

УДК

НАТАЛІЯ СКОМОРОВСЬКА, доцент кафедри теорії та методики навчання, кандидат педагогічних наук, Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна
ORCID ID 0000 0002 0629 3049
natalya.7575@ukr.net

РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

NATALIA SKOMOROVUSKA, associate professor department of theory and methods of teaching, Ivano-Frankivsk regional institute of postgraduate pedagogical education, Ukraine

THE ROLE OF THE PROBLEM-BASED APPROACH IN DEVELOPING CRITICAL THINKING

У статті проаналізовано роль проблемного підходу в розвитку критичного мислення ліцеїстів на уроках української літератури з урахуванням сучасних освітніх викликів. Особливу увагу зосереджено на теоретичних засадах проблемного навчання, його дидактичному потенціалі та можливостях інтеграції у процес літературної освіти як чинника активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти і формування усвідомленого ставлення до художнього тексту.

Обґрунтовано доцільність використання проблемного навчання як ефективного засобу виховання свідомого читача, здатного до глибокого аналізу творів, осмислення авторської позиції. Доведено, що проблемні ситуації, створені вчителем на уроці, стимулюють інтелектуальну напругу, сприяють переходу від репродуктивного засвоєння знань до продуктивної, дослідницької діяльності, формують потребу в аргументованому судженні та рефлексії.

У роботі показано взаємозв'язок проблемних завдань, запитань і формування ключових умінь критичного мислення: працювати з інформацією, зіставляти різні інтерпретації, формулювати гіпотези, здійснювати оцінювання текстів, самостійно робити висновки, обґрунтовувати власну позицію. Наголошено, що систематичне використання проблемних

запитань сприяє формуванню вміння аргументувати думку, вести діалог, приймати альтернативні позиції та здійснювати критичне читання художніх текстів.

Ключові слова: проблемний підхід, проблемне навчання, критичне мислення, українська література, аналіз художнього твору.

Summary. The article analyzes the role of the problem-based approach in the development of critical thinking of lyceum students in Ukrainian literature lessons, taking into account modern educational challenges. Particular attention is focused on the theoretical foundations of problem-based learning, its didactic potential and possibilities of integration into the process of literary education as a factor in activating the cognitive activity of students and forming a conscious attitude towards the literary text.

The feasibility of using problem-based learning as an effective means of educating a conscious reader capable of deep analysis of works and comprehension of the author's position is substantiated. It has been proven that problem situations created by the teacher in the lesson stimulate intellectual tension, contribute to the transition from reproductive assimilation of knowledge to productive, research activity, and form the need for reasoned judgment and reflection.

The work shows the relationship between problem tasks, questions, and the formation of key critical thinking

skills: working with information, comparing different interpretations, formulating hypotheses, evaluating texts, independently drawing conclusions, and justifying one's own position. It is emphasized that the systematic use of problem questions contributes to the formation of the ability to argue an opinion, conduct a dialogue, accept alternative points of view, and critically read literary texts.

Key words: problem-based approach, problem-based learning, critical thinking, Ukrainian literature, analysis of a work of art.

Мета: проаналізувати роль проблемного підходу для розвитку критичного мислення ліцеїстів на уроках української літератури.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна школа змінюється на запит суспільства, вчителі впроваджуються нові методики, методи, прийоми, спрямовані на розвиток критичного мислення. Водночас у практиці літературної освіти зустрічаємо ще репродуктивні підходи, що передбачають відтворення готових інтерпретацій і оцінок, які запропоновані вчителем або автором підручника. Це знижує рівень пізнавальної активності ліцеїстів, обмежує розвиток критичного мислення. У зв'язку з цим актуалізується проблема впровадження проблемного підходу. Саме проблемні питання і завдання спонукають ліцеїстів до самостійного аналізу, пошуку, порівняння та узагальнення. Вони сти-

мулюють активну когнітивну діяльність, розвиток самостійності, відповідальності за результати навчання. На уроках української літератури проблемний підхід поглиблює розуміння тексту та морально-етичних аспектів. Він сприяє формуванню комунікативних, аналітичних та рефлексивних компетенцій, що є ключовими для сучасної людини.

Аналіз досліджень та публікацій.

Питання використання проблемного підходу для розвитку критичного мислення у своїх роботах розглядали такі українські вчені, як О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та інші. Так, С. Терно досліджував розвиток критичного мислення, визначивши ключовим саме проблемний підхід до навчання. У дисертаційній роботі він запропонував теоретичну модель і методику розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії, де ключовим елементом є залучення ліцеїстів до вирішення проблемних задач з використанням інтерактивних форм навчання. У монографії "Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти" системно описано розвиток критичного мислення з методичними рекомендаціями та зразками проблемних завдань. О. Пометун вивчає шляхи розвитку мислення, пропонує використання інтерактивних прийомів, що активізують пізнавальну діяльність ліцеїстів. У роботі "Методика розвитку критичного мислення на уроках історії" вона запропонує методичне обґрунтування технології розвитку критичного мислення засобами історії з описом стратегій і прийомів. Про проблемний підхід пише у статті "Індивідуальний підхід до учнів в умовах проблемного навчання" В. Барабаш. Методи проблемного навчання аналізує Л. Момот у роботі "Проблемно-пошукові методи навчання в школі". Ідея використання проблемного підходу для організації діалогу простежується у статтях "Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенційно-діалогічних засадах" Г. Товкмань та Т. Геллер "Дискусія як засіб формування критичного мислення". У своїй роботі "Проблемне викладання української

літератури: урахування вікових особливостей учнів-старшокласників" Л. Фурсова аналізує особливості застосування проблемного підходу у старшокласників.

У зарубіжному досвіді актуальними будуть праці А. Кроуфорда, В. Саула, С. Метью, Д. Макінстера "Технології розвитку критичного мислення учнів", німецького філософа І. Канта "Критика практичного розуму", Д. Галперн "Психологія критичного мислення" та ідеї сновоположника течії "критичний раціоналізм" К. Поппера.

Ці статті та посібники становлять сукупну наукову основу, необхідну для розуміння, як саме розвиток критичного мислення може бути реалізований у навчальному процесі через використання проблемного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. На уроках літератури ключовою метакомпетенцією стає критичне мислення. Критичне мислення – це здатність аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність та цінність, робити обґрунтовані висновки. Людина, котра мислить критично, уміє відрізняти факти від маніпуляцій, виявляти фейки та пропаганду, уникати поширення неправдивих даних, самостійно формувати думки, бути відкритою до нової інформації. Критичне мислення дозволяє оцінювати альтернативи, передбачати наслідки та робити вибір, що базується на логіці, а не на емоціях чи стереотипах.

Найважливішою умовою розвитку цього типу мислення М. Ліпман вважав створення проблемних ситуацій, оскільки проблемність забезпечує внутрішню мотивацію навчальної діяльності, спонукає вчителя ознайомити ліцеїстів з правилами критичного мислення, потребує використання проблемних методів навчання та інтерактивних занять (Lipman, 1991). Здобувачі освіти переходять від простих оцінних суджень та елементарної аргументації до вміння здійснювати багатофактовий аналіз.

О. Терно також вважає, що в основі розвитку критичного мислення лежить проблемний підхід, тому значну увагу приділяє аргументам та кон-

трагументам, наводить різні приклади структури аргументації. Важливими науковець бачить різні види запитань, які поділяє на два основні: для уточнення і для поповнення. Запитання, на які можна дати тільки дві відповіді – "Так" або "Ні", є найпростішим різновидом запитань, потрібних для уточнення. Складніші запитання такого ґатунку пропонують здійснити вибір з трьох або більше можливих варіантів відповідей. Суттєвою особливістю запитань для уточнення є те, що вони чітко окреслюють множину можливих відповідей, серед яких треба вибрати одну (Терно, 2012).

На уроках літератури проблемний підхід стимулює здобувачів освіти до глибокого аналізу тексту, активної взаємодії, обговорення питань, що не передбачають єдино правильної відповіді. Ліцеїсти висувають гіпотези, перевіряють достовірність джерел, вчаться самостійно розмежовувати факти і суб'єктивні судження. У процесі дискусій розвиваються культура аргументації та здатність до конструктивного діалогу. Проблемний підхід реалізується через проблемні завдання, запитання чи створення проблемних ситуацій. Проблемне запитання спонукає здобувачів освіти не просто переказувати зміст твору, а замислитися над важливими темами, глибоко аналізувати текст, зіставити різні думки, висловити власну позицію. Вони дають можливість обговорювати філософські, історичні, етичні проблеми, що поєднує українську літературу з історією, філософією, психологією тощо. Ліцеїсти вчаться розуміти цінності героїв творів, співвідносити їх із сучасністю, робити власні моральні висновки. Обговорення складних питань допомагає краще розуміти себе, формувати власні переконання, висловлювати та аргументувати думки.

Наведемо приклади проблемних запитань для аналізу історичного роману П. Куліша "Чорна рада". Щоб зрозуміти головну думку твору, важливо з'ясувати, чому ідея народоладдя у романі зазнала поразки, що заважало справжньому демократичному вибору гетьмана. Автор вважав, що думка простого народу вия-

вилась вразливою до маніпуляцій. Простий люд, запрошений до участі в "чорній раді", не мав достатньої політичної зрілості, обирав того, хто більше обіцяв, використовував популізм чи просто був щедріший на частування. Часто вибір формувався не розумом, а емоціями, страхом або сподіванням на швидкі зміни. "Іванець ... почав гроші збирати, почав усякому годити, почав прохати уряду в гетьмана. Той і настановив його хорунжим. Як же ото Юрусь не зміг держатись на гетьманстві да пішов у ченці, так Іванець, маючи в себе од усіх ляхів гетьманських ключі, підчистив щире срібло, скільки його там осталося, да й махнув на Запорожжє. А там як сипнув грішми, так запорожці за ним роєм: "Іван Мартинович! Іван Мартинович!" А він, ледачий, з усіма обнімається, да братається, да горілкою поїть ...".

Демократичний вибір гетьмана став формальністю, оскільки за лаштунками діяли особисті амбіції, підкуп, залякування. Претендент на гетьманство І. Брюховецький говорив про бажану для бідняків рівність, щоб здобути їх підтримку, хоча насправді не мав щирого наміру дбати про народ: "Не знатимете під моєю булавою жодного козака або козацької старшини над собою паном: усі будемо рівні".

Ще одна причина – відсутність єдності та усвідомленої мети серед народу. Люди розрізнені, втомлені війнами, політичним хаосом, їх легко налаштувати один проти одного. "Та постривайте, постривайте, пани кармазини, – гукнув один товстопикий синьокаптанник, – швидко ми вам хвоста вкрутимо! Не довго гордуватимете нами! Налетять зозулі, що нас не забули... Добрі молодці не дадуть нам загинути. Справимо ми вам чорну раду; тоді побачимо, хто яке матиме право!". Такий хаос зробив демократичний процес виборів гетьмана слабким і некерованим.

Ідея народовладдя – висока та благородна, але в реаліях XVII століття, у часи Руїни, вона виявляється неефективною через брак громадянської свідомості, правової культури та стабільності. У романі ця ідея програє, бо не має на чому триматися – ні

інституційно, ні ментально. Письменник показав, що демократія – це не лише "вибори народу", а й висока культура політичного мислення, без якої народовладдя перетворюється на хаос і приводить до влади не гідного, а хитрого.

Наступне важливе для твору проблемне питання – чи можливе примирення між старшиною і простими козаками? Аналізуючи твір, читач розуміє, що в умовах, зображених у романі, воно майже нереальне. Причини цього – глибокі соціальні, економічні й моральні протиріччя між двома станами. За словами автора, зміни відбулися серед простих козаків: "Запорожжє перше було гніздом лицарства козацького, а тепер виводить тільки хижих вовків да лисиць". "Поки ляхи да недоляшки душили Україну, туди втівав щонайкращий люд з городів; а тепер хто йде на Запорожжє? Або гольцяпака, або злодюга, що боїться шибениці, або дармоїд, що не звик заробляти собі насущного хліба. Сидять там окаяннії в Січі да тільки п'янують, а очортіє горілку пити, так і йде в городи да тут і величається, як поросля на орчику". Старшина ж, котра зосередила у своїх руках владу, багатство і землю, дедалі більше віддалялася від простого люду, поводитись як нова шляхта – привілейована верхівка, що забула про ідеали Хмельниччини. Прості козаки не відчували справжнього представництва у владі, і це викликало глибоке розчарування та бажання змін. Як результат, старшина прагнула зберегти свої привілеї, а народ – рівності прав. Вибори гетьмана перетворилися на боротьбу за владу, де інтереси держави відійшли на другий план. Шанси на примирення були, але для цього потрібні були зміни з обох боків: старшина мала б відмовитися від зловживань владою, стати ближчою до козаків, почати справедливую політику. Простий народ мав підвищити рівень свідомості, уникати популізму і не продавати свій голос за тимчасові вигоди.

У романі автор створив ідеалізований образ Я. Сомка. Це сильна людина, лідер, котрий хотів привести до єдності України, але втратив підтримку козаків. І наступне про-

BLEMNE питання – чому прості люди виступили проти гетьмана. Як бачимо, хоча Я. Сомко справедливий і розумний, народ його не зрозумів. Він не займався популізмом, не вмів "говорити з людьми простою мовою", не прагнув їх підкупити чи загравати. Через це виглядав холодним, гордим, байдужим. Простолюддя не бачило у ньому "свого", на відміну від І. Брюховецького, котрий щедро обіцяв, частував і лестив. Переміг той, хто діяв хитріше, агресивніше. "Тільки тепер пораховав Петро, чого стоїть Брюховецький; тепер тільки постеріг, яку яму копає він городовій старшині! Окаянний пройдисвіт так усіх оманив, так по душі були темно-му людові ті лукаві ухватки, ті тихі, солодкі речі, те нібито убожество, що всяк за його поліз би хоть на ніж".

Я. Сомко втілює образ гідного, але не почутого лідера. Його чесність і принциповість – сила, яка у мирний час зробила б його великим керівником, але в добу морального і політичного хаосу це стало його слабкістю.

Ще одне актуальне проблемне питання, яке розкриває автор, – питання вибору між особистим життям, щастям, свободою і громадянським обов'язком. У кожного громадянина є відповідальність перед суспільством, він повинен брати участь у захисті спільного добра, служити Батьківщині, дотримуватись законів, турбуватися про інших. У романі полковник Шрам став символом обов'язку, жертвовності заради спільного блага. Він готовий віддати життя за ідею єдності та справедливості, ставить громадське вище за особисте. "І Шрам паволоцький, і славний лицар Сомко переяславський, не вравивши нічого супротив лихої української долі, полягли од беззаконного меча шановними головами. Хоть же вони і полягли головами, хоть і вмерли лютою смертю, да не вмерла, не полягла їх слава. Буде їх слава славна поміж земляками, поміж літописами, поміж усіма розумними головами". Син Шрама Петро закоханий у Лесю, мріє про кохання, але на шляху до особистого щастя він постійно потрапляє у вир громадських подій. Юнак не є байдужим до долі України, тому часто вагається між голо-

сом серця і голосом обов'язку. Попри молодість, розуміє, що без миру і справедливості у країні не може бути повного особистого щастя. Кирило Тур – характерник, трохи розбишака, прагне особистої свободи, але в критичний для країни момент проявляє лицарську честь і громадянську позицію. Автор показав, що навіть ті, хто дбає про особисту волю, здатні на вчинки в ім'я спільного блага. У романі громадянський обов'язок подається як вища цінність, особливо у часи випробувань для держави.

Як бачимо, цікаві проблемні завдання допомагають вчителю розвивати критичне мислення здобувачів освіти, спонукають їх до роздумів, глибокого аналізу тексту, порівняльного аналізу. Вони сприяють не тільки урізноманітненню заняття, але й поглибленню процесу засвоєння знань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На уроках літератури вчитель за допомогою проблемного підходу активізує мислення здобувачів освіти, вони вчаться виходити за межі простого відтворення фактичного матеріалу, починають глибше замислюватися над змістом творів, мотивами вчинків персонажів, авторською позицією тощо. Через обговорення складних питань ліцеїсти краще усвідомлюють приховані сенси твору, символіку, авторські прийоми, ідеї та проблематику. Вони починають бачити літературу не лише як набір сюжетів, а як багатовимірне явище культури. Формується особистісне ставлення до прочитаного. Запитання проблемного змісту змушують не просто переказувати текст, а осмислювати його крізь призму власного досвіду, цінностей, емоцій. Це допомагає формувати морально-етичні орієнтири, розвивати емпатію та гуманістичне бачення світу. Такі запитання викликають емоційний відгук, інтригують,

пробуджують бажання дізнатися більше. Здобувачі освіти стають активнішими на уроці, частіше проявляють ініціативу в самостійному читанні. Учителю формує вміння дискутувати та аргументувати свою думку. На проблемне питання зазвичай не існує єдиної правильної відповіді. Це відкриває простір для дискусій, у процесі яких ліцеїсти вчаться слухати один одного, висловлювати власну позицію, доводити її прикладами з тексту чи життя. Проблемний підхід дає можливість формувати навички життєвого вирішення проблем, ситуації у творах переносити в реальне життя. Урок літератури перетворюється на простір живого мислення, діалогу і глибокого особистісного розвитку.

Отже, питання розвитку критичного мислення через використання проблемного підходу залишається актуальним та потребує подальшого вивчення. Інтеграція проблемного навчання в освітній процес сприяє формуванню компетентностей, необхідних для самостійного аналізу інформації, критичного оцінювання джерел та усвідомленої участі у культурному та соціальному житті.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Барабаш, В. П. (1978). Індивідуальний підхід до учнів в умовах проблемного навчання. Питання проблемного навчання. Київ. С. 108–121.

Геллер, Т. (2006). Дискусія як засіб формування критичного мислення учнів. *Історія України*, 5 (453), 14–18.

Куліш, П. Чорна рада. URL <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit>

Момот, Л. Л. (1984). Проблемно-пошукові методи навчання у школі. Київ: Радянська школа. 63 с.

Терно, С. О. (2012). Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії. За-

поріжжя: Запорізький нац. ун-т. 70 с.

Токмань, Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенційно-діалогічних засадах. URL <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/Tokman>.

Фурсова, Л. (2007). Проблемне викладання української літератури: урахування вікових особливостей учнів-старшокласників. *Українська література в загальноосвітній школі*, 12, 24–27.

Lipman, M. (1991). *Reflective model of educational practice*. Cambridge. 25 с.

REFERENCES

Barabash, V. P. (1978). Individual approach to students in the context of problem-based learning. *Issues of problem-based learning*. Kyiv. P. 108–121.

Geller, T. (2006). Discussion as a means of forming critical thinking of students. *History of Ukraine*, 5 (453), 14–18.

Kulish, P. *Black Council*. URL <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit>

Momot, L. L. (1984). *Problem-search methods of teaching at school*. Kyiv: Soviet School. 63 p.

Terno, S. O. (2012). *Methodology for the development of critical thinking of schoolchildren in the process of teaching history*. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University. 70 p.

Tokman, G. L. *Methodology for teaching Ukrainian literature in high school on existential-dialogical principles*. URL <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/Tokman>.

Fursova, L. (2007). *Problematic teaching of Ukrainian literature: taking into account the age characteristics of senior students*. *Ukrainian literature in a general school*, 12, 24–27.

Lipman, M. (1991). *Reflective model of educational practice*. Cambridge. 25 с.

Стаття надійшла