

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ І СТРУКТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАДАЧІ

Анотація. У статті розглядаються загальні підходи до розуміння і сутності педагогічних задач, їх структурних особливостей, котрі автор вбачає у вихідних цілях освіти, що визначають зміст виховання; конструктивних цілях, котрі конкретизують загальний зміст виховання відносно до етапу освіти та конкретно вивченого предмету; оперативних цілях, які висувуються педагогом в конкретних умовах діяльності.

Окремо вирізняються задачі за основними аспектами організації діяльності, зокрема, задачі, пов'язані з організацією предметного змісту навчальної діяльності та задачі, пов'язані з організацією форм навчальної діяльності. Зроблено акцент на задачі, котрі класифікуються відповідно до етапів розгортання педагогічної діяльності: задачі аналітичного характеру, що виникають на орієнтаційному етапі діяльності педагога; задачі проектувального характеру; задачі комунікативного характеру.

Автор аналізує навчальні й навчально-творчі задачі, які можна використовувати при організації творчої навчальної діяльності студентів: задачі на виявлення протиріччя; задачі з відсутністю повної інформації; задачі на прогнозування; задачі на оптимізацію; задачі на рецензування; задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень; логічні задачі; задачі на складання протилежних задач; дослідницькі задачі; задачі на винахідливість; задачі на управління; задачі на комунікативність; задачі на розвиток фантазії та уявлення; естетичні задачі.

Ключові слова: педагогічна задача, творча задача, педагогічна діяльність, педагогічна мета, навчальна задача, педагогічна ситуація.

General approaches to the essence and structure of pedagogical tasks understanding

Annotation. The article observes the general approaches to pedagogical tasks and their essence understanding, their structural characteristics, which are seen in the outgoing aims of the process of education that determine the content of education; the constructive purposes that concretize the general sense of education in relation to stage of education and specifically the subject studied; efficient objectives that are put forward by the teacher in the specific terms of activities.

The tasks on the main aspects of the students' activity organization are allocated separately. The tasks related to the organization of learning activities' subject content and tasks associated with the educational activities' forms organization are distinguished in particular. The focus on tasks that are classified in accordance with the phases' deployment of teaching activities such as objectives of analytical nature, arising in orientational stage of the teacher's activity; designing tasks and communicative nature tasks is made.

The educational and creative tasks that can be used in the process of students' creative educational activity organization are analyzed by the author.

The tasks for the detection of contradictions; the tasks with the lack of full information problem; the tasks for prediction; the tasks for optimization; tasks for analysis; the tasks for the algorithmic and heuristic guidelines development; logical tasks; the tasks for making the opposite tasks; research tasks; the tasks for inventiveness; management tasks; the tasks for communication; the tasks for imagination and performance development; the tasks for aesthetic problems.

Key words: pedagogical task, a creative task, teaching activities, teaching goal, teaching task, teaching situation.

Постановка проблеми. Основним критерієм сформованості педагогічної компетентності вчителя визначають уміння самостійно вирішувати педагогічні ситуації, сприяючи розвитку особистості. Тому однією з найважливіших умов формування педагогічної компетенції, на нашу думку, повинно стати вміння педагогів вирішувати проблемні педагогічні ситуації.

Мета — проаналізувати загальні підходи до розуміння сутності, особливостей і структури педагогічної задачі.

Аналіз попередніх досліджень. Питання теорії творчості, філософські і соціологічні аспекти її сутності вивчали Г. Батищев, В. Біблер, О. Клепиков, П. Кравчук, І. Кучерявий, Л. Сохань, В. Цапок та ін. Проблема взаємозв'язку між процесуальними аспектами творчого мислення і його мотиваційними механізмами вивчали К. Дункер,

С. Рубінштейн, П. Гальперін, О. Леонтьєв, Я. Пономарьов, К. Абульханова-Славська, А. Матюшкін, Ю. Кулюткін, О. Тихомиров, Д. Богоявленська, О. Брушлинський та ін. При цьому справедливо відзначалося, що, незважаючи на посилення інтересу до даної проблеми, вона ще далека від розв'язання.

Структуру навчальної задачі вивчали О. Лурія, Г. Балл, Л. Фрідман, Є. Машбіц, Н. Берштейн, П. Анохін, І. Зимня та ін.

Виклад основного матеріалу. Мислення вчителя включено в педагогічну діяльність і спрямоване на вирішення специфічних для неї задач. Це пошук педагогічних ідей, засобів перетворення педагогічного процесу. Якщо виходити з розуміння творчого мислення як динамічної (процесуальної) характеристики взаємодії суб'єкта з об'єктом, то можна визначити структуру цього процесу: задача виступає як об'єкт творчого мислення, а особистість – її суб'єктом.

Педагогічну задачу як засіб досягнення педагогічної мети розглядає Ю. Кулюткін, тому її призначення пов'язує з таксономією цілей педагогічної діяльності, в системі якої виділяє: по-перше, вихідні цілі освіти, котрі визначають зміст виховання; по-друге, конструктивні цілі, що конкретизують загальний зміст, виховані відносно до етапу освіти та конкретно вивченого предмету; по-третє, оперативні цілі, котрі висувуються педагогом в конкретних умовах діяльності. Якщо умовно основну мету педагогічної діяльності визначити як формування в учнів «внутрішніх основ» (системи знань, умінь, переконань), які дозволять йому стати активним суб'єктом діяльності, пізнання та спілкування, то педагогічні задачі пов'язуються із запланованими ефектами розвитку, котрі виявляються в здатності людини успішно вирішувати життєві задачі [6, с. 7].

Однак творче мислення педагога полягає не тільки у вирішенні поставлених педагогічних задач, але й у його здатності конструювати навчальні задачі та включати учня в діяльність щодо їх вирішення. Навчальні задачі відтворюють в специфічних умовах загальну структуру пізнавальної діяльності, моделюючи її, тому звичайно мають певну відмінність від реальної задачі. Тому, при вирішенні педагогічної задачі має місце подвійний результат: зовнішній виявляється у знаходженні конкретного способу вирішення задачі; внутрішній результат виявляється у вигляді розвитку знань, відношень, способів діяльності суб'єкта (Д. Ельконін, О. Тихомиров, А. Матюшкін). Цей другий ефект у реальній задачі є головною метою педагогічного впливу, на відміну від навчальної задачі [6, с. 13].

До особливостей педагогічної задачі слід віднести також те, що процес досягнення мети педагогічного впливу здійснюється в конкретних умовах діяльності педагога, в конкретних педагогічних ситуаціях. Тому вибір способів організації діяльності учнів залежить не тільки від цілей, але й від конкретних умов діяльності. Умови досягнення педагогічних цілей – це ті особливості учнів, які відображають вихідний стан їх знань, умінь, відношень; особливості організації начально-виховної роботи в конкретній школі; матеріальні можливості; рівень професійної компетентності педагога та ін. Тому в процесі досягнення визначених цілей, вчитель зустрічається з певними перешкодами, котрі можна визначити як проблемну ситуацію. Для вирішення якої вчителю необхідно знайти способи досягнення мети, виходячи вже із всіх особливостей конкретної ситуації, які формуються як вимоги педагогічної задачі [6, с. 15-16].

Особливості педагогічних задач передбачають їх різноманітність. Існують різні підходи до класифікації педагогічних задач, наведемо найбільш поширені. Так, класифікація задач за основними аспектами організації діяльності учнів передбачає виокремлення:

1) задач, пов'язаних з організацією предметного змісту навчальної діяльності учнів (наприклад, відбір навчального матеріалу, його дидактична обробка, побудова системи, визначення форм і засобів його подачі, розробка технічних засобів навчання та ін.);

2) задач, пов'язаних з організацією форм навчальної діяльності учнів (наприклад, розробка форм групової роботи, визначення ступеня самостійності учнів при вирішенні навчальних задач, способи взаємодії вчителя та учнів та ін. [6, с. 18].

Задачі, які класифікуються відповідно до етапів розгортання педагогічної діяльності, можуть бути описані вже в інших термінах, а саме:

1) як задачі аналітичного характеру, що виникають на орієнтаційному етапі діяльності педагога (наприклад, аналіз та узагальнення досвіду своєї роботи і роботи інших педагогів, розкриття цілей навчання і виховання, опис різного типу педагогічних задач, з якими працює вчитель та ін.);

2) як задачі проектувального характеру, що виникають в процесі конструювання способів і засобів педагогічного впливу (наприклад, вибір певного навчального засобу із системи існуючих засобів, пошук нової організаційної форми навчання, розробка алгоритму рішення певної навчальної задачі та ін.);

3) як задачі комунікативного характеру, що виникають у процесі реалізації методичних задумів і проектів (наприклад, коректування вихідних програм, оперативне їх доопрацювання, отримання оборотного зв'язку від учнів та ін.) [6, с. 18].

При підготовці викладачів до творчого розвитку студентів особливого значення, на думку С. Сисоєвої [5, с. 242], набуває їх підготовка до використання творчих задач. Навчально-творча задача передбачає діяльність студента в два етапи: формулювання проблеми та її розв'язок. Тому навчально-творча задача задається, як правило, метою діяльності та вимогами до неї. Спільне для навчальних та навчально-творчих задач полягає в тому, що під час їх розв'язування, залежно від рівня творчого розвитку студентів, можуть створюватись як репродуктивні, так і

власне творчі ситуації, а тому навчальні задачі теж можуть бути спрямовані на творчий розвиток студентів; обидва типи задач передбачають оволодіння певними знаннями, вміннями, навичками; їх розв'язування передбачає стадію інсайту (процес розв'язування протікає як творчий). Автор зауважує, що одна й та сама задача може стимулювати розвиток творчих можливостей одних студентів і гальмувати розвиток інших. С. Сисоева [5, с. 243] пропонує таку *класифікацію навчальних і навчально-творчих задач*, яку можна використовувати при організації творчої навчальної діяльності студентів.

1. *Задачі на виявлення протиріччя*, проблемне бачення: навчальні задачі — задачі прихованого питання, задачі на конструювання задачних ситуацій, задачі на відкриття уявних протиріч; навчально-творчі задачі — задачі-головоломки, задачі-проблеми, парадокси, антиномії, задачі на формулювання проблем.

2. *Задачі з відсутністю повної інформації*: навчально-творчі задачі — задачі на уточнення мети, умови, вимог та обмежень; з недостатньою вихідною інформацією, з надмірною інформацією, з вихідною інформацією, яка містить протиріччя; задачі, в яких практично відсутня вихідна інформація, а сформульована мета діяльності.

3. *Задачі на прогнозування*: навчально-творчі задачі — задачі на прогресивні екстраполяції, на регресивні екстраполяції, на безпосереднє висування гіпотези, оригінальні ідеї.

4. *Задачі на оптимізацію*: навчальні задачі — задачі на вибір оптимального розв'язку; на оптимізацію процесу, функціонування об'єкту; задачі на оптимізацію витрат, засобів діяльності.

5. *Задачі на рецензування*: навчальні задачі — задачі на критичний аналіз прочитаного; на виявлення помилок; на перевірку результату; на оцінку процесу і результату діяльності.

6. *Задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень*: навчальні задачі — задачі на розробку алгоритму та його виконання; навчально-творчі задачі — задачі на виявлення найбільш ефективних евристик; задачі на розробку евристичних розпоряджень, правил.

7. *Логічні задачі*: навчальні задачі — задачі на описування явищ, процесів, на визначення понять, доведення; навчально-творчі задачі — аналітично-синтетичні задачі на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

8. *Задачі на складання протилежних задач*: навчальні задачі — задачі на пошук засобу розв'язку, котрий є протилежним найбільш очевидному; задачі, які потребують засобу розв'язку від кінця до початку.

9. *Дослідницькі задачі*: навчально-творчі задачі — експериментальні задачі; задачі на моделювання, формалізацію, застосування математичних методів, на застосування принципів системності, доповнення, історизму тощо; графічні задачі.

10. *Задачі на винахідливість*: навчально-творчі задачі — задачі на пошук нового конструкторського рішення; на винахід нових конструкцій нових засобів діяльності; нових речовин.

11. *Задачі на управління*: навчально-творчі задачі — задачі на розробку мети, стратегії діяльності; на планування, організацію діяльності; на нормування часу діяльності; на оцінку результатів.

12. *Задачі на комунікативність*: навчальні задачі — задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної діяльності за зразком; задачі на спілкування; навчально-творчі задачі — задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної творчої діяльності; задачі на пошук засобів співробітництва.

13. *Задачі на розвиток фантазії та уявлення*: навчально-творчі задачі — просторові задачі; задачі на завдання на описання явищ, їх наслідків і передумов.

14. *Естетичні задачі*: навчальні задачі — задачі на формування поглядів, смаків, естетичних критеріїв, оцінки поезії, музичних творів та інше; навчально-творчі задачі — написання віршів, творів, пісень, музичних творів; малювання та ліплення по пам'яті або за образним сприйманням [5, с. 244-245].

Постановка задачі передбачає її вирішення. Якщо розглядати спосіб рішення задачі, то потрібно вводити нове поняття суб'єкту мислення. При розгляді питання про спосіб рішення задачі: вводиться поняття суб'єкта, рішення або того, хто вирішує (Г. Балл). Відповідно, способом рішення задачі називається «будь-яка процедура, яка при її здійсненні може забезпечити вирішення даної задачі» [1, с. 37]. У трактуванні І. Зимньої, спосіб рішення співвідноситься з суб'єктивними характеристиками людини — вирішувача, які визначають не тільки вибір і послідовність операцій, але й загальну стратегію вирішення. Знаходження дії для розв'язання задачі різними способами надає великі можливості для удосконалення навчальної діяльності й розвитку самого суб'єкта. Мета студента при вирішенні задачі одним способом — знайти правильну відповідь; вирішуючи задачу декількома способами, він стоїть перед вибором найкоротшого, економічного рішення, що вимагає актуалізації багатьох теоретичних знань, відомих способів, прийомів і створення нових для цієї ситуації. При цьому у студента нагромаджується певний досвід застосування знань, що сприяє розвитку прийомів логічного пошуку і, в свою чергу, розвиває його дослідницькі здібності [2, с. 200-201].

Процес рішення задачі вивчав О. Лурія. Він вважає процес рішення задачі моделлю, яка з найбільшою повнотою відображає структуру інтелектуальної дії. Найбільш чітким прикладом продуктивного мислення, на його думку, може слугувати рішення арифметичних задач, які вважаються моделлю вербально-логічної інтелектуальної дії. Задача завжди ставить перед суб'єктом мету, яка сформульована в питанні, яким закінчується кожна задача. Це питання не включає в себе відповіді. Мета сформульована у визначенні умов, і суб'єкт, що вирішує задачу, перш за все, повинен орієнтуватися в її умовах, виділити із змісту найважливіше, зіставити частини, які входять до її складу.

Лише така робота може слугувати орієнтовною основою інтелектуальної дії і надавати можливість створити гіпотезу того шляху, за яким повинен йти розв'язок, інакше кажучи, стратегію рішення, його загальну схему [3, с. 106].

Структуру процесу рішення творчої задачі вивчав В. Моляко. Розглядаючи, як моделі творчої діяльності, процес рішення окремої конструкторської задачі, він виділяє в ньому відповідно три основні цикли: розуміння умов задачі (оцінка умов), формування проекту майбутньої конструкції (формування задуму) і попереднє рішення (прогнозування успішного або невдалого закінчення розробки проекту). Кожний із цих циклів закінчується прийняттям відповідного рішення, а саме: розуміння закінчується прийняттям рішення про початок пошуку або про відмову від рішення (тут дається оцінка і самої задачі і своїх можливостей); формування задуму – прийняттям рішення про адекватність проекту конструкції вимогам даної задачі; попереднє рішення (в тому числі здогадка) — прийняттям рішення про ескізну побудову проекту (або іншими прийняттями рішень). Стратегія рішення, очевидно, буде відповідно представлена цими трьома циклами в рішенні задачі [4, с. 24-25].

У загальній структурі стратегії рішення творчої задачі деякі автори виокремлюють, крім свідомого процесу розвитку розуміння, формування проекту, ті багаточисельні випадки, коли виявлення нового носило неусвідомлений характер і коли суб'єктивні переживання правильності проекту виникало не як наслідок раціонального розуміння і формування задуму, а як явище, яке випереджає таку «логіку» рішення. Це явище може виникнути на різних етапах рішення – і при вивченні умов, і при формуванні задуму, і при його перевірці, а іноді лише після дуже довготривалого вирішення задачі. Це явища такого роду, як інтуїція, яка розглядається, з одного боку, як самостійна складова розуміння, задуму; іноді навіть готового рішення, а з іншої – як результат розуміння і формування проекту, наслідок цілеспрямованої свідомої діяльності суб'єкта з пошуку рішення [4, с. 47-48].

Модель рішення задачі показана на рисунку 1.

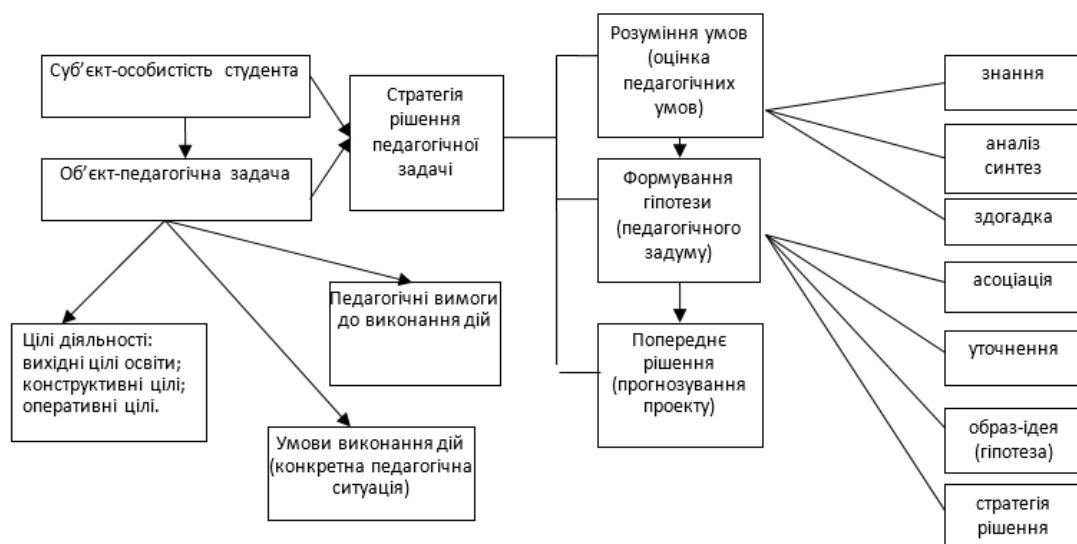


Рис. 1. Модель процесу рішення педагогічної задачі

На основі психологічного аналізу до основних умов продуктивної інтелектуальної діяльності О. Лурія відносить ті фактори, які включені в процес рішення задач, і виключення яких веде до порушення його нормального перебігу. Першим із таких факторів є встановлення міцного логічного відношення між умовою і кінцевим питанням, яке зберігає домінуюче значення питання задачі; без цієї умови місце вибіркової системи операцій, підкорених питанню, можуть зайняти не вибіркові асоціації, вибір з багатьох можливих альтернатив стає неможливим; й інтелектуальна діяльність втрачає свій сенс, розпадається. Другим фактором, що визначає збереження інтелектуальної діяльності, є попереднє орієнтування в умовах задачі, що передбачає можливість одночасного огляду всіх складових елементів умови і дозвіл створення загальної схеми рішення задачі. Усунення цього фактору обов'язково призведе до того, що вся логічна система, включена в умову задачі, розпадеться на окремі фрагменти, і вирішувачий потрапить під вплив зв'язків, що імпульсивно виникають із цих фрагментів. Третій із цих факторів, який умовно можна назвати «динамічним», полягає в гальмуванні передчасних імпульсивно виникаючих операцій, яке необхідно для успішного здійснення всієї стратегії рішення задачі. Насамкінець, останнім фактором є механізм порівняння результатів дії з вихідною умовою, який може розглядатися як різновид механізму «акцептора дії» [3, с. 109].

Висновки. Підхід до розгляду структурних компонентів педагогічних задач у сучасній науці неоднаковий. Якщо розглядати педагогічну задачу як систему, то обов'язковими її компонентами є вихідний стан предмету завдання і бажана модель кінцевого стану. Предметом педагогічної задачі можуть виступати всі педагогічні характеристики, яким властиві кількісні та якісні зміни (матеріальні і ідеальні). Трудність задачі є суб'єктивною характеристикою. Вона описується такими неформальними ознаками, як новизна, несподіванка і проблема.

Література:

1. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
3. Лурия А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 120 с.
4. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад.школа, 1983. – 94 с.
5. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: Монографія / С.О. Сисоєва. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – 400 с.
6. Творческая направленность деятельности педагога : сб. науч. трудов / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Ленинград : НИИ общ. обр. взрослых, 1978. – 102 с.