



ВИНИКНЕННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ У ПСИХОЛОГІЇ

Тетяна НАДВИНИЧНА,

старший науковий співробітник

НДІ методології та економіки вищої освіти

Національного економічного університету (м. Тернопіль)

Copyright © 2007

*Розглянуто основні положення щодо визначення поняття “задача”, її структурних компонентів, типології, кількісних та якісних характеристик. Проаналізовані передумови виникнення загальної теорії задач, досягнення якої стали фундаментальними засадами у становленні задачного підходу, основоположною ідеєю якого стало твердження про те, що будь-яка цілеспрямована діяльність, може розглядатися як безперервний процес розв’язування задач.**

Зацікавленість у дослідженні різнопланових задач завжди висловлювали представники не тільки педагогіки та психології, а й науковці у галузі філософії, математики, кібернетики, соціології, логіки тощо. Однак інтегральною наукою, що дає вичерпну інформацію про процеси розгортання та функціонування мисленнєвих актів, котрі супроводжують розв’язання будь-якої задачі, завжди була і залишається психологія, яка є першоджерелом виникнення основних категорій, що дають поштовх для подальших розробок основних міжнаукових підходів та методів дослідження. З огляду на це, у певний період наукових пошукувань, виникла нагальна потреба розробити *міжнаукову категорію задач* [3], яка б містила систему понять, що давала змогу описати задачі, які відносяться до будь-якої предметної галузі.

Хоча власне поняття “задача” у науковій та практичній діяльності почало використовуватися ще на початку XIX століття (Х. Ватт), лише після виокремлення та обґрунтування В. Джемсом [8] її основних складових, стало можливим розглядати вказане поняття як окрему наукову категорію, визначенням якої у своїх дослідженнях користувалася і користується дотепер ціла низка науковців (Д. Дьюї, О. Зельц, К. Дункер, Ліндсей, Норман, Ньюел, Шоу, Саймон та ін.).

На сьогодні найбільш широкоживаним та часто цитованим є визначення *задачі* як мети, що поставлена перед людиною за певних умов (О. М. Леонтьєв).

* Дослідження здійснене в межах дисертаційної теми “Програмування вчителем системи навчальних задач за інноваційної освіти”, спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.



При цьому обов'язковими компонентами задачі, як зауважує Г.О. Балл, є предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані, та вимога, що має на меті привести цей предмет у потрібний стан [1, с. 32]. Водночас, узагальнюючи багатопланові пошукування у визначенні поняття “задача”, вчений запропонував розглядати даний термін у тривимірному контексті, а саме:

- задача є ситуація, що вимагає від суб'єкта деякої дії (просто *задача*);
- поняття задачі як ситуації, що вимагає від суб'єкта деякої дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі його зв'язків з відомим (*мисленнєва задача*);
- поняття задачі як ситуації, що вимагає від суб'єкта деякої дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі використання його зв'язків з відомим за умов, коли суб'єкт не володіє способом (алгоритмом) цієї дії (*проблемна задача*) [3].

Саме дана типологізація та змістовне наповнення терміну “задача” дала поштовх для виникнення так званої *загальної теорії задач*, створення якої на початку 70-х р. минулого століття ініціювали вчений-кібернетик В.М. Глушков та видатний український психолог Г.С. Костюк, яка дозволила максимально ефективно поєднати здобутки окремих досліджень, частково розв'язати існуючі суперечності та зняти цілу низку псевдопроблем, які заважали науковцям рухатися у правильному напрямку (зокрема була розроблена досить чітка система вихідних понять; виокремлене та обґрунтоване загальне поняття “задачі” як системи, обов'язковими компонентами якої є предмет (матеріальний чи ідеальний), що знаходиться у деякому вихідному (чи актуальному) стані, і модель потрібного стану цього предмета; розмежовано об'єкти чотирьох типів: емпірично фіксованих задачних ситуацій, задач як системних уявлень, знакових моделей задач та смислів цих моделей, тобто тієї інформації, які вони несуть про задачі; з'ясована логіка розгортання теорії задач методом сходження від абстрактного до конкретного тощо [2, с. 128]).

Саме такі досягнення дали змогу говорити про зародження власне задачного підходу, передумовою виникнення якого слугував структурно-функціональний, що дозволив системно вивчати об'єкт-предметну організацію світу у свідомості людини, а твердження про те, що задача існує завжди, коли наявні дві основні складові – мета та умови за яких вона має бути реалізована, усяка цілеспрямована діяльність може трактуватися як безперервна низка процесів розв'язування задач. Отож, як справедливо зауважує А.В. Фурман, задачне наповнення будь-якої усвідомленої діяльності особливо виразно виявляється під час напруженого обдумування складних ситуацій та спеціально організованого навчання, у процесі наукової, технічної та художньої творчості, при прийнятті важливих управлінських, політичних та доленосних життєвих рішень [10, с. 122] (*рис. 1*).

З огляду на те, що задачний підхід дає пояснення багатьом життєвим фактам, психологи досить детально типологізують самі задачі, зокрема виокремлюють: *зовнішні та внутрішні, учбові, комунікативні та пізнавальні, дидактичні, мисленнєві, перцептивні, мнемічні, мовні* тощо. Окремої уваги науковців заслуговує



1 – у мисленні (вимагає від суб'єкта деякої дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі його зв'язку з відомим)

2 – у діяльності (як таке завдання, що вимагає виконання, вирішення)



4 – у житті (визначає дії суб'єкта і задоволення потреби шляхом зміни ситуації)

3 – у навчанні (сприяє опануванню учнем системи знань, умінь, норм і цінностей та забезпечує прискорення його розумового й особистісного розвитку)

Рис.

Задачна організація людської життєдіяльності

група задач, які вимагають від суб'єкта докладання значних інтелектуальних, емоційних зусиль, а також спонукають його до самостійного пошуку шляхів знаходження правильного розв'язку (проблемні [4; 5; 6], творчі [7], освітні [11]). Саме віднесення задач до тих чи інших типів становить *якісну, сутю психологічну, характеристику задач*, яка, своєю чергою дає змогу описати їхні *кількісні властивості* [4]:

- **трудність**, як міру невизначеності чи суперечності для суб'єкта тих чи інших аспектів задачі або рівень зусиль, котрі витрачаються (або мають бути витрачені) на розв'язання;

- **складність**, рівень якої визначається структурою задачі (кількістю та різноманітністю складових частин, особливостями їхнього взаємозв'язку);

- **проблемність**, яка показує, наскільки неповними є алгоритмічні способи, що ними володіє суб'єкт для розв'язання поставленої задачі;

- **чіткість**, про рівень якої певний розв'язувач може стверджувати у разі оцінювання ним своєї здатності задовольнити її вимогу або, принаймні, визнання її неproblemності;

- **визначеність**, яка вказує на наявність достатньої кількості умов, що потрібні для розв'язання задачі, навіть за відсутності суб'єкта, котрий здійснює цей розв'язок.

З огляду на останнє твердження, надзвичайно важливим видається питання про те, чи завжди суб'єкт сприймає складну чи невизначену для нього ситуацію як задачу. Багато науковців, зокрема Д. Берлайн, висловив думку: “Часто говорять про задачу як про щось, що існує у зовнішньому світі. Вона постає перед суб'єктом або на аркуші паперу, або він знаходить її десь у природі. Однак те, що є задачею для одного індивіда, може не бути нею для іншого” [12]. Доповнюючи сказане, К.А. Славська пропонує розглядати задачу як таку, що суб'єктивно належна, тобто основною її умовою є так зване *прийняття* людиною зовнішніх



умов як власних. “Для того, щоб задачна ситуація (завдання) стала задачею, вона повинна, по-перше, знайти відображення у свідомості розв’язувача і, по-друге, бути прийнята ним” [9, с. 60]. Відтак можна виділити два основних моменти: перший – прийняття виявляється не одним із факторів діяльності, а її невід’ємним компонентом, що внутрішньо пов’язаний з рештою її складових, зокрема з мотивами діяльності. Другий момент – прийняття суб’єктом завдання – це механізм, який формується у процесі самої діяльності.

Отже, розуміння будь-якої усвідомленої людської діяльності як безперервної низки постановки та розв’язування різних типів задач, дає підстави стверджувати про певну універсальність останніх. Проведені вченими-психологами наукові пошукування, що отримали своє узагальнення у так званій загальній теорії задач, перетворили поняття “задачі” у міждисциплінарну категорію, якою нині користуються представники різноманітних галузей знань. Досягнення саме вітчизняних учених (Г.С. Костюка, Г.О. Балла, В.М. Глушкова, Ю.І. Машбиця, В.О. Моляко та інших) дозволяють говорити про існування не просто теорії задач, а власне задачного підходу, що пояснює різнопланові аспекти культурного життя людини, зокрема того, що торкається його спеціальної організації, втіленому насамперед в освітній сфері.

1. Балла Г.А. Основы типологии задач. – К.: Наукова думка, 1979. – 132 с.
2. Балла Г.А., Довгялло А.М. К уточнению понятия задачи // Наукоеведение, прогнозирование и информатика. – 1970. – Вып. 2. – С.
3. Балла Г.О. Психология в рацiogуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
4. Балла Г.О. У світі задач. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
5. Брушилинский А.В. Психология мышления и педагогическая практика // Вопросы психологии. – 1969. – №3. – С. 22 – 23.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
7. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
8. Джемс У. Психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 1905. – 448 с.
9. Славская К.А. Детерминация процесса мышления // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966.
10. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест «Хто підніме папірець?» // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119 – 153.
11. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105 – 144.
12. Berlyne D.E. Structure and Direction in Thinking. – New York: Wiley, 1958. – 203 p.

Надійшла до редакції 23.11.2007.