

УДК 37.091.33:167.1:001.891

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263596>

ORCID 0000-0001-91979573

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ

Юлія Полішко,

аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті розкрито проблемне навчання як предмет дослідження зарубіжних та вітчизняних учених. Проаналізовано передумови виникнення проблемного навчання з метою розвитку евристичних умінь у процесі вирішення проблемних ситуацій, які мають як практичний, так і теоретико-пізнавальний характер, активізують знання, аналітичні вміння здобувачів освіти та наукові пошуки моделей, що дозволяє забезпечити критичне, продуктивне мислення, змінити мотивацію пізнавальної діяльності на домінування пізнавально-спонукальних (інтелектуальних) мотивів. Здійснено порівняльний дефінітивний аналіз поняття «проблемне навчання», яке вчені визначають з різних позицій як новий тип навчання; як метод навчання; як принцип навчання.

Акцентовано, що основою проблемного навчання є проблемні ситуації, які виникають: за умови, що здобувачі освіти не знають способу розв'язування задачі; не можуть відповісти на поставлене питання. пояснити певний факт; за необхідності використання раніше засвоєних теоретичних знань на практиці; унаслідок протиріччя між теоретичною можливістю розв'язання задачі та практичною неможливістю застосування саме цього способу; унаслідок протиріччя між практично досягнутим матеріалом і відсутністю в здобувачів знань для теоретичного обґрунтування.

З'ясовано, що концепція проблемного навчання набула визнання у вчених Польщі, Болгарії, Німеччини Росії, України та деяких інших країн, які зробили значний внесок у розвиток теорії та практики його впровадження, по-різному тлумачать розуміння особливостей функціонування проблемності на занятті, а також власне безпосередній вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості. Доведено, що більшість наукових позицій відомих теоретиків-дидактів ґрунтується на вивченні впливу проблемного навчання на здобувачів освіти; водночас досліджень стосовно створення педагогічних умов, необхідних для загального розвитку і майбутньої професійної діяльності здобувачів професійної і професійно-технічної освіти, а також моделей формування готовності до проблемного навчання не достатньо, тому обрана тема потребує подальшого вивчення.

Ключові слова: *здобувачі освіти, проблемне навчання, проблемні ситуації, дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, розвивальне навчання, творча та пізнавальна активність.*

Постановка проблеми. Найважливішим завданням сучасної системи освіти є формування сукупності універсальних навчальних дій, що забезпечують особистості успішність у пізнавальній діяльності на всіх етапах подальшої освіти. Репродуктивний, пояснювально-ілюстративний метод має змінитися новим підходом: здобувач освіти стає рівноправним учасником освітнього процесу. Принципово нові завдання постають перед учителем, викладачем, адже від їхнього вміння гнучко й винахідливо користуватися всім арсеналом сучасних технологій залежить якість підготовки здобувачів освіти. Технологія проблемного навчання не нова, проте сьогодні набуває особливої актуальності. Оскільки в основу оновленого змісту освіти покладено «ключові компетентності», та саме проблемне навчання допомагає формувати важливі з них: самостійну пізнавальну діяльність, навички критичного мислення, уміння працювати в команді.

Основною домінантою сучасної освіти є розвиток та виховання здатності особистості до саморозвитку, самовдосконалення, здатності до творчого, логічного, критичного мислення, а також уміння опрацьовувати отриману інформацію та використовувати її практично. В теперішніх умовах перед викладачем постають підвищені вимоги щодо методів та форм організації навчання, адже трансформація освітнього процесу та обізнаність здобувачів освіти у сучасних новітніх технологіях сприяє пошукові нових альтернативних способів передачі знань

Важливо зазначити, що вивченням та дослідженням обраної теми займалися і продовжують займатися багато провідних вчених у галузі освіти. Концепція проблемного навчання, на думку її авторів, має компенсувати недоліки традиційного або пояснювально-ілюстративного виду навчання, бо передусім забезпечує високу ефективність інтелектуального розвитку особистості. На жаль, на даному етапі реформи сучасної освіти проблемне навчання не має досить широкого застосування у навчально-виховному процесі через недостатню дослідженість та адаптивність до сучасних умов. Викладачі, які користуються технологією проблемного навчання, не до кінця обізнані в цій технології, тому не розуміють особливостей застосування елементів проблемного навчання під час підготовки та проведення занять, вважаючи його елементом самонавчання, яке є більш поширеним, але менш ефективним. Варто також усвідомлювати, що до проблемного навчання має бути підготовлений не лише викладач, але й здобувачі як суб'єкти навчального процесу.

Указане вище зумовлює потребу дослідження проблемного навчання у працях вітчизняних та зарубіжних вчених, як такого, що спрямоване на отримання певних знань і вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем, що своєю чергою зумовлює глибоке розуміння та володіння матеріалом, а також забезпечує формування вміння використовувати отримані знання на практиці.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Проблемне навчання та основні аспекти його впливу на розвиток особистості досліджені у працях вітчизняних і зарубіжних вчених. Особливості технологій проблемного навчання досліджували такі вітчизняні вчені як В. Беспалько, Ю. Бабанський, В. Лозова, Л. Буркова, Г. Іванова, М. Скрипник, П. Горкуненко, Н. Гавриш та ін.; нині активно вивчається та впроваджується досвід зарубіжних вчених Дж. Джонса, Д. Джонсона, Дж. Майера, К. Стоута, Дж. Шнайдера та ін.

Викликають інтерес дослідження Дж. Гілфорда, А. Дістервега, Дж. Дьюї, Я. Коменського, І. Лернера, М. Махмутова Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського та інших науковців, які критикували традиційне навчання та підтримували теорію проблемного навчання. Так, Дж. Дьюї вбачав головний недолік традиційного навчання в тому, що в його межах логіка навчального предмета задає траєкторію формування розуму дитини «від і до»; усе зводиться до простого застосування «рутинної формули викладання», що порушує «власний тонкий рух» дитячої думки. Реалізуючи технологію проблемного навчання на практиці, він замінив навчальний план на ігрову та трудову діяльність. Дж. Дьюї виділяв чотири інстинкти для навчання: соціальний, конструювальний, художнього вираження та дослідницький. Для їх задоволення дитині надавалися як джерела пізнання: слово, твори мистецтва, технічні пристрої, учнів залучали в гру і практичну діяльність (Цирлина, 1997). Сферу визначення потенціалу проблемного навчання досліджували В. Кудрявцев, Є. Мельнікова, В. Павленко, О. Топузов; шляхи і засоби використання проблемних ситуацій та завдань розкриті у публікаціях М. Карпушиної, А. Матюшкіна, А. Фурмана та інших.

Різноманітним аспектам проблемного навчання присвячені чисельні наукові розвідки як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: (П. Алексюк, І. Біжан, Я. Братецький, А. Брушлинський, Дж. Брунер, Ф. Дістерверг, Д. Дьюї, Я. Коменський, М. Левіна, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, Ю. Машбиць, М. Монтень, В. Оконь, І. Песталоцці, С. Рубінштейн, Ж.-Ж. Руссо, М. Скаткін, М. Смульсон, В. Талалаєв,

К. Ушинський, В. Фербер, В. Duch, S. Groh & D. Allen, M. Merril. Психологічні основи проблемного навчання ґрунтовно розкриті у працях А. Алексюка, С. Бондаря, А. Брушлінського, Т. Кудрявцева та А. Матюшкіна, В. Паламарчук, С. Рубінштейна та ін. Питання, що стосуються проблемного навчання, і сама дефініція «проблемне навчання» досить різнобічні та багатоаспектні. Одні вчені вважають, що проблемне навчання є принципом дидактики (Кудрявцев, 1991), інші розглядають його як метод навчання (Оконь, 1990), тип навчального процесу (Махмутов, 1977), психолого-педагогічну систему організації навчально-пізнавального процесу

Водночас вивчення теоретичних та практичних результатів проведених досліджень дозволяє вдосконалювати технологію проблемного навчання; на основі результатів цих робіт може бути вирішено низку завдань, пов'язаних з оновленням концепції проблемного навчання у закладах освіти в сучасних умовах реформування галузі, тому **метою статті** обрано теоретичне узагальнення досвіду вивчення проблемного навчання як предмету досліджень зарубіжних та вітчизняних учених.

Виклад основного матеріалу. Впровадження основ проблемного навчання у освітній процес у нашій країні розпочалося в 70-і роки ХХ століття. На засадах філософсько-педагогічних праць Сократа (469–399 до Р.Х), який широко застосовував евристичний метод навчання у формі бесід, названий ним маєвтикою, що в наш час нагадує проблемні запитання (Ellis, 2003); Платона (427–347 до Р.Х), який у своїх працях і діяльності застосовував метод діалогу, коли навчання і радість пізнання, на думку вченого, були нероздільними (Платон, 1993); роботах французького мислителя М. Монтеня (1533–1592), що містили ідеї цілеспрямованого розвитку фізичної і розумової активності учнів шляхом формування навичок самостійного мислення та переконання, що навчання має стати радісним, добровільним та свідомим процесом (Монтень, 2012); творчого спадку чеського філософа, педагога-гуманіста Я. Коменського (1592–1670), котрий уперше створив ґрунтовне вчення про сутність, основні принципи і методи навчання, а також обґрунтував класно-урочну систему, визначив сутність і завдання освіти, яка покликана служити людині для вдосконалення розуму, мови і рук та виступав за енциклопедичність, посиленість і доцільність змісту освіти, наступність шкіл усіх типів, пропонував концентричний спосіб розміщення навчального матеріалу (Коменський, 1940); видатного французького мислителя та педагога Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), який стверджував, що основна мета освіти – розвиток учнів; а їх самодостатність залежить від самостійності та активності в процесі навчання (Руссо, 1961); І. Песталоцці (1746–1827), що вважав основними принципами в навчанні активну самостійну діяльність учнів, а у вихованні – принцип природовідповідності (Песталоцці, 1981); А. Дистерверга (1790–1866), який створив дидактику розвивального навчання, виклавши її основні вимоги у 33-х законах і правилах, де зазначав, що формальна освіта нерозривна з матеріальною, а основним завданням навчання є розвиток розумових здібностей дітей (Дистерверг, 1956) та вважав, що основним у навчанні є розвиток активної та творчої особистості, бажання самостійно вчитися, створення серед учасників освітнього процесу атмосфери довіри, співпраці, взаємодії та поваги. Саме ці освітні концепції стали прототипами сучасного проблемного навчання.

У ХХ столітті розвиток концепції проблемного навчання пов'язують із творчістю й діяльністю американського психолога і педагогом Дж. Дьюї (1859–1952), який вважав, що для повноцінного інтелектуального розвитку особистості цілком достатньо початкової пізнавальної активності і допитливості дитини, тому в процесі навчання педагог має допомагати дитині в пізнанні тільки того, чого вона вимагає, популяризував важливість застосування в педагогічному процесі ігрових та проблемних методів, розробив принципи й методику формування критичного мислення, сприяючого активному та свідомому засвоєнню навчального матеріалу. У педагогічній теорії Дж. Дьюї – інструментальній педагогіці – наголошувалося, що «дитина повинна отримувати досвід і знання в процесі самостійного дослідження, виготовлення різних макетів і схем, проведення дослідів,

пошуку відповідей на спірні питання тощо» (Дьюї, 2003). Його наукову позицію поділяв американський психолог Дж. Брунер, стверджуючи, що структурування навчального матеріалу на засадах проблемного навчання та формування інтуїтивного мислення в процесі засвоєння нових знань, є основними принципами розвитку розумових здібностей учнів (Bruner, 1947).

У даний час, на думку фахівців, характерне не запозичення, а взаємодія, міжнародне співробітництво, що дуже актуальне для сучасного етапу розвитку наукових досліджень проблемного навчання.

Польські педагоги В. Оконь та Ч. Купісевич розглядають проблемне навчання не лише як один із методів отримання знань, а і як спосіб дослідження проблемних ситуацій; вони довели, що навчання шляхом вирішення таких ситуацій відіграє провідну роль у розвитку розумових здібностей учнів (Оконь, 1968; Kupisiewicz, 1972). В. Оконь поділяє думку Дж. Брунера стосовно того, що в процесі масового нормативного навчання втрачаються такі ключові якості особистості, як спонтанність, здатність до творчого мислення, уява, інтуїція, що, за висловом ученого, є основними показниками, які впливають на пошук людиною своєї індивідуальності та сутності; саме концепція проблемного навчання створює платформу для розвитку логічного, інтуїтивного мислення учнів, а структурування навчального матеріалу містить усі необхідні елементи системи знань і спрямовує розвиток дітей (Оконь, 1968).

У польській педагогічній науці зміст поняття «проблемне навчання» має дуже широке трактування та не має чітко окреслених меж. Більшість дидактів розглядають проблемне навчання як комплексний метод, який було включено до класифікації методів, запропонованих В. Оконею у його концепції багатостороннього навчання (Савіна, 2018), а пізніше став використовувати у своїй класифікації В. Зачинський (Zaczyński, 1974). Згідно В. Оконею, Ч. Купісевичу, Е. Хабіору та Я. Бартецькому, сутність цього методу полягає у постановці завдання учням та вирішенні проблеми в у групах (Оконь, 1968; Kupisiewicz, 1972; Bartecki, & Chabior, 1963).

На думку В. Оконею, проблемне навчання – це «...навчання, засноване на керівництві процесом вирішення практичних чи теоретичних завдань учнями» (Окоń, 1971); учений стверджує, що сутність такого навчання міститься у виникненні проблемних ситуацій, коли сам здобувач освіти шукає ідеї для їх вирішення і сам перевіряє правильність цих ідей (Окоń, 1965); воно є одним із методів серед інших, не має «універсального» характеру і має застосовуватися поряд з іншими (Оконь, 1968). Згідно з дидактом Ю. Полтуржицьким, проблемне навчання є комплексним методом, при застосуванні якого акцентується на розвитку активності та інтересів учнів, відбувається спонукання їх до самостійного осмислення проблем, поставлених учителем. Учений вважає, що «проблемні методи з їх різними видами також дуже важливі в процесі розвитку самостійного мислення та прийняття рішень, вони готують до самостійних пошуків досліджень» (Pólturzycki, 1991). К. Лех та К. Новицький вважають, що проблемне навчання є позакомплексним методом навчання (Lech, 1964; Nowicki, 1971). На думку іншого вченого, проблемне навчання «... зазвичай є кінцевою стадією еволюції кожної групи методів, і кожен метод навчання може застосовуватися у проблемному варіанті» (Kruszewski, 1972).

Як свідчить систематизація матеріалів дослідження, в нашій країні перехід від авторитарних принципів навчання до більш демократичних припадає на 60-ті роки ХХ ст., коли в освіті зароджується абсолютно нова на той час педагогіка співробітництва, посилюється роль учня в навчанні, зростає розуміння необхідності індивідуального підходу до особистісного розвитку людини. Як наслідок, виникає потреба в кардинально нових формах і методах передачі та отримання знань, таких як проблемне, проєктне, програмоване навчання та відповідних методів дослідження. Роботу над розробкою основних аспектів проблемного і проєктного навчання провели вчені М. Скаткін, А. Матюшкін, І. Лернер, М. Махмутов, Н. Менчинська, М. Данилов, Ю. Бабанський та ін.

М. Скаткін стверджував, що «введення проблемного навчання не усуває небезпеки механічного заучування школярами усього навчального матеріалу. Щоб попередити таку небезпеку, необхідно, викладаючи навчальний матеріал, чітко виділяти головні факти й ідеї науки»; на думку А. Матюшкіна, «в умовах проблемного навчання процес засвоєння знань перестає бути лише інтелектуальним процесом, він стає процесом особистісним, дозволяє поєднати процес навчання і процес виховання, процес засвоєння знань і процес формування світогляду дитини» (Скаткін, 1980; Матюшкін, 1970).

Питанням класифікації методів проблемного навчання надавав уваги І. Лернер, запропонувавши такий підхід:

- проблемний виклад (створивши проблемну ситуацію, викладач не лише подає остаточне вирішення проблеми, але й демонструє сам процес вирішення);
- частково-пошуковий (викладач планує кроки вирішення проблеми, а здобувач освіти самостійно її вирішує);
- дослідницький (викладач організовує творчу, пошукову діяльність здобувача з вирішення нових проблем) (Лернер, 1974).

М. Махмутов у своїх працях тлумачив проблемне навчання як тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням готових висновків науки, а систему методів побудовано з урахуванням мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання і навчання зорієнтовано на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості мотивів навчання і розумових (включно з творчими) здібностей під час засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій (Махмутов, 1975). Ю. Бабанський наголошує, що основні засади проблемного навчання полягають у вмінні учнів узагальнювати вивчений матеріал через вирішення проблемних завдань та проблемних ситуацій (Бабанський, 1970). М. Данилов уперше в педагогіці розглянув діалектичну суперечність між пізнавальними завданнями та наявним рівнем психологічного розвитку тих, кого навчають, як рушійною силою всього процесу навчання (Данилов, 1957). Своєю чергою, І. Ільницька при обґрунтуванні особливостей проблемного навчання увагу зосередила на розробці шляхів створення різних видів проблемних ситуацій; А. Фурман, розглядаючи питання проблемного навчання, зосередився на методиці застосування проблемних ситуацій, враховуючи диференційований підхід до учнів різних вікових категорій, а також розробив психолого-педагогічні умови організації й ефективного використання проблемності в навчанні (Ільницькая, 1985; Фурман, 1991). Л. Фридман, на противагу аргументів позитивної сторони проблемного навчання, висвітлив деякі особливості його можливої негативної дії на навчально-пізнавальну діяльність школярів, беручи до уваги індивідуально-психологічні особливості (Фридман, 1991).

Нині найчастіше проблемне навчання розглядають як технологію розвивальної освіти, спрямовану на активне одержання знань, формування розумових здібностей та прийомів дослідницької діяльності, залучення до наукового пошуку, розвиток творчості здобувачів освіти. Більшість сучасних публікацій з теорії навчання пов'язані з проблемами активізації навчальної діяльності, мета якої полягає не в тому, щоб навчити окремих розумових операцій, а в тому, щоб сформувати систему розумових дій, за допомогою яких здобувач освіти зможе, використовуючи отримані знання, розв'язувати нестандартні, нестереотипні задачі. Таким чином, проблемне навчання відрізняється від традиційного тим, що його метою є не лише засвоєння результатів наукового пізнання, системи знань, але й усвідомлення закономірностей отримання цих результатів, специфіки формування пізнавальної діяльності.

Основні переваги проблемного навчання полягають у тому, що воно: розвиває розумові здібності здобувачів освіти як суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до навчання й відповідно сприяє виробленню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; пробуджує їхні творчі нахили; має різнобічний характер; виховує

самостійність, активність і креативність; сприяє формуванню гармонійної особистості, спроможної вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми. Безумовно, концепція проблемного навчання не вирішує всіх завдань, які виникають у навчальному процесі, але вона має істотні переваги порівняно з пояснювально-ілюстративним типом освіти.

Під час проведення занять учені рекомендують використовувати такі рівні проблемного навчання:

- постановка проблеми та її розв'язання педагогом;
- створення проблеми педагогом та її розв'язання спільно зі здобувачами;
- розв'язання здобувачами освіти проблемних завдань, які виникають у процесі учіння;
- здобувачі разом з педагогом визначають проблему і самостійно її розв'язують (Андреева, & Григораш, 2006).

Для сучасної освіти вагомим вважають той факт, що проблемне навчання має також певні недоліки; його не завжди можна використовувати через складність матеріалу, що вивчається, непідготовленість суб'єктів навчального процесу. Це пов'язують:

- по-перше, зі спадом позитивної мотивації педагогічної діяльності вчителів та викладачів;
- по-друге, зі зниженням рівня мотивації навчально-пізнавальної діяльності молоді;
- по-третє, з кризою в соціально-економічній сфері України взагалі та в освітній сфері зокрема.

Напевно, виправдовує себе комплексне використання традиційного та проблемного навчання, які взаємно доповнюють одне одного й компенсують недоліки. Але всі думки науковців загальні та єдині в тому, що основою проблемного навчання є проблемні ситуації. З усього сказаного вище, можна зробити висновок, що проблемне освіти, це така організація процесу навчання – основу якої становлять проблемні ситуації, проблемні запитання, визначення проблем і їх вирішення зі здобувачами освіти. Проблемна ситуація стає початком розумової діяльності, а розумову діяльність стимулюють постановкою питання, яке має бути складним настільки, щоб викликати утруднення в учнів та водночас бути посиленням для самостійного знаходження відповіді.

Проблемне навчання сьогодні є однією з провідних технологій сучасної освіти, яка потребує оновленого узагальнення та більш широкого впровадження в процесі загальної середньої та професійної школи, адже ця технологія забезпечує високу ефективність інтелектуального розвитку особистості.

Висновки. Концепція проблемного навчання набула визнання у вчених США, Польщі, Болгарії, Німеччини, України та низки інших країн, які зробили значний внесок у розвиток теорії та практики його впровадження. Питаннями проблемного навчання займалися вітчизняні та зарубіжні науковці, які остаточно єдиної думки у їхньому розв'язанні не досягли. З позиції сучасності по-різному тлумачать особливості функціонування проблемності на заняттях, а також безпосередній вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості. У свою чергу варто відмітити, що переважна більшість існуючих напрацювань відомих теоретиків-дидактів ґрунтується на вивченні впливу проблемного навчання на здобувачів загальної середньої освіти; досліджень стосовно створення педагогічних умов, необхідних для загального розвитку і майбутньої професійної діяльності здобувачів професійної та професійно-технічної освіти, а також моделей формування їхньої готовності до проблемного навчання не вистачає, тому обрана нами тема потребує подальшого дослідження та вивчення в площині практичної реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

Андреева, В. М., & Григораш, В. В. (Упоряд.). (2006). Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром. Харків: Основа.

- Бабанский, Ю. К. (1970). Проблемное обучение как средство повышения активности учения школьников. Ростов-на-Дону.
- Дистервег, А. (1956) Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз.
- Дьюї, Д. (2003). Досвід і освіта. Львів: Кальварія.
- Идеи Дж. Дьюи и Чикагская лабораторная школа. (1997). У кн. Т. В. Цирлина (Ред.), На пути к совершенству. Москва: Сентябрь.
- Ильницкая, И. А. (1985). Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. Москва.
- Коменський, Ян Амос (1940). Вибрані педагогічні твори (Т. 1). Київ: Рад. школа.
- Кудрявцев, В. Т. (1991). Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. Москва.
- Лернер, И. Я. (1974). Проблемное обучение. Москва: Знание.
- Матюшкин, А. М. (1970). Теоретические вопросы проблемного обучения. У кн. В. А. Крутецкий (Ред.), Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. Москва.
- Махмутов, М. И. (1975). Проблемное обучение: основные вопросы теории. Москва: Педагогика.
- Махмутов, М. И. (1977). Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителя. Книга для учителей. Москва: Просвещение.
- Монтень Мішель (2012). Проби: вибране. Харків: Фоліо.
- Оконь, В. (1968). Основы проблемного обучения. Москва: Просвещение.
- Оконь, В. (1990). Введение в общую дидактику. Москва: Высш. школа.
- Песталотци, И. Г. (1981). Как Гертруда учит своих детей. (Т. 1). Москва: Педагогика.
- Платон. (1993). Собрание сочинений (Т. 2). Москва: Мысль.
- Савина, А. К. (2018). Категория «развитие личности» в междисциплинарных зарубежных исследованиях. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 5(54), 96-116.
- Скаткін, М. Н. (1980). Проблемы современной дидактики. Москва.
- Фридман, Л. М., & Кулагина, И. Ю. (1991). Проблемное обучение. Психологический справочник учителя. Москва, 224-247.
- Фурман, А. В. (1991). Проблемні ситуації в навчанні. Київ.
- Bartecki, J., & Chabior, E. O. (1963). Nową organizację procesu nauczania: Problemowe nauczanie w zespołach. Warszawa: Instytut Wydawniczy «Nasza Księgarnia».
- Bruner, J. S. & Goodman, C. C. (1947). Цінність і потреба як організуючі фактори сприйняття. *Журнал аномальної та соціальної психології*, 42, 33-44.
- Ellis, J. Socratic seminars (2003). Creating a community of inquiry. Retrived from <http://www.hltnmag.co.uk/sep07/mart04.htm>
- Kruszewski, K. (1968). Wykład w szkole wyższej. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1972). Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1972). Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa: PWN.
- Lech, K. (1964). System nauczania. Warszawa: PWN.
- Nowicki, T. (1971). Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa: PWN.
- Окоń, W. (1971.) System dydaktyczny. Warszawa: PZWS.
- Окоń, W. U (1965). Podstaw problemowego uczenia się. Warszawa: PZWS.
- Pólturzycki, J. (1991). Dydaktyka dorosłych. Warszawa: WSiP.
- Zaczyński, W. (1974). Dydaktyka. Warszawa: PWN.

REFERENCES

- Andreieva, V. M., & Hryhorash, V. V. (2006). Nastilna knyha pedahoha. Posibnyk dlia tykh, khto khoche buty vchytalem-maistrom [Teacher's desk book. A guide for those who want to be a master teacher]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
- Babanskij, Ju. K. (1970). Problemnoe obuchenie kak sredstvo povyshenija aktivnosti uchenija shkol'nikov [Problem-based learning as a means of increasing the learning activity of schoolchildren]. Rostov-on-Don [in Russian].

- Disterveg, A. (1956). *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected pedagogical works]. Moscow: Uchpedgiz [in Russian].
- Diui, D. (2003). *Dosvid i osvita* [Experience and education]. Lviv: Kalvariya [in Ukrainian].
- Idei Dzh. D'jui i Chikagskaja laboratornaja shkola (1997). In T. V. Cirlina (Ed.), *Na puti k sovershenstvu* [On the way to perfection]. Moscow: September [in Russian].
- Il'nickaja, I. A. (1985). *Problemnie situacii i puti ih sozdanija na uroke* [Problem situations and ways to create them in the lesson]. Moscow [in Russian].
- Komenskyi, Yan Amos (1940). *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected pedagogical works] (Vol. 1). Kyiv: Rad. School [in Ukrainian].
- Kudrjavcev, V. T. (1991). *Problemnoe obuchenie: istoki, sushhnost', perespektivy* [Problem-based learning: origins, essence, perspectives]. Moscow [in Russian].
- Lerner, I. Ja. (1974). *Problemnoe obuchenie* [Problem-based learning]. Moscow: Znanie [in Russian].
- Matjushkin, A. M. (1970). *Teoreticheskie voprosy problemnogo obuchenija*. In V. A. Kruteckij (Ed.), *Aktual'nye psihologo-pedagogicheskie problemy obuchenija i vospitanija* [Actual psychological and pedagogical problems of training and education]. Moscow [in Russian].
- Mahmutov, M. I. (1975). *Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii* [Problem-based learning: basic questions of the theory]. Moscow: Pedagogy [in Russian].
- Mahmutov, M. I. (1977). *Organizacija problemnogo obuchenija v shkole. Kniga dlja uchitelja. Kniga dlja uchitelej* [Organization of problematic learning at school. A book for a teacher. A book for teachers]. Moscow: Enlightenment [in Russian].
- Monten Mishel (2012). *Proby: vybrane* [Samples: selected]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].
- Okon', V. (1968). *Osnovy problemnogo obuchenija* [Basics of problem-based learning]. Moscow: Enlightenment [in Russian].
- Okon', V. (1990). *Vvedenie v obshhuju didaktiku* [Introduction to general didactics]. Moscow: Higher school [in Russian].
- Pestalocci, I. G. (1981). *Kak Gertruda uchit svoih detej* [How Gertrude teaches her children] (Vol. 1). Moscow: Pedagogy [in Russian].
- Platon. (1993). *Sobranie sochinenij* [Collected works] (Vol. 2). Moscow: Mysl [in Russian].
- Savina, A. K. (2018). *Kategorija «razvitie lichnosti» v mezhdisciplinarnykh zarubezhnykh issledovanijah* [The category "personality development" in interdisciplinary foreign research]. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 5(54), 96-116 [in Russian].
- Skatkin, M. N. (1980). *Problemy sovremennoj didaktiki* [Problems of modern didactics]. Moscow [in Russian].
- Fridman, L. M., & Kulagina, I. Ju. (1991). *Problemnoe obuchenie* [Problem-based learning]. *Psihologicheskij spravocnik uchitelja* [Teacher's psychological reference book]. Moscow, 224-247 [in Russian].
- Furman, A. V. (1991). *Problemni sytuatsii v navchanni* [Problem situations in education]. Kyiv [in Ukrainian].
- Bartecki, J., & Chabior, E. O. (1963). *Nową organizację procesu nauczania: Problemowe nauczanie w zespołach*. Warszawa: Instytut Wydawniczy «Nasza Księgarnia».
- Bruner, J. S. & Goodman, C. C. (1947). *Tsinnist i potreba yak orhanizuiuchi faktory spryiniattia* [Value and need as organizing factors of perception]. *Zhurnal anomalnoi ta sotsialnoi psykhologii* [Journal of Abnormal and Social Psychology], 42, 33-44 [in Ukrainian].
- Ellis, J. *Socratic seminars* (2003). *Creating a community of inquiry*. Retrived from <http://www.hltmag.co.uk/sep07/mart04.htm>
- Kruszewski, K. (1968). *Wykład w szkole wyższej*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz Cz. (1972). *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1972). *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa: PWN.
- Lech, K. (1964). *System nauczania*. Warszawa: PWN.

- Nowicki, T. (1971). Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa: PWN.
Okoń, W. (1971.) System dydaktyczny. Warszawa: PZWS.
Okoń, W. U (1965). Podstaw problemowego uczenia się. Warszawa: PZWS.
Pólturzycki, J. (1991). Dydaktyka dorosłych. Warszawa: WSiP.
Zaczyński, W. (1974). Dydaktyka. Warszawa: PWN.

PROBLEM EDUCATION AS A SUBJECT OF RESEARCH BY FOREIGN AND DOMESTIC SCIENTISTS

Yuliia Polishko,

Postgraduate student of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article reveals problem-based learning as a subject of research by foreign and domestic scientists. The prerequisites for the emergence of problem-based learning in order to develop heuristic skills in the process of solving problem situations are analyzed. These situations are both a practical and theoretical-cognitive nature. They activate education seekers' knowledge, analytical skills, and scientific searches for models that would ensure critical, productive thinking and change the motivation of cognitive activity with the dominance of cognitive-motivational (intellectual) motives. A comparative and definitive analysis of the concept of problem-based learning is done. Scientists define it from different positions, namely as a new type of learning, a teaching method, and a principle of education.

It is emphasized that problem-based learning is based on problematic situations. They arise in the following conditions: if students do not know how to solve a problem; if students can not answer the question; if students explain a particular fact; if it is necessary to use previously acquired theoretical knowledge in practice; if there are contradictions between the theoretical possibility of solving the problem and the practical impossibility of using this particular method; if there is a result of the contradiction between the practically achieved material and the lack of knowledge for theoretical justification.

It has been found that the concept of problem-based learning has gained recognition among scholars from Poland, Bulgaria, Germany, Russia, Ukraine, and some other countries. They have made a significant contribution to the development of the theory and practice of implementing problem-based learning, interpreting the understanding of the peculiarities of problem-solving in the lesson in different ways, and as well as the direct influence of the problem situation on the cognitive activity and psychological state of the individual. In turn, it should be noted that most well-known didactic theorists' statements are based on studies of the impact of problem-based learning on schoolchildren. There are not enough studies on the creation of pedagogical conditions necessary for the general development and future professional activity of students of vocational education, as well as models of the formation of readiness for problem-based learning. Therefore, this topic requires further research and study.

Keywords: *education seekers, problem learning, problem situations, research of domestic and foreign scientists, developmental learning, creative and cognitive activity.*

Надійшла до редакції 02.06.2021 р.