

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ І ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

В. К. Буряк

*доктор пед. наук, професор,
Криворізький ДПУ*

ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОЦІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ УЧНІВ

У статті автор досліджує особливості мисленнєвого процесу, закономірності в розвитку мисленнєвої діяльності, характеризує етапи пізнавального пошуку, висвітлює роль учителя при створенні проблемної ситуації, аналізує умови залучення учнів до проблемно-пошукової діяльності.

Ключові слова: мисленнєвий процес, пізнавальний пошук, проблемне навчання, проблемна ситуація, самостійна діяльність.

В статье автор исследует особенности мыслительного процесса, закономерности развития мыслительной деятельности, характеризует этапы познавательного поиска, обосновывает роль учителя при создании проблемной ситуации, анализирует условия включения учеников в проблемно-поисковую деятельность.

Ключевые слова: мыслительный процесс, познавательный поиск, проблемное обучение, проблемная ситуация, самостоятельная деятельность.

In article the author investigates features of thought process, law of development of cognitive activity, characterises stages of informative search, proves a role of the teacher at creation of a problem situation and analyzes conditions of inclusion of pupils in problem-search activity.

Keywords: thought process, informative search, problem training, a problem situation, independent activity.

Визначальною в засвоєнні учнями знань, умінь і навичок у процесі навчання є мисленнєва діяльність. Засвоєння нового матеріалу, закріплення і відтворення його, оволодіння різноманітними навичками й уміньми відбувається за безпосередньої участі мислення. Саме закономірності в розвитку мисленнєвої діяльності утворюють психологічну основу пізнавального пошуку в процесі навчання. Мислення як процес пізнання навколишньої дійсності перебуває в тісному взаємозв'язку з дією.

С. Рубінштейн слушно стверджував про те, що людина пізнає дійсність, впливаючи на неї, розуміє світ, змінюючи його. Первинний вид мислення – це мислення в дії й дією, мислення, яке здійснюється в дії і в дії виявляється.

Особливість мисленнєвого процесу полягає в тому, що він спрямований на розв'язання будь-якої задачі. Кожна задача має імпліцитну мету, до якої спрямований пізнавальний процес індивіда. Досягнення мети зумовлюється й уможливується певними педагогічними умовами. Без урахування умов, у яких відбувається мисленнєвий процес у своєму русі до мети, важко досягти вирішення поставленої задачі. Це доводить ірраціональність віднесення проблемної ситуації до вихідного моменту мисленнєвого процесу. Думка породжується утрудненням, появою потреби в розумінні чогось. Проблема або питання, що виникли, викликають не лише подив, але й суперечливі відчуття занепокоєння, тривоги, незвичності. Наявних знань про предмет або не вистачає, або вони перебувають у прямій суперечності з новим явищем. Ситуація стає напруженою. Мисленнєвий процес і виникає зі спроб знайти вихід з утруднень, що виникли. Визначаються шляхи виходу із суперечливої ситуації, що склалася. Здійснюється система дій: аналіз, синтез, порівняння, аналогія, узагальнення та ін. Якщо дії відповідають розкриттю об'єктивних причинно-наслідкових зв'язків об'єкта, що вивчається, процес мислення завершується формуванням нових уявлень і понять, тобто в процесі пізнання суб'єкт здобуває нові знання.

Отже, думка виникає внаслідок появи несумісних факторів усередині емпіричної ситуації. Виникнення ситуації зумовлене дійсними протиріччями, коли ситуація стає напруженою, але думка виникає не просто із зовнішніх факторів середовища при напруженій ситуації, а із самої природи людської діяльності.

Первинно утруднення виникають у плані впливу і в процесі дії. Утруднення пов'язані з наочно-образною ситуацією, в умовах якої виникає питання. Але в умовах наочно-образної ситуації у єдності з чуттєвою основою проблеми, що зароджується, виникає абстрагування від даних досліду, теоретичне припущення можливих шляхів розв'язання. Суб'єктивні переживання надають можливість відчутти проблему, але відчувати проблему і визначити її не одне і те ж. Здібність побачити проблему є складним актом мисленнєвої роботи. Недостатньо визначити незвичність утруднення, яке виникло, неповноту знань і досвіду для успішного його розв'язання, необхідно вміти прогнозувати можливі шляхи подолання утруднення, усунення протиріччя, що виникло.

Слід наголосити на тому, що утруднення виникає в тому випадку, коли той, хто пізнає, побачив протиріччя; воно стосовно утруднення є первинним. Протиріччя, незвичність – основа утруднення і стимул до пошуку.

Проблемна ситуація виникає лише за умови оптимальної організації навчального процесу, коли ставиться мета не просто забезпечити засвоєння знань і навичок, а в процесі цього засвоєння максимально сприяти розвиткові здібностей і нахилів учнів. Щоб відповісти на питання про те,

як створити проблемну ситуацію в навчанні, необхідно визначити стимули, що сприяють зародженню гіпотези і прагнення до пошуку. Особистий досвід учнів виступає при цьому як необхідна умова для пошуку, але сам по собі особистий досвід, без зіткнення його з новими життєвими фактами й уявленнями, автоматично не веде його до зародження гіпотези. Проблемна ситуація може мати у своїй основі різного роду стимули. Розкриємо детальніше деякі з них:

1. У процесі навчання учні стикаються з життєвими фактами і явищами, які вимагають теоретичного пояснення. Виникає питання: чим пояснюються факт, явище або процес, які спостерігаються? Що лежить в основі взаємозв'язків його з іншими явищами? Чому процес розвивається так, а не інакше? Порушена допитливість сприяє виникненню бажання знайти відповіді на питання, що виникли. Найважливіше зіткнення з новими фактами, які можуть бути спеціально дібраними вчителем, породжують внутрішній стимул – прагнення до «знання від незнання».

2. При аналізі життєвих явищ та уявлень про них виникає явне протиріччя їх між розумінням їх і тими науковими поняттями, які слугують основою теоретичного пояснення цих фактів. Прагнення до розв'язання протиріччя, що виникло, стимулює пошук для визначення істинних причинно-наслідкових зв'язків, що складають основу явища, яке спостерігається. Відбувається ламання колишніх життєвих уявлень, що складають досвід учнів, заміна їх новими, більш об'єктивними й досконалішими.

Подібна ситуація є складною і суперечливою. Ламання усталених уявлень не відбувається безболісно. Досвід у даному випадку може виконувати консервативну роль – стимулювати бажання підняти нові факти й уявлення під уявлення, які вже склалися. У такому випадку гіпотеза не виникає, пошук не відбувається, не виходить. Тільки розуміння суперечливості наявних уявлень стосовно нових фактів, недостатності наявних знань для вирішення проблеми сприяє зародженню гіпотези.

3. Практична задача. Прагнення задовольнити потребу в чомусь, стимулює пошук, призводить до виникнення проблемної ситуації і формулювання гіпотези.

Учень у виключно пізнавальних цілях, задовольняючи свою допитливість, читає оповідання про героїчні вчинки радянських воїнів у період Великої Вітчизняної війни. У даному випадку стимули до діяльності зумовлюються безпосередньо пізнавальним інтересом. Перед учнями поставлено задачу – дібрати матеріал і виступити із повідомленням перед колективом про героїзм радянських воїнів, виявленому в роки війни. У цьому випадку мотивація розширюється. До допитливості додається розуміння обов'язку, бажання якнайкраще виконати доручення, з'являється відчуття особистої гідності, передчуття успіху тощо.

Добір і вивчення нового матеріалу для виступу відбувається на більш

високому рівні активності й самостійності, ніж просте його вивчення. Мотиви, зумовлені пізнавальним інтересом, збагачуються мотивами обов'язку або особистого успіху.

Взаємодія різних стимулів спрямованих на досягнення мети, не тільки активізують процес пошуку засобів для розв'язання утруднення, що виникло, але і сприяють створенню умов для успішного здійснення розумових операцій.

Однак із практики навчання добре відомим є факт про те, що не кожна практична навчальна задача, яка ставиться перед учнями, виконується ними активно, із необхідним напруженням усіх інтелектуальних сил. Почасти навчальне завдання виконується лише під впливом зовнішніх сил, таких, як вимога вчителя, небажання мати погану оцінку, прагнення попередити осуд товаришів, якнайшвидше звільнитися від завдання, для того, щоб зайнятися чимось цікавим, більш привабливим.

Подібні мотиви без взаємозв'язку з пізнавальним інтересом хоч і стимулюють навчання, але не викликають радості, внутрішнього задоволення від творчого пошуку.

Зовнішні стимули повинні трансформуватися у внутрішні, набути особистісного смислу. Така трансформація може здійснитися в процесі навчальної діяльності. Проблема ситуація найбільшою мірою сприяє такому переходу. Які ж умови виникнення такої проблемної ситуації в процесі навчання? Що вимагається при цьому від учителя, якою є його роль.

У психолого-педагогічній літературі усталеною є думка про те, що проблемна ситуація виконує роль початкового ланцюжка навчання як першого стимулу, необхідного для активізації пізнавальних сил учня. Проте таке твердження є хибним. Проблема ситуація необхідна на всіх етапах навчання. Якщо, наприклад, із удадо створеної проблемної ситуації було сформульовано проблемне питання, розв'язання якого учні розпочали, але рівень самостійності низький, то пізнавальний пошук втрачає свій смисл. Звичайно, проблемна ситуація необхідна вже на першому ланцюжку навчання – при висуненні мети, виявленні і формулюванні пізнавального питання. Але не кожне питання в навчанні є проблемним. Питання, відповідь на яке вимагає від учня лише відтворення вже наявних у нього знань і навичок із незначним їх уточненням, жодної проблеми в собі не містить. До такого питання проблемну ситуацію створювати не можна, вона була б нереальною, надуманою.

Необхідно відзначити, що будь-яка проблема знаходить своє вираження у формі питання. Саме питання стимулює пізнавальну діяльність індивіда. Щоб визначити, за яких умов питання має проблемний характер, слід визначити, здійснення яких дій або операцій вимагає воно від учнів. Саме не стільки результат, як сутність, етапи і ланцюжки пізнавального пошуку, пов'язаного з вирішенням задачі, яка виникла, характеризують проблемність питання.

Виходячи з різноманіття питань, що застосовуються в навчанні, можна умовно розділити їх на три групи.

Перша група – це питання, які вимагають простого відтворення наявних знань або виконання відомих дій. Вирішальне значення належить пам'яті.

Друга група – питання, які вимагають від учнів не простого відтворення й аналізу ряду фактів і подій, уже їм відомих, а залучення до нових відношень, нової ситуації. Для відповіді на питання недостатньо простого відтворення наявних знань. Необхідно відтворити у їх взаємозв'язках певне перегрупування, тобто здійснити відтворення, що перетворює, яке містить елемент пошуку. У даному випадку рівень пізнавальної діяльності більш високий.

Третя група – питання, що кладе початок виникненню інших питань; вимагає встановлення нових фактів, аналізу й групування здобутих фактів у дещо інакших взаємозв'язках, на основі чого здійснюється розкриття нових закономірностей. Таке питання виражає сутність проблеми. Його вирішення вимагає не лише нових фактів і додаткової інформації, але і нових прийомів, дій, тобто творчого пошуку. Отже, проблемність питання полягає як у новизні самих недостатніх для відповіді компонентів на питання знань, так і в іншій системі зв'язків і відношень цих знань і висновків із них.

Висновуємо, що задача вчителя при створенні проблемної ситуації полягає в тому, щоб, використовуючи різноманітні методичні прийоми, поставити перед учнями групу питань, за допомогою яких у загальних рисах характеризується проблема. Учні повинні бачити проблему – це головне, до чого повинен прагнути вчитель при створенні проблемної ситуації. А для цього учні мають знати, що в проблемі для них є неясним, новим порівняно з усталеними уявленнями.

Значить, досягнення того, щоб учні мали чітке знання про незнання, становить вирішальну передумову виникнення бажання спробувати сформулювати гіпотезу, відповідно до якої слід шукати шляхи вирішення проблеми. При цьому повинні бути відтвореними вже наявні в учнів уявлення про факти і явища, які є складовими проблеми, показана недостатність їх для пояснення нових сторін і властивостей об'єкта. Роль учителя при створенні проблемної ситуації неоднакова. На першій стадії проблемного навчання вчитель може ставити проблему перед учнями, розкривати в загальних рисах, які задачі переслідує дана проблема, подати формулювання гіпотези. За допомогою навідних питань учитель визначає, чи зрозуміли учні проблему й на систему яких понять вони мають спиратися при її вирішенні.

У процесі набуття учнями досвіду виокремлення проблеми із ситуації, що виникла, вони самостійно знаходять те нове, невідоме, що складає сутність проблеми, і прагнуть знайти способи розкриття цього нового.

І, нарешті, найскладніший, і тому найбільш ефективний шлях висунення проблеми для стимулювання діяльності учнів полягає в тому, що учні на основі ряду фактів і явищ, на яких акцентує увагу вчитель, самостійно знаходять і визначають проблему, подають формулювання гіпотези, розпочинають її теоретичне обґрунтування й окреслюють практичні шляхи її здійснення.

Першим етапом є відтворення наявних знань або наявних аналогічних фактів, які розглядаються як такі, що перебувають у тісному взаємозв'язку з новим явищем, і при зіставленні визначається їх подібність і відмінність один від одного. Причому неминуче відбувається реконструкція набутого вже досвіду, певна перебудова його у проєкції вирішення нових задач. Але задача проблемного характеру не може бути вирішеною лише на основі наявних знань. Одна лише реконструкція набутого досвіду не може забезпечити успіху: необхідно шукати нові зв'язки, нові уявлення, які дозволили б досягти правильного рішення.

Другий етап пошуку полягає в накопиченні фактів доказів, визначенні нових зв'язків і закономірностей, які дозволяють дати вичерпне пояснення об'єкту, який підлягає вивченню, і розв'язати протиріччя, яке виникло. Важливо, щоб учень самостійно переконався в недостатності знань для вирішення задачі, яка виникла, і загорівся бажанням здобути знання, яких не вистачає. Отже, при проблемному навчанні перша спроба розв'язати утруднення, яке виникло, на базі наявного досвіду, хоча сама по собі не забезпечує успіху, але важлива як необхідна умова усвідомлення недостатності знань і виникнення бажання поповнити їх. Психічний стан учня для пошуку створено: учень прагне здобути недостатні для подолання утруднення, яке виникло, знання. У чому полягає при цьому дидактична роль учителя? Чи не можна її звести до ролі спостерігача? Нехай учень самостійно здобуває необхідні знання для вирішення проблеми, адже існує таке твердження, що чим більше вчитель знає, тим менше учень навчається, отже, із суб'єкта, який активно пізнає, перетворюється на традиційний об'єкт навчання. Подібна крайність мінімізує роль учителя, процес навчання стає мало ефективним і здійснюється, головним чином, на основі спроб і помилок.

Задача вчителя на цьому етапі пошуку полягає в тому, щоб учні мали необхідні засоби для розширення й подальшого поглиблення своїх знань на кожному відрізку навчального часу, досягали б найкращих результатів у своїй самостійній діяльності. Важливим на початковій стадії проблемного навчання є отримання учнями точних вказівок від учителя точних вказівок, де вони можуть знайти додаткові відомості, що з чим слід зіставити і які різні варіанти вони можуть спостерігати під час ознайомлення з новим матеріалом. Ніякою мірою не може бути зниженою активність пошуку учнів, якщо їм наперед буде відомо від учителя, що існують різні, часто діаметрально протилежні властивості явищ або

процесів. Сутність пошуку полягає не стільки в тому, щоб назвати ці властивості, а в тому, щоб навчати учнів умінню розкрити їх основи. Організуючи самостійний пошук учнями додаткових відомостей, учитель повинен чітко уявити, з якими труднощами в засвоєнні матеріалу може зіткнутися слабкий, середній і сильний учні, та надати їм диференційовану допомогу в подоланні цих труднощів.

Спостереження засвідчують, що найбільш сильні учні активно залучаються до пошуку додаткового матеріалу для вирішення поставленої задачі, визначають і застосовують різні шляхи підходу до розв'язання питання. Учні не чекають від учителя частого втручання в процес пошуку, і навпаки, бувають незадоволеними його підказками, прагнуть виявити к можна більше самостійності.

Слід зазначити, що поняття «сильний учень», який швидко залучається до пошуку й успішно здійснює його, не завжди збігається з поняттям «добре встигаючий учень». Для підтвердження цього розглянемо приклад. На уроці фізики було висунуто таку проблему: як залежить опір провідника від температури? Учитель чітко продуманими, наперед складеними питаннями охарактеризував учням сутність проблеми й окреслив вектор пошуку необхідного вирішення. Було визначено основні джерела, спираючись на які, слід організувати пошук.

У результаті шість учнів із групи (протягом навчального року вони мали підвищені оцінки з фізики, вважалися добре встигаючими) на цьому уроці тривалий час (5-8 хвилин) не могли розпочати самостійну пошукову діяльність, усі вони неодноразово зверталися за додатковими роз'ясненнями до вчителя.

Відповіді цих шести учнів засвідчили наявність формалізму у їхніх знаннях, невміння з'єднати суперечливі факти і зробити узагальнення. Усе було відтворено точно й акуратно, але глибокого самостійного аналізу наведеного матеріалу не було здійснено. Наочно було підтверджено превалювання в цих учнів відтворювальної форми засвоєння знань. Пошукова форма пізнавальної діяльності, яка вимагає вміння здобувати необхідні знання, буде сприяти активізації процесу навчання, тому важливо вчитися, розвивати самостійність учнів.

Учні із середньою успішністю здатні залучатися до пізнавального пошуку з проблеми в цілому. На відміну від сильних учнів вони мають потребу в більшій допомозі з боку вчителя. Головне утруднення для них – правильно визначити етапи дій з проблеми, послідовно й логічно струнко розкрити зміст найважливішої задачі. Часті помилки в пошуковій діяльності – пропуски окремих важливих ланцюжків у доведенні, простий перелік фактів без з'ясування причин, які їх зумовили, висновки й узагальнення, які логічно не виводяться з наведеного матеріалу. Допомога вчителя і повинна бути спрямованою на попередження цих помилок. Головне – довести до свідомості учня, у чому полягає основа чіткої

логічної послідовності в міркуваннях і доведенні, що є причиною, а що – наслідком, без розкриття чого пошуку не може забезпечити успіху.

Група слабких учнів, як засвідчують спостереження, на початковому етапі губиться і часто відмовляється від самостійного пізнавального пошуку; чекає допомоги від учителя при кожному, найменшому кроці вперед. Для них надзвичайною складністю є мисленнєво охопити хід процесу пошуку з проблеми в цілому, структурувати проблему, виокремивши цільові питання і накреслити шляхи й засоби розкриття цих питань. Зауважимо, що характерним при цьому є формулювання ними відповідей на основі матеріалу, який має достатньо віддалене, опосередковане, відношення, до сутності питання, і швидко припиняють пошук, задовольняючись відповіддю на якусь частину проблеми, вважаючи, що задача розв'язана.

Поспіх у відповідях на питання, які виникли у слабких учнів, пояснюється низьким рівнем аналітико-синтетичної діяльності, невмінням здобувати знання без постійної сторонньої допомоги. Безперечно, керівництво з боку вчителя пізнавальним пошуком слабких учнів має бути особливо продуманим і перебувати весь час у полі його уваги. На початковій стадії пізнавального пошуку процес самостійної діяльності для слабких учнів повинен бути свого роду програмованим із точною вказівкою щодо ходу дій, звернення уваги на джерела, до яких слід звертатися. Тому слабких учнів важливо навчити, виходячи із наявності даних і відповіді за цими даними, процесу доведення, умінню контролювати хід самостійного пошуку, зіставляючи його з кінцевим результатом. І лише, накопичивши досвід у самостійному набутті знань, результат може бути висунутим в альтернативній формі.

Якщо педагогічно правильно створено умови для виникнення проблемної ситуації і здійснюється диференційоване керівництво учнями з боку вчителя, то слабкі учні успішно оволодівають прийомами пізнавального пошуку в учінні. Тільки в самостійному пошуковій створюються необхідні умови для підвищення активності учнів і творчого підходу до оволодіння знаннями.

Третій етап – відтворення системи дій із добору фактів та їх групування, обгрупування доказів, виділення принципів і провідної ідеї, формулювання узагальнень і висновків. Це найважливіший етап пізнавального пошуку на уроці, коли виявляється і вдосконалюється рівень аналітично-синтетичної діяльності учнів, їхня здібність до зосередженої уваги, вияву вольових якостей і бажання самостійно розкрити і зрозуміти невідоме. Зазвичай цей виріпальний ланцюжок самостійного пізнавального пошуку не знаходить позитивної оцінки, навпаки, традиційно піддається критиці за некерованість: учень на цьому етапі представлений самому собі, його дії, спрямовані на досягнення цілі, часто помилкові, чого в навчанні слід уникати.

Але чи так це насправді? Відомо, що будь-який пізнавальний пошук передбачає перебирання кількох варіантів, які містять вірогідність досягнення мети. Вибір припадає на один із них, який при розгляді більшою мірою відповідає досягненню поставленої мети. Якщо правильно сформулювати гіпотезу, процес її здійснення неминуче збігається з найбільш раціональним варіантом дій, основним принципом і провідною ідеєю дослідження. Добір фактів, визначення їх взаємозв'язку з провідним принципом може бути і вдалим, і невдалим, що вимагає нових фактів.

Але спрямованість пошуку залишається правильною, такою, що веде до розкриття об'єктивних закономірностей, які становлять основу явища, яке підлягає вивченню. У зв'язку з цим при формулюванні гіпотези вкрай важливо, щоб вона не лише підготувала учнів на неправильний шлях, але й підказувала їм такі прийоми й засоби розкриття невідомого, які б успішно вели до мети. Помилковий пізнавальний пошук свідчить про помилкові основні принципи, які було покладено в основу пошуку. У проблемному навчанні цього слід усіляко запобігати. Не можна будувати проблемне навчання лише на емпіричних фактах. Спостереження фактів і явищ необхідне при зародженні гіпотези як керівне начало для пошуку, проте просте зіставлення і вивчення фактів без керівного принципу, без розкриття і пізнання закономірності не може забезпечити ні свідомого засвоєння нових знань, ні розвитку розуму учнів. Як бачимо, подальше накопичення і вивчення фактів або підтверджує ідею гіпотези, певною мірою уточнюючи і розширюючи її, або перебуває в повній суперечності з нею, тобто вказує на те, що гіпотеза не підтверджується, вона за своєю суттю є помилковою.

Таким чином, управління самостійною діяльністю учні на третьому етапі полягає в розгортанні пошуку відповідно до правильно сформульованої гіпотези. При цьому неминучими будуть будь-яка кількість помилкових дій у процесі пошуку, недоречно наведені факти, що є цілком припустимим в процесі самостійної роботи.

Важливо, щоб учні могли керуватися основним напрямом пошуку, окресленим у принципових пропозиціях гіпотези. Завершальною частиною при проблемному навчанні є перевірка правильності рішення проблеми і закріплення нового матеріалу в пам'яті учня. Якщо відповідь на гіпотезу, яка виникла, виражається в кількісних даних, наприклад, при розв'язанні проблемних задач із математики, або точно сформульованих законів і правил з фізики й інших навчальних предметів, чи доцільно ознайомлювати учнів із відповіддю вже при постановці проблеми, при створенні проблемної ситуації? Знаючи відповідь, учні будуть мати можливість зіставляти хід пошуку на всіх його етапах із кінцевим результатом і при розходженні шукати, де вони зробили помилку. Такий підхід можливий лише як один із прийомів організації самостійного пошуку, що практикується на початковій стадії проблемного навчання. Він не застосовується у вирішенні тих проблем,

відповідь на які не можна відтворити в кількісних даних, або стисло сформульованому законі або правилі.

Таким чином, правильна організація проблемного навчання буде максимально сприяти активізації пізнавальної діяльності учнів, що впливає на засвоєння навчального матеріалу й оптимізує розвиток розумових сил і здібностей учнів.

Залучення учнів до проблемно-пошукової діяльності відіграє важливу роль у підвищенні ефективності всього процесу навчання, тому знання, набуті в процесі проблемного навчання, виявляються більш глибокими, міцними, що є особливо важливим, найбільш дієвим.

Стаття надішла до редакції 25.03.2010 р.

Л. В. Кондрашова

*доктор пед. наук, професор,
Криворізький ДПУ*

МОДУЛЬНО-БЛОКОВЕ СТРУКТУРУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ ЯК ЗАСІБ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті розглядається модульно-блокове структурування педагогічного знання, подається характеристика блоків та їх специфіка у розвитку творчих якостей як показнику професіоналізму майбутніх педагогів.

Ключові слова: модульно-блокове структурування знання, творчість, задачний підхід.

В статье рассматривается модульно-блочное структурирование педагогического знания, дается характеристика блоков и их специфика в развитии творческих качеств как показателя профессионализма будущих педагогов.

Ключевые слова: модульно-блочное структурирование знания, творчество, задачный подход.

The module-block structuring of pedagogic knowledge is considered in the article. the characterization of blocks and their specific features in the process of the development of creativity as an index of the future teacher's proficiency are given.

Key words: module-block structuring of knowledge, creativity, problem approach.

Сьогодні в освіті складна й досить суперечлива ситуація. Мета освіти зорієнтована на саморозвиток, самовдосконалення особистості, її вільний вибір, але в змісті сучасної освіти у різних типах навчальних закладів акцент ставиться тільки на обов'язковому мінімумі знань і вмінь. Модернізація змісту освіти полягає лише в зменшенні або збільшенні кількості навчальних годин на ту або іншу навчальну дисципліну. Але такий підхід не вирішує проблеми якісного освітній підготовки вчителя-професіонала, здатного творчо вирішити цю проблему.

Ефективність рішення соціальних проблем багато в чому