



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЮ

Монографія

Електронне видання



Київ
Видавничий дім "Освіта"
2023

УДК

ББК

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №13від 18 грудня 2023 року)*

Рецензенти:

Груба Т.Л., доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, декан історико-філологічного факультету)

Засєкіна Т.М., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України

Кулик О.Д., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри української лінгвістики і методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі

Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Новосьолова В. І., Попова Л. О. Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею : монографія. [Електронне видання]. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2023. 230 с.

ISBN 978-966-983-521-5

Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею

Автори Н.Б. Голуб (1.2, 1.3, 3.1, 3.2, 3.3) , О.М. Горошкіна (Передмова, 1.1, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4), Н.В. Бондаренко (2.1, 2.2, 2.3), В.І. Новосьолова (2.1, 2.2, 2.3), Л.О. Попова (3.4.).

У монографії схарактеризовано змістове наповнення термінів «метод» і «прийом», відношення між ними, описано структуру і функції методів, здійснено спроби паспортування окремих методів навчання української мови, визначено особливості методів навчання і критерії ефективності їх, виокремлено пріоритетні методи навчання української мови в компетентісно орієнтованих методиках і з'ясовано особливості їх застосування на уроках української мови, представлено методи дистанційного навчання, виявлено психологічний потенціал методів навчання як передумову розвитку учнів.

Для фахівців у галузі лінгводидактики, аспірантів, магістрантів, студентів-філологів, учителів української мови і літератури.

© Інститут педагогіки НАПН України, 2023

© Видавничий дім «Освіта», 2023

© Голуб Н.Б., Горошкіна О.М.,

Бондаренко Н.В., Новосьолова В.І.,

Попова Л. О. 2023

ISBN 978-966-983-521-5

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. МЕТОД ЯК ДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ	8
1.1. Змістове наповнення термінів «метод» і «прийом», відношення між ними.....	8
1.2. Структура і функції методів.....	27
1.3. Паспортування методів навчання української мови.....	30
Список використаних джерел.....	35
РОЗДІЛ 2. ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ В ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	40
2.1. Особливості методів навчання української мови та критерії ефективності їх.....	40
2.2. Проблема методів у теорії й практиці навчання української мови в закладах загальної середньої освіти.....	62
2.3. Традиційні методи навчання в оновленій версії.....	79
Список використаних джерел.....	128
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНОЇ ОСВІТИ	135
3.1. Модернізація / трансформація традиційних методів.....	135
3.2. Пріоритетні методи навчання української мови в компетентнісно орієнтованих методиках.....	139
3.2.1. Сторителінг чи розповідь?.....	139
3.2.2 Метод роботи з джерелом інформації.....	148
3.2.3. Методи проблемного навчання.....	158
3.2.4. Асоціативний метод.....	168
3.3. Методи дистанційного навчання.....	184
3.4 Психологічний потенціал методів навчання як передумова розвитку учнів.....	200
Список використаних джерел.....	222

Передмова

Визнання компетентнісного підходу до навчання пріоритетним змінило освітню модель, відповідно до якої основним орієнтиром є результат, а знання мають інструментальний характер. Сьогодення потребує зміни статусу педагога й учня, що має реалізуватися у відмові від «трансляційного» характеру їхнього зв'язку. Учитель має не передавати готові знання, а організувати ефективний процес процесу пошуку, розвитку компетентного мовця. Тож учитель і учні – рівноправні суб'єкти освітнього процесу. Проте в практиці навчання української мови ще не ослабла тенденція до визнання знань учнів основним результатом навчання. Інколи неправомірно вивищено роль дидактичного інструментарію, який хаотично номінують то методом, то прийомом, то елементом технології або ж технологією. Ознакою інноваційності уроку за інерцією вважають засилля так званих інтерактивних методів, значна частина яких запозичена зі сфери маркетингу, де ці методи діють в умовах інших часових вимірів, спроможні реалізувати інші цілі, для яких вони (методи), без сумніву, ефективні. Значна частина методів, актуалізованих у процесі численних тренінгів, насправді є складником технології, поза межами якої метод утрачає свою ефективність. Тому нагальною є потреба в чіткому розмежуванні ключових дефініцій, розробленні класифікації методів, спроможних розв'язувати завдання компетентнісно орієнтованої освіти, забезпечувати суб'єктність учасників освітнього процесу й орієнтувати на нові результати, визначені державними документами.

Не можна сказати, що на сьогодні дослідники обійшли увагою методи навчання. Зокрема О. Кучерук у докторській дисертації докладно схарактеризувала методи навчання української мови, які вчителі використовують на уроках у закладах загальної середньої освіти, однак в умовах глобальних цивілізаційних змін класифікації методів потребують перегляду. У процесі розроблення різноманітних методик дослідники

сегментарно характеризують ефективні, на їхню думку, методи (З. Бакум, Т. Груба, О. Караман, С. Караман, О. Кулик, В. Новосолова, С. Омельчук та ін.). Здійснено спроби ретельного дослідження й опису окремих методів у статтях співробітників відділу навчання української мови та літератури, зокрема в публікаціях Н. Бондаренко схарактеризовано загальнонавчальні й методи діалогічної взаємодії, проєктної діяльності, ситуаційний, метод бесіди, вправ; у студіях Н. Голуб – метод проєктів, ситуаційний; у працях О. Горошкіної – метод роботи з підручником, інтерактивні методи. В. Новосолова досліджувала особливості впровадження методу спостережень над мовою, вправи, Л. Попова – метод проєктів, вправи.

Попри наявні розвідки проблему не розв'язано. У науковому обігу представлено близько 300 методів. Така кількість, на наш погляд, не є виправданою, оскільки коефіцієнт корисної дії згаданих методів не досліджено, а в системі підготовки вчителя-словесника створює проблеми й труднощі у засвоєнні базових складників теорії шкільної методики.

Вивчення проблеми методів навчання української мови завжди перебувало у фокусі уваги наукових співробітників відділу навчання української мови та літератури. Уважаємо продовження справи, яку започаткував український лінгводидактик О. Біляєв, винятково актуальним, потрібним освітянській спільноті.

Підґрунтям монографії стали розвідки авторів із проблем використання методів навчання української мови, опубліковані в часописах «Українська мова і література в школі», «Дивослово», «Українська мова і література в школах України» та ін. упродовж останнього десятиріччя. Для з'ясування стану проблеми було проведене анкетування учителів української мови, результати якого засвідчили необхідність оприлюднення результатів багаторічних досліджень. Гостру потребу, актуальність проблеми підтверджує обговорення питань трансформування традиційних методів навчання української мови, визначення їх когнітивного й розвивального

потенціалу в сучасних умовах, унормування терміносистеми на всеукраїнських круглих столах, присвячених пам'яті О. Біляєва, організатором яких традиційно є відділ навчання української мови та літератури, на семінарах, проведених спільно з Інститутом української мови НАН України на тему «Динаміка мовної норми в науково-освітньому дискурсі початку ХХІ століття».

У цьому контексті актуалізовано проблеми дослідження, переглянуто й проаналізовано наявні в дидактиці й лінгводидактиці типології методів, визначено їх компетентнісний потенціал, що й представлено в монографії і становить її зміст.

Монографія містить три розділи, кожен із яких завершується списком літератури. У першому розділі – «Метод як дидактична категорія» – схарактеризовано змістове наповнення термінів «метод» і «прийом», відношення між ними, визначено структуру і функції методів, зроблено спробу паспортування методів навчання української мови, що сприяє здійсненню педагогічно й дидактично обґрунтованого вибору методів навчання завдяки інформації про їх можливості й обмеження, розумінню, які завдання і за яких умов можуть бути розв'язані за допомогою тих чи тих методів, а для розв'язання яких завдань вони малоефективні.

У другому розділі – «Традиційні методи в теорії й практиці навчання української мови» – схарактеризовано особливості методів навчання української мови, визначено й окреслено проблеми методів у теорії й практиці навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, розкрито шляхи модернізації / трансформації методів в умовах компетентнісного навчання.

Третій розділ – «Методи компетентнісного навчання української мови та особливості їх реалізації в закладах загальної середньої освіти» – присвячено характеристиці пріоритетних методів навчання української мови в компетентнісно орієнтованих методиках, методів дистанційного навчання,

визначенню психологічного потенціалу методів навчання як передумови розвитку учнів.

Сподіваємося, що монографія стане значною підмогою викладачам методики у закладах вищої й післядипломної педагогічної освіти, учителям-практикам, здобувачам освіти і наукових ступенів.

Автори висловлюють щиру подяку рецензентам – Грубій Тамілі Леонідівні, докторці педагогічних наук, професорці; Засекіній Тетяні Миколаївні, докторці педагогічних наук, старшій науковій співробітниці; Кулик Олені Дмитрівні, докторці педагогічних наук, професорці – за критичне прочитання, слушні поради, конструктивні рекомендації щодо змісту цієї роботи, учителям української мови і літератури різних регіонів України за апробування й упровадження методичного супроводу процесу підготовки й самопідготовки вчителя до викладання української мови в закладах загальної середньої освіти, експериментальну перевірку ефективності дібраних методів на уроках української мови у закладах загальної середньої освіти, участі в анкетуванні та в заходах, які організував і проводив відділ навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

РОЗДІЛ 1. МЕТОД ЯК ДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ

1.1. Змістове наповнення термінів «метод» і «прийом», відношення між ними

Зміна освітніх цілей і завдань від традиційної (знаннєвої) парадигми до сучасної (компетентнісної), спрямована на розвиток особистості, її інтелектуальних та емоційних здібностей, спричинила перегляд не лише освітніх результатів, змісту навчання шкільних предметів, а й дидактичного інструментарію. Результати традиційного навчання успішно забезпечували методи, що відображали суб'єкт-об'єктні стосунки між учителем та учнями, здебільшого репродуктивний характер навчання, абстрактність змісту освіти, показником засвоєння якого слугували міцні знання, які почасти після закінчення школи залишалися не затребуваними. У нинішніх соціальних умовах вектор освітнього процесу, що впродовж багатьох років визначав ЗУНівський підхід, докорінно змінився: навчання стає все більше орієнтованим на практику. Відомий афоризм «Ми не для школи, а для життя навчаємось» відображає основні положення компетентнісного підходу. Усім зрозуміло, що для формування компетентних мовців (а саме так у державних документах визначено мету навчання української мови в школі) необхідні інші методики, технології, ключовими елементами яких є методи.

На важливості методу наголошено у працях багатьох дослідників проблеми. С. Гончаренко писав: «Правильний добір методів відповідно до цілей і змісту навчання, вікових особливостей учнів сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, озброєнню їх уміннями й навичками використовувати здобуті знання на практиці, готує учнів до самостійного здобування знань, формує їхній світогляд» (Гончаренко, 1997, 206). О. Біляєв, наголошуючи на пріоритетності методів, свого часу зазначав: «Зміст шкільних занять із мови, їхня ефективність значною мірою забезпечується оптимальним застосуванням навчальних методів» (Біляєв, 2005). С. Караман стверджує:

«Ефективність навчання мови значною мірою залежить від правильного розуміння вчителем методів навчання, їх особливостей і класифікаційних структур» (Караман, 2000, 119). Подібної думки дотримуються й інші українські дослідники, зокрема О. Кучерук: «Метод навчання – основна категорія методики навчання в будь-якій галузі освіти» (Кучерук, 2011, 21); С. Омельчук, вважаючи метод «однією з основних науково-педагогічних категорій технології навчання української мови в сучасній загальноосвітній школі, від вибору якого залежить ефективність засвоєння й усвідомлення учнями мови» (Омельчук, 2014, 56). З цього випливає, що проблема методів навчання української мови має тяглі традиції. Прагнення розв'язати проблему спостерігаємо у працях О. Біляєва, Г. Ващенко, С. Чавдарова, Т. Донченко, Л. Рожило, М. Пентилюк, К. Плиско та інших науковців.

Як свідчить аналіз дидактичних і лінгводидактичних студій, між науковцями ніколи не було єдності у спробах тлумачення означеного поняття. Про це писали Г. Ващенко, О. Біляєв, Л. Рожило, М. Пентилюк, К. Плиско, С. Караман, О. Кучерук Т. Окунович та багато інших науковців. Кожен автор пропонував своє формулювання, пояснював брак загальноприйнятого варіанта складністю й багатогранністю об'єкта дослідження.

На початку ХХІ століття в українській лінгводидактиці проблеми методів навчання перебувають у фокусі наукових інтересів О. Кучерук. Окремі аспекти проблеми методів навчання української мови в старших класах розкрито в докторських дисертаціях О. Горошкіної, Т. Грубої; С. Карамана, кандидатських дисертаціях Т. Гнаткович, А. Олійник, Ю. Огарь, О. Полінок, Н. Солодюк та ін. Методи навчання фонетики розлого схарактеризовано в дослідженнях З. Бакум, граматики української мови – у працях С. Омельчука, О. Кулик та ін. Однак, як свідчить аналіз наукової літератури, сайтів учителів-словесників, у практиці навчання української мови помітна тенденція до застосування понять «метод», «прийом», «технологія» як синонімічних. З огляду на це, а також на виняткову

актуальність проблеми методів вважаємо за доцільне привернути увагу до змістового наповнення термінів у нових умовах функціонування української освіти на засадах методології компетентісно й особистісно орієнтованої освіти.

На межі тисячоліть у підручниках і посібниках, за якими студенти, майбутні вчителі-словесники, вивчали методику навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, метод визначали як систему «послідовних дій учителя, яка організовує пізнавальну і практичну діяльність учнів» (Методика, 2004, 31).

Українська дидактика вивищує в освітньому процесі діяльність учня, однією з сутнісних ознак називає суб'єкт-суб'єктне співробітництво вчителя й учнів. У контексті модернізації освітніх процесів зміст методики навчання української мови динамічно змінюється, тож трансформуються і визначення базових дидактичних понять. У посібнику для студентів закладів вищої педагогічної освіти «Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах» за редакцією М. Пентилюк (Практикум..., 2011) автори стверджують: «Найбільш продуктивною основою аналізу методів в умовах сучасної мовної освіти є лінгводидактична концепція, згідно з якою метод – об'єднана в одне ціле діяльність учителя й учнів, (підкреслення наше – О.Г.) спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності... Відтак варто надати перевагу тим методам навчання, які сприяють формуванню вмінь без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і є надійною базою самоосвіти та умовою гармонійної особистості» (Практикум..., 2011, 64). Чи не вперше в українській лінгводидактиці автори посібника привертають увагу майбутніх учителів до методів самостійної роботи учнів, що відповідає запитам суспільства, готує учнів до неперервної освіти, самостійного здобування інформації та розв'язання проблем.

М. Пентилюк і Т. Окунович у посібнику «Методика навчання української мови у таблицях і схемах» подають два тлумачення методів: «Методи навчання – система послідовних дій учителя, що організовує пізнавальну і практичну діяльність учнів» (Пентилюк & Окунович, 2010, 14); «Методи навчання – система моделей методичних прийомів, побудова яких визначається цілями навчання, загальнодидактичними принципами, характером навчального матеріалу, особливостями джерел навчальної інформації» (Пентилюк & Окунович, 2010, 25). Як впливає з першого визначення, від дій учителя залежить діяльність учнів. У другому визначенні акцентовано на структурі методу, залежності його складників – прийомів – від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. Можна припустити, що метод є поєднанням способів ефективної передачі певної частини мовно-мовленнєвого й соціокультурного досвіду та способів його засвоєння шляхом застосування низки прийомів, які й визначають специфіку цієї діяльності.

Наявність двох визначень ключового для лінгводидактики поняття свідчить про складність проблеми й намагання авторів якомога повніше розкрити різні аспекти її.

У найновішій редакції «Енциклопедії освіти» поняття *метод навчання* визначено як «багатобічне, багатовимірне, багатоякісне і поліфункційне дидактичне явище, один із найважливіших складників освітнього процесу, спрямований на досягнення кінцевого освітнього результату з огляду на спроектовану (визначену) мету і завдання явище», авторка енциклопедичної статті Г. Васьківська робить стислий огляд історії вивчення проблеми, характеризує особливості тлумачення означеного поняття на різних часових відтинках, відзначаючи вагомий внесок класиків педагогічної думки Я.А. Коменського, Й. Песталоцці, Й. Гербарда, А. Дістервега, К. Ушинського (Васьківська, 2021)

Аналіз педагогічних джерел переконує, що науковці метод навчання визначають як «спосіб», «систему прийомів», «детермінанту навчальної

діяльності», «систему», «форму руху, реалізації змісту освіти», «частину виду діяльності учня чи вчителя», «спосіб діяльності», «діяльність учителя й учнів», «спосіб взаємодії», «спосіб мислення», «спосіб одержання інформації», «дидактичне явище», «сукупність, модель системи прийомів», «дидактичне явище» та ін., що засвідчує багатоаспектність підходів до дослідження базового поняття дидактики й лінгводидактики. Для ілюстрування у наведеній нижче таблиці подано кілька визначень поняття «метод навчання».

Таблиця 1

Змістове наповнення поняття «метод навчання», представлене в працях українських науковців

<i>спосіб, прийом або система прийомів</i> для досягнення якої-небудь мети, для виконання певної операції	(Алексюк, 1981, 44)
суттєва <i>детермінанта</i> навчальної діяльності, що реалізується насамперед у системі навчальних впливів, у способі залучення учнів до процесу відтворення педагогом фрагмента навчальної діяльності, у «полі самостійності» учнів під час розв'язання навчальних завдань, в організаційних формах навчання й модальності обміну інформацією між учнем і вчителем за допомогою технічних засобів.	(Педагогічна психологія, 1991)
<i>система</i> , елементи якої утворюють структуру, що детермінується змістом навчального матеріалу, цілями, функціями, видом і характером взаємозв'язаної діяльності педагога й учнів.	(Плиско, 1999, 29)
складна педагогічна <i>категорія</i> , завдяки якій реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна та ін.	(Караман, 2000, 118)
складне, багатовимірне педагогічне <i>явище</i> , у якому відображаються об'єктивні закономірності, принципи, цілі, зміст і форми навчання	(Мартиненко & Хоружа, 2002)
об'єднана в одне ціле <i>діяльність</i> учителя й учнів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів	(Захлюпана & Кочан., 2005, 167)
<i>спосіб</i> одержання інформації та оволодіння учнями вміннями і навичками; <i>спосіб</i>	(Бондар, 2008, 492-494)

спільної діяльності вчителя й учнів, керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів; сукупність упорядкованих прийомів, дій, операцій, достатніх для одержання результатів спільної діяльності вчителя та учнів; спосіб і форма руху змісту навчального матеріалу за правилами індуктивної чи дедуктивної логіки його розгортання; спосіб і рівень руху пізнавальної самостійності й активності учнів	
<i>спосіб</i> взаємодії вчителя й учнів з метою досягнення поставлених навчальних завдань	(Кучерук, 2011, 72)
<i>сукупність, модель системи прийомів</i>	(Бондаренко, 2013, 5)
<i>спосіб</i> упорядкованої взаємозалежної діяльності викладача й учнів, спрямований на розв'язання навчально-виховних завдань.	(Словник базових понять ..., 2014, 100)
упорядковані <i>способи</i> взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань, реалізацію вимог чинних навчальних програм.	(Словник-довідник з лінгводидактики, 2015, 144)
багатобічне, багатовимірне, багатоякісне і поліфункційне <i>дидактичне явище</i> , один із <i>найважливіших складників освітнього процесу</i> , спрямований на досягнення кінцевого освітнього результату з огляду на спроектовану (визначену) мету і завдання явище	(Васьківська, 2021)

Аналіз і синтез праць із проблеми дослідження засвідчує, що в дидактиці можна виокремити два обґрунтовані підходи до тлумачення означеного поняття: на теоретичному рівні (метод-модель); на практичному рівні (метод-спосіб) (Кучерук, 2011, 50). У лінгводидактиці окреслено три основні підходи: метод-шлях, метод-спосіб, метод-сукупність прийомів, спрямованих на досягнення освітньої мети (Біляєв, 2005; Бондаренко, 2013; Горошкіна, 2004; Караман, 2000; Кучерук, 2011; Пентилюк, 2011) Якщо людина знає найкоротший шлях, володіє ефективним способом пізнання, то досягне поставленої мети. Визначення способів, що забезпечують

найкоротші шляхи навчання, є одним із завдань методики. Варіювання прийомів у складі методу дає змогу оптимізувати цей процес.

В умовах компетентнісної освітньої парадигми метод навчання може бути і шляхом, і способом засвоєння учнями важливого для їхнього розвитку соціального досвіду, визначеного змістом навчального предмета, набуття комунікативного досвіду, формування ставлень і цінностей, тобто потужним *інструментом* формування предметних і ключових компетентностей. У цьому разі домінувальною стає розвивально-ціннісна природа методу.

Багатоаспектність поняття «метод» закономірно зумовила появу не тільки різних тлумачень, а й класифікацій (С. Караман, О. Кучерук, В. Онищук, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Рожило та ін.). Зазначимо, що класифікація методів навчання – це система методів, упорядкована і структурована за певними ознаками, властивостями.

На сьогодні в дидактиці та лінгводидактиці відомі класифікації методів навчання української мови за джерелами знань, рівнем пізнавальної діяльності учнів, за дидактичною метою і функціями, рівнем проблемності, типом навчання, способом взаємодії учителя й учнів на уроці, ступенем керівництва навчальною діяльністю тощо. Як свідчить аналіз дидактичних і лінгводидактичних студій, класифікації зазнають змін під впливом соціального контексту, освітніх завдань та інших об'єктивних і суб'єктивних чинників. Останнім часом усе частіше йдеться про інтегровані, або універсальні методи навчання, що є поєднанням кількох методів, як правило, трьох-п'яти в одне ціле. Застосовують такі методи здебільшого в процесі навчання інтегрованих курсів.

Ще на початку минулого століття за принципами активності учня Г. Ващенко обґрунтовує такі загальні методи навчання: пасивні, напівактивні й активні (Ващенко, 1997). До пасивних уналежнює такі: метод заучування зі слів учителя чи з книги (розповідь учителя, художнє і творче оповідання), пояснювально-ілюстративний метод; до напівактивних – метод розмов,

сократівський метод, лаївський метод (активно-ілюстративний, коли учні не лише засвоюють знання, а й виявляють їх у вигляді малюнка, у грі, через слово, вчинок чи акти поведінки); до активних – дослідницькі методи (екскурсійно-дослідницький, лабораторно-дослідницький метод, рефератно-семінарський і метод проєктів) (Ващенко, 1997)

Класифікація методів навчання, яку запропонувала Г. Васьківська, об'єднує методи пасивного навчання, методи активного навчання і методи інтерактивного навчання і перегукується із класифікацією Г. Ващенка (Васьківська, 2021).

Вивчення спеціальної літератури, аналіз освітньої практики уможлиблюють твердження, що в лінгводидактичній спільноті склалися певні тенденції застосування тих чи тих методів, що зумовлено низкою як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. У теорії й методиці навчання української мови найбільш умотивована класифікація методів за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, до якої належать зв'язний виклад матеріалу вчителем (розповідь), бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ (роботи О. Біляєва, Л. Рожило, В. Мельничайка, М. Пентилюк та ін). Методи, що належать до цієї класифікації, теоретично обґрунтовано й експериментально підтверджено в дисертаційних працях С. Лукач, Н. Остапенко, В. Теклюк, В. Шляхової та інших, що дало змогу визначити педагогічні умови їх ефективності на уроках української мови в загальноосвітній школі. Означену класифікацію було докладно схарактеризовано в підручниках і посібниках із методики навчання української мови.

Із появою шкіл нового типу С. Караман доповнив класифікацію методів навчання, якої дотримувався О. Біляєв, методом лекції; методом експерименту й захисту проєктів; методом розроблення фрагментів уроку (Караман, 2000). На думку С. Карамана, означені методи є доцільними й

ефективними в процесі поглибленого навчання української мови в старших класах.

Упродовж останнього двадцятиріччя лінгводидактика збагатилася знаннями про ці методи (Н. Бондаренко, Л. Варзацька, О. Горошкіна, Л. Кратасюк, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Н. Солодюк та ін.). О. Кучерук у докторській дисертації проаналізувала позицію класиків педагогічної думки щодо тлумачення методів навчання загалом, української мови зокрема, здійснила докладний опис «системи інтерактивних методів навчання української мови в основній школі» (Кучерук, 2011)

Прикметною ознакою сучасного уроку української мови стало застосування інтерактивних методів навчання, що забезпечують міжособистісну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу, формування у здобувачів освіти критичного, логічного мислення, умінь працювати в команді, ініціювати, підтримувати спілкування, обстоювати власну думку, дискутувати, висувати припущення, висновувати тощо.

Цікавий підхід до класифікації інтерактивних методів навчання української мови запропоновано в дисертаційній праці Н. Солодюк (Солодюк, 2009, 22-23). Оскільки метод є складником ширшого поняття «технологія навчання», дослідниця пропонує диференціювати інтерактивні методи навчання української мови відповідно до класифікацій інтерактивних технологій. Узявши за основу інтерактивні технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань, які виокремили М. Пентилюк, Т. Окуневич у книжці «Сучасний урок української мови» (Пентилюк & Окуневич, 2010), Н. Солодюк визначає такі типи інтерактивних методів навчання української мови:

- методи колективно-групового навчання;
- методи кооперативного навчання;
- методи ситуативного моделювання;

- методи опрацювання дискусійних питань (Солодюк, 2009, 22-23).

Таким чином, в основу диференціації інтерактивних методів навчання української мови покладено технологічний критерій, що співвідносить метод з відповідною інтерактивною технологією.

Спостереження за освітнім процесом уможливають твердження, що сьогодні вчителі широко використовують метод проєктів, про який ще на початку минулого століття писав відомий український педагог Г. Ващенко. У низці дисертаційних праць (О. Горошкіна, Т. Груба, А. Олійник, О. Полінок та ін.) визначено й експериментально доведено, що використання методу проєктів сприяє не лише засвоєнню знань, що є інструментальним складником предметної й ключових компетентностей учнів, а й розвитку особистості, набуттю нею вмінь керувати власною пізнавальною й інтелектуальною діяльністю, передовсім на основі усвідомлення універсальних способів пізнання мови; формуванню вмінь працювати з інформацією, відбирати її, оцінювати, застосовувати, а також умінь працювати в команді (Горошкіна, 2004; Груба, 2018; Олійник, 2020).

Поділяємо думку Т. Грубої, що мета застосування методу проєктів полягає в «забезпеченні переконливої мотивації самостійної та колективної навчальної діяльності учнів, інтегруванні дисциплін різного профілю, сприянні формуванню пошукових умінь і навичок, нарешті – створенні «ситуацію успіху» на уроці» (Груба, 2018).

О. Полінок визначає метод проєктів, «з одного боку, як такий, що передбачає використання широкого спектру проблемно-дослідницьких, пошукових завдань, спрямованих на реальний, практичний результат, а з іншого – як спосіб досягнення певної мети шляхом детального опрацювання проблеми, результатом чого має бути конкретний інтелектуальний продукт, оформлений певним чином» (Полінок, 2018).

Цікавою є наукова позиція О. Потапенка, Л. Кожуховської та інших дослідників, які докладно схарактеризували методи і прийоми когнітивних

методів навчання української мови, до яких віднесли метод емпатії (вживання), метод смислового бачення, метод символічного бачення, метод евристичних запитань, метод порівняння, метод конструювання понять, метод конструювання правил, метод гіпотез, метод придумування, метод «Якби...», метод образної картини (образного бачення), метод гіперболізації, метод аглютинації, метод «мізкового штурму», метод морфологічного ящика (Потапенко & Кожуховська ..., 255-264). Означені методи синтезують шляхи і способи ефективної передачі певної частини соціального досвіду учням, що забезпечує їхню успішну самореалізацію. Наприклад, метод гіпотез (у шкільній практиці це прийом) спонукає здобувачів освіти до висунення припущень, пошуку ефективних шляхів розв'язання тієї чи тієї проблеми. Ситуаційний метод сприяє розвитку в учнів умінь працювати з інформацією, аналізуючи й синтезуючи її, розв'язувати проблеми, аргументувати власну позицію, оцінювати альтернативну думку тощо.

Виокремлені й схарактеризовані науковцями методи, на нашу думку, враховують вимоги особистісно орієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів, оскільки спираються на індивідуальний мовно-комунікативний досвід учнів, сприяють формуванню в них предметної та ключових компетентностей через практичну діяльність, а не традиційним шляхом – від теорії до практики. Водночас не вважаємо доцільним уживання ненаукових назв: метод «Якби...», метод придумування, метод образної картини.

В умовах компетентнісного навчання метод представлений діяльністю всіх учасників освітнього процесу – учителя й учнів, у яких різні мотиви, завдання, структура і види діяльності. Однак ця діяльність спрямована на один об'єкт – мовно-мовленнєвий, соціокультурний досвід, який учні мають опанувати в процесі навчання української мови. Завдання вчителя – допомогти учням це зробити в зручній і оптимальній спосіб.

Класифікації методів навчання докладно схарактеризовані в працях С. Карамана, О. Кучерук, Т. Окуневич, М. Пентилюк, К. Плиско та інших дослідників проблеми. Зазначимо, що в кожній із праць, що якоюсь мірою торкається проблеми методів навчання, автори наголошують на неможливості створити універсальну класифікацію методів з огляду на багатовекторність проблеми і наявність різних наукових підходів до її розв'язання. У підручниках і посібниках для студентів і вчителів, зазвичай, акцентовано на наявності різних класифікацій, описано кілька з них, схарактеризовано номенклатуру методів у контексті відповідності завданням уроку, місця методів у структурі уроку. Водночас освітня практика засвідчує, що і студенти, і вчителі, й викладачі методики, розглядаючи методи навчання, відчують труднощі під час добору їх в умовах компетентісно орієнтованого навчання, адже важливо визначити, які методи мають потенціал для розвитку предметної і ключових компетентностей учнів, які саме методи вибрати, щоб забезпечити ефективність навчання. Тому на практиці вчителі поєднують методи різних груп, доповнюють їх інтерактивними прийомами для оптимізації досягнення мети.

Як слушно зазначає О. Кучерук, перехід від інформаційно-репродуктивних методів до реалізації антропоцентричної моделі організації освітнього процесу забезпечується застосуванням різних методів, орієнтованих на інтереси особистості, підвищення мотивації учіння, спрямованих на активізацію навчання, самоосвіту, розвиток внутрішньої культури, творчої мовленнєво-мисленнєвої діяльності, вироблення навичок ефективного спілкування тощо, тобто не на окремі знання і вміння, а на формування компетентної особистості, суттєвим показником якої була б її духовність (Кучерук, 2011, 60). З огляду на суб'єкт-суб'єктний характер освітнього процесу А. Алексюк виокремлює методи навчання і методи учіння (Алексюк, 1981). Назріла потреба схарактеризувати реалізацію методів навчання і методів учіння в контексті компетентісного підходу, а

також говорити про доповнення традиційних методів психологічними прийомами, спрямованими на формування життєво важливих умінь і навичок та особистісних рис здобувачів освіти.

Маємо враховувати той факт, що «...у кінці ХХ століття вперше в розвитку людського суспільства інформація стає пріоритетним ресурсом. Успішне вирішення проблем соціально-економічного розвитку суспільства багато в чому визначається тим, наскільки ефективно використовують інформацію як ресурс у всіх сферах діяльності, наскільки широко застосовуються сучасні інформаційні технології як засіб використання інформаційного ресурсу» (Дзьобань, 2012, 68). Оновлений Державний стандарт базової середньої освіти спрямовує учнів на роботу з інформацією, визначаючи використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях як один із найважливіших результатів навчання (Державний стандарт...).

В умовах інформаційного суспільства підставою для класифікації методів може бути також спосіб сприймання, фіксування й передавання інформації – аудіальний, візуальний, аудіовізуальний, полімодальний. Як свідчить освітня практика, нині вчителі намагаються використовувати полімодальний спосіб, що може поєднувати різні способи.

У Концепції добору і застосування методів компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів гімназії й ліцею умовах компетентісно й особистісно орієнтованого навчання, високого запиту на самостійне й дистанційне навчання погруповано методи навчання української мови таким чином:

1) пізнавальні (здатні активізувати пізнавальну діяльність учнів, мотивувати їх на вивчення нового, закріплення вивченого, пізнання нових явищ, засвоєння інформації, поглиблення вже наявних знань тощо);

2) творчого застосування (спрямовують діяльність учнів на впровадження у життєву практику вивченого; пошуки ситуацій застосування знань і вмінь у нових умовах; створення різних видів «продуктів» тощо);

3) організації пізнавальної діяльності (формулювання цілей, планування етапів роботи; добір способів реалізації поставлених цілей; виявлення й оцінювання результатів, аналіз діяльності) (Голуб & Горошкіна, 2023, 19).

Таке групування відповідає зазначеним у модельній програмі з української мови видам діяльності. Усі ці групи методів сукупно спрямовані на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, які визначає Державний стандарт базової середньої освіти.

Попри наявність різноманітних визначень, класифікацій методів навчання за різними ознаками всі дослідники однакові в тому, що кожний метод є певним конструктором, що складається з багатьох складників – різноманітних прийомів. Добір, поєднання, застосування прийомів на уроці визначає і реалізує вчитель. Принципи конструювання методів, незалежно від того, яке визначення і класифікацію обирає вчитель, є спільними для комбінування всіх ефективних, на думку вчителя, прийомів. Методично доцільний вибір прийомів визначає ефективність методу. Оскільки всі вчителі мають різний досвід, різні рівні сформованості професійної компетентності, різні вподобання і, відповідно, добирають різні прийоми, може йтися про суб'єктивний характер методу.

А. Алексюк щодо визначення понять «методичний прийом» і «метод» зазначає: «...якщо до певного способу навчання педагог вдається на уроці тільки для того, щоб зосередити увагу учнів на певному матеріалі, то цей спосіб відіграє роль дидактичного прийому. А коли спосіб навчання застосовується для з'ясування суті питання, розкриття змісту матеріалу, то це вже не прийом, а дидактичний метод незалежно від того, триватиме він на уроці 5 чи 10 хвилин. Метод – це спосіб роботи, що охоплює всю її, тоді як

прийом придатний для окремих дій» (Алексюк, 1981, 53). С. Мартиненко, Л. Хоружа стверджують: «Прийом навчання – елемент методу, що становить сукупність навчальних ситуацій, спрямованих на досягнення його проміжної мети. Елементи методів не є сумою окремих частин цілого, а системою, що об'єднана логікою дидактичного завдання. Якщо метод – спосіб діяльності, що охоплює весь шлях її перебігу, то прийом – це окремий крок, дія в реалізації методу» (Мартиненко, Хоружа, 2022). Дослідниці визначають у структурі методу дві частини – об'єктивну й суб'єктивну. Об'єктивна частина методу зумовлена тими положеннями й особливостями (вимоги підходів до навчання, принципів, закономірностей, мети, завдань, змісту, форм навчальної діяльності), що наявні в будь-якому методі, незалежно від того, який учитель застосовує його. Суб'єктивна частина методу зумовлена майстерністю, досвідом, особистісними якостями суб'єктів освітнього процесу.

Сучасні українські лінгводидакти вважають «прийом елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом», визначаючи прикметною ознакою прийому, на відміну від методу «по-перше, здатність включатися в різні прийоми, по-друге, частковість, через що його називають деталлю методу» (Практикум ..., 2011, 68).

Значна кількість авторів (О. Біляєв, Л. Рожило, М. Пентилюк, З. Слепкань та ін.) вважають, що той самий спосіб діяльності може бути і методом, і прийомом навчання. Це залежить від часу, умов, мети застосування їх. (Біляєв & Пентилюк; Слепкань, 2005, 118). Продуктивною є думка науковців, які вважають, що метод – це стратегічна категорія навчання, а прийом – його тактичний вияв або складник вияву. У контексті реалізації компетентнісного підходу метод є сукупністю прийомів, реалізація яких сприяє оптимізації досягнення мети навчання, формування в здобувачів освіти предметної і ключових компетентностей.

Показниками розрізнення методів і прийомів вважаємо неподільність прийому і здатність методу поєднувати кілька прийомів, адже визначити метод можна за допомогою переліку конкретних прийомів.

Науковці (Пентилюк & Окунович, 2010; К. Плиско, 1999) виокремлюють дві групи прийомів. До першої відносять прийоми мисленнєвого характеру (аналіз – синтез; порівняння-абстрагування; конкретизація – узагальнення; індукція – дедукція). До другої групи уналежнюють специфічні прийоми, як-от: мовний розбір, групування мовних явищ, заміну одних мовних одиниць іншими, поширення речень, перестановку мовних одиниць, конструювання речень, лінгвістичний та стилістичний експерименти, визначення наголосу, відмінювання слів. (Плиско, 1999, 31-32; Практикум ..., 2011, 68; Пентилюк & Окунович, 2010, 28-29). Наведені прийоми цілком відповідали вимогам традиційного навчання, що орієнтувало учнів на сприймання знань відповідно до заданої наукової парадигми. Це сприяло застосуванню здобутих знань на уроках, однак позбавляло здатності сприймати й застосовувати засвоєну інформацію поза межами школи.

У складі методів інтерактивного навчання не завжди можна виділити прийоми. Очевидно, є підстави говорити про використання інтерактивних прийомів у складі традиційних методів навчання. Скажімо, традиційний метод вправ може містити інтерактивний прийом дискусії, коли учні опрацьовують відповідний текст, зміст якого містить певну проблему, що спонукає вчителя до організації дискусії учнів. Наприклад, опрацьовуючи текст про сон, режим сну, учні визначають самостійні і службові частини мови, з'ясовують їх стилістичну роль, а потім учитель може запропонувати учням узяти участь у дискусії «Сон – це втрата часу чи виграш?». У процесі бесіди вчитель може використати мозковий штурм, коли звертається до учнів із нетрадиційним запитанням, наприклад: Чому тему уроку, на якому вивчаємо прикметники, можна назвати «Якого кольору слова»? тощо.

З огляду на те що один і той самий метод у різних джерелах називають по-різному, у працях різних авторів нараховуємо різну кількість інтерактивних методів навчання, що значно перевищує кількісний показник традиційних методів. Можливо, не варто деталізувати їх назви, достатньо визначити лише типи, указуючи, що на уроці було використано інтерактивні методи колективно-групового чи кооперативного навчання, методи ситуаційного моделювання чи методи опрацювання дискусійних питань. Таким чином, коректніше говорити про використання інтерактивних методів та прийомів навчання української мови. Логічною видається така комбінація методів і прийомів на уроках української мови: слово вчителя, бесіда, робота з підручником, метод вправ, спостереження учнів над мовними явищами, інтерактивні методи і прийоми.

Якщо йдеться про методи навчання, виокремлені за способами сприймання, фіксування й передавання інформації, то необхідно виділити прийоми їх, що забезпечують ефективність способів роботи з інформацією, наприклад, прийоми оптимізації сприймання, прийоми фіксування інформації, прийоми передавання навчальної інформації тощо.

Для збагачення словникового запасу учнів доцільно використовувати прийоми, спрямовані на тлумачення значень слів, активізацію рідковживаних лексем, закріплення в пам'яті незнайомих слів, зокрема: пряме тлумачення; етимологізація; зіставлення слова з синонімічними; добір синонімів; складання словосполучень, речень; описове пояснення значення (портретування слова); асоціювання; добір ситуацій для використання нового слова тощо.

«Надважливим завданням є розвиток емоційного світу учнів, що передбачає добір емоційних комунікативних ситуацій, вправляння в оформленні емоцій засобами мови, навчання вербально контролювати емоції. Мова є ключем до вивчення людських емоцій, адже вона «номінує емоції, виражає їх, описує, імітує, симулює, класифікує, структурує, коментує,

винаходить ширі й неширі засоби для експлікації / імплікації їх...» (Голуб & Горошкіна, 2019, 23).

Оскільки ЗУНівську освітню парадигму змінила компетентнісна, у державних документах заявлено системне реформування системи освіти. З цього випливає, що реформування має торкнутися всіх складників освітнього процесу. Методи навчання української мови зазнають певних змін, оскільки до складу їх залучають нові прийоми задля розширення потенційних можливостей методів, урахування психологічних особливостей здобувачів освіти й особливостей перебігу освітнього процесу. Таким чином традиційні методи зазнають трансформацій, відбувається психологізація освітнього процесу, передовсім доповнення методів навчання української мови психологічними прийомами для створення позитивного емоційного тла уроку, ситуації успіху, забезпечення психологічної підтримки учнів, формування у них стійкої мотивації до засвоєння української мови, інтересу до предмета, розвитку особистісних якостей здобувачів освіти, адже кожен метод навчання має виконувати пізнавальну, розвивальну, виховну, формувальну, спонукальну, контролювальну функції.

Практика засвідчує, що сьогодні все частіше на уроках української мови в складі різноманітних методів педагоги використовують низку психологічних прийомів (аналіз ситуацій морального вибору, обговорення конфліктів, тренування емпатії, саморозуміння, творчі, ігрові тощо). В умовах компетентнісної освітньої парадигми метод навчання може бути і шляхом, і способом засвоєння учнями змісту навчання, важливого для їхнього розвитку соціального, комунікативного досвіду, формування в здобувачів освіти ставлень і цінностей, тобто *інструментом* формування предметної і ключових компетентностей учнів. Загальновідомо, що методично правильно дібрані методи навчання української мови спрямовані не тільки на передачу й засвоєння знань, формування вмінь і навичок, а мають набагато ширший потенціал, орієнтований на формування компетентного мовця.

Реалізація в освітньому процесі компетентнісного підходу визначає пріоритетність інформаційно-розвивальної природи методу, актуалізує суб'єкт-суб'єктні стосунки вчителя й учнів, зумовлює необхідність створення розвивального простору (середовища), спонукає до активізації розвивального, світоглядного, соціокультурного потенціалу української мови як шкільного предмета насамперед через навчання творчого пошуку: від бачення й поставлення проблеми – до висунення припущень, гіпотез, перевірки їх, пізнавальної рефлексії над результатами й процесом пізнання (Голуб, 2015, 2). Це пояснює збільшення кількості специфічних прийомів, що відповідають сучасним вимогам до результатів навчання, визначених Державним стандартом базової середньої освіти, зокрема висунення гіпотез, пошук інформації, аналіз тексту, трансформування текстової інформації в таблицю, схему, колаж, хмару слів, карту пам'яті, добір аргументів, розрізнення фактів і суджень, тлумачення лексичного значення слова в різний спосіб, редагування, обговорення проблеми, написання висновків на основі почутого тощо. Означені прийоми стають складниками традиційних методів навчання української мови. Логічно в процесі спостереження над мовою спонукати учнів до висунення припущень, під час роботи з підручником – до трансформування поданої там інформації в інший формат, до створення карти пам'яті чи колажу, формулювання уточнювальних запитань за змістом прочитаного, формулювання запитань, відповіді на які можна знайти в тексті; у процесі виконання вправ, побудованих на текстовому матеріалі, до виокремлення й обговорення проблеми, порушеної в тексті, пошуку шляхів її розв'язання, продовження, трансформації тексту тощо.

За умови методично правильного включення психологічних прийомів до структури певного методу, кожен із них стає засобом розвитку особистості, способом її самоусвідомлення, самовизначення й самореалізації. Опрацювання дидактичних і лінгводидактичних праць уможлиблює

висновок, що діалектика взаємозв'язку і взаємодії методів і прийомів, їх спільних і відмінних ознак така, що метод, як одиниця певного класу, може включати методи, що належать до іншого класу, однак у цьому разі відбувається трансформування методу в прийом. Відповідно психологічний метод стає прийомом у складі традиційного методу навчання української мови (під час виконання вправ може відбуватися обговорення конфліктів, характеристика мовленнєвої поведінки героїв, аналіз доцільності застосування мовних засобів тощо).

У процесі добору методів необхідно зважати на відповідність методу меті, змісту, віковим особливостям здобувачів освіти, етапам організації навчальної діяльності; роль методу у формуванні тієї чи тієї компетентності учнів.

Отже, метод можна розглядати як поєднання шляхів і способів ефективного формування предметної і ключових компетентностей учнів; динамічну конструкцію, що складається з певних елементів – прийомів, які вчитель добирає і комбінує залежно від мети, змісту навчання, типологічних характеристик учнів, домінуювальних видів діяльності на уроці тощо. Методично правильний добір і реалізація прийомів, що входять до складу того чи того методу, сприятиме формуванню в учнів стійкої мотивації, інтересу до предмета, психічних процесів (мислення, сприймання, уваги, пам'яті, уяви), системи цінностей, засвоєнню учнями змісту предмета, формуванню в них предметних і метапредметних умінь і навичок, низки ключових компетентностей і наскрізних умінь.

1.2. Структура і функції методів

Розглянувши окремі потрактування дефініції «метод», виявляємо в основі визначень такі ключові слова: «система», «структура», «комплекс», «діяльність» та ін., що своєю первинною суттю підтверджують складну будову його. Отже, учені-дидакти й лінгводидакти одностайні в тому, що

метод – це складне багатокомпонентне утворення. Складниками методу, що сукупно komponують його як дієвий механізм є *прийоми*, зокрема такі: абстрагування, активне слухання; актуалізація, аналіз (*прикладу, проблеми, мотивів, мовних засобів, цінностей*); аналогій; аргументування (*метод «ПРЕС»*), асоціювання; вивчення таблиць (*графіків, схем*); виділення загального, окремого чи одиничного; виділення мовного явища; виділення ознак; виділення складників проблеми; визначення й пояснення суті поняття; виписування слів; висловлення думки; висловлення ідей (*пропонов*); виявлення суперечностей; відокремлення основного й другорядного; відтворення інформації; гіпотезування (*припущення, передбачення*); графічне позначення; дедукція; демонстрування; добір і komponування мовленнєвих жанрів; добір слів (*словосполучень, речень*); експериментування; емпатія; записування; запитання; зіставлення; з'ясування зв'язків і відношень; ілюстрування; інверсії; індукція, інструктування; інструкція до справи; класифікація; конкретизація; конструювання; коригування (*змістового, мовного*) складника; моделювання; моделювання (*ситуацій, власного варіанта ситуації*); обговорення (*проблеми, ситуації*); обґрунтування думки; ознайомлення з інформацією; осмислене читання; осмислення завдання; оцінювання ситуації; парафразування; перевірка гіпотез; перенесення ознак; позначка; показ (*малюнка, ілюстрації, світлин, таблиці*); переформулювання; показ ілюстрації; порівняння; пошук альтернативи; пошук аналогій; презентація результатів виконаної справи; приклади; проблематизація; прогнозування; ранжування; рекомендація; розпізнавання (*мовного явища; одиниці; властивостей*); синтез, узагальнення; уточнення; тезаурусний; фантазування; формулювання (*висновків, пропонов, рекомендацій; суті і причин проблеми*); читання правила; узагальнення; поставлення проблеми; цитування; складання плану; формулювання цілі; читання тексту тощо.

Формуючи структуру методу, прийоми сприяють розкриттю його особливостей і визначенню можливостей, потужностей для забезпечення бажаного результату. Кожен метод реалізується в конкретних умовах за допомогою певної кількості прийомів. Кількість прийомів методу не є сталою, оскільки доцільність їх визначають різні чинники: цілі, особливості навчального матеріалу чи вікової категорії учнів, рівень їхньої підготовки тощо.

Навчання за конкретними методиками (наприклад, компетентісно чи особистісно орієнтованою методикою) дає педагогові більший простір для вибору методів з урахуванням різних умов і чинників. Якщо ж учитель обирає певну технологію навчання, укомплектування методів здійснюють автори, оскільки в технології кожен визначений метод є обов'язковим компонентом, що не підлягає заміні, адже технологія – цілісний механізм, який (на переконання розробників) гарантує досягнення конкретного результату.

Метод вважають ключовою категорією дидактики, основним інструментом для вчителя. Таким він є завдяки *функціям*, що визначають його суть. Розглянемо найважливіші з-поміж них:

Пізнавальна. Щоб вправно й ефективно користуватися мовою, необхідний фундамент знань. Конкретизуємо це в контексті шкільного предмета «Українська мова»: для того, щоб стати компетентним мовцем, національно-мовною особистістю, необхідно знати особливості граматичних конструкцій, що забезпечують зрозумілість і ясність; для того, щоб бути цікавим, переконливим, необхідно пізнати й якомога повніше засвоїти лексичний масив мови, комунікативні властивості мовних одиниць. Методи, які використовує вчитель для цього, реалізують *пізнавальну* функцію.

Мотивувально-контрольовальна. Пізнавальний процес набагато ефективніший, якщо суб'єкти достатньо мотивовані й здатні визначити рівень своїх досягнень і прогалин. Методи, що забезпечують мотивацію,

самоорганізацію й самоконтроль важливі також тим, що сприяють свідомому засвоєнню матеріалу, дають змогу суб'єктам освітнього процесу уникнути «ілюзії знань». Одна з найкорисніших звичок, яку радять формувати в учнів, – це регулярно здійснювати самоперевірку, яка «допомагає визначитися, що знаєш, а чого не знаєш» (Браун, Редігер.& Макденіел , 2019, 28).

Розвивальна. Ключовим словом у формулюванні освітньої мети в Законі України «Про освіту» (Закон...), Державному стандарті загальної середньої освіти (Державний стандарт..), модельній програмі «Українська мова» (Українська мова...) є «розвиток». Це означає, що зміщено акценти зі знаннєвого багажу як результативного показника освіти на людський капітал, на який нині є запит в усьому світі. З огляду на це освітній процес значно психологізовано, дидактичний механізм перелаштовано на розвиток, у процесі якого накопичується людський капітал. Відповідно арсенал лінгводидактики поповнили психодидактичні методи, що значно посилюють розвивальну функцію процесу навчання.

Творча. Щоб стати компетентним мовцем, необхідна не лише база знань, але й уявлення про те, як, де й коли доцільно їх використовувати. Тому крім методів, що забезпечують ефективність процесу здобування знань, необхідні методи творчого застосування знань, перетворення їх у життєво важливі вміння й навички. Такими, зокрема, є вправи, методи проблемного навчання тощо.

1.3. Паспортування методів навчання української мови

Численні опитування вчителів, багаторічна педагогічна практика, аналіз науково-методичної літератури «сигналять про теоретичну плутанину у царині методів, про те, що наука не встигає за швидким розвитком педагогічної ініціативи, часто не здатна знайти місце в спрощених класифікаціях тим новим модифікаціям методів навчання, що з'являються у шкільній практиці» (Підласий, 2004, 472), підтверджують нагальну потребу

систематизованих, сконденсованих, «осучаснених» відомостей у вигляді навчально-методичного посібника для здобувача вищої педагогічної освіти, особливо в частині загальних питань української лінгводидактики (сучасні концептуальні підходи до навчання мови, сучасні методики й технології навчання мови і т. ін.) (Голуб, 1921, 6).

Проблемою є не сама стрімка популяція методів, а невпорядкованість, яку вона спричинила. Коли садівники виводять нові сорти фруктових дерев, то кожне дерево має «паспорт», щоб споживач чи виробник (наприклад, фермер) мав уявлення про характеристики придбаного саджанця, якість його плодів; коли покупець приходить до крамниці електронних товарів, щоб придбати, скажімо, нову пральну машину, то не обирає її лише за привабливою назвою, у якій прихована інтрига, а цікавиться принаймні кількома характеристиками: які затрати електроенергії, якість прання, кількість пропонованих програм, максимальна вага речей для завантаження тощо. Отже, вибір може бути ефективним, якщо забезпечена процедура вибору.

В історії української лінгводидактики є приклади ретельного дослідження особливостей та можливостей конкретних методів. Так під керівництвом О. Біляєва виконано низку дисертаційних робіт, присвячених особливостям конкретного методу на уроках української мови (зокрема, дисертація С. Лукач «Підвищення ефективності методу бесіди на уроках української мови в IV-VI класах», Н. Гончаренко (Остапенко) – «Самостійна робота учнів з підручником на уроках української мови у 5-7 кл»; В. Шляхової – «Розповідь учителя як метод навчання української мови у 5-7 кл»). У результаті таких досліджень створено авторські моделі, що сприяло формуванню чіткого уявлення про структуру й можливості методу, запропоновано інструкцію щодо використання його й визначено коефіцієнт корисної дії. Як варіант такої моделі нині можна розглядати поняття «паспорт методу».

Програма віртуального пошуку інформує нас, що є «паспортизація будівель», «паспортизація населення», «паспортизація обладнання», «енергетична паспортизація», «паспортизація орних земель», «паспортизація відходів», «паспортизація вулиць» тощо.

Наприклад, головною метою паспортизації будівель та споруд вважають «подовження терміну нормальної експлуатації їх», паспортизація дає змогу виявити дефекти й розробити рекомендації щодо усунення їх, визначити навантаження на будівельний об'єкт, прогнозувати поведінку об'єкта в процесі експлуатації, надати детальні рекомендації для подальшого безпечного експлуатування та уникнення аварійності.

Генетичну паспортизацію сортів картоплі визнають затребуваним інструментом для вдосконалення системи реєстрації й сертифікації, захисту прав селекціонерів і контролю генетичної однорідності сортів.

Паспорт методу, на нашу думку, дасть змогу зменшити кількість їх, виявити пасивні методи, дослідити переваги й недоліки, сформулювати уявлення про ефективність методу, сконцентрувати багато іншої корисної інформації.

Сучасні практичні посібники різного ґатунку пропонують учителям на вибір значну кількість методів, однак педагогічна теорія не пропонує механізму ефективного здійснення цього вибору. Непросто обирати з невпорядкованої кількості, що не піддається обрахунку.

Ефективність вибору, на думку вчених, починається з відповідей на такі запитання: Які є методи навчання? Які сильні й слабкі сторони кожного методу навчання? Які завдання дає змогу розв'язувати кожний із них? Як використовувати ці методи в роботі?(Голуб, 2013).

Проблему ефективного застосування методів навчання, очевидно, доцільно розглядати крізь призму проєктування двох аспектів змісту освіти, що мають свою специфіку в планованих результатах навчання: предметного і надпредметного (діяльнісного).

Представимо в таблиці такий стартовий варіант паспорта методу

Таблиця 2

Зразок паспорта методу

№п/п	Рубрики паспорта	Коментар												
1.	Назва методу (з обґрунтуванням, якщо є кілька варіантів назв)	Якщо є кілька варіантів назв, обрати одну й обґрунтувати, чому треба надати перевагу саме цій.												
2.	Інші назви методу	Назвати всі наявні назви.												
3.	Родові ознаки	За наявними класифікаційними ознаками охарактеризувати його												
4.	Суб'єкт діяльності	Метод навчання чи учіння												
5.	Базові (ключові) поняття методу	Ключові слова чи словосполучення, що визначають суть методу.												
6.	Прийоми	Перелік усіх можливих прийомів												
7.	Переваги методу	Подати перелік												
8.	Недоліки методу	Подати перелік												
9.	Особливості застосування	Йдеться про рекомендації: наприклад, на яких етапах уроку краще застосовувати, чи є вікові й інші обмеження, якісь поради щодо ефективно-сті тощо.												
10.	Психологічні характеристики	На розвиток яких психічних функцій, особистісних характеристик спрямований.												
11.	Алгоритм дії методу	Етапи методу в дії												
12.	Результативні показники (за таксономією Блума*)	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6						
1	2	3	4	5	6									

*У п. 12 можна ставити плюс (+) чи іншу позначку, або вписувати вміст. За таксономією Блума це означає:

- 1. Знання:** назви, згадай, дай визначення, опиши.
- 2. Розуміння:** поясни, проінтерпретуй, класифікуй, опиши.
- 3. Застосування** (зроби після того, як тобі показали приклад): застосуй, використай, підрахуй, розстав розділові знаки.
- 4. Аналіз** (окремо розглянь частини цілого): проаналізуй ситуацію, експеримент та ін. й опиши, що відбулося; класифікуй, порівняй, наведи аргументи, визнач причини й наслідок.
- 5. Синтез** (придумай, розроби, винайди): розв'яжи нестандартну проблему, напиши твір, звіт, критичну статтю, зроби плакат, буклет, презентацію, внеси конструктивну пропозицію щодо поліпшення якоїсь

ситуації, запропонуй підхід, стратегію, створи пристосування, висунь гіпотезу, запропонуй нові ідеї.

б. Оцінювання (*вислови судження, оціни критично*): судження щодо завдання, плану, аргументу, історичної події, наукового експерименту, економічних заходів чи математичного рішення, порівняння двох подібних ідей, оцінювання своєї роботи по ходу виконання її чи після завершення, оцінювання передбачає зазвичай розгляд сильних і слабких сторін, аргументів «за» і «проти» на основі наявних фактів, підходів, поглядів (Bloom, 1984).

Процес розроблення паспорта сприятиме не лише розв'язанню окреслених вище нагальних проблем української лінгводидактики, але й виявленню нових аспектів, що також потребують уваги науковців, зокрема, таких:

1) різне дидактичне номінування одного поняття, що має розмиті ознаки, наприклад, «Дальтон-план»;

2) гра може поставати в кількох номінаціях: як самостійна технологія, як елемент ширшої технології; як урок або частина його (вступ, пояснення, закріплення, вправа, контроль); як технологія позакласної роботи;

3) для «Мозкового штурму (атаки тощо)» є певні рекомендації: кількість учасників – не більше 15-ти, застосовувати в процесі розв'язання творчого чи проблемного завдання; якщо ж учитель повідомляє тему уроку, звертається до учнів з проханням пригадати все, що їм відомо з теми, і називає це «мозковою атакою» – чи правильно здійснено вибір?

Раніше здійснено перші спроби паспортизації методів, зокрема ситуаційного методу (Голуб, 2021b), методу проєктів (Голуб, 2013), асоціативного методу (Голуб & Горошкіна, 2023).

Дискусійними можуть бути окремі елементи паспорта, однак сама ідея розроблення видається нам актуальною, важливою й корисною. Адже це сприяє здійсненню педагогічно й дидактично обґрунтованого вибору методів

навчання завдяки інформації про їхні можливості й обмеження, розумінню, які завдання і за яких умов можуть бути розв'язані за допомогою тих чи тих методів, а для розв'язання яких завдань вони малоефективні.

Список використаних джерел

1. Алексюк, А. М. (1981). *Загальні методи навчання в школі*. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Київ, Рад. школа, 206.
2. Алексюк, А. М. (1997). Педагогіка вищої школи. Курс лекцій : модульне навчання. Київ, Вища школа, 168.
3. Бакум, З. П. (2008). *Методи спостереження над мовними явищами в навчанні фонетики на профільному рівні*. <https://journal.kdpu.edu.ua/ped/article/view/6713>.
4. Біляєв, О. (2005). *Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб.* Київ, Генеза, 180.
5. Біляєв, О. М. (1981). *Сучасний урок української мови*. Київ, Рад. школа, 176.
6. Бондар, В. І. (2005) *Дидактика*. Київ, Либідь, 264.
7. Бондар, С. П. Методи навчання / *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ, Юрінком Інтер. 2008. 492-494.
8. Бондаренко, Н. (2013). Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу. *Дивослово*, (12), 2–8. <http://lib.iitta.gov.ua/3513/>.
9. Браун, П., Редігер, Г. & Макденіел, М. (2019) *Засіло в голові. Наука успішного навчання* / пер. з англ. Ю. Кузьменко. Київ, Наш формат, 240.
10. Васьківська, Г.О. Методи навчання / *Енциклопедія освіти (2021)* / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ, Юрінком Інтер, 1144.

11. Ващенко, Г. (1997). *Загальні методи навчання. Підручник для педагогів*. Київ, Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Гр. Ващенка, 410.
12. Голуб, Н.Б. (2015). Навчання синтаксису учнів 8-9 класів : аналітичний аспект *Українська мова і література в школі*. (5-6), 2-6.
13. Голуб, Н.Б. (2013) Метод проектів на уроці української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. (7), 18-23.
14. Голуб, Н.Б. (2021а) Методи в теорії й практиці навчання української мови в закладах загальної середньої освіти: аналітичний аспект. *Українська мова і література в школі*. (1), 2-8.
15. Голуб, Н. Б. (2021b) Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. (1), 2-8.
16. Голуб, Н.Б. & Горошкіна, О. М. (2019) *Концепція навчання української мови учнів ліцею*. Київ, Педагогічна думка, 56.
17. Голуб, Н. Б. & Горошкіна, О. М. (2023а) *Концепція добору і застосування методів компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів гімназії й ліцею*. Київ, Педагогічна думка, 27.
18. Голуб, Н.Б. & Горошкіна, О.М. (2023b) Асоціативний метод: до проблеми дидактичної номінації. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки. 2023. 1(51), 31-40. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735417>
19. Гончаренко, С.У. (1997) *Український педагогічний словник*. Київ, Либідь, 366.
20. Горошкіна, О. М.(2004) *Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю*: монографія Луганськ, Альма-матер, 362.
21. Горошкіна, О. (2013) Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. (3), 7-10.

22. Груба, Т.Л. (2018) *Теорія і практика формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)*: монографія. Київ, Інтерсервіс, 336.

23. Державний стандарт загальної середньої освіти. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>

24. Дзьобань, О. П. (2012) *Філософія інформаційних комунікацій*: монографія. Харків, Майдан, 224. <https://dspace.nlu.edu.ua/jspui/handle/123456789/5235>

25. Закон України «Про освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

26. Караман, С. О. (2000) *Методика навчання української мови в гімназії*. Київ,: Ленвіт, 272.

27. Кочан, І. М. & Захлюпана, Н. М. (2005) *Словник-довідник із методики викладання української мови*. Львів, Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 306 .

28. Кулик, О. Д. (2018) *Мовленнєвий розвиток учнів основної школи в процесі вивчення словотвірної системи української мови*. Київ, Інтерсервіс, 444.

Кучерук, О.А. (2012). *Система методів навчання української мови в основній школі*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ.

29. Кучерук, О. А. (2011) Система методів навчання української мови в основній школі теорія і практика : монографія Житомир , Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 420 с.

30. Кучерук, О.А. (2013) Сучасні тенденції вдосконалення змісту і методів україномовної освіти. *Наука і освіта : наук.-практич. журнал Південного наукового Центру НАПН України*. Серія: Психологія і педагогіка. 2013, (5), 58-62. http://eprints.zu.edu.ua/10092/1/%D0%A1._3.pdf

31. *Лінгводидактика* (курс лекцій). Київ, Міленіум, 2005, 402.

32. Мартиненко, С.М., Хоружа, Л.Л. (2002) *Загальна педагогіка*. Київ, МАУП. 176.
33. *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах* (2005). Київ, Ленвіт, 400.
34. Олійник, А.М. (2020) *Методика навчання морфології української мови старшокласників на профільному рівні*. автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 24.
35. Омельчук, С. А. (2014). *Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика*. Київ, Генеза, 368.
36. Пентиліюк, М.І. & Окуневич, Т. Г. (2010) *Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навч. посібник*. Вид 2-е, виправл. і переробл. Київ, Ленвіт, 134.
37. Пентиліюк, М. І. & Окуневич Т. Г. (2007) *Сучасний урок української мови*. Харків, Вид. група «Основа», 176.
38. Підласий, І.П. (2004) *Практична педагогіка або три технології*. Київ, ВД «Слово», 2004, 616.
39. Плиско, К.М (1999) *Теорія і методика навчання української мови в середній школі*. Харків, 116.
40. Полінок, О.В. (2018) *Формування граматичної компетентності учнів 10 класу з використанням методу проєктів у процесі навчання української мови*. автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 24.
41. *Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: (2011)*. Київ, Ленвіт, 366.
42. Проколієнко, Л.М. & Боришевський, М. Й. (1991). *Педагогічна психологія*. навч. посібник / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. Київ, Вища школа, 183.
43. Слєпкань, З.І. (2005) *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі*. Київ, Вища школа, 239.

44. *Словник базових понять з курсу «Педагогіка» (2014): навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. / Укладач О.Є. Антонова. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 100.*

45. *Словник-довідник з української лінгводидактики. (2015). Київ, Ленвіт, 320.*

46. *Солодюк, Н. В. (2009) Лінгводидактичні засади функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 219.*

РОЗДІЛ 2. ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ В ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

2.1. Особливості методів навчання української мови та критерії ефективності їх

Стрімке зростання обсягів інформації потребує швидкого оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання, подовження термінів навчання, утвердження принципу неперервності освіти впродовж життя, всебічної технологізації освітнього процесу.

Шкільна система освіти зазвичай ґрунтується на традиціях минулого, перевірених упродовж століть. Водночас триває освітня дискусія довкола нових концепцій викладання і поширення знань, яка порушує низку питань, що стосуються наявних теорій навчання. Назріла необхідність перегляду й об'єднання традиційних теорій з новітніми, оскільки окремі з них втратили актуальність і не відповідають потребам і запитам сьогодення.

На часі перехід до школи компетентностей, необхідних у XXI сторіччі. Відповідно змінилося соціальне замовлення, яке потребує формування особистості, здатної до аналітичного й критичного мислення, креативності, ініціативності, комплексного вирішення проблем, спроможної самостійно й усвідомлено визначати свою діяльність, формувати потребу саморегулювання й активного самонавчання впродовж життя, виховання стійкості, стресостійкості, здатності оперативно реагувати на виклики. Вироблення цих умінь потребує перегляду й переосмислення традиційних методів навчання та модернізації їх відповідно до сучасних реалій в умовах компетентнісної освіти.

Якщо у традиційному навчанні увага акцентувалася на запам'ятовуванні й відтворенні інформації, то в нових умовах виникла потреба розвитку творчого (продуктивного) мислення учня, формування його комунікативних умінь і практичної підготовки до активної життєдіяльності у постійно мінливому соціальному середовищі. Слід зважати на особливість

сучасної системи освіти в Україні, де співіснують традиційні й інноваційні технології навчання з ухилом у бік традиціоналізму, що не забезпечує повною мірою сучасних вимог до випускників закладів загальної середньої освіти. Отже, нагальною стає потреба широкого упровадження інновацій в освітній процес.

Останніми роками у зв'язку з реформою системи загальної середньої освіти в Україні активно обговорюються питання про співвідношення інновацій і традицій в освіті. З одного боку, необхідність і неминучість взаємозв'язку інновацій і традицій у розвитку педагогіки не викликає жодного сумніву. З іншого боку, на практиці збалансованість відповідних технологій порушується на користь чи то традиціоналізму, чи то новаторства. Безсумнівно, інновації й традиції мають розглядатися як два полюси сфери освіти. Спробуймо з'ясувати, які переваги мають і матимуть у майбутньому інноваційні технології навчання і в чому вони поступаються традиційним методам освіти.

Нині українська шкільна система освіти впевненими кроками віддаляється від традиційної системи навчання, коли учитель давав учням готові знання, і прямує до особистісно орієнтованої педагогіки. Одним із завдань сучасної школи є розкриття потенціалу кожного учня, надання йому можливостей виявити творчі здібності, а також сформувати й розвинути необхідні навички й компетентності. Виконати ці завдання неможливо без впровадження поряд із традиційними нових, інноваційних методів навчання.

Оптимізація освітнього процесу передбачає широку обізнаність учителів з проблемою методів, використання всіх наявних перевірених практикою методів, їх свідомого обґрунтованого добору, оптимального поєднання й співвідношення з урахуванням конкретної навчальної ситуації.

У науці виокремлюють два рівні розгляду методів навчання – загальнодидактичний і предметний, або предметно-методичний.

Одним із варіантів усистемнення методів є зосередження на загальнодидактичних методах, застосовуваних під час вивчення всіх навчальних предметів.

Проблема методів навчання досліджувалася в дидактиці й окремих методиках упродовж тривалого часу. Ґрунтовне вивчення наукових студій останніх десятиліть засвідчило, що проблема систематизації, відбору й застосування ефективних методів у освітньому процесі була й залишається предметом досліджень у працях дидактів і методистів. Вона перебувала у спектрі інтересів таких науковців як А. Алексюк (Алексюк, 1981), О. Біляєв (Біляєв, 1981), С. Бондар (Бондар, 2011), Н. Бондаренко (Бондаренко, 2013), Г. Ващенко (Ващенко, 1997), Н. Голуб й інші (Навчання..., 2012), О. Горошкіна (Горошкіна, Бондаренко & Попова, 2020), Є. Дмитровський (Дмитровський, 1968), С. Караман (Караман, 2000), О. Кучерук (Кучерук, 2011), І. Малафіїк (Малафіїк, 2009), В. Мельничайко й інші (Методика викладання..., 1992), В. Новосьолова (Навчання..., 2012), В. Онищук (Онищук, 2000), М. Пентилюк Т. Окуневич (Пентилюк & Окуневич, 2007), Л. Попова й інші (Методика компетентнісно..., 2020), Л. Рожило (Рожило, 1987), С. Чавдаров (Бібліографія...), М. Шкільник (Шкільник, 1962), інші.

Запропоновано декілька дефініцій методу; визначено функції методів, їх структуру; критерії розмежування понять метод і прийом, їх співвідношення й чинники його непостійності; розроблено класифікації методів на різних підставах; схарактеризовано основні методи навчання з погляду їх специфіки; визначено критерії відбору й поєднуваності / непоєднуваності методів; описано умови й алгоритм їх доцільного застосування; розкрито критерії ефективності тощо.

У дидактиці й окремих методиках науковцями неодноразово укладено й розроблено класифікації методів навчання за характером пізнавальної діяльності учнів, джерелом здобування учнями знань. О. Біляєв (Біляєв, 1981, 54–73) виокремив і обґрунтував п'ять основних методів навчання української

мови за способом взаємодії учителя й учнів на уроці: розповідь учителя, евристична бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ; особно розглянуто проблемне і програмоване навчання.

Серед лінгводидактів методи навчання української мови активно досліджував О. Біляєв (Біляєв, 2005), сегментно – З. Бакум, С. Лукач, Н. Остапенко, Л. Рожило, В. Шляхова, а також інші науковці, що дало змогу визначити педагогічні умови їх ефективності на уроках української мови.

О. Кучерук у докторській дисертації здійснила докладний опис системи методів навчання української мови в основній школі. Дослідниця розробила ґрунтовну компетентнісно орієнтовану класифікацію методів за такими критеріями: рівень застосування (загальні й специфічні); форма навчальної діяльності (групові, індивідуальні, колективні); ефективність (продуктивні, непродуктивні); співвідношення активності вчителя й учнів (активні, пасивні, інтерактивні); новизна (традиційні, інноваційні); джерело і спосіб передачі знань (словесні, наочні, практичні, інформаційно-комунікаційні); компетентнісно-цільове призначення (методи формування ключових компетентностей, методи формування мовної компетентності) (Кучерук, 2011).

Упродовж останнього двадцятиріччя у зв'язку зі стрімким розвитком ІКТ, цифровізації освітнього простору лінгводидактика істотно оновилася інтерактивними методами навчання (Л. Варзацька, О. Горошкіна, Л. Кратасюк, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Н. Солодюк й інші).

Сучасні науковці – Н. Бондаренко (Бондаренко, 2017, 2021b), Н. Голуб (Голуб, 2013), О. Горошкіна (Горошкіна, 2021), В. Новосьолова (Новосьолова, 2022), Л. Попова (Попова, 2017) дослідили ситуаційний, метод проєктів, текст-метод, метод вправ, метод роботи з підручником, методи дистанційного навчання.

Попри те що методи науковці емпірично виводять із практики навчання й лише фіксують і досліджують їх, педагог має орієнтуватися в питаннях,

пов'язаних із методами, знати не тільки класифікації наявних методів, а й їх можливості у зіставленні, мати уявлення про те, коли застосування тих чи тих методів є доцільним для досягнення оптимального результату, щоб здійснювати їх оптимальний добір з урахуванням сучасних вимог до освітніх результатів. Учителеві важливо усвідомити наявні цілісні підходи до класифікації методів навчання, що дасть змогу здійснювати оптимальний вибір їх, а також опанувати вивірені наукою практикоорієнтовані класифікації методів, які безумовно сприяють піднесенню ефективності освітнього процесу й забезпечують формування компетентної особистості учня (Бондаренко, 2020b, 23).

Наше дослідження ґрунтується на працях таких науковців як А. Алексюк, О. Біляєв, Н. Бондаренко, Г. Ващенко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, І. Малафіїк, В. Мельничайко, В. Онищук, М. Пентиліук, О. Потапенко, І. Хом'як, М. Шкільник, інших.

В умовах цифрового суспільства актуалізується завдання розвитку пізнавальних здібностей учнів, опанування ними здатності в майбутньому самостійно здобувати нові знання, набувати життєво необхідних умінь і навичок. Нинішня освітня реформа передбачає пріоритетизацію процесу пізнання, а не пасивного засвоєння учнями суто предметних знань, формування нової системи універсальних знань, зокрема й досвідних, розвиток творчих здібностей, інтелекту, зокрема й емоційного, відповідальності, усамостійнення, оволодіння ключовими компетентностями, сформованість яких визначає якість освіти.

Однак шкільна практика свідчить про перешкоди на шляху компетентнісного реформування освіти, зокрема брак у педагогів-предметників чіткого уявлення про форми, методи, прийоми, види робіт, невиправдане застосування на уроці якомога більшої кількості методів, недоцільне або непрофесійне використання випадкових прийомів, довільне їх

поєднання; формалізм у засвоєнні знань, брак пізнавальної мотивації й самостійності здобувачів освіти тощо.

Проведене нами анкетування вчителів-словесників, яке мало на меті дослідження питань теорії і практики методів навчання української мови й готовності освітян до впровадження компетентнісно спрямованих методик, дає змогу стверджувати, що респонденти у переважній більшості (75%) використовують традиційні методи навчання. Учителі виявили певну розпорошеність у відповідях на запитання, що стосуються найчастіше застосовуваних методів, визначення ефективності їх використання. Відповіді опитуваних підтвердили припущення щодо наявності проблеми упорядкування методів в умовах компетентнісної освіти (Горошкіна, Бондаренко, Новосьолова & Попова, 2021).

Аналіз шкільної практики засвідчив певні тенденції у використанні традиційних і нових методів навчання. Так, згідно з даними опитування вчителів, 55,6% застосовують такі відомі методи традиційного навчання як пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, репродуктивний, дослідницький, а також метод проблемного викладу. 23,1% учителів, у чиїх відповідях найбільше простежується термінологічна надлишковість, використовує проблемний, показово-рецептивний, інформаційно-рецептивний, стимулювально-пошуковий, спонукально-репродуктивний методи. 17,6% педагогів-предметників надає перевагу таким методам як усний виклад, бесіда, спостереження, робота з підручником, метод вправ. На прохання визначити, який аспект проблеми методів потребує першочергової уваги науковців, переважна більшість учителів – 58,3% – назвала добір методів в умовах дистанційного і змішаного навчання; 18,5% – проєктування класифікації методів розвитку критичного мислення; 16,5% учителів вважають найактуальнішим розроблення методів організації самостійної роботи здобувачів освіти.

На підставі даних анкетування виявлено методичні прогалини й недоліки, які підтверджують своєчасність проблеми методів навчання української мови у закладах загальної середньої освіти. Це недостатня обізнаність педагогів-предметників із сучасною теорією методів навчання; слабка орієнтація в класифікаціях методів; змішування методів, що належать до різних класифікацій; нерозрізнення понять *метод* і *прийом*; неусвідомленість діалектичної сутності методів; їх лінійний одноаспектний розгляд; невміння визначити сильні й слабкі сторони методів, їх дидактичний потенціал; використання традиційних методів у статичній версії без врахування компетентнісних перетворень в освіті; абсолютизація окремих методів тощо.

Це спричинено тим, що учень іще не став повноцінним суб'єктом навчання. Чимало важливих функцій учіння – такі як цілевизначення, планування, рефлексія – монополізовані педагогом, а учень задовольняється роллю виконавця. Це відчужує від нього освітній процес.

Водночас процес опанування ключових і предметних компетентностей володіє реальним педагогічним потенціалом для реалізації однойменного підходу в освіті.

В сучасних умовах актуалізується необхідність формувати в учнів здатність самостійно визначати стратегію власної освітньої діяльності, ставити мету, формулювати завдання, вирішення яких необхідне для її досягнення; розвивати творчі здібності через цілеспрямоване систематичне розв'язання творчих завдань на перенесення знань і вмінь у нетипові, нові ситуації; спонукати учнів досліджувати нові функції об'єктів, комбінувати відомі способи діяльності для вирішення нових завдань; рефлексувати здобуті результати.

Отже, актуальність проблеми методів навчання української мови на сучасному етапі розвитку вітчизняної лінгводидактики зумовлена: розходженням в інтерпретації методів науковцями, учителями, авторами

підручників і посібників; надуживанням традиційними методами навчання мови, застарілими підходами до їх трактування й застосування без урахування потреб цифрового покоління, нових тенденцій оновлюваної освіти, вимог, можливостей і викликів глобалізованого технологізованого суспільства; розбалансованістю гуманітарного й цифрового складників розвитку людства; безконтрольним і часто неефективним використанням деяких нових неперевіраних і неефективних методів, здебільшого запозичених із закордоння; дечийм намаганням звести усе багатство методів до мінімуму тощо.

З огляду на викладене актуалізується потреба сфокусуватися на таких задачах лінгводидактики:

1) проаналізувати традиційні методи навчання мови з погляду їх цінності для освітнього процесу Нової української школи;

2) виявити компетентнісний потенціал та інноваційні перспективи традиційних методів навчання мови;

3) модернізувати їх і уконтекстнити в сучасну мовну освіту, збагативши надбаннями світової методичної науки і практики;

4) увідповіднити систему методів навчання української мови потребам покоління центеніалів з акцентом на інформаційній компетентності й здатності самонавчатися; вимогам і тенденціям розвитку цифрового технологізованого суспільства, сучасним тенденціям. Оновлення, збагачення й увідповіднення сучасним реаліям потребує номенклатура принципів, якими керуються добираючи методи навчання.

Зміст і технології навчання здобувачів освіти потребують оптимізації і вдосконалення методів опанування української мови, їх увідповіднення вимогам компетентнісного реформування Нової української школи. Тому відбір методів навчання визначається завданнями розвитку предметної і ключових компетентностей учнів, їх творчих здібностей, активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності тощо.

А це можливо лише за умови врахування особливостей предмета, дидактичних цілей і основних закономірностей освітнього процесу, реалізації найважливіших дидактичних принципів, зокрема зв'язку теорії з практикою і життям.

За відповідністю методів навчання логіці суспільно-історичного пізнання методи ранжують за основними етапами осягнення істини. Це безпосереднє живе споглядання; абстрактне мислення (осмислення, узагальнення, аналіз); практика. З огляду на це методи уналежнюють до таких груп: організації спостереження; нагромадження емпіричного матеріалу; узагальнювально-теоретичної обробки фактичних даних, з'ясування істини; відповідності змісту і форми, явища й сутності.

Згідно з класифікацією методів за відповідністю специфіці матеріалу і формам мислення методи групують залежно від специфіки виучуваного предмета, особливостей форм мислення і способів з'ясування істини. Щодо науки це абстрагування за допомогою понять, щодо мистецтва – художні образи й образне мислення. З огляду на практичну реалізацію досягнень науки виробнича сфера і праця потребують поєднання поняттєвого й образного мислення. Пізнання реальності та її художнє втілення актуалізують поняттєве, образне й поняттєво-образне мислення. З огляду на специфіку методів опанування науки, мистецтва і праці методи навчання розподіляють на три групи: наукового пізнання дійсності; освоєння мистецтв; практичного застосування знань.

Плануючи урок, педагог-предметник вибирає методи, найбільш відповідні особливостям і змісту виучуваного матеріалу, можливостям учнів, наявності часу для застосування тих чи тих методів і прийомів.

Важливого значення в оптимізації вибору методів має усвідомлення вчителем цілісного підходу до їх класифікації.

Жоден термін у лінгводидактиці не використовується настільки широко й недетерміновано, як метод. Попри наявний різнобій у вирішенні

проблеми методів і поєднання суперечливих підходів важливо, наскільки вони відповідають на основне питання – якою мірою наявні теорії методів навчання та їх практична реалізація забезпечують досягнення освітніх цілей.

Освітня наука і практика не відкидає жодної з наявних класифікацій методів, а прагне систематизувати їх ґрунтуючись на цілісному підході. Зіставляючи різні класифікації методів, доходимо висновку щодо різного розуміння, тлумачення і трактування самого поняття метод.

Досі немає єдності у визначенні поняття метод навчання. Його кваліфікують як прийом або систему прийомів, що застосовується в якій-небудь галузі діяльності; систему цілеспрямованих дій педагога й учнів; шлях досягнення мети навчання; спосіб співробітництва вчителя з учнями; засіб або систему засобів, свідомо вживаних для досягнення спеціальних завдань освітнього процесу; модель системи прийомів, через які реалізується модель; напрям у навчанні і спосіб навчання одного з аспектів мови чи видів мовленнєвої діяльності; способи, прийоми, методику дослідження мовних явищ тощо.

Метод у перекладі з грецької означає шлях дослідження, пізнання. Науковий метод визначають як спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями досліджуваного об'єкта. Прогрес науки стимулює розвиток і диференціацію методів. Вчення про методи кваліфікують як методологію. У науковій методології такі традиційні педагогічні методи як спостереження, (спів)бесіда, анкетування, аналіз робіт учнів, педагогічний експеримент тощо ефективні на етапі здобування фактичного матеріалу, його групування й систематизації. Вони дають змогу знайти й визначити якісні ознаки і структурні компоненти педагогічних явищ і процесів і таким чином забезпечують нагромадження емпіричних даних. Однак застосування у педагогічних дослідженнях винятково традиційних методів унеможлиблює розвиток їх прогностичної функції, що полягає у якісному перетворенні

емпіричної бази, формулювання нових законів і розроблення прогресивнішої теорії.

Водночас методи навчання – це і певні способи мислення, з допомогою яких розкривається зміст певної теми і реалізується розвивальний потенціал методів. **Розвивальне навчання** ґрунтується на нерозривному зв'язку й тісній взаємодії методів навчання і способів мислення. Типізовані методи навчання визначають відповідно до типізованих способів мислення. Поняття методу не є локальним. Воно не обмежується рамками уроку, а співвідноситься з усією наступною діяльністю. Адже сприймання нового, його розуміння й засвоєння ґрунтуються на відповідному мисленні, спосіб якого програмує педагог, вибираючи доцільний метод або їх комбінацію. Саме усвідомлений відбір, співвіднесення й комбінування методів, яке уможливить найкращу результативність за конкретних умов, є ключовою вимогою оптимізації освітнього процесу.

Згідно із загальним трактуванням поняття метод розглядається як певний спосіб мислення, запропонований педагогом. Він дає змогу оптимально розкрити конкретну тему з наступним подальшим засвоєнням її змісту й формуванням практичних умінь і навичок під час виконання вправ.

Узагальнено метод навчання сучасні дидакти визначають як спосіб одержання інформації й оволодіння учнями вміннями й навичками; спосіб спільної діяльності вчителя й учнів, керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учнів; сукупність упорядкованих прийомів, дій, операцій, достатніх для одержання результатів спільної діяльності вчителя й учнів; спосіб і форму руху змісту навчального матеріалу за правилами індуктивної чи дедуктивної логіки його розгортання; спосіб і рівень руху пізнавальної самостійності й активності учнів, спосіб стимулювання й мотивації учіння, спосіб емоційного переживання, спосіб формування оцінних суджень (Бондар, 2008).

Найвідповіднішою дефініцією, що вбирає всі ключові ознаки методу навчання й акцентує двоєдину спільну діяльність учителя й учнів в освітньому процесі, слід вважати таку: метод навчання – це спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й діяльності учіння школярів.

Метод навчання – складне багатостороннє педагогічне явище.

З огляду на те що жодного методу у чистому вигляді не існує, будь-яка класифікація ґрунтується на оцінці домінуючої властивості конкретного методу. За кожною зі сторін методи групують у системи.

Описуючи новий метод навчання, виокремлюють його істотні ознаки, притаманні попередньому методіві. Це свідчить про неможливість цілковитої заміни одного методу іншим, тобто про якісну своєрідність кожного з описаних методів навчання (Алексюк, 1981, 120).

Розуміння сутності методу навчання передбачає усвідомлення його співвідношень і взаємозв'язків із поняттям *прийом*. У дидактиці й окремих методиках спостерігається як розмежування, так і ототожнення понять *метод* і *прийом*. Співвідношення між ними розкривається під час розгляду різноманітних способів, застосовуваних при використанні того чи того методу і його варіантів. Адже методичні прийоми є способами реалізації методу в системі доцільного їх застосування залежно від умов освітнього процесу. Ці співвідношення можуть змінюватися залежно від ряду чинників. Так, розповідь може виступати як метод (усний виклад педагогом навчального матеріалу), але окремі роз'яснення можуть застосовуватися і як методичний прийом під час навчання методом бесіди. З іншого боку, бесіда, як один із методів, іноді використовується і як прийом у розповіді вчителя (Бондаренко, 2022а).

Глибоковтаємничені фахівці з проблеми методів вважають їх диференціацію виправданою лише з функціонального погляду (Кучерук, 2011, 57). Прийом, як складник методу, має функціональну природу і

виявляється в конкретній навчальній ситуації. «Елементарний прийом стає основним методом навчання тоді, коли на це будуть певні умови, скільки елементарних прийомів має бути в методі – ніхто не скаже» (Кучерук, 2011, 57).

Заслуговують на увагу твердження Є. Пасічника й З. Слєпкань: «методи і прийоми взаємопереходять одні в одних» (Пасічник, 2000, 130); «той самий спосіб діяльності може виступати то як метод, то як прийом навчання» (Слєпкань, 2005, 118).

«Завдяки взаємопереходу способів навчання різних рівнів самостійності (рівень основного методу, рівень допоміжного методу, або елементарного прийому) в дидактичній теорії і навчальній практиці вислів «методи і прийоми» часто використовують як цілісний термін. Окреслені поняття становлять діалектичну єдність» (Кучерук, 2011, 57).

З огляду на діалектичність універсально ефективного методу навчання не існує. Кожен метод ефективно вирішує одні завдання й менш ефективно – інші, сприяє досягненню одних цілей і гальмує реалізацію інших. Це стосується всіх без винятку методів.

В. Паламарчук синонімізує поняття *спосіб, метод, прийом* і наголошує: «вчителю треба пам'ятати, що жодний метод сам по собі не дає оптимальних результатів, і тільки в поєднанні з іншими чи в певному взаємозв'язку, коли один із методів може бути провідним, інші – допоміжними, можна розраховувати на високу результативність навчання» (Паламарчук, 2000, 99).

З огляду на співвідношення понять *метод і прийом* неабиякий інтерес становить поділ методів навчання на основні й допоміжні; причому крайні є вторинними щодо основного методу навчання, відіграють роль прийомів його реалізації (Рудницька, 2005, 164–166).

О. Кучерук доходить висновку, що «використання термінів «*основний метод*» і «*допоміжний метод*» дає змогу не протиставляти методи і прийоми, а розглядати їх як взаємопов'язані способи навчання, що разом

утворюють цілісну систему методів навчання. Для освітньої теорії і практики важливим є не стільки розмежування методів і прийомів, як підпорядкування їх наперед заданому результату вигляді дидактичних цілей» (Кучерук, 2011, 58).

Сукупність прийомів, застосовуваних у певній діяльності, нерідко називають *технікою* відповідно до тлумачення, поданого у словнику. У дечіх працях поняття *техніка* й *метод* взаємозамінюються й використовуються як синоніми.

Аналіз наукових джерел підводить до висновку, що широко потрактований метод у лінгводидактиці здебільшого розглядається як сукупність певних способів і засобів навчання, дібраних та організованих відповідно до якої-небудь концепції (умовно: *метод-концепція*, або *методична система*, *методика*), а у вузькому – певний спосіб навчання» (Кучерук, 2011, 54).

З огляду на те що двоїстість тлумачення поняття, ототожнення понять *метод*, *спосіб*, *підхід*, *методика*, *техніка*, визначення одного невідомого поняття через інше невідоме суперечить законам логіки, широке розуміння методу «на сучасному етапі розвитку лінгводидактики переосмислюється й, по суті, замінюється на поняття *«технологія навчання»*, *«лінгвометодична технологія»*» (Кучерук, 2011, 54).

Сучасна теорія і практика навчання мови не лише не заперечує доцільності використання поруч із новими традиційних методів навчання, які дехто вважає застарілими, а навпаки, ґрунтується на них, збагачуючи палітру методів попередніми напрацюваннями педагогічної науки і практики.

Означення *традиційний* деким неправомірно трактується як одноманітний, стандартний, застарілий, трафаретний, позбавлений оригінальності.

Поняття «традиційне навчання» означає насамперед класно-урочну систему навчання, що виникла ще в XVII столітті на принципах дидактики,

сформульованих чеським педагогом Яном Амосом Коменським і яка до сьогодні є найпопулярнішою у школах світу. Як і будь-яка, *традиційна освіта має свої сильні й слабкі сторони*. До переваг насамперед слід зарахувати: систематичний характер навчання; впорядковане, логічно правильне подання матеріалу; організаційну чіткість; оптимальні витрати ресурсів під час масового навчання.

Основна мета традиційного навчання – формування системи знань, опанування основ наук за певними стандартами освіти. Школа з традиційною методикою навчання залишається «школою знань», де основний акцент ставиться на інформованість особистості.

Зміст освіти традиційної масової школи в Україні сформувався ще за часів сср. Тоді навчання у школах визначалося завданнями індустріалізації країни, гонитвою за рівнем технічно розвинених капіталістичних країн, загальною роллю науково-технічного прогресу. І до сьогодні зміст освіти в масовій школі є технократичним.

Основу традиційного навчання становлять чинні натеper принципи, сформульовані ще Яном Амосом Коменським (Коменський, 1940):

- науковість (недостовірних знань бути не може, можуть бути тільки неповні);
- послідовність і систематичність (лінійна логіка процесу навчання, від часткового до загального);
- доступність (від відомого до невідомого, від легкого до складного);
- міцність (усім відомий вислів: «повторення – основа навчання»);
- свідомість і активність («знай поставлене вчителем завдання і будь активний у виконанні команд»);
- принцип наочності;
- принцип зв'язку теорії з практикою;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей.

Традиційна методика характеризується тим, що навчання дуже слабо пов'язане з внутрішнім світом учня, практично бракує умов для вияву індивідуальних творчих здібностей особистості.

Традиційними методами навчання А. Алексюк вважає ті, «що сформувалися в 30–50 роках (минулого століття) й під час застосування яких основна увага вчителя зосереджувалася на роз'ясненні й засвоєнні учнями певної суми знань (Алексюк, 1981, 119). Із традиційними учений зіставляє систему інформаційно-пошукових методів, кожен із яких може виявлятися у словесній, наочній і практичній формах.

Традиційні методи навчання здобули теоретико-методичне обґрунтування і в дидактиці, і в окремих методиках. Вони широко застосовуються вчителями на практиці.

Традиційно виокремлюють 5 груп методів:

- 1) пояснювально-ілюстративний;
- 2) репродуктивний;
- 3) проблемний виклад;
- 4) частково-пошуковий (евристичний);
- 5) дослідницький.

Усі ці методи розподілено на дві групи: 1) репродуктивну (перший і другий методи) і 2) продуктивну (четвертий і п'ятий). Проблемне навчання відносять до проміжної групи.

Попри те що *репродуктивні* (читай – традиційні) *методи* не забезпечують творчого усамостійнення учнів і слабо стимулюють розвиток аналітичного мислення, їх зарано відправляти в архів. Адже лише справедливо критиковане зловживання репродуктивними методами може спричинити формалізм у засвоєнні знань. Незважаючи на клеймо пасивності й негативні оцінки, репродуктивні методи мають свої беззаперечні переваги. Вони сприяють активному усвідомленому запам'ятовуванню навчального матеріалу і спонукають до творчої діяльності.

Виграшними сторонами репродуктивних методів слушно вважають можливість безпосередньо керувати процесом засвоєння знань, набуття практичних умінь і навичок і таким чином пришвидшувати їх засвоєння й формування, оперативно виявляти й усувати допущені помилки.

Репродуктивні методи навчання використовують для розвитку в учнів творчого начала, адже педагог стимулює їх здобувати нову інформацію з контексту вже відомої. Але все ж репродуктивні методи повною мірою не сприяють розвиткові мислення і творчого потенціалу учнів.

Якщо педагог-предметник застосовує тільки лекцію й розповідь, і то переважно в репродуктивному режимі, й недооцінює ролі методів самостійної пошукової діяльності учнів, то причиною аж надто скромних результатів є не самі методи, а їх методично невважене, неграмотне використання – зловживання одними й нехтування інших.

Застосування репродуктивних методів у поєднанні з іншими доцільне, якщо: зміст навчального матеріалу має переважно інформативний характер; є описом способів дій; заскладний для самостійного пошуку знань учнями; їм бракує опорних знань для розв'язання проблемних ситуацій з огляду на принципову новизну матеріалу; якщо учні ще не опанували способи самостійного розв'язання проблемних задач.

Продуктивні методи пов'язані зі здобуванням учнями нових знань і набуттям відповідних умінь у процесі творчої діяльності. Ця група методів ґрунтується на проблемній інтерпретації навчального матеріалу. Вона полягає в тому, що вчитель не повідомляє знань у готовому вигляді, а ставить перед учнями проблемні завдання, спонукаючи шукати і знаходити шляхи й засоби їх вирішення. Зусилля учнів зосереджуються на розв'язанні *навчальної проблеми*. Вона зазвичай уже досліджена наукою, але для учнів залишається незвіданою. Це пошукове завдання, проблемна задача на пошук нового способу вирішення, що потребує нових знань, які учні й засвоюють під час опрацювання проблеми.

Навчання із застосуванням продуктивних методів кваліфікується як *проблемне навчання*. До його переваг відносять формування таких позитивних якостей як здатність орієнтуватися в мінливих умовах сучасності; вміння бачити проблему, знаходити ресурси і способи її розв'язання; логічність, науковість, креативність і продуктивність мислення; винахідливість; здатність до самостійного творчого здобування нових знань; перетворення знань на переконання; вміння долати труднощі; розвиток пізнавальних інтересів; формування творчої особистості.

Однак попри явні переваги проблематизація всього навчання недоцільна з огляду на причин. Це неуніверсальність продуктивних методів щодо навчального матеріалу, що не містить проблеми і який доцільніше опрацьовувати репродуктивними методами; наявність у навчальному матеріалі непосильних для учнів проблем, понизити рівень проблемності якого можна лише репродуктивними методами; надмірна легкість окремих навчальних проблем і неможливість створити на їх основі проблемну ситуацію; неможливість побудови проблемної ситуації на незнанні й необхідність стартового запасу знань, створення якого забезпечують репродуктивні методи; незрівнянно більша часова потреба для засвоєння навчального матеріалу зіставно з репродуктивними методами; набагато вищі вимоги до професіонального рівня й кваліфікації педагога-предметника.

Важливе місце у традиційному навчанні відводиться перевірці знань учнів, зокрема тестуванню. Воно є методом оцінки знань, але при цьому не беруться до уваги здібності, нахили й інтереси кожного учня. Тому бракує достатньої взаємодії учитель–учень, а в учнів мало шансів для практики й розвитку своїх знань і навичок і досвіду комунікації. До того ж недоліками традиційного навчання можна назвати: надмірне навантаження на пам'ять, недостатню самостійність учнів, розпорошеність уваги, неповне засвоєння матеріалу, невміння самостійно думати і приймати рішення, посередній рівень знань, середній темп у вивченні матеріалу.

Із появою нових, на перший погляд, більш відповідних сучасній цифровій епосі методів спостерігається тенденція до девальвації традиційних методів навчання. Так, класифікація О. Біляєва здобула прихильність лише 0,9% опитуваних вчителів (із уточненнями щодо імовірного проблемного характеру розповіді й домінування евристичного начала в бесіді) (Горошкіна, Бондаренко, Новосьолова & Попова, 2021).

Традиційні методи навчання за умови їх модернізації й увідповіднення вимогам часу у поєднанні з інноваційними методами доцільно застосовувати на практиці. Це такі випробувані часом усталені методи як розповідь, лекція, бесіда, спостереження, робота з підручником, метод вправ, проблемне навчання (Біляєв, 1981).

Розв'язання проблеми запобігання девальвації традиційних методів навчання у некоректному їх трактуванні як неактуальних, а також подолання відчуження учіння й перетворення учня на повноцінного суб'єкта навчальної і дослідницької діяльності вбачаємо в модернізації традиційних методів навчання насамперед шляхом реалізації їх розвивального потенціалу, інтелектуалізації, діалогізації, аксіологізації й проблематизації (Паламарчук, 2000; Бондаренко & Косянчук, 2021а, 2023).

Саме на це спрямована Нова українська школа, яка перефокусовує увагу на формування компетентностей, ціннісний світ і унікальність кожної особистості, чисєю життєвою потребою є свобода, відповідальність, здатність до усамостійнення, саморозвитку й самовдосконалення. З огляду на це усталені традиційні методи навчання потребують певного корегування й увідповіднення завданням формування цілісної високоінтелектуальної компетентної особистості з ціннісними переконаннями й високими моральними якостями.

Розвивальний потенціал таких традиційних методів навчання як *розповідь учителя, бесіда, спостереження, робота з підручником* і технології *проблемного навчання* нерозривно пов'язаний із розглядом методів як

способів мисленнєвої діяльності й синхронізацією методів навчання і відповідних їм способів мислення.

Розуміння методу як певного способу мислення ґрунтується на принципі переважного використання індукції як способу мислення в процесі вивчення окремих мовних явищ і категорій. Це не виключає, однак, необхідності за потреби звертатися до дедукції, а також до індуктивно-дедуктивного способу мислення. Індуктивний, дедуктивний або індуктивно-дедуктивний і дедуктивно-індуктивний спосіб мислення використовують залежно від характеру матеріалу й конкретної навчальної ситуації. Перелічені методи враховують передовсім специфіку розумової діяльності і характер тих мисленнєвих операцій, які за мінімальних затрат часу і ресурсів забезпечать засвоєння певної теми.

Від методу як способу мисленнєвої діяльності слід відрізнити прийом як засіб реалізації методу. Це не означає, однак, що за кожним окремим методом мають бути закріплені строго визначені прийоми, бо для реалізації будь-якого методу можуть бути використані будь-які прийоми, що в кожній конкретній ситуації здобувають індуктивну чи дедуктивну основу, або ж доцільне поєднання індукції і дедукції.

Якщо метод, як спосіб мисленнєвої діяльності, є внутрішнім механізмом навчання, то прийом – це сукупність зовнішніх форм навчальної діяльності вчителя й учнів, яка реалізує цей метод. Якщо розглядати метод навчання як стратегію, то прийоми навчання – це тактика.

Як індуктивний, так і дедуктивний, а також комбінований методи однаково слугують методологічною базою і для розповіді вчителя, і для самостійної роботи, які в цьому разі розглядаються як прийоми, що реалізують методи.

Індуктивний метод, або метод індукції, ґрунтується на рухові думки від окремого до загального, від *спостережень* над окремими особливостями виучуваного мовного явища до узагальнення, розуміння загальної

закономірності, до визначення поняття чи формулювання правила. Найвідповіднішим для реалізації методу є прийом *бесіди*, яка підводить учнів до узагальнення. *Бесіда, ґрунтована на індуктивному способі мислення, слугує основою проблемного навчання* (Бондаренко & Косянчук, 2022).

Водночас індуктивний метод може бути реалізований також за допомогою інших прийомів, зокрема розповіді вчителя, коли він сам веде учнів від окремого до загального, до висновків і визначень. При цьому зміна прийому не впливає на хід думки – від часткового до загального.

Дедуктивний метод заснований на рухові думки від загального до окремого, від формулювання поняття чи правила до окремих ознак, що підтверджують правильність висхідної позиції. Дедукція також передбачає застосування відповідних прийомів, зокрема *бесіди (дедуктивної), розповіді вчителя, роботи з підручником / іншими джерелами знань*. Найпридатнішим для дедуктивного методу є прийом розповіді вчителя. Від індуктивної дедуктивна розповідь різниться способом руху думки. Якщо індуктивна розповідь завершується висновком або визначенням, то дедуктивна починається ними, після чого йде пояснення з необхідними доказами правомірності вихідних положень.

Індуктивний і дедуктивний методи можуть входити в тісну дотичність, утворюючи відповідні комбінації індукції і дедукції. Індуктивно-дедуктивний метод функціонує на індуктивній основі, до якої можуть підключатися елементи дедукції. У разі приєднання індукції до дедуктивної основи освітнього процесу йтиметься про дедуктивно-індуктивний метод.

З огляду на те що «зіставлення є основою будь-якого розуміння і будь-якого мислення» і все на світі пізнається через зіставлення, однойменний прийом тримає першість у дидактиці. Зіставлення є обов'язковим компонентом індуктивного мислення і сполучною ланкою в переході від аналізу до синтезу, від часткових ознак до узагальнень, від незнання до знання. Зіставлення пронизує усі етапи дедуктивного ходу думки.

Зазвичай основними прийомами реалізації того чи того методу слугують розповідь учителя, бесіда, самостійна робота з підручником / книжкою / іншими джерелами знань. Розповідь учителя, як прийом навчання, може бути ґрунтована на індуктивній або дедуктивній основі залежно від вибраного методу. Подібно до розповіді вчителя, прийом бесіди також може слугувати засобом реалізації як індуктивного, так і дедуктивного методів. Бесіда, заснована на індукції, за специфікою мисленнєвого процесу зближується з індуктивно побудованою розповіддю, адже у них рух думки спрямований від окремого до загального, від незнання до знання. Однак *індуктивна бесіда* набагато сильніше, ніж *індуктивна розповідь*, активізує мисленнєву діяльність учнів. Якщо під час розповіді учні у ролі пасивних слухачів лише подумки стежать за ходом міркувань учителя і прагнуть усвідомити й осмислити сутність запитань і відповідей, сформульованих педагогом, то індуктивна бесіда дає учням можливість стати активними його співрозмовниками, які самі шукають відповіді на поставлені вчителем запитання і самостійно формулюють висновки й узагальнення. Індуктивна бесіда здійснюється посходинокво, покроково, і кожна попередня сходинка готує ґрунт для наступної, аж до остаточного узагальнення. Запитанню, як пусковому механізму і першій сходинці бесіди, може передувати завдання, що готує матеріал для спостережень і знаходження відповіді. Перебіг індуктивно організованої педагогом бесіди послідовно і неухильно веде учнів висхідною дорогою знань від незнання до знання (Бондаренко, 2020а; Бондаренко & Косянчук, 2021b).

Самостійна робота учнів з підручником та іншими посібниками / джерелами знань, а також самостійна робота за спеціально розробленими завданнями як прийоми навчання також можуть мати індуктивну або дедуктивну основу. Якщо матеріал підручника в параграфі викладено індуктивно, то *робота з підручником* ґрунтуватиметься на індуктивній

основі. У разі самотійного опанування учнем дедуктивно викладеного в підручнику матеріалу він послуговуватиметься методом дедукції.

Отже, методи і прийоми спрямовані на розвиток не лише предметної українськомовної і ключових компетентностей, а й на реалізацію розвивальних і ціннісно-виховних можливостей української мови як навчального предмета, що передбачає розвиток інтелектуальних і мисленнєвих здібностей учнів, їх ціннісних переконань і моральних якостей. Згідно з теорією єдності методів навчання, виховання і розвитку розвивальне й ціннісне навчання не потребує якихось особливих методів і прийомів. Водночас відомі усталені методи і прийоми, а надто традиційні, за всього багатоманіття їх дискусійних трактувань, відіграють неабияку роль у становленні всебічно розвиненої успішної особистості, спроможної гідно відповідати на виклики ХХІ століття.

2.2. Проблема методів у теорії й практиці навчання української мови в закладах загальної середньої освіти

Кожен метод навчання спрямований на вирішення конкретних дидактичних завдань і сприяє вирішенню інших. Тому необхідно з'ясувати сильні й слабкі сторони кожного методу навчання, оцінити їх можливості і з огляду на це вибрати оптимальне поєднання. Для кожної конкретної ситуації доцільним є поєднання методів навчання, найефективніше для вирішення поставлених завдань за відведений час.

Науковці відзначають конкретність, неуніверсальність уявлення про оптимальний комплекс методів навчання. Методи, ефективні за одних умов, за інших (залежно від теми, форми навчання) можуть виявитися неприйнятними.

Здійснення оптимального вибору й ефективного поєднання методів навчання передбачає обізнаність учителя з усіма основними методами, їх цілісною класифікацією.

Науковці застерігають як від абсолютизації окремих методів навчання, так і від необґрунтованої відмови від вибору провідного, домінуючого на конкретному уроці.

Щоб ефективно застосовувати методи навчання, педагог-предметник має бути обізнаний із категоріальним апаратом, основними класифікаційними моделями методів, підставами їх класифікації, розуміти завдання, які вирішує кожна з класифікацій; мати поняття про методи, що входять до кожної з основних класифікаційних груп; з'ясувати їх особливості й відмінності, визначати теоретичну і практичну цінність, місце в системі методів навчання мови, закономірності її будови тощо.

Класифікацію методів визначають як систему, упорядковану за певною ознакою. Вона покликана систематизувати науково-педагогічні напрацювання щодо методів навчання. Розроблено десятки таких класифікацій. Тому вчитель стикається з труднощами у відборі методів.

Класифікація має теоретичне і практичне значення. Перше полягає в здобуванні дедалі глибших і повніших знань про метод навчання як елемент дидактичної системи, який дає відповідь на запитання «*як учити?*». Практичне значення класифікації – у наданні вчителю можливості удоцільнити вибір методів навчання для досягнення поставленої мети.

Тому розв'язанню проблеми методів навчання передують аналіз наявних класифікацій. Важливо, щоб педагог усвідомив сутність наявних підходів до класифікації методів навчання, що дасть можливість правильно здійснити їх практичний добір. Водночас слід уникати досить поширеної універсалізації окремих груп методів.

Спроби науковців упорядкувати методи засвідчено в різних класифікаціях з урахуванням їх функцій, практичних можливостей, зокрема й щодо організації навчальної взаємодії педагога й учнів.

Аналіз класифікацій методів навчання, заснованих на різних підходах, свідчить про те, що проблема складна, багатоаспектна, актуальна й на сьогодні остаточно не розв'язана.

Наявність різних класифікацій пояснюється різними підставами, взятими за основу. Класифікація методів здійснюється за найістотнішими ознаками. Їх може бути від двох до чотирьох. Групування методів навчання на основі єдності ознак уможливорює усистемнення їх класифікацій. Цілісність освітнього процесу забезпечується такою самою цілісною класифікацією методів, яка відображає найістотніші їх характеристики.

Науковці однакостайні в тому, що *основними підставами класифікації методів є: дидактична мета, джерела знань, логіка засвоєння навчального матеріалу, рівень самостійності учнів.* Найпрогресивнішим є багатовимірний підхід до класифікації методів. Адже навчання – діалектичний процес. Тому фокусуватися лише на одній із істотних ознак можна лише за умови комплексного врахування всіх аспектів конкретної педагогічної ситуації.

Визначення найпридатнішої класифікації методів передбачає аналіз основних, напрацьованих у дидактиці й окремих методиках.

Не заглиблюючись в еволюцію теорії методів, зазначимо, що вона бере початок від філософів-гуманістів Ф. Бекона, М. Монтеня, Ф. Рабле. Істотний внесок у теорію методів зробили Я. А. Коменський, К. Ушинський, А. Дистервег.

Теорію методів розвинули і збагатили такі вітчизняні науковці як А. Алексюк, О. Біляєв, Вол. Бондар, В. Онищук, В. Ф. Паламарчук, інші.

Дидактика розмежовує загальні методи навчання / *загальнонавчальні методи*, або *загальні методи навчання*, застосовні під час опанування усіх без винятку предметів, і *спеціальні*, якими послуговуються під час опанування окремих навчальних дисциплін. Останні мають багато спільного – вміння виділяти найістотніше в предметі, вести від конкретного до

загального тощо. Це й становить оте загальне, чим відзначаються загальнонавчальні методи. Вони охоплюють усі цілі навчання, виховання й розвитку і цілісно – освітній процес у системі дій педагога й учнів.

Загальні методи навчання характеризуються такими ознаками як:

- 1) певна форма обміну між тим, хто навчас, і тим, хто вчиться;
- 2) форма руху пізнавальної діяльності учнів, зокрема: а) певний шлях засвоєння інформації – аналіз і синтез, індукція і дедукція, аналогія, узагальнення; абстрагування тощо; б) певний вид і рівень пізнавальної діяльності учнів – репродуктивний, евристичний, дослідницький;
- 3) форма руху творчо-перетворювальної діяльності вчителя: керування пізнавальною діяльністю учнів на основі діагностики і прогнозування, контролю тощо. Усе це підтверджує, що методи навчання – багатовимірне й багатоякісне педагогічне явище.

20-ті – 30-ті роки минулого століття відзначилися появою так званих активних методів, які пріоритетизували активну діяльність учнів. Було порушено проблему взаємозв'язку змісту й методів навчання з життям.

Номенклатура методів у наукових джерелах 60-их – 70-их років відзначається одноманітністю. Це пояснюється складністю визначення узгодженої єдиної підстави для класифікації методів. У наукових джерелах має місце хаотичний перелік методів: *розповідь, пояснення, лекція, бесіда, робота з підручником і з книжкою, усні й письмові роботи, спостереження, вправи, практичні роботи, повідомлення учнів, дослідницька робота, програмоване навчання, повторення* й багато інших.

У 80-ті – 90-ті роки теорія методів вийшла на якісно вищий щабель розвитку. Було опубліковано кілька ґрунтовних праць – В. Онищука, А. Алексюка, інших науковців. Активізувалися дослідження шляхів розвитку пізнавальної активності й самостійності учнів, проблемного навчання, теорії уроку (В. Онищук, В. Ф. Паламарчук, І. Підласий, інші). У їхніх працях метод розглядається як багатовимірна дидактична категорія, що забезпечує

керований педагогом рух від незнання до знання, від неповного й неточного знання до повнішого й більш точного, як форма руху змісту навчального матеріалу, розкриваються зв'язки методів з іншими сторонами освітнього процесу.

Акцентуючи керівну роль педагога, методи визначають як спосіб керування навчальною діяльністю здобувачів освіти, а підкреслюючи єдність дій вчителя й учнів – як способи їх спільної діяльності, що передбачають опанування знань, умінь, навичок з боку учнів та керування навчальною пізнавальною діяльністю з боку педагога.

Методи класифікують на основі різних підходів. Наявність різних класифікацій засвідчує багатовимірність і багатоаспектність розгляду методу як дидактичної категорії.

З огляду на тісну взаємопов'язаність, складність і суперечливість процесів навчання й учіння проблематично знайти єдину універсальну підставу для класифікації численних методів. Тому за основу класифікацій беруться різні підходи, які відбивають певні аспекти освітнього процесу. Деякі враховують дві й більше підстав.

Методи класифіковано на таких підставах:

- *за джерелами знань* (словесні, наочні, практичні);
- *за етапом навчання*, на кожному з яких розв'язують відповідні завдання (методи мотивації, актуалізації базових знань, умінь і навичок; методи вивчення нового матеріалу; методи конкретизації й поглиблення знань, набуття практичних умінь і навичок; методи контролю й оцінки результатів);
- *за способом керівництва навчальною діяльністю*: безпосередні (методи пояснення педагога) й опосередковані (методи організації самостійної роботи учнів);
- *за логікою навчального процесу* (індуктивні й дедуктивні, аналітичні й синтетичні методи);

- *за дидактичними цілями* розрізняють методи організації діяльності учнів, методи стимулювання діяльності, конкурси, змагання, ігри й інші методи перевірки й оцінювання;

- *за характером (ступенем) самостійності й творчої діяльності учнів* виокремлюють пояснювально-ілюстративний метод, репродуктивний, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький.

З-поміж усталених класифікацій методів найвідоміші такі:

за джерелом інформації: словесні, наочні, практичні;

за поданням навчального матеріалу: метод готових знань, дослідницький метод;

за метою навчання: метод здобування нових знань, метод формування умінь і навичок, метод практичного застосування знань, методи творчої діяльності, методи закріплення знань, умінь, навичок, методи перевірки й оцінювання знань, умінь, навичок;

за характером навчально-пізнавальної діяльності учнів: пояснювально-ілюстративний метод, репродуктивний, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький.

Найпридатнішою щодо навчання української мови О. Біляєв і більшість його послідовників вважають класифікацію методів за способами взаємодії вчителя й учнів на уроці, що відповідає закономірностям сучасного освітнього процесу.

Побудована на перцептивному підході традиційна класифікація *за джерелами* (Д. Лордкіпанідзе, С. Чавдаров, інші) ґрунтується на джерелах знань і характері сприймання інформації. Вона дає змогу виокремити три групи методів залежно від джерел здобування знань і характеру їх чуттєвого сприймання – слухом, зором, дотиком. Відповідно виділяють *словесні, наочні і практичні методи навчання*, що відбивають як діяльність учителя (*розповідь, лекція, демонстрування, вправи*), так і діяльність учнів (*слухові, зорові, моторні сприймання*).

До *словесних / вербальних* методів відносять *розповідь, пояснення, лекцію, бесіду, інструктаж, роботу з книгою, дискусію, диспут* тощо. Особливістю словесних методів є те, що інформацію для засвоєння учень одержує вербальними засобами. Вербальні / словесні методи дають змогу у стислий термін передати значну за обсягом інформацію, поставити перед учнями проблему й окреслити способи її розв'язання, розвивати абстрактне мислення.

Недоліком методів цієї групи вважають утруднене засвоєння навчального матеріалу, зокрема учнями з наочно-образними пам'яттю і типом мислення, обмежені можливості для формування вмінь і навичок.

Ефективність навчання дітей з наочно-образним типом мислення підвищується завдяки застосуванню *наочних методів*. Вони передбачають одержання інформації на основі сенсорно-рецептивної діяльності (*спостереження, демонстрування, ілюстрування, показ об'єкта, моделі* тощо) і посилюють мотивацію, працездатність.

Однак науковці застерігають від надмірного захоплення методами цієї групи з огляду на стримування розвитку абстрактного мислення, уяви учнів, мовлення, спроможності послідовно викладати думки.

Безперечно позитивними у формуванні практичних умінь і навичок, актуалізації зв'язку теорії з практикою зарекомендували себе *практичні методи навчання*. Завдяки цим методам учні здобувають інформацію, аналізують її, доходять висновку. До практичних методів відносять *вправу, лабораторну роботу, практичну роботу, дидактичну гру* тощо. Специфіка зазначених методів полягає в тому, що діяльність зі здобування знань збігається в часі з їх застосуванням. Це забезпечує ефективність освітнього процесу.

Водночас відзначають недостатній вплив методів цієї групи на якість засвоєння учнями теорії, розвиток абстрактного мислення й логічної послідовності мовлення.

Зазначена класифікація зазнавала критики через гіперболізацію зовнішніх форм спільної діяльності педагога й учнів за рахунок удругоряднення активності учнів.

Класифікація методів *за основними етапами навчально-пізнавального процесу* синтезує й узагальнює характеристики методів навчання, представлені в інших класифікаціях. Дидактична доцільність цієї класифікації визначається тим, що вона безпосередньо сприяє організації основних етапів навчально-пізнавальної та виховної взаємодії педагога й учнів як центральних суб'єктів освітнього процесу.

Основним етапам освітнього процесу увідповіднюються такі поетапні групи методів навчання: *методи сприймання й первинного засвоєння; методи засвоєння–відтворення*, куди входять методи власне відтворення, закріплення, діагностики й отримання зворотної інформації; *методи навчально-творчого вираження*.

Група *методів етапу сприймання–засвоєння* містить три підгрупи. До першої відносять методи монологічно-діалогічного подання й вивчення матеріалу – розповідь, пояснення, лекцію бесіду. Друга підгрупа об'єднує методи візуального вивчення явищ і здобування зорово-звукової інформації, що ґрунтуються на візуальній та звуковідтворювальній основі. Це метод ілюстрації та метод демонстрації. Третю підгрупу становлять методи самостійної роботи учнів з джерелами й здобування навчальної наукової інформації під керівництвом учителя – самостійна робота з підручником, книгою, довідковою літературою, документом; робота з комп'ютером.

Перелічені методи забезпечують початковий етап освітнього процесу – сприймання–відтворення. Вони створюють передумови для переходу до наступного етапу – *засвоєння–відтворення* навчального матеріалу.

Відповідний йому блок методів складають три підгрупи. Це методи власне відтворення – метод проблемної ситуації, ігровий метод, метод навчальної дискусії, навчальний лабораторний пошук-експеримент. Наступна

підгрупа – методи закріплення: метод вправ, взаємонавчання, метод роботи з опорним конспектом, метод цілеспрямованого самостійного засвоєння неорганізованої вільної інформації, або циркулюючих знань [ЦЗНІ]. До третьої підгрупи методів етапу засвоєння–відтворення відносять методи діагностики й одержання зворотної інформації. Це метод запитань–відповідей, методи контролю тощо.

За правильного застосування методи зазначених підгруп етапу засвоєння–відтворення забезпечать глибоке і тривке засвоєння учнями стійких знань, формування умінь і навичок, розвиток розумових сил і здібностей.

Кульмінаційною групою методів, спрямованих на відтворення засвоєних знань, умінь, навичок, набутого досвіду через творче самовираження здобувачів освіти, є *методи навчально-творчого самовираження*. Вони уможливають постановку учням творчих завдань з опорою на наявний у них індивідуальний знанневий ресурс, сформовані вміння й навички, набутий досвід. Блок методів етапу відтворення – вираження включає дві підгрупи – методи навчально-творчого вираження (самостійний пошук, оформлення результатів, художнє виконавство) й методи навчально-критичного вираження (критичний аналіз результатів навчальної діяльності, навчальне рецензування).

Класифікація методів *організації й управління процесом засвоєння знань* синхронізується з елементами структури діяльності як учня, так і вчителя. Це формулювання цілей діяльності, розроблення й реалізація способів діяльності, отримання інформації про ступінь досягнення цілей діяльності, корегування.

Педагог-предметник визначає мету, цілі своєї діяльності. Ця мета спрямована і на трансформацію учня як суб'єкта навчання, й на перетворення об'єкта вивчення.

Призначення методів цієї групи в тому, щоб учень самостійно здійснив перетворення об'єкта вивчення, а педагог посприяв йому в цьому. Допомога вчителя проявляється у певних підказках щодо розроблення й доведення до учня орієнтувальної системи дій, визначення їх структури, вибору основи дій, а також реалізації плану. Маючи план дій, структуру діяльності й образ кінцевого результату, учень має пройти шлях до результату через маршрутизовану систему дій. Його діяльність буде успішною за умови знання її структури, здатності здійснити на цій основі декомпозицію навчального матеріалу й наповнити кожен компонент моделі цієї структури.

Класифікаційною підставою *логічного підходу* (А. Алексюк) є логіка процесу пізнання – викладу матеріалу вчителем (індукція) і логіка сприймання його учнем (дедукція), притаманний освітньому процесові логічний шлях засвоєння знань, що й визначає розмежування відповідних методів. Однією з істотних характеристик структури методу є логічні прийоми учіння. Логічні способи розгортання навчального матеріалу визначає спосіб керування учінням.

Класифікація методів на основі логічного шляху дає змогу педагогові керувати розумовими діями учнів, розвивати їх мислення.

Започаткований А. Алексюком *бінарний підхід* до розроблення методів дав йому змогу виокремити дві групи методів – навчання (пов'язаних із організацією навчальної діяльності учнів) й учіння (що стосуються її реалізації). Згідно з цією класифікацією форма і метод навчання зливаються воедино. Ця класифікація містить більше інформації про кожен метод навчання, ніж будь-яка інша. В її основу покладено характер і рівень пізнавальної активності й самостійності учнів, а також джерела, з яких учні здобувають знання.

Так, автор визначає чотири рівні застосування словесних методів навчання:

- 1) словесно-інформаційний;

- 2) словесно-проблемний;
- 3) словесно-евристичний;
- 4) словесно-дослідницький.

Аналогічно класифікуються бінарні методи наочної форми – 1) наочно-інформаційний; 2) наочно-проблемний; 3) наочно-практичний; 4) наочно-евристичний; 5) наочно-дослідницький; а також практичної – 1) практично-евристичний; 2) практично-проблемний (Алексюк, 1981).

Група методів навчання, виокремлена на основі *способів діяльності вчителя*, включає: *методи організації та управління процесом засвоєння знань; методи здійснення навчальної діяльності; методи стимулювання навчальної діяльності; методи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів; методи мотивації* (Малафіїк, 2009).

Класифікація *на основі цілей навчання* об'єднує методи, спільною ознакою яких є та сама ціль навчання.

Цілі навчання розподіляють на чотири групи: навчальна, розвивальна, виховна, політехнічна.

Цілі першої групи виражаються у знаннях, уміннях, навичках на різних рівнях засвоєння – розуміння, розпізнавання, репродуктивному, продуктивному і творчому, де кожен наступний рівень надбудовується на попередніх. Цілі першої групи проявляються також через способи творчої діяльності та емоційно-оцінні норми. Засвоєння знань на різних рівнях потребує вирішення різних дидактичних завдань (Малафіїк, 2009).

Вихідний для засвоєння рівень розуміння забезпечується завдяки *пояснювально-ілюстративному методу навчання*. Розпізнавальний та репродуктивний рівні передбачають відтворення й застосування знань у типовій ситуації. А це потребує репродуктивного методу навчання. Продуктивний і творчий рівні засвоєння знань, набуття умінь і навичок забезпечують методи, згруповані на основі самостійної пізнавальної

діяльності учнів – пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький, проблематизоване навчання.

Класифікація методів, спрямованих на *реалізацію розвивальних цілей*, що забезпечують розвиток пам'яті, мислення, уяви, індуктивних і дедуктивних шляхів пізнання, емпіричного й теоретичного рівнів дослідження, об'єднує такі загальнонавчальні методи: аналізу, синтезу, зіставлення, узагальнення, індуктивний, дедуктивний тощо.

Системним підходом відзначається класифікація *за дидактичними цілями*, яка враховує основні компоненти освітнього процесу в єдності навчання й учіння. *Управлінський підхід* пріоритетизує основну дидактичну мету, провідні дидактичні задачі, які вирішуються на певному етапі навчання. Згідно з цим підходом В. Онищук виокремлює такі методи: *комунікативний* (засвоєння готових знань), *пізнавальний* (сприймання, осмислення й запам'ятовування нового матеріалу), *перетворювальний* (засвоєння знань і творче застосування умінь і навичок), *систематизуючий* (узагальнення й систематизація знань, умінь і навичок), *контрольний* (з'ясування якості засвоєння знань, сформованості умінь і навичок, їх корегування) (Дидактика..., 1987).

І. Малафіїк об'єднує методи у такі три групи: 1) *організації та здійснення*; 2) *стимулювання й мотивації*; 3) *контролю й самоконтролю*. Перший компонент освітнього процесу передбачає передавання інформації, її сприймання, осмислення, запам'ятовування й практичне застосування (Малафіїк, 2009).

Методи навчальної роботи розвиваються у методи, які імітують і навіть реалізують науковий пошук.

Гностичний підхід бере за основу *характер навчально-пізнавальної діяльності учнів*. Методи цієї групи відображають різні рівні пізнавальної активності й самостійності здобувачів освіти. Відповідно до видів і рівнів розвитку пізнавальної діяльності учнів, рівня їх пізнавальної активності та

самостійності виділяють, з одного боку, *методи організації навчальної роботи учнів* під безпосереднім керівництвом учителя, а з іншого, – *методи самостійної роботи учнів*.

Найчастіше згадувана класифікація охоплює такі методи творчо-перетворювальної роботи вчителя з керування учінням і самоосвітою учнів: *пояснювально-ілюстративні, інформаційно-рецептивні, репродуктивні, продуктивні, проблемного викладу знань, частково-пошуковий, евристичні, дослідницькі*.

Згідно з класифікацією, де кожному елементові змісту відповідає певний метод навчання, загальнодидактичні методи об'єднано у дві групи: *репродуктивні (інформаційно-рецептивні і власне репродуктивні)* та *продуктивні (проблемного викладу, евристичні, дослідницькі)*. Специфіка цих методів пов'язана з діяльністю вчителя (викладання) й діяльністю учня (учіння).

Класифікація методів навчання ***на основі самостійної пізнавальної діяльності учнів*** включає методи, що різняться мірою самостійної пізнавальної діяльності учнів: *пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного викладу матеріалу, частково-пошуковий, дослідницький*.

Пояснювально-ілюстративний метод полягає в тому, що вчитель через розповідь, бесіду, лекцію, пояснення повідомляє готову інформацію різними засобами, а учні сприймають, усвідомлюють і фіксують цю інформацію в пам'яті. Саме в наданні вчителем готової інформації, сприйманні й запам'ятовуванні її учнями і полягає функція пояснювально-ілюстративного методу. Знання засвоюються на рівні усвідомленого сприймання й запам'ятовування.

Нову інформацію педагог надає за допомогою усного й друкованого слова, наочних засобів, практичної демонстрації способів діяльності. Особливістю методу є поєднання усного пояснення з демонструванням

зразків, моделей, прикладів. Учень має пригадати й повторити навчальний матеріал, на знанні якого ґрунтуватиметься опанування нового.

Призначення пояснювально-ілюстративного методу – забезпечити адекватне сприймання й розуміння учнями суті навчального матеріалу на основі зіставлення і встановлення зв'язків невідомого з відомим, формування правильних і чітких уявлень про об'єкт і предмет вивчення; створити умови для формування понять.

Учитель розробляє сам або спільно з учнями програму дій, діагностує розуміння, одержує зворотну інформацію і вносить корективи.

Попри те що пояснювально-ілюстративний метод у зіставленні з іншими володіє мінімальними можливостями для самостійної діяльності учнів, цей метод виконує певну позитивну роль. Він реалізує елементи самостійної пізнавальної діяльності учнів; забезпечує переведення педагогом актуальних знань в оперативну пам'ять учнів, сприймання навчальної інформації й виникнення необхідних асоціацій, зіставлення і встановлення зв'язку невідомого з відомим, засвоєння змісту навчання на рівні розуміння тощо.

Тривимірну класифікацію методів В. Ф. Паламарчук і В. І. Паламарчука засновано на трьох підходах – *перцептивному, гностичному, логічному*. В основу класифікації покладено джерело знань, рівень пізнавальної активності та самостійності учнів, а також логічний шлях навчального пізнання.

В основі **тетраедричної¹ теорії методів** С. Шаповаленка – взаємозв'язок і рух чотирьох аспектів: логіко-змістового, процесуально-гносеологічного, матеріально-джерельного та організаційно-управлінського.

¹ Тетраедричний – дескриптор геометрії, у якій центральний атом утворює чотири зв'язки, спрямовані до кутів правильного тетраедра. Тетраедрична геометрія утворює тверде тіло з чотирма вершинами й чотирма сторонами, які є рівносторонніми трикутниками.

Залежно від активності учнів на уроці методи поділяють на *активні й пасивні*. Такі ознаки активних методів як новизна, нестандартність, оригінальність дала підстави віднести їх до окремої групи, упротилежнивши пасивним і традиційним. Незгодні з таким поділом методів вважають його штучним, оскільки пасивні методи не вписуються в концепцію компетентнізованої освіти. Тому прибічників такого поділу стає дедалі менше попри переважно імітаційний характер дошкільного навчання, окремих видів робіт під час вивчення іноземної мови й опанування трудових процесів.

Поділ методів на активні й пасивні умовний і в жодній із сучасних класифікацій не наводиться. Дехто з методистів до пасивних методів відносить лекцію і розповідь учителя, протиставляючи їх такому активному методу як бесіда. Водночас лекція може бути цікавою, пізнавальною, інформаційно насиченою, яскравою, залучати учнів в активну пізнавальну діяльність, а бесіда – малоцікавою і млявою з огляду на неактуальність предмета обговорення й неправильно розроблені запитання, що гальмують мисленнєву активність учнів. За діалектичного системного підходу і лекція, й бесіда можуть бути як проблемного, так і репродуктивного характеру. Активізації умовно пасивних методів, на нашу думку, сприятиме їх осучаснення, видозміна й збагачення на основі діалогізації (Bondarenko, Vaskovskaya, & Kosianchuk, 2021).

До активних дехто відносить винятково ті методи навчання, що розвивають креативність учнів – проблемно-пошукові, методи самостійної роботи тощо. Неправомірний дилетантський поділ методів на активні й пасивні дезорієнтує вчителя, чиє надмірне захоплення активними методами негативно позначається на освітньому процесі й не дає бажаних результатів.

Ефективність методу залежить від його змісту, складності, структурованості; обізнаності педагога, вміння зацікавити учня, чітко й зрозуміло викласти матеріал і визначається якістю, усвідомленістю й

глибиною засвоєння учнями матеріалу і здатністю його практичного застосування, зокрема й у нестандартних ситуаціях.

Адекватне уявлення педагога-предметника про різноманітність методів, глибина його знань із предмета й основ наук, вміння диверсифікувати спілкування з учнями, професіоналізм прямо корелюються з дієвістю, оптимальністю, ефективністю комплексу вибраних ним методів.

Вибір ефективних методів навчання, їх доцільне комбінування має ґрунтуватися на врахуванні:

- компетентнісної парадигми національної системи освіти;
- закономірностей освітнього процесу;
- принципів навчання і умов, що впливають із них;
- змісту й методів конкретної науки загалом і предмета й теми зокрема;
- цілей і завдань уроку (освітніх, виховних, розвивальних);
- теми й змісту уроку;
- ступеня складності навчального матеріалу;
- можливостей учнів – вікових, розумових, пізнавальних, фізичних, психічних; рівня підготовленості й особливостей класного колективу – (навченості, розвиненості, вихованості), індивідуальних особливостей;
- результатів зіставної характеристики, потенціалу, сильних і слабких сторін застосовуваних методів навчання;
- можливостей і майстерності педагога (його досвіду, рівня теоретичної і практичної підготовки, особистісних якостей);
- оснащеності навчально-матеріальної бази; умов освітнього простору загалом;
- навчального часу, відведеного на вивчення певної теми чи розділу;
- очікуваних результатів тощо.

Ефективність навчання відчутно посилюється, якщо:

- теоретичні положення і правила ілюструються (підкріплюються) фактичним матеріалом, прикладами із живого мовлення, кращих зразків художньої літератури і фольклору;

- учні в результаті систематичного тренування, практики набувають умінь і навичок застосовувати здобуті знання як у стандартних (під час виконання вправ за зразком), так і в нестандартних ситуаціях, особливо при створенні власного тексту;

- вся система занять з розвитку усного й писемного мовлення (збагачення словникового запасу, оволодіння нормами літературної мови, формування умінь і навичок зв'язного викладу думок) будується відповідно до вимог життя, практики, задовольняє потреби учнів у мовному спілкуванні і має забезпечити відповідні можливості в їх майбутній трудовій діяльності (Біляєв, 2005).

Ретельно вибираючи методи навчання й виховання, гармонізуючи взаємодоповнювальну взаємодію в єдиній системі, педагог-предметник має прагнути перетворення їх у систему самонавчання й самовиховання кожного учня, розвитку здатності навчатися упродовж життя.

Правильність добору методів навчання засвідчать: зумовлені їх застосуванням характер діяльності й стосунків педагога й учнів; мотивованість учнів, їх пізнавальна активність, глибина і стійкість здобутих знань, набутих умінь і навичок, спроможність застосовувати їх у нестандартних ситуаціях тощо.

Теорія методів розвивається у напрямі розроблення нових підходів до побудови системи методів та підстав їх класифікації.

З огляду на динамічність конструкції освітнього процесу методи розвиваються й набувають нових якостей. Тому їх об'єднання в групи дехто вважає логічно не виправданим, бо це гальмуватиме освітній процес і стримуватиме їх удосконалення.

Нагальним завданням дидактики було, є й залишається розроблення оптимальної класифікації методів на основі врахування істотних сталих і прогностичних ознак, практичних потреб школи, суспільства і кожної особистості. Доцільно вибрати шлях універсального поєднання й застосування методів задля досягнення максимально можливого результату в процесі вирішення навчальних задач.

2.3. Традиційні методи навчання в оновленій версії

Стрімке зростання обсягів інформації, технологізація людства, перетворення освіти на одну з ключових інтелектуальних і ресурсних галузей, вплив її на оновлення й розвиток усіх сфер суспільного життя, актуалізація проблеми освіченості суспільства потребують швидкого оновлення форм, змісту, методів і засобів навчання, піднесення якості й результативності освітнього процесу.

На відміну від традиційного навчання, зосередженого на наданні учням готових знань, сприйманні, запам'ятовуванні й відтворенні інформації, актуалізувалася потреба творчої активності учнівства, формування здатності застосовувати здобуті знання в різних життєвих обставинах з огляду на мінливість суспільних процесів.

Сучасна система освіти характеризується співіснуванням традиційних та інноваційних методів навчання з тяжінням до традиціоналізму, що вже не відповідає вимогам часу. Тож невідворотними є модернізація традиційних методів навчання, увідповіднення їх сучасним тенденціям розвитку науки і освіти й упровадження інновацій в освітній процес.

Педагогічна інновація (з лат. *in* – в, *novus* – новий, оновлення, зміна) тлумачиться як уведення нового в цілі, зміст, форми, методи й засоби навчання й виховання. На відміну від традиційного освітнього процесу, недостатньо інтегрованого в життєпростір особистості учня, за компетентнісного навчання знання, вміння і набутий досвід є його

органічною частиною. Проєктування освітнього процесу стає справою спільної діяльності педагога й учня як рівноправних суб'єктів; компетентнісне навчання змінює стиль їх спілкування.

Результати зіставного аналізу традиційних та інноваційних методів навчання подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Особливості методів навчання

Критерії характеристики	Особливості методів навчання	
	<i>традиційні</i>	<i>інноваційні</i>
Роль і місце учителя в освітньому процесі	Суб'єкт, який визначає всі компоненти освітнього процесу і керує його реалізацією	Суб'єкт-ініціатор освітнього процесу, що спонукає учнів до паритетної активності
Місце і роль здобувачів освіти	Сприймання, засвоєння й відтворення наданих учителем готових знань	Активне здобування й генерування знань, здобутих із різних джерел
Методи керування освітнім процесом	Авторитарний стиль управління	Демократичний стиль
Ступінь творчості	Творчість є прерогативою педагога, а не учня	Урізноманітнення творчості вчителя і виражена творча активність учня
Контроль за освітнім процесом	Формальний жорсткий не індивідуалізований контроль	Індивідуалізовані форми контролю, самоконтроль, рефлексія
Результати навчання	Багаж знань	Система знань, умінь і навичок, спроможність застосовувати їх на практиці

Усний виклад матеріалу

Розповідь учителя – усний виклад ним навчального матеріалу – несправедливо зараховують до неактуальних і неактивних методів навчання. Водночас чимало вагомих аргументів свідчить на користь його оновлення, осучаснення й більш широкого застосування (Бондаренко, 2021, 8–13).

Розповідь, як і метод лекції (лекційний метод), і бесіда, і робота з підручником, належить до словесних, або повідомлювальних (комунікаційних) методів навчання. Це розмовний метод живого мовлення.

Розповідь передбачає пояснювально-доказовий усний виклад педагогом або учнем навчального матеріалу, ілюстрований зрозумілими прикладами. Словесні методи об'єднує монологічний виклад навчального матеріалу й діалог (зовнішній або внутрішній), а різняться вони структурою змісту. Сучасна школа потребує нового підходу до розповіді вчителя, змісту й смислової наповненості, логічної та емоційної виразності його мовлення. Прицільне, змістовне, логічно послідовне, точне й конкретне, і, що важливо, – шире, емоційне й образне слово вчителя – виконує організуючу роль в освітньому процесі.

Для розповіді характерні: яскравість характеристик, конкретність, динамічність, емоційність.

У процесі розповіді увага фокусується на конкретних фактах, їх взаємозв'язку і взаємозумовленості. Розповідь цінна тим, що містить елементи узагальнень.

Як традиційний метод навчання, розповідь учителя використовують для вступних зауваг, щоб мотивувати учнів, встановити асоціації нового матеріалу з вивченим раніше; для викладу теми – цілеспрямоване, з логічно впорядкованими змістовими частинами, з виокремленням головного, із залученням наочності, мотивованими висновками теоретичного характеру й демонструванням практичного використання засвоєного. Розповідь учителя доцільна для оглядових тем, узагальнення, виокремлення найважливіших аспектів теоретичного і практичного характеру, аналізу фактів, явищ і закономірностей на новому мовному матеріалі й у нестандартних ситуаціях застосування; для з'ясування значень незнайомих слів, описової характеристики понять тощо. Найскладнішим видом розповіді вважають пояснення, завдання якого – розкрити закономірності виучуваного явища і його причинно-наслідкові зв'язки.

Розповідь універсальна в роботі з учнями будь-якого віку, але найзастосовніша у навчанні молодших школярів, рідше – в основній школі і, як виняток, – у старшій, де вона поступається місцем лекції.

Важливе місце розповіді як методу навчання мови зумовлене тим, що вона дає змогу послідовно й системно викладати матеріал, виокремлювати основне, найістотніше, фокусувати на ньому увагу учнів, давати учням чітке визначення усталених понять, розкривати їх сутність, установлювати зв'язки між ними, визначати й обґрунтовувати функції.

Взірцева розповідь учителя сприяє активізації розумової і мовленнєвої діяльності здобувачів освіти, усвідомленому засвоєнню фактів, явищ, закономірностей мови, опануванню учнями вміння логічно-послідовно, зрозуміло й переконливо викладати матеріал. Цьому сприяють такі поєднувані з методом прийоми як постановка запитань, адресованих як учням, так і вчителю, супутнє складання схем, таблиць, моделей, алгоритмів, класифікація мовних фактів, їх зіставлення, використання у мовленні й інші прийоми.

Метод передбачає послідовний системний виклад учителем матеріалу з виокремленням основного, що важливо під час опрацювання складної теми, завдяки чому ощадливо використовується час на уроці.

Провідними *функціями* розповіді є навчальна, комунікаційна, мисленнєва, передавальна, організуюча, а супутніми – розвивальна, виховна, спонукальна, контрольна-корекційна. Розповідь учителя сприяє вдосконаленню відтворювального (репродуктивного) мислення.

Розповідь має відповідати певним *вимогам*. Це практична застосовність наданої інформації; змістовність; інформаційна запитаність; практикоорієнтованість; достовірність і обґрунтованість фактів, положень; доцільна кількість чітких виразних зрозумілих переконливих прикладів, що аргументують викладені твердження, їх розбір; демонстрація наочності; використання друкованих і медіаресурсів; чіткість, логічність і доказовість

викладу, його динамічність; образність і емоційна забарвленість; вираження особистої оцінки і ставлення педагога до предмета розповіді.

Неабиякі вимоги ставляться до якості мовлення вчителя. Це цілеспрямованість, змістовність, дискурсивність (логічність міркувань), нетрафаретність, чіткість думки і дикції, зрозумілість, простота, доступність, щирість, правильність і дієвість, керування голосом і зміна його характеристик.

З огляду на це велике значення має стрункність і послідовність викладу, коли наступне впливає з попереднього, а нове ґрунтується на вже відомому, а також поступовість у нарощуванні труднощів.

Важливе дотримання вимог до зовнішніх характеристик мовлення – тембру й сили голосу, чіткості вимови тощо.

Водночас на практиці ще має місце монотонність викладу, недостатня вимогливість учителя до вибору мовних засобів, невиправдана пишномовність або надмірна незрозуміла учням афористичність.

Ефективність розповіді визначається насамперед її науковою змістовністю й практикоорієнтованістю, розвивальною і виховною спрямованістю, здатністю педагога зацікавити учнів, реалізувати розвивальний потенціал методу, зокрема виділяти основне, відфільтровувати другорядне, активізувати увагу, пам'ять, мислення, емоційну сферу; а також логічність, доказовість, переконливість, грамотність, риторичною майстерністю і зокрема засобами впливу на аудиторію, професіоналізмом педагога.

Активізації мисленнєвої діяльності учнів сприятиме дотримання вчителем таких вимог до усного викладу навчального матеріалу:

- чітке виокремлення й акцентування основного;
- цілісний виклад;
- вміле використання прийомів ораторського мистецтва;

- виклад за чітким планом, послідовний перехід від однієї частини до іншої з узагальненням наприкінці;
- зв'язок з особистим досвідом учнів;
- уведення дискусійних питань;
- залучення цікавих фактів;
- ведення учнями записів по ходу розповіді вчителя;
- доступне, нормативне, взірцеве й виразне мовлення вчителя;
- володіння інтонацією, мімікою, жестами, поставою.

Застосовуючи метод розповіді, слід дбати про мотиваційне забезпечення освітнього процесу, концентрувати увагу на навчальній ситуації, спрямовувати її на мету майбутньої діяльності.

Метод розповіді природно поєднується з діалогічними, методом наочності (демонстраційним) та іншими.

Недоліки розповіді й лекції як методів навчання пов'язують зі сприйманням навчального матеріалу переважно через слуховий канал. З огляду на те що 80–90% людей одержують інформацію через зоровий аналізатор, пропускна здатність якого стократ перевищує слуховий, зазначені методи за ефективністю поступаються іншим, де передбачено візуальний компонент.

Недоліками методів розповіді й лекції у їх застиглому трактуванні вважають однобічність впливу на учнів, а також зловживання готовими завченими повторюваними трафаретними фразами, нещирість, структурну, логічну й емоційну невиразність мовлення, що негативно позначається на потенційній ефективності методу.

Однак завдяки діалогізації і продуманій системі запитань можна не лише передавати учням інформацію, а й стимулювати їх досвідову, мисленнєву й мовленнєву активність. Тому цілком зрозумілим і логічним є прагнення удосконалити й модернізувати методи розповіді й лекції на основі їх ефективного потенціалу (Бондаренко, 2022b).

Учительський монолог, збагачений елементами інших методів, зокрема й поширених закордонних, які органічно входять в його орбіту, посилює реалізацію повідомлювальної функції, мотивує, зацікавлює учнів, активізує їх пізнавальну діяльність, думання, пам'ять, увагу, емоції, засвоєння фактів, мобілізує слухове сприймання, уяву, стимулює учнів фіксувати важливі повідомлення, сприяє оволодінню вмінням логічно послідовно викладати думки; усуває одноосібність, запобігає монополізації педагогом ролі безальтернативного мовця, який лише ретранслює готові знання, а також нераціональному використанню навчального часу.

Лекція

Лекція забезпечує систематизоване концентроване аргументоване подання педагогом-предметником наукових знань учням.

Метою застосування методу лекції, або лекційного методу, є повідомлення нових знань, систематизація й узагальнення наявних, формування на їх основі світогляду тощо.

Лекція, як найскладніша форма викладу навчального матеріалу, зазвичай охоплює 2-3 проблеми. Вона характеризується широтою охоплення матеріалу, глибиною занурення в проблему, більшою тривалістю зіставно з іншими монологічними методами.

Лекційний метод поєднує характеристики розповіді і пояснення, які, однак, за змістом складніші, ніж проста розповідь. Тому, на відміну від розповіді, застосовної у всіх класах, лекція обмежується старшою школою для ознайомлення учнів з об'ємним матеріалом узагальнювального характеру.

На відміну від розповіді, лекція призначена для більш розгорнутого теоретичного повідомлення, аналізу й обґрунтування складних і багатокомпонентних питань.

Саме в українській лекторській традиції, що формувалася в Україні у другій половині XVI – на початку XIX століття і знаковими постатями якої

були Костянтин Ушинський, Микола Пирогов, Микола Гоголь, Петро Могила, Григорій Сковорода, Памфіл Юркевич, утвердилося розуміння лекції як школи самостійного творчого мислення, прагнення перетворити лекцію із засобу передавання вчителем учням готової інформації, результатів діяльності, теоретичного і практичного досвіду попередніх поколінь, на метод творчого розмірковування педагога з учнями, які активно включаються у процес живого співмислення з лектором.

Педагог, як лектор, має стимулювати учнівську аудиторію до самостійності, спонукати бачити в лекціях не результати чужої інтелектуальної діяльності, а матеріал для власної, спосіб долучення до процесу творчого пізнання, розумового збагачення.

До сучасної лекції ставлять такі вимоги:

- з'ясування нових понять, термінів, назв;
- належний науковий рівень повідомлюваної інформації;
- доцільний обсяг лише необхідної інформації;
- відповідність програмі;
- наявність новин галузі;
- доказовість і аргументованість суджень;
- оптимальна кількість переконливих фактів і прикладів;
- логічність, точність, доступність і зрозумілість викладу думок;
- активізація мислення здобувачів освіти;
- наочність і водночас проблематизованість викладу;
- виведення основних положень, формулювання висновків;
- дотримання міжпредметних зв'язків;
- надання можливості слухати, осмислювати інформацію й робити

короткі записи.

Результативність лекції засвідчують такі її характеристики:

- належний рівень сприймання навчального матеріалу здобувачами освіти;

- ефективність впливу на якість знань учнів;
- глибина питань, що розглядаються;
- підготовленість педагога як лектора;
- здатність організувати творчу діяльність учнів;
- уміння реалізувати міжпредметні зв'язки тощо.

Розрізняють такі традиційні *види лекцій*: *інформаційна, оглядова, лекція-консультація*.

Інформаційна лекція передбачає виклад і пояснення учням навчальної інформації, яку належить осмислити й засвоїти.

Метою *оглядової лекції* є ґрунтована на поняттєвій основі систематизація теоретичних відомостей із певного розділу мовознавчої науки, що потребує задіяння асоціативних, внутрішньо- й міжпредметних зв'язків під час осмислення інформації.

Зміст *лекції-консультації* визначається її цільовою спрямованістю. Основним її змістом є роз'яснення окремих, зазвичай найскладніших або найзначущіших у практичному плані питань програмового матеріалу.

Групові консультації проводяться у разі, якщо є потреба: докладніше розглянути практичні питання, недостатньо висвітлені щодо інших методів навчання; надати учням допомогу в самостійній роботі, під час підготовки до написання рефератів, складання ДПА, ЗНО, НМТ тощо.

Стислий виклад ключових питань теми лектором продовжується запитаннями учнів, на які слід зарезервувати половину навчального часу.

Застосування лекції-консультації здійснюється за певним алгоритмом: стислий виклад учителем ключових положень теми; постановки запитань учнями в усній і письмовій формах; відповіді вчителя на запитання учнів; дискусія з висновками педагога; самостійне вивчення / повторення матеріалу учнями за підручником і консультацією. З огляду на мету і призначення лекції-консультації, постановки запитань учнями й відповіді на них можливі як під час розгляду окремих підпитань, так і по його завершенні.

До лекції-консультації ставлять такі вимоги: чіткість викладу; зосередження уваги на найскладніших питаннях теоретичного і практичного характеру; виокремлення основного; вибір головної ланки, що допускає певну фрагментарність; аргументація висунутих положень; використання ТЗН, роздаткового матеріалу; визначення окремих аспектів проблеми і навчальної літератури, рекомендованих для самостійного опрацювання тощо.

Лекція-консультація сприяє усвідомленню учнями значущості теоретичних положень для практики; поглибленому засвоєнню змісту навчального матеріалу, зокрема теоретичних питань; піднесенню ефективності самостійної роботи учнів тощо.

В аспекті модернізації традиційних методів навчання неабиякий інтерес становлять пропоновані вітчизняними і закордонними науковцями й апробовані на практиці варіанти проведення сучасних видів лекції. До них відносять *проблемну, лекцію-бесіду, лекцію із навмисними помилками / провокаційну, лекцію-конференцію, лекцію-пресконференцію, кіно / відео/ лекцію, лекцію-візуалізацію тощо* (Алексюк, 1997; Інтерактивні..., 2004).

Інноваційну лекцію розуміємо як метод навчання, що забезпечує інтенсивний обмін інформацією і набутим досвідом між тим, хто навчає, і тими, хто навчається; заохочує активну пізнанняву, інтелектуальну й мовленнєву діяльність здобувачів освіти і сприяє розвитку творчих здібностей.

Основною конкурентною перевагою є інтерактивність – інтенсивна різноспрямована взаємодія між педагогом і учнями, за якої здобувачі освіти стають рівноправними суб'єктами освітнього процесу (Frederick, 2010).

Окрім цієї, до переваг перелічених різновидів лекції відносять: їх проблемний і пошуковий характер; активізацію мислення й поведінки учнів; можливість опрацьовувати значні обсяги інформації; мінімізацію вчительського монологу на користь діалогів з учнями; актуалізацію здобутих ними знань, досвіду; оперативний зворотний зв'язок;

усамостійнення учнів у здобуванні знань; створення умов для їх саморозвитку; досягнення відчутних результатів.

Нетрадиційні форми лекції ґрунтуються на принципах проблемності, гейміфікації, діалогічного спілкування, спільної колективної діяльності.

Проблемна лекція реалізує евристичний багатоваріантний підхід до розв'язання проблеми завдяки стимулюванню пошукової діяльності здобувачів освіти. Цей різновид лекції передбачає наявність проблемних питань, ситуацій, проблем, їх аналіз, формулювання гіпотез і знаходження способів розв'язання, творче опрацювання ключових питань теми, висновування з використанням евристичної бесіди і зверненням до знань і досвіду учнів; спонукання їх до колективного дослідження, спільного виведення правил / закономірностей.

Специфіка проблемної лекції полягає у підведенні теоретичного підґрунтя під колективну думку, усистемнення й реверсування у вигляді спільного узгодженого висновку, повідомлення життєво запитаної інформації й переконання кожного учня, що він спроможний зробити це самостійно. Нові знання повідомляються вчителем через проблемне запитання, проблемне завдання чи проблемну ситуацію. Навчальний матеріал добирається і компонується так, щоб учні самостійно виявили проблему й запропонували варіанти її розв'язання. Процес пізнання спрямовується в річище дослідницької діяльності. Проблема розв'язується шляхом аналізу різних теорій, поглядів, підходів і вибору оптимального. Слідкуючи за правильністю відповідей і аргументації, педагог за потреби надає коментар (Павленко, 2014; Бурлаченко, 2019).

Лекція-бесіда (діалог з аудиторією) забезпечує високу інтеракційність. Цей різновид лекції передбачає створення умов для обміну думками, коли учні не обмежуються постановкою запитань, а мають можливість викласти своє розуміння обговорюваного питання. Педагог виступає в ролі і лектора, й співрозмовника, який спрямовує хід діалогу зустрічними запитаннями.

Лекція-бесіда дає змогу визначати зміст оприятюваних відомостей з урахуванням особливостей аудиторії; залучати колективні знання через запитання до аудиторії загалом як на початку, так і впродовж лекції; з'ясовувати рівень знань учнів із певної проблеми, ступінь їх готовності сприймати новий матеріал; одержувати конкретні відповіді завдяки відповідному формулюванню запитань, чергуванню елементарних і проблемних. Жодне запитання не може залишатися без відповіді.

Лекція із навмисними / заздалегідь запланованими помилками / провокаційна полягає в закладених у ній помилках – змістових, фактологічних тощо. Вона реалізує стимулювальну, контрольну й діагностичну функції. Попереджені про наявність помилок, учні мають знайти їх, визначити характер і надати правильну відповідь. Лекція з навмисними помилками має на меті спонукати здобувачів освіти критично ставитися до пропонованої інформації; вміти шукати й знаходити наявні помилки різного характеру, зокрема змістові.

Лекція-конференція нагадує модель наукової конференції. Заздалегідь оголошена проблема розкривається в системі учнівських доповідей, які деталізують її. Вони готуються самостійно під керівництвом учителя.

Лекція-пресконференція організовується з проблем комплексного характеру. Вона передбачає підготовку й постановку лекторові письмових запитань, на які він має дати змістовні задовільні відповіді. Висвітлення питань можливе за участі найпідготовленіших учнів у ролі співлекторів.

Лекція-візуалізація зводиться до візуальної форми подання матеріалу за допомогою різних технічних засобів. Лекція набуває вигляду розгорнутого або стислого коментування зорового ряду, візуальних матеріалів (малюнків, картин, світлин, слайдів, схем, таблиць, графіків, моделей тощо).

Науковці вбачають перспективу у взаємодії інноваційної лекції з сучасними інформаційно-технічними засобами в інноваційному освітньому

середовищі, у поєднанні сучасних різновидів лекції з новітніми технологіями навчання й виховання (Корсак & Зінченко, 2002).

До недоліків методу лекції відносять: однобічність (за винятком ситуацій, коли лектор відповідає на запитання слухачів); низьку активність учнів; брак зворотного зв'язку; нереальність врахування рівня навчальних можливостей учнів; високі вимоги до володіння педагогом секретами ораторського мистецтва.

Такі словесні методи навчання як розповідь і лекція задля діалогізації освітнього процесу неодмінно мають передбачати бесіду.

Отже, такі традиційні методи навчання як розповідь і лекція в сучасних умовах слід розглядати у плані розвитку пізнавальної активності, мислення й мовлення учнів, їх розумових і творчих здібностей.

За доцільного застосування метод розповіді слугуватиме не лише каналом передавання учням готових знань. За умови діалогізації й у комбінуванні з іншими методами він набуває нового імпульсу: стимулює інтерес, пізнавальну, мисленнєву й мовленнєву діяльність учнів; мотивує до самостійної роботи і самовдосконалення; спонукає до дослідництва; створює сприятливі передумови для пошуку, засвоєння і тривалого використання знань і вмінь.

Бесіда

Чи не єдиним традиційним методом, який не передбачає передавання учням готових знань, вважають бесіду (Біляєв, 1981). Цей метод володіє значним потенціалом для активізації пізнавальної, мисленнєвої й мовленнєвої діяльності здобувачів освіти. Переваги бесіди проявляються у її зіставленні з монологічними методами.

Бесіду, нарівні з розпитуванням і дискусією, відносять до різновидів діалогічного спілкування. Це збалансована форма спілкування, за якої здійснюється обопільний обмін інформацією.

Як один із важливих традиційних методів, бесіда є одним із найзастосовніших методів на уроках української мови.

Бесіду визначають як діалогічний метод навчання, за якого педагог-предметник через постановку ретельно продуманої системи запитань підводить учнів до розуміння нового матеріалу або перевіряє засвоєність вивченого. Цьому сприяє докладно розроблена система запитань–відповідей, які логічно ведуть до потрібних висновкувань і узагальнень.

На відміну від розповіді вчителя, коли учні виступають у ролі активних слухачів, бесіда передбачає співучасть педагога й учнів. Бесіда ґрунтується на запитаннях–відповідях. Вони пов'язані з темою і визначеною метою конкретного уроку. Під час бесіди покроково з'ясовуються різні сторони, ознаки, особливості виучуваного явища. На цій основі доходять висновків і формулюють правило, що підлягає заучуванню й запам'ятовуванню. Доцільне застосування методу бесіди стимулює й логізує мислення здобувачів освіти.

Переваги методу бесіди вбачають у тому, що він дає змогу залучити всіх учнів або значну частину класу, оперативно з'ясувати міру підготовленості кожного, відкорегувати й спрямувати відповіді, даючи змогу заповнити прогалини в знаннях. Ефективність методу бесіди залежить від умов його застосування, врахування мети уроку, правильно сформульованих запитань, що програмують адекватні відповіді учнів.

Бесіда практикується впродовж усього періоду навчання, поступово ускладнюючись від класу до класу. Метод ефективний на всіх етапах освітнього процесу – мотивації, актуалізації опорних знань, вивчення нового матеріалу, закріплення, контролю, рефлексії.

Бесіду доцільніше застосовувати під час вивчення матеріалу, з якого учні вже мають певні знання. Метод використовують для роботи над більш доступним для учнів матеріалом, для розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь, під час виконання творчих завдань, для організації

самостійної роботи учнів з підручником / книгою / іншими джерелами знань, а також як спосіб здійснення проблемного навчання.

Бесіда може бути *підготовленою* або *непідготовленою*.

До бесіди мають готуватися не тільки педагог, а й учні. Непідготовлена, хаотична, млява й розтягнута в часі бесіда не виправдає очікувань і більше нашкодить, ніж принесе користі. Залежно від теми, матеріалу, міри підготовленості й зацікавленості учнів бесіда може тривати від 5 до 15 хвилин у п'ятих – сьомих класах і від 15 до 20 – у восьмих – одинадцятих.

Готуючись до уроку, вчитель розробляє систему запитань і формулює висновки, які мають зробити учні в процесі бесіди. Водночас слід уникати спрощеного розуміння бесіди лише як відповідей учнів на запитання вчителя.

Запитання, які чергуються з відповідями учнів, є основним засобом активізації мовлення учнів. Методично грамотно побудована бесіда передбачає додержання логічної послідовності у постановці запитань, здатність педагога запобігати відступам від теми, додержання основних дидактичних вимог до формулювання й оприяднення адресованих учням або вчителю запитань. Саме методика постановки різнотипних запитань є організаційним каркасом бесіди (Бондаренко, Косянчук, 2021b).

Точна, чітка й зрозуміла постановка запитання створює атмосферу взаєморозуміння й конструктивної взаємодії, дає змогу учням самостійно орієнтуватися навіть у досить складному матеріалі.

Запитання має бути:

- а) чітким, зрозумілим для учнів;
- б) вичерпним і недвозначним;
- в) спонукати учнів виявляти ініціативу, творчу самостійність;
- г) не бути риторичним або провокаційним;
- д) не допускати двох правильних відповідей;
- е) бути нечленованим, містити одне, а не кілька запитань;

ж) не передбачати підказку для відповіді;

з) не програмувати односкладної відповіді «так» або «ні» (Бондаренко, 2020а).

Бесіду зазвичай починають із запитань, які мають на меті встановити зв'язок нового матеріалу із вивченим раніше, дати змогу учням пригадати засвоєне, й завершується запитаннями, за допомогою яких можна перевірити, наскільки добре учні зрозуміли матеріал, і пересвідчитися, чи є потреба в повторному поясненні.

Особливості бесіди залежать від мети. Це може бути активізація мислення учнів під час ознайомлення з новим матеріалом; повторення й відтворення раніше вивченого, пов'язаного з новою темою; закріплення; систематизація, узагальнення фактів; запобігання помилок тощо.

За критерієм ступеня активності співрозмовників розрізняють: а) мовлення ініціативне; б) мовлення пасивне. Здатність учня до ініціативного мовлення має стати предметом особливої уваги педагога.

Уміння учнів слухати – розуміти, запитувати – відповідати, брати участь у обговоренні, аргументувати свої відповіді, підтверджувати їх власними прикладами, робити висновки, дотримуватися культури мовлення, бути толерантними підвищує їх активність, стимулює брати участь у постановці запитань під час бесіди. Запитання наприкінці вивчення значної за обсягом теми, що потребує зіставлення фактів, їх узагальнення привчає учнів до самостійного мислення. Усе це сукупно демонополізує одноосібну роль учителя й помітно підвищує ефективність застосування методу.

Для бесіди важлива спроможність підтримувати розмову. Під час бесіди запитання можуть ставити як учитель, так і учні. Той, хто відповідає на запитання, сам має стимулювати співрозмовника до продовження розмови. Тому в бесіді велику роль відіграють репліки, що змінюють хід розмови. Уведення в мовлення учасників розмови речень із часткою *a* дає

змогу переводити увагу з одного об'єкта на інший. Наприклад: *Я вважаю... А ти?*

Особливу увагу слід звернути на другі репліки діалогу, на їх смислову й формально-мовну залежність, на репліки-оцінки, а з мовних засобів – на неповні речення, звертання, вигуки, частки, культуру спілкування загалом.

Прийом запитування / постановки запитань активізує мисленнєву діяльність учнів, дає змогу встановити причинно-наслідкові зв'язки, зв'язати вивчення нового матеріалу із засвоєним раніше. Залежно від особливостей матеріалу, мети уроку, підготовленості класу постановку запитань і бесіду доцільно поєднувати із самостійною роботою учнів.

Бесідою зловживати не слід. Кожне запитання має бути ретельно продуманим і доцільно сформульованим. Не варто ставити неістотних, несуттєвих і дріб'язкових запитань, а також тих, що не мають відношення до теми, щоб не довелося перебудовуватися по ходу уроку.

Оптимально організована бесіда може перерости в дискусію.

Виокремлюють різні *види бесіди*, з-поміж яких в освітньому процесі використовують *вступну, репродуктивну, евристичну, повідомлювальну, закріплювальну, повторювальну, узагальнювальну* (що підводить до висновків на основі аналізу різних, але пов'язаних між собою фактів), *систематизувальну* (іноді з елементами творчої), *контрольну*. Види бесіди зазвичай співвідносяться з відповідними етапами уроку. Так, закріплювальна бесіда призначається для закріплення знань, умінь і навичок, а повторювальна – для повторення.

Попри те що бесіди розмежовують за їх призначенням в освітньому процесі й за характером діяльності учнів під час її перебігу, кожен вид бесіди спрямований на стимулювання активності учнів; відтворення засвоєного раніше; самостійне формулювання власних висновків; узагальнення й систематизацію знань тощо.

Водночас кожен вид бесіди відзначається своїми особливостями, які необхідно враховувати.

Вступна бесіда, що проводиться на початку вивчення теми або розділу, необхідна для зв'язку нового матеріалу з вивченим раніше, для підготовки учнів до наступних мисленневих операцій, виконання вправ із розвитку мовленневих умінь. Мета вступної бесіди – актуалізувати здобуті раніше знання, набуті вміння й навички і на цій основі підготувати учнів до усвідомленого сприймання нового матеріалу, нарощування знань і опанування складніших умінь.

Репродуктивна бесіда ґрунтується на вивченому раніше матеріалі і спрямована на його відтворення. Відповідаючи на запитання педагога, учні повторюють засвоєний раніше матеріал, закріплюють здобуті знання, набуті вміння й навички, засвідчуючи рівень і якість його опанування. Така бесіда може мати супутній, поточний, підсумковий, систематизувальний характер. Репродуктивна бесіда, за допомогою якої вирішуються різні дидактичні завдання, застосовується на різних етапах уроку. На етапі перевірки знань, умінь і навичок вона забезпечує повторення й закріплення.

Евристична бесіда підводить до висновків у зв'язку з аналізом мовного явища шляхом постановки запитань, розгляду відомих учням мовних явищ і фактів. До неї зазвичай вдаються під час пояснення нового матеріалу,

Специфіка евристичної бесіди в тому, що завдяки продуманій системі запитань педагог скеровує учнів на усвідомлення сутності нових понять, висновування, формулювання правил на основі здобутих раніше знань і спостережень над мовним матеріалом. Уміле й правильне ведення евристичної бесіди за допомогою доцільних запитань потребує належної підготовки як учителя, так і учнів.

Евристична бесіда має бути ретельно підготовлена. Педагог заздалегідь продумує й розробляє систему запитань, які доцільно поставити учням, прогнозує імовірні відповіді, зокрема й неточні, неповні або помилкові,

з'ясовує, хто з учнів здатний долучитися до бесіди й спроможний виправити допущені неточності, підкорегувати однокласників. А це, своєю чергою, передбачає знання наявних і потенційних можливостей кожного учня.

Цінність методу вбачають у можливості залучення й активізації всіх учнів класу. За повноцінної евристичної бесіди у ній беруть рівноцінну участь обидві сторони – і педагог, і учні: взаємообмінюються запитаннями й відповідями, думками, ідеями, висновують, формулюють правила й закономірності тощо.

Ефективність евристичної бесіди визначається поступом учнів у прирощуванні нових знань і вмінь.

До евристичної бесіди вдаються зазвичай під час опрацювання нового матеріалу, з якого учні вже мають певні знання (з початкових класів або з інших предметів). Цілковита необізнаність їх із предметом розмови знівелює спроби вчителя й трансформує їх у більш придатну для такого випадку розповідь.

Евристичну бесіду застосовують під час опрацювання понять; встановлення причинно-наслідкових зв'язків, тобто на етапі засвоєння нових знань, формування нових умінь і навичок.

На окрему увагу заслуговує евристична бесіда як спосіб організації виконання учнями творчих завдань на етапі застосування засвоєного.

Повідомлювальна бесіда ґрунтується на спостереженнях над мовним матеріалом. Ставлячи запитання у логічній послідовності, педагог пропонує учням уважно розглянути явище, скеровує їх увагу на характерні ознаки, спонукає сформулювати результати своїх спостережень і зробити висновки.

Мета повідомлювальної бесіди – з'ясувати, чи зрозуміли учні і як саме сутність спостережуваного явища, його причину, спонукати їх зробити висновок, окреслити сферу функціонування і практичного використання тощо.

Повторювальну бесіду – інколи вибірково, за запитаннями, що стосуються лише основного, – проводять для закріплення навчального матеріалу. Вона дає змогу акцентувати найістотніші сторони виучуваного явища, встановити причинно-наслідкові зв'язки між його складниками, узагальнити й систематизувати знання, підвести учнів до відповідних висновків.

Систематизувальна бесіда проводиться з метою узагальнення й систематизації знань. Вона найдоцільніша на завершальному етапі вивчення теми або розділу, під час узагальнення й систематизації. Систематизувальна бесіда будується на ретроспективному аналізі – встановленні зв'язків між досягнутими новими результатами й висновками, яких учні дійшли раніше. Повторювальну, закріплювальну й систематизувальну бесіди застосовують на відповідних етапах уроку або на спеціальних уроках закріплення, повторення, нерідко з використанням узагальнювальних таблиць і схем.

Контрольна бесіда передбачає перевірку рівня і якості засвоєння учнями знань. Цей вид бесіди дає вчителю інформацію про прогалини в знаннях учнів, тобто який матеріал потребує додаткового або повторного опрацювання.

Спостереження над мовою

З-поміж п'яти основних традиційних методів навчання української мови *метод спостереження*, як шлях активного сприймання мовних фактів, що підводить учнів до узагальнень, вважається «одним із дієвих засобів активного здобування знань», завдяки якому розширюється простір для активних розумових дій учнів, усувається одноманітність у роботі вчителя» (Біляєв, 2005, 84).

Серед лінгводидактів метод спостереження над мовою всебічно обґрунтували Л. Рожило і О. Шпортенко (Рожило & Шпортенко, 1973), В. Теклюк (Теклюк, 1991), С. Караман, О. Кучерук, З. Бакум (Бакум, 2008), М. Пентилюк й інші (Методика навчання..., 2005).

Метод спостереження над мовою – це один із методів навчання, у якому закладено великі можливості учнів щодо активної аналітичної роботи на уроці, без якої неможливе ефективне навчання мови. Цінність методу полягає в тому, що школярі пізнають сутність мовних процесів, фактів, осмислюють зв'язок між ними, формують і розвивають самостійні пошукові навички, здатність думати, аналізувати та знаходити відповіді. Саме метод спостережень дає змогу здобувачам освіти «встановити споріднені явища і використати вже сформовані уміння і навички для засвоєння нових знань» (Кучерук, 2011, 69).

Уроки із застосуванням методу спостереження над мовою потребують від учителя-словесника ретельного розроблення змісту роботи, структури, технології проведення. Необхідно підготувати ґрунт для розуміння й свідомого засвоєння учнями певних висновків або правил, які згодом будуть вивчатися, адже робота здійснюватиметься, як правило, під керівництвом вчителя за певним планом. Школярі мають зрозуміти, що робити, з якою метою, у якій послідовності, у який спосіб фіксувати результати спостереження.

Тобто учитель повинен забезпечити всі умови для ефективної роботи на уроці. Такий формат використання методу сприятиме зміцненню в учнів мотивів учіння, пожвавить інтерес до процесу вивчення мовних явищ, дасть змогу здобувачам освіти позбутися враження, що їм нав'язують мовні відомості, правила. Спостереження над мовою може вестися й після вивчення теоретичного матеріалу. У цьому разі метою спостереження є розширення кола фактів, що ілюструють і підтверджують вивчене мовне явище чи факт.

Тому спостереження потребує деталізації завдання (поєднання загального і окремого). З цією метою можна запропонувати таке завдання: *«Об'єднайтеся в три групи. Пригадайте, що вам відомо про орфографію. За потреби зверніться до Українського правопису. Проведіть конкурс на краще*

запитання: доберіть і запишіть якомога більше запитань для учасників іншої групи, щоб виявити, що й наскільки добре кожен із вас засвоїв із цього розділу». У зазначеному контексті доцільно активно використовувати різноманітні медіатексти, відео з ютубу, після перегляду яких варто запропонувати дослідити, наприклад, мовні засоби образності чи емоційності, найуживаніші мовні конструкції або зафіксувати й виправити мовні огріхи.

Якщо розглядати метод спостереження над мовою в системі проблемного навчання, то означений метод містить елементи дослідницького методу. На уроках різних типів необхідно організувати роботу в такий спосіб, щоб учень мав можливість задовольнити свої потреби, тобто перетворити процес здобування знань на необхідність. Учитель має забезпечити всі умови для спостережень та експериментів. Метод спостереження над мовою можна застосовувати для вивчення широкого кола явищ, він цінний можливістю змінювати «поле охоплення» досліджуваного об'єкта, дає змогу висувати й перевіряти додаткові гіпотези. Для прикладу наведемо таке завдання: *«Об'єднайтеся в пари. Користуючись джерелами з інтернету, дізнайтеся, де в Україні розташоване село Чорнобаївка. Висловіть припущення, чому гора має таку назву. Чому цей населений пункт обростає новими легендами під час війни РФ проти України?».*

Учитель-словесник має допомогти учневі виробити навички здобувати знання під час самостійних спостережень, навчитися загострювати увагу на певному мовному понятті й розвивати вміння аналізувати певне явище чи мовний факт, робити висновки, формулювати визначення і правила, не сподіваючись на те, що вчитель передасть йому готові знання й досвід.

Виконання завдань для реалізації методу спостережень над мовними явищами і фактами дають змогу наблизити освітній процес до потреб життя.

На наш погляд, окрему увагу в аспекті зазначеного необхідно зосередити на проблемі цілеспрямованої роботи з вироблення дослідницьких умінь

учнів-мовців, адже потреба досліджувати навколишній світ, вивчати та опрацьовувати інформацію, пізнавати нові факти і явища – це одна із особливостей людської психіки, формування якої починається від народження. Дослідницька активність є природним станом дитини. Якщо створити умови для реалізації вікової потреби в пошуковій активності, здатності досліджувати, оперувати мовними знаннями й дослідницькими вміннями, інтегрувати знання з різних галузей наук, то учні будуть готовими до викликів дорослого життя. Це передбачає вироблення навичок спостережливості, орієнтування в потоках інформації, мотивації для пошуку нових можливостей. Саме компетентісно спрямований освітній процес має на меті не накопичення знань та інструктовані дії, а виробляє здатність пізнавати життєві реалії, у яких ці знання мають значення, тому впровадження компетентісного підходу до навчання української мови сприяє розвитку в учнів можливості опановувати новий досвід.

Використовуючи метод спостережень, можна донести до усвідомлення учнями арсенал знань про мову, не пропонуючи їм готових відповідей на поставлені завдання, а даючи в певному порядку завдання для дослідження мовних тем і організовуючи процес осмислення досліджуваних мовних явищ, формувати постійний інтерес до вивченого на основі його цілісного і комплексного дослідження для розв'язання життєвих ситуацій. Наприклад, перед вивченням теоретичного матеріалу теми «Позначення м'якості приголосних» учні міркують над проблемними запитаннями (*«Чому слова бюро і б'ють, свято і черв'як пишемо по-різному і в яких життєвих ситуаціях виникали сумніви в написанні слів з такою орфограмою?»*).

Учитель-словесник має допомогти учневі виробити навички здобувати знання під час самостійних спостережень, навчитися загострювати увагу на певному мовному понятті й розвивати вміння аналізувати мовне явище чи факт, робити висновки, формулювати визначення і правила (*«Поспостерігайте впродовж тижня за мовленням своїх друзів і рідних.*

Зберіть дані щодо особливостей вимови ними слів зі звуками [ч], [щ], [ф] та звукосполученням [хв]. Проаналізуйте зібрані відомості, підготуйте невелике повідомлення за результатами дослідження»).

Необхідно виробити звичку в учнів звичку бути спостережливими скрізь, шукати мовні помилки, наприклад, у рекламних повідомленнях уздовж дороги, у транспорті, в інтернеті, на телебаченні. Таким чином поглиблюється інтерес, посилюється мотивація, накопичується відповідний досвід заострення уваги до мовних явищ.

Виконання завдань для реалізації методу спостережень над мовними явищами і фактами дають змогу наблизити освітній процес до потреб життя.

Робота з підручником

Проблема ролі підручника в освітньому процесі була й залишається актуальною, є предметом досліджень вітчизняних і закордонних науковців та обговорень в освітянській і батьківській спільнотах. Різним аспектам застосування методу роботи з підручником присвячено наукові розвідки О. Біляєва, Н. Бондаренко, Н. Голуб, Н. Гончаренко, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Кучерук, В. Новосьолової, М. Пентилюк, Ю. Романенко, інших дослідників. Відомий український лінгводидакт О. Біляєв зазначав: «підручник, на що вказує сама його назва, завжди має бути під рукою учня, за ним він повинен учитися, вдосконалювати практичні вміння і навички (Біляєв, 2005, 102).

Підручник української мови «є теоретико-практичним виданням для учнів, побудованим відповідно до загальнодидактичних принципів навчання, а також з урахуванням специфічних принципів, насамперед дискурсивності, комунікативної спрямованості, діалогізації суб'єктів навчання (учитель – учень)» (Горошкіна, 2010, 73). Оскільки на підручник у розрізі традиційного навчання покладено виконання функції основного засобу отримання навчальної інформації, здобуття необхідних знань і вироблення передбачених чинною навчальною програмою умінь й навичок, це призвело

до усталення певних тенденцій у структуруванні традиційного підручника української мови як основного джерела знань. Зазвичай підручник містить теоретичний матеріал (для засвоєння) та добірку практичних завдань і вправ для виконання на уроках і вдома.

Класично метод роботи з підручником визначається як «спосіб навчання, що полягає в самостійній роботі учнів із навчальною книгою», «містить аналіз навчального матеріалу з певної частини підручника, наприклад, визначення й характеристику мовних і мовленнєвознавчих понять, структурних і функційних особливостей мовних одиниць» (Словник-довідник, 2015, 142–143).

У світлі сучасних тенденцій, зокрема у компетентнісному вимірі освітнього процесу, традиційні функції підручника (освітня, виховна, розвивальна, дослідницька) перебувають у постійному стані розширення й трансформації. Сучасний підручник – це навчальна книжка не лише з поданими текстовими й позатекстовими елементами (теоретичними відомостями і практичними завданнями і вправами, інструктивним та ілюстративним матеріалом); він виконує функцію своєрідного путівника траєкторії формування життєво необхідних компетентностей для здобувачів освіти. Вони мають збагнути, як саме запропонований у підручнику текстовий матеріал дасть змогу вирішити важливі питання у життєво необхідних ситуаціях спілкування.

Оскільки для національної школи характерні інтеграційні процеси в межах однієї й різних освітніх галузей та велика варіативність підручників, важливими для опанування здобувачами освіти знань є цілісне усвідомлення матеріалу, осмислення зв'язків між його складниками, формування вмінь застосовувати здобуті знання у стандартних і змінених умовах. Відповідно це визначає оновлення й трансформацію можливостей методу роботи з підручником, що в практиці мовної освіти може бути представлено сукупністю прийомів.

У лінгводидактиці вироблено низку прийомів роботи з підручником, які не втрачають актуальності в контексті компетентнісного навчання, зокрема прийоми коментованого читання, трансформування навчального тексту (складання плану, візуалізація прочитаного у формі схем, таблиць, графіків тощо), роботи з термінами, пошуку й нотування ключових слів, наведення прикладів із власного життєвого досвіду.

Беззаперечною перевагою методу роботи з підручником є змога багаторазового оброблення навчальної інформації в доступному для учня темпі та в зручній для нього час, що забезпечує можливість самостійного глибокого усвідомлення й закріплення навчального матеріалу, розвитку аналітичного й критичного мислення, вироблення вмінь аргументовано й упевнено висловлювати власні думки.

Продуктивність застосування означеного методу в навчанні визначається розвитком інтелектуальних здібностей, стимулює пізнавальний інтерес, сприяє формуванню навичок активного самонавчання учнів упродовж життя, мотивує до вироблення навичок самоорганізації, самоконтролю, самоаналізу власної діяльності й самопрезентації навчальних досягнень.

Важливу роль відіграє співпраця з учителем на всіх етапах роботи з підручником, коли здобувач освіти коментує виконані дії, аналізує елементи навчальної діяльності, виявляє і критично оцінює утруднення, досягнення, помилки й недоліки, порівнює і зіставляє свою роботу з її результатами. Учителеві важливо відпрацювати в учнів звичку (яка згодом трансформується в потребу) визначати мету вивчення кожної теми. Тому вправи, завдання й запитання підручника мають бути дібрані в такий спосіб, аби давати змогу так скоригувати систему цілей уроку, загальну атмосферу освітньої діяльності учнів, наповнити зміст навчання особистісно орієнтованим та емоційно збагаченим матеріалом, щоб задіяти якомога ширше коло мотивів з метою залучення й мобілізації внутрішнього

потенціалу сил здобувачів освіти. Працюючи з підручником, вони навчаються осмислювати нові дії, уявляти способи досягнення освітніх результатів.

Підручник має бути одночасно стабільним (забезпечувати рівновагу між компонентами змісту, відносну сталість основних наукових понять) і мобільним (передбачати можливість уведення нових знань).

Орієнтовну модель методу роботи з підручником окреслила О. Кучерук. Модель містить такі компоненти:

- актуалізація опорних знань учнів у вигляді бесіди;
- проведення інструктажу щодо особливостей навчальної роботи з підручником – опрацювання теоретичного матеріалу, виконання практичних завдань;
- перевірка самостійної роботи з підручником (частіше у вигляді бесіди);
- рефлексія навчальної діяльності;
- підбиття підсумків навчальної роботи (Кучерук, 2011, 376).

Для успішної організації роботи учнів з підручником й досягнення учнями освітніх результатів учителям необхідно заздалегідь попрацювати зі змістом навчальної книжки, ретельно вивчити логіку розташування змістових компонентів й проаналізувати її методичний апарат, продумати можливості його ефективного використання впродовж перебігу уроку.

З використанням підручника процес формування активної, творчої і цілеспрямованої особистості здійснюється за допомогою цілісної дидактичної системи вправ, завдань і запитань. Методичний апарат компетентісно спрямованого підручника з метою формування рефлексійної сфери учнів скеровує на формування й розвиток у них мотивів освітньої діяльності, розуміння її сенсу, усвідомлення важливості здобутого досвіду й засвоєних знань для власної життєдіяльності; відкриває простір для вияву учнями самостійності й ініціативності, вироблення навичок пошукової

діяльності. Подані у підручнику проблемні ситуації спонукають учнів до ефективного вирішення їх (Новосьолова, 2019, 176).

Рефлексія може здійснюватися в усній або письмовій формі. Орієнтиром рефлексійної діяльності можуть бути такі запитання й формулювання:

1. *«З'ясуйте, коли й де вам будуть корисними здобуті знання й сформовані на уроці вміння.*

2. *Продовжіть речення: Я сьогодні зрозумів(-ла), що...; я збагатив (-ла) свої знання інформацією про ...; я відчув(-ла), що потрібно активніше працювати над ...; я відкрив (-ла) для себе нове... .*

3. *Чи досягли ви мети уроку? Опишіть спосіб досягнення її. Чи вдалося запам'ятати слова, що не бувають вставними у реченні?*

4. *Які зі способів виконання завдань уроку виявилися ефективними?*

5. *Мені найкраще вдалося...*

6. *Для мене так і залишилося незрозумілим ...*

7. *Ці знання і вміння я обов'язково використаю під час...*

8. *Надалі я більше приділятиму уваги»*

Учителю важливо сформувати в учнів звичку (яка згодом трансформується в потребу) визначати мету вивчення кожної теми. Тому вправи, завдання й запитання підручника мають бути дібрані в такий спосіб, аби давати змогу так скоригувати систему цілей уроку, загальну атмосферу освітньої діяльності учнів, наповнити зміст навчання особистісно орієнтованим й емоційно збагаченим матеріалом, щоб задіяти якомога ширше коло мотивів з метою залучення й мобілізації внутрішнього потенціалу сил здобувачів освіти. Наприклад, на уроці вивчення мовленнєвого жанру листування на етапі цілевизначення можна запропонувати учням текст (уривок з повісті О. Луцєвської «Друзі за листуванням») і завдання до нього: *«Чому дівчинка та її закордонний друг вирішили обмінюватися паперовими листами, адже є багато сучасних*

способів комунікації?». «Обговоріть у класі, чи може стрімке поширення відеозв'язку призвести до цілковитої відмови людей від паперового чи електронного листування».

Формуванню дослідницьких умінь у Держстандарті базової середньої освіти відведено чільне місце в чотирьох групах загальних результатів. У документі зазначено, що учень або учениця в процесі навчання: досліджує індивідуальне мовлення, використовує мову для власної мовної творчості, спостерігає за мовними та літературними явищами, аналізує їх. Тому необхідно спланувати роботу на уроці в такий спосіб, щоб за допомогою уміщених у підручнику текстів, медіатекстів, завдань, запитань зацікавити учнів, створити умови, аби перетворити процес учіння в захопливий дослідницький процес, виробити в здобувачів освіти потребу усвідомлювати і розуміти як проблему, мету й завдання, так і перебіг розв'язання дослідницького завдання, його результати (наприклад, *«Чи однакові питання потрібно ставити до слів із прийменником з у наведених словосполученнях? Якими членами речення є ці форми іменника – додатками, означеннями чи обставинами? Чим зумовлена їх різна роль у реченні? Обговоріть, чому важливо вміти правильно ставити питання від слова до слова у словосполученнях і загалом у реченні. Чому неправильно поставлене запитання може викликати проблеми з розумінням змісту?»*); навчити знаходити, фіксувати основний зміст почутого й прочитаного повідомлення відповідно до поставленого завдання (*«Де у вислові «Смітити не можна переробляти» варто, на твою думку, поставити кому?»*), добирати мовні одиниці, зіставляти, синтезувати і структурувати мовні явища (*«Поміркуй, чи можна наведену статтю вважати цілісним текстом (суцільний текст, поділений на абзаци), перерваним (текст, що містить таблиці, переліки, рубрики, покликання на інші тексти) чи змішаним»*), продукувати нові знання, використання яких дасть змогу розв'язувати життєво необхідні проблеми й робити усвідомлений вибір у повсякденних ситуаціях в умовах

школи й поза її межами («З'ясуй, що відбудеться зі звуком [н'], якщо наведені слова змінити так, щоб замість наступного м'якого приголосного в словах був твердий приголосний звук. Запиши транскрипції слів. Спробуй сформулювати правило перевірки написання «письмове позначення м'якого приголосного перед м'яким або пом'якшеним приголосним». Перевір свою гіпотезу за правилом»; «У парі проведіть дослідження. Хтось читає одне по одному запитання, а хтось відповідає на них наведеними реченнями, щоразу виділяючи гучністю голосу саме те слово, яке дає точну відповідь. Чи хотілося тобі впродовж експериментування змінювати порядок слів у реченні, відповідаючи на запитання?»).

Виконуючи завдання дослідницького характеру, учень навчається осмислювати нові дії, усвідомлювати шляхи й методи досягнення освітніх результатів.

Визначаючи роботу з традиційним (у паперовому, друкованому форматі) підручником одним із провідних методів навчання української мови, сучасні науковці-методисти дедалі більше актуалізують питання створення навчального ресурсу нового покоління з максимально ефективним використанням провідних електронних технологій. Використання цього цифрового ресурсу має забезпечувати реалізацію всіх функцій методу роботи з підручником, розширювати та доповнювати їх.

Ідеться насамперед про електронний підручник, дидактичні вимоги до якого цілком суголосні вимогам до традиційного паперового підручника. «Електронний підручник – це дидактично доцільний, методично наповнений і технічно досконалий мультимедійний навчальний ресурс, який забезпечує організовану вчителем або самостійну навчальну діяльність учня» (Романенко & Балаховська, 2020, 3).

До важливих характеристик електронного підручника можна віднести його гнучкість, зокрема змогу доповнювати, коригувати, модифікувати, трансформувати можливості застосунку у процесі використання, що

уможлиблює його експлуатацію без довготривалих очікувань накладу друкованих видань шкільних підручників.

Електронний підручник передбачає застосування в цьому навчальному ресурсі всіх видів інформації, яку можна передавати в електронному вигляді: текстова, візуальна (статична й динамічна), аудіо; використання 3D-технологій для проєктування й моделювання об'єктів навколишньої дійсності. Звісно ж, на сучасному уроці вчитель застосовує як допоміжні засоби навчання чи не всі названі види наочності, однак електронний підручник має інтегрувати та організувати їх (Романенко, Балаховська, 2020, 6).

Сучасний електронний підручник має всі можливості для того, щоб акумулювати, інтегрувати й організувати застосування інших засобів навчання на уроці. Дедалі більше вчителів використовують його у своїй роботі з багатьох відомих причин: перебіг освітнього процесу в офлайн / змішаному форматі в умовах активної фази російської агресії проти України, невчасний випуск у світ паперових варіантів навчальних книжок, брак якісних освітніх продуктів тощо.

Наочність і динамічність, що досягаються завдяки комп'ютерній графіці електронного підручника, допомагають подати знання у вигляді образів-картинок, що доповнюють текстовий опис і роблять його більш доступним для сприйняття і запам'ятовування (Семенів, 2015, 4).

Підсумовуючи зазначимо, що попри всі життєві виклики максимально ефективно застосування методу роботи з підручником як провідного методу навчання української мови має великий потенціал і сприяє формуванню в здобувачів освіти життєво необхідних компетентностей, які учні розвиватимуть упродовж життя, що даватиме змогу розв'язувати комплексні важливі питання у повсякденних ситуаціях спілкування. Зростає потреба в повноцінному впровадженні новітніх технологій, зокрема електронних підручників української мови, що акумулюватиме й інтегруватиме

застосування інших ефективних засобів навчання на уроці. Інноваційна діяльність потребує особливих знань, умінь і навичок, готовності педагогів–новаторів до впровадження нових технологій.

Метод вправ

Засвоєння учнями теоретичного матеріалу залежить від його закріплення на рівні вмінь, від сформованої у них здатності застосовувати здобуті знання практично у різних життєвих ситуаціях. З огляду на те що критерієм істинності теорії, основою і метою пізнання є практика, одне з важливих місць у лінгводидактиці посідають практичні методи навчання і зокрема метод вправ.

Вправи визначають як планомірне організоване осмислене багатократне повторення все більш ускладнених дій і прийомів з метою формування, закріплення і вдосконалення практичних навичок і вмінь здобувачів освіти.

Попри те що проблема типології вправ досі остаточно не розв'язана, вправи класифікують по-різному.

Згідно з типологією вправ В. Онищука, перші завдання мають бути репродуктивними, актуалізувати здобуті раніше знання, набутий чуттєвий і практичний досвід, на які мають спиратися учні під час засвоєння нових знань і набуття нових умінь. Такі вправи виконуються під жорстким контролем учителя, за його допомоги й корекції, але за мінімальної самостійності й творчості учнів. Наступні вправи передбачають ускладнення завдань, збільшення самостійності і творчий підхід до їх виконання. З огляду на це навчальні вправи з мови відомий дидакт класифікує на підготовчі (пропедевтичні), що проводяться перед опрацюванням нового матеріалу й дають змогу актуалізувати вміння й навички; вступні, які застосовуються безпосередньо після засвоєння матеріалу і сприяють осмисленню поняття, правила; тренувальні, що забезпечують формування мовних умінь і навичок,

ускладнюючи ступінь труднощів і самостійності (вправи за зразком, за інструкцією, за завданням); творчі; контрольні (Онищук, 1987, 85).

Загалом залежно від ступеня впливу на формування вмінь розрізняють *підготовчі* вправи – призначені для підготовки учнів до сприймання нових знань і способів застосування їх на практиці; *вступні* – які сприяють засвоєнню нового навчального матеріалу на основі розмежування подібних / споріднених понять / дій / процесів; *пробні* – що передбачають застосування щойно засвоєних знань; *основні* – призначені для відпрацювання дії загалом; *тренувальні* – що сприяють формуванню в учнів умінь у стандартних умовах; *творчі* – які забезпечують набуття умінь застосовувати здобуті знання в різних, зокрема й нестандартних життєвих обставинах; *підтримувальні* – призначені для вдосконалення набутих умінь.

За характером діяльності здобувачів освіти виокремлюють такі види вправ: *репродуктивні* – передбачають відтворення знань; і *продуктивні* – з елементами творчості.

За освітньою метою виокремлюють *розпізнавальні* вправи, виконання яких дає змогу впізнавати мовні явища за їх характерними специфічними ознаками; *конструктивні* – на складання слів, словосполучень, речень; *творчі* – призначені для формування умінь будувати самостійні висловлювання.

Щодо вихідного тексту вправи поділяються на такі, що не передбачають зміни мовного матеріалу, й ті, що потребують трансформації тексту.

Залежно від аспекту мови виокремлюють також *мовні, мовленнєві й комунікативні* вправи. Перші дають змогу опанувати операційні навички і вміння й забезпечують засвоєння засобів мовної системи; мовленнєві – сприяють формуванню умінь їх практичного використання; комунікативні – пов'язані з мовою як засобом спілкування.

Слід взяти до уваги класифікацію вправ М. Пентилюк: *за формою мовлення* (усні, письмові); *за змістом програмового матеріалу* (фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматико-стилістичні, власне стилістичні); *за місцем застосування* (супровідні, спеціальні, формуючі, або тренувальні); *за метою проведення* (на спостереження, стилістичний аналіз, стилістичне експериментування, конструювання, редагування); *за місцем виконання* (класні, домашні); *за ступенем самостійності* (колективні, індивідуальні) (Пентилюк, 2011).

Виконанню вправ передуює подання учителем теоретичного матеріалу і засвоєння його учнями. Функціональна роль вправи полягає у трансформації знаньових компонентів у вміння й навички через ряд послідовних практичних дій, що ускладнюються від репродуктивних до творчих. Це уможливорює поопераційне відтворення розумових дій, необхідних для формування навичок, з поступовим підняттям рівня складності. Виконання вправи має ґрунтуватися на усвідомленні учнем її мети, алгоритму здійснюваних дій, правил їх застосування і досягнутих результатів.

Реалізація методу вправ передбачає три взаємозв'язані етапи: відтворення дій за зразком; застосування необхідних дій у нових умовах; виконання вправ творчого характеру.

Керівництво виконанням вправ із боку педагога включає: мотивацію; спонування дитини до усвідомлення мети виконання конкретних дій, певної їх послідовності; врахування умов перебігу; аналіз виконання; з'ясування причин допущених помилок; пошук можливостей удосконалення вмінь і навичок з урахуванням індивідуальних досягнень учнів (Савченко, 2002, 187).

Ефективному застосуванню методу вправ сприяють такі умови: розуміння учнями мети, завдань, змісту вправи й послідовності її виконання; підтримання постійної зацікавленості учнів; розуміння необхідності багатократного повторення одноманітних рутинних дій для досконалого

опанування мови; доцільна й доступна ритмічність; методично правильне чергування дій, що потребують розумових і фізичних зусиль; послідовність і систематичність; поступове ускладнення вправ і підвищення частки самостійності учнів; систематичний контроль за ходом виконання вправ; надання допомоги в разі необхідності; формування в учнів самоконтролю й самооцінки виконуваного.

Доцільно врахувати цінний досвід дистанційної освітньої практики, який дає змогу стверджувати, що в числі найефективніших способів навчання у дистанційному форматі увага зосереджується на застосуванні методу вправ для набуття учнями навичок онлайн-індивідуального й групового виконання навчальних завдань, а також самостійної навчальної діяльності для поточного й підсумкового контролю освітніх результатів.

Оскільки навчання дистанційно може здійснюватися в синхронному і асинхронному режимах, то, відповідно, зміст і характер вправ, методичне забезпечення їх виконання повинні залежати від особливостей співпраці учня і вчителя у форматі цих двох режимів.

На нашу думку, необхідно добирати завдання для залучення учнів до дій зі сприймання й подальшого використання інформації в реальній мовленнєвій практиці (бесіда, дискусія, мікродискусія в групі, обговорення в парі, інтерв'ю тощо). Для формування гуманістичного світогляду така робота розгортається навколо прослуханих / прочитаних / переглянутих текстів або медіатекстів життєствердної тематики, що висвітлюють теми гуманної поведінки конкретних людей, їхніх сміливих, героїчних вчинків чи добрих справ (наприклад, *«Знайди інформацію / ознайомся з інформацією в тексті про порятунок тварин під час воєнних дій. Візьми участь у дискусії, чому в мережі Інтернет багато сюжетів на подібну тему. Які слова ти найчастіше вживаєш для опису вчинків рятувальників? До якої частини мови вони належать? Свою думку обґрунтуй»*).

Методично грамотне використання методу вправ сприяє якісному і міцному засвоєнню учнями теорії, формуванню у них здатності практично застосовувати здобуті знання, розвиткові вольових якостей, наполегливості, спостережливості, самостійності тощо.

Якщо створити умови для реалізації вікової потреби здобувачів освіти в пошуковій активності, здатності досліджувати, оперувати мовними знаннями й вміннями, інтегрувати знання з різних галузей наук, то учні будуть готовими до викликів життя.

Програмоване навчання

Суть програмованого навчання полягає в тому, що здобуття знань зумовлюється раціональним доббором та послідовним виконанням розумових і практичних операцій, які найкоротшим шляхом ведуть до мети.

Програмованому навчанню як методу надають перевагу саме в процесі вивчення граматики і правопису. Застосування цього методу дає можливість учителям:

визначати чітку послідовність навчальних задач, які повинен розв'язати учень для засвоєння теорії, набуття практичних умінь і навичок;

членувати теоретичний матеріал на логічно завершені частини з метою порційного його подання, покрокового засвоєння й невідкладного практичного відпрацювання, що покращує якість опанування знань, формування вмінь і навичок; організувати самостійну роботу учнів з урахуванням їх індивідуальних здібностей, забезпечувати покроковий самоконтроль і корекцію; здійснювати зворотний зв'язок.

Одним із компонентів програмованого навчання є *алгоритмізація*. З огляду на те що орфографічна навичка – результат багаторазових дій, доцільним є застосування алгоритмів у процесі її формування.

Алгоритм – це своєрідна схема, зразок міркування, система чітких послідовних дій за правилом. виконання яких веде до формування навичок грамотного письма.

Алгоритмізація дає змогу скеровувати розумову діяльність учнів за допомогою системи приписів із переліком нескладних взаємопов'язаних операцій (дій), послідовне виконання яких веде до розв'язання задач і вироблення навичок. Так, правило написання ненаголошених [е], [и] у корені слів апріорі містить структуру відповідного алгоритму, який передбачає послідовне виконання учнями таких операцій:

- 1) постановка наголосу;
- 2) виділення букви, яка позначає ненаголошений голосний;
- 3) з'ясування лексичного значення слова;
- 4) визначення кореня;
- 5) встановлення можливого чергування голосних звуків;
- б) перевірка ненаголошених голосних наголошеними.

Після складання алгоритму на правопис *не* з дієприкметниками необхідно встановити, чи утворено дієприкметник від дієслова, яке не вживається без *не*; чи є він присудком; чи виражає протиставлення зі сполучником *а*; чи має при собі залежне слово.

За допомоги вчителя учні можуть вивести алгоритм із будь-якого правила. Для перетворення правила в алгоритм, який регламентує порядок розумових дій, учителеві потрібно: проаналізувати правило; вичленувати пунктуаційну / орфографічну / іншу норму; вичленувати умови, за яких вона діє; встановити зв'язок між операціями; визначити їх логічну послідовність.

Усі дії алгоритму пропонуються з аналізом конкретних прикладів.

Проте не всі правила підлягають алгоритмізації. Простота окремих правил (в один крок) або їх надмірна складність (наприклад, правопис особових закінчень дієслів I і II дієвідмін) робить алгоритмізування недоцільним.

До алгоритму ставляться такі *вимоги*: лаконічність; оптимальна кількість операцій; відображення всіх істотних ознак явища; однозначність; взаємообумовленість попереднього й наступного кроків / дій; поширеність на

певні групи написань, регульованих відповідним правилом; обов'язковість правильного написання.

Алгоритми доцільно застосовувати під час опрацювання таких тем як правопис ненаголошених голосних у коренях слів, що перевіряються наголосом; вживання апострофа; букви *ь*; написання префіксів *з-(с-), роз-, без-*; використання розділових знаків у реченнях з узагальнювальними словами; коми в складносурядному реченні, частини якого з'єднані неповторюваним сполучником *і (й, та)* тощо.

Застосування алгоритмів методично доцільне на першому етапі ознайомлення з правописним правилом. Надалі, в міру оволодіння алгоритмом, його слід поступово згортати, оскільки необхідність у постійному відтворенні усіх його кроків / дій відпадає.

У класах, де навчаються більш підготовлені діти, окремі ланки алгоритмів можуть опускатися. У міру вироблення навички доцільно зменшувати кількість операцій, виконання яких стане надлишковим.

Дехто з методистів вважає, що прийомів алгоритмізації потребують насамперед менш підготовлені учні, а сильніші самі знаходять спосіб застосувати правило. З огляду на це вони застерігають від захоплення громіздкими схемами алгоритмів, які неоднаково сприймаються всіма учнями, а надають перевагу класичним зразкам міркувань. Водночас немає нездоланної суперечності між зразком міркування та його графічним зображенням – алгоритмом.

Програмоване навчання має окремі недоліки, зумовлені внутрішньою структурою. Це превалювання слова вчителя над розвитком мовлення учнів; підміна процесу навчання надмірним контролем знань; часто випадковий характер вибору правильної відповіді й відповідно – оцінки знань; обмеженість використання алгоритмів, їх орієнтація на репродуктивний спосіб здобування знань; однобічний інформативний підхід до використання

наочності без її належної логічної обробки – аналізу, зіставлення, узагальнення.

Зазначені недоліки нівелюються, однак, перевагами програмованого навчання. А вони полягають у залученні сучасних освітніх технологій, економії навчального часу, піднесенні якості й результативності освітнього процесу, здійсненні зворотного зв'язку, у розвитку в учнів навичок самостійної роботи й самоконтролю, в забезпеченні максимальної індивідуалізації навчання з урахуванням пізнавальних можливостей здобувачів освіти, неоднакового темпу оволодіння знаннями кожним із них, а також рівня засвоєності попереднього матеріалу. Застосування програмованого навчання передбачає частковий пошук інформації та способу дії, воно актуалізує пошукові методи навчання.

До різновидів програмованого навчання належать широко застосовувані *тести*. У процесі виконання тестових завдань учні здійснюють частковий пошук, аналізують усі варіанти відповідей, щоб знайти правильну.

Проблемне навчання

З-поміж традиційних найефективнішими у наукових джерелах називають проблемно-пошукові методи навчання. Забезпечуючи цілеспрямоване залучення учнів до розв'язання проблем і проблемних пізнавальних задач, проблемне навчання сприяє активному засвоєнню знань учнями, розвитку навичок творчої, навчально-пізнавальної діяльності, усамостійненню учнів у здобуванні знань, їх креативності (Бондаренко, 2021а).

Застосування частково-пошукових методів доцільне й оптимально ефективно за умови, якщо зміст навчального матеріалу має переважно теоретичний характер і передбачає формування наукових понять, опанування законів, теорій, з'ясування причинно-наслідкових та інших зв'язків; є логічним продовженням вивченого раніше, а не принципово новим; слугує базою для самостійного пошуку учнів; придатний для самостійного пошуку,

а створювані на його основі проблемні ситуації знаходяться в зоні найближчого розвитку учнів певної вікової категорії (Момот, 1984).

Водночас пошукові методи, як і будь-які інші, попри їх дидактичну привабливість, не можуть витіснити репродуктивні, адже вони потребують надмірних часових затрат зіставно з крайніми. Застосування пошукових методів малоефективне для формування практичних умінь і навичок, опанування принципово нових складників змісту освіти з огляду на брак в учнів необхідної бази знань для усамостійнення пошуку; за необхідності пояснення вчителя, коли самостійний пошук недоступний значній частині учнів; у разі вивчення надто простого матеріалу інформативного характеру (Алексюк, 1971).

Проблемно-пошуковим методам навчання / учіння слід надавати перевагу, якщо опрацьований матеріал – середнього рівня складності і в учнів є достатньо знань, щоб висунути гіпотезу про походження й сутність тих чи тих явищ, про взаємозв'язки між ними тощо

Обмеження в застосуванні проблемного навчання можна компенсувати поєднанням пошукових і репродуктивних методів, необхідність чого підтверджує навіть шкільна практика. Це обумовлено тим, що зміст тієї самої теми може містити як елементи, що уможливають конструювання проблемних ситуацій, так і суто інформативні або надто складні з огляду на брак в учнів відповідних знань для здійснення самостійного пошуку. Тому педагог-предметник сам вирішує, чи включати в своє пояснення елементи пошукової діяльності учнів, чи обмежитися їх простим інформуванням (Фурман & Скоморовський, 1996).

Це не означає, однак, сталості й фіксованості поєднання проблемних і репродуктивних методів. Деякі задачі навчання, особливості змісту, рівень підготовленості учнів потребують застосування винятково репродуктивних або лише проблемних методів. З огляду на це репродуктивно-пошуковий підхід до навчання не можна вважати панацеєю.

Окрему увагу необхідно зосередити на проблемі цілеспрямованої роботи з вироблення дослідницьких умінь учнів-мовців, адже потреба досліджувати навколишній світ, вивчати та опрацьовувати інформацію, пізнавати нові факти і явища – одна із особливостей людської психіки, формування якої починається від народження. Дослідницька активність є природним станом дитини. Якщо створити умови для реалізації вікової потреби в пошуковій активності, здатності досліджувати, оперувати мовними знаннями й дослідницькими вміннями, інтегрувати знання з різних галузей наук, то учні будуть готовими до викликів дорослого життя. Це передбачає вироблення навичок спостережливості, орієнтування в потоках інформації, мотивації для пошуку нових можливостей. Саме компетентісно спрямований освітній процес має на меті не накопичення знань та інструктовані дії, а виробляє здатність пізнавати життєві реалії, у яких ці знання мають значення, тому впровадження компетентісного підходу до навчання української мови сприяє розвитку в учнів можливості опановувати новий досвід.

Розроблення сучасних освітніх стандартів надало імпульсу для досягнення ефективності шкільної модернізації. У 2020 році затверджено Державний стандарт базової середньої освіти (Державний стандарт..., 2020), який реалізує концептуальні засади Нової української школи (Концепція..., 2017) і ґрунтується на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя». У Держстандарті закладено перелік ключових компетентностей та наскрізних умінь, визначено компетентісний потенціал мовно-літературної освітньої галузі, базові знання й вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти.

Окрему групу складають вимоги, у яких передбачено формування *навчально-дослідницьких умінь* здобувачів освіти. Зокрема у Стандарті передбачено досягнення конкретних результатів у групі дослідницьких умінь. Досліджуючи мовні явища, учень/учениця 5–6 класів:

- використовує знання про закономірності функціонування мовних одиниць для вдосконалення власного мовлення;

- спостерігає за окремими мовними явищами в мовленні, зокрема на прикладі літературних творів.

Використовуючи знання з мови в мовленнєвій творчості:

- виявляє власні мовні вподобання під час добору мовних засобів;
- імпровізує з окремими художніми засобами, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;

- використовує твори мистецтва як засіб комунікації з іншими особами;
- збагачує власне мовлення, використовуючи різні джерела (Державний стандарт..., 2020).

Організацію мислення під час дослідження психологи вважають принциповою особливістю, що полягає у відновленні певного порядку речей за непрямыми ознаками, відображеннями загального закону в конкретних, випадкових предметах. Водночас відбувається розвиток уваги, спостережливості, набуття аналітичних навичок. Дослідницька діяльність передбачає виконання учнями навчальних дослідницьких завдань із завчасно невідомим рішенням, які спрямовані на створення уявлень про об'єкт або явище під керівництвом спеціаліста – керівника дослідницької роботи.

С. Серова зазначає, що дослідницька діяльність – це «пізнавальна діяльність, спрямована на вироблення нових знань про об'єкти і процеси, поглиблення вже накопичених знань з предмета, реалізацію власних бажань і можливостей, задоволення інтересів, розкриття задатків та здібностей кожної дитини» (Серова & Фоміна, 2006, 27).

Вивчення психологічних студій дає змогу стверджувати, що дослідницька діяльність – це особливий вид інтелектуальної творчої діяльності, спрямованої на вироблення нових знань про об'єкти і процеси, яка є результатом функціонування механізму пошукової активності й ґрунтується на дослідницькій поведінці.

Дослідницька діяльність як різновид діяльності вирізняється певними особливостями, зокрема творчим характером та самостійністю здійснення власного навчального дослідження. Під дослідженням розуміють вид пізнавальної діяльності, яка спрямована на здобуття нових (або суб'єктивно нових) знань, отримання нової інформації, вивчення визначених проблем на основі спеціальних стандартизованих методів (експеримент, спостереження) (Мороз & Мороз., 2012). Отже, метою навчально-дослідницької діяльності є пошук, пояснення й обґрунтування певних фактів, явищ, закономірних зв'язків і відношень, пошук нового способу або засобу діяльності, а результатом є суб'єктивне відкриття. Навчально-дослідницька діяльність учнів є різновидом навчальної діяльності, з одного боку, та складником дослідницької діяльності, – з іншого.

Цінними для нашого дослідження є праці лінгводидакта С. Омельчука. На його переконання, навчальне дослідження є складником технології дослідницького навчання. Науковець зазначає, що дослідження – це «мисленнєвий експеримент як емпіричний метод пізнання мовного поняття чи явища, що полягає у відтворенні певних закономірностей у спеціально створених навчальних умовах і передбачає постійне стимулювання учнів досліджувати мовні явища, максимально використовувати засвоєний лінгвістичний матеріал» (Омельчук, 2014, 123).

Навчальне дослідження передбачає, по-перше, залучення учнів до процесу перевідкриття наукових знань (теорій), що сприяє формуванню й культивуванню різних форм наукової праці й теоретичного мислення; по-друге, формування такого типу навчально-дослідницької діяльності, який висуває на передній план породження людського знання; по-третє, навчання учнів логічних розумових операцій і процедур дослідження, формування активності й цілеспрямованості мислення, розвиток його гнучкості.

Аналіз та узагальнення наведених визначень поняття навчально-дослідницької діяльності учнів дають змогу тлумачити навчально-

дослідницьку діяльність як організовану педагогом діяльність учнів з використанням різноманітних форм навчання й дидактичних засобів, яка спрямована на пошук, виявлення й доведення закономірних зв'язків і відношень, фактів, явищ, процесів, у якій домінує самостійне застосування прийомів наукових методів пізнання й у результаті якої учні активно здобувають знання, розвивають свої дослідницькі вміння здібності.

Для педагогічної теорії і практики важливою є класифікація діяльності за способом досягнення прогнозованого результату. Розглядаючи процес навчання як діяльність, психологи виділяють три її види: репродуктивну, продуктивну і творчу. Репродуктивна діяльність є процесом відтворення попереднього досвіду й не несе нового інформаційного навантаження. Продуктивна діяльність ґрунтується на аналогії із застосуванням у нових умовах засвоєних раніше методів діяльності. Продуктивна діяльність відрізняється від репродуктивної тим, що в процесі першої в учнів формуються нові знання, школярі здобувають досвід реалізації способів діяльності. Творча діяльність базується на двох попередніх, але відрізняється якісно новим продуктом, який створюється в умовах невизначеності у відповідних сферах діяльності. Навчально-дослідницька діяльність учнів відноситься до продуктивної діяльності і є складником творчої діяльності.

Рівень же сформованості вмінь учнів визначає також ступінь інтересу до відповідної діяльності. Як показує практика, досвід навчально-дослідницької діяльності на уроках української мови учні здобувають у процесі вироблення навчально-дослідницьких умінь.

Навчально-дослідницькі вміння учнів, як складові творчої діяльності (навчальної та дослідницької), неможливо подати як точно описані та строго регульовані системи операцій або дій. Але можна виокремити такі структурні компоненти навчально-дослідницьких умінь: організаційний, інформаційний, інтелектуальний, комунікативний, технічний (Лиходєєва, 2009).

Г. Костюк зазначає, що існує така кількість умінь, скільки існує різних конкретних видів діяльності людини (Костюк, 1989, 440). Беручи до уваги твердження науковців-методистів, психологів і дидактів, зазначимо, що навчально-дослідницькі вміння учнів розуміють як складне психічне утворення (синтез інтелектуальних і практичних дій, засвоєних і закріплених способів діяльності), яке лежить в основі готовності школярів до пізнавального пошуку (Недодатко, 2000); властивість особистості, яка характеризує її здатність до пошуково-перетворювальної діяльності в освітньому процесі, а також як її здатність здобувати нові знання, вміння й навички, що сприяють її розвитку (Балашова, 2000); вміння планувати і здійснювати науковий пошук, розробляти програму дослідження, добирати методи й доцільно їх застосовувати, організовувати і здійснювати дослідницько-експериментальну роботу, обробляти й узагальнювати здобуті результати, оформляти їх, формулювати й обстоювати висновки.

Акумулюючи дослідження науковців, які розглядали навчально-дослідницькі вміння учнів, можна зробити висновки, що навчально-дослідницькі вміння відносяться до загальнонавчальних умінь; складають систему дій, що підпорядковується логіці наукового дослідження і свідомо використовується учнями в освітньому процесі для вироблення нових знань.

Основу навчально-дослідницьких умінь становлять, з одного боку, система дій, що складається з логічних розумових операцій (прийомів), зокрема: абстрагування, характеристика, теоретичне міркування, аналіз, синтез, трансформація, порівняння (зіставлення і протиставлення), класифікація, побудова висновків, з іншого – рівні когнітивної сфери: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінювання.

Мовні навчально-дослідницькі вміння – це «сукупність якостей особистості учня, що забезпечують його готовність виконувати цілеспрямовані аналітико-синтетичні й пошуково-перетворювальні дії (операції), практично застосовуючи мовні систематизовані знання в процесі

теоретичних та практичних розвідок» (Омельчук, 2015, 48).

Ураховуючи зазначені вище положення, узагальнюючи доробок науковців, досвід учителів-практиків, спираючись на типологію дослідницьких умінь С. Омельчука, виокремимо такі групи мовних науково-дослідницьких умінь, які тісно пов'язані між собою та перебувають у динамічній взаємозалежності:

1. *Формулювання проблеми*, створення навчальної проблемної ситуації, що забезпечує виникнення питання, аргументування актуальності проблеми:

- уміння бачити проблему;
- уміння ставити питання проблемного характеру і давати відповіді на них;

- уміння висувати припущення, гіпотези, асоціативно мислити, тобто формулювати можливий варіант розв'язання проблеми, який можна перевірити в процесі проведення навчального експерименту;

- уміння формулювати визначення мовних понять;
- уміння мислити в критичний спосіб, спираючись на наукові докази;
- уміння виокремлювати головне, перевіряти гіпотези та критично ставитися до фактів;

- пояснити свої ідеї один одному, співпрацювати для досягнення спільної мети, уміти домовлятися, за необхідності брати на себе лідерські функції.

2. *Пошук розв'язання проблеми*, проведення навчальних досліджень з поетапним контролем і корекцією результатів:

- уміння спостерігати й виділяти основні властивості мовних одиниць і явищ та виокремлювати їх з-поміж неістотних, другорядних;

- уміння аналізувати (виявляти, виділяти та пояснювати мовне явище) і синтезувати (пізнавати мовну одиницю як єдине ціле);

- уміння проводити лінгвістичний експеримент, тобто змінювати основну модель (або структуру) мовної одиниці, що веде до створення

вторинної мовної одиниці;

- уміння працювати з різними джерелами інформації та аналізувати їх;
- уміння робити висновки й умовиводи, у результаті чого на основі наявних знань (досвіду) можна сформулювати нове знання;
- уміння аргументувати власні судження;
- уміння класифікувати, тобто розподіляти мовні одиниці за певними критеріями або принципами поділу;
- уміння порівнювати (установлювати схожість і відмінність між мовними одиницями та явищами);
- уміння здійснювати активне самонавчання (оволодіння способами активної пізнавальної діяльності).

3. *Виклад результатів навчального дослідження*, формулювання нового знання:

- уміння структурувати мовний матеріал (тобто створювати модель вивченої теми у формі алгоритмів, схем, таблиць, проєктів, фреймів);
- уміння індуктивним (або дедуктивним) способом доводити чи спростовувати певне теоретичне (або практичне) твердження; уміння обґрунтовувати, доводити;
- уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між мовними фактами;
- уміння презентувати результати дослідницького пошуку;
- уміння оцінювати здобуті результати й застосовувати їх у нових ситуаціях.

Формування навчально-дослідницьких умінь може відбуватися на всіх етапах перебігу уроку: від цілевизначення, мотивації навчальної діяльності до узагальнення й систематизації знань, навіть під час контролю навчальних досягнень учнів. Воно може бути індивідуальним (самостійним), парним, груповим (у малих групах із трьох-чотирьох осіб) та колективним (Омельчук, 2015). Наприклад, на уроці вивчення найпоширеніших випадків порушення

лексичної норми на етапі цілевизначення можна запропонувати учням текст, який потребує редагування, і завдання до нього: *Дослідіть, чи дотримано автором лексичних норм, чи стилістично мотивованою є тавтологія в тексті. Свою думку доведіть.*

Необхідно спланувати роботу на уроці в такий спосіб, щоб зацікавити учнів, створити умови, аби перетворити процес учіння в цікавий дослідницький процес, виробити в здобувачів освіти потребу усвідомлювати і розуміти як проблему, мету й завдання, так і перебіг навчального дослідження (розв'язання дослідницького завдання), його результати; навчити знаходити, фіксувати основний зміст почутого й прочитаного повідомлення відповідно до поставленого завдання, добирати мовні одиниці, зіставляти, синтезувати і структурувати мовні явища, продукувати нові знання, використання яких дасть змогу розв'язувати життєво необхідні проблеми й робити усвідомлений вибір у щоденних ситуаціях в умовах школи й поза її межами.

Водночас навчально-дослідницька діяльність учнів на уроках української мови – це активний системний пошук необхідної інформації, який ґрунтується на опрацюванні різних надійних джерел текстової і графічної інформації (довідкової літератури, енциклопедичних і лінгвістичних словників, наукової, публіцистичної, художньої літератури, довідкових медіа ресурсів тощо), що даватиме змогу самостійно розкривати основні властивості мовних одиниць і явищ, розрізняти основну й додаткову інформацію, аналізувати й порівнювати мовні одиниці різних рівнів, оцінювати здобуті результати освітньої діяльності тощо.

У процесі навчально-дослідницького навчання необхідне поєднання оптимальних методів формування навчально-дослідницьких умінь, які сприятимуть виробленню навичок самоосвіти впродовж життя, створенню позитивної мотивації учнів до навчання та стимулюванню пізнавальної активності й самостійності їх у процесі вирішення конкретної практичної

задачі, розвиткові пізнавального інтересу до вивчення мовних фактів, явищ і процесів і здатності займати дослідницьку позицію, творчому переосмисленню мовного матеріалу й самостійному пошукові нових знань.

Основним шляхом формування навчально-дослідницьких умінь учнів є організація дослідницької діяльності, зокрема застосування дослідницького методу. Означений метод навчання передбачає творче застосування знань, оволодіння методами наукового пізнання, формування досвіду самостійного наукового пошуку.

Підсумовуючи, зазначимо, що формування навчально-дослідницьких умінь учнів є важливим складником освітнього процесу в умовах Нової української школи. Необмежені можливості всебічного розвитку особистості учня засвідчує використання сучасних форм і методів організації роботи дослідницького характеру, у результаті чого активізується його навчально-пізнавальна й творча діяльність, формуються світоглядні переконання, розвиваються логічне мислення, творча уява й креативні здібності.

Список використаних джерел

1. Алексюк, А. М. (1981). *Загальні методи навчання в школі*. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Київ: Рад. школа, 206.
2. Алексюк, А. М. (1997). *Педагогіка вищої школи. Курс лекцій : модульне навчання*. Київ, Вища школа, 168.
3. Бакум, З. П. (2008). Методи спостереження над мовними явищами в навчанні фонетики на профільному рівні. <https://journal.kdpu.edu.ua/ped/article/view/6713>.
4. Балашова, С. П. (2000). *Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін* : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 274.
5. Біляєв, О. (2005). *Лінгводидактика рідної мови* : навч.-метод. посіб. Київ, Генеза, 180.
6. Біляєв, О. М. (1981). *Сучасний урок української мови*. Київ, Рад. школа, 176.
7. Бондар, С. П. (2008). Методи навчання. *Енциклопедія освіти*. Київ, Юрінком Інтер, 492–494.
8. Бондар, С. П. (2011). Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів як важливий компонент особистісно-орієнтованого навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 26, 184–189.
9. Бондаренко, Н. & Косянчук, С. (2021a). Загальнонавчальні методи як дидактичний інструмент інтелектуалізації освіти. *Digital transformation of society: the oretical and applied approaches* : Monograph 46. Katowice, Publishing House of University of Technology, 82–97. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728003>.
10. Бондаренко, Н. & Косянчук, С. (2021b). Класифікаційна модель запитань для реалізації в освітньому процесі. *Нова педагогічна думка*, 1(105), 12–17.

11. Бондаренко, Н. & Косянчук, С. (2022). Проблематизація як атрактор удосконалення мовної освіти. *Digitalization and information society. Selected issues. Monograph 53.* Poland, Katowice, Publishing House of University of Technology, 161–118. <http://lib.iitta.gov.ua/731132/>.
12. Бондаренко, Н. & Косянчук, С. (2023). *Аксіологічний концепт національно-патріотичного виховання.* Київ, Фенікс, 52. <http://lib.iitta.gov.ua/734569/>.
13. Бондаренко, Н. (2013). Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу. *Дивослово*, 12, 2–8. <http://lib.iitta.gov.ua/3513/>.
14. Бондаренко, Н. (2017). Проєктна діяльність учнів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*, (5), 36–40. <http://lib.iitta.gov.ua/714059/>.
15. Бондаренко, Н. (2020a). Вміння запитувати й відповідати як невід’ємний складник компетентнісного навчання. *World science: problems, prospects and innovations.* Канада, Торонто. <http://lib.iitta.gov.ua/723141/>.
16. Бондаренко, Н. (2020b). Традиційні методи навчання української мови: сучасний контекст. *Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови.* Київ, Педагогічна думка, 23–24. <http://lib.iitta.gov.ua/723410/>.
17. Бондаренко, Н. (2021a). Методи навчання у контексті проблематизації мовної освіти. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік.* Київ, 41–42. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729893>.
18. Бондаренко, Н. (2021b). Текст-метод і досвід його ефективного застосування у навчанні мови. *The world of science and innovation.* Cognum Publishing House, London, 369–378. <http://lib.iitta.gov.ua/724020/>.
19. Бондаренко, Н. (2021c). Традиційний метод розповіді у сучасному навчанні мови. *Методи навчання української мови: сучасний контекст.* Київ, Педагогічна думка, 90.

20. Бондаренко, Н. (2022а). Актуальні опції теорії методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*, 4(163), 13–18.
21. Бондаренко, Н. (2022b). Ефективнісний ресурс традиційних методів навчання української мови. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік*. Київ, Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 89–90. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733895>.
22. Бурлаченко, Н. (2019). Проблемна технологія під час викладання мови: переваги і труднощі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі школах*. Запоріжжя, КПУ, (1)67, 139–142.
23. Ващенко, Г. (1997). *Загальні методи навчання. Підручник для педагогів*. Київ, Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Гр. Ващенка, 410.
24. Голуб, Н. (2013). Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*, (7), 18–23.
25. Горошкіна, О. М. (2010). Лінгводидактичні засади створення підручників з української мови для профільної школи. *Вісник Львівського університету*, (50), 73–79.
26. Горошкіна, О. М. (2021). Робота з підручником як метод навчання української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725620>
27. Горошкіна, О. М., Бондаренко, Н. В. & Попова, Л. О. (2020). *Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту* : метод. посіб. Київ, Педагогічна думка, 128.
28. Горошкіна, О. М., Бондаренко, Н. В., Новосьолова, В. І. & Попова, Л. О. (2021). Методи навчання української мови у версії вчителів-предметників. *Проблеми сучасного підручника*, (27), 55–63.
29. *Державний стандарт базової середньої освіти* (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html.

30. *Дидактика современной школы.* (1987). Под ред. В. А. Онищука. Киев, Рад. школа, 351.
31. Дмитровський, Є. М. (1968). *Методика викладання української мови в середній школі.* Київ, Рад. школа, 288.
32. *Інтерактивні технології навчання.* (2004). Київ, Науковий світ, 85.
33. Караман, С. О. (2000). *Методика навчання української мови в гімназіях* : навч. посіб. Київ, Ленвіт, 272.
34. Коменський, Я. А. (1940). *Вибрані педагогічні твори.* У 3-х т. Київ, Рад. школа.
35. Концепція «Нова українська школа». <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf>.
36. Корсак, К. & Зінченко, Т. (2002). *Традиційні уроки та лекції: сучасний стан і перспективи.* Вища освіта України, (3), 75–80.
37. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.* Київ, Рад. школа, 608.
38. Кучерук, О. А. (2011). *Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика.* Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 420.
39. Лиходєєва, Г. В. (2009). *Формування навчально-дослідницьких умінь учнів у процесі навчання елементів стохастики* : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ.
40. Малафіїк, І. В. (2009). *Дидактика.* Київ, Кондор, 395.
41. *Методика викладання української мови* : навч. посіб. (1992). Київ, Вища школа.
42. *Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту* : метод. посіб. (2020). Київ, КОНВІ ПРІНТ, 128.

43. *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах* (2005). Київ, Ленвіт, 400.
44. Момот, Л. Л. (1984). *Проблемно-пошукові методи навчання в школі*. Київ, Рад. школа, 63.
45. Мороз, П. & Мороз, І. *Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: метод. посіб.* Київ, Педагогічна думка, 128.
46. *Навчання української мови в старшій школі на академічному рівні : посіб. для вчителя* (2012). Київ, Педагогічна думка, 208.
47. Недодатко, Н. Г. (2000). *Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : дис. ... канд. пед. наук.* Кривий Ріг, 212.
48. Новосьолова, В. І. (2019). Рефлексійні вправи в компетентісно орієнтованому підручникові української мови для 11 класу. <https://lib.iitta.gov.ua/717075/>.
49. Новосьолова, В. І. (2022). Метод вправ в умовах дистанційного навчання української мови: практичний аспект. *Українська мова і література в школі*, (3), 2–5.
50. Омельчук, С. (2015). *Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник*. Київ, 56.
51. Омельчук, С. А. (2021). *Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу : дис. ... д-ра пед. наук.* Херсон, 537.
52. Онищук, В. О. (2000). *Типи, структура і методика уроку в школі*. Київ, 178.
53. Павленко, В. В. (2014). Методи проблемного навчання. *Нові технології навчання*, (81), 75–79.
54. Паламарчук, В. Ф. (2000). *Як виростити інтелектуала*. Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 152.
55. Пасічник, Є. А. (2000). *Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах*. Київ, Ленвіт, 384.

56. Пентилюк, М. І. & Окуневич, Т. Г. (2007). *Сучасний урок української мови*. Харків.
57. Пентилюк, М. І. (2011). *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*. Київ, Ленвіт, 256.
58. Попова, Л. О. (2017). Метод проєктів на уроках української мови в старших класах: проблеми і перспективи оцінювання. *Українська мова і література в школі*, (4), 50–53.
59. Рожило, Л. П. & Шпортенко, О. М. (1973). Метод спостережень на уроках мови. *Українська мова і література в школі*, (2), 58–64.
60. Рожило, Л. П. (1987). *Методика вивчення української мови в школі*. Київ.
61. Романенко, Ю. & Балаховська, Ю. (2020). Вимоги до електронних підручників української мови та літератури в умовах дистанційного навчання. *Українська мова і література в школі*, (2), 2–9.
62. Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 360.
63. Савченко О. (2002). *Дидактика початкової школи*. Київ, Генеза, 398.
64. Семенів, Н. Л. (2015). Лінгводидактичні аспекти створення електронного підручника з української мови для учнів 5-го класу. *Науковий вісник Донбасу*, (3).
65. Серова, С. О. & Фоміна, Н. В. (2006). Шлях у світ наукових технологій. *Управління школою*, (3), 27–29.
66. Слепкань, З. І. (2005). *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі*. Київ, Вища школа, 239.
67. *Словник-довідник з української лінгводидактики*. (2015). Київ, Ленвіт, 320.
68. Теклюк, В. Я. (1991). *Спостереження над мовою у системі методів навчання української мови у V–VII класах* : дис. ... канд. пед. наук (рос.). Київ.

69. Фурман, А. В. & Скоморовський, Б. Г. (1996). *Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів*. Київ, Зодіак-ЕКО, 112.
70. Чавдаров, С. Х. Бібліографія праць. <http://dnrb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/chavdarov-s-kh/bibliohrafiya/>
71. Шкільник, М. (1962). *Формування в учнів граматичних понять іменника* : посіб. для вчителів. Київ, Рад. школа, 166.
72. Bondarenko, N. V., Vaskovskaya, E. E. & Kosianchuk, S. V. (2021). Dialogization as a resource of language learning in the context of updating traditional teaching methods. *Humanitarian Balkan Research*, 5, 1(11), 10–15. <http://lib.iitta.gov.ua/724617/>.
73. Frederick, P. J. (2010). The lively lecture – 8 variations. *College Teaching*, 34(2), 43–50.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНОЇ ОСВІТИ

3.1. Модернізація / трансформація традиційних методів

Тривалий час в освітній практиці України панувало захоплення методами, які називали по-різному: «нові», «новітні», «інноваційні», «інтерактивні», «активні». Це, за висновками науковців, характерно для освітньої моделі, орієнтованої на процес (як навчати?).

Зміну моделі на ту, у якій головне – результат, задекларовано в усіх документах, що визначають суть освіти й скеровують її в нове русло, – у Законі України «Про освіту», в перехідному концептуальному документі «Нова українська школа», у Державному стандарті загальної середньої освіти, у модельних програмах.

Аналіз сутності сучасних методів сприяв виявленню таких трансформацій:

1) із методу вправ «виросли» в окремі методи мовні розбори (метод мовного аналізу, аналізу концептуального, стилістичного, аналітико-звукового), мовне або тематичне групування лексики (метод класифікації; гронування, асоціативний кущ / пейзаж / портрет, метод гірлянд); усі види трансформування мовного або текстового матеріалу (метод видозміни мовного матеріалу, вільне письмо, метод інтерпретації, метод конспектування, малюнкове письмо, моделювання, переказу тексту, перекладу тексту), лексичні вправи (метод визначення й пояснення понять, метод конструювання, портретування слова, метод прямого тлумачення), метод диктанту, «речення з відкритим кінцем (незакінчених речень)», «метод розв'язування орфографічних задач» та ін.;

2) як окремі методи називають різновиди бесіди: «акваріум», аналітико-синтетичну, евристичну, репродуктивну бесіду, блищ-дискусію, метод дебатів, метод дискусії оцінювальної / петельної, метод диспуту, метод діалогування, метод евристичних запитань, контрольних-навідних запитань; експрес-дебати,

інтерв'ю, «круглий стіл», «лінгвістична дуель», метод маєвтики, опитування, «павутинка дискусії»;

3) метод самостійної роботи з джерелом інформації розгалужено дальтон-планом, методом роботи з довідковою літературою, методом роботи з інформаційними джерелами, методом роботи з навчальними опорами, методом роботи з фреймовими опорами, методом роботи з підручником;

4) як окремі згадують метод дослідницький, метод експериментування, метод лінгвістичного експерименту;

5) деякі методи називають різновидом методу мовленнєвих завдань (Кучерук, 2010, 63), то «комплексним способом навчання» (Кучерук, 2010, 125), то просто «метод навчання» (Методика навчання..., 2010, 9).

Трапляються випадки спроби трансформації методик або технологій у методи. Такими, зокрема, вважаємо «метод підготовки доповідей (повідомлень)», метод підготовки творів», «метод реферування», «метод рецензування».

Захоплення «селекцією» методів ускладнило завдання класифікування їх. Некласифіковані методи подібні до бочки, у якої розірвався обруч, а сама бочка перетворилася на купу дощечок (клепок), утратила свої обриси.

Непоодинокі випадки «різних виявів» методу, зокрема «різновидами методу інтерпретації» називають «метод смислового бачення тексту» і метод символічного бачення тексту» (Кучерук, 2010, 83); як різновид кластерного методу згадують ґрунування. Модифікацією ситуаційного методу вважають метод інциденту, модифікацію методу ключових слів убачають у вправах із ключами (Кучерук, 2010).

Прикметно, що «сепаратні» методи не набули виразних рис окремішності, а лиш сприяли чисельному зростанню, що утруднює процес засвоєння їх. Такими можна вважати ситуаційний метод і «метод роботи з випадком», проблемний метод і метод розв'язування проблемних завдань. Не охоплені класифікацією методи у своєму вільному плаванні нерідко набувають подоби

«капусти»: так, метод роботи з опорним конспектом, що за своєю суттю є різновидом методу самостійної роботи з джерелом інформації, постає як різновид «методу з навчальними опорами», який, відповідно, є різновидом методу самостійної роботи.

Трактування окремих новоявлених методів неоднозначне. Як зазначає О. Кучерук, дальтон-план «одні автори розглядають як систему індивідуалізованого навчання», інші «не поділяють цієї думки щодо системи, а називають способом навчання, методом».

За всією цією розмаїтістю криється, з одного боку, прагнення новизни, свіжості думок, а з другого – проблема розмитості ознак наукових термінів і безмежжя дидактичних інструментальних одиниць, що важко піддається охопленню, систематизації й вивченню.

У результаті аналізу постає низка запитань: У чому принципова різниця між методом розповіді (слово вчителя) і сторителінгом? Чому про метод розповіді говорять як про традиційний, непродуктивний, а про сторителінг – як про дидактичне інноваційне чудо? Хто головний виконавець у сторителінгу – учитель чи учень?

Відмінності між «фактичною розповіддю» й сторителінгом, які виявляємо в різних джерелах, здебільшого без зазначення автора, видаються нам непереконливими, як-от:

1) розповідь ґрунтується на роботі сприймання, пам'яті, відтворювальної уяви, а в основі сторителінгу лежить робота творчої уяви;

2) обов'язковими компонентами сторителінгу мають бути самостійно створені дитиною нові образи, ситуації, дії, які дитина вигадує;

3) у процесі сторителінгу учні використовують свій набутий досвід, знання, але по-новому комбінують їх.

З матеріалів, оприлюднених на сайтах учителів, дізнаємося про таке застосування сторителінгу:

1. Складіть розповідь на вільну тему, вживаючи, наприклад, не менше 20 дієслів чи прикметників.

2. Поміркуйте над спільною історією, де будуть використані всі відомі класові синоніми до слова «дім».

3. Можна також поекспериментувати з молодіжним сленгом: пошукайте разом синоніми до слова «класно» та включіть їх в історію.

4. Складіть розповідь, у якій використайте не менше 20 прикметників чи прислівників.

5. Оберіть одного персонажа з твору й підготуйте невеликий твір-переказ «Який я персонаж?» У розповідь долучіть цікаві вчинки, слова, та епохи.

6. Можна використовувати перекази для старших класів. Запропонувати їм подумати над питаннями «Про що мріє X?»...

7. У невеликих групах складіть коротку 10- хвилинну розповідь з теми, яку зараз вивчаєте. Обов'язковою умовою є деталізація.

8. Розкажіть історію «Усе починається з малого» про смітник у лісі; занедбаний дитячий майданчик; благодійний концерт із метою створення притулку для тварин.

Трансформація методу передбачає не просто зміну назви, а передусім прагнення зробити його цікавим, привабливим і продуктивним. Наприклад, метод самостійної роботи з джерелом інформації не має асоціюватися з нудним кількаразовим перечитуванням книжки. Кожен із методів навчання стає ефективним за умови творчого застосування його на уроці.

Спробам модернізації методів присвячено статті «Сторителінг на уроках української мови: до проблеми дидактичної номінації» (Голуб & Горошкіна, 2022), «Трансформація методу роботи з підручником у контексті компетентнісного підходу (Голуб & Горошкіна, 2022).

У контексті проблеми модернізації методів спадає на гадку фразеологізм «вигадувати велосипед». З різних джерел відомо, що 6 квітня 1818 року в Парижі барон Карл Дрез продемонстрував власноруч сконструйований

двоколісний засіб пересування, що схожий був більше на самокат, але саме його вважають прообразом сучасного велосипеда. І хоч згодом його оснастили педалями, педальним приводом, сідлом, ланцюговим приводом на заднє колесо, а сьогодні цей мегапопулярний засіб для пересування збагатили численними аксесуарами, він і нині називається велосипедом. Оновлюючи суть методу і механізми роботи його, недоцільно вигадувати нову назву. Привабливіша назва не є передумовою успіху.

3.2. Пріоритетні методи навчання української мови в компетентісно орієнтованих методиках

3.2.1. Сторителінг чи розповідь?

Нові підходи в середній освіті передбачають оновлення змісту, перегляд результатів і, відповідно, методів досягнення їх, адже методи, на переконання дидактиків і лінгводидактів, – це «способи спільної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення ними освітніх цілей» (Біляєв, 2005, 74). У процесі модернізації виявлено численні освітні проблеми, значна частина яких перебуває в площині дидактики й шкільних методик. Якщо одні з них (наприклад, проблема класифікації методів) мають перманентний характер, то інші (зокрема, проблема кількості методів, доцільності цієї кількості) здебільшого спричинені загальними змінами в освіті. В одній із аналітичних статей ми зробили спробу виявити причину чисельного зростання методів навчання і виявили, що типовими причинами є наявність варіантів, різновидів одного методу, кожен із яких почасти згадують як окремий метод, а також сплутування понять «метод» і «прийом», «метод» і «методика», «метод» і «технологія» (Голуб, 2013).

Сьогодні ці проблеми все ще не втратили своєї гостроти, а тому є потреба розглянути їх на прикладі конкретних методів, зокрема, привертаємо увагу до «модного» нині сторителінгу.

Узагальнивши зміст прочитаного про сторителінг, виявляємо різне бачення його в працях науковців, письменників, журналістів, сторителерів,

методистів і вчителів. І що характерно – кожен із них укладає свій зміст у це поняття, орієнтує його на різні аудиторії й визначає свої цілі застосування.

Зокрема, М. Лівін, письменник, сторителер, розглядає сторителінг як популярний формат написання нонфікшн-літератури, як передавання «інформації за допомогою картинки» й наголошує, що цей метод «активно використовують у викладанні та вивченні іноземних мов» (Лівін, 2020, 56).

Книжку «Сторителінг для очей, вух і серця» (Лівін, 2020) можна розглядати як методичний посібник для письменників-початківців. У ній чітко постають ключові елементи сторителінгу: історія, оповідач, теза. Узагальнюючи висловлення сучасних письменників, автор виділяє ознаки «хорошої історії», як-от: «насамперед смачно розказана історія» (Лівін, 2020, 42-43); «у ній маєш із першого речення відчувати, що провалюєшся туди, куди треба, – через інтонацію оповідача, через обставини і місце дії, або, можливо, завдяки героєві чи самій темі» (Лівін, 2020, 42-43); «вона увійде мені в серце і зробить якусь переміну там» (Лівін, 2020, 42-43); не намагаються з тебе «вичавити сльози – тобі просто показують зустріч із життям як дивом» (Лівін, 2020, 42-43).

На думку М. Лівіна, є три цінності історії:

1) *інформаційна* (історія, яку ви розповіли, дає людині важливу інформацію);

2) *емоційна* (людина через історію проживає власні почуття – сум, радість, сором, спокій і таке ін.);

3) *естетична* (інформація та емоція можуть бути незрозумілими, але є відчуття, що це зроблено красиво) (Лівін, 2020, 84-85).

Для хорошої історії, як вважає автор, зазвичай достатньо хоча б однієї цінності.

Обов'язковими рисами оповідача письменник вважає розуміння життя, близькість до почуттів, яких раніше не розумів, упевненість, що справді можеш розповісти історію. Цінність книжки посилюють, зокрема, такі поради:

1. Якщо через текст розповідаєте про почуття та реакції людини, транслуйте, а не оцінюйте їх. Наприклад: «Людина, почувши запитання, потерла обличчя рукою». – це трансляція. А якщо сказати: «Почувши питання, людина нервово потерла лице, ніби воно засвербіло від цих слів» – це вже оцінювання (Лівін, 2020, 68).

2. Одне з перших завдань, яке повинен для себе виконати автор, – це дати відповідь на запитання? «для чого я пишу?» і «Для кого я пишу?» (Лівін, 2020, 100).

3. В історіях завжди звертаю увагу на емоційність, несподіваність сюжетних ходів, реалістичність – коли герої поведуться природно й немає відчуття штучності (Лівін, 2020, 106).

4. Точність історій потрібно тренувати. Так само як футболісти тренують штрафні чи пенальті. Щоб утратити в ціль, треба бачити ціль (Лівін, 2020, 144).

5. Аристотель у книжці «Поетика» писав: «Ціле – це те, що має початок, середину і кінець». Це найвідоміша й найпростіша (здавалося б) схема побудови історії, яку ми знаємо ще зі школи (Лівін, 2020, 146).

6. Варто пам'ятати, що цінність хорошої історії завжди індивідуальна (Лівін, 2020, 147).

Спільно з колегами М. Лівін виводить 6 тригерів, які узагальнюють людський досвід і спростовують відповідь на запитання «Чим саме людину зачепила історія»:

1. «Це я» – зіставлення себе з героєм/подіями.
2. «Це не я» – бажання відмежувати себе від героя/події.
3. «Я не знаю» – бажання дізнатися щось нове.
4. «Я знаю» – відчуття причетності до певного знання.
5. «От лузер» – бажання самоствердитися за рахунок іншого.
6. «Треш» – піковий гормональний стан, зокрема страх (Лівін, 2020, 122).

Численні «освітні» сайти, що мають на меті інформувати вчителів про інновації в освіті, пропонують різновекторну інформацію про сторителінг. Там

можна дізнатися, що «сторителінг – це кардинально *новий підхід* до написання текстів» і про те, що «цей *жанр* використовується, без перебільшень, у багатьох сферах: починаючи від блогівих та особистих текстів до ефективних рекламних кампаній з використанням сторителінгу; «чому сторителінг – ефективний *прийом?*». У межах однієї публікації вчителів інформують про те, що «Сторителлінг – ефективний *метод* навчання та виховання» і водночас «Сторителлінг – *технологія* створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача» (*перелік сайтів додано*).

Привертає увагу також різнобій у написанні ключового слова підрозділу: «сторітеллінг», «сторітелінг», «сторітейлінг», метод «сторітеллінга» «Гарного вам сторітеллінга» тощо.

У процесі проведення семінару «Динаміка мовної норми в науково-освітньому дискурсі початку ХХІ століття» (грудень 2021 року), який організували спільно Інститут української мови НАН України та Інститут педагогіки НАПН України, було обґрунтовано доцільність написання варіанта «сторителінг». На думку мовознавців, оскільки це слово ввійшло в систему української мови, живе за її законами, то й написання регулює відоме правило дев'ятки (у словах іншомовного походження, що є загальними назвами, після приголосних *д, т, з, дз, с, ц, ч, ш, ж, дж* перед наступним приголосним пишемо *и*).

Навіть попри те, що сторителінг розробив і впровадив в управління міжнародною корпорацією американець Девід Армстронг у 90-х роках минулого століття, з наукових публікацій дізнаємося, що «її (*технологію сторителінгу*) активно застосовували в своїй практичній діяльності відомі педагоги, зокрема В.О. Сухомлинський» (Кузьменко & Рідкоус, 2018, 84).

Таке подання матеріалу вчителі сприймають «на віру», тому на їхніх сайтах і блогах сторителінг не має чітких дидактичних обрисів.

Ми вдалися до огляду й аналізу наукових і науково-методичних статей, а також публічних матеріалів, які розміщують учителі української мови та літератури на своїх сайтах. У таблиці подаємо зведені результати аналізу, що стосуються визначення дидактичної категорії сторителінгу.

Таблиця 4

Дидактична номінація сторителінгу

№ п/п	Дидактична категорія	Приклади (цитати)
1.	Прийом	1. Це ефективний прийом. 2. Ефективний прийом формування творчого мислення.
2.	Метод навчання	1. Один із найцікавіших і найпродуктивніших методів навчання. 2. Неординарний метод навчання. 3. Ефективний метод розвитку комунікативної компетентності сучасних учнів. 4. Метод у педагогіці, «при якому пояснення нової інформації, необхідної для запам'ятовування, відбувається за допомогою захоплюючих емоційних історій». 5. Це творча розповідь.
3.	Форма навчання	Відносно нова форма навчання, але швидко завойовує популярність.
4.	Засіб навчання	Особливої популярності набув засіб, іменованій словом сторителінг (англ. storytelling), суть якого полягає у вибудовуванні промовцем сюжетних історій як спосіб активізації уваги слухача і донесення до нього потрібних смислів.
5.	Методика	1. Це мистецтво розповідати історії з метою навчання, керування шляхом донесення змісту повідомлення за допомогою <i>спеціальної методики</i> . 2. Цю <i>методику</i> розробив та успішно випробував на особистому досвіді Девід Армстронг, голова міжнародної компанії Armstrong International. 3. «Інноваційна методика формування мовної компетентності»
6.	Технологія	Це технологія створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача.
7.	Інші варіанти	1. « <i>Вид текстів та написання їх</i> ». 2. « <i>Формат навчання в школі</i> ». 3. « <i>Комплексний спосіб викликати емоцію в людини, що читає текст</i> ». 4. « <i>Це комплекс інструментів, які доносять потрібну ідею за допомогою цілої оповіді</i> ». 5. « <i>Останнє слово риторики як науки</i> ». 6. «...я зрозумів, що з себе представляє <i>жанр</i> сторителінгу...». 7. « <i>Мій викладач із методики навчання української мови</i>

		<p>Михайло Паночко на кожному занятті пропонував різні способи зацікавлення учнів навчальним матеріалом. Було це в далеких 90-х. І називалося це тоді не сторителінгом, а <i>мистецтвом викладання</i>».</p>
--	--	--

Надмірна популяризація сторителінгу й віра у всемогутність його, «сторителінговий бум» у сучасній шкільній дидактиці (Клочек & Баранюк, 2019, 32) призвели до повного ігнорування дидактичних засад: у межах однієї публікації (навіть одного речення) сторителінг називають методом і методикою, методом і прийомом, прийомом і технологією.

Якщо сторителінг відносять до методу, то називають такі ознаки його: вкраплення власного або чужого досвіду, комунікацію та емоційне співпереживання; донесення ідеї, а не лише інформації.

Сплутування понять «метод» і «методика» призводить до виділення «приймів навчання розповіді історії», а саме:

- основних (зразок, план, аналіз);
- допоміжних (запитання, нагадування, вказівка, заохочення, підказка);
- специфічних (запис розповіді учнів, придумування розповідей-мініатюр, об'єднаних однією дійовою особою тощо).

Сайти/блоги вчителів, методистів про сторителінг пропонують одноманітну інформацію:

1. Представляють автора – Девіда Армстронга, керівника американської корпорації, голову міжнародної компанії Armstrong International.

2. Виділяють види сторителінгу за тематичною ознакою (культурний, соціальний, міфи/легенди, *jump story*, сімейний, дружній, особистий).

3. Називають функції (мотиваційна, об'єднувальна, комунікативна, впливова, утилітарна).

4. Виявляють такі переваги: універсальність, сильний інструмент оптимізації навчання, невичерпне джерело натхнення, хороший спосіб мотивації,

5. Повідомляють, що сторителінг розробляли передусім для корпоративного навчання, формування дружніх стосунків у колективі та підвищення лояльності працівників до компанії.

Ефективність сторителінгу як методу пояснюють так:

1) навчальний матеріал, поданий у вигляді цікавої захопливої історії, сприяє розвитку особистісних якостей, демонструє унікальність уяви кожної дитини, дає змогу проявити активність та творчість;

2) за допомогою сторителінгу можна отримати два важливі результати;

3) дає змогу надихнути учнів на прояв ініціативи в освітньому процесі;

4) реальне спілкування стає мистецтвом, якого потрібно навчати;

5) діти люблять слухати історії більше, ніж доповіді, описи чи визначення, легше сприймають їх;

6) сучасні діти з кліповим мисленням краще сприймають історію, ніж текст іншого виду;

7) історія впливає на почуття дитини, а це підвищує рівень концентрації уваги;

8) пожвавлює атмосферу в класі, знімає напругу.

У результаті аналізу постає низка запитань: У чому принципова різниця між методом розповіді (слово вчителя) і сторителінгом? Чому про метод розповіді говорять як про традиційний, непродуктивний, а про сторителінг – як про дидактичне інноваційне диво? Хто головний виконавець у сторителінгу – учитель чи учень? та ін.

Відмінності між «фактичною розповіддю» й сторителінгом, які виявляємо в різних джерелах, здебільшого без зазначення автора, видаються нам непереконливими, як-от:

1) розповідь ґрунтується на роботі сприймання, пам'яті, відтворювальної уяви, а в основі сторителінгу лежить робота творчої уяви;

2) обов'язковими компонентами сторителінгу мають бути самостійно створені дитиною нові образи, ситуації, дії;

3) у процесі сторителінгу учні використовують свій здобутий досвід, знання, але по-новому комбінують їх.

У публікаціях, де сторителінг розглядають як методику, виявляємо «алгоритм написання сторителінгу», що нерідко тяжіє до алгоритму написання твору-розповіді: визначення теми та мети уроку (від цього залежить вибір сюжету історії); розроблення детального сюжету та основних подій оповіді; вибір головного героя (подумайте над його іменем, характером, зовнішністю тощо); вигадка інтриги (що більш несподіваною вона буде, то краще; на цьому етапі вже можна складати перший варіант історії, прочитати готовий варіант та додати метафори).

Обов'язковими складниками історії називають героїв (це може бути предмет, людина, явище, вигадана істота, природа, символ), сюжет (повинен містити експозицію, зав'язку, розвиток дій, кульмінацію та розв'язку), тему й ідею. У структурі історії виділяють вступ, розв'язку й висновки.

Не виявляємо новизни і в поділі розповідей на види:

- розповідь на тему, запропоновану вчителем;
- розповідь за планом;
- розповідь за запропонованим початком;
- розповідь за опорними словами;
- складання казки за власним сюжетом.

З матеріалів, оприлюднених на сайтах учителів, дізнаємося про таке застосування сторителінгу:

1. Складіть розповідь на вільну тему, вживаючи, наприклад, не менше 20 дієслів (прикметників, прислівників).

2. Поміркуйте над спільною історією, де будуть використані всі відомі вам синоніми до слова «дім».

3. Можна також поекспериментувати з молодіжним сленгом: пошукайте разом синоніми до слова «класно» та включіть їх в історію.

4. Складіть розповідь, у якій використайте не менше 20 прикметників чи прислівників.

5. Оберіть одного персонажа з твору й підготуйте невеликий твір-переказ «Який я персонаж?» У розповідь включіть цікаві вчинки, слова, та епохи.

6. Можна використовувати перекази для старших класів. Запропонувати їм поміркувати над питаннями «Про що мріє Х?»...

7. У невеликих групах складіть коротку 10- хвилинну розповідь з теми, яку зараз вивчаєте. Обов'язковою умовою є деталізація.

8. Розкажіть історію «Усе починається з малого» про смітник у лісі; занедбаний дитячий майданчик; благодійний концерт із метою створення притулку для тварин.

Наведені приклади не є докором учителю, вони дають підстави для критики низькопробних методичних матеріалів, які пропонують сьогодні педагогам численні освітні сайти. Ретельної уваги вчених-методистів потребує сучасний методичний інструментарій.

У підсумку спадає на думку фразеологізм «вигадувати велосипед». З різних джерел відомо, що 6 квітня 1818 року в Парижі барон Карл Дрез продемонстрував власноруч сконструйований двоколісний засіб пересування, що схожий був більше на самокат, але саме його вважають першим прообразом сучасного велосипеда. І хоч згодом його оснастили педалями, педальним приводом, сідлом, ланцюговим приводом на заднє колесо, а сьогодні цей мегапопулярний засіб для пересування збагатили численними аксесуарами, він і нині називається велосипедом. Усе зазначене вище дає підстави для таких висновків:

1. У більшості матеріалів, які ми проаналізували, насправді йдеться про дві дидактичні категорії – метод і методику. Те, що називають пасивним сторителінгом, по суті є методом розповіді, активний сторителінг – то методика навчання розповіді учнів.

2. Жоден із аргументів не переконує в необхідності називати покращений, модернізований метод розповіді сторителінгом. «Сторителінг» виправданий у сфері маркетингу: інтрига в назві насправді є ефективним прийомом зацікавлення потенційних слухачів численних курсів.

3. Є потреба в науковому обґрунтуванні й розмежуванні різних понять: «метод розповіді» й «методика навчання розповіді», оскільки ключовим виконавцем, дійовою особою в першому випадку є вчитель, а в другому – учні.

Оновлення суті, ознак і вимог до сучасного методу розповіді сприятиме реабілітації його, збереженню в переліку ефективних для сучасних методик і дасть змогу позбутися дидактичного дисонансу: метод розповіді визнано як неспроможний забезпечити нові освітні результати, а «сторителінг» як творча розповідь – творить дива в методиці.

3.2.2. Метод роботи з джерелом інформації

Державний стандарт базової середньої освіти визначає мету діяльності вчителя-словесника як «всебічний розвиток, навчання та виховання учнів, виявлення їхніх обдарувань, розвиток талантів і здібностей, формування компетентностей, необхідних для соціалізації та громадянської активності, свідомого життєвого вибору й самореалізації, трудової діяльності, відчуття відповідальності, шанобливого ставлення до суспільства, родини, довкілля і культури, української демократичної держави» (Державний стандарт...). Упровадження нової редакції стандарту передбачає трансформування всього освітнього процесу. Якщо традиційно метою навчання української мови було визначено засвоєння знань, формування стійких умінь і навичок, то нині компетентнісний підхід як пріоритет висуває не поінформованість учнів, а формування вмій навчатися, самостійно здобувати знання, взаємодіяти з іншими людьми й зі світом. Тож результат є визначальним чинником перебігу освітнього процесу. Формулюючи мету кожного уроку, передусім необхідно орієнтуватися на результат. Змінюються також підходи до оцінювання,

предметом його стають передусім конкретні особистісні досягнення здобувачів освіти.

З огляду на це перед науковцями і вчителями постала проблема розроблення ефективних методик, спроможних забезпечити нові результати, й апробування їх у закладах освіти.

Ключовим складником будь-якої методики чи технології є метод навчання. Якою б не була продуктивність селекції «нових» та «інноваційних» методів, усі вони, крім психодидактичних, «виростають» із п'яти традиційних, а саме: розповіді, бесіди, самостійної роботи з підручником, спостереження над мовними явищами і вправ. Відхід від наукової традиції дослідження дидактичної спроможності й ефективності кожного методу навчання, яку запровадив в українській лінгводидактиці О. Біляєв, спричинив поверхневе уявлення про методи й інтуїтивне використання їх на практиці.

Спеціальне дослідження методу самостійної роботи з підручником на різних типах та етапах уроку проводила під керівництвом О. Біляєва Н. Гончаренко (Остапенко), яка обґрунтувала структуру методу, визначила основні прийоми, що формують його, і розробила рекомендації щодо ефективного застосування.

Відтоді минуло понад 30 років. По-перше, кардинально змінилися навчальні програми, визначено нові підходи, переглянуто вимоги до підручника та його функції, а доступність численних посібників і довідників урівняла їх у правах з єдиним колись навчальним джерелом. По-друге, зважаючи на суб'єкт-суб'єктний характер освітнього процесу назріла потреба говорити не лише про методи навчання, але й про методи учіння, спрямовані на формування актуальних навичок та особистісних рис. Відповідно до зазначеного вище, необхідно сфокусувати увагу на проблему трансформування методу роботи з підручником.

Різним аспектам застосування його присвячено розвідки Н. Бондаренко, Т. Видайчук, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Кучерук, М. Пентилюк,

Л. Попової та ін. лінгводидактиків, оприлюднені впродовж останнього п'ятиріччя. Так, Т. Видайчук визначає підручник засобом формування історичної пам'яті (Видайчук, 2019), обґрунтовує обов'язковість історико-лінгвістичного складника змісту навчання української мови, що забезпечує ознайомлює здобувачів освіти з історією української мови, пам'ятками української писемності, фактами лінгвоциду української мови та утиском українців, спрямовує освітній процес на формування національної ідентичності, розвиток лінгвістичної, історичної та політичної ерудиції. Дослідниця зазначає, що способами і засобами уведення такого складника можуть стати екскурсії (реальні та віртуальні) до музеїв, бібліотек та наукових інституцій, перегляд документальних та художніх фільмів, уроки-дискусії, лекторії, робота з текстом окремої пам'ятки української мови (Видайчук, 2022, 60).

У попередніх публікаціях ми схарактеризували зміст і структуру, дидактичні можливості сучасного шкільного підручника української мови в компетентнісному вимірі української освіти, основні його функції, трансформування методу в умовах реалізації компетентнісного підходу (Голуб, 2020; Голуб & Горошкіна, 2019; Горошкіна, 2019; Горошкіна, 2021).

Щорічна традиційна конференція «Проблеми сучасного підручника», яку багато років поспіль організовує для науковців і практиків Інститут педагогіки НАПН України, сприяє виявленню спільних проблем підручникотворення, сучасних викликів і дає змогу авторам підручників поділитися досвідом творення сучасної навчальної книжки для учнів нової української школи. Матеріали збірників пропонують для розгляду різні аспекти цієї важливої проблеми, зокрема такі: інструментарії проектування підручника в цифровому освітньому середовищі (Т. Алексєєнко), естетичний компонент підручника української мови (Н. Голуб), синхронізація методів навчання й виховання в підручнику (Н. Бондаренко), формування математичної компетентності засобом підручника української мови (О. Горошкіна), особливості створення

електронного підручника (Г. Ткачук), формування засобами підручника комунікативно компетентного учня (В. Новосьолова) та ін.

У «Концепції навчання української мови учнів ліцею» визначаємо систематичне використання текстового матеріалу підручника яскравою ознакою сучасного уроку, невід'ємним компонентом його, засобом, що має значний дидактично-розвивальний потенціал, забезпечує вихід уроку української мови на метапредметний рівень (Голуб & Горошкіна, 2019).

Зазначені публікації лише підтверджують актуальність проблеми, однак не розв'язують її. Упровадження в закладах загальної середньої освіти компетентнісного підходу вочевидь актуалізує необхідність використання методу роботи з підручником, ураховуючи його нові функції, способи подання матеріалу, а отже й дослідження оновленої структури й можливостей методу.

В умовах традиційного навчання за підручником міцно закріпилася номінація основного джерела предметної інформації, єдино спроможного дати знання, закріпити їх і сформувані перелік передбачених програмою умінь. Це зумовило певні тенденції в структуруванні традиційних підручників української мови: насамперед стисле подання теоретичних відомостей текстового чи графічного (таблиці, схеми) формату, потім – низка вправ, спрямованих на закріплення здобутих знань і вироблення в учнів відповідних умінь і навичок. Роботу з підручником на уроці визначала його структура.

У компетентнісному вимірі традиційні функції підручника розширено, відповідно це визначає нові можливості його й спонукає до перегляду кількості прийомів, що забезпечують трансформування методу.

У Словнику-довіднику з української лінгводидактики метод роботи з підручником схарактеризовано як «спосіб навчання, що полягає в самостійній роботі учнів із навчальною книгою». Автори зазначають, що метод роботи з підручником «містить аналіз навчального матеріалу з певної частини підручника, наприклад, визначення й характеристику мовних і

мовленнєвознавчих понять, структурних і функційних особливостей мовних одиниць» (Словник-довідник..., 2015, 142-143).

Практика свідчить, що сьогодні підручник – не єдине джерело інформації на уроці та за його межами: паралельно з ним учні працюють зі словниками, довідниками, науковими і науково-популярними розвідками, а також з художніми і публіцистичними творами. Зважаючи на те, що до програми введено нові розділи («Інформація» і «Текст»), розширено й перелік джерел необхідної інформації, адже аркушат навчальної книжки залишається незмінним. З огляду на зазначене, постає питання доцільності коригування назви методу. Вважаємо логічним запропонувати назву «метод самостійної роботи з джерелом інформації».

З огляду на таку назву доцільно виділити види методів за джерелом, яке опрацьовують учнів, а саме: 1) робота з підручником; 2) робота з довідковою літературою (словниками, енциклопедіями); 3) робота з посібниками; 4) робота художньою та публіцистичною літературою; 5) робота з джерелами іноземною мовою.

Визначаємо такі переваги методу:

- 1) вселяє віру учнів у свої можливості;
- 2) поживляє пізнавальний інтерес;
- 3) забезпечує формування ключової компетентності «навчання впродовж життя»;
- 4) скеровує учнів до пошуку ситуацій застосування здобутих знань;
- 5) розвиває аналітичне й критичне мислення;
- 6) розвиває дослідницькі вміння;
- 7) забезпечує формування вмінь аргументовано висловлюватися.

Сучасний підручник – це не просто навчальна книжка, у якій подано теоретичні відомості і вправи, це навігатор учня на шляху формування предметної і ключових компетентностей. Посилення практичного складника в навчанні спричинило необхідність «занурення» мовного матеріалу в життєвий

контекст, включення компетентнісно орієнтованих завдань, цілевизначення, рефлексії, а також низки вправ, що передбачають залучення учнів до різних видів діяльності. З огляду це підручник має привертати увагу здобувачів освіти водночас до мовних одиниць і соціально значущих проблем.

Трансформація методу передбачає не просто зміну назви, а передусім прагнення зробити його цікавим, привабливим і продуктивним. Він не має асоціюватися з нудним кількаразовим перечитуванням книжки. У результаті пасивного перечитування, на думку Б. Оклі, «ми стаємо жертвами когнітивної ілюзії», адже розум легко обробляє кількаразово прочитане й створює хибне враження, «що ми добре засвоїли матеріал, хоча насправді це не так» (Оклі, 2020, 13).

Складниками методу роботи з джерелом інформації мають бути прийоми, що увиразнюють суб'єктну позицію учнів, забезпечують активізацію пізнавального процесу й набуття їхнього суб'єктного досвіду. Виділяємо такі прийоми методу: *мотивування; цілевизначення; висловлення припущень (гіпотезування); формулювання завдань; поставлення запитань; осмислення заголовків, епіграфів; планування; трансфер (застосування інформації в іншому контексті); аналіз; виділення основного і другорядного; виписування; відсіювання зайвого; визначення теми, основної думки; структурування тексту; укладання списку; добір заголовку; створення хмари слів; виявлення і формулювання проблеми; виявлення тези й аргументів; перереформатування текстової інформації в графічну, цифрову; узагальнення; асоціювання деталей інформації із яскравими образами; формулювання висновків; рефлексія.*

У лінгводидактиці вироблено низку прийомів роботи з підручником, як-от: прийоми трансформування навчального тексту (складання плану, складання таблиць, колажів, конспектів, карт пам'яті тощо), коментоване читання, робота з термінами, пошук і виписування ключових слів, добір власних прикладів, робота з ілюстраціями, виконання вправ тощо. Означені прийоми не втрачають актуальності в контексті компетентнісного підходу. Важливу роль відіграє

співпраця з учителем на всіх етапах роботи з підручником, коли учень розповідає про дії, які він виконував, про труднощі, які в нього виникали в процесі роботи.

Акцентуємо на нових прийомах. Зокрема, на трансфері як здатності «переносити вивчений матеріал з одного контексту в інший» (Оклі, 2020, 192). Цей прийом передбачає пошук застосунку конкретних знань за межами мови, а отже, сприяє виведенню мовних знань на метапредметний рівень.

Дослідники визначили переваги цього прийому. Правильно формулювати запитання, на думку вчених, – це вже «80% перемоги: якщо вам удалося ясно окреслити, чого саме не знаєте, ви вже майже відповіли на своє запитання» (Драйден, 2005, 34). Асоціювання сприяє кращому запам'ятання необхідної інформації, адже мозок людини «має асоціативну кору». Тому цей прийом забезпечує поліпшення здатності запам'ятовувати (Драйден, 2005, 133).

Із усіх різновидів аналітичної діяльності до уваги беремо передусім *мотиваційний* (що передбачає усвідомлення причин важливості самостійного опрацювання інформації), *прогностичний* (прогнозування значення, важливості і перспектив здобутих самостійно знань) і *мовновиражальний* (вправне використання мовних засобів у процесі формулювання запитань, гіпотезування, аналізу, узагальнення, висновків тощо).

Роботу з підручником доцільно починати з осмислення заголовка теми і епіграфа. Зазначимо, що в підручнику для 5 класу НУШ (автори Н. Голуб, О. Горошкіна) до кожної теми дібрано один або кілька епіграфів пов'язаних з мовною / мовленнєвою і / чи соціокультурною темою уроку. Епіграфи уможливають занурення учнів у навчальний матеріал, спрямовують їх на прогнозування змісту уроку, дають змогу зосередитися на соціокультурній тематиці, спонукають до роздумів. Наприклад, до параграфу № 8 (Групи слів за походженням: власне українські й запозичені слова) запропоновано як епіграф твердження сучасної української письменниці А. Левкової: «Слова, як люди, бувають мандрівниками, емігрантами, оселяються в чужій мові, набувають там

громадянство, обживаються, народжують діточок». До параграфу № 28 (Звукове значення букв *я, ю, є, ї* та *щ*. Правила вживання апострофа) епіграфом стали слова М. Дочинця «Кожен день відкриє щось нове, радісне й цікаве, якщо будеш його стрічати й проводити з думкою: «Сьогодні чудесний день, а завтра буде ще ліпший (Голуб & Горошкіна, 2022).

Прочитання епіграфа, пояснення його, добір прикладів для підтвердження думки авторів сприяють підготовці учнів до сприймання нового матеріалу. У цьому прийом «осмислення епіграфа», уключений до складу методу роботи з підручником, готує здобувачів освіти до сприймання теми уроку.

Низка запитань до учнів («Пригадуємо» і «Шукаємо відповіді на запитання») надає підручникові ознак інтерактивності, спонукає їх до актуалізації суб'єктного досвіду. Наприклад: *Які знаки становлять графічну систему мови? Навіщо потрібно знати особливості української графіки? З Наскільки важливо бути уважним до кожної букви?*

Ці та інші запитання готують здобувачів освіти до цілевизначення, у процесі якого вони формулюють на основі запитань особисті цілі. У цьому випадку можна говорити про збагачення методу роботи з підручником прийомами цілевизначення. Не менш важливими є прийоми рефлексії, зокрема бесіда (*Що нового ви дізналися під час уроку? Які завдання виявилися легкими для вас? Що вас найбільше зацікавило? Над чим вам треба ще попрацювати? Чого ви навчилися під час уроку?*), самоаналіз, самооцінювання, взаємооцінювання тощо.

Варто зазначити, що в умовах реального навчання цілевизначення, рефлексія, цілереалізація є оргдіяльними методами, оскільки на певних етапах уроку вони реалізують конкретні завдання. В умовах самонавчання вони є орієнтирами, механізмами означеного методу, адже певні завдання вони реалізують сукупно.

Під час роботи з підручником доцільно використовувати ефективні стратегії смислового читання й роботи з текстом, наприклад: стратегія пошуку

інформації і розуміння прочитаного передбачає такі кроки, як визначення теми, головної думки, мети, призначення тексту; формулювання тези, що виражає загальний його смисл; смислове згортання інформації, висловленої в тексті; стратегія перетворення й інтерпретування інформації містить такі кроки, як структурування текстів із використанням списків, заголовків, покликань; перетворення текстового масиву в інші форми представлення інформації – таблиці, схеми, хмари тегів тощо, інтерпретування тексту, що передбачає зіставлення й протиставлення переданої в тексті інформації; стратегія оцінювання інформації передбачає вміння пов'язувати інформацію, вміщену в тексті, зі знаннями, наявними в учнів і здобутими ними з інших джерел, пошук аргументів для доведення власного погляду, оцінювання змісту й форми тексту, використання автором мовних засобів в авторському тексті, висловлення власної думки про текст. Означені стратегії реалізуємо через уведення таких прийомів, як виділення ключових слів у тексті, маркування тексту (я знаю і розумію; я знаю, але не дуже розумію (цей матеріал є складним для мене), я не знаю (цей матеріал новий для мене), заповнення таблиці «Знаю – хочу дізнатися – дізнався (дізналася)», добір заголовка до тексту, сенкан, кластер тощо. Важливо, щоб ці прийоми застосовували під час навчання української мови систематично, а не епізодично.

Невід'ємним складником підручника є вправи. Ознакою сучасних підручників є збільшення питомої ваги компетентнісно орієнтованих завдань, що пропонують учням розв'язати актуальну проблему, висловити власне ставлення до неї. Так, вправа № 205 підручника для 5 класу НУШ містить кілька завдань, одне з яких спрямоване на засвоєння мовного матеріалу, три запитання активізують суб'єктний досвід учнів, пропонують знайти шляхи виходу з ситуації, описаної в тексті:

- *Прочитайте текст уголос, уставляючи потрібні букви. Чи траплялася у вашому житті подібна ситуація? Чи впевнено відчувається*

людина в такій ситуації? Що треба зробити, щоб уникнути прогалин у знаннях?

Ти сидиш на уроці й несподівано усвідомлюєш, що нічого не розумієш із того, про що ..оворить учитель. Він уживає імена та вислови, про які ти не маєш поняття, і хоч ..ав не ловиш, анічо..ісінько не можеш зба..нути. На твоє запитання сусід по парті зі здивуванням відповідає: «Так це ж було минулого тижня. А про те ми ..оворили місяць тому». Але тобі довелося два тижні хворіти вдома, а ще раніше відпроситися з уроку на репетицію вистави...

Тепер усе зрозуміло: ти маєш про..алини в знаннях *(за А. Чольвінською-Школік)*.

Ефективними вважаємо прийоми, що передбачають поглиблення змісту підручника шляхом пошуку певної інформації, наприклад:

Якщо вас захоплює зоряне небо – це завдання для вас. Прочитайте текст. Чи була ця інформація для вас новою і цікавою? Підготуйте письмові відповіді на запитання тексту, долучаючи інформацію з доступних джерел. Використайте однорідні члени речення.

Мандрівка – прекрасна нагода спостерігати за зірками. З давніх-давен люди захоплювалися ними й шукали способу їх пізнати. Сьогодні власні імена мають 88 сузір'їв. Давні греки давали їм імена богів чи міфічних героїв. Так, наприклад, назвали сузір'я Оріон та Андромеда. А ти знаєш основні сузір'я в небі та їхні назви? Яке сузір'я відшукати найлегше? Яку форму воно має? Де розташована Полярна зірка й куди вона вказує? Чи рухаються зоря? Що вам відомо про летючі зорі? *(за Клеманс Рю де Люз)*.

Щоб метод сприяв реалізації не лише ближчих цілей (засвоєння матеріалу, усвідомлення важливості, поліпшення грамотності тощо), а й перспективних (бажання й готовність навчатися самостійно впродовж життя), варто учням пропонувати «Карту дій», що слугуватиме орієнтиром, алгоритмом навчального пошуку і зразком для самостійного розроблення подібних схем.

Важливість цього методу посилює наявність у переліку ключових компетентності «навчання впродовж життя» і високий суспільний запит на неї.

Отже, метод роботи з джерелом інформації – важливий складник сучасного уроку української мови. Трансформація його спричинена прагненням зробити його сучасним, цікавим, привабливим і продуктивним. Складниками методу роботи з джерелом інформації мають бути прийоми, що увиразнюють суб'єктну позицію учнів, забезпечують активізацію пізнавального процесу й набуття їхнього суб'єктного досвіду. Застосування означеного методу має значний дидактичний, розвивальний, виховний потенціал, оскільки робота з джерелом інформації вселяє віру учнів у свої можливості; поживляє пізнавальний інтерес; забезпечує формування ключової компетентності «навчання впродовж життя»; скеровує учнів до пошуку ситуацій застосування здобутих знань; розвиває аналітичне й критичне мислення, дослідницькі вміння; забезпечує формування вмінь аргументовано і переконливо висловлюватися.

3.2.3. Методи проблемного навчання

Від вибору методу навчання залежать не лише результати, а й складники процесу, що забезпечують результат, як-от: пізнавальна активність, мотивованість, творча ініціатива суб'єктів освітнього процесу, здатність і потреба навчатися самостійно.

Один із принципів добору методів до сучасного уроку є спроможність реалізувати поставлені в освітніх документах завдання, досягнути прогнозованих результатів. Такими результатами відповідно до чинного Державного стандарту базової середньої освіти є наскрізні вміння, що сукупно сприяють формуванню ключових компетентностей, а саме: читати з розумінням, висловлювати власну думку в усній і письмовій формі, критично і системно мислити, логічно обґрунтовувати позицію, діяти творчо, виявляти

ініціативу, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими (Державний ...)

Появі сучасних методів проблемного навчання у традиційних методиках передували метод проблемного викладу, частково-пошуковий і дослідницький. Суть методу проблемного викладу визначали так: «...учитель ставить перед учнями проблему і сам показує складний, але доступний для учнів шлях розв'язання її». Особливість його вбачали в тому, «що учень не тільки сприймає, усвідомлює і запам'ятовує готові наукові висновки, але й слідує за логікою доказів, за розвитком думки вчителя». Отже, проблемний виклад передбачав «поступове залучення учнів до прогнозування висновків» (Мельничайко, Пентилюк & Рожило, 1982, 32).

До самостійного розв'язання проблеми учнів наближав частково-пошуковий метод, привчаючи їх «бачити проблему, ставити питання, висловлювати припущення, будувати докази, робити висновки». Ефективною вчені-методисти вважали евристичну бесіду, що «складається з ряду питань, кожне з яких є кроком до розв'язання проблеми» (Мельничайко, Пентилюк & Рожило, 1982, 33).

Дослідницькому методові відводили роль стимулювання творчої діяльності учнів, що передбачало «вміння учня здобувати знання самостійно, досліджувати предмет або явище, робити висновки, а набуті знання застосовувати у практичній діяльності» (Мельничайко, Пентилюк & Рожило, 1982, 33).

У традиційних методиках згадані вище методи були задіяні з метою активізації пізнавального інтересу учнів у процесі засвоєння питань теорії мови. Зі зміною освітніх підходів посилено функційність предметних знань, відповідно проблемність вийшла за межі мовної змістової лінії.

Тлумачний словник української мови подає такі значення слова «проблема»: 1. Складне теоретичне або практичне питання, що потребує

розв'язання. 2. Питання, що має найважливіше життєве значення і потребує якнайшвидшого розв'язання (Словник української...)

Психологи розглядають проблему як «збірне поняття, куди входять перешкоди, поломки, утрати, захворювання, перешкоди, труднощі і неприємності, усе те, що заважає нормальній життєдіяльності, що вантажить і загрожує, стримує і перешкоджає, що відрізняється від нормального здорового функціонування» (Козлов, Проблема..)

Для лінгводидактики цікавою видається ідея метафоричної вертикалі проблеми, тобто коли проблемою вважаємо «все те, що нижче нуля», «деякий негатив (мінус)», а позбавлення від проблем, розв'язання їх – це «рух від мінуса до нуля, ліквідація відставання». А рух «від нуля до плюса» психологи трактують як «розвиток, отримання переваги» (Козлов, Проблема...)

Вважаємо за доцільне для сучасних методик брати до уваги обидва різновиди проблем – ту, що пов'язана безпосередньо з мовою, і життєву. Нині обидві важливі: якщо перша стимулює пізнавальну активність, поживляє інтерес у вивченні мови, то друга – формує характер, допомагає уникати помилок і долати бар'єри, загартовує.

Наявність у переліку наскрізних умінь уміння розв'язувати проблеми спричинена його важливістю, актуальністю й переважно неготовністю працювати з проблемами чи запобігати їм. Учні, не навчені виявляти проблему й працювати з нею, нерідко губляться в багатьох життєвих ситуаціях, намагаються обминути те, що не зникне саме собою, сподіваються, що проблема, якщо її ігнорувати, розчиниться. А натомість виходить навпаки.

З огляду на сказане актуалізуємо системну роботу з обома видами проблем. А саме: для стимулювання пізнавального інтересу залучаємо такі проблемні методи: проблемну розповідь, евристичну бесіду, дослідницький та ситуаційний методи і метод проєктів. Проблемна розповідь, на нашу думку, навчатиме розпізнати проблему, побачити/відчути її, назвати/проговорити чи сформулювати. Евристична бесіда – формуватиме вміння поділити проблему на

частини, структурувати її, виділити в ній важливе й другорядне. Дослідницький, ситуаційний та метод проєктів виводять на шлях пошуку розв'язання проблеми, формулювання припущень, глибшого вивчення проблеми, аналізу зібраної інформації, ухвалення рішення щодо розв'язання. З цього випливає, що методи проблемного навчання сприяють розвитку розумової діяльності учнів, аналітичного, творчого мислення.

Знання «є глибшими і довше зберігаються в пам'яті, коли їх здобувають із зусиллями. Легко здобуті знання – усе одно що лінії на піску: сьогодні є, завтра немає» (Браун, Редігер & Макденіел, 2019, 13). Наявність же проблеми стимулює докладання зусиль. Методи проблемного навчання забезпечують усвідомлене засвоєння знань.

Тимчасові перешкоди, які сприяють кращому навчанню, психологи називають «бажаними труднощами» (Браун, Редігер & Макденіел, 2019, 65).

Опрацювання життєвих (суспільних) проблем, які нині прийнято називати викликами, доцільно здійснювати системно, актуалізуючи комплексну роботу з текстом через низку супровідних завдань. Вважаємо за доцільне повернути увагу до видів проблем. У результаті психологічних досліджень здійснено поділ проблем на об'єктивні й суб'єктивні, внутрішні й зовнішні. Об'єктивною вважають проблему, спричинену серйозними труднощами, що є перешкодою процесові нормальної життєдіяльності. Суб'єктивною – те, що сприймають (переживають) як щось страшне, позбавлене світла й радості. Життєвих труднощів насправді може й не бути, але певну дію/ подію сприймають як щось страшне. Відповідно суб'єктивна проблема завжди пов'язана з почуттям страху, тому «те, що одна людина сприймає як проблему, інша може розглядати як можливість» (Проблема...).

На переконання психологів, які досліджують проблеми розвитку особистості, люди, спрямовані на розвиток, «рідко користуються словом «проблема», для них більш природно мислити в категорії цілей і завдань». Проблеми такої людини інші за своєю природою, це «те, що не відповідає

культурним або віковим нормам розвитку особистості, а для людей з цінністю самовдосконалення – образу розвиненої й гідної особистості» (Проблема...). До прикладу, людина може не вважати проблемою звичку валятися на дивані перед телевізором, багато часу проводити за комп'ютерними іграми чи споживати шкідливу їжу. Привернення уваги до цього може змінити ситуацію на краще.

Психологи розмежовують «проблему» і «завдання» як два різних способи бачення життєвих труднощів. На думку М. Козлова, «Не знаю, куди йти...» – це проблема, а «Треба розібратися, у який бік нам рухатися!» – це завдання (Козлов, Проблеми..)

С. Омельчук до основних понять проблемно-пошукового навчання зараховує навчальну проблему, проблемну ситуацію, проблемне питання, проблемне завдання. Навчальну проблему вчений розглядає за наявності суперечливої ситуації, що передбачає дві або кілька позицій (іноді протилежних). Вираження її переважає у формі проблемної задачі, проблемного завдання та проблемного питання (Омельчук, 2014).

Традиційно в методиці проблемність стосувалася лише питань мовної теорії. Зокрема, для створення ситуації самостійного пошуку правила, що пояснює написання, творення граматичної форми чи слововжитку, педагоги ставили проблемне запитання (Чому в слові «буття» є подовження, а в слові «листя» – немає? Як правильно в орудному відмінку написати – піснею чи піснью? Задачею чи задачою? Чому на звертання «Дорогий Віталіє!» хлопець образився?).

Сьогодні ситуація докорінно змінилася. Крім пошуку шляхів розв'язання проблем мовного характеру, у процесі навчання української мови учнів усе активніше залучають до розв'язання різноманітних життєвих, соціально значущих проблем, зокрема морально-етичних, екологічних, правових тощо (Запишіть порушені в реченнях проблеми. Визначте проблему, що об'єднує речення Як ви до неї ставитеся? Запропонуйте способи розв'язання проблеми.

Яку проблему порушено в тексті? Сформулюйте суть проблеми, описаної в тексті. Озвучте її. Спрогнозуйте, як ця історія могла завершитися. Котрий із варіантів ви вважаєте найгуманнішим? Чому? Уявіть себе на місці учасників події. Опишіть свої почуття. Як би ви поводитися? Чи на кожне прохання потрібно відповідати згодою? Як правильно відмовити, аби не порушити свої принципи й не нажити собі ворогів? У яких випадках треба обов'язково відмовляти, а в яких – погоджуватися?).

Розглянемо особливості методів, що забезпечують роботу над проблемами мовного характеру. Розповідь учителя, лекцію називають то «тягловим конем усього процесу навчання», то «звичайним гаянням часу» (Вагнер & Дінтерсміт, 2017, 215-218). В умовах, коли учні мали обмежені способи і джерела здобування знань, а вчитель був найавторитетнішим носієм інформації, на цей метод був високий запит. Нині маємо парадоксальну ситуацію: теоретики і практики сучасних підходів вважають цей метод засобом пасивізації навчання, водночас, трансформували його в «сторителінг», називають одним з найцікавіших і найпродуктивніших сучасних методів (Голуб & Горошкіна, 2019, 99). Позитивним у цій ситуації вбачаємо спробу модернізувати традиційний метод, що не дасть змоги викинути його на узбіччя педагогічної практики. Дотримання балансу інформаційності (дати людині важливу нову інформацію), емоційності (дати змогу через розповідь прожити власні почуття – сум, радість, сором, спокій і таке ін.) й естетичності (насолодитися відчуттям краси), на наш погляд, сприятиме посиленню дієвості та ефективності його.

Попри справедливі закиди щодо пасивізації, метод має чимало позитивних характеристик, а саме: вдало побудована розповідь вивільняє учнів від пошуку найважливішого в потоках доступної інформації; знання вікових і психологічних особливостей учнівської аудиторії дає змогу адаптувати зміст до слухача, робить метод особистісно орієнтованим; розповідь допомагає економити час; добре підготовлений текст розповіді слугує зразком

текстотворення для учнів, джерелом естетичної насолоди, емоційного розвитку. Покладена в основу розповіді проблема стимулюватиме інтерес і свідоме засвоєння мовної теорії. До того ж, у процесі розповіді вчитель має змогу запропонувати учням зразки формулювання проблеми чи структурування її.

Евристична бесіда не втрачає своєї актуальності завдяки спроможності забезпечувати формування власної думки, надавати можливість постійно дискутувати й вести пошук альтернативних думок і рішень; навчати формулювати різноманітні запитання, висловлювати припущення; дослухатися до думки, позиції інших людей; вести наполегливий пошук.

У процесі реалізації дослідницького методу до уваги беремо три групи пізнавальних суперечностей, за Л. Скуратівським, а саме: суперечність між різноманітною конкретністю предметів, явищ навколишнього світу й абстрактно-узагальненим відображенням їх у мові; суперечності мови як об'єкта вивчення і суперечності пізнання, що виникають між наявними в учнів знаннями і тими вимогами, які висувають під час розв'язання нових завдань (Скуратівський, 1997, 13-14).

Алгоритм дослідницького методу детально описано й ілюстровано прикладами в монографії С. Омельчука (Омельчук, 2014). Учений вважає проблемно-пошуковий метод одним з основоположних дидактичних методів, спрямованих на формування особистості, готової до активної творчої діяльності, здатної комунікативно доцільно користуватися засобами української мови.

Методи проблемного навчання сприяють формуванню самостійності учнів, які мають право не тільки на самостійне бачення проблеми, а й змогу самостійно шукати й обирати шляхи її розв'язання.

Уміння працювати з проблемою, на думку вчених, дає змогу учням «мати хороші перспективи в житті й бути спрямованими на успіх» (Вагнер & Дінтерсміт, 2017, 55). Формуванню необхідних навичок сприятиме повернення уваги до понять «доказ» (звідки про це відомо і що є

підтвердженням цих знань) і «думка» (різні бачення проблеми), уміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки (Чи є тут закономірність? Чи траплялося таке раніше? До яких наслідків може призвести і чому?), робити припущення (Чи могло бути інакше? Якими могли бути наслідки?), обґрунтовувати доречність (Чи справді це має значення? Для кого?) (Вагнер & Дінтерсміт, 2017, 88).

Це важливо, адже «творчий підхід до розв'язання проблем передбачає врахування майбутніх наслідків своїх дій, оцінювання ризиків та винагород і прийняття відповідальності за результати власної роботи», а також «відчуття відповідальності, моральної й інтелектуальної зрілості, завдяки яким людина може осмислювати й оцінювати свої дії у світлі власного досвіду та особистих і суспільних цілей» (Шлейхер, 2018, 239).

Проблемність у навчанні – одна з визначальних рис сучасної освіти. У дослідженнях міжнародного експерта в галузі творчого мислення та креативності М. Міхалка виявляємо цінні поради щодо роботи з проблемою. На думку вченого, складання списку проблем – це спосіб здійснити оцінювання їх (проблем) й ухвалення рішення, за які з них варто взятися й розв'язати, адже список «перетворює набір інформації в низку компонентів, які можна конструювати, перевіряти й досліджувати» (Міхалко, 2019, 42). Автор пропонує завести журнал запитань, цікавих для конкретної людини і вартих розв'язання. І спочатку дати на них відповіді. Зокрема, такі: Що взагалі вам хочеться поліпшити? На що вам не вистачає часу? Яких цілей ви ще не досягли? Що вас дратує? На що скаржитесь? На що витрачаєте надто багато часу? Що надто складне? Що вас утомлює? І водночас пропонує варіанти типових робочих завдань: Як зробити так, щоб...? У який спосіб підвищити...? Які нові способи... я можу придумати? Як поліпшити...?

М. Міхалко переконаний, що прийняти виклик – «означає взяти на себе відповідальність за вироблення ідей з метою розв'язання проблем». Корисним експерт вважає записати формулювання проблеми, яку ви хочете розв'язати, у

формі конкретного запитання, використати фразу «У який спосіб я зміг би...» на початку формулювання завдання. Цей прийом відомий як «запрошувальна основа» й допомагає утримати вас від однобічного формулювання проблеми. Простий спосіб отримати різні формулювання завдання – це використати синоніми або дібрати влучніші ключові слова. Перший крок полягає в тому, щоб уважно вивчити конкретне формулювання завдання й визначити в ньому ключові слова(Міхалко, 2019, 46-48).

Ці та інші поради вченого враховано в процесі добору комплексу завдань, що реалізують роботу з текстом на кожному уроці, у підручниках і посібниках для 5, 6 та 7 класів Нової української школи (автори – Н. Голуб, О. Горошкіна).

Здатність працювати з проблемою сприяє виробленню нових ідей, критичному сприйняттю інформації, організації роботи з нею, самостійності учнів.

З огляду на поставлені завдання, навчання української мови має передбачати систематичне залучення учнів до процесу виявлення, формулювання проблем і пошуку способів розв'язання їх.

Ефективність цих методів значною мірою залежить від того, наскільки вдало обрано проблему, на яку фокусуємо увагу й роботу учнів. Тому доцільно говорити про критерії добору проблем, а саме:

- 1) відповідність вікові, потребам та інтересам дітей;
- 2) актуальність проблеми;
- 3) широке поле для добору способів розв'язання проблеми;
- 4) зв'язок проблеми з реальним життям;
- 5) різноманітність (зв'язок обраних проблем з різними сферами суспільного життя, ситуаціями тощо).

Прагматичний складник компетентної освіти покликаний дати відповідь на запитання «Чого навчати?». Це основа традиційної педагогіки.

Ціннісний складник об'єднує в собі систему цінностей, які належить учням засвоїти, й передбачає відповідь на запитання «Навіщо вчити?». Він є засадничим компонентом компетентнісного навчання.

Діяльнісний складник дає відповідь на запитання «Як навчати?» і є засадничим для нових підходів у навчанні (розвивального й компетентнісного).

На переконання С. Кові, проблеми в житті починаються тоді, коли ми сіємо щось одне, а сподіваємося жати цілковито інше (Кові, Меррілл & Меррілл, 2018, 66). Тож для досягнення освітніх результатів, визначених Державним стандартом базової середньої освіти, необхідно відмовитися від методів і прийомів, що спрямовані тільки на засвоєння мовної теорії. Знання мови – не самоціль, а інструмент розвитку, соціалізації особистості, підготовки учнів до життя в умовах соціальних викликів.

Систематичне застосування згаданих вище методів, що передбачають роботу з проблемою, сприятиме актуалізації, формуванню й удосконаленню багатьох умінь і навичок, зокрема й наскрізних, а саме:

- гіпотезування, добір інформації й побудова алгоритму для підтвердження чи спростування її;
- написання есе, присвячене конкретній проблемі;
- самостійний пошук ситуацій застосування здобутих знань, набутих умінь і навичок;
- самостійний пошук джерел інформації на визначену тему;
- пояснення важливості теми, яку вивчають;
- формулювання власної думки про конкретну проблему;
- пошук протилежних поглядів на одну проблему;
- критичний погляд на матеріал, який вивчають;
- заохочення запитань «навіщо?» й «чому?».
- пошук зв'язків мовної освіти з особистісним розвитком;
- виявлення «білих плям» у мовних знаннях.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Сподіваємося, що порушені в статті аспекти важливої лінгводидактичної проблеми слугуватимуть орієнтирами для сучасних дослідників, і невдовзі відновиться корисна практика досліджувати ефективність окремого методу в навчанні сучасних школярів української мови.

З огляду на те, що роль сучасної освіти визначають у трьох напрямках – індивідуальному (сприяти розвитку особистості учнів), культурному (сприяти глибинному розумінню світу) й економічному (сприяти формуванню в учнів необхідних навичок, що допоможуть їм заробляти на життя й забезпечувати економічну ефективність), предметні методики мають реалізувати завдання кожного з них. Забезпечити реалізацію цих завдань, без сумніву, спроможні методи проблемного навчання.

3.2.4. Асоціативний метод

Навчанням називають «здобуття знань і навичок та готовність дістати їх з пам'яті, щоб розібратися в потенційних проблемах і знайти варіанти розв'язання» (Браун, 2019, 13). Для поліпшення результативності процесу навчання необхідно учасників освітнього процесу забезпечити надійними засобами, що гарантуватимуть «здобуття», «діставання», «розбирання» і «розв'язання». Ідеться про методи навчання.

У фокусі нашої уваги – асоціативний метод, що, як і багато інших на сьогодні, має розгалужену систему номінацій і розмиті категорійні обриси.

Аналіз публікацій учених-лінгводидактиків, методистів, учителів дав змогу виявити дидактичні й методичні проблеми, що перешкоджають засвоєнню, однозначному сприйняттю, розумінню, ефективному використанню методу й водночас спонукають до нових лінгводидактичних розвідок, а саме:

- 1) наявність різних варіантів назв методу;
- 2) застосування до методу характеристик (*інноваційний, новітній, творчий, інтерактивний*) без належного обґрунтування їх;

3) ігнорування суті ключових дидактичних понять (принцип, прийом, метод, методика, технологія, підхід);

4) намагання припасувати фрагментарно елементи мнемотехнік, ейдотехнік до уроків української мови,

5) неефективне застосування методу.

У результаті аналізу методичної літератури виявлено такий перелік *«асоціативних методів»*: асоціативний метод, метод асоціативного навчання, метод асоціативного мислення, метод асоціативного дослідження, асоціативний ланцюжок (ланцюжки), метод ґрунування, асоціативний куш, біг асоціацій, асоціативний портрет, асоціативний пейзаж, асоціативна вправа, асоціативні малюнки, асоціативні диктанти, асоціативні схеми, асоціативні проєкти, асоціативний ряд подібностей тощо.

Дидактичні дослідження не встигають охопити типологічно наявну селекцію методів, що дає привід практикам характеризувати метод на власний розсуд: як інноваційний, інтерактивний, евристичний, творчий тощо.

З огляду на суть понять «інноватика», «інноваційний», варто бути обережними у використанні їх, адже інновації в освіті – це «вперше створені, вдосконалені або застосовані в нових умовах ... дидактичні ... системи або їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності» (Гораш, 2021, 399). Ми не виявили спеціальних досліджень, де було б презентовано експериментальні дані, що підтверджують «суттєве поліпшення» в результаті застосування згаданого методу на уроках української мови і дають підстави для характеристики його як інноваційного. Згадка про метод у статтях, довідниках і посібниках, висновки педагогів про те, що «дітям було цікаво», «дітям сподобалося» і под. не є валідними і презентативними.

Нам імponує думка дидактиків про те, що недоцільно «механічно переносити в педагогічну галузь апарат інноватики, що діє в економіці, підприємстві чи на виробництві». Ураховуючи людиноцентричну суть педагогіки, учені цієї галузі визначають «об'єкт і предмет педагогічної

інноватики з позиції умов оновлення процесу здобування освіти, що відбувається за їхньої участі. Саме це і вважають орієнтиром побудови теоретико-методологічних засад педагогічної інноватики. Ці висновки варто сприймати не як категоричні, а передусім як такі, що мали б стати поштовхом до нових науково-методичних розвідок.

З огляду на те, що найбільш доступним джерелом самоосвіти вчителя є Інтернет, а саме: різноманітні сайти, журнали, освітні платформи, відеопродукція доступних ресурсів, ми вважали за доцільне привернути увагу до якості пропонованої там інформації.

Автори публікацій на сторінках електронних часописів, освітніх проєктів (сайтів, блогів тощо) уникають чіткого дидактичного номінування, демонструють ігнорування суті ключових дидактичних понять (прийом, метод, методика, технологія, підхід), як-от: «побудова асоціацій – *принцип* мнемотехніки», «один з дієвих *методів* – асоціативний *підхід*», «метод групування (асоціативний куш) – *стратегія* навчання», «методика асоціативний куш», «раціонально використала різноманітні інноваційні *технології*: «фіш-боун»..., асоціативний куш...», «*стратегія* «асоціативний куш», «використовую таку *форму уроку* (про асоціативний куш)», «робота над цією *стратегією* дуже подобається дітям»; «До *методів* асоціацій та аналогій належать *метод* фокальних об'єктів, синектика, метод низки випадковостей та асоціацій», «За останні десятиліття в арсеналі викладачів англійської мови з'явилося багато цікавих, сучасних та головне – ефективних *методик*. Серед них – *метод* асоціативного запам'ятовування» і под. Цю плутанину породжують, з одного боку, термінологічні розбіжності в публікаціях зарубіжних колег, у методиках навчання іноземних мов (де метод і прийом, метод і методика, метод і технологія – тотожні поняття), а з іншого – прагнення науковців, методистів і вчителів припасувати до шкільних уроків як елемент інноваційності фрагменти популярних нині вебінарів у сферах позашкільних (менеджменту, маркетингу, психології тощо), не вникаючи у те, що ці вебінари

мають вузькі цілі, обмежену кількість годин і позбавлені будь-яких моніторингів, що засвідчували б ефективність їх.

У попередніх розвідках ми привертали увагу до чергової лінгводидактичної лакуни: ґрунтовного опису (паспортування) згаданих вище методів немає, тому важко дошукатися суттєвої різниці між «ґроном» і «кущем», «малюнком» і «портретом», «ланцюжком» і «схемою» тощо» (Голуб, 2020, 24). Із усього переліку лиш один – «асоціативні вправи» виявлено в словнику-довіднику з лінгводидактики (Словник-довідник, 2015, 19) і чотири (метод асоціативний, асоціативний кущ, асоціативний пейзаж, асоціативний портрет, метод асоціативного дослідження) у словнику-довіднику «Методи навчання української мови в загальноосвітній школі» (Кучерук, 2010, 19-22).

Зміна українських освітніх орієнтирів стала поштовхом до оновлення дидактичного інструментарію. Декларування розвитку дитини як кінцевої мети в результаті впровадження особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів означає, що освітній процес значно психологізовано. За визначенням Ж. Піаже, розвиток людини – це процес адаптування, а вища форма адаптування – пізнання. Дієвість цього процесу забезпечують психологічні (або з виразним психологічним складником) методи. Одним із таких називають асоціативний метод, належно актуалізований у багатьох галузях науки й заявлений як такий, що гарантує якість дослідження. Автором методу вважають З. Фрейда, який успішно використовував його як компонент психоаналізу. У медицині, наприклад, його використовують задля виявлення комплексів тамованих бажань та емоцій, що містять елементи невдоволення, невдачі, фрустрації й вини. У психології відомий метод 16-ти асоціацій К. Юнга, що активізує пошук виходу з проблемної ситуації чи глухого кута, а також прийняття рішення чи здійснення вибору, допомагає в пошуку себе і свого призначення.

Спробу впорядкувати згадані вище різновиди методів зробила О. Кучерук, назвавши «ґронування», «асоціативний портрет», «асоціативний

пейзаж», асоціативне дослідження різновидами асоціативного методу (Кучерук, 2010, 19).

Вдумливе прочитання варіантів назв методу, перегляд його у практиці роботи вчителя дає нам підстави для об'єднання всіх «асоціативних» методів у такі групи:

Таблиця 5

Групи «асоціативних» методів

№ п/п	Назва групи	Методи	Обґрунтування
1.	Елементи технологій	Метод асоціативного навчання, метод асоціативного мислення	Називають не конкретний метод, а групу методів, що становлять ядро технології;
2.	Метод наукового дослідження	Асоціативний метод	Застосовують у дослідженнях проблем психології, лінгвістики, нейролінгвістики, медицини тощо.
3.	Різновиди інших методів навчання	Асоціативний куш/портрет/пейзаж, метод гронування, асоціативний ланцюжок/ланцюжки, асоціативна вправа, асоціативний диктант, асоціативний ряд подібностей, асоціативний проект, метод асоціативного дослідження	Асоціативний куш/портрет/пейзаж, метод гронування, асоціативний ланцюжок/ланцюжки, асоціативна вправа, асоціативний диктант, асоціативний ряд подібностей – це різновиди методу вправ ; асоціативний проект – різновид методу проектів ; метод асоціативного дослідження – дослідницького методу ; асоціативні малюнки і схеми – методу конструювання .

Презентовані орієнтовні моделі асоціативного методу і його різновидів (гронування (складання асоціативних кушів), асоціативний портрет, асоціативний пейзаж, асоціативне дослідження) засвідчують подібність їх (Кучерук, 2010, 20-22).

Можливості кожного методу, нового, відносно нового чи традиційного, але в нових умовах, має демонструвати його «паспорт», що містить дефініцію, пропонує структуру методу (з переліком усіх прийомів його), прописує коефіцієнт корисної дії (перелік умінь, навичок, набуття яких він спроможний забезпечити), обґрунтовану доцільність використання в процесі вивчення конкретного шкільного предмета (Голуб, 2021). Брак спеціальних наукових описів методів навчання призводить до неконтрольованої популяції їх і

хаотичного використання в теорії й практиці навчання української мови. Спробуємо цією публікацією запропонувати чіткі обриси заявленого методу, уточнити дидактичні номінації різновидів, алгоритм застосування його і спрогнозувати орієнтовні результати, які він спроможний забезпечити.

Суть методу визначають ключові слова, як-от: асоціат, асоціація, асоціативне мислення, асоціювати.

Асоціатом називають слово чи групу слів, що постають в уяві людини після сприйняття конкретної лексеми. Наприклад, асоціатами слова *Париж* є *Франція, Ейфелева вежа, Єлісейські поля, романтика, мрія, парфуми* тощо; слово *роса* в уяві людини формує ланцюжок зв'язку із конкретними предметами (*трава, квітка, віконне скло, павутинка, ромашка*), елементами простору (*стежка, поле, луг*), часовими межами (*ранок, світанок*), відчуттями (*свіжість, прохолода, волога*), явищами (*дощ, гроза*). Ці зв'язки психологи називають асоціаціями і розглядають їх як «зв'язок між психічними явищами, у процесі якого актуалізація (сприйняття, уявлення) одного з них спричиняє появу іншого (Калмикова..., 29).

Слово «асоціат» є підставою для використання в назві методу прикметника «асоціативний».

Асоціація, за «риторичним словником», – це «зв'язок між уявленнями, які відображають предмети чи явища, що мають які-небудь спільні (часто несуттєві) ознаки» (Куньч, 1997, 30).

Виділяють такі типи асоціацій:

Таблиця 6

Типи асоціацій

1.	За подібністю	Веселка – коромисло; підмет і присудок – батько і мати; префікс – капелюшок: речення – леґо (гра);
2.	За матеріалом	стріха – солома; кераміка – глина;
3.	За співвідношенням частини і цілого	цеґлина – стіна; звук (буква) – слово; слово – словник; речення – текст; сторінка – книжка;
4.	За контрастом	добре – погано, мороз – спека;
5.	За причинно-наслідковими зв'язками	хмара – дощ, дощ – калюжа; війна – руїна;

За узагальненням	сукня – одяг, жоржина – квітка; ожина – іменник;
За підпорядкуванням	командир – солдат, головне речення – підрядне.

У процесі вивчення української мови доцільно зважати на специфічні асоціації:

- фонетичні (ш-ш-ш – шум; дз-з-з-з – дзижчання; дз-з-з – муха);
- словотвірні (-чик – маленький: хлопчик, стільчик, зайчик; -езн- – багато, дуже, надто, надмір: величезний, смачнезний, ; -оньк- – ніжність: голівонька, долонька, квітонька; вибілювати – білий; присвоїти – свій);
- тематичні (мандрівка – потяг, велосипед, наплічник, багаття, ватра, дорога).

Що більше в людини особистого досвіду, то ширші асоціативні ряди.

Пусковим механізмом методу є процеси *асоціативного мислення*, під час яких пам'ять відтворює в уяві людини різні образи, породжені досвідом чи підсвідомістю. Психологи називають такі характеристики його:

1. Цей тип мислення є основою творчого процесу.
2. Звернення до асоціативного мислення сприяє індивідуалізації освітнього процесу, адже пам'ять людини відтворює переважно індивідуальні образи, пов'язані з її особистим досвідом.
3. Асоціативне мислення стимулює роботу мозку, а саме його здатність запам'ятовувати й полегшувати сприйняття нової інформації, виявляти та усвідомлювати смислові зв'язки, генерувати різноманітні ідеї, створювати нові образи, розвивати уяву, розуміти принципи роботи логіки.
4. У процесі асоціативного мислення діти активно здобувають із пам'яті/досвіду уявлення про будь-який предмет, зокрема іграшку, рослину, явище природи, зіставляючи й співвідносячи з його іншими предметами, явищами, поняттями, зокрема й абстрактними, шукаючи між ними взаємозв'язок.

5. Саме завдяки асоціативному мисленню здійснено багато відкриттів, зокрема таких: підвісний міст (асоціація з павутиною, що звисала між гіллям куща; гумова шина – гумовий шланг).

6. Асоціації сприяють засвоєнню абстрактної інформації.

З огляду на сказане, розвивати асоціативне мислення необхідно постійно, адже цей процес сприяє розвитку власного потенціалу людини.

Психологи (Бен А., Г. Лозанов, Рібо Т.) обґрунтовують також важливість асоціацій для розвитку уяви й накопичення корисних звичок, певного суб'єктного досвіду. Відповідно розвиток уяви є одним із результативних показників застосування методу.

Як зауважує М. Міхалко, для розв'язання завдання «необхідно відмовитися від звичного погляду на речі», тобто навчитися «вийти за межі звичного», навчитися «мислити активно й організовувати інформацію по-новому» (Міхалко, 2019, 54).

Недарма побутує думка, що людина може створювати те, на що здатна її уява. Нашу епоху вважають особливо сприятливою для розвитку уяви, оскільки за останні пів століття «людина відкрила й приборкала більше сил природи, ніж за всю історію людства. І все завдяки уяві. Вона настільки освоїла повітря, що птахам тепер не зрівнятися з нею» (Гілл, 2017, 87).

За визначенням Н. Гілла, уява – «це в буквальному сенсі творча майстерня, саме в ній виникли всі плани, будь-коли вигадані людиною. Завдяки уяві імпульс та бажання набувають чіткої форми й починають діяти» (Гілл, 2017, 87).

Виділяють два види уяви. Перший – «синтетична», а другий – «творча». Синтетична уява комбінує старі ідеї, концепції чи плани, вона нічого не продукує, лише аналізує наявний досвід, знання чи спостереження. Цю уяву найчастіше використовують винахідники. Проте в особливо складних випадках їм не обійтися без творчої уяви, яку називають містком між «обмеженим

розумом людини і Нескінченим Розумом», каналом, «через який надходять нові ідеї та моменти осяяння» (Гілл, 2017, 88).

Можливості асоціативного компонента методу розширює здатність його сприяти не лише запам'ятовуванню, а й розумінню певних явищ. Так Б. Оклі наголошує на важливості вмінь вигадувати «якомога яскравіші метафори й аналогії», вважаючи метафору одним зі способів «показати схожість чогось одного на інше». На думку дослідниці, у пам'яті «на довгі десятиліття можуть закарбуватися прості пояснення одного вчителя географії, що форма Сирії на карті нагадує миску з зерном, а форма Йорданії – спортивне взуття «Nike»... а ще згадайте традиційну метафору із «чобітком» Італії» (Оклі, 2020, 155).

Отже, метафори «допомагають закріплювати думки у свідомості, тому що зв'язуються з нейронними структурами, які вже існували там раніше» (Калмикова, 2008, 157). Полегшити запам'ятовування, згідно зі спостереженнями Б. Оклі, допомагають асоціативні спрощені комбінації. Для запам'ятання чотирьох рослин, що відлякують вампірів (часнику, троянди, глоду і гірчиці) авторка пропонує абревіювати перші літери назв рослин – ЧТГГ або ж запам'ятати якийсь ключ, наприклад, «ЧорТ на ГолоГрамі», запам'ятовувати числа радить, асоціюючи їх із важливими подіями, наприклад, роком народження когось із ваших родичів (Оклі, 2020, 160). У методиці успішно зарекомендували себе асоціативні фрази на зразок «Де Ти З'їси Ці ЛиНи», «МіНеРаЛоВиЙ», МаВПа БуФ» тощо.

З огляду на те, що вправа як метод «забезпечує тренування в певних навчально-мовних діях – згрупувати, порівняти, визначити, ранжувати в певному порядку, проаналізувати, класифікувати, скласти парадигму, розширити, вибрати, скласти, записати, вставити, конструювати, дібрати асоціативну пару, редагувати, перекласти та ін.» (Кучеренко, 2014, 332), частотність застосування її на уроках української мови є високою. Тому більше уваги приділимо асоціативній вправі, що об'єднує в собі низку згаданих вище різновидів (асоціативний куш/портрет/пейзаж, метод ґронування, асоціативний

ланцюжок/ланцюжки, асоціативний диктант, асоціативний ряд подібностей) і є загальною назвою кожного з них.

За «Словником-довідником з української лінгводидактики», асоціативні вправи, – це «вправи, що передбачають виконання завдань на основі встановлення зв'язків між мовними явищами, реаліями, мовними одиницями», вони «тренують уяву школярів, спрямовані на розвиток творчих здібностей» (Словник-довідник, 2015, 19).

Складниками (прийомами) асоціативної вправи (у різних комбінуваннях) можуть бути *інструктування, зіставлення, осмислення, виділення ознак, визначення елементів подібності абстрагування, розпізнавання, аналогії, перенесення ознак, добір слів (словосполучень), моделювання, пошук альтернативи, пояснення, обґрунтування, узагальнення, аналіз формулювання висновків* тощо.

Асоціативні прийоми є основою багатьох мнемотехнік. Їх успішно використовують автори й популяризатори ноосферної освіти (продукування нових мислеобразів і порівняння їх з уже знайомими, створення голографічної моделі, яку супроводжує відповідне індивідуальне її відчуття – проживання й акомодация. Така модель стає мислеобразом – індивідуальною голографічною одиницею мислення, якій властива певна форма, вона є носієм інформатики, енергетики, вона має причинно-наслідковий потенціал, можливості зростання і трансформації (Курмишев, 2016, 33). Високохудожні образи, дібрані за різноманітними асоціативними ознаками, увиразнюють специфіку біоадекватних підручників і навчальних посібників Н. Маслової та її послідовників (Курмишев, 2016, 80). Прикметно, що автори біоадекватних методик в асоціації виявляють синтез логічного та емоційного, що, на їхню думку, забезпечує цілісність мислення.

Процес пошуку образу спрямовують не тільки на пошук аналогії за формою, кольором, рухом, функцією, значно більше значення має запах, смак, колір. Наприклад, у темі «Прикметник» для образу «Яблуко» обирають

соковите яблуко, що викликає нюхові й смакові відчуття, оскільки в цій темі важливо відчутти обов'язковість питання «який?», «яка?», «яке?». Одне з важливих завдань образона, на переконання авторів, – «долучати» всі канали сприйняття, спираючись на особистий досвід учня або архетипи (стійкі фігури несвідомого). З погляду фізіології органів зору й мозку образон вважають «транспортним засобом для доставки навчальної інформації в усі необхідні відділи мозку», «засобом перевірки засвоєння навчального матеріалу». Так учені будують процес сприйняття інформації «на психологічній основі особистого досвіду (пам'яті)», у результаті чого. «особистість ідентифікує інформацію, порівнявши її з тим, що є в досвіді, та миттєво прийняти або відкинути її» (Курмишев, 2016, 87). Ідеться про практичний і духовний досвід (мрії, фантазії, устремління особистості).

Спостереження за освітнім процесом, перегляд відеоуроків на доступних ресурсах уможливають такі висновки:

1. Асоціативна вправа – це цікавий і корисний вид вправ, спроможний розвивати передусім асоціативне мислення, уяву, фантазію, сприяти створенню нових оригінальних ідей, полегшувати пошук смислових зв'язків тощо.

2. Не в усіх педагогів сформоване чітке уявлення про особливості методу та його ефективність. Підтвердженням цієї думки є такі «асоціативні завдання»:

а) «під час вивчення теми «Прикметник» даю дітям яблуко. Вони, передаючи його одне одному, добирають прикметники»;

б) «пропоную учням зразки «асоціативних кущів» до слів «Україна» (мама, тато, родина, природа, краса, життя, рідна домівка, рідний край) та «Осінь» (осінь, щедра, золота, багряне листя, сумно, холодно, повні комори, дощові дні);

в) «визначаю тему уроку одним словом, а учні згадують усе, що виникає в пам'яті стосовно цього слова».

Де і як доцільно використовувати цей метод?

1. У роботі над рубрикою «Слово дня» за нашими підручниками (Голуб & Горошкіна, 2022), щоб систематично збагачувати активний словник, тлумачимо значення невідомих слів. *Наприклад*: просимо з'ясувати, з якими предметами асоціюється «слово дня»; які почуття викликає; які спогади із якими ароматами асоціюється тощо. Психологи наголошують, що «загальна причина помилок у виборі слів – бідність словника та його низька мобільність, активізованість» (Калмикова, 2008, 55). Під розпізнаванням слів психологи розуміють порівняння їх з еталонами, що зберігаються у тривалій пам'яті. Дія цих еталонів така: суб'єкт розпізнає значення слова, а потім і смисл груп слів, речень, тексту, висловлення. Водночас пам'ять перебирає адекватні значення багатозначних слів, і тому процес упізнавання фонетичних слів не є механічним, слово виявляють у контексті, а не ізольовано; процес розпізнавання слів не дискретний, а комплексний (Калмикова, 2008, 58).

2. Працюючи з текстом, корисно, на думку психологів, досягати розуміння тексту. «Проникнення у смисловий зміст сприяє розумінню мотивів, що дають змогу мовцеві говорити саме так, а не інакше. Цей рівень розуміння включає також оцінювання мовних засобів, які використав мовець для вираження власних думок, бажань, переживань тощо» (Калмикова, 2008, 59).

3. У процесі вивчення нової теми. Наприклад, теми «Прикметник»: *Доберіть слово, із яким насамперед ваша уява пов'язує кожен із поданих прикметників*: Золотий, щедрий, духмяний, дощовий, міцний, надійний, давній, густий, запорошений, зім'ятий, жовтавий, медовий, пишний, росяний, соковитий, стрілчастий, смарагдовий, шовковий.

4. Під час написання есе. Наприклад: 1. *Пов'яжіть між собою слова, заповнивши відстань між ними іншими словами*: звук – текст; грядка – урожай; полотно – картина. 2. *Доберіть слова, що асоціюються зі здоровим способом життя*. 3. *Пригадайте і запишіть а) відчуття, пов'язані з літнім (осіннім) дощем; б) чим пахне літній дощ (злива, гроза)*.

5. У процесі вивчення орфографічних тем доцільно пропонувати учням створення асоціативних малюнків для кращого усвідомлення правопису, а також складання мнемонічних фраз, що допомагають краще запам'ятати правило написання.

Нашу увагу привернули завдання, які пропонує М. Міхалко, зокрема такі:

1. Розгляньте завдання, над яким працюєте. Уявіть усі його аспекти. Запишіть завдання на папері й міркуйте над ним протягом кількох хвилин: Що тут не так? Які головні перешкоди? Що невідомо? Що я хочу зрозуміти? У цьому мить я бачу завдання в тому, щоб ... Що мене найбільше турбує? (Міхалко, 2019, 281).

2. Запишіть перше-ліпше слово, яке спало вам на думку й характеризує цей малюнок... Чи не змінилася ваша думка? Чи з'явилися нові ідеї? Чи є нове розуміння? Що видається недоречним? (Міхалко, 2019, 282).

3. Запишіть свої враження й образи, що постали в уяві. Шукайте асоціативні зв'язки. Що вас дивує? Про що нагадують ці образи? (Міхалко, 2019, 288).

4. Прочитайте (прослухайте) текст. Які ви бачите образи? Розплющте очі, негайно записуйте й замальовуйте свої враження та образи. Записуйте все, що спадає на думку. Уявіть собі троє дверей, за якими ховаються образи. Відчиняйте їх і назвіть, що там ховається.

Ніколи, ніколи не бачила такої дивної заграви. Бо сонце, немов жаринка, що гасне, взялося чорною каймою ще задовго до того, як почало сідати за небокрай. Нарешті воно таки зайшло, і край землі залишався кілька хвилин криваво-червоним, а тоді взявся чорними смужками. Ви дивитеся на моторошне небо, і вам здається, ніби світ перевернувся догори ногами, а дорога, що має бути внизу під вами, тепер нависає у вас над головою. Аж тут небо зробилося чорним.

Ви здивовані миготінням світла на заході – настільки частим, що й одразу не здогадуєтеся, що то б'ють блискавки. Миготіння повторюється знову й знову, а тоді стає майже безперервним. Уже долинає гуркіт грому,

здається, ніби хтось котить здоровезні валуни. Блискавки зі страхітливим гуркотом б'ють у землю, ніби аж стовпами.

Починається дощ, лопотять величезні краплі, спочатку це навіть приємно, але дощ густішає й перетворюється на зливу, а сильні пориви вітру хитають потоками дощу то в один, то в інший бік. Раптом у сліпучому спалаху блискавки ви бачите, як щось пробігло що це таке? Роздивіться цю істоту, а тоді нехай вона йде собі геть, але ви запам'ятали те, що побачили.

Вода обрушується на вас ще з більшою силою, шмагає рясними потоками й дзюркотить з крисів вашого капелюха. Дощ настільки сильний, що ви вже починаєте думати, що так можна і втопитися. Один струмінь стікає з вашого носа, інший – хлюпоче по спині. Вам холодно, ви промокли геть до рубця, і, здається, що ніколи не зігрієтесь.

Навколо вода – земля вкрилася водою, тому вам залишається хіба що чалапати по ковбнях. Аж раптом ви зісковзуєтесь кудись донизу – потрапили у якусь вирву, і вода сягає вже стегон. Видряпуєтесь з вирви, але нема ради – мусите сновигати по воді далі.

Ось ви вже втомилися, аби щось думати, і тепер сподіваєтесь тільки на ранок. А ніч триває і триває. Нарешті блискавки стихають, а злива переходить у мжичку. Ви зупиняєтесь, щоб вилити воду з черевиків. Один із них падає в калюжу. Ви нагинаєтесь, щоб підняти його й помічаєте пляшку зі згорнутим папірцем усередині. Берете пляшку й кладете її собі в кишеню.

Незабаром починає світати, а дощ ущухає повністю. На небі жодної хмаринки. Перше сонячне проміння осяває мокрі дерева. Кущі та сотні безладно розметаних калюж. Промоклі, ви тремтите від холоду, згинаєтесь над калюжею й змиваєте бруд з одягу. Тепер, коли сонце потрохи пригріває, ви знаходите порослий травою підсохлий пагорб і розпалюєте невеличке багаття. Ви зголодніли, тож запікаєте яйця й підсмажуєте товсті скибки шинки. Ножем розбиваєте печені яйця і їсте їх із шинкою, а самі грієтесь біля багаття (Міхалко, 2019, 295).

Асоціативний метод покладено в основу соціального дослідження, результати якого, наприклад, оприлюднено на сайті «Золочів плюс». Автори проекту запропонували для обговорення на форумі тему «Що для мене є Україна». Варіанти відповідей промовисті: «географічне місце мого народження», «коні на зелених пасовищах у Карпатах», «свіжоскошена пахуча трава», «віночки з конюшини», «це говірка гуцулів», «поїздки на вихідних до бабусі в село», «праця на городі», «це сільські люди, які є доброзичливішими чим люди в місті, гостинніші і привітніші», «роса влітку», «це мова, якою я говорю», «це коли я людині з-за кордону говорю що я-українка», «прозора гірська річка, яка в спеку зовсім не є холодною», «це мої родичі і знайомі що тут живуть», «це безпритульні діти, в яких найкращим заняттям є нюхання клею», «це пусті слова політиків» та ін. Вочевидь, відповіді реципієнтів є важливими орієнтирами для влади.

Інтерес в учнів викликає вправа, в умові якої запропоновано скласти оголошення «від імені» певного предмета, який шукає собі друга (наприклад, *телефон – зарядний пристрій, книжка – закладка, насіння – горщик, зубна щітка – паста* тощо). Предмет в оголошенні не називають.

На одному із засідань щорічного круглого столу, присвяченого пам'яті О. Біляєва, було запропоновано ідею «паспортизації» методів навчання. Працюючи над дослідженням особливостей методів, упроваджуємо її в життя. Усе сказане вище про аналізований метод пропонуємо у вигляді «паспорта».

Таблиця 7

Паспорт методу

№ п/п	Рубрики паспорта	Зміст
1.	Назва методу	<i>Асоціативна вправа</i>
2.	Базові (ключові) поняття методу	<i>Асоціат, асоціація, асоціювати, асоціативний</i>
3.	Інші назви методу	<i>асоціативний ланцюжок, метод тронування, асоціативний куц, біг асоціацій, асоціативний портрет, асоціативний пейзаж, асоціативна вправа, асоціативні малюнки, асоціативні диктанти, асоціативні схеми, асоціативний ряд подібностей.</i>

4.	Родова ознака	<i>Це метод відносно новий, творчий</i>												
5.	Суб'єкт якої діяльності	<i>Метод навчання і метод учіння</i>												
6.	Прийоми	<i>Інструктування, зіставлення, осмислення, виділення ознак, визначення елементів подібності абстрагування, розпізнавання, аналогії, перенесення ознак, добір слів (словосполучень), моделювання, пошук альтернативи, пояснення, обґрунтування, узагальнення, аналіз, формулювання висновків тощо.</i>												
7.	Методичні потужності методу	<i>Сприяє кращому запам'ятання інформації, збагаченню словникового запасу; полегшує не лише сприйняття нової інформації, але й розуміння окремих явищ; стає поштовхом для творчих ідей; розвиває уяву; забезпечує накопичення певного суб'єктного досвіду на рівні уяви, відчуттів, відкриття нових смислових зв'язків, навчає активно користуватися життє-вим досвідом, уникати стереотипного мислення, продукувати нові ідеї, допомагає вбачати й знаходити знання в буденних речах, розширювати межі пізнання світу; забезпечує цілісність мислення.</i>												
8.	Недоліки методу	<i>Метод не є універсальним, тому застосування його потрібно ретельно продумувати.</i>												
9.	Особливості застосування	<i>Доцільно застосовувати під час роботи зі словом (з'ясування лексичного значення), текстом (образ тексту) та в процесі творчої роботи (наприклад, написання есе).</i>												
10.	Психологічні характеристики	<i>Розвиває пам'ять, уяву, мислення, активізує пізнавальну активність.</i>												
11.	Алгоритм дії методу	<i>Визначення слова для опрацювання – добір асоціатів (записування) – виявлення зв'язків – обговорення дібраного матеріалу – обґрунтування.</i>												
12.	Зв'язок з іншими технологіями (техніками)	<i>Ейдетика: метод послідовних асоціацій, метод фонетичних асоціацій; Критичне мислення:</i>												
Результативні показники (за таксономією Блума*)		<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6						
1	2	3	4	5	6									

Графу «Результативні показники (за таксономією Блума)» залишаємо для майбутніх досліджень, оскільки їх необхідно підтвердити експериментально.

Отже, асоціативна вправа як вид методу вправ має значний дидактико-розвивальний і компетентнісний потенціал, оскільки сприяє накопиченню певного суб'єктного досвіду здобувачів освіти на рівні уяви, відчуттів, відкриття нових смислових зв'язків; збагаченню словникового запасу учнів,

кращому запам'ятання інформації; полегшує не лише сприйняття нової інформації, а й розуміння окремих явищ; стає поштовхом для творчих ідей; розвиває увагу, увагу; навчає активно користуватися життєвим досвідом, продукувати нові ідеї. Для забезпечення максимальної ефективності методу вчителю необхідно ретельно продумувати його місце на уроці, зв'язок з іншими методами і прийомами.

3.3. Методи дистанційного навчання

Динаміка суспільних процесів, економічних і політичних, спричинила кардинальні зміни в царині української освіти, трансформацію всього освітнього простору, усіх механізмів, що забезпечують рух, розвиток і поступ його. Зміщено акценти в бік самостійної підготовки здобувачів освіти. Навчання в українських закладах загальної середньої освіти впродовж останніх років відбувається дистанційно з різних об'єктивних причин – карантинних заходів у зв'язку з пандемією, російського вторгнення на територію нашої держави й повномасштабної війни. У таких умовах дистанційна форма навчання – це вихід із ситуації, що значно розширює можливості комунікування педагогів і учнів незалежно від місця їх перебування, тобто знімає часо-просторові обмеження. Незаперечними перевагами дистанційного навчання, на думку вчених, «є його масовість, доступність, відкритість, інтерактивність, комфортність, оперативність, економічність тощо» (Яценко & Міщенко, 2020, 20).

Для забезпечення ефективного масового переходу на дистанційну форму здобування освіти необхідні відповідні методики, алгоритми дій у нових, досі не знаних умовах. Ключовим інструментом усіх методик є метод, суть і функції якого змінилися. Урахування потребує також той факт, що українська освіта орієнтована на нову модель, відправною точкою й орієнтиром якої є результат.

Вивчення джерел із проблеми дослідження засвідчує, що на необхідності з'ясування можливостей дистанційної освіти в Україні наголошено ще 2000

року, зокрема в «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні», затвердженій Постановою МОН України 20 грудня. У документі йдеться про забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в освітній процес новітніх педагогічних технологій і науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти. *Дистанційну освіту* тут визначено як форму навчання, механізм реалізації якої забезпечують відповідні технології дистанційного навчання. *Педагогічні технології дистанційного навчання* автори тлумачать як «технології опосередкованого активного спілкування з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи зі структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді» (Концепція, 2000). Однак масового впровадження означеної форми в освітній процес не відбулося.

У зв'язку на пандемію і карантинні заходи, що спричинили введення дистанційного навчання (2020 р.) в усіх регіонах України, а згодом і з воєнними подіями (2022 р.) постала проблема необхідності масового запровадження дистанційної форми навчання в усіх закладах освіти. Документи МОН визначають дистанційне навчання як повноправну форму, що може забезпечити здобуття повної загальної середньої освіти (Щодо організації навчання, 2020).

Про важливість і доцільність застосування дистанційної форми навчання йдеться в працях зарубіжних та українських педагогів (В. Бикова, І. Воротникової, Г. Корицької, В. Кухаренка, О. Кучерук, Н. Морзе, Д. Пейнтера, М. Починкової, О. Рибалко, С. Семерікова, М. Сиротенка, О. Спіріна О., Р. Шанка та ін.).

Грунтовні методичні рекомендації з організації дистанційного навчання (за заг. ред. О. Топузова) розроблено в Інституті педагогіки НАПН України. Співробітники оприлюднили аналітико-методичні матеріали, що висвітлюють досвід організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантинних обмежень та перспективні напрями його

розвитку, розглянули питання реалізації дистанційного навчання як педагогічної технології, проектування освітнього середовища з урахуванням особливостей дистанційного та змішаного навчання, організації дистанційного навчання у початковій школі та в закладах середньої освіти II та III ступенів, оцінювання результатів навчання в умовах дистанційної освіти, реалізації сертифікаційного оцінювання здобувачів загальної середньої освіти, організаційно-правових засад реалізації дистанційного навчання, особливостей управлінської діяльності керівника закладу освіти під час дистанційного навчання (Дистанційне навчання, 2021).

Досвід організації дистанційного навчання в київських закладах загальної середньої освіти узагальнили і представили І. Воротникова та Н. Чайковська. Авторки репрезентували нормативну базу, запропонували рекомендації з організації дистанційного навчання для адміністрації шкіл, докладно схарактеризували моделі дистанційного навчання, особливості його за предметами, представили рекомендації щодо організації самостійної роботи учнів, гурткової роботи, оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання (Воротникова, Чайковська, 2020).

Розроблено психологічні засади ефективності дистанційного навчання, що, на думку авторського колективу, сприятиме забезпеченню можливостей здобуття неперервної освіти будь-якого рівня та якості й створенню умов для безперервного саморозвитку кожній людині незалежно від віку, статі, стану здоров'я і матеріального становища, індивідуально-психологічних особливостей тощо (Смульсон, Машбиць & Жалдак, 2012).

Аналіз теорії й практики досліджуваної проблеми дав змогу виявити протиріччя між соціальною необхідністю впровадження в освітній процес дистанційного навчання та прогалинами в науково-теоретичному й прикладному аспектах організації дистанційного навчання української мови. Вивчення проблематики наукових досліджень дає підстави стверджувати, що кількість студій, присвячених організації дистанційного навчання, останнім

часом стрімко зростає, водночас досі немає дослідження, у якому було б системно схарактеризовано методи дистанційного навчання української мови. У цьому контексті особливої актуальності набуває добір методів і прийомів навчання української мови та їх адаптування до умов дистанційного навчання.

Дистанційна форма навчання спирається на загальні закономірності, загальнодидактичні, лінгводидактичні та специфічні принципи навчання. Методики дистанційного навчання нині перебувають лише в стадії розроблення, тож на часі наукове обґрунтування теоретичних засад і водночас вивчення й узагальнення педагогічного досвіду з метою визначення чітких орієнтирів для вчителів-словесників.

У результаті онлайн-анкетування, яке провели співробітниці відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України у травні 2020 року, було з'ясовано, що до переваг дистанційного навчання вчителі відносять можливість виконувати завдання у зручній для учнів час (30,9%), можливість застосовувати допоміжні джерела (29,4%), збільшення питомої ваги самостійної роботи (27,9%), необмеженість часу для виконання завдань (11,8%).

Найбільше труднощів у вчителів виникає в процесі організації самостійної діяльності учнів (67,6%), під час проведення уроків із синхронним застосуванням різних засобів зв'язку (58,8%), у процесі перевірки рівня здобутих учнями знань (42,6%), а також визначення особливостей оцінювання та контролю (36,8%).

Результати анкетування дають підстави зробити висновок про необхідність пошуку шляхів організації самостійної індивідуальної й командної роботи учнів.

В умовах, що склалися в Україні, вивчення державної мови відбувається у різний спосіб залежно від регіону. Реально ж переважає комбінований варіант: дистанційна+мережева+сімейна, що зумовлено різними причинами, зокрема й неготовністю закладів і батьків до повноцінної дистанційної освіти.

Запорукою ефективності дистанційного навчання є методично правильний добір методів і прийомів, що забезпечують взаємодію суб'єктів освітнього процесу з урахуванням способів комунікування їх, забезпеченням індивідуалізації навчання, формування предметної і ключових компетентностей учнів.

Учителі української мови і літератури під час анкетування зазначили, що на вибір методів дистанційного навчання найбільше вплинули такі чинники: рівень обізнаності з методами й засобами організації дистанційного навчання (48,5%), мета й завдання навчального предмета (29,4%), технічні можливості (22,1%).

У березні 2021 року було проведено ще одне онлайн-опитування учителів-словесників, присвячене застосуванню методів навчання української мови. На запитання – *«Якою класифікацією ви керуєтеся під час вибору методів навчання?»* – більшість респондентів (55,6%) відповіли, що використовують класифікацію за способом пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, репродуктивний, проблемного викладу, дослідницький методи); 23,1% – проблемний, показово-рецептивний, інформаційно-рецептивний, стимулювально-пошуковий, спонукально-пошуковий, спонукально-репродуктивний; 17,6% респондентів застосовують усний виклад, бесіду, спостереження учнів над мовою, роботу з підручником, метод вправ.

Учителі проранжували методи навчання української мови за ефективністю таким чином: 82,4% респондентів надають перевагу практичним методам, 9,3% – наочним, 8,3% – словесним.

З-поміж методів, які вчителі найчастіше застосовують на уроках української мови, названо такі: практичний метод, бесіда, проблемно-пошуковий, частково-пошуковий, пояснювально-ілюстративний, проблемний (проблемного викладу, проблемне навчання), метод вправ (вправи),

інфомедійний, дослідницький, карта мислення (карта пам'яті), біоадекватний, метод проєктів, інтерактивні, методи критичного мислення тощо.

Як бачимо, окремі методи мають варіанти номінації: проблемний – проблемного викладу – проблемне навчання; метод вправ – вправи; карта мислення – карта пам'яті, що актуалізує проблему термінологічної точності. До того ж усі названі вчителями методи насправді є не методами, а прийомами, а то й засобами (карта мислення / карта пам'яті, хмара слів / хмара тегів тощо).

Оскільки досягнення мети навчання предмета значною мірою забезпечують зміст, методи навчання, то закономірно, що зміна мети спонукала до перегляду змісту, що проявилось в розробленні нових модельних програм, а також до переосмислення функцій, ролі, структури методів у компетентнісній площині. За допомогою методів учні мають не тільки здобути знання, а й набути соціального та комунікативного досвіду, сформувати систему цінностей, визначених у державних документах, а на підставі їх сформувати систему ставлень.

Розмитість уявлення про метод породжує різнотлумачення його суті, структури. Ключовою категорією багатьох наук вважають метод, що є водночас твірною базою для терміна «методика», в основі якого неодмінно має бути «сукупність методів».

На важливості методу наголошував С. Гончаренко: «Метод дисциплінує пошук істини, заощаджує сили і час (якщо він правильний), дає можливість рухатися до мети найкоротшим шляхом. Справжній метод не лише слугує своєрідним компасом, за яким суб'єкт пізнання і дії прокладає свій шлях, а й допомагає уникнути помилок» (Гончаренко, 2008, 487). З огляду на актуальність його в усі часи вважаємо за доцільне привернути увагу до суті терміна в нових умовах функціонування української освіти.

Попри те що сучасна дидактика вивіщує в освітньому процесі діяльність учня, однією з сутнісних ознак називає суб'єкт-суб'єктне співробітництво учителя й учнів, підручники й посібники, за якими студенти, майбутні вчителі-

словесники, вивчають методіку навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, згадують про метод як систему «послідовних дій учителя, яка організовує пізнавальну і практичну діяльність учнів» (Методика, 2004, 31).

У дидактиці визначено, що метод навчання – це форма руху, реалізації змісту освіти, складник різних видів діяльності учня чи вчителя. Таке розмежування («учня чи вчителя») точніше відображає розуміння освітніх тенденцій. У лінгводидактиці розроблено, експериментально перевірено методи засвоєння навчальної інформації, що закріплено у відповідних класифікаціях за джерелами знань, способом взаємодії суб'єктів освітнього процесу. У компетентнісній парадигмі навчання цього недостатньо.

Загальновідомо, що метод є сукупністю низки прийомів, реалізація яких забезпечує мотивацію учнів, цілевизначення, рефлексію; формування ціннісних орієнтацій, загальнонавчальних умінь і навичок; розвиток психічних процесів: сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви; активізацію пізнавальної діяльності тощо. З цього випливає, що метод є конструктом, спрямованим на організацію певного виду діяльності, – дослідницької, творчої, проєктної, колективної, групової, парної, індивідуальної. Для кожного виду діяльності добирають низку відповідних методів і прийомів.

Ключове слово сучасної моделі розбудови освітнього процесу – результат.

Зусилля кожного навчального предмета спрямовані на ключовий результативний компонент мети освіти, задекларований у Законі України «Про освіту», – всебічний розвиток дитини. Усі вміння, що конкретизують результативний компонент модельної програми з української мови (Українська мова, 2021), сукупно забезпечують розвиток здобувачів освіти.

Чинний Державний стандарт загальної середньої освіти пропонує перелік чотирьох груп базових знань для мовно-літературної освітньої галузі (Додаток І, с. 10), а саме: з інформації, комунікації, тексту і мовних засобів. Відповідно засобом цієї теорії формуємо чотири блоки базових умінь.

Отже, першим орієнтиром у доборі методів, звісно, є *учні як суб'єкти* освітнього процесу, а точніше – нове покоління учнів, «найстрімкіше покоління з усіх, з якими нам до сьогодні доводилося працювати», за визначенням дослідників (Вітт & Берд, 2022, 19).

Другий орієнтир – це *вміння як результативний складник*.

І третій – *форма навчання*. В умовах воєнного часу значна частина школярів навчається індивідуально, інша частина – дистанційно під контролем учителя, а хтось, з огляду на умови, комбінує всі доступні форми. За визначенням психологів, на продуктивність індивідуального навчання (самонавчання) впливає активність учня, здатність організувати себе на освітню діяльність, активність, тісне співробітництво з іншими суб'єктами освітнього процесу, знання методів учіння й навчання і вміння застосовувати їх. Доцільно зосередити увагу на такому поділі методів: методи вчителя (методи навчання), методи учня (методи учіння) і методи їхньої спільної діяльності.

I. Для процесу учіння важливі такі групи методів:

1. Оргдіяльнісні: цілевизначення, планування (дорожня карта уроку чи самонавчання), таймерування (уникання всього, що відвертає увагу; установлення таймера на 25 хв. , зосередження на завданні); рефлексія.

2. Методи опрацювання й засвоєння інформації: *читання* (візуальне сканування тексту; вдумливе читання; вибіркоче читання); *дослідницький* (прогнозування, узагальнення, власне формулювання правил, понять, висновки); *асоціативна вправа* (співвіднесення інформації за схожістю з відомими предметами, явищами, формами, знаками); *візуалізація інформації* (створення образів, що презентують поняття; уявне ілюстрування; складання колажів); *конструювання* (перетворення текстової інформації в малюнок, схему, таблицю); *моделювання* (створення моделі, ланцюжка, у якому виучуване явище, поняття посідає відведене йому місце); *пояснення* (пояснення вивченого членам своєї родини, друзям); *мнемонічний* (складання карт пам'яті, хмар слів; визначення ключових слів; активне пригадування).

3. Методи закріплення й творчого застосування знань і вмінь: метод вправ, метод проєкту.

4. Методи самоконтролю: *емоційний* (відчуття задоволення / невдоволення), *пізнавальний* (тести, відповіді на запитання для самоконтролю), *творчий* (пошуки способів і ситуацій застосування здобутих знань, набутих умінь і навичок), *діалогічний* (складання запитань для уявного діалогу за вивченою темою).

II. Актуальними для **процесу навчання** вважаємо такі методи:

1. Розповідь (слово вчителя).

Відповідно до цільової настанови виокремлюємо кілька його різновидів: *пояснення* – інформаційне висловлення вчителя, мета якого полягає в розкритті мовного факту, явища, правила чи способу дії й забезпеченні засвоєння цієї інформації учнями. У процесі дистанційного навчання вчителі особливу увагу етапу пояснення нового матеріалу. Відомо, що існує зв'язок між комунікативними особливостями мовлення вчителя й ступенем засвоєння знань учнями. Пояснення і засвоєння – взаємопов'язані процеси, в основі яких лежать два види діяльності – діяльність вчителя й діяльність учня. Їхню нерозривну єдність і повинен урахувувати вчитель, будуючи спілкування як процес розв'язання низки пізнавальних завдань. Це потребує ретельної підготовки, передбачає зв'язок нового матеріалу з уже вивченим. *Рекомендація й інструкція* – різновиди пояснення вчителя, мета якого полягає в тому, щоб спрямувати дії учнів. Ці різновиди активно застосовують у процесі дистанційного навчання. Форма рекомендації дає учневі змогу самостійно обрати способи, прийоми виконання завдань; інструкція – це пояснення того, як і в якій послідовності необхідно виконувати завдання. Оскільки під час дистанційного навчання учням доводиться самостійно виконувати значну кількість завдань, вчитель має давати рекомендації й пояснення максимально чітко й точно. Особливу роль під час дистанційного навчання відіграє *слово*

впливу, мета якого вплинути на почуття й емоції дітей, підтримати їх, надихнути, створити позитивну атмосферу в класі.

Однак не варто зловживати цим методом. Як пише Барбара Оклі, «підходи до навчання, за яких центральною фігурою є вчитель, який нібито має відповіді на всі запитання, часом можуть виховувати в учнів почуття безпорадності... Надзвичайно ефективними є підходи, орієнтовані на учнів, коли їх заохочують навчатися одне в одного, коли учень сам для себе має бути джерелом мотивації» (Оклі, 2020, 196). Останнім часом традиційний метод розповіді збагатили новими прийомами, як-от: виявлення проблеми, формулювання уточнювальних запитань, висловлення припущень за змістом почутого, виокремлення ключових слів, складання плану почутого, вибіркового переказу, аналізу почутої інформації, інтерпретування її, моделювання ситуацій на основі почутого, визначення достовірності інформації, її аналізу, рефлексія логіки викладу тощо.

Сьогодні педагоги активно залучають до розповіді дітей, пропонуючи їм скласти розповідь за планом чи опорними словами, продовжити за запропонованим початком тощо, називаючи цей метод сторителінгом. У попередній публікації ми вже писали про недоцільність такого найменування: «Те, що називають пасивним сторителінгом, по суті є методом розповіді, активний сторителінг – то методика навчання розповіді учнів» (Голуб & Горошкіна, 2021).

Обмежена кількість методів цієї групи зумовлена особливостями суб'єкт-суб'єктного навчання, згідно з яким учитель втрачає ключові позиції, урівнюючись у правах і обов'язках з учнями, тому більшість методів розподілено між самонавчанням учня і спільною діяльністю суб'єктів освітнього процесу.

III. Методи спільної діяльності вчителя й учнів:

1. Діалогічний (*види:* бесіда, діалогування, дискусія; *прийоми:* формулювання запитань, прогнозування, зіставлення, порівняння, узагальнення).

Цей метод ефективний, оскільки сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, забезпечення зв'язку під час вивчення навчального матеріалу з їхнім досвідом, попередніми знаннями. Учителі активно послуговуються методом бесіди для уточнення почутої інформації. Зазначимо, що бесіда може відбуватися й між учнями. У цьому разі можна говорити про метод діалогічної взаємодії, використовуючи який педагог лише спрямовує її перебіг. Важливо орієнтувати учнів на точне, чітке, коректне формулювання запитань, щоб уникати однозначних відповідей на них. Під час дистанційного навчання особливої актуальності набуває організація роботи в чаті.

2. Спостереження над мовою (*прийоми:* розпізнавання; виділення головного й другорядного; виокремлення споріднених явищ; добір і порівняння мовних явищ за певною ознакою або низкою ознак, а також за тим, як змінюються форми слів, словосполучень, конструкції речень під час зміни мети або змісту висловлення; виявлення мовної проблеми, аналіз її; припущення тощо).

Цей метод розвиває допитливість учнів, привчає їх бути уважними до слова, розпізнавати ті чи ті мовні явища, стимулює пізнавальну активність.

3. Проблемні методи (*прийоми:* виявлення проблеми; формулювання її; аналіз; визначення складників; пошук способів розв'язання; висновки).

Використання проблемних методів уможливорює фокусування уваги учнів на важливих проблемах, активізує їхню пізнавальну діяльність, сприяє розвиткові вмінь шукати шляхи розв'язання тієї чи тієї проблеми. Йдеться про такі методи:

4. Ситуаційний метод (*прийоми:* виявлення проблеми; формулювання її; аналіз проблеми; аналіз мотивів; аналіз мовних засобів; ціннісний аналіз;

формулювання суті і причин проблеми; виділення складників проблеми; оцінювання ситуації; аналіз і коригування змістового чи мовного компонента; формулювання пропозицій; прогнозування; добір і компоновання мовленнєвих жанрів; моделювання власного варіанта ситуації; формулювання рекомендацій; рефлексія).

Навчальні можливості ситуаційного методу, за визначенням Ю. Сурміна, полягають у тому, що це «метод аналітичної діяльності, спрямований на поглиблене розуміння реальних практичних ситуацій, що виникають у житті» (Сурмін, 2005, 190). Учений виділяє базові поняття, що визначають особливість методу, а саме: «навчальна ситуація», «аналіз ситуації», «моделювання ситуації». Отже, в основі методу має бути конкретна ситуація із такими характеристиками:

- містить у собі проблему (суперечність);
- проблема, покладена в основу, актуальна, близька і зрозуміла учням;
- передбачає варіативність розв'язання проблеми;
- допускає можливість втручання у неї іншої людини, що має на меті зміну стану з небажаного на бажаний.

Детальному аналізу цього методу присвячено окрему статтю (Голуб, 2013).

5. Метод проєктів (*прийоми*: визначення проблеми, цілевизначення, мотивування, припущення, уточнення, конкретизування, планування, групування, регулювання, аналіз, зіставлення, порівняння; узагальнення, формулювання запитань, прогнозування, налагодження (виявлення) причинно-наслідкових зв'язків, формулювання висновків та ін.).

Суть методу вбачають у стимулюванні інтересу до навчання через організацію самостійної пізнавальної діяльності учнів, розвитку творчості, пізнавальної активності, самостійності, побудови індивідуальних маршрутів учнів.

Згідно з висновками дослідників, перевагами методу є найменші затрати ресурсів у процесі створення максимально наближеного до реального середовища для формування компетентностей; сприяння навчанню учнів користуватися здобутими знаннями для розв'язання пізнавальних і практичних завдань; розвиток дослідницьких умінь, системного мислення; стимулювання інтересу учнів до конкретних проблем, що передбачають певні знання, необхідні для розв'язання їх; сприяння розвитку рефлексорного (за Дж. Дьюї) або критичного мислення; формування впевненості, що базується на аргументованих міркуваннях.

Актуальність методу проєктів визначає спроможність «формувати важливі вміння, що є складниками багатьох ключових компетентностей, а саме: рефлексійні, пошукові (дослідницькі), уміння й навички працювати в колективі, комунікативні, презентаційні» (Голуб, 2013, 8, 12). Метод проєктів спроможний забезпечити формування базових умінь, передбачених Державним стандартом загальної середньої освіти, оскільки спрямований на стимулювання ініціативності, цілеспрямованості, самостійності учнів у процесі планування, організації, контролю власної навчально-пізнавальної діяльності, у результаті якої вони створюють певний продукт – презентацію, колаж, фонохрестоматію тощо.

З-поміж орієнтирів для оцінювання Держстандарт визначає, зокрема, такий: «за мотивами прочитаного створює власний медійний продукт (мультфільми, театральні сценки, відеоролики, блоги тощо)» (Державний стандарт, 2020, 54).

Під час вивчення фонетики в 5 класі учні можуть самостійно дібрати скоромовки для вдосконалення вимови різних звуків, записати їх на диктофон, зібрати разом. Таким чином вони створюють фонохрестоматію скоромовок. Під час вивчення паронімів учні, поділившись на пари чи групи, можуть створити колажі (плакати), малюнки, у яких будуть подані значення відповідних слів, що є паронімами в українській мові. Створення такого продукту спрямоване на

роботу з відповідними лексикографічними виданнями; ілюструючи те чи те слово, учні спираються на асоціативне мислення, графічні образи дають їм можливість краще запам'ятати значення слів, щоб уникати в мовленні помилок слововживання. Цікавим проєктом є «Хрестоматія лінгвістичних мініатюр», основу якої становлять невеликі за обсягом тексти, що образно й емоційно характеризують мовні явища. Цінність проєктів полягає в тому, що під час підготовки й презентування їх учні привчаються працювати в команді, у них формується почуття відповідальності за результати спільної діяльності.

Для формування базових умінь третьої групи, що передбачають висловлення думок, почуттів і ставлень, письмову взаємодію з іншими; взаємодію в цифровому просторі, дотримання норм літературної мови, найбільш ефективними вважаємо методи діалогічної взаємодії, метод вправ, складниками яких є компетентнісно орієнтовані завдання, тобто змодельовані дидактичні конструкції, метою яких є формування ключових компетентностей учнів. Відповідно є потреба залучати прийоми логіки: аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію, диференціацію, увідповіднення, редагування тощо, адже учень має вміти «аналізувати зміст написаного з погляду цілісності та повноти викладу», «коригувати текст на основі проведеного аналізу», «виокремлювати та розрізняти мовні одиниці кожного з рівнів тощо» (Державний стандарт, 2020, 57-58). Важливо, щоб завдання мали життєво практичний зміст, тоді учні бачать шлях застосування здобутих знань. Цьому сприяє застосування текстового матеріалу. Мовний матеріал учні засвоюють як інструмент думки, адже комунікативний зміст формується у процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Сприятливою для цих процесів є робота з текстом і різні варіанти роботи з проблемою.

Значна частина вправ і завдань розроблена на спеціальних ресурсах, зокрема LearningAPPS, Classtime тощо, застосування яких уможливорює швидку перевірку й оперативне отримання учнями результатів виконання. Це особливо

актуально під час дистанційного навчання, адже учень одразу може побачити свої досягнення й недогляди, попрацювати над усуненням прогалин.

Такі самі методи і прийоми будуть ефективними й під час досягнення четвертої групи результатів – дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження над мовними й літературними явищами, аналіз їх.

Звичайно, важко провести межу між методами для досягнення того чи того результату. Важливими вважаємо висновки науковців і практиків про те, що найбільший особистісно-розвивальний ефект під час компетентісно орієнтованого навчання мають пізнавальні завдання, проблемні ситуації, світоглядні парадокси, ситуації подолання буденності, дидактичні ігри, завдання з життєво практичним змістом, висування припущень, рефлексія логіки викладу, конструювання прикладів тощо. З огляду на сказане сучасна методика має орієнтувати вчителя насамперед на практичні методи, а саме: діалогічний, дослідницький, метод проєктів, ситуаційний, вправи та ін.

В умовах компетентісно орієнтованого дистанційного навчання української мови критеріями добору методів і прийомів вважаємо їх компетентісний потенціал, що забезпечує формування в учнів низки ключових компетентностей; комунікативний потенціал, тобто можливості методу чи прийому в розширенні комунікативного простору, залучення учнів до спілкування; психологічний потенціал, під яким розуміємо роль методу чи прийому в наданні учням і ученицям психологічної підтримки, можливості методу (прийому) в орієнтуванні здобувачів освіти на самостійність, творчий пошук для досягнення результатів навчання; інтерактивність, що в умовах дистанційного навчання передбачає взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. Акцентуємо, що особливу роль відіграє методично доцільне комбінування різноманітних прийомів для досягнення поставленої мети.

5. Самостійна робота з джерелом інформації

У системі методів навчання української мови особливу роль завжди відводили роботі з підручником, що було цілком логічним з огляду на те, що впродовж тривалого часу саме підручник був основним джерелом інформації для учнів. Однак сьогодні «підручник втратив монополію на інформацію, тож доцільно говорити про роботу з навчальною інформацією, яка може бути вміщена і в підручнику, довідкових, лексикографічних виданнях, і на різноманітних електронних носіях. Більш логічною вважаємо назву «метод роботи з джерелом інформації» (Горошкіна, 2021).

Останнім часом традиційний метод роботи з підручником збагачено новими прийомами, спрямованими на формування компетентного мовця.

Ефективними вважаємо прийоми ранжування інформації, виписування ключових слів, словосполучень, цитат, укладання різноманітних словників («Слово дня», «Мовознавчі поняття», «Жменька слів для доброго настрою» тощо), формулювання запитань за матеріалами підручника (теоретичними відомостями, тексту вправи). Учні можуть формулювати запитання індивідуально, парами, групами.

Ми свідомі того, що важко створити універсальну класифікацію методів дистанційного навчання української мови, спроможних розв'язувати завдання компетентісно орієнтованої освіти, забезпечувати суб'єктність учасників освітнього процесу й орієнтувати на нові результати, визначені державними документами.

У цьому контексті вважаємо, що доцільно зосередити увагу на такому поділі методів: методи вчителя (методи навчання), методи учня (методи учіння) і методи їхньої спільної діяльності.

Розглянемо розподіл методів за допомогою таблиці.

Таблиця 8

Методи навчання української мови

Методи навчання	Методи учіння	Методи спільної діяльності
Розповідь;	Оргдіяльнісні; самостійної роботи з джерелом інформації; дослідницький, спостереження над мовою; вправи	Діалогічний; спостереження над мовою; проблемний; ситуаційний; самостійної роботи з джерелом інформації; метод проєктів; дослідницький; вправи.

Зазначимо, що окремі методи можна вважати водночас методами учіння за умови, якщо учень самостійно обирає джерело інформації, проблему дослідження, об'єкт спостереження та визначає стратегію роботи з ними. Якщо ж це робить учитель, то означені методи належать до групи методів спільної діяльності.

Для процесу учіння важливі такі групи методів: оргдіяльнісні, опрацювання й засвоєння інформації, закріплення й творчого застосування знань і вмінь, самоконтролю. Актуальними для процесу навчання вважаємо всі різновиди методу розповіді, що зумовлено особливостями суб'єкт-суб'єктного навчання, згідно з яким учитель втрачає ключові позиції, урівнюючись у правах і обов'язках з учнями, тому більшість методів розподілено між самонавчанням учня і спільною діяльністю суб'єктів освітнього процесу. До методів спільної діяльності вчителя й учнів відносимо метод діалогічної взаємодії, спостереження над мовою, проблемного навчання, ситуаційний, метод проєктів, метод роботи з джерелом інформації.

3.4. Психологічний потенціал методів навчання як передумова розвитку учнів

Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа», Державний стандарт базової середньої освіти фокусують увагу вчителів на розвитку особистості учня, що корелюється з вимогами компетентнісного підходу до навчання. Як слушно зазначає В. Химинець, «Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених

знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід у різних ситуаціях», тобто замість накопичення знань відбувається формування особистісних цінностей і ставлень суб'єктів освітнього процесу» (Химинець..).

Психологи називають період шкільного навчання важливим етапом особистісного розвитку. Зокрема Г. Костюк вважав, що розвиток особистості є керованим ззовні, спрямованим суспільством процесом саморозвитку під впливом внутрішніх потреб. Джерелом розвитку дослідник визначав внутрішні протиріччя, що виникають перед людиною (Костюк, 1989).

Основні положення компетентнісного підходу суголосні з науковою позицією Г. Костюка, оскільки соціальні чинники значною мірою впливають на процес розвитку здобувачів освіти. Важливими вважаємо висновки психологів про те, що формування й розвиток особистості в шкільному віці визначаються тим, наскільки успішно й соціально прийнятно учень реалізує свою активність у домінуючих для нього сферах життєдіяльності.

Особливістю компетентнісного навчання української мови є спрямованість його на результат. Учні мають бути готовими до запитів суспільства, уміти адекватно реагувати на виклики його. Державний стандарт базової середньої освіти орієнтує вчителів на формування 11 ключових компетентностей, які мають забезпечити становлення учнів як українськомовних особистостей.

Наявність лише знань, якими міцними вони б не були, не забезпечує сформованості в учнів тієї чи тієї компетентності. Життя переконує: мало знати, набагато важливіше застосувати знання для розв'язання різноманітних завдань. Навряд чи виникнуть ситуації, коли інженеру, лікареві або водієві доведеться визначати типи підметів чи присудків, а от застосовувати речення із різними типами головних і другорядних членів мають уміти всі незалежно від професії, віку чи соціального статусу.

В умовах компетентнісної парадигми навчання вектор освітнього процесу, що впродовж багатьох років базувався на знаннях, змінився: навчання стає практико орієнтованим. На уроках української мови важливо сформувати не тільки мовні й мовленнєві вміння, а й такі, що необхідні в різних видах діяльності (планувати, здобувати інформацію, аналізувати її тощо).

У цьому контексті перед учителями української мови стоїть завдання: показати можливості застосування здобутих на уроках української мови знань за межами школи, навчити учнів здійснювати інформаційний пошук, самостійно здобувати знання. З огляду на це докорінно змінюється роль учителя, який є не лише наставником, інформатором, а й консультантом, координатором: Педагог має скоординувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, не подаючи готовий матеріал, а моделюючи навчальні ситуації, що стають імпульсом до формулювання припущень, самостійного засвоєння певних мовних явищ чи понять, дослідження їх, зіставлення із відомою інформацією, формулювання висновків тощо.

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі спирається на психологічні дослідження особистості, теорії діяльнісного підходу, розвитку мислення, стратегії управління людськими ресурсами та інші.

Психологи стверджують, що вміння учнів виявляються в діяльності, яка має усвідомлений характер і побудована на основі мислительних процесів. З огляду на це особливої актуальності набуває проблема розроблення ефективних механізмів формування компетентного учня, готового повноцінно соціалізуватися, бачити своє місце в суспільстві, впливати на нього й активно долучатися до всіх його процесів. Пріоритетним завданням стає пошук оптимальних методів і прийомів формування ключових компетентностей здобувачів освіти в процесі навчання української мови.

Для цього, на нашу думку, доцільно доповнити традиційні методи низкою прийомів, що сприяють розвитку в учнів критичного мислення, формуванню вмінь розв'язувати проблеми, ефективно працювати в команді, приймати

рішення, керувати емоціями, спілкуватися, формулювати припущення, генерувати нові ідеї тощо.

Відомо, що кожен із методів навчання української мови має свої переваги й відповідну сферу застосування. Значні можливості має *метод повідомлення (слово вчителя)*, функції якого в умовах компетентнісно орієнтованого навчання значно розширюються й ускладнюються.

Цей метод застосовують на всіх етапах уроку: під час пояснення нового матеріалу; закріплення, коли вчитель своїми доповненнями й поясненнями сприяє усвідомленню вивченого; узагальнювального повторення, коли вчитель підводить підсумки роботи над певною темою чи розділом й окреслює шляхи подальшої роботи здобувачів освіти.

Прикметною ознакою слова вчителя є монологічність, однак широкий спектр реакцій робить його певною мірою діалогізованим. До діалогу спонукають запитання, що є складником повідомлення, пов'язані з використанням навчального матеріалу за межами уроку, наприклад: *У яких ситуаціях використовують словники? Для чого потрібно знати правила поділу іменників на відміни і групи? Де можна застосувати здобуті на уроках української мови знання? Чи можна живописати словом? Як у цьому допомагають прикметники? Де ви стикалися з оголошенням? Чи траплялися ситуації, коли вам необхідно було дати оголошення? Чому важливо навчитися робити компліменти?*

Останнім часом слово вчителя зазнає трансформацій, оскільки педагог намагається забезпечити активну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу, використовуючи прийом запитань, спонукаючи учнів до висловлення власних думок, формулювання гіпотез тощо. Почасти слово вчителя завершується колективним обговоренням чи вправою, яка дає змогу учням застосувати здобуті знання.

Зазначимо, що слово вчителя – це не тільки різноманітні види зв'язку етапів уроку в єдине ціле, пояснення нового матеріалу, тлумачення слів,

мовних термінів, а й спосіб звернення до учнів, впливу на їхні почуття, думки, емоційний стан, поведінку.

Нині учні потребують психологічної підтримки, насамперед ті, що перебувають на тимчасово окупованих територіях; ті, хто стали свідками жахливих подій; діти, які не почуваються вдома у безпеці; діти, які не мають змоги спілкуватися з усіма членами родини; які втратили рідних чи близьких; ті, хто змушений покинути свою домівку; ті, хто перебуває в іншій країні тощо. Кваліфіковану психологічну підтримку можуть надати психологи, але, на жаль, так буває не завжди. Тому вчителям почасти доводиться виконувати місію психолога, уважно спостерігаючи за поведінкою учнів на уроці, їхнім емоційним станом. Це потребує особливої уваги під час добору текстового дидактичного матеріалу, тем для складання висловлень. Завдання вчителя – створити комфортне середовище на уроці й реагувати в непередбачених ситуаціях.

Психологи називають навчання технікою стабілізації, адже цей процес стабільно відбувався до війни, тобто навчання – це нагадування дитині про інші часи. Важливими є режимність і системність: розклад, виконання домашнього завдання, а ще – підтримка вчителя, його спокійний і звичний для дитини голос. Учитель української мови і літератури, маючи педагогічний голос, може впливати на емоційний стан учнів класу.

Поширеним методом, що передбачає усну діалогічну форму педагогічного спілкування, є *бесіда*. Практика засвідчує, що вчителі застосовують різні види постановки запитань: фронтальне опитування, взаємоопитування, білетне опитування (вибір запитань здійснюється за білетами), ланцюжкове опитування, експрес-опитування. Наприклад, на початку уроку «Поглиблене повторення вивченого з фонетики в 1-4 класах. Голосні й приголосні звуки» (5 клас) доцільно поставити учням запитання, що спонукають їх до актуалізації опорних знань: 1. Що таке «звуки мови»? 2. Які

звуки називаємо голосними, які – приголосними? Яка між ними різниця?

3. Чому ця тема важлива?

Формуванню в учнів мотивації до навчання української мови загалом й означеної теми зокрема сприяють запитання: 1. Для чого людині потрібно знати звуки мови? 2. Наскільки важливо бути уважним до вимови кожного звука? 3. Що спільного в словах *айфон, диктофон, смартфон, телефон*?

На рефлексійному етапі уроку вчитель здійснює підбиття підсумків, обговорення труднощів, які виникали під час роботи, а також можливостей застосовувати здобутий навчальний досвід у життєвих ситуаціях. І тут важко переоцінити роль бесіди: *Що нового ви дізналися сьогодні? Які почуття викликала у вас тема уроку? Чи на всі запитання ви одержали вичерпну відповідь? Що було найважливішим на уроці? Які завдання зацікавили найбільше? Що вас вразило, здивувало?*

Значне місце в освітньому процесі посідає метод *роботи з джерелом інформації*, що сприяє вдосконаленню в учнів умінь працювати самостійно, а також розвитку аналітичного, критичного мислення, збагаченню словникового запасу. Джерелом інформації може бути підручник, словник, довідкове видання, блог, окремий текст, представлений на різних носіях, таблиця, схема тощо.

Для формування ключових компетентностей здобувачів освіти метод роботи з джерелом інформації доцільно доповнити такими прийомами: виділення ключових слів у тексті; ранжування інформації (я знаю і розумію; я знаю, але не дуже розумію (цей матеріал є складним для мене), я не знаю (цей матеріал є новим для мене); заповнення таблиць «Знаю – хочу дізнатися – дізнався (дізналася)»; добір запитань до теоретичних відомостей, представлених у підручнику, довіднику; доповнення прикладів, наведених у книжці, власними; добір прикладів до правил із текстів різної жанрово-стильової належності; складання карт пам'яті, колажів, схем, таблиць за

результатами опрацювання мовних відомостей; добір заголовка до тексту; сенкан; кластер тощо.

Одним із традиційних, проте незмінно важливих, є *метод спостереження*. Традиційно спостереження стосувалося всіх рівнів мовної системи – фонетичного, лексичного, граматичного та ін. – і полягало здебільшого у спостереженні над тим, як змінюються форми слів, словосполучень, конструкції речень у процесі зміни мети або змісту висловлення; у виокремленні в тексті споріднених явищ, відборі й порівнянні їх за певною ознакою або низкою ознак тощо. Нині об'єкт і алгоритм спостереження змінилися. Якщо раніше учні працювали з суцільним текстом, з'ясовуючи функції тих чи тих мовних одиниць, то останнім часом усе частіше здійснюють спостереження на матеріалі перерваних текстів, текстів змішаного типу, що містять таблиці, графіки, діаграми, мапи, бланки, малюнки тощо. Учні спонукають до аналізу вербальних і невербальних засобів організації тексту, жанрових моделей, засобів образності, риторичних фігур, вербальної й невербальної поведінки персонажів тощо, тобто мовний аспект спостереження поступається комунікативному. Не менш важливо спиратися в процесі спостережень на життєвий досвід дитини, спонукаючи її уважно спостерігати за довкіллям.

Одним із ефективних методів навчання української мови в школах є *метод вправ*. Нині складником методу вправ стали компетентнісно орієнтовані завдання (КОЗ), призначення яких полягає в тому, щоб показати учням життєві ситуації застосування здобутих на уроках української мови знань, набутих умінь і навичок.

Як свідчать спостереження, значна частина КОЗ побудована на матеріалі тексту, тож для формування будь-якої ключової компетентності вчителі активно застосовують такі прийоми, як аналіз тексту відповідної тематики, що дає змогу учням виокремити проблему, порушену в ньому; висловлення припущень, що

уможлиблює вибір шляхів розв'язання проблеми; прогнозування результатів тощо. Наприклад:

- *I. Спишіть текст, уставляючи потрібні букви.*

З давніх-давен про славу мат..матики, про її красу, логічність, стислість, бездоганну послідовність, дивовижні її р..зультати п..сали не тільки великі мат..матики, а й філософи, п..сьменники, політики. Найкращі, найвлучніші, найдотепніші їхні висловлювання ставали афоризмами, а цитати з ор..гінальних творів найвидатніших учених пер..ходили з покоління в покоління і ставали теж сторінками історії розвитку мат..матики. У наукових працях, л..стуванні, спогадах учених, зокрема математиків, починаючи від часів Платона й Архімеда і до наших днів можна знайти н..мало цікавих, гл..боких і оригінальних думок про математику, її розвиток тощо. Ці афоризми й висловлювання допомагають повніше розкрити різні сторони мат..матичної науки, надихають і підбадьорюють тих, хто входить у чарівно казковий світ цифр, чисел і фігур, тих, хто присвячує цьому світові своє життя...(за Н. Вірченко).

II. Підкресліть прикметники, що мають ступені порівняння.

III. Чи подобається вам математика? Розкажіть, у яких життєвих ситуаціях вам допомогли знання математики.

IV. Ваш друг (подруга) не любить математику й не розуміє, для чого її треба вивчати. Доберіть 2-3 аргументи, щоб переконати його (її) у важливості математичних знань.

V. Знайдіть у відкритих джерелах 2-3 афоризми про математику, запишіть їх. Сформулюйте тему есе, у якому можна використати афоризми.

VI. Прочитайте текст. Поясніть лексичне значення виділених прислівників. Яке зі слів указує, що ознаку дії виражено більшою мірою, а яке – найбільшою? Висловіть припущення про особливості творення ступенів порівняння прислівників.

Здатність визначати й **точно** називати емоції сприяє розумінню їх, допомагає передбачати й керувати почуттями та поведінкою – своїми й водночас інших людей.

Коли відчуваєтеся круто чи кепсько, постарайтеся знайти конкретний відповідник, який **точніше** описує емоцію, яку ви відчуваєте.

Бувають ситуації, коли ви не впевнені, як саме відчуваєтеся, які емоції вас переповнюють. Поміркуйте хвилинку про це, дайте собі час, щоб задіяти аналітичну частину мозку й усвідомити, які саме почуття викликає у вас конкретна ситуація. Це допоможе **найточніше** відреагувати на неї (за Д. Хессеном).

II. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання:

1. Назвіть улюблені пісні чи музику. Які емоції вони викликають?

2. Згадайте моменти, коли хтось співчував вам, поставився з любов'ю, по-доброму. Які відчуття ви мали, коли вас розуміли, підтримували, утішали?

3. Розкажіть про випадки, коли емоції інших впливали на вас. Чи засмучувалися ви, помічаючи, що хтось засмучений? Чи передається вам радість іншої людини?

4. Чи завжди вдається вам розпізнати емоцію, яку відчуваєте? Запишіть назви впізнаваних емоцій. Із якими емоціями вам важко впоратися?

Отже, для формування в учнів ключових компетентностей доцільно доповнювати традиційні методи навчання української мови прийомами, що сприяють розвитку критичного мислення, формуванню вмій розв'язувати проблеми, працювати в команді, приймати рішення, керувати емоціями, ефективно спілкуватися, формулювати припущення, генерувати нові ідеї.

Переконані, що реалізація компетентнісного підходу, спрямованого на активізацію особистісного розвитку учнів, потребує застосування інноваційних психологічних технологій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти для створення сприятливих умов саморозвитку особистості кожного учня. Поділяємо думку дослідників, що сьогодні «на часі впроваджувати

психологію в повсякденне життя кожного учня та вчителя, адже вчитель-психолог, завдяки своєму життєвому досвіду, може багато відчувати, побачити, зрозуміти і навіть передбачити в інших людях» (Психологічний супровід, 2015, 10)

Завдання вчителя полягає в тому, щоб сформувати в учнів ціннісні мотиви учіння; навчити їх здобувати знання самостійно, структурувати їх, застосовувати в різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях; розв'язувати проблеми, що виникають у стандартних і нестандартних життєвих ситуаціях; чітко окреслювати цілі, планувати власну діяльність, здійснювати самоконтроль, рефлексію, шукати причини своїх невдач і планувати шляхи їх подолання; орієнтуватися в системі цінностей. У цьому контексті цікавою є думка Л. Помиткіної про те, що «всебічний розвиток особистості учня може бути запорукою формування його основних компетенцій, оскільки, здійснюючи розвивальний вплив навіть на одну із підструктур у загальній структурі особистості, не можна не вплинути на інші, тобто відбуваються зміни й у інших підструктурах» (Помиткіна, 2013). А це значить, що в процесі, наприклад, розвитку і вдосконалення пізнавальних процесів особистості (пам'яті, мислення, уваги, уяви, сприймання,) відбувається розвиток емоційно-вольових процесів (емоції, почуття, воля) і навпаки, а також формування в учнів логічного, критичного мислення, умінь послідовно і зв'язно висловлювати власне ставлення до проблем, обирати доцільні способи розв'язання їх на основі аналізу проблемної ситуації, систематизувати інформацію, класифікувати поняття, установлювати причиново-наслідкові зв'язки між подіями, явищами, об'єктивно оцінювати факти, події, ситуації тощо

Сучасні психологічні дослідження підтверджують, що підвищення рівня когнітивного розвитку учнів супроводжується зниженням у них рівня агресивності, зменшенням шкільної тривожності, формуванням навчальної мотивації, поліпшенням міжособистісних стосунків у класі (Помиткіна, 2013).

У зв'язку з тим, що освітній процес помітно психологізувався, набуває особливої значущості розроблення психодидактичних засад формування компетентностей суб'єктів освітнього процесу. Як зазначають українські психологи (З. Зеленська, О. Любченко, О. Сергеєнкова та ін.), сучасні учні «виросли серед новинних стрічок і клацання телевізійним пультом. Вибір – їхня головна цінність. Пошук – те, що вони вміють найкраще. Для них завжди існує цікавіший сайт, свіжіша інформація – треба лише знайти» (Мірошникова, ...). Це зумовлює введення в тканину уроку ситуацій вибору і пошуку.

Ситуації вибору можуть передбачати вибір теми висловлення, есе, варіанта домашнього завдання, соціальної ролі в межах ситуаційного завдання, запропонованого на уроці. На уроках української мови доцільно створювати ситуації пошуку, наприклад: знайти у відкритих джерелах інформацію про відому людину, подію, об'єкт (учні самостійно вибирають ті, про які їм цікаво дізнатися більше), поділитися нею з однокласниками (однокласницями), доповнити наявну в підручнику інформацію, перевірити істинність поданої інформації; знайти в словнику тлумачення слова тощо.

На уроках української мови важливо забезпечити сталий поступ дитини у своєму розвитку, в умінні навчатися, жити в колективі, організовувати своє життя й діяльність. У цьому контексті особлива роль належить методам, прийомам, засобам навчання, оскільки від методично доцільного їх комбінування залежить ефективність уроку. Сучасна методика має орієнтувати вчителя передусім на практичні методи, а саме: ситуаційний, метод проєктів, вправи, діалогічної взаємодії, метод гри та ін., спрямовані не на формальне засвоєння знань, формування умінь і навичок, а на розвиток в учнів здібностей мислити, формування в них ключових і предметної компетентностей.

Психологи (Помиткіна, 2013, 109; Швалб, 2010) однак стійні в тому, що базовим критерієм розвитку особистості є цілевизначення.

Л. Помиткіна характеризує цілевизначення як «один із інтелектуальних психологічних механізмів, який посідає центральне місце у структурі

навчальної діяльності, визначаючи її мету» (Помиткіна, 2013, 170). Дослідниця наголошує: «постановка навчальних цілей особистістю є необхідним компонентом планування та побудови її власного життя; вона мотивує людину на пізнання, самовдосконалення та досягнення, готує до самовизначення власної життєвої позиції» (Помиткіна, 2013, 533).

Цілевизначення – процес, що передбачає визначення цілей усіх суб'єктів освітнього процесу, їх узгодження, а в разі потреби й трансформування цілей учителя в цілі учня, адже узгодження цілей якраз і полягає в тому, що вчитель може навчальні цілі трансформувати в цілі діяльності учнів. «Поурочне цілевизначення одночасно вчителя й учнів сприяє формуванню цілеспрямованості, активізації внутрішніх мотиваційних резервів, умотивованості рефлексії, оскільки між цілевизначенням і рефлексією є логічний зв'язок, що формує в учнів здатність зайняти зовнішню позицію стосовно свого «Я», критично оцінити себе, свою діяльність і виявити невикористані резерви», – доводять науковці (Н. Голуб & О. Горошкіна, 2019, 27).

Цілевизначення зумовлює розроблення і впровадження діяльнісної системи суб'єктів освітнього процесу «мета – шляхи досягнення мети – результат діяльності». Учитель має визначити, на формування яких компетентностей учнів спрямований урок, розробити стратегію досягнення окресленої мети. Цілі діяльності вчителя полягають у проєктуванні цілей освітнього процесу на досягнення визначених Державним стандартом і чинними програмами результатів; добір і комбінування різних видів навчальної діяльності учнів, створення комфортних умов, стимулювання позитивних емоцій учнів. Цілі учнів – використання можливостей вибудувати й реалізувати індивідуальну освітню траєкторію, удосконалення вмінь, способів навчальної діяльності.

На етапі цілевизначення спочатку доцільно ознайомити учнів з переліком цілей уроку, можна запропонувати здобувачам освіти з низки цілей обрати ті,

що відповідають темі уроку, доповнити цілі, ранжувати їх за значущістю, визначити особисті цілі. Згодом учні зможуть визначати цілі уроку самостійно як індивідуально, так і в парах, групах.

Як свідчать спостереження за освітнім процесом, для постановки мети вчителі почасти застосовують таксономію Б. Блума, у якій інтелектуально розвивальні цілі поєднані в певні групи – знання, розуміння, послуговування інтелектуальними прийомами (аналіз, синтез, оцінювання). Формулювання цілей на основі таксономії, за свідченням педагогів, уможливорює інструментальне діагностування, адже дієслова, що визначають цілі, корелюються зі змістом навчання, видами навчальної діяльності учнів.

Першим щаблем таксономії є знання. Рівень знань визначають здебільшого такі навчальні дії учнів: розпізнає конкретні факти, поняття, явища, запам'ятовує й відтворює інформацію, систематизує її, установлює зв'язки між поняттями, явищами, співвідносить поняття і приклади, формулює визначення, ставить запитання за змістом опанованого матеріалу тощо. На це й мають бути спрямовані методи і прийоми навчання української мови. Для того щоб розпізнати мовні поняття, явища, необхідно з ними ознайомитися, зрозуміти їхні прикметні ознаки, опанувати алгоритми розпізнання з-поміж інших тощо. Ознайомлення може бути здійснене, наприклад, через спостереження, самостійну роботу з джерелами інформації, шляхом виконання вправ тощо. Засвоєння інформації може відбуватися візуально (навчальний текст, структурно-логічна схема, блок-карта, колаж, таблиця, алгоритм тощо); аудіально (пояснення вчителя, робота з аудіотекстом тощо). Усе активніше вчителі використовують полімодальні засоби навчання, що представляють інформацію в мультимедійному форматі, використовуючи текст, відео, звук, зображення, анімацію). Для цього використовують відеоролики, мультимедійні презентації. У цьому випадку застосовано більше модальностей сприймання, що завдяки ефекту синестезії полегшує процес розуміння й запам'ятовування для учнів. Ще в другій половині ХХ століття у дослідженнях болгарського

педагога і психолога Г. Лозанова доведено, що образи, у створенні яких беруть участь усі відчуття, краще і надовше зберігаються в пам'яті. Отже, поєднання кількох модальностей у навчанні української мови сприяє цілісному сприйманню, кращому осмисленню, запам'ятовуванню навчальної інформації.

Розуміння як категорія визначає здатність учнів розуміти смисл вивченого матеріалу. Показниками розуміння можуть бути перетворення вербальної інформацію в графічну (схема, таблиця, карта пам'яті, хмара слів, колаж, алгоритм тощо) і навпаки, інтерпретування навчального матеріалу (складання інформаційної довідки, словникової статті, статті до Вікіпедії, лінгвістичної мініатюри на основі мовних правил тощо), висунення припущень, прогнозування подальшого перебігу подій тощо. Прагнення до формування означених показників і визначає добір методів і прийомів на уроках української мови.

У компетентнісній парадигмі особливу роль відіграє застосування, що передбачає вміння учнів використовувати здобуті знання під час розв'язання конкретних навчальних чи життєвих ситуацій. Тож доцільно на уроках української мови реалізувати вправи, спрямовані на формування в учнів умінь, *застосовувати, експериментувати, готувати, планувати, співвідносити, ілюструвати прикладами, розкривати, демонструвати, інтерпретувати, обирати, планувати, передбачати, створювати, розробляти* тощо.

Аналіз передбачає сформованість в учнів умінь розбивати матеріал на структурні складники. У цьому випадку освітні результати передбачають вищий від розуміння й застосування рівень, оскільки потребують усвідомлення навчального матеріалу, розуміння логіки його структурування. Тож учні мають уміти *аналізувати, систематизувати, класифікувати, зіставляти, виявляти спільне й відмінне, упорядковувати матеріал, ілюструвати, співвідносити, перевіряти, виокремлювати, досліджувати, обговорювати, робити висновки, оцінювати* тощо. Ці дієслова можуть стати орієнтирами під час добору відповідних вправ і завдань.

Синтез – це прийом, спрямований на формування в учнів умінь комбінувати складники, щоб утворити новий цілісний продукт. Це може бути план повідомлення, створення схеми, моделі, семантичного конспекту, виконання проєкту тощо, що передбачає творчу діяльність здобувачів освіти. Зазначимо, що в процесі добору вправ і завдань визначальною має бути спрямованість на створення чогось нового. Для цього учні мають застосувати знання, здобуті в процесі навчання різних предметів, щоб знайти оптимальний спосіб розв'язання тієї чи тієї проблеми. Вони мають уміти *планувати, організовувати, розробляти, систематизувати, проєктувати, інтегрувати, змінювати, пропонувати, аргументувати, обґрунтовувати, узагальнювати* тощо. Означені дієслова і стають ключовими у виборі методів і прийомів. Насамперед це метод вправ, що останнім часом трансформується в метод компетентнісно орієнтованих завдань, метод спостережень над мовою, робота з інформаційними джерелами, діалогічні методи, метод проєктів тощо.

Науковці визначають компетентнісно орієнтовані завдання як спеціально створену дидактичну конструкцію, яку використовують з метою формування або перевірки предметних і ключових компетентностей (Пономарьова, 2); «невід'ємний атрибут компетентнісного навчання, основними ознаками якого є застосування знань й умінь у діяльності, пошук додаткової інформації, способів для розв'язання проблемних завдань, розвиток самостійності й рефлексії» (Котик, 2017, 26); діяльнісне завдання, яке дає змогу розвивати універсальні загальнонавчальні компетентності, передбачаючи застосування накопичених знань у практичній діяльності для розв'язання конкретної навчальної проблеми (Дика & Глазова, 2018, 17); інтегративну дидактичну одиницю, що вміщує в собі зміст, технології навчання і оцінювання якості навчальних досягнень учнів та забезпечує водночас розвиток предметної і ключових компетентностей у навчальному процесі (Курач & Фідкевич, 2016, 54); «компетентнісно орієнтовані завдання становлять пропонований учневі комплекс послідовних дій, виконання яких стимулюватиме самостійність у здобуванні знань, спонукатиме до

креативності, сприятиме активізації його навчально-пізнавальної діяльності, набуттю життєвого досвіду тощо» (Горошкіна & Попова, 2020, 326). Компетентнісно орієнтовані завдання можуть бути спрямовані на інтегрування знань, умінь і навичок, що допоможе подолати розрізненість знань, здобутих учнями в процесі опанування різних шкільних предметів, сформувати цілісне розуміння учнями процесів і явищ дійсності. У цьому контексті оптимально залучати здобувачів освіти до проєктної діяльності, виконання монопредметних і міжпредметних проєктів. Дослідники (Т. Засєкіна, В. Ільченко та ін.) доводять, що особливістю сучасного наукового пізнання є об'єктивне посилення процесів інтеграції, осмислення яких спирається на розв'язання проблеми узагальнення й систематизації сукупності знань із різних наукових галузей.

Описуючи структуру компетентнісно орієнтованих завдань, автори називають такі складники їх: стимул, формулювання завдання, джерело інформації, критерії оцінювання. Узагальнимо сформульовані науковцями особливості кожного з них:

стимул – мотивує до виконання завдання, акумулює досвід учня, порушує актуальну для нього проблему;

формулювання завдання – корелюється із навчальною метою уроку; передбачає опанування нових знань або активізацію вже набутих задля формування вмінь і навичок, застосування одержаних знань, умінь і досвіду в нових навчальних ситуаціях, визначення потрібності й цінності інформації, прогнозування ситуацій, у яких вона може бути використана, створення власного продукту (тексту, таблиці тощо);

джерело інформації – текст, таблиця, лексикографічне видання, медіаресурс, відеофрагмент тощо, для яких характерні недостатність або надлишковість інформації, що спонукатиме учнів до аналізу змісту повідомлюваного, вибору або пошуку необхідних джерел інформації і самостійного поповнення наявного багажу, освоєння нових засобів і способів діяльності;

інструмент перевірки – тест, ключ, критерії оцінювання тощо (Горошкіна & Попова, 2020; Дика & Глазова, 2018; Фасоля (2014); Котик (2017); Курач & Фідкевич, 2016).

Поділяємо думку вчених, що після виконання учнями компетентнісно орієнтованих завдань окрему увагу доцільно приділити рефлексійній діяльності та самооцінюванню. Це спонукатиме здобувачів освіти до аналізування мотивів, дій, емоцій, ставлень тощо, сприятиме усвідомленню ними важливості навчально-пізнавальної діяльності для подальшого саморозвитку й самоосвіти, формуванню здатності об'єктивно й адекватно оцінювати не лише інших, а й себе.

Компетентнісно орієнтовані завдання повинні стимулювати навчально-пізнавальну й мовленнєву активність учнів завдяки зверненню їх до власного досвіду, пережитих емоцій і вражень тощо. Наприклад, як стимул можна запропонувати учням ліцеїв такі завдання: 1. *Як часто вам доводиться відмовляти або заперечувати? Які етикетні формули ви для цього використовуєте? Чи завжди достатньо сказати «ні»?* 2. *Щодня ми сприймаємо різну інформацію. Як перевірити її достовірність? Чи ознайомлені ви з прийомами перевірки інформації? Завжди їх використовуєте?* 3. *До яких порад ви дослухаєтесь, а які – ігноруєте? Кого вважаєте найкращим порадиником? Кому довіряєте? Чому?* 4. *Чи погоджуєтесь із думкою, що місце розділового знака в реченні може змінити зміст його? Проілюструйте свою думку прикладами.* 5. *Ви читаєте інструкцію з використання, наприклад, побутового приладу перед його застосуванням? До яких наслідків може призвести ігнорування основних правил користування приладом, викладених в інструкції?*

Під час розроблення компетентнісно орієнтованих завдань окрему увагу потрібно приділити формулюванню їх. Суголосні з науковцями й учителями-словесниками й тому, що це мають бути лаконічно й доступно сформульовані завдання, зорієнтовані на формування вмінь учнів аналізувати й порівнювати,

досліджувати й узагальнювати, вивчати й систематизовувати, пояснювати й створювати, робити припущення й спростовувати хибні твердження, дискутувати й обґрунтовувати, міркувати й робити висновки. На наш погляд, варто пропонувати учням не лише дотекстові, а й післятекстові завдання: мета перших – підготувати учнів до сприймання інформації, актуалізація їхнього досвіду, акцентування уваги на конкретній темі, мета других – спонукати до створення власного тексту, що є або продовженням висловленої в тексті думки, або результатом її переосмислення, або дискусією з автором

Ефективність виконання компетентісно орієнтованих завдань підвищує моделювання життєво важливих ситуацій для учнів, що показують шляхи і умови застосування здобутих знань.

Оцінювання – це та категорія, що визначає вміння оцінити оптимальність шляху досягнення очікуваних результатів, правильність і цінність самого результату. Для цього учні мають *обрати, зіставити, зробити висновок, оцінити, переконати, довести, розглянути, прогнозувати, рекомендувати конкретні шляхи вдосконалення.*

У структурі компетентісно орієнтованого уроку особливої ваги набувають мотиваційний, стимулювальний і рефлексійний складники, від яких значною мірою залежить процес засвоєння й творчого переосмислення матеріалу. Рефлексія сприяє розвитку таких якостей учня, як самостійність, активність, відповідальність, наполегливість, формуванню вмінь самоаналізу й водночас стимулює до самовдосконалення, сприяє розвитку вимогливості і самокритичності, навчає формулювати цілі, бачити труднощі, проблеми й шляхи їх розв'язання, прогнозувати результати, висловлювати свої почуття, переживання, усвідомлювати причини їх. Як уже зазначали вище, на етапі рефлексії доцільно використати бесіду, пропонуючи учням відповіді на такі запитання: *Що нового ви дізналися під час уроку? Які завдання виявилися легкими для вас? Що вас найбільше зацікавило? Над чим вам треба ще попрацювати? Чого ви навчилися під час уроку? Що найважливіше я*

засвоїв/засвоїла сьогодні? Про які досягнення я можу звітувати перед собою? Чому ця тема важлива? : Чим збагатив мене цей урок? Що насамперед для себе я усвідомив(-ла)? Якими знаннями і вміннями я збагатив(-ла)ся? тощо. Можна використати і прийом незакінчених речень, коли учні продовжують початки речень: *Мені вдалося...., Ми вивчили...., навчилися....*. Важливо встановити, чи вдалося учням досягнути поставлених цілей. Якщо так, то визначити, що допомогло це зробити. Якщо ж ні, то учні мають поміркувати, над чим їм ще необхідно попрацювати. Здобувачі освіти на уроці не лише здобувають певні знання, а й прагнуть зрозуміти, як їм вдалося досягти результату.

Набуває ваги узагальнена модель навчання як творчого пошуку: від бачення й поставлення проблеми – до висування гіпотез, перевірки їх, пізнавальної рефлексії над результатами й процесом пізнання. Компонентами цієї моделі є систематичне дослідження, моделювання гри, навчання на основі дискусії, спільне вироблення позицій, прийняття рішень (Голуб & Горошкіна, 2019). Це зумовлює перегляд дидактичного інструментарію. На думку психологів, психологічні та соціопсихологічні особливості підліткової групової групи «підтверджують необхідність та доцільність упровадження саме психологічних методик, які, крім навчального ефекту, полегшують перебудову внутрішнього світу дитини, певною мірою слугують засобом психологічного розвантаження» (38)

Результати досліджень науково-дослідної лабораторії «Психології розвитку особистості» при Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України на базі Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер» (на громадських засадах) доводять, що разом із традиційними методами і прийомами навчання доцільно застосовувати психологічні методи, зокрема «вправи гештальт-напряму, основою яких є невимушене спілкування і співтворчість учителя та учня. Основна мета таких вправ – знімати нервову, психічну та м'язову напругу, зосереджувати увагу школярів, розвивати уміння краще розуміти себе

і інших, створювати умови для особистісного зростання» (*Психологічний...*, 2015, 11).

Психологічні вправи можна використовувати на будь-якому етапі уроку задля активізації особистісних ресурсів, розвитку мислення, мовлення, уваги, уяви, креативності учнів. Наприклад, на початку уроку після етапу цілевизначення можна запропонувати учням прийняти правила уроку, що залежать від його теми, мети, завдань, типу. Якщо це урок вивчення нового матеріалу, до правил можна включити такі: я уважний / уважна; я не перебиваю вчителя / однокласників; я самостійно опрацьовую джерела інформації; я уточнюю складні моменти. До гештальт-вправ психологи відносять такі: групова проєкція, робота з метафорою, комплімент тощо. Ми вважаємо психологічні вправи психологічними прийомами, які доцільно використовувати на уроках української мови з певною навчальною метою.

Учні, які навчаються за модельною програмою з української мови і підручниками Н. Голуб, О. Горошкіної, ще в 5 класі опрацьовали такий мовленнєвий жанр, як комплімент. Тож вони можуть обмінятися компліментами, як це радять психологи. Для того щоб зробити комплімент, треба уважно спостерігати за роботою однокласників на уроках, помічати позитивні сторони, успіхи інших, щоб згодом їх відзначити. Це сприяє формуванню уваги, зосередженості учнів, розвитку в них емоційного інтелекту.

Науковці довели, що емоційний інтелект допомагає краще жити і співпрацювати з людьми; вибудовувати міцніші стосунки (Д. Гоулман, 2018). Людина з розвиненим емоційним інтелектом краще відчуває емоційні потреби інших, у неї розвинена емпатія. Такій людині легше спочатку все обдумати, а тоді діяти. Коли ж емоції стають неконтрольованими, це загрожує і самій людині, і тим, хто поруч із нею.

Розвиваючи емоційний інтелект, учні зможуть жити щасливішим життям; адже мислячи спокійно й розсудливо в критичних ситуаціях, вони опиняються

в кращій ситуації, оскільки можуть керувати почуттями та емоціями. Однак емоційний інтелект – не тільки здатність розуміти складні ситуації й емоції та керувати ними, а й уміння «увімкнути позитив», який принесе самій людині та іншим мотивацію, підтримку, упевненість у власних силах і натхнення.

Одним із завдань навчання української мови є розвиток емоційного інтелекту учнів. Практика засвідчує, що ефективними є вправи, що передбачають добір, аналіз, моделювання емоційних комунікативних ситуацій, формування в учнів умінь виражати емоції засобами мови, вербально контролювати емоції. Висловлювання своїх побоювань чи сподівань допомагає учням відпрацювати навички формування очікувань, мети; сформулювати результати, яких вони досягнуть у процесі уроку. Психологи стверджують, що усвідомлення очікуваних результатів навчання допомагає побороти недовіру, створює вагому мотивацію.

На етапі цілевизначення учні можуть проговорювати свої прагнення й відчуття, наприклад:

Я сподіваюся, що урок.... ; Я побоююся, що...

На етапі рефлексії дітям запропонувати такі вправи:

намалюйте свій настрій на уроці (малюнок, геометричні фігури тощо).

Визначте, яким був загальний настрій класу під час уроку.

Після виконання вправи доцільно застосувати бесіду, запропонувавши учням відповісти на низку запитань, зокрема таких:

Як впливає настрій однієї людини на інших?

Як впливає настрій на події, що з нами відбуваються?

Чи можна навчитися управляти своїм настроєм?

Спочатку учні можуть просто говорити, як відчуваються в різних ситуаціях. Можна запропонувати їм назвати ту емоцію, яку вони відчувають, попросити їх знайти конкретний словесний відповідник, який конкретніше описує саме ту емоцію, коли вони відчувають себе «круто» або «кепсько».

Потужним джерелом емоцій є художній текст, у якому можуть бути представлені різноманітні емоційні ситуації, емоційна поведінка людини, способи емоційної рефлексії. З огляду на це відзначимо особливу роль комплексної роботи з текстом, що може бути прийомом у складі методу вправ або самостійним методом роботи з інформаційними джерелами. Важливо, щоб у тексті було порушено актуальну для учнів певної вікової групи проблему. Завдання можуть бути сформульовані в різний спосіб і бути спрямованими на загальне орієнтування в змісті тексту, розуміння його змісту цілісно; осмислення нових ідей, навіть якщо в інформації наявні певні суперечності; пошук і виявлення певної інформації; інтерпретування тексту; оцінювання достовірності інформації; роздуми з приводу змісту тексту; оцінювання форми тексту; виявлення суперечностей; висловлення припущень; інтегрування інформації з кількох текстів; аналіз деталей, які в тексті подано імпліцитно.

Робота з текстом спрямована на розвиток особистості учня (учениці) в різних сферах. У поведінковій сфері це передовсім набуття вмінь і навичок вільного спілкування з іншими суб'єктами освітнього процесу, вироблення власної лінії комунікативної поведінки, гнучкості в спілкуванні, запобігання проявам неадекватності в мовленнєвій поведінці (добір вербальних і невербальних засобів – тону, гучності мовлення), формування уважного ставлення до кожного вимовленого й написаного слова, відповідальності за мовленнєвий вчинок. В емоційній сфері – формування емпатії, емоційного реагування на факти, явища, події; здатність прийняти власні почуття й почуття інших, вільне вираження власних емоцій, розуміння й блокування певних неадекватних емоційних реакцій.

Отже, досягнення психологічної науки збагачують лінгводидактику, розвивають і живлять її, тому вони неодмінно мають бути враховані в процесі розроблення будь-яких методик. Вимогою часу стала трансформація традиційних методів навчання, доповнення їх психологічними прийомами для

створення ситуації успіху, підвищення і підтримки позитивної мотивації учнів до навчання, формування на уроках української мови компетентного мовця,

Список використаних джерел

1. Браун, П., Редігер, Г. & Макденіел, М. (2019) *Засіло в голові. Наука успішного навчання*. Київ, Наш формат, 240.
2. Вагнер, Т. & Дінтерсміт, Т. (2017) *Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до реального життя*. Київ, Наш формат, 312.
3. Видайчук, Т. Л. (2017) Формування історичної пам'яті в учнів старших класів засобами підручників української мови. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Вип. 19. Київ. Педагогічна думка, 4745. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2017_19_8
4. Видайчук, Т. Л. (2022) Аспекти історії української мови як засіб формування національної ідентичності та історичної пам'яті. *Український педагогічний журнал*: : зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, (2), 48-63.
5. Вітт, Г. & Берд, Д. (2022). *Покоління Z. Як бренди формують довіру*. Пер. з англ. А.О. Климовської. Харків, Віват.
6. Воротникова, І. П. & Чайковська, Н. В. (2020) *Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи*. <https://ippo.kubg.edu.ua/content/18970>.
7. Гілл, Н. *Думай і багатій* (2017) пер. з англ. М. Сахно. Харків: Клуб сімейного Дозвілля, 256.
8. Голуб, Н. (2013) Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми і перспективи. *Українська мова і література в школі*. (3), 2-8.
9. Голуб, Н. (2013). Метод проєктів на уроці української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. (8), 15-19.

10. Голуб, Н. (2013). Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. (7), 18-23.
11. Голуб, Н. (2019) Компетентнісно орієнтоване навчання української мови учнів ліцею: проблеми і перспективи. *Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (15 березня 2019 р., м. Київ)*, Київ, Пед. думка, 4–6.
12. Голуб, Н.Б. (2020) Підручник української мови як засіб формування громадянської культури учнів ліцею. *Формування громадянської культури в Новій українській школі: традиційні та інноваційні практики: зб. матеріалів конференції*. РВВ СОІППО, Суми.
13. Голуб, Н.Б. (2020) Асоціативні методи в теорії й практиці навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики ім. Я.А. Коменського*. Вип. 2(21): Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: матеріали 4 Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 21–22 трав. 2020 р.). Умань, Візаві, 2020, 24-26.
14. Голуб, Н.Б. (2021) «Паспорт методу» як спроба впорядкування методів навчання української мови. *Методи навчання української мови: сучасний контекст: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, д-ра пед. наук, проф. Біляєва Олександра Михайловича (25 березня 2021 р.)*. Київ, Педагогічна думка, 17-21. [https://lib.iitta.gov.ua/725763/1/Голуб_тези%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725763/1/Голуб_тези%20(1).pdf)
15. Голуб, Н.Б. & Горошкіна, О.М. (2019) *Концепція навчання української мови учнів ліцею*. Київ, Педагогічна думка, 56.
16. Голуб, Н. & Горошкіна, О. (2021) Сторителінг на уроках української мови: до проблеми дидактичної номінації. *Вісник Глухівського*

національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукове видання. Педагогічні науки. Випуск 3 (47), 97-103.

17. Голуб, Н. & Горошкіна, О. (2022) Трансформація методу роботи з підручником у контексті компетентнісного підходу. *Вісник Глухівського національного університету імені О. Довженка*. Вип. 3 (50). Ч. 2, 45-50.
18. Голуб, Н.Б. & Горошкіна, О.М. (2022) Українська мова. 5 клас. Підручник. Київ, Видавничий дім «Освіта», 272.
19. Голуб, Н., Горошкіна, О. & Новосьолова, В. (2019) Українська мова (рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ, Пед. думка, 232.
20. Голуб, Н. & Новосьолова, В. (2018) Українська мова (рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ, Пед. думка, 200.
21. Гончаренко, С.У. (2008). *Метод*. Енциклопедія освіти.; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ, Юрінком.
22. Гораш, К.В.(2021) *Інновації в освіті*. Енциклопедія освіти ; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ, Юрінком. Інтер, 399-400
23. Горошкіна, О. (2019) Функції підручника української мови в компетентнісній парадигмі. *STUDIA UKRAINICA POSNANIENSIA*, vol. VI^o, 93-102.
24. Горошкіна, О.М. (2021). Робота з підручником як метод навчання української мови *Проблеми сучасного підручника: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (електронне наукове видання), 20-21 травня 2021 р.* Київ: Педагогічна думка: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725620>
25. Горошкіна, О. & Попова, Л. (2020) Компетентнісно орієнтовані завдання як засіб формування комунікативних умінь учнів 10-11 класів. *DOUĂ DECENII de la înființarea specializării Limba și literatura ucraineană la Facultatea de Litere*. Universitatea Babeș–Bolyai din Cluj-Napoca. VOLUM

ANIVERSAR. Cluj-Napoca România. Pp.323-333. URL:
<http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723292>

26. Гоулман, Д. (2018). *Емоційний інтелект*. Київ, Vivat.
27. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>.
28. Дика, Н. & Глазова, О. (2018) Нова парадигма післядипломної педагогічної освіти: реалізація компетентнісного підходу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Вип. 3-4. 14-20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2018_3-4_4
29. *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи* (2021). Аналітико-методичні матеріали. Київ, Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/dystantsiyne-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektyvu/>
30. *Дистанційне навчання: психологічні засади* (2012). Кіровоград, Імекс-ЛТД.
31. Драйден, Г., Вос, Дж. (2005) *Революція в навчанні*. Перекл. з англ. М. Олійник. Львів: Літопис. 542.
32. Клочек, Г.Д. & Баранюк, О.Ф. (2019) Слово і слайд у лекції: проблема синергетичного ефекту. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019, Том 72, (4), 26-40.
33. Кові, С., Меррілл, Р. & Меррілл, Р. (2018) *Спершу найважливіше! Жити, любити, вчитися, залишити слід*. Х.: Клуб Сімейного Дозвілля. 383.
34. Козлов, М.І. Проблема. *Психологіс: Енциклопедія практичної психології*. <http://psychologis.com.ua/problema-1.htm>
35. Козлов, М.І. Проблеми і завдання. *Психологіс: Енциклопедія практичної психології*. http://psychologis.com.ua/problemy_i_zadachi.htm
36. Костюк, Г. С. (1989) Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. Київ. 608.

37. Котик, Т. (2017) Композиція сучасного уроку за умов компетентнісного підходу до навчання у школі. *Обрії*. 1. 24-26. http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2017_1_9.
38. Кузьменко, Ю.В. & Рідкоус, Л.В. (2018) Сторітеллінг: досвід В.О. Сухомлинського. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 171. 83-87. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_171_17/
39. Куньч, З. (1997) *Риторичний словник*. Київ, Рідна мова, 341.
40. Курач, Л. & Фідкевич, О. (2016) Компетентнісно орієнтовані завдання в процесі навчання російської мови в школах України: конструювання та впровадження. *Український педагогічний журнал*. (4), 52-59. <https://lib.iitta.gov.ua/707220/1/УПЖ%20СТАТТЯ.pdf>
41. Курмишев, Г. В. (2016) *Ноосферна освіта : науково-методологічні основи і вітчизняна практика: методичний посібник* / Г.В. Курмишев, Н.В. Маслова, М.С. Гончаренко, Т.В. Олійник, В.М. Тур. Харків, 143.
42. Кучеренко І. (2014) *Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: монографія*. Умань, ФОП Жовтий О.О. 410 с.
43. Кучерук, О.А. (2010) *Методи навчання української мови в загальноосвітній школі: Словник-довідник*. Житомир, Рута, 186.
44. Кучерук, О. А. (2011) *Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика* : Монографія. Житомир, Вид-во ЖДУ імені І. Франка. 420.
45. Лівін, М. (2020) *Сторітелінг для очей, вух і серця*. Київ, Наш формат, 2020, 184 .
46. Мельничайко, В.Я., Пентилюк, М.І. & Рожило, Л.П. (1982) *Удосконалення змісту і методів навчання української мови: Навчально-методичний посіб.* Київ, Рад. шк., 216.

47. *Методика навчання української мови в початковій школі* (2010): Київ, Літера ЛТД, 2010, 364 .
48. *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах* (2005). Київ, Ленвіт, 400.
49. Мірошникова А. *Головні риси сучасних школярів та як їх спрямувати в корисне русло*. <https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-z-tsyfrovym-pokolinyam-ditej-porady-psyhologa/>
50. Міхалко, М. (2019) *21 спосіб мислити креативно*. Пер. з англ. Т. Бойка. 400.
51. Оклі, Б. (2020) *Навчитися вчитися. Як запуснути свій мозок на повну* / пер. з англ. А. Замоцний. 3-тє вид. Київ: Наш формат. 272.
52. Омельчук, С. (2014) *Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика*: монографія. К. : Генеза. 368.
53. Помиткіна, Л. (2015) Психологічні особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, НАПН України. Київ, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. (23), 99-104. <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/40648>
54. Помиткіна, Л. В. (2013) *Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень*: монографія. Київ, Кафедра, 381.
55. Помиткіна, Л. В. (2013) Цілепокладання як основа прийняття студентами стратегічних життєвих рішень. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 20. 531-540.
56. Пономарьова, К. *Компетентнісно орієнтовані завдання з української мови: особливості конструювання та застосування*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/714221/1/Пономарьова%20К.%20І.%20Компетентнісно%20ор.pdf>

57. *Психологічний супровід як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів* (2015). / Д.Г. Кравченко, О.М. Коқун, Н.М. Панасенко та ін. / За заг. ред. С.Д. Максименка, 101.
58. *Психологія мовлення і психолінгвістика* (2008). Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс». 245.
59. *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів* (2009). Харків: Прапор. 672 с.
60. Сергеєнкова, О.П. (2019) *Вікова психологія*. Навчальний посібник. Київ, Центр учбової літератури. 376.
61. *Ситуаційна методика навчання: теорія і практика* (2001) / Упорядн. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ, Центр інновацій та розвитку.
62. Скуратівський, Л. В. (1987) *Пізнавальні завдання з української мови: Посіб. для вчителя*. Київ, Рад. шк., 144.
63. *Словник-довідник з української лінгводидактики* : навч. посіб. (2015). Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліок. Київ, Ленвіт, 320.
64. *Словник української мови: Академічний тлумачний словник*. <http://sum.in.ua/s/problema>
65. Сурмін, Ю.П. (2005) *Метод аналізу ситуацій (case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології*: моногр. Київ, МАУП.
66. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10-11 класи. Рівень стандарту. 2017. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
67. Фасоля, А.(2014) Компетентнісно зорієнтовані завдання: новація? Імітація? *Українська література в загальноосвітній школі*. (5), 14-20.
68. Химинець, В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>

69. Швалб, Ю (2010) *Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті*. Київ, Вища школа. 2010. 31-36.
70. Шлейхер, А. (2018) *Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття*. Львів, Літопис. 296.
71. Яценко, Т. & Міщенко, О. (2020) Шкільне дистанційне навчання літератури: від можливості до необхідності. *Українська мова і література в школі*. (4), 20-29.

Сайти:

1. <https://eduhub.in.ua/news/storiteling-pravila-tehniki-korisni-materiali-ta-poradi>
2. <https://sites.google.com/a/lyceum2.cv.ua/metodicnij-navigator/metodicni-materiali/storitelling>
3. <https://naurok.com.ua/post/metod-storytelling-yak-zacikaviti-ditey-rozpovidayuchi-istori>
4. http://lubadrozdyk.blogspot.com/p/blog-page_55.html.
5. <https://genezum.org/library/storiteling--efektyvnyy-metod-navchannya-ta-vyhovannya>.
6. <http://gusevavika.blogspot.com>.
7. http://oksanadov.blogspot.com/p/blog-page_15.html.
8. <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-7A79C6F0C67F9/list-2835CE2B727B>
9. <https://naurok.com.ua/post/asociativniy-pidhid-yak-rozvinuti-mislennya-uyavu-ta-tvorchist>
10. https://pidru4niki.com/18000102/ekonomika/metodi_asotsiatsiy_analogiy
11. <https://hotels24.ua/news/metod-asociacii-dlya-vivchennya-angliiskoyi-movi-10179131.html>
12. <https://svetsolnca.blogspot.com/2014/12/blog-post.html>

13. <https://urok.osvita.ua/materials/mova/ejdos-metodika-ak-realizacia-kompetentnisnogo-pidhodu-u-vikladanni-ukrainskoi-movi-ta-literaturi/>
14. https://2018kulikova.blogspot.com/p/blog-page_9.html
15. <https://nordbess-news.cv.ua/pidvyschennya-efektyvnosti-i-yakosti-navchalno-vyhovnoho-protsesu-shlyahom-uprovadzhennya-interaktyvnyh-tehnolohij-na-urokah-ukrajinskoji-movy>
16. <https://vseosvita.ua/library/innovacijni-tehnologii-raft-asociativnij-kusdiagrama-vena-58953.html>

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Голуб Ніна Борисівна,
Горошкіна Олена Миколаївна,
Бондаренко Неллі Володимирівна,
Новосьолова Валентина Іванівна,
Попова Людмила Олександрівна**

**Методи навчання української мови
учнів гімназії та ліцею**

Монографія

Електронне видання

Обсяг вид. 10,2 авт. арк.

ТОВ «ВИДАВНИЧИЙ ДІМ «ОСВІТА»

Свідоцтво «Про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції»

Серія ДК № 6109 від 27.03.2018 р.

Адреса видавництва: 03057, м. Київ, вул. Олександра Довженка, 3

www.osvita-dim.com.ua