поведінки: швидка і повільна рефлексивна та швидка і повільна імпульсивна реакції на перебіг проблемно організованого навчального процесу. Успішність пізнавальної активності під час розв'язування учнями проблемних і неproblemних задач за кожного стилю є різною.

Етапи розвитку проблематичних суджень у єдності з характеристиками проблемності-діалогічності пізнавального процесу визначають стадії розвитку проблемного мислення і проблемної свідомості школярів. Установлено чотири етапи проблематизації свідомості учнів різних вікових категорій /див. табл. 3/.

Пропонована періодизація розвитку свідомості, враховуючи темпи проблематизації і діалогізації усвідомленої психічної активності, проектує чіткі критеріальні нормативи її вікового розвитку, зорієнтованого на найближчі перспективи, приховані потенції, тобто зону найближчого розвитку учнів певного віку. Відтак провідну функцію той чи інший клас навчальних проблемних ситуацій здійснює найповніше в період, коли пізнавальна сфера учня найбільш сензитивна у їх формуванні і переборенні.

Т а б л и ц я 3

Взаємозв'язок провідних характеристик проблемності-діалогічності
у пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій

Календарний вік	Домінування показників проблемності-діалогічності, зорієнтованих на зону найближчого розвитку учня				Е т а п и проблематизації свідомості
	тип проблема- тичних суджень	джерело проб- лемності	форма проб- лемності	клас проблем- них ситуацій	
дошкільний /3 - 5 років/	фактичні або асерторичні	пізнавально- психічна не- адаптованість	сприймання /стимул - реакція/	фактоло- гічні	проблемно-фактич- ні дії і репліки
молодший шкільний /6 - 10 років/	запитальні	пізнавально- сміслову су- перечність	задача - запитання /відповідь/	очевидні	одноваріантні проблематичні дум- ки і судження
середній шкільний /II - I4 років/	множинні /по- ліпроблема- тичні/	інтелектуаль- не утруднення	проблема - діалог /дис- кусія, опір/	напівочевид- ні	багатоваріантні проблематичні суд- ження, фантазії
старший шкільний /I5 - I8 років/	ситуативні /власне проб- лемні/	суб"єктивно- особистісна невизначеність	проблемна і комунікатив- на ситуації	неочевидні	проблемно-ситуа- тивне осмислення власного Я і нав- колишнього світу

Серед особливостей функціонування проблемності у пізнавальній діяльності молодших школярів основними є такі: а/ найефективніший розвиваючий вплив на учнів цього віку справляють очевидні проблемні ситуації та їхні атрибутивні характеристики /пізнавально-сміслова суперечність, задача, запитання тощо/, б/ під час створення напівочевидних проблемних ситуацій учитель має пам'ятати про обмеження у використанні проблемності цього класу /вузькість "поля" мислительного пошуку, дифузний характер внутрішньої проблемної ситуації та ін./; в/ лише наявність рівноправного проблемно-діалогічного спілкування між учнями і вчителем створює прийнятну для кожного атмосферу вільного пошуку і самореалізації в навчанні.

Істотні зміни у психосоціальному житті підлітків характеризуються передовсім значним зростанням поля особистісних проблем і відповідно їхньою здатністю до багатоваріантних проблемних суджень, організації пошукової активності, елементів дослідницької роботи, вольової поведінки у життєвих проблемних ситуаціях. Найефективнішими у використанні на цьому віковому етапі є напівочевидні проблемно-діалогічні форми, особливо за умови їх посилення пізнавальними потребами та інтересами. Водночас внутрішні проблемні ситуації підлітків характеризуються підвищеною стресогенністю, тому вчитель має за допомогою емпірично визначених засобів оптимізувати їхню пошукову пізнавальну активність.

Прискорене формування самосвідомості і розвиток діалогічного мислення старшокласників створюють радієне підґрунтя для ефективного функціонування на цьому віковому етапі неочевидних проблемних ситуацій, світоглядних і морально-етичних проблем. Основна турбота педагога – забезпечити конкретно-повноцінне функціонування проблемно-діалогічних ситуацій саме цього класу, максимально використовуючи розвиваючі можливості усього набору проблемно-діалогічних за-

собів і форм у навчальному процесі.

Ефективність навчального пізнання багато в чому залежить від якості пропедевтичного етапу в організації проблемно-діалогічного навчання і, першочергово, від рівня психологічної готовності вчителя до проблемного викладення та учня до проблемного учіння. Основний зміст цього етапу становить взаємопов'язана проектно-пошукова діяльність учасників навчального процесу, за якої кожний новий проект навчальної проблемної ситуації відкриває перспективи масштабнішого її функціонування у їхньому психічному світі, тобто на рівні внутрішньої проблемно-діалогічної ситуації.

Мета психолого-педагогічного проектування проблемності полягає в якомогот повнішому опису /матеріалізованому або уявному/ особливостей функціонування навчальних проблемно-діалогічних ситуацій, зважаючи на систему психолого-педагогічного знання /ідеї, закони, закономірності тощо/, яка міститься у відповідній теорії цих ситуацій. Одна з основних завдань такого проектування - створити багатоваріантну картину потенційно можливих моделей пошукової пізнавальної активності учня в контексті функціонування низки його внутрішніх проблемних ситуацій.

Проектування навчальних проблемних ситуацій з боку вчителя - процес безперервний, для реалізації якого він не просто має володіти ґрунтовними знаннями про природу навчальної проблемності, а й опанувати мистецтвом проектування і практичної організації пропонованої пізнавальної діяльності школярів, з огляду на можливості конкретної дидактичної ситуації. У разі ґрунтовної розробки авторських проектів проблемної ситуації вчитель забезпечує психодидактичні умови для ефективного їх функціонування за реальних обставин навчання й у такий спосіб не тільки підвищує якість навчального процесу, а й формує своє творче мислення, професійну майстер-

ність.

Психологічне проектування навчальних і власних внутрішніх проблемно-діалогічних ситуацій учнем має виняткове значення для прискорення його розумового розвитку. Пропоновані теорія і технологія проблемних ситуацій за належного їх впровадження навчає учнів прогнозуючій і проєктно-пошуковій діяльності, суть якої полягає в умінні всюди бачити проблеми, адекватно осмислювати джерела, форми та інші характеристики зовнішньої і внутрішньої проблемності. Ефективним засобом такого навчання є комп'ютер, а основним показником успішного розгортання проблемно-пошукової активності учнів - зміст і характер їхніх запитань та особистих проблем.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Проблема ситуація - системоутворюючий, обов'язковий компонент навчального пізнання. Основне призначення її - породження продуктивних творчих процесів мислення учня, стимулювання його інтелектуального й особистісного розвитку. У широкому розумінні проблемність - це порушення рівноваги між індивідом і світом, що спричинює пізнання. Тому проблемність - атрибутивна характеристика будь-якого пізнавального процесу, закономірність навчального пізнання і творчого мислення, сутнісний чинник і показник розумового розвитку учня. До ієрархії її властивостей, що підлягали дослідженню, належали: витoki /джерела, першопричина, умови/, генезис /етапи, фази, закономірності/, будова /ознаки, структура, оформленість/, функції /призначення, завдання, доцільність/. По кожній із зазначених властивостей побудовано інноваційні теоретичні моделі, зроблено перні наукові висновки.

2. Навчальна проблемна ситуація - складна єдність суб'єктивно-особистісного, змістовно-предметного і міжсуб'єктного боків

навчального процесу, яка, оптимізуючи пошукову пізнавальну активність учнів під керівництвом учителя, сприяє їхньому інтенсивному інтелектуально-вольовому розвитку і формуванню творчих здібностей. Іншими словами, це - змодельовані в навчанні умови спільного наукового пошуку, відкриття суб'єктивно нових знань. В результаті дослідження запропонована інноваційна модель психологічної структури навчальної проблемної ситуації.

3. Внутрішня проблемна ситуація учня є центральною ланкою навчальної проблемної ситуації, інтегральним показником проблемного учіння; це - сукупність внутрішніх умов розвитку пошукових продуктивних процесів мислення учня, яка характеризується єдністю актуалізованих пізнавальних процесів і особистісних структур, спрямованих на відкриття нових явищ, властивостей, відношень. У дослідженні запропонована структурно-функціональна модель внутрішньої проблемної ситуації, аналіз якої дає змогу зробити такі висновки щодо її будови і функціонування:

суттєвий бік внутрішньої проблемної ситуації становить пошукова пізнавальна активність;

основний зміст внутрішньої проблемної ситуації утворюють такі компоненти психологічної організації пізнавальної діяльності, як потреба, мотив, мета і внутрішні умови мислення;

пізнавальна діяльність - функціональна система, що має свою будову, постійні переходи і перетворення /потреба → мотив → мета → умови тощо/;

своєрідними системними новоутвореннями-чинниками внутрішньої проблемної ситуації є проблемно-діалогічні форми свідомості /задача, запитання, проблема тощо/, взаємодоповнення яких у цілому акті пізнання й визначає ефективність проблемного учіння;

внутрішня проблемна ситуація функціонує як відкрита система

для навчальних впливів, суб"єкт-об"єктної і суб"єкт-суб"єктної взаємодії;

результатом функціонування внутрішньої проблемної ситуації є нові психічні утворення у єдності з особистісно новими знаннями або способами дії, які свідчать про прогресивні зміни в розумовому й особистісному розвитку учня.

4. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій, повно підтверджуючи робочу гіпотезу дослідження, по-перше, внесла ясність у тлумачення генезису і будови, розвитку і функціонування, ознак та інших характеристик проблемної ситуації; по-друге, інтегрувала на якісно нових рівнях знання дані про сутність і зміст навчального пізнання; по-третє, дала змогу поглибити і конкретизувати уявлення про природу навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій; по-четверте, виявила у функціонуванні навчальних проблемно-діалогічних ситуацій значущі психологічні явища і механізми /внутрішня проблемна ситуація, джерело проблемності, проблемно-діалогічна форма, проблемний діалог, процес ситуювання, проблематизація свідомості тощо/.

5. Якісним етапом дослідження стало обґрунтування низки ідей, що знаходяться в центрі пропонованого підходу до нового розуміння проблемності навчального пізнання. Передусім це:

а/ ідея повноцінного функціонування навчальної проблемної ситуації. Найкращі можливості для максимального розвиваючого впливу навчальних проблемних ситуацій відкриваються за умови, коли забезпечується проходження повного пізнавального циклу від знання /досвід/ до певного незнання й від останнього до знання /досвіду/ вищого рівня узагальнення і системності; провідною формою реалізації цього пізнавального циклу є функціональна повноцінність проблемної ситуації, що й спричиняє оптимальний перебіг пізнавального процесу

учня;

б/ ідея суперечливої, поліфункціональної навчальної проблемної ситуації: проблемність може не тільки стимулювати розумову активність учня, а й стримувати її. То ж постає питання максимального використання конструктивного і зменшення деструктивного впливу проблемних ситуацій на розумовий розвиток кожного учня;

в/ ідея проблемності як засобу оптимізації пізнавальної активності учнів: за повноцінного функціонування навчальної проблемної ситуації виникають такі психодідактичні умови, за яких проблемність спричиняє максимально можливий для конкретних обставин навчання й індивідуальних здібностей учня рівень активації його розумової діяльності; головне - це зміст і спрямованість пошукової пізнавальної активності учнів на тому чи іншому етапі функціонування навчальної проблемної ситуації, а не власне ситуація й навіть не факт її постановки чи розв'язання на уроці;

г/ ідея проектно-пошукової спрямованості пізнавальної діяльності вчителя і учня в навчальній проблемно-діалогічній ситуації. Ефективність проблемно-діалогічного навчання зумовлена змістовністю пропедевтичного етапу і передусім рівнем психологічної готовності вчителя і учня до продуктивної навчальної взаємодії, коли кожний наступний проект проблемної ситуації відкриває перспективи повнішого її функціонування у загальній логіці навчального пізнання. Тому якість /науковість, умотивованість, осмисленість тощо/ проектування цілісного функціонального циклу цієї ситуації вчителем і учнем визначає міру його розвиваючого впливу на особистість.

6. Головним моментом дослідження стало визначення і змістовне наповнення законів і закономірностей функціонування навчальних проблемних ситуацій, які сукупно дають цілісне уявлення про досліджуваний феномен. Навчальна проблемна ситуація - це: універсальне

джерело й атрибутивна характеристика продуктивного творчого мислення учасників навчального процесу; сукупність потрібних і достатніх умов розвитку їхньої пошукової пізнавальної активності; закономірність навчального пізнання; умова і критерій розвитку свідомості і самосвідомості особистості. Вона складає предмет трьох специфічних галузей психолого-педагогічної науки – теорії, методології і технології проблемно-діалогічного навчання. Універсальність її функціонування виявляється у забезпеченні:

одночасної, динамічно змінної взаємодетермінації трьох груп джерел проблемності, що забезпечують різні способи її функціонування і по-різному стимулюють учня до самостійного оволодіння знаннями;

тієї чи іншої діалектичної єдності проблемно-діалогічних форм пізнання на різних етапах функціонування навчальної проблемної ситуації, яка, визначаючи ефективність суб"єкт-об"єктної розвиваючої взаємодії, розкриває зміст взаємовідношень між цими формами як між сутністю і явищем, внутрішнім і зовнішнім, загальним і окремим, особливим і одиничним;

повноцінного задіяння метасерцевинних структур навчального процесу, зокрема його змістовно-предметного, суб"єктивно-особистісного і міжсуб"єктивного компонентів, які, маючи складну будову і виконувачи різні функції, у сукупності утворюють системно-функціональну цілісність вищого рівня суб"єкт-об"єктних і суб"єкт-суб"єктних розвивальних взаємовпливів;

системно-ситуативної, взаємопов'язаної єдності найсуттєвіших характеристик продуктивної пізнавальної діяльності у внутрішньому світі особистості: полісуперечливості компонентних взаємовпливів, потребо-мотиваційне стимулювання пошукової активності, відображення суб"єктом пізнаних і непізнаних характеристик об"єкта у взаємозалужності і системності, особистісно-діалогічна спрямо-

ваність продуктивної активності, проектно-пошуковий характер пізнавального, проблемно-діалогічного образу та ін.;

діалектичного зв'язку проблемності і діалогічності пізнавального процесу, за якого: розвиток внутрішньої проблемності учнів і вчителя закономірно спричиняє розгортання його зовнішньої і внутрішньої діалогічності, яка, зі свого боку, сприяє прогресивному перебігу їхньої проблемно-пошукової активності; проблемність первинно визначає зміст пізнавальної діяльності учасників навчального процесу, а діалогічність – його універсальну форму, оптимальну природну оформленість, хоч надалі має місце чергування змісту і форми; навчальні діалогічні взаємостосунки оптимізують функціонування внутрішніх проблемних ситуацій співучасників пізнавального процесу, в той час як прогресивна логіка структурно-функціонального розвитку навчальної проблемної ситуації виявляє себе у виключно ефективному розгортанні пошукової пізнавальної активності учнів за допомогою найрізноманітніших діалогічних засобів.

7. За умов організації розвиваючого навчання має місце єдність і неподільність функціонування навчальної проблемної ситуації і функціонування внутрішніх проблемних ситуацій учнів і вчителя, як загального й одиничного будь-якого цілісного пізнавального процесу. Це означає, що: а/ кожна внутрішня проблемна ситуація є центальною ланкою навчальної і що її психологічний зміст /пізнавальна активність, потреба, мотив, мета, внутрішні проблемно-діалогічні форми тощо/ повністю входять до динамічно змінної структури навчальної проблемної ситуації; б/ під час функціонування цих ситуацій логіка розвитку внутрішньої проблемної ситуації формує логіку навчальної і водночас сама видозмінюється залежно від спрямування і характеру навчальних впливів; вона, однак, не виходить за межі останньої, не суперечить їй, тому що за інших умов не буде внутрішня

проблемна ситуація іншої навчальної ситуації; в/ функціональна повноцінність навчальної проблемної ситуації у своїй центральній ланці визначається психологічною насиченістю /змістовністю/ етапів внутрішньої проблемної ситуації й насамперед взаємодоповненням джерел, форм і засобів проблемності-діалогічності у цілісному акті навчального пізнання; г/ пізнавальна діяльність у єдності з пошуковою активністю учасників навчального процесу, утворюючи відкрити структурно-функціональну систему, є сутнісним компонентом як внутрішньої проблемної ситуації, так і навчальної.

8. Функціонування будь-якої внутрішньої проблемної ситуації у психічному світі особистості з моменту виникнення і до моменту зняття її у процесі пошуково-пізнавальної діяльності має двофазний, двоскладовий характер. Перша фаза - формування, друга - переборення, розв'язання. Формування внутрішньої проблемної ситуації - це набування нею у ході розгортання відповідних процесів розвитку і функціонування змістовно-структурної цілісності, завершеності, повноти як специфічного фрагмента психічного світу особи, її переборення - усунення і зняття інтелектуально-психічного напруження і внутрішнього дискомфорту, які природно породжуються проблемністю, у результаті активізації мотиваційно-емоційних та інтелектуально-вольових ресурсів особистості. Між процесами формування і переборення внутрішньої проблемної ситуації має місце діалектика: розвиток перших на етапах аналізу проблемної ситуації і постановки проблеми стимулює розгортання других, а переважання останніх на завершальних етапах розв'язання і зняття проблеми свідчить про наявність локальних доформувань внутрішньої проблемності.

9. У функціонуванні навчальної проблемної ситуації характерною є прогресивна спрямованість у розвитку її етапів, яка приводить учня до нового рівня особистісних знань, забезпечує цілісний

розвиток продуктивного мислення і розширення проблематизації його свідомості. На основі психологічного аналізу проблемних суджень дітей і учнів, вивчення змісту і темпів проблематизації-діалогізації їхньої усвідомленої психічної активності встановлено чотири етапи проблематизації свідомості: 1/ проблемно-фактичні дії і репліки /3-5 років/, 2/ одноваріантні проблематичні думки і судження /6-10 років/, 3/ багатоваріантні проблематичні судження, умовиводи, фантазії /11-14 років/, 4/ проблемно-ситуативне осмислення навколишнього світу і власного Я у ньому /15-18 років/. Ця періодизація розвитку свідомості задає чіткі критеріальні нормативи вікового розвитку особистості, в котрій тенденція зростання міри проблематизації свідомості школярів під впливом проблемно організованого навчання є визначальною.

10. За повноцінного навчального пізнання завжди має місце гармонійна єдність процесів розвитку і функціонування навчальної проблемної ситуації: розвиток пошукової пізнавальної активності учня неможливий без тих функціональних змін, що забезпечують цілісність його внутрішньої проблемної ситуації, а функціонування останньої в контексті навчальної не може бути скільки-небудь організованим поза спрямованими якісними перетвореннями, психологічними формуваннями, які характерні для продуктивного мислення. На вищих рівнях функціонування навчальна проблемна ситуація, кристалізуючись в інформативних і проблемних запитаннях, одержує свій сутнісний вираз у формі проблем і задач, що виникають на основі прогресивного розвитку провідних характеристик проблемності /відомого і невідомого, пізнавальної активності тощо/. Проте і проблема, і задача, забезпечуючи поступальний розвиток пізнавального процесу, є функціональними утвореннями, які, сформувавшись, хоч і починають функціонувати за власними законами, але все ж за такими, які не виходять

за межі загальних законів функціонування навчальної проблемної ситуації.

II. Основний шлях включення учнів у творчу навчальну працю проходить через системно-диференційоване застосування проблемних ситуацій на основі знання вчителем психолого-педагогічних закономірностей їх функціонування, причому зростаючої трудності, масштабності й діалогічності цих ситуацій. Це водночас і реальний спосіб оптимізації навчально-виховного процесу в комплексі його розвиваючих функцій. При цьому функціонування навчальних проблемних ситуацій оптимізує розвиток розумових здібностей особистості учня, якщо:

- проблемні ситуації базуються на системі джерел проблемності пізнавального процесу учня /суб"єктивно-особистісна невизначеність, інтелектуальна трудність, пізнавально-сміслова суперечність/, яка логічно впливає зі змісту освіти й відповідає закономірностям розвитку творчого мислення школярів;

- змістовий бік проблемних ситуацій з навчальної теми охоплює всю структуру наукових знань /теорії, ідеї, закони, поняття, уявлення, факти/ в їх взаємозв'язку і взаємозалежності щодо можливостей функціонування навчальних проблемних ситуацій і комплексно розв'язує навчально-виховні цілі предмета;

- кожен структурний компонент шкільних знань, характеризуючись певним ступенем новизни й узагальненості, виступає як невідоме навчальної проблемної ситуації й водночас включає відомі елементи, що логічно пов'язані між собою межами єдиної системи знань /досвіду/, а отже, створює сприятливі можливості для виникнення в учня внутрішніх проблемогенних ситуацій;

- функціонування будь-якої проблемно-діалогічної ситуації характеризується психологічною повноцінністю, тобто включає чотири

етапи розвитку навчальної проблемності – виникнення, становлення, розв'язання і зняття, центральною ланкою яких є творчі процеси мислення учня, що організовані як психологічна структура його пізнавальної діяльності у її стрижневих складових – потреби, мотива, мети та умов пізнання;

- кожна наступна навчальна проблемна ситуація, відзначаючись більшою масштабністю і гнучкістю, спричинює також зростання взаємопов'язаного функціонування основних проблемно-діалогічних форм – задачі і запитання, проблеми і діалогу, проблемної і комунікативної ситуацій, забезпечує їх формування і зняття в єдності і взаємодоповненні;

- проблемна задача і проблемне запитання, посідаючи місце одиничних формоутворень у пізнавальній сфері особистості, завжди вказують на тимчасову відсутність у суб'єкта засобів розв'язку, відображають квінтесенцію, суть внутрішньої проблемної ситуації, а рівні їх розв'язування /самостійний низькопродуктивний, самостійний продуктивний, спільний високопродуктивний і спільний максимально продуктивний/ взаємоспричинюють відповідні рівні пізнавальної активності учасників навчального процесу, функціонування навчальних проблемно-діалогічних ситуацій і розумового розвитку школярів;

- діалогічна природа пошукової пізнавальної активності учня дає змогу вчителю успішно керувати функціонуванням навчальних проблемних ситуацій й, зокрема, своєчасно забезпечувати домінування окремих джерел і форм проблемності, рівні в пошукової пізнавальної активності школярів на конкретних етапах розвитку навчальної проблемної ситуації, що істотно прискорює процес розумового росту особистості.

12. Серед актуальних наукових проблем, які потребують невід-

кладного вирішення, основною є організація циклу міждисциплінарних досліджень природи проблемно-діалогічних форм, причому не тільки як феноменів мислення і пізнання, а й свідомості і людської суб"єктивності. Логіка наукового пошуку має включати принаймні три основні етапи: перший - диференційоване дослідження проблемно-діалогічних явищ як факторів пізнавально-смыслового відображення світу і водночас як психорегулятивних чинників життєдіяльності людини в різних соціальних, проблемогенних і діалогічних середовищах; другий - системне обґрунтування проблемно-діалогічних форм як феноменів людської суб"єктивності, змістовний аналіз діалектичних зв'язків і відношень між основними формами і побудова їх такої системи, яка б слугувала науковцям і практикам методологічним орієнтиром у справі розв'язання теоретичних і прикладних проблем фундаментальної і практичної антропології; третій - метасистемне подання діалектики проблемно-діалогічних форм та конструктивне використання пропонованого загально-наукового /передусім антропологічного/ методу у вирішенні інших важливих проблем, пов'язаних із впливами людини на світ і саму себе /проблема підручникотворення тощо/.

Основний зміст дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора.

Монографії

1. Проблемні ситуації в навчанні. - К., Рад. школа, 1991. - 10,08 арк.
2. Вступ до шкільної практичної психології. - Київ-Донецьк, Ровесник, 1993. - 6,5 арк.
3. Вступ до методології проблемного навчання. - Київ-Донецьк, Ровесник, 1993. - 5,0 арк.

Статті

4. Застосування проблемності на уроках креслення// Рад. школа. - 1980. - № 11. - 0,5 арк.
5. Элементы проблемности на уроках черчения// Школа и произв. - 1981. - № 2. - 0,4 арк.
6. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления учащихся// Вопр. психологии. - 1985. - № 2. - 0,5 п.л.
7. Проблемна ситуація в пізнавальній діяльності школярів// Рад. школа. - 1985. - № 8. - 0,65 арк.
8. Роль і функції проблемної ситуації в навчальній діяльності школярів// Психологія. - Вип. 27. - К., 1986. - 0,75 арк.
9. Применение проблемной ситуации// Сов. педагогика. - 1987. - № 3. - 0,5 п.л.
10. Психологічні умови оптимізації розумового розвитку школярів// Психологія. - Вип. 31. - К., 1988. - 0,8 арк.
11. Продуктивный диалог в процессе обучения // Школа и произв. - 1989. - № 5. - 0,5 п.л. /в соавт./
12. Уровни решения проблемных задач учащимися// Вопр. психологии. - 1989. - № 3. - 1,0 п.л.
13. Организация продуктивного диалога в процессе обучения// Среднее спец. образование. - 1989. - № 6. - 0,4 п.л. /в соавт./
14. Проблемно-діалогічна ситуація як умова розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання // Психологія. - Вип. 33. - К., 1989, - 0,6 арк.
15. Оптимізація розумового розвитку школярів: психологічний аспект // Рад. школа. - 1989. - № 9. - 0,7 арк.
16. Джерела проблемності в навчанні та їх класифікація// Педагогіка. - Вип. 29. - К., 1990. - 0,65 арк.
17. Закономерности функционирования учебной проблемной ситуации// Психол. наука: проблемы и перспективы/ Доклады Всес. конф. -

Т.ІІ. - К., 1992. - 0,5 п.л.

18. Актуальні питання методології проблемного навчання// Педагогіка. - Вип. 31. - К., 1992. - 0,8 арк.
19. Мистецтво практичного психоаналізу// Рад.школа. - 1992. - № 3. - 1,0 арк. /у спіавт./
20. Проблемное обучение. Проблемный диалог// Компьютерная технология обучения. Словарь-справочник. - К., 1992. - 0,4 п.л.
21. Орієнтири концепції шкільної практичної психології// Рідна школа. - 1992. - № II-12. - 0,5 арк.
22. Післямови або кілька слів про мистецтво практичного психоаналізу// Анна Фрейд. Техніка дитячого психоаналізу. Лекції. - Київ-Донецьк, Ровесник. - 1993. - 1,0 арк.
23. Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника// Рідна школа. - 1993. - № I. - 0,6 арк. /у спіавт./
24. Форми проблемності у навчанні та їх класифікація// Педагогіка. - Вип. 32. - К., Освіта, 1993. - 0,6 арк.
25. Методологічні засади концепції навчальної книжки і підручника/ Психологія. - Вип. 41. - К., 1994. - 0,5 арк. /у друку/.
26. Структурно-функціональна модель внутрішньої проблемної ситуації: діалог концептуальних підходів// Доповіді на перших Костишковських читаннях. - К., 1993. - 0,5 арк. /у друку/.

Т е з и

27. Диалог как средство разрешения проблемных ситуаций в учебно-воспитательном процессе// Вопр. психологии. - 1987. - № 5. - 0,2 п.л.
28. Исследование особенностей функционирования учебной проблемной ситуации// Тезисы Второй Всес. конф. по экспер.психологии. - Львов, 1988. - 0,05 п.л.
29. Психолого-педагогическое проектирование проблемных ситуаций в обучении// Психол. проблемы обучения/ Тезисы докл. к Всес. съезду психологов. - М., 1989. - 0,05 п.л.
30. Критерии оценки уровня проблемности учебных задач// Психол. наука: проблемы и перспективы/ Тезисы Всес. конф. - Ч. II. - К., 1990. - 0,05 п.л.
31. Психологические особенности принятия учащимися трудовой задачи в процессе производительного труда/ Там же. - Ч. III. - К., 1990. - 0,05 п.л. /в соавт./

32. Проблемний діалог як фактор педагогічної культури// Психологія педагогічного общення/ Тезиси докл. - Кіровоград, 1990. - 0,1 п.л.
33. Проблемний діалог: методологія оснований і аналізу// Чоловік в мирі діалогу/ Тезиси докл. Всес. конф. - Л., 1990. - 0,2 п.л.
34. Проблема-діалогічна природа творчої активності: методологія аналізу і проектування// Психолого-педагогічні проблеми науко-практичного творчості учасників /Тезиси докл. на міжнарод. конф. - Нахін, 1990. - 0,2 п.л. /в соавт./
35. Воспитання як міжличностне взаємостворчості // Творчості: теорії і практика/ Тезиси докл. Всес. конф. - К., 1992. - 0,1 п.л. /в соавт./
36. Класифікація джерел стресу// Стрес і постстрес: дослідження сьогодні і завтра/ Тезиси міжнарод. конф. - К., 1992. - 0,2 п.л. /в соавт./
37. Психологічний аналіз структури процесу особистісного прийняття людини людиною// Актуальні питання психології: традиції і сучасність/ Тези міжнарод. конф. - Т.І. - К., 1992. - 0,1 арк. /у співавт./
38. Експериментальні дослідження акцентуації чоловіків і жінок: порівняльний аналіз// Там же. - 0,1 арк. /у співавт./
39. Обдарованість у структурі особистості з однобічною учбовою спрямованістю// Рубинштейновские читання/ Сб. докл. и сообщ. науч. конф. - Одеса, 1992. - 0,1 п.л. /в соавт./
40. Мавтика як конкретиз діалектика теоретичної, прикладної і практичної психології// Мавтика в системі психологічних знань/ Тези міжнарод. наук. конф. - К., 1993. - 0,1 арк.
41. К проблеме личностного принятия текста// Там же. - 0,1 арк. /у співавт./

А. В. Васько

AB 30.286