

## 2.5. PROBLEMATIZATION AS ATTRACTOR OF PERFECTING LANGUAGE EDUCATION

### 2.5. ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЯ ЯК АТРАКТОР УДОСКОНАЛЕННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ

Реалізувати потенціал сучасного інформаційного «суспільства знань» – означає транслювати не лише факти, а й думки, не лише інформацію, а й позиції, оцінки, надавати аналітику постановки, розкриття і розв’язання проблемних ситуацій тощо.

У буденному житті проблеми виникають досить часто. Вони з’являються звідусіль, заскочують зненацька і кидають виклик; інколи знезброюють, але частіше стимулюють до посилення творчого зацікавлення й прагнення досягти успіху.

Будь-яка реальна проблема становить певні труднощі, які треба подолати, і потребує розумових зусиль, яких необхідно докласти, щоб її вирішити. Тому здатність розв’язувати проблеми життєво необхідна кожній людині. Вона потребує напруженої розумової праці, розроблення дорожньої карти розв’язання поставлених проблем, вміння відбирати інформацію, аналізувати, зіставляти, запитувати-відповідати, моделювати, проєктувати, висновувати тощо<sup>310</sup>.

Спосіб розв’язання проблеми демонструє рівень і глибину здобутих знань, сформованих умінь, набутого досвіду, розумових здібностей, творчого мислення особистості. «Якби мені дали годину для вирішення проблеми, то я витратив би 55 хвилин на її аналіз і 5 хвилин – на розв’язання», – сказав геніальний Альберт Ейнштейн.

Досі не втратили актуальності слова визначного українського педагога Костянтина Ушинського, що готові поняття й фрази, які сипляться на дитину з безлічі книг і безлічі вуст, перш ніж вона самостійно встигне подумати про що-небудь, *становлять велике зло* сучасної цивілізації.

*Проблема* – складне питання або комплекс питань, розв’язання яких становить значний теоретичний або практичний інтерес і потребує вивчення, дослідження чи пошуку. Таке визначення акцентує два аспекти розв’язання проблеми – знаннєвий і діяльнісний. Є проблеми, які розв’язуються засобами одного предмета, а є ті, для вирішення яких необхідні знання з кількох предметних галузей. Є такі, що розв’язуються впродовж уроку, а є ті, що потребують багато часу. Над проблемами можуть працювати як увесь клас, групи, так і окремі учні. Ми переконані, що «освітній шлях дитини слід вважати метапроцесом, синергетично пронизаним навчанням, вихованням і розвитком її особистості»<sup>311</sup>, тож у навчальну проблемну сферу доцільно уводити лише життєво значущі, істотні факти, явища і чинники, що мають виразну освітню, розвивальну й виховну функцію. Адже проблеми легко знаходити й порушувати. Але якщо вирішення проблем нецікаве здобувачам освіти і не пов’язане з їх досвідом, не формалізоване у функції проблематизованого навчання, а педагог і учні не розуміють, для чого слугує їх розв’язання, то затратна в часі напружена розумова праця позбавляється сенсу.

*Проблеми класифікують* за такими параметрами: за галуззю й місцем виникнення; за роллю в освітньому процесі; за способом розв’язання. За першим критерієм розрізняють предметні, міжпредметні, урочні й позаурочні проблеми. За другим – основні й допоміжні. За третім критерієм виокремлюють фронтальні, групові та індивідуальні проблеми.

Розрізняють *відкриті* й *закриті* проблеми. До перших належать нерозв’язані проблеми – гіпотези, що видаються правильними, але натепер не доведені. У міру розв’язання такі проблеми втрачатимуть статус відкритих. На відміну від відкритих, закриті проблеми є вирішеними.

<sup>310</sup> Бондаренко, Н. В., Косянчук, С. В. (2021). Загальнонавчальні методи як дидактичний інструмент інтелектуалізації освіти..., Katowice: Publishing House of University of Technology, 2021, pp. 82-97.

<sup>311</sup> Косянчук, С. (2018). Інваріантні чинники модернізації освіти: соціальне спрямування педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Folia Comeniana...*, 2018, с. 178.

В освітньому процесі розв'язання проблем входить до специфічної сфери проблематизованого навчання. Вибір типу проблеми узалежнюється від дидактичної мети уроку. Відкриті проблеми забезпечують краще засвоєння знань, а їх практичне застосування ефективніше будувати на закритих.

До ключових понять проблематизованого навчання автори відносять такі: *проблема, проблематизація, проблематизоване навчання, проблемна ситуація, проблемне запитання, проблемне завдання.*

Термін *проблематизація* пов'язаний із періодизацією розвитку свідомості й належить до сфери психології. Аналіз проблемних суджень дітей, підлітків і юні, дослідження змісту й динаміки діалогізації їх усвідомленої психічної активності дали змогу розробити наукову періодизацію і встановити *п'ять етапів проблематизації свідомості*: а) проблемно-фактичні дії і репліки (3-5 років); б) одноваріантні проблематичні думки і судження (6-10 років); в) багатоваріантні проблематичні судження, умовиводи, фантазії (11-14 років); г) проблемно-ситуаційне осмислення довкілля, оточення і власного «Я» в ньому (15-18 років); д) проблемно-рефлексійне визначення світу і себе в ньому, власне проблематизація як система форм і методів використання проблем у мисленні й діяльності. Наведена періодизація розвитку свідомості вказує на віхи розвитку особистості й пряму залежність зростання ступеня проблематизації свідомості під впливом проблемно організованого навчання.

Термін *проблематизоване навчання*, на противагу більш звичного для всіх проблемного, автори використовують не випадково.

Учений Анатолій Фурман переконливо доводить, що проблематизація, як система форм і методів постановки й застосування проблем у мисленні, «не обмежується сферою методологічного мислення, оргтехнологією мислення чи досвідом професійного методологування, а стосується також і навчально-пізнавальної діяльності учнів і особливо студентів як окремого виду інтелектуального практикування, у якому навчальні проблемні ситуації і проблеми становлять матеріал і навіть зміст освітньої рефлексії»<sup>312</sup>.

Термін *проблемний* у словниках тлумачать як прикметник до слова *проблема* (складне теоретичне або практичне питання, що потребує вирішення); присвячений дослідженню, вирішенню якої-небудь проблеми; який займається дослідженням, вирішенням тих чи тих проблем (зазвичай науково-технічних)<sup>313</sup>. З огляду на те що у наведених тлумаченнях прикметник *проблемний* більше асоціюється з академічною наукою, автори пропонують використовувати термін *проблематизоване навчання*, тобто упробленене, цілеспрямовано збагачене проблемами, які належить розв'язати учням; навчання, побудоване на проблемному підході. Термін *проблематизація* передбачає динамічність, ступеневість, відкритість процесу.

За традиційного навчання педагог-предметник ставив і вирішував проблему сам. Учнім залишалося тільки зрозуміти й запам'ятати хід його думок, формулювання, принцип і спосіб розв'язання. Переваги проблематизованого навчання виявляються в тому, що навіть на найнижчому – першому з *трьох рівнів проблематизації* – педагог, надавши необхідну інформацію, поставивши і сформулювавши проблему, вказує на кінцевий результат і спрямовує учнів на самостійні пошуки шляхів розв'язання.

Другий рівень відзначається тим, що педагог спільно з учнями аналізує ситуацію і підводить їх до проблеми, а вони самостійно формулюють і вирішують вказану вчителем проблему, не маючи готового визначеного кінцевого результату. На третьому рівні учень має сам, без сторонньої допомоги, побачити проблему, сформулювати її й дослідити шляхи і способи вирішення. За потреби педагог може надати додаткову інформацію, знизити міру проблемності й перевести учня на більш посильний рівень проблематизованого навчання. Проблематизоване навчання надає перевагу самостійному здобуванню знань. Це забезпечує

<sup>312</sup> Фурман, А. В. (2006). *Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій*. Тернопіль, 2006, 86 с.

Фурман, А. В. (2007). *Теорія навчальних проблемних ситуацій...*, 2007, с. 29.

<sup>313</sup> *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2003)..., 2003, с. 961.

їх мотивованість, усвідомленість, тривкість, пластичність, здатність учнів упевнено застосовувати знання на практиці, зокрема і в нових, нестандартних ситуаціях. В основі проблематизованого навчання – евристичне, запитальне ставлення до дійсності й здобування інформації. Тому ефективність освітнього процесу нерозривно пов'язують із *діалогізацією* і *проблемним збагаченням*<sup>314</sup>.

Докорінна відмінність проблематизованого навчання від традиційного (в значенні неактуального) проявляється в упротилеженні й протиставленні властивих йому суб'єкт-суб'єктності навчання застарілому суб'єкт-об'єктному; внутрішньої мотивації учня – нав'язаній зовнішній; активного здобування знань – пасивному їх одержанню; формування творчої системно-критично мислячої особистості з розвиненим інтелектом та емоційно-вольовою сферою – розвиткові окремих мисленнєвих процесів; динамічності й багатства змісту – застиглому й фіксованому; розмаїтого уміжпредметнення – одноманітній однопредметності; розвитку ключових і предметних компетентностей – наданню предметних знань, умінь, навичок; демократичного, партнерського стилю спілкування – авторитарному; різноспрямованої моделі взаємодії учня і вчителя (педагог – учень, педагог – учні, учень – учень / учні) – односпрямованій моделі педагог – учень; різноманітності організаційних форм навчання (фронтальна, групова, індивідуальна) – безальтернативній фронтальній; варіантів правильних відповідей і рішень проблеми – єдино правильній; наявності рефлексії – нерефлексійності тощо.

Проблематизоване навчання ставить за *мету* опанування учнями способів здобування якісних знань, вироблення здатності застосовувати їх у нестандартних ситуаціях.

Обережність і повільність упровадження проблематизованого навчання пов'язана з недостатньою деталізованістю й складністю реалізації цієї педагогічної технології. Це зумовлює потребу в розкритті сутності проблематизованого вивчення матеріалу.

Основна причина полягає в тому, що наріжний для сучасної освіти дидактичний *принцип проблемності* (*проблематизації* – Н. Б., С. К.) реалізується спорадично й не завжди ефективно. Звідси – недостатня обізнаність педагога з особливостями проблематизованого навчання; неконтрольоване й некероване використання проблемної ситуації для розвитку пошукової пізнавальної активності учнів, здобуття знань, опанування норм, засвоєння цінностей, розвитку пізнавальної самостійності; нерозроблена технологія застосування проблемних ситуацій у навчанні тощо. З огляду на недовершеність і суперечливість технології проблематизованого навчання, складність її системного впровадження йтиметься про реалізацію базових компонентів проблематизованого навчання.

Започаткована американським філософом, психологом і педагогом Джоном Дьюї теорія проблемного навчання як новий *тип навчання*, як *метод* навчання, як *принцип* навчання тощо, розроблялася вченими багатьох країн. Український учений А. Фурман дає осучаснене й повніше визначення: «Проблемне навчання – це *психолого-дидактична система* змісту, методів, форм і засобів *розвивально-діалогічного навчання*, яка: а) організує у різний спосіб пізнавальну активність учнів як наявність, взаємозв'язок і взаємодоповнення їхньої індивідуальної, колективної і фронтальної пошукової роботи; б) стимулює активне опанування наступниками нових знань і способів дії у процесі індивідуального й спільного пошуку теоретичних залежностей і засобів навчального пізнання; в) зумовлює прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб, мотивів та інтересів у контексті світоглядного збагачення ментального досвіду; г) забезпечує гармонійний розвиток мотивації, інтелекту, емоцій, креативності і волі»<sup>315</sup>.

Істотною особливістю проблематизованого навчання є дослідницька діяльність учня, стимульована певною ситуацією, що спонукає його ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези й перевіряти їх під час розумових і практичних дій. Осучаснена версія проблематизованого навчання трактує його як технологію розвивальної освіти, спрямовану

<sup>314</sup> Бондаренко, Н. В., Васьковская, Е. Е., Косянчук, С. В. (2021). Диалогизация как ресурс изучения языка в контексте обновления традиционных методов обучения..., 2021, Vol. 5, № 1 (11), pp. 10-15.

<sup>315</sup> Фурман, А. В. (1992). Проблемное обучение..., 1992, с. 414-417.

на активне здобування знань, нарощування розумових і творчих здібностей, формування прийомів дослідницької діяльності, залучення до наукового пошуку. Проблематизоване навчання може бути ефективним за умови чіткої системи роботи з використанням активних методів. Воно розглядається насамперед як можливість употужнити творчий потенціал пізнавальної діяльності учнів. Сутність проблематизованого навчання полягає не так у розв'язанні проблеми, як у застосуванні способів і методів здобування учнями знань.

У працях дослідників<sup>316</sup> з'ясовано сутність проблематизації освітнього процесу; окреслено категорійне термінологічне поле; розкрито закономірності мисленнєвої діяльності під час розв'язання проблем; розроблено теоретичні засади й дидактичні аспекти проблематизованого навчання; схарактеризовано форми, методи і засоби проблематизованого навчання різних шкільних предметів; розроблено алгоритм проблематизованого навчання й компоненти технології, а також показники результативності. Проте в методиці навчання української мови, як і рідної загалом, цю проблему системно не розроблено, а отже, й не реалізовано. Водночас континентальне лідерство України у боротьбі проти вселенського зла, патріотизм і нечуваний героїзм українців в обстоюванні власної держави і вершинних цінностей людства, сплеск інтересу світової спільноти до української мови та її перспектив як офіційної мови Європейського Союзу актуалізують важливість її вивчення, зокрема і в аспекті проблематизації.

Теорія проблематизованого навчання ґрунтується на стимулюванні й активізації пізнавальної і творчої діяльності учня шляхом постановки проблемно сформульованих завдань і супроводження його в процесі дослідницької діяльності.

Проблематизоване навчання наділене такими *функціями*:

- 1) засвоєння учнями системи знань і способів діяльності;
- 2) розвиток пізнавальної активності і творчих здібностей здобувачів освіти;
- 3) становлення здатності творчо засвоювати знання;
- 4) формування навичок творчого застосування знань і вміння розв'язувати проблеми;
- 5) набуття учнями досвіду творчої діяльності.

*Завдання* проблематизованого навчання – навчити здобувачів освіти доходити суті питання, формувати стійкі переконання, здатність до перетворювальної діяльності, спроможність розв'язувати проблеми.

Розрізняють такі *види проблемності*: *наскрізну* (проблема є стрижневою для всього курсу); *комплексну* (охоплює кілька тем); *тематичну* (стосується кола питань у межах теми); *ситуаційну* (пов'язану з конкретними фактами й ситуаціями, що виникають тут і зараз).

В освітньому процесі проблемність реалізується насамперед через *методи проблематизованого навчання*. З огляду на динамічність і діалектичність освітнього процесу усі вони взаємопов'язані, взаємодіють, доповнюють, продовжують і розвивають один одного. Тому педагогові-предметнику важливо бути обізнаним із теорією методів.

У процесі проблематизованого навчання як ефективні зарекомендували себе такі методи: розповідь (проблематизована), лекція (проблематизована), евристична бесіда, частково-пошуковий, дослідницький, метод колективного генерування ідей (у невдалій перекладній версії – мозковий штурм), метод проєктної діяльності, ситуаційний, шість капелюшків мислення, текст-метод, карта думок, дерево рішень, круглий стіл, диспут, ігровий метод тощо.

Виокремлення дослідниками методу проблематизованого навчання в самостійний спосіб пізнання умовне. Адже проблемну ситуацію можна створити за допомогою будь-якого методу навчання: і під час розповіді, і в процесі виконання вправ і завдань, зокрема написання висловлень. Тому в процесі застосування різних методів бажано за можливості занурювати учнів у творчу ситуацію висунення припущень, пошуку, вибору оптимальних

<sup>316</sup> Момот, Л. Л. (1984). *Проблемно-пошукові методи навчання в школі*. Київ, 1984, 63 с.

Оконь, В. (1968). *Основи проблемного обучения...*, 1968, 208 с.

Топузов, О. М. Становлення проблемного навчання в педагогічній науці..., 2015, № 1, с. 57-60.

Шкільник, М. М. *Проблемний підхід до вивчення частин мови...*, 1986, 136 с.

способів розв'язання задач. Застосовуючи методи проблематизованого навчання, педагог не дає готових знань, а скеровує самостійну пізнавальну діяльність учнів у правильне річище, заохочує до самостійного творчого вирішення проблеми.

Сутність проблематизованого навчання і його результативність полягають у сприятливому перебігові таких процесів:

- створення проблемних ситуацій, що викликають появу і формування навчальних проблем;
- усвідомлення і прийняття цих проблем здобувачами освіти;
- розв'язання учнями проблем шляхом самостійного пошуку знань і способів їх здобування;
- опанування узагальнених знань і принципів розв'язання проблем.

Алгоритм проблематизованого навчання передбачає такі опції: виокремлення проблеми з проблемного тла; чітке формулювання проблеми; постановка проблемного запитання; створення проблемної ситуації; знаходження оптимального способу її розв'язання; за невдачі – аналіз ситуації й корегування шляху розв'язання або реалізація альтернативного маршруту. У розширеній схематичній версії проблематизованого навчання подається на Рис. 1.



Рис. 1. Алгоритм розгортання проблематизованого навчання

Проблематизоване вивчення матеріалу починається не з готового формулювання проблеми, а зі створення проблемної ситуації. Це пояснюється необхідністю наблизити проблему до учня, щоб він сприйняв її як власну. Проблема ситуація виникає, якщо учням для успішного розв'язання певного пізнавального (пошукового) завдання бракує необхідних знань. *Навчальну проблемну ситуацію* створює педагог на основі пізнавального завдання або проблемного запитання. На відміну від звичайної ситуації проблемна передбачає мотивовану потребу учня та активну його особисту участь у її розв'язанні. Навчальна проблемна ситуація має бути максимально наближена до реальної, зрозуміла учням, посилення для них, розвивати інтелектуально, емоційно і духовно<sup>317</sup>.

Проблемні ситуації *грунують* за нестаточними параметрами, які потребують удосконалення з огляду на дублювання й перетинання. Це зміст навчального матеріалу (мовленнєві, мовні, комунікативні); інформаційна наповнюваність (комунікативно-поведінкові, морально-етичні, соціально-політичні, наукові); характер навчальної діяльності (ілюстративні, оцінні, дослідні); спрямованість на пошук нового (теоретичні, практичні, творчі); структурний етап уроку (від мотиваційних до рефлексійно-корекційних).

За основу конструювання проблемних ситуацій беруть проблемні запитання й різнотипні навчальні завдання.

*Проблемне запитання* відрізняється від звичайного спрямуванням на дослідницький пошук відповіді з власної скарбниці світоглядних уявлень, знань, умінь і досвіду.

*Проблемне завдання* передбачає застосування здобутих знань, набутих умінь, навичок і досвіду в нових умовах; маршрутизацію подальшої активної самостійної пізнавальної діяльності учня, спрямованої на досягнення результату – нових знань, умінь і досвіду як складників ключових і предметних компетентностей. Від простого проблемне завдання

<sup>317</sup> Топузов, О. (2007). Проблема ситуація в теорії проблемного навчання..., 2007, № 1, с. 12-16.

різниться наявністю теоретичного або практичного утруднення, суперечності, подолання яких потребує інтелектуальних зусиль.

Проблемні завдання різноспрямовані. Науковці виокремлюють різні *типи* навчальних і зокрема *проблемних завдань*: *поведінкові*, що стосуються обговорення й вибору моделей поведінки у проблемній ситуації; *морально-етичні* – які торкаються проблемних питань моралі й етики; *соціально-політичні* – завдання політичного й суспільного характеру; *науково-дослідні*, що передбачають вирішення наукових проблем. Проблемні завдання охоплюють різні поняття, категорії, рівні й аспекти, як мовні, так і екстралінгвістичні.

Процес розв'язання проблемних завдань включає: постановку завдання вчителем; мотивоване його сприймання учнем; цілевизначення; виконання пізнавальних, пошукових, перетворювальних дій; контрольно-оцінювальні дії; рефлексійну фіксацію результатів.

На відміну від завдання, *проблемна справа* може містити кілька проблемних завдань, що є надлишковим і обтяжливим. З огляду на неприйнятний для проблематизованого навчання відтінок механістичної тренувальності й тотожність понять *завдання* і *справа* у значенні «спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань»<sup>318</sup>, вважаємо недоцільним виокремлення проблемної справи й відмежування її від проблемного завдання, як пропонує дехто з дослідників.

Засобом створення проблемної ситуації є також *проблемна задача*. На відміну від звичайної, вона не є простим описом якоїсь ситуації, що містить характеристику даних, умову і вказівку на невідоме, яке має бути розкрито на підставі цих умов. В задачі є умова, що містить подвійну суперечність, – суб'єктивну – між наявними в учнів знаннями і новими фактами, які не можна пояснити за допомогою їх, і об'єктивну, закладену в самому змісті тексту (твору, якщо йдеться про вивчення літератури)<sup>319</sup>.

Проблематизоване навчання може здійснюватися на різних рівнях, які різняться зростаючою мірою пізнавальної активності й самостійності учнів: 1) проблемний виклад навчального матеріалу вчителем; 2) частково-пошуковий рівень (учитель створює проблемну ситуацію, а учнів залучає до її розв'язання лише на окремих етапах); 3) самостійне розв'язування учнями проблемної ситуації, створеної вчителем; 4) самостійне бачення, формулювання й розв'язування учнями проблеми<sup>320</sup>.

Важливу роль у проблематизації навчання відіграє забезпечення комп'ютерної підтримки процесу формування предметної і ключових компетентностей для інтенсифікації освітнього процесу.

Ефективність проблематизованого навчання залежить від урахування психологічних закономірностей процесу вирішення проблем, адекватного добору найдоцільніших форм, методів і засобів. Роль учителя в дієвому застосуванні методів проблематизованого навчання полягає в тому, щоб правильно визначити послідовність і міру труднощів відповідно до пізнавальних можливостей здобувачів освіти.

Згідно з сучасними психологічними теоріями навчання під час розв'язання проблем проявляються такі мисленнєві фази:

- 1) *ознайомлення з проблемою, або підготовка;*
- 2) *інкубація, уявне перебування у спокої;*
- 3) *усвідомлення, осяяння, інспірація;*
- 4) *перевірка, або верифікація.*

Ці фази мисленнєвої діяльності однаково необхідні, вони чітко не розмежовуються з огляду на свою синтетичність, що потребує стимулювання й оновлення.

<sup>318</sup> Великий тлумачний словник сучасної української мови..., с. 160.

<sup>319</sup> Бондаренко, Н. В. (2008). Робота з текстом на уроках української мови..., 2008, № 5, 56 с.

Бондаренко, Н. В. (2005). Проблеми словникової роботи на уроках української мови та шляхи їх розв'язання..., 2005. № 7, с. 5-11.

Бондаренко, Н. В., Косянчук, С. В. (2018). Соціальний аспект формування українськомовної компетентності старшокласників..., 2018, вип. 3, с. 99-113.

<sup>320</sup> Алексюк, А. М. (1981). Загальні методи навчання в школі..., 1981, с. 139.

Окремий розгляд кожної фази доводить необхідність поєднання раціонального та емоційного зацікавлення, а також аналізу й синтезу.

У *першій*, початковій *фазі* проблема проявляється разом із обставинами, які її викликають, обумовлюють і пояснюють. Так виникає *проблемна ситуація*. Мотивація учнів раціональна. За відповідного спрямування на проблему у них виникає також емоційне зацікавлення, бажання вирішити її. Учні починають розв'язувати проблему, стикаються з першими перешкодами, у них з'являються припущення та ідеї.

В інкубаційний період (*друга фаза*) проблема на деякий час випадає з мисленнєвого фокусу, але вона латентно перебуває в неперервній роботі свідомості. Проблема оновлюється, «перезавантажується», мобілізується й готується стрімко рушити до винахідницького розв'язання. Такий період у часовому вимірі нерідко надто стиснений, але інколи може бути й досить тривалим.

Усвідомлення, осяяння, інспірація – *третья мисленнєва фаза*, у якій з'являється розв'язання проблеми. Зайнявши правильну позицію, можна побачити істотні відношення й відкрити ключові факти, що дасть змогу знайти остаточне рішення. У цей момент настає емоційне сприймання рішення – несподіване, повне, інтенсивне. За описом психологів, воно різоче відрізняється від усіх інших станів і дій. Це стан, коли людина переживає творчу радість і захоплення власним відкриттям. Вони раптово з'являються у свідомості, – й настає мить осяяння. Цей wow-ефект знаменує вершину емоційного зацікавлення у розв'язанні проблеми. Радість відкриття й самоствердження стають для учнів сильною мотивацією й винагородою за вкладену працю.

Перевірка (верифікація) – *четверта мисленнєва фаза*, викликана потребою пересвідчитися в правильності розв'язання проблеми, підтвердити і підкріпити рішення неспростовними доказами й аргументами, щоб виключити будь-який сумнів у його правильності. Суб'єкт освітнього процесу знову обертає проблему, з допомогою нових точок розгляду і практики перевіряє точність і правильність своїх висновків і достовірність результатів. Нерідко вони настільки очевидні, що не потребують жодної перевірки.

Стисло етапи розв'язання проблеми можна представити так: 1. *З'ясування* сутності проблеми. 2. *Оцінка* актуальності. 3. *Обдумування* варіантів розв'язання. 4. *Аналіз* переваг та імовірних наслідків кожного варіанта. 5. *Вибір* оптимального варіанта. 6. Повернення до резервного варіанта рішення у разі неспрацювання основного.

Визначений хід творчого мислення становить психологічну основу проблематизованого навчання. Але кожна проблема є лише частиною ширшої проблемної упряжки і деталлю в багатопроblemній ситуації. Тому методика навчання спрямовується на те, щоб процедура й процеси проблематизування пристосовувалися до цих умов. Так, визначені психологами мисленнєві фази у навчанні трансформуватимуться у відповідні етапи роботи, причому окремі проблеми зумовлюватимуть і більше етапів, ніж є фаз. Це такі *етапи навчальної роботи* над проблемою як *визначення, організація, аналіз, підтвердження, презентація*: 1. *Визначення* проблеми й обсягу робіт; 2. *Організація*: формування логічних дерев та початкової концепції; 3. *Аналіз*: висунення й формування гіпотез і проведення аналізу; 4. *Підтвердження*: підтвердження достовірності гіпотези, підготовка й узгодження висновків; 5. *Презентація* фінального рішення.

Метою фази «Визначення» є розуміння того, що проблему вибрано правильно й надалі ми працюємо з актуальною проблемою. Підсумки цієї фази можна оформити у таблиці.

Фаза «Організація» має на меті логічно впорядкувати проблему, визначити пов'язане з нею коло питань та виокремити пріоритетні. Доцільно ієрархізувати підпроблеми шляхом декомпозиції основної за допомогою дерева рішень «Як?» і продовжувати роботу доти, доки не сформується варіанти дій. Дерево використовують, якщо проблему сформульовано, а остаточного рішення немає, проте є декілька можливих варіантів.

Наступний крок – потенційне вирішення проблеми (гіпотеза), знайдене за допомогою дерева «Як?». Для підтвердження гіпотези доцільно скористатися деревом «Чому?». Воно



будується зліва направо шляхом постановки питання «Чому це може бути вирішенням проблеми, доки гіпотезу не буде підтверджено або спростовано.

Важливо, щоб під час створення дерев твердження були взаємовиключними й охоплювали всю сукупність даних. У цьому разі покриваються усі можливі питання або рішення, гарантується їх коректна згрупованість за рівнями ієрархії. Це виключає імовірні наслідки й прогалини і забезпечує правильні причинно-наслідкові зв'язки, а також неповторення тих самих рішень на сусідніх гілках.

Такий підхід до структурованого вирішення проблеми може застосовуватися послідовно по фазах або з використанням окремих інструментів, доцільних і корисних у конкретній ситуації.

У навчанні використовується кілька етапів роботи, з-поміж яких реалізуються лише функціональні у конкретній проблемній ситуації.

Етапи навчальної роботи та особистісний ресурсний потенціал учнів, за нашими дослідженнями, взаємообернено – інверсійно – корелюють на основі атракційності. Вони прямують до певних стійких станів (точок тяжіння), що визначаються потенційними можливостями. Атракційна інверсійність особистісних ресурсів здобувачів освіти щодо етапності навчальної роботи ілюструється на Рис. 2.

		ЕТАПИ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ЇХ ЗМІСТ				
		1. Визначення	2. Організація	3. Аналіз	4. Підтвердження	5. Презентація
АТРАКЦІЙНА ІНВЕРСІЙНІСТЬ ЕТАПНОСТІ		Визначення проблеми й обсягу робіт	Формування логічних дерев та початкової концепції	Висування й формування гіпотез і проведення аналізу	Підтвердження достовірності гіпотези, підготовка й узгодження висновків	Презентація фінального рішення
	<b>ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ</b>					
		1. Презентація	2. Підтвердження	3. Аналіз	4. Організація	5. Визначення
		Бажання подати результат якнайкраще (рівень володіння засобами мультимедіа)	Виникнення ідей, очікування готовності інших бути почутим	Оцінювання можливої підтримки і схвалення результату	Внутрішні переживання, сумніви і невпевненість у виборі доказової бази	Визначення зусиль, затрачених на розв'язання поставленої проблеми, та її доцільності

Рис. 2. Атракційна інверсійність особистісних ресурсів здобувачів освіти щодо етапності навчальної роботи

Ця атракційна модель зосереджується на консенсуальних піках, коли має місце своєрідний консенсус розуміння, консенсус співдіяльності, максимально наближених до рівноваги – результату, передбачуваного кожним етапом навчальної роботи. Аналітичні етапи збігаються: коли висувається й формулюється гіпотеза і здійснюється відповідний аналіз, учень оцінює імовірну підтримку своєї діяльності і прогнозує якість схвалення результатів з боку інших і передусім учителя. Потенціал суб'єкт-суб'єктного середовища має бути максимально убезпечений від будь-яких негативних проявів. Якщо етапом навчальної роботи є визначення проблеми й обсягу робіт, то виконавець у цей час перебуває переважно на етапі презентації. Учень уявляє, як саме подаватиме результат, щоб він сприймався якнайкраще. Узалежненість результату від рівня володіння виконавцем засобами мультимедіа на цьому етапі є критичною. Учитель має розуміти це і зважати на спроможність учня креативно презентувати результат (якщо хтось не може створити мультимедійну презентацію, – нехай намалює, складе письмовий варіант тощо).

На етапі організації відбувається формування логічних дерев і початкової концепції, а учень перебуває на етапі підтвердження. У нього виникають ідеї й сподівання щодо



розуміння з боку інших. Коли настає етап навчальної роботи з підтвердження достовірності гіпотези, підготовки й узгодження висновків, учень переживає внутрішній етап організації з сумнівами щодо правильності вибору доказової бази для презентації результатів.

Проблематизоване навчання має варіативну структуру, що складається з дій (етапів, фаз), вибір і комбінування яких пристосовуються до виду проблеми й узгоджуються з вимогами до фронтальної, групової, парної та індивідуальної роботи.

Творчий вибір може здійснюватися з-поміж таких дій (етапів):

• ієрархізація проблеми, з'ясування, чому вона виникла, які її результати / наслідки, які інструменти розв'язання тощо;

- створення (викликання) проблемної ситуації;
- постановка й обґрунтування проблеми;
- уведення в метод роботи;
- розчленування проблеми;
- вирішення проблеми за допомоги вчителя, без неї та комбіновано;
- перевірка рішення;
- застосування рішення
- екстраполювання на нову тематику з проблемного контексту.

Організація навчання здобувачів освіти самостійно розв'язувати проблеми й ухвалювати рішення ефективна за дотримання такої послідовності:

1. Визначення вчителем проблемного завдання і формулювання проблемної ситуації для учнів.

2. Ознайомлення учнів із ситуацією, визначення сутності проблеми.

3. Перевірка розуміння учнями суті проблеми (опис її учнями).

4. Групування учнів для обговорення проблеми.

5. Застосування методу колективного генерування ідей для надання учням можливості визначити якомога більше шляхів (варіантів) розв'язання проблеми (без жодних вилучень і коментувань).

6. Аналіз, пояснення, об'єднання ідей спільно з учнями.

7. Обговорення переваг та імовірних наслідків реалізації кожної ідеї.

8. Вибір найкращого варіанта і погодження його використання для вирішення проблеми (можна голосуванням).

9. Вибір принаймні двох резервних варіантів на випадок неспрацювання основного.

Дві дії становлять необхідну основу будь-якої варіативної структури, – це порушення й розв'язання проблеми. Решта переплітаються, перетинаються, зливаються і взаємовиключаються. Так, створення проблемної ситуації і порушення проблеми здійснюються переважно як одна дія. Уведення в метод роботи й розчленування складної проблеми зазвичай передують домашній і груповій роботі, у той час як фронтальна форма реалізується у вигляді ведення учнів дорожньою картою розв'язання проблеми. Перевірка й застосування рішення також можуть злитися в одну дію.

Одна з надважливих дій у процесі проблематизації навчання залишається поза згаданим переліком. Це – побачити проблему, визначитися з проблемою, яку варто саме у навчанні порушити й вирішувати. Проблема має бути цікавою, актуальною і доступною для розуміння учнями, привласненою ними.

Педагог-предметник може сформулювати проблему сам або спрямувати на неї учнів. Другий шлях спонукає його створювати *проблемні ситуації*, визначати в темі такі вузли, запитання, які містять суперечність. Проблемну ситуацію дидакти порівнюють із драбинкою, щаблями якої можна дістатися розв'язання проблеми. Створення проблемної ситуації і робота з нею виводить учня на проблему. Підвести до формулювання проблеми – означає навчити бачити проблему, усвідомити питання, що виникає в результаті поєднання несумісних, на перший погляд, блоків інформації. Завдяки цій здатності проблема, виявлена самим учнем, розв'язується ним на якісно вищому рівні розумової активності.

Саме наявність навмисно створених проблемних ситуацій, які викликають певну інтелектуальну трудність у вирішенні навчальної задачі, є стрижнем і домінантою технології проблематизованого навчання. Умова їх виникнення – потреба в пошуку, дослідженні, розкритті нового відношення, властивості, способу дії. Загальна проблемна ситуація включає низку часткових.

У проблемній ситуації вбачають «початок мислення» (С. Рубінштейн). Її розглядають як вихідний момент мислення, джерело і стимул пошукової пізнавальної активності, як пізнавальну задачу, що характеризується суперечністю між наявними знаннями, вміннями, ставленнями і пред'явлюваною вимогою<sup>321</sup>.

Проблемна ситуація є пусковим механізмом формулювання проблеми, в процесі якої учні здобувають знання. *Проблемна ситуація ґрунтується не на незнанні учнями якогось матеріалу. Вона створюється на суперечливому знанні. Учні не одержують готові знання, а здобувають їх завдяки власній діяльності, а також опановують методи здобування знань.*

Проблемна ситуація передбачає усвідомлення людиною того, що у відомому є невідоме, яке можна зрозуміти й пояснити шляхом самостійного пошуку. У проблемній ситуації виявляються суперечності між наявними в учня знаннями і недостатністю їх для вирішення поставленого перед ним завдання. Проблемна ситуація створює трудність, подолання якої потребує від учня мисленнєвої активності. Вона спонукає під час ознайомлення з нібито непоясненими явищами, фактами з'ясувати їх, зіставляти з уже відомими й робити узагальнення.

Проблемна ситуація зумовлює необхідність виходу за межі досягнутого рівня знань, щоб знайти невідоме й відкрити нове. Саме аналіз проблемної ситуації запускає процес думання, результатом якого є формулювання задачі (проблеми). Її виникнення означає, що вдалося виокремити дане (відоме) й невідоме (шукане). У результаті їх розмежування проблема набуває предметного і словесного вираження. Встановлення зв'язків і відношень між відомим і невідомим дає змогу шукати й знаходити щось нове, раніше невідоме. Водночас проблемна ситуація має бути значущою для учня, тому її виникнення *має бути пов'язане* з його інтересами й досвідом.

*Навчальна проблемна діалогічна ситуація* розглядається як єдність сутності і явища, змістового й формального, дійсного і можливого, загального й одиничного, якості й кількості, причини і наслідку, обставин і ставлення до них<sup>322</sup>.

Проблемна ситуація структурована психологічно, саме тому інтерес учнів стимулюється усвідомленням суперечності. А самостійність у пошуках нових шляхів вирішення задачі активується завдяки новизні й непередбачуваності ситуації.

Проблемну ситуацію слід відрізнити від ситуації утруднення. На відміну від проблемної, така ситуація стосується виконання завдання на просте відтворення здобутих знань і обмежується репродуктивною мисленнєво-мовленнєвою діяльністю учнів.

Проблемні ситуації створюються шляхом демонстрації суперечливих фактів, явищ, подій і спонукання здобувачів освіти самим сформулювати проблему. В основі проблемної ситуації – несумісність двох блоків інформації, що породжують проблему. Їх називають *інформаційно-пізнавальною суперечністю*<sup>323</sup>.

Виокремлюють проблемні ситуації *кількох типів*: 1) які виникають, якщо учні не знають способів вирішення поставленого завдання; 2) спровоковані зіткненням учнів із необхідністю застосовувати здобуті знання в нових умовах; 3) викликані суперечністю між теоретично можливим шляхом вирішення проблеми і практичною нездійсненністю вибраного способу; 4) які виникають за наявності суперечності між практично досягнутим результатом і браком в учнів знань для теоретичного обґрунтування.

В умовах проблемної ситуації слід дотримуватися певної послідовності *етапів продуктивної пізнавальної діяльності*: 1) виникнення проблемної ситуації; 2) факт її

<sup>321</sup> Фурман, А. В. (2007). *Теорія навчальних проблемних ситуацій...*, 2007, с. 13.

<sup>322</sup> Там само, 164 с.

<sup>323</sup> Малафійк, І. В. (2015). *Дидактика новітньої школи...*, 2015, с. 320.

наявності; 3) усвідомлення суті утруднень і постановка проблеми; 4) пошук способів розв'язання проблеми шляхом здогадки, висунення гіпотези та її обґрунтування; 5) доведення гіпотези; 6) перевірка правильності розв'язання проблеми.

Проблемна ситуація створюється й розвивається за таким алгоритмом: виникнення актуального сумніву, який перешкоджає подальшим діям → породження проблемної ситуації, яку потрібно вирішити → вибір рішень (учинків) → вирішення проблемної ситуації.

Робота з проблемною ситуацією включає конкретні фази (Рис. 3).

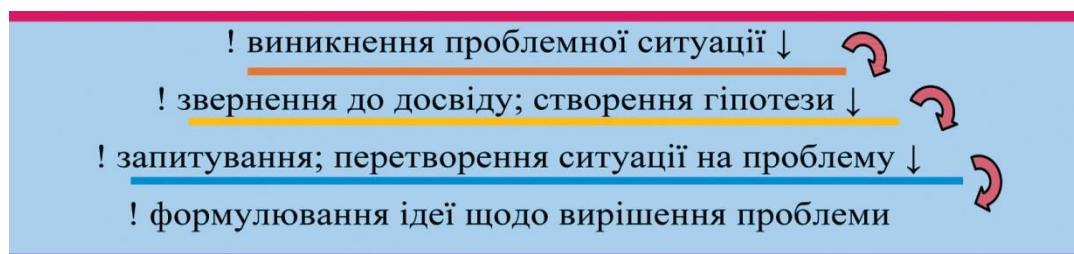


Рис. 3. Фази роботи з проблемною ситуацією

Під час створення проблемних ситуацій слід дотримуватися певних правил і вимог, найчастотнішими з-поміж яких є такі: спонукати учнів вибрати правильний варіант розв'язання проблеми й обґрунтовувати його; переходити від одиничних фактів до узагальнень; пояснювати явища, факти, їх зовнішню невідповідність, суперечливість; зіставляти суперечливі факти і явища тощо.

Джерельним ресурсом для створення проблемних ситуацій можуть бути: життєві ситуації, афоризми, прислів'я, загадки, евристичні, проблемні запитання, діалог, зокрема сократівський; речення, текст, медіатекст, а також мовні, мовленнєві, комунікаційні поняття<sup>324</sup>. Дидактичний матеріал, запитання й завдання для створюваної проблемної ситуації повинні містити елементи відомого й шуканого. Доцільним є таке їх співвідношення, за якого відоме не нівелює самостійності учнів, не знецінює їх зусиль, а слугує надійним трампліном для пошуків, у той час як невідоме стимулює до подолання труднощів, спрямовує розмову і творчу активність учнів на розв'язання проблеми.

Героїчне сьогодення українського народу пропонує унікальні життєві ситуації:

16 березня 2022 року вночі, під час комендантської години, до бійців Збройних Сил України, які боронили Бориспіль неподалік Києва, пробрався учень п'ятого класу Максим. Хлопчик сказав, що прийшов боронити рідну Україну від російських загарбників, попросив записати його добровольцем і видати зброю.

Бійці швидко розшукали маму хлопчика і попросили її не сварити юного героя.

«Країна, де є такі діти, – непереможна! В агресора немає жодного шансу! Герої нашого часу – ось такі хлопці, яким навіть по 11 років», – прокоментував цей учинок мер Борисполя Володимир Борисенко, звертаючись до юного героя через відео. Він висловив переконання, що Максим має вивчати військову справу.

Важливим компонентом роботи з проблемною ситуацією є всебічний і глибокий її аналіз. Гіпотетично суперечлива ситуація аналізується за такими запитаннями: 1. Що сталося (відбулося)? Хто учасники ситуації? Що про них відомо? 2. Чи містить ситуація проблему? Якщо так – у чому її суть? Які інтереси має кожна зі сторін? У чому їх суперечливість? 3. Які аргументи можна навести на користь кожної зі сторін? 4. Яким може бути найкраще рішення, щоб розв'язати ситуацію? Чому саме таке? Які можливі результати / наслідки такого рішення? Чи можливо вирішити проблему інакше? Як саме?

Сформулювавши проблему, учні під керівництвом учителя працюють над гіпотезою. Наступний етап – висунення гіпотез щодо розв'язання сформульованої проблеми. Гіпотезу

<sup>324</sup> Бондаренко, Н. В. (2021). Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови..., 2021, вип. 27, с. 15-26.

розглядають як своєрідну стратегію вирішення проблеми. Гіпотез може бути кілька, і кожна з них потребує докладного розгляду й перевірки у процесі активної розумової діяльності учнів. Формуються групи, кожна з яких перевіряє певну гіпотезу. Потім заслуховується результат роботи кожної групи, аналізуються позитивні сторони й виявляються помилки. З-поміж гіпотез вибирається безпомилка. Критерієм відбору є практика.

Заключний етап роботи – повернення до проблемної ситуації, її розгляд і пояснення з погляду здобутих знань, з'ясування причин виникнення.

Застосування проблемних ситуацій доцільне на всіх етапах навчання: пояснення, закріплення, контролю, рефлексії<sup>325</sup>.

Застосування проблемних ситуацій вважається ефективним, якщо вони:

- 1) сприяють усистемненню знань;
- 2) доступні учням, стимулюють їх пізнавальну самостійність і активність;
- 3) якщо учням недостатньо здобутих знань, але вони є достатніми для самостійного аналізу проблеми й знаходження невідомого.

Порушуючи проблему, надаючи учням зразок її розв'язання і стимулюючи власний пошук, учитель формує в учнів *уміння*:

- 1) усвідомлювати й формулювати проблему;
- 2) зіставляти факти;
- 3) встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- 4) виділяти головне;
- 5) здійснювати необхідні розумові операції та дії, системно, асоціативно й критично мислити;
- 6) переносити здобуті раніше знання в нові нестандартні ситуації;
- 7) висувати гіпотезу;
- 8) добирати аргументи для її доведення;
- 9) спростовувати хибні припущення й твердження;
- 10) формулювати висновки тощо.

Самостійне розв'язання учнями різноманітних проблемних ситуацій сприяє розвитку в учнів таких життєво необхідних ключових і предметних компетентностей<sup>326</sup>.

Тому бажано за можливості створювати на уроці проблемні ситуації, ставити учнів перед необхідністю обґрунтовувати, доводити, аргументувати, переконувати, критикувати; систематично практикувати різні форми самостійної роботи учнів, учити їх раціональних прийомів організації навчальної діяльності. Учень має опанувати спеціальні форми самоконтролю, рефлексії, моніторити, наскільки добре він засвоїв навчальний матеріал (це може бути робота з контрольними запитаннями за текстом, перевірка правильності виконання письмової роботи тощо). Самостійність учнів у виконанні навчальних завдань і тренувальних вправ має доцільно поєднуватися з дозуванням допомоги вчителя. Наприклад:

1. На перерві після диктанту сперечалися троє учнів. Один із них доводив, що речення *Старша сестра його вчителька* не потребує ніяких розділових знаків, крім прикінцевої крапки. Другий наполягав, що після слова *сестра* потрібно поставити тире: *Старша сестра – його вчителька*. А третій заперечував обом, намагаючись довести, що тире має стояти після слова *його*: *Старша сестра його – вчителька*. Допоможіть учням уладнати суперечку.

Створення проблемної ситуації на уроці пов'язане з постановкою пізнавальної задачі й проблемного запитання.

Щоб сформулювати проблему, яка впливає з проблемної ситуації, потрібно чітко визначити обидві суперечливі інформації, зіставити їх, встановити тотожне й відмінне і розв'язати закладений у ній розумовий конфлікт, поставивши проблемне запитання (*чому...?*). Це доцільно зробити добром відповідного тексту. Наприклад:

<sup>325</sup> Малафійк, І. В. (2015). *Дидактика новітньої школи...*, 2015, 630 с.

<sup>326</sup> Бондаренко, Н. В., Косянчук, С. В. (2018). Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови..., 2018, вип. 21, с. 44-56.

## ПРИТЧА ПРО БАГАТСТВО

Якось дуже багатий чоловік узяв свого сина в подорож країною. Він поставив за мету показати хлопчикові, що означає бути бідним.

Кілька днів провели вони на фермі в дуже нужденної родини.

А коли повернулися додому, батько поцікавився у сина, чи сподобалася йому поїздка.

– Сподобалася, тату, – відповів хлопчик.

– Чи побачив ти, наскільки злиденними можуть бути люди? – запитав чоловік.

– Звичайно, – почув у відповідь.

– А що ти зрозумів із нашої подорожі? – допитувався батько.

І син відповів: «Я бачив, що у нас один собака, а в них – чотири. У нас басейн до середини саду, а в них – джерело, якому немає кінця. У нашому саду світять заморські ліхтарі, а в них уночі сяють зорі. У нас тераса до переднього двору, а в них – простори до самого горизонту. У нас невелика ділянка землі, на якій ми живемо, а в них – безкрай неозорі поля. Ми купуємо їжу, а вони вирощують її самі. У нас довкола будинку стіни для захисту, а в них – друзі.»

Батько хлопчика заляк в онімінні.

І тут син підсумував: «Я зрозумів, які насправді ми бідні!»

2. Прочитайте цитату із твору Романа Іваничука. Погодьтеся з думкою філософа або висловіть незгоду з нею. Аргументуйте свою позицію<sup>327</sup>.

Хтось із грецьких філософів висловив думку, що набагато краще втручатися в суперечку ворогів, ніж друзів, бо потім один із друзів стає тобі ворогом, а один із ворогів – другом.

3. Висловіть свою аргументовану згоду або незгоду з думкою Михайла Стельмаха<sup>328</sup>.

Сто друзів – це мало, один ворог – це багато.

*Проблемне запитання* – перший крок до формулювання проблеми.

Запитання є пусковим механізмом приведення думки в дію. Попри складність простого запитання воно створює лише ситуацію утруднення. Інша справа – проблемне запитання, коли учням пропонується самостійний пошук відповіді. Воно має містити приховану суперечність, невідоме, нові знання, здобування яких потребує розумових дій<sup>329</sup>.

У завданні завжди є умова, або вихідні дані, й запитання, яке фокусує увагу на тому основному, де закладено джерело суперечності, яка має бути розв'язана:

4. Слова *доброзичливість, порядність, розум, кмітливість, талант, краса, сила* означають людські якості. Поясніть, чому їх не відносять до прикметників.

5. Доведіть, що в словах *тло і тюль, ліс і лось, сіль і скло* немає однакових звуків.

Проблемне запитання потребує знаходження й аргументації рішення на вищому – творчому – рівні. Воно створює певну інтелектуальну трудність. Щоб подолати її, недостатньо застосувати лише знання. Проблемне запитання ґрунтується на попередньо засвоєному й новому матеріалі. Воно відбиває суперечність між знанням і незнанням, спонукає до пізнання нового.

Відповідь потребує активної мисленнєвої діяльності, зіставлення, аналізу фактів і явищ, і не тільки з реального життя.

Особливістю проблемного запитання є те, що воно містить приховану суперечність і не передбачає запропонованої вчителем інформації, а тому потребує певних інтелектуальних зусиль.

<sup>327</sup> Бондаренко, Н. В. (2010). *Українська мова: підручник для 10 класу...*, 2010, 78 с.

<sup>328</sup> Там само, 79 с.

<sup>329</sup> Бондаренко, Н. В. (2020). Запитання як пусковий механізм світопізнання й компетентнісного навчання..., 2020, рр. 195-204.

Бондаренко, Н., Косянчук, С. (2021). Класифікаційна модель запитань..., 2021, №1(105), с. 12-17.

Бондаренко, Н., Кизенко, В., Косянчук, С. (2020). Запитування як універсальна життєутворювальна навичка XXI століття..., 2020, рр. 20-28.

Формулюванням завдань на зіставлення визначається міра самостійності учнів і складність пошуку. Згорнуте формулювання ускладнює пізнавальний пошук, а конкретизоване – полегшує його.

На відміну від завдання й задачі, у проблемному запитанні немає даних. Учням належить самим знайти необхідний матеріал, проаналізувати його, визначити спосіб обґрунтування й вирішення проблеми. Їх пізнавальна діяльність, напрям пошуку для відповіді на проблемне запитання менш детерміновані.

Проблемні запитання, що містять менший обсяг інформації для вирішення проблеми, забезпечують пізнавальну діяльність вищого творчого порядку.

Водночас проблемне запитання не може бути занадто складним, щоб учні спроможні були самостійно шукати й знаходити відповіді на нього. Наприклад: Чому прикметники *зелений, синій, юний* пишуться з одним *н*, а *денний, осінній, настінний* – з двома *н*?

Проблемні запитання міжпредметного характеру доцільно ставити учням перед вивченням нового матеріалу для стимулювання їх мотивації, пізнавальних інтересів, зацікавлення; під час опанування нових знань для підтримання мотивації (ефективні запитання-сходінки до опанування нових знань, відповіді учнів на запитання по ходу читання тощо); для формування вмінь застосовувати здобуті знання в різних, зокрема й нестандартних, ситуаціях, на етапі закріплення, а також перевірки і контролю знань, що сприяє їх поглибленню й розширенню.

Проблематизація вивчення української мови здійснюється через опанування мови на основі цікавих текстів широкого спектру актуальної для учнів уміжпредметної проблематики. Багатоаспектна робота зі спеціально дібраними текстами на кожному уроці забезпечує природне, а не нав'язане зовні, стимулювання пізнавальної, мисленнєвої та мовленнєвої активності учнів, а також більш ефективне функціональне вивчення мовної теорії<sup>330</sup>. Про можливість текстів для упроблення опанування української мови свідчить наведена проблемно сформульована тематика, закладена у підручниках української мови для 5-11 класів авторства Н. Бондаренко і А. Ярмолюк, Н. Бондаренко і С. Косянчука<sup>331</sup>: *«А знаєте ви, яка сила в тій мові?» (Іван Франко). За що київського князя Ярослава назвали Мудрим. Чому люди різних професій не можуть обійтися один без одного. Яку людину вважають вихованою. Що означає бути сучасним. Яким має бути справжній друг і що руйнує дружбу. Чи завжди розуміють одне одного батьки й діти? Як не стати рабом речей. Чи можна стати розумнішим? Чи може місто стати розумним? Щоб пташкам не розхотілося жити поруч із нами... Як Україні стати країною-еко. Чи можемо ми зберегти Землю? Чим світ завдячує Україні, а Україна – світові? Зло знищує тих, хто йому сприяє. Є цінності, яким нема ціни... «Діла добрих оновляться, діла злих загинуть» (Тарас Шевченко). З чого починається дорослість? Людина в моральних спокусах сучасності. Жіноча гідність і чоловіча честь. Де головні точки докладання зусиль сучасної молоді. Де краще жити: у селі чи в місті? Будувати життя чи пристосовуватися в житті? Чи можна бути щасливим не працюючи? Як зробити Україну, в якій ми живемо, Україною, про яку ми мріємо. Доля України вирішується в наших душах і серцях.*

Проблемні задачі, як і мисленнєві, відносять до тренування форм спілкування. Вони відзначаються обов'язковою наявністю особистісно значущого мотиву розв'язання і пов'язаної із ним мовленнєвої дії. Пізнавальні проблемні задачі – обов'язковий елемент евристичної бесіди. По ходу такої бесіди учитель ставить точні логічні послідовні запитання, створює проблемні ситуації, спрямовує пошук учнів, стимулюючи самостійне розв'язання ними пізнавальних задач, що в результаті має привести до формулювання певних висновків та узагальнень.

Проблемна задача має творчий характер. Вона потребує більшої ініціативності суджень, пошуку не задіюваних раніше шляхів і способів вирішення і передбачає з'ясування

<sup>330</sup> Бондаренко, Н. В. (2021). Текст-метод і досвід його ефективного застосування у навчанні мови..., 2021, pp. 369-378.

<sup>331</sup> Бондаренко, Н. В., Косянчук, С. В. (2017). *Українська мова...*, 2017.

причинно-наслідкових зв'язків, визначення наступності фактів, явищ, подій, виявлення міри їх прогресивності. Самостійний пошук може здійснюватися на базі підручника та інших джерел інформації, зокрема електронних.

До проблемних завдань відносять: актуалізацію проблемного формулювання соціокультурної теми уроку; оприявлення спірного твердження; проблемне запитання на основі тексту на активізацію мислення та емоційно-ціннісної сфери пізнання; створення проблемної ситуації (на основі тексту, медіатексту, афоризму, чужого або власного досвіду, наочного зображення тощо); дослідження світогляду діяча; створення висловлювання, тему якого сформульовано як проблему; завдання на смислову / емоційну паралель для компаративного аналізу тощо. Ефективні також ігри на спільний пошук рішень; підготовку письмових пропозицій щодо розв'язання проблеми; активізацію аргументованого мовлення й контраргументації в проблемних ситуаціях; визначення й формулювання позицій у процесі спільної діяльності; практику спілкування у формі дискусії тощо.

З огляду на те що *уміжпредметнення* створює сприятливі умови для виникнення проблемних ситуацій міжпредметного характеру, вони особливо ефективні за проблематизованого навчання<sup>332</sup>. Міжпредметне пізнавальне творче завдання містить навчальну проблему, розв'язання якої потребує залучення знань з інших предметів. Проблемні ситуації міжпредметного характеру можуть створюватися за допомогою розповідей, експерименту, спостереження, аналізу, зіставлення, узагальнення інформації тощо.

Проблемні пізнавальні завдання мають відповідати таким *вимогам*:

- бути мотивованими;
- впливати з предметного змісту, не порушуючи системи знань і логіки науки;
- передбачати аналіз конкретного, а не абстрактного навчального матеріалу;
- бути посильними, враховувати актуальний рівень розвитку учнів та їх підготовки, що створює умови для виконання задачі;
  - містити інформацію, необхідну для розвитку інтелекту, уяви, творчих здібностей;
  - бути придатними як для індивідуального, так і для групового й колективного виконання (усім класом);
    - передбачати володіння необхідними способами вирішення задач спочатку з педагогом і врешті самостійно;
    - відзначатися часовою ощадністю.

Проблемні завдання дають змогу з'ясувати й пояснити причину факту, події, явища; зіставити суперечливі поняття, факти, явища, події за певними ознаками; зробити узагальнення; виявити, сформулювати й обґрунтувати суперечливість понять, фактів, явищ, подій; вибрати правильне рішення; пояснити свою позицію тощо.

Проблемні й творчі завдання використовують:

- 1) під час проблематизованого викладу матеріалу;
- 2) у ході евристичної бесіди із застосуванням частково-пошукового методу розв'язання проблеми;
- 3) під час викладу матеріалу з проблемним завданням;
- 4) для активного повторення;
- 5) у процесі самостійного розв'язання учнями пізнавально-пошукових завдань – класних і домашніх.

Пізнавальний, інтелектуальний і творчий потенціал здобувачів освіти употужнюється зміщенням центру тяжіння з післяурочного етапу на передурочний, коли учні, виконуючи відтерміноване завдання, занурюються в проблему заздалегідь і розглядають її всебічно, працюючи з різними джерелами інформації. Це дає потужний поштовх розвитку самостійності й нестереотипного мислення.

---

<sup>332</sup> Бондаренко, Н. В. (2021). Ресурсний потенціал уміжпредметнення у компетентнісному навчанні мови..., 2021, pp. 107-116.



Систематичне використання в освітньому процесі проблемних завдань підвищує рівень і якість знань, розвиває творче мислення учнів.

Наведемо приклади таких завдань<sup>333</sup>.

6. І. Прихильники рішучого очищення української мови від запозичень уклали словник<sup>334</sup>. Ось як вони замінили слова іншомовного походження питомо українськими (Табл. 1).

Таблиця 1. Зразок заміни слів іншомовного походження питомо українськими

Так кажуть	Укладачі радять так	Так кажуть	Укладачі радять так
Аеропорт	Летовище	Космонавт	Зореплавець
Абзац	Відступ	Лайк	Вподобайка
Австралія	Зелений континент	Лотерея	Пан або пропав
Автор	Творець	Медикаменти	Ліки
Апетитний	Смаковитий	Мінімаркет	Крамничка
Африка	Чорний континент	Мітинг	Віче
Блокнот	Записник	Курортник	Відпочивальник
Газопровід	Газогін	Пасажир	Подорожній
Гімн	Славень	Патріот	Син свого народу

II. Чи погоджуєтеся ви з пропозицією укладачів словника? Обґрунтуйте свою позицію, підтверджуючи її аргументами.

III. Випишіть питомо українські слова, яким ви пропонуєте надати перевагу над словами іншомовного походження. Складіть і запишіть речення з трьома словами на вибір.

7. Підготуйтеся провести круглий стіл на тему «*І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь*» (Тарас Шевченко). Уявіть, що ви – відомі мовознавці. Розділіться на прибічників радикального очищення мови від слів іншомовного походження і незгодних. Виробіть і надайте письмові пропозиції, як упорядкувати використання слів іншомовного походження в українській мові.

8. У деяких маршрутних таксі можна прочитати такий напис: «*Проїзд по місту Київ 10 гривень*». Виступіть на зборах приватних перевізників і переконайте їх поміняти таблички.

9. I. Прочитайте речення без розділових знаків. Як ви їх зрозуміли?

1. Дозволити не можна заборонити. 2. Говорити не можна мовчати. 3. Зробити не можна відкласти. 4. Забрати не можна залишити. 5. Зволікати не можна спішити. 6. Купити не можна відкласти. 7. Погодитись не можна відмовитися. 8. Відмінити не можна продовжити. 9. Повернутися не можна залишатися. 10. Наступати не можна оборонятися.

II. Що слід зробити, щоб смисл речень став доступним?

III. Перебудуйте кожне речення двічі, поширивши їх другорядними членами, й запишіть. Простежте, як зміна логічного наголосу та пунктуаційного оформлення переінакшує смисл висловлювання.

IV. На прикладі складених вами речень обґрунтуйте важливість розділових знаків у мові.

10. Учасники гри діляться на групи. Кожна вибирає картку з формулюванням глобальної проблеми людства. Завдання – довести, що саме ця проблема найважливіша. Час – 3 хвилини. Переможця визначає журі за найпереконливішими аргументами.

11. Гравці діляться на групи. Кожній пропонується проблема, яку слід обговорити, а також сформулювати й оприятити шляхи її розв'язання.

12. Пропонується проблема. Учні групуються у дві команди – оптимістів і песимістів – та обирають капітанів. Гравці першої команди виступають із оптимістичними твердженнями

<sup>333</sup> Бондаренко, Н. В., Косянчук, С. В. (2017). *Українська мова...*, 2017.

<sup>334</sup> Береза, Т., Зубрицька, І., Зелений, Ю. (2015). *Мова – не калька...*, 2015, 664 с.

щодо заявленої проблеми, а гравці другої – із запереченнями. Кожна команда має виробити узгоджену позицію й оприятити її через капітана.

Важливу роль у проблематизації навчання й інтенсифікації освітнього процесу загалом відіграє забезпечення комп'ютерної підтримки процесу формування предметної і ключових компетентностей. Використання комп'ютерних завдань розвиває *когнітивну пластичність* – здатність знаходити найбільшу кількість різних розв'язань проблеми. В учнів розвиваються здібності до антиципації, стратегічного планування. Вони освоюють наочно-дієві операції мислення.

Компетентнісний підхід зрушив традиційні уявлення й поставив методи проблематизованого навчання у ряд найзапитаніших. Широке їх використання сприяє розвитку пізнавальної активності й самостійності учнів, становленню творчої особистості.

*Методи проблематизованого навчання* відбивають різний рівень пізнавальної активності й самостійності учнів, узагальнену характеристику її структури. Кожен метод проявляється у словесній, наочній та практичній формах.

Із трьох описаних І. Лернером і М. Скаткіним *проблемних, або проблемно-пошукових, методів* принаймні два – проблемного викладу й дослідницький – практично збігалися з пояснювально-ілюстративним, або методом повідомлення нових знань. Вони не знаходили повноцінного застосування в межах традиційного вивчення більшості розділів та аспектів курсу української мови, зокрема алгоритмізованої орфографії, на відміну від пунктуації.

Проблемно-пошукові методи використовують із метою розвитку навичок осмисленої творчої навчально-пізнавальної діяльності, яка забезпечує максимальну глибину, стійкість і надійність засвоєння знань та компетентне їх застосування. Активний розвиток теорії проблематизованого навчання й посилення впливу відповідних методів стимулює процес компетентнізації освіти<sup>335</sup>.

Переваги методів цієї групи полягають у тому, що вони більшою мірою, ніж пояснювально-ілюстративні, стимулюють пізнавальний інтерес учнів, їхню когнітивну діяльність, потребу в нових знаннях, творчу активність і самостійність; забезпечують розумовий розвиток; розкривають і розвивають творчі здібності й інтелектуальний потенціал; створюють умови для опанування різних способів здобування знань, досвіду пошукової діяльності; сприяють глибшому пізнанню мовних та екстралінгвістичних фактів, явищ, закономірностей, більш усвідомленому і стійкому їх засвоєнню; виробляють здатність самостійно орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях; вчать долати труднощі; сприяють формуванню системного критичного прогностичного мислення тощо.

Основу проблематизованого навчання становить *метод проблематизованого подання матеріалу вчителем*. Цей метод не применшує значення пояснювально-ілюстративних і репродуктивних методів. Він реалізує їх на якісно вищому рівні, збагачуючи новим аспектом – проблематизованим поданням інформації. Метод розглядають як перехідний від інформаційно-повідомлювальних методів до проблемних або дослідницьких. Його специфіка в тому, що перш ніж повідомити нові знання, педагог-предметник порушує перед учнями проблему, визначає навчально-пізнавальне завдання, розкриває доказову базу, зіставляє різні суперечливі погляди на розв'язання проблеми, формулює передбачення, гіпотези, перевіряє їх, аргументовано доводить доцільність одних підходів і неконструктивність інших, надає систему готових рішень проблеми, розкриває шляхи їх пошуку, показує нелегкий, але доступний спосіб / шлях її розв'язання, логіку наукового відкриття, його кінцеві результати, аналізує їх, ознайомлює з методами творчої діяльності.

Учень не тільки відстежує розвиток думки вчителя, розгортання логіки його міркувань, аргументів, зіставлень, висновків, приймає, усвідомлює й запам'ятовує готові висновки, а й ознайомлюється з творчою пошуковою діяльністю, методами науки і способами творчої пошукової роботи, законами евристичного мислення, усвідомлює й запам'ятовує способи розв'язання проблеми, відтворюючи їх у межах репродуктивної діяльності. Це зумовлює

<sup>335</sup> Бондаренко, Н. В. (2019). Компетентнізація шкільної освіти..., 2019, с. 124-135.

потребу учня в нових знаннях з огляду на брак їх, попри відтворювальний характер пошуків. Учні стають самовидцями й співтворцями наукового пошуку, в якому задіяно різні джерела, форми й засоби навчання. Метод проблематизованого викладу інформації оптимальний для розвитку логічного мислення. Він готує ґрунт для учнівських висновувань.

*Частково-пошуковий метод* є передвісником самостійного розв'язання проблеми учнем. Застосування методу скеровує його на формування здатності бачити проблему, виокремлювати її, відмежовувати від простого запитання й завдання, а також цілеспрямовує на запиткування, припущення, збір і формулювання доказів, висновування тощо.

*Частково-пошуковий метод* спонукає учнів виявляти вищий рівень пізнавальної активності й самостійності. Це досягається залученням їх до пошукової діяльності на окремих етапах освітнього процесу.

Застосування частково-пошукового методу пов'язане з перетворенням змісту навчання. Доцільно розкласти проблему на підпроблеми, або завдання, встановити послідовність їх розв'язання, тобто визначити логічний шлях її цілісного вирішення. Одні проблеми розв'язуються за активної участі педагога, інші – учнями самостійно.

Назва частково-пошукового методу зумовлена тим, що учні, яких залучають до пошукової діяльності, беруть активну участь у розв'язанні досліджуваних проблем, під керівництвом педагога послідовно, покроково розв'язують проблему. Сутність методу полягає в розв'язанні пізнавальних завдань, поставлених педагогом або самими учнями, й організації активного пошуку. Характерною ознакою частково-пошукового методу є те, що завдання дослідницького характеру учні виконують не повністю – від початку до кінця, а лише частково – на окремих етапах освітнього процесу. Це можуть бути етапи пояснення нового матеріалу, з якого учні вже мають певні знання, а також повторення й закріплення знань, або спеціальні присвячені цьому уроки із використанням узагальнювальних таблиць і схем. З-поміж етапів найвідповідальнішим є розроблення гіпотези. Щоб її сформулювати, більше того, – запропонувати не одну, а кілька, потрібно актуалізувати наявні знання, висунути гіпотезу, визначити способи її перевірки, спрогнозувати кінцевий результат, спланувати логістичні етапи розв'язання проблеми, проаналізувати здобуті результати, сформулювати висновки.

Слід фокусувати увагу на тому, щоб частка самостійної розумової та практичної діяльності учнів була якомога більшою.

Майстерність педагога оцінюється його вмінням виділити частку роботи, яку учні спроможні виконати самостійно. Педагог-предметник визначає шляхи розв'язання проблеми, повідомляє учням нові знання, застосовуючи евристичну бесіду (її розглядають як один із різновидів частково-пошукового методу); продумує, чітко формулює і ставить у певній послідовності запитання пошукового характеру, для відповіді на які учням бракує знань і досвіду. Це породжує суперечність і спонукає учнів до пошуку. Педагог формулює суперечність, скеровує учнів у потрібному напрямі з метою витлумачення чи відтворення здобутих раніше знань; створює умови для того, щоб учні самі побачили й осмислили проблему, проте не підказує способу її розв'язання.

Завдяки частково-пошуковому методу учень у ході спостережень над мовним матеріалом здобуває нові знання; на пропозицію вчителя здійснює певний пошук; сприймає, осмислює, формулює проблему, бере участь у її розв'язанні; на окремих етапах дослідження активно шукає способи вирішення проблеми, частково розв'язує її; робить висновок із наведених даних, висуває припущення (гіпотезу), добирає докази, пропонує способи доведення гіпотези.

Застосування проблемно-пошукових методів ефективно на етапах ознайомлення учнів із новим матеріалом, якщо його зміст передбачає формування понять, засвоєння законів, розкриває причинно-наслідкові зв'язки між фактами і явищами, веде до певних узагальнень і водночас не є зовсім новим для учнів, логічно продовжує вивчене раніше, доступний для самостійних висновків. Використання проблемно-пошукових методів доцільне також на етапі закріплення, оскільки потребує відповідної підготовки.

Необхідно дати інформаційний стимул, привід для інтелектуальної й мовленнєвої діяльності учнів, мотиваційно простимулювати їх, порушити проблему, викласти суперечливі або протилежні погляди на неї, запропонувати підтвердити наведену тезу або спростувати альтернативну тощо.

Застосування проблемно-пошукових методів ефективно щодо вивчення таких правописних тем як велика буква й лапки у власних назвах; подвоєння букв, що позначають приголосні при збігові їх на суміжжі кореня й суфікса (за умови зіставлення їх зі словами, де такого збігу немає: *цінний – юний*); подвоєння букв *д, т, з, с, ц, л, н, ж, ч, ш* в іменниках III відміни в орудному відмінку однини перед закінченням *-ю* за умови зіставлення їх зі словами, де подвоєння немає через збіг приголосних: *подорожжю – честю* тощо.

Компетентнісний підхід до навчання української мови зумовлює визначальну роль принципу текстоцентризму й пріоритетну роль *методу евристичної бесіди* і *текст-методу* у зв'язку з роботою над текстом, яка стає обов'язковим структурним компонентом кожного аспектного уроку й уроку розвитку зв'язного мовлення, засобом формування предметної і ключових компетентностей у єдності всіх складників – знань, умінь, досвіду, ціннісних ставлень, емоційного інтелекту, здатності застосовувати компетентності.

Така робота може бути організована методом евристичної бесіди, основою якої є навчальний діалог між учителем і учнями. Під час бесіди педагог розкриває зміст частково відомого учням матеріалу з допомогою системи навідних запитань, а учні, відповідаючи на них, сприймають, усвідомлюють, засвоюють його й доходять самостійних висновків та узагальнень. Завдяки евристичній бесіді учень поелементно, поопераційно набуває досвіду творчої діяльності, яка забезпечує цілісне розв'язання проблемної задачі, що потребує застосування дослідницького методу.

Завдяки системі запитань шляхом індукції учитель підводить учнів до самостійного визначення нових понять, формулювання визначень і правил на основі аналізу мовних фактів, явищ і закономірностей, виконання певних операцій із залученням їх власного досвіду (виділення істотних ознак, встановлення нових зв'язків, розкриття причинно-наслідкових залежностей); прогнозує відповіді учнів, зокрема й помилкові, коригує і доповнює їх, виправляє помилки, використовує наочність як опору для усвідомлення учнями нових зв'язків між фактами і явищами, підбиває підсумки, формулює висновки.

Усе це сприяє розвитку в учнів умінь відслідковувати логіку розгортання думки, аналізувати, виділяти головне, самостійно розв'язувати окремі завдання дослідження, здійснювати певні його етапи; наближає до самостійного розв'язання проблем; сприяє активізації розумової і мовленнєвої діяльності, розвитку логічних і творчих форм мислення, винахідливості, уяви, а «соціальна активність, особистісна інтеракційність актуалізуються у відповідь на динамічність систем і виклики глобалізованого світу»<sup>336</sup>.

Так, під час опрацювання правопису власних назв поглиблюються та розширюються відомості, засвоєні учнями в початковій школі. Особлива увага звертається на вживання великої букви у складних географічних назвах, пов'язаних із розходженням значень власних і загальних назв, а також на значення другого їх компонента, який може бути як повторюваною родовою назвою (*Чорне море, Балтійське море*), так і складником однієї власної назви (*Біла Церква*). Тому вивчення теми «Загальні і власні назви. Велика буква й лапки у власних назвах» доцільно починати зі створення проблемної ситуації на основі тексту, яка виводить на формулювання правила<sup>337</sup>.

13. І. Прочитайте народну казку.

СТАРЕ СІДЛО

Бідний селянин геройськи воював під час семилітньої війни. Після чергової битви сам прусський король Фрідріх відзначив його.

<sup>336</sup> Косянчук, С. (2019). Атракція соціально спрямованих педагогічних технологій..., 2019, с. 119.

<sup>337</sup> Бондаренко, Н. В., Ярмолюк, А. В. (2005). *Українська мова...*, 2005, с. 22.

Скінчилася війна. І от якось селянин орав своє поле. Коли це їде король. Він упізнав селянина й запитав, як тому живеться. «Людина завжди має боротися зі злиднями, щоб мати свій шматок хліба», – відповів селянин.

Тоді король спитав у селянина, що той бажає дістати в подарунок.

«Ой! – зітхнув селянин. – Нічого не треба. Проте, якщо ваша ласка, то я з радістю прийняв би якесь старе сідло».

Звичайно, король не відмовив. Однак селянин попросив і грамоту\* на те сідло. Король дав йому і грамоту.

Наступного дня селянин подався до пана, що жив неподалік у маєтку під назвою Старе Сідло, та й каже: «Старе Сідло король подарував мені. Ось вам королівська грамота. Прошу передати маєток».

Звісно, пан подався до короля скаржитися. Та король визнав свою грамоту і залишив маєток за селянином. А панові дав інший маєток.

\* *Г р а м о т а* – тут: офіційний документ на право володіння чимось.

II. Яке мовне правило дало змогу селянинові перемудрити короля, пана і стати багатим?

За всіх своїх позитивних рис частково-пошуковий метод не формує в учнів цілісного бачення усього шляху пошуку, а лише готує до нього.

На розв'язання завдань вищого, творчого рівня спрямований дослідницький метод.

*Дослідницький метод* визначають як обумовлену принципами навчання систему регуляційних правил підготовки педагогом навчального матеріалу й організації ним самостійної роботи учнів із розв'язання проблемних завдань із метою засвоєння нових понять і способів діяльності, усамостійнення, розвитку мотиваційної, світоглядної, інтелектуальної, творчої, емоційно-вольової та інших сфер.

Дослідницький метод ставить за мету підготувати учнів до виконання навчальних завдань на максимальному рівні пізнавальної активності й самостійності. Саме в дослідницькій діяльності найповніше проявляються ініціативність і творчий пошук особистості.

Дослідницький метод характеризується сукупністю прийомів, які забезпечують діалогізований проблематизований виклад з елементами дискусії, а також самостійну роботу учнів пошукового характеру. Він стимулює творчу діяльність учнів, забезпечує формування здатності самостійно здобувати знання, досліджувати предмет / явище, висновувати, застосовувати знання практично. Методично грамотне застосування дослідницького методу сприяє розвитку в учнів системного продуктивного мислення.

Застосовуючи зазначений метод, педагог-предметник аналізує матеріал, ставить проблему, визначає пізнавально-практичні завдання, проводить стислий інструктаж із метою організації діяльності учнів із набуття досвіду пошукової творчої діяльності, скеровуючи їх на самостійне розв'язання проблеми загалом, а не лише на окремих етапах. Реалізація методу передбачає самостійне вивчення здобувачами освіти джерел, спостереження, інші пошукові дії, самостійну пошукову діяльність. Так учням забезпечується можливість практично ознайомитися з логікою і методами дослідження завдяки реальній пошуковій діяльності, спрямованій на розв'язання системи мисленнєвих задач.

Учні досліджують невідомі їм факти і явища, зіставляють, узагальнюють, систематизують і класифікують їх; самостійно визначають проблему, екстраполюють її на дійсність; висловлюють здогадки, передбачення, формулюють гіпотези, перевіряють їх; роблять висновки, пересвідчуються в їх правомірності; самостійно виконують нові пізнавальні завдання або застосовують нові способи для розв'язання виконуваних раніше завдань.

Цінність методу полягає в тому, що учень самостійно шукає шляхів розв'язання проблеми, планує свої дії сам або за незначної допомоги вчителя, виокремлює підпроблеми, визначає послідовність їх розв'язання, вирішує безпосередньо, сам доходить висновків, узагальнює і формулює їх.



За дослідницького методу пізнавальна активність і самостійність учнів досягає максимуму. У процесі самостійної пошукової діяльності учень відтворює здобуті знання, набуті вміння, навички, досвід, підпорядковуючи їх опануванню нових знань, а також методів і прийомів творчого розв'язання проблем.

Незважаючи на те що пояснювально-ілюстративний і частково-пошуковий та дослідницький методи відбивають протилежні типи пізнавальної діяльності здобувачів освіти – репродуктивний і пошуковий, ці методи взаємодіють. Так, повідомляючи теоретичні відомості, вчитель звертається до учнів із запитаннями або пропозицією поміркувати над чимось, самим зробити висновок.

Проблематизація освіти передбачає продуманий добір дидактичного матеріалу, який мав би проблемно-пізнавальний, розвивальний і виховний характер, розкривав би якусь проблему чи описував проблемну ситуацію, містив питання, яке наводить на роздуми й потребує розв'язання, справляв би емоційний вплив на учнів.

Результатом успішного застосування методів проблематизованого навчання, за А. Фурманом, має стати самостійність пошукової пізнавальної, регуляційної, смислової та рефлексійної діяльності учня, розуміння оперування особистісними смислами за типових, нових і нестандартних умов життєактивності, особиста відповідальність за процес, якість, результат навчання й самоосвіти, усвідомлення своєї індивідуальної непересічності й унікальності.

Водночас науковці застерігають від *квазіпроблемності* у навчанні, застосування методів проблематизованого навчання щодо матеріалу, який чинить їм опір (наприклад, повідомлення фактичної інформації), марнування часу на те, що підлягає запам'ятовуванню та не потребує надзусиль для виведення складних закономірностей і правил з огляду на брак у учнів відповідних знань і досвіду.

Слід уникати квазіпроблемності, коли до проблематизованих відносять звичайні традиційні завдання: списати, ставлячи на місці крапок пропущені букви; зіставити написання слів зі спрощенням приголосних і без нього; згрупувати виділені слова за частинами мови; визначити й обґрунтувати відмінок слова, належність слова до певної частини мови (прикметника або дієприкметника) у словосполученнях; записати речення, знявши скісну риску [на місці написання прислівника й іменника з прийменником: *вивчити вірш на/пам'ять, подарунок на/ пам'ять*; часток разом або окремо: *тож / то ж*]; утворити назви професій від поданих основ слова; дописати першу (другу) частину прислів'їв тощо. Не містять проблем і прості ситуаційні завдання, які дехто відносить до проблематизованих і серед яких нерідко трапляються надумані ситуації (як друга): *1. Ти прийшов зі школи пізніше. Поясни мамі причину. 2. Ти прийшов після весняних канікул засмаглий. Розкажи однокласникові, де ти відпочивав.* Не варто зводити у ранг проблемного узгодження незмінюваних іменників типу *саямі* (смачний), *шимпанзе* (кумедний), *Міссісіпі* (повноводий), *Баку* (вечірній), що регулюються чітким зрозумілим правилом.

*Недоліками* проблематизованого навчання вважають його малоприматність для формування суто практичних умінь і навичок; затратність у часі для засвоєння певного обсягу знань.

До слабких сторін методів проблематизованого навчання порівняно з репродуктивними відносять низьку ефективність при вивченні зовсім нового для учнів матеріалу, що виключає можливість опори на попередній досвід; низьку результативність при формуванні умінь і навичок, заснованих на демонструванні й наслідуванні; недоцільність застосування при опрацюванні складних тем з огляду на передчасність самостійного пошуку; більші часові витрати на опрацювання матеріалу; недостатню ефективність у формуванні нескладних, проте необхідних умінь і навичок, коли наслідування й демонстрування важать більше, ніж власний пошук учнів.

Доцільний вибір методу передбачає оцінку методу на основі чітко визначених науковцями узагальнених критеріїв. Вони враховують: етап навчання; логіку його

розгортання; характер навчально-пізнавальних завдань; прогнозований рівень самостійності учнів.

**Висновуючи**, зазначимо, що застосування компонентів проблематизованого навчання сприяє оптимальному й перспективному застосуванню творчого потенціалу здобувачів освіти.

*Переваги* проблематизованого навчання визначаються природним стимулюванням пізнавального інтересу й особистісної мотивації учнів, можливістю застосування логічних операцій і розумових дій, значним обсягом і високою якістю здобутих знань, прогресуванням інтелектуального розвитку учнів, діалектичністю й неординарністю їх мислення, високою мірою самостійності здобувачів освіти.

Майстерність педагога в застосуванні компонентів проблематизованого навчання полягає в тому, щоб правильно визначити послідовність і міру труднощів у навчанні відповідно до пізнавальних можливостей здобувачів освіти.

У процесі проблематизованого навчання здобувачі освіти: дізнаються про те, як було здобуто знання; ознайомлюються зі способами розв'язання наукових проблем, усвідомлюють, запам'ятовують і репродуктивно відтворюють їх; вчать моделювати проблемні ситуації різних типів; створювати ситуації пошуку; асоціативно й критично мислити; переносять здобуті раніше знання, вміння й навички, досвід у нові нестандартні ситуації; здобувають досвід творчої діяльності; вчать робити припущення щодо способів (зокрема й альтернативних) розв'язання певної проблеми, а також комбінування відомих способів у новий; формулювати гіпотези; розв'язувати життєві проблемні ситуації практично; розвивають творчі здібності.

Основними показниками ефективності проблематизованого навчання, за визначенням А. Фурмана, є: «а) істотне підвищення якості оволодіння учнями знаннями, нормами, цінностями і забезпечення можливостей їх раціонального використання в нових умовах поведінки, спілкування, діяльності; б) формування пізнавальних мотивів та інтересів, бажання вчитися; в) розвиток творчих здібностей та емоційно-вольових якостей учнів; г) їх особистісна самореалізація»<sup>338</sup>.

До перспективних напрямів дослідження належать: компетентнісний потенціал методів опанування української мови як однієї з офіційних мов Європейського Союзу; увідповіднення змісту й методики її навчання євростандартам; оновлення й механізми функціонування методів проблематизованого навчання; характер творчої діяльності, яка залежно від мотивів, мети, завдань і змісту навчання має різну структуру й організовується різними способами; спільноповедінкові аспекти педагога й учнів у процесі проблематизованого навчання; його інформаційно-комп'ютерне забезпечення, застосування мережних технологій тощо.

### Література

1. Алексюк, А. М. (1981). *Загальні методи навчання в школі*. 2-е вид., перероб. і доп. Київ, 1981, 206 с.
2. Береза, Т., Зубрицька, І., Зелений, Ю. (2015). *Мова – не калька: словник української мови*. Львів: Апірі, 2015, 664 с.
3. Бондаренко, Н. В. (2005). Проблеми словникової роботи на уроках української мови та шляхи їх розв'язання. *Українська мова і література в школі*, 2005. № 7, с. 5-11.
4. Бондаренко, Н. В. (2008). Робота з текстом на уроках української мови. *Бібліотечка «Дивослова»*, 2008, № 5, 56 с.
5. Бондаренко, Н. В. (2010). *Українська мова: підручник для 10 класу загальноосвітніх навч. закладів з рос. мовою навчання*. Київ: Грамота, 2010, 288 с.

<sup>338</sup> Фурман, А. В. (2007). *Теорія навчальних проблемних ситуацій...*, 2007, с. 45.



6. Бондаренко, Н. В. (2019). Компетентнізація шкільної освіти: українська версія. *Science and society*. Proceedings of the 13<sup>th</sup> International conference (July 19, 2019). Hamilton, Canada, 2019, с. 124-135.
7. Бондаренко, Н. В. (2020). Запитання як пусковий механізм світопізнання й компетентнісного навчання. *Fundamental and applied research in the modern world*. Abstracts of the 3<sup>rd</sup> International scientific and practical conference. BoScience Publisher. Boston, USA, 2020, pp. 195-204.
8. Бондаренко, Н. В., Косянчук, С. В. (2021). Загальнонавчальні методи як дидактичний інструмент інтелектуалізації освіти. *Digital transformation of society: the oretical and applied approaches* : Monograph 46 / [ed. by M. Wierzbik-Strońska, O. Nestorenko]. Katowice: Publishing House of University of Technology, 2021, pp. 82-97.
9. Бондаренко, Н. В. (2021). Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, 2021, вип. 27, с. 15-26.
10. Бондаренко, Н. В. (2021). Ресурсний потенціал уміжпредметнення у компетентнісному навчанні мови. *International scientific innovations in human life*. Proceedings of the 1<sup>st</sup> International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Manchester, United Kingdom, 2021, pp. 107-116.
11. Бондаренко, Н. В. (2021). Текст-метод і досвід його ефективного застосування у навчанні мови. *The world of science and innovation*. Abstracts of the 7<sup>th</sup> International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. London, United Kingdom, 2021, pp. 369-378.
12. Бондаренко, Н. В., Васьковская, Е. Е., Косянчук, С. В. (2021). Диалогизация как ресурс изучения языка в контексте обновления традиционных методов обучения. *Хуманитарни балкански изследвания*, 2021, Vol. 5, № 1 (11), pp. 10-15. (DOI: 10.34671/SCH.HBR.2021.0501.0001).
13. Бондаренко, Н. В., Косянчук, С. В. (2018). Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2018, вип. 21, с. 44-56.
14. Бондаренко, Н. В., Косянчук, С. В. (2018). Соціальний аспект формування українськомовної компетентності старшокласників. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*. Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2018, вип. 3, с. 99-113.
15. Бондаренко, Н. В., Косянчук, С. В. (2017). *Українська мова*: [підруч. для 10 кл. загальноосв. навч. закладів з рос. мовою навчання. Київ: [б.в.], 2017.
16. Бондаренко, Н. В., Ярмолюк, А. В. (2005). *Українська мова*: підруч. для 5 кл. загальноосвітніх навч. закл. з навчанням російською та польською мовами. Київ: Освіта, 2005, 272 с.
17. Бондаренко, Н., Кизенко, В., Косянчук, С. (2020). Запитування як універсальна життєутворювальна навичка XXI століття. *Organizational problems of life quality management in the conditions of globalization*. Monograph [eds: M. Duczmal, T. Nestorenko]. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020, pp. 20-28.
18. Бондаренко, Н., Косянчук, С. (2021). Класифікаційна модель запитань для реалізації в освітньому процесі. *Нова педагогічна думка*, 2021, № 1 (105), с. 12-17. (DOI: 10.37026/2520-6427-2021-105-1-12-17).
19. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2003). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003, 1440 с.
20. Косянчук, С. (2018). Інваріантні чинники модернізації освіти: соціальне спрямування педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Folia Comeniana: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського*. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018, с. 174-178.
21. Косянчук, С. (2019). Атракція соціально спрямованих педагогічних технологій профільного навчання: інтеракційний аспект. *Фундаментальні та прикладні дослідження*:

сучасні науково-практичні рішення і підходи. *Міждисциплінарні перспективи*. Дрогобич: Посвіт, 2019, с. 118-120.

22. Малафіїк, І. В. (2015). *Дидактика новітньої школи* : навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Слово, 2015, 630 с.

23. Момот, Л. Л. (1984). *Проблемно-пошукові методи навчання в школі*. Київ, 1984, 63 с.

24. Оконь, В. (1968). *Основи проблемного обучения*. Пер. с польск. Москва: Просвещение, 1968, 208 с.

25. Топузов, О. (2007). Проблема ситуація в теорії проблемного навчання. *Шлях освіти*, 2007, № 1, с. 12-16.

26. Топузов, О. М. Становлення проблемного навчання в педагогічній науці. *Рідна школа*, 2015, № 1, с. 57-60.

27. Фурман, А. В. (1992). Проблемное обучение. Проблемный диалог. Комп'ютерна технология обучения. *Словарь-справочник*. Киев, 1992, с. 414-417.

28. Фурман, А. В. (2006). *Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій*. Тернопіль, 2006, 86 с.

29. Фурман, А. В. (2007). *Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект* : монографія. Тернопіль: Астон, 2007, 164 с.

30. Шкільник, М. М. *Проблемний підхід до вивчення частин мови*: посіб. для вчителів. Київ, 1986, 136 с.