

## **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 ХХІ 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, стимульовально-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; дечим 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 опрацювати 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 дедуктивні 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 відрізняється 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 однакові 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 **тетраедричної<sup>1</sup> теорії методів** С. Шаповаленка – взаємозв'язок і рух чотирьох аспектів: логіко-змістового, процесуально-гносеологічного, матеріально-джерельного та організаційно-управлінського.

---

<sup>1</sup> 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 пізнавчу 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 набутих 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 оприявнюваних 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 загострення 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 багаторазове 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](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 стохастичності : 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.