

Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу

Неллі Бондаренко,
канд. пед. наук, старший науковий
співробітник лабораторії навчання
української мови Інституту
педагогіки НАПН України

УДК 373.542: 811.161.2

У статті порушено проблему вдосконалення методів навчання мови на засадах компетентнісного підходу; з'ясовано суть методу, розглянуто його функції, ознаки, структуру, взаємозв'язки і взаємодію різних методів, проаналізовано основні класифікації; відзначено найпродуктивнішу з-поміж них для реалізації компетентнісного навчання мови.

Ключові слова: компетентнісне навчання мови, метод, прийом, класифікації методів, модель змісту освіти, способи засвоєння (методи навчання).

Загальносвітові тенденції європеїзації, глобалізації й інформатизації, відчутні зрушення в техніці, фундаментальні відкриття в науці обумовлюються й супроводжуються зростанням інтелектуального і творчого потенціалу суспільства. А це потребує перманентної перебудови освітньої сфери, яка повинна оперативно реагувати на виклики часу.

Сьогодні недостатньо «озброїти» учнів певним обсягом знань, умінь і навичок. Не менш важливо переконати учнів у їх життєвій значущості, сформувати здатність застосовувати у нових, нестандартних умовах, залучаючи наявний досвід, розвинути пізнавальну активність, розумові здібності, самостійність та креативність мислення, ініціативність і творчий підхід.

Законодавчо затверджені сучасні вимоги до стандартів освіти, перехід на нову її структуру ґрунтуються на іншому розумінні мети, завдань, функцій, самого поняття змісту освіти та кінцевого результату його засвоєння. А це потребує перегляду суті й організації навчально-виховного процесу, оновлення його форм, вдосконалення системи методів і засобів

навчання на засадах компетентнісного підходу. Адже саме його визнано одним із найдієвіших інструментів вирішення стратегічних завдань мовної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства.

Ефективне застосування компетентнісного підходу передбачає усвідомлення його суті на основі розмежування понять компетенція і компетентність

Компетенція – це суспільно запитаний рівень знань, умінь і навичок у певній сфері діяльності людини, а **компетентність** – набута в процесі навчання **інтегрована здатність особистості**, що включає знання, вміння й навички, досвід, цінності, емоції, ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Отже, компетентність не обмежується сферою знань, умінь і навичок, вона формується на ґрунті особистого досвіду їх засвоєння, набуття, використання й застосування.

Щоб успішно здійснювати мовленнєву діяльність для реалізації життєвих цілей, учням треба оволодіти **комунікативною компетентністю**, яка є об'єктом, кінцевою метою навчання мови і **включає мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну (стратегічну)**.

Зазначена компетентність у єдності її складників, а також соціокультурна і стратегічна (діяльнісна) компетентності формуються за допомогою відповідного дидактичного і методичного інструментарію – методів, організаційних форм і засобів навчання.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає розширення змістово-сміслової бази мовної освіти, яка, забезпечуючи предметну основу для мовленнєвої діяльності учнів, слугує каталізатором їх пізнавальної активності, загального, розумового і мовленнєвого розвитку.

Впровадження компетентнісного навчання мови актуалізує проблему **урізноманітнення методів**, насамперед за рахунок тих, що стосуються роботи з текстом та іншими джерелами інформації, орієнтування у всезростаючому інформаційному потоці. А це – застосування різних

стратегій читання з метою здобуття й опрацювання вичерпної інформації та засвоєння необхідної, створення мовленнєвих і проблемних ситуацій, використання методів, що спонукають учнів доводити, аргументувати, переконувати, прогнозувати, розвивають критичне мислення, самостійність.

Головною, домінуючою в методиці викладання мов завжди визнавалася **роль методу**. Це тримало на піку актуальності проблему вибору оптимального, найкращого з-поміж них.

Незважаючи на те що описові, аналізу й порівнянню методів присвячено чимало робіт, пов'язані з ними актуальні проблеми досі не знайшли належного висвітлення в дидактиці й окремих методиках, зокрема в методиці компетентнісного навчання української мови як рідної.

У дидактичній і методичній літературі та в шкільній практиці кількість методів навчання налічує кількадесят найменувань. Навіть побіжний перелік методів, традиційних і тих, що тільки-но утвердилися або лише зароджуються в шкільній практиці та в науці, свідчить про їх багатство, різноманітність, здатність змінюватися і розвиватися. Водночас порушення теми методів породжує цілий ряд проблем, зокрема їх модернізації, приведення у відповідність до сучасних вимог синхронно з оновленням змісту й удосконалення форм навчання, визначення методів, їх класифікації, встановлення оптимальної взаємодії, поєднання та ефективного застосування.

У дидактиці, в теорії і практиці навчання української мови та в суміжних із нею предметних методиках термін «метод» трактувався по-різному, що спричинило термінологічно-поняттєву плутанину – нерозрізнення і взаємопідміну напряму, типу, концепції, стратегії і тактики навчання, методики і технології, методу і прийому, способу, принципу і засобу навчання, методів навчання й викладання, навчання й учіння тощо.

Суть методів навчання, їх структура розкриваються через аналіз відношень між категоріями мети, змісту, способів і засобів їх засвоєння, результату.

У широкому значенні метод тлумачили як сукупність певних способів і засобів навчання, певний напрям у роботі вчителя й учнів, співвідносний із цілісним навчальним процесом, звужено - як спосіб навчання, співвідносний з фрагментом уроку.

А.Алексюк поділяв енциклопедичне **визначення методу** як способу, прийому або системи прийомів для досягнення якої-небудь мети, для виконання певної операції [1, 44].

На думку Б.Беляєва, метод – це сукупність принципів [3].

О.Біляєв найприйнятнішим вважав визначення методів як «упорядкованих способів організованої діяльності вчителя й учнів, спрямованих на досягнення цілей освіти» [4].

За Ю.Бабанським, методи навчання – це способи взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на досягнення цілей освіти, виховання і розвитку школярів у ході навчання [2, 127].

А.Купаловій найпродуктивнішим видається визначення І.Лернера. Методи навчання він розглядає як систему послідовних дій учителя з організації пізнавальної та практичної діяльності учнів, що неухильно веде їх до засвоєння змісту освіти, як узагальнену модель діяльності, що має певну структуру – склад компонентів у їх зв'язках і відношеннях [6].

Одиницею дії, частиною виду діяльності учня чи вчителя, а також моделлю прийомів вважають метод В.Краєвський і А.Є.Хуторської [15].

Попри різні дефініції методу їх об'єднує розуміння цього поняття як складного багатовимірного багатокомпонентного структурованого утворення, дидактичної категорії, похідної від моделі, типу, напрямку навчання.

Підхід визначає стратегію навчання, метод – його тактику.

Метод спрямований на конкретну мету і повинен бути адекватним цій меті, тобто, забезпечувати найефективніше її досягнення

Завдання методів – досягти передбачуваних результатів, які визначаються метою навчання.

Методи навчання передбачають взаємодію вчителя й учнів у пізнавальному навчально-виховному процесі.

Метод – це сукупність, модель системи прийомів.

Характеризуючи й аналізуючи методи, Ю.Пассов виокремлює основні їх **ознаки**, декотрі з яких можуть становити інтерес і для методики компетентнісного навчання української мови. Це:

1) диференційованість, яка виявляється в тому, що кожен метод слугує засобом досягнення певної мети;

2) всеохопність, тобто здатність охоплювати всі аспекти навчання (виховання і розвитку), за рахунок сукупності принципів, що складають метод;

3) наявність основного стрижня, домінуючої ідеї, яка цементує, інтегрує, робить функціонально взаємозалежними принципи, що входять у метод.

Провідна ідея виконує методологічну роль: крізь призму цієї ідеї вирішуються всі питання, пов'язані з даним методом [11, 32-33].

На основі викладеного вище Ю.Пассов подає відмінне від дидактичної традиції, проте характерне для методики навчання іноземних мов визначення методу, який номінує надто широко (комунікативний метод), звужуючи водночас сферу його застосування. Метод Ю.Пассов визначає як «систему функціонально взаємообумовлених частково-методичних принципів, об'єднаних однією стратегічною ідеєю, спрямовану на навчання якогонебудь виду мовленнєвої діяльності» [11, 33].

Крім оптимального визначення, методи потребують чіткої класифікації, з'ясування основних функцій та можливостей, ретельного відбору відповідно до певних критеріїв, встановлення взаємозв'язків та взаємозалежностей, співвідношень, визначення оптимальної схеми ефективного застосування.

У шкільній практиці методи навчання «у чистому вигляді» трапляються дуже рідко, за винятком хіба що словесних (розповідь, бесіда, шкільна лекція тощо). Адекватні цілям і змісту навчання, методи

взаємодіють, взаємообумовлюють, продовжують і доповнюють один одного, функціонують комплексно, системно, реалізуючи завдання цілісного навчально-пізнавального процесу в єдності його змістової, мотиваційної та операційної складових.

Тільки застосування різних методів навчання у їх найдоцільніших комбінаціях, раціональне поєднання репродуктивної діяльності учнів із творчою створюють оптимальні умови для засвоєння системи знань та вироблення практичних умінь і навичок, набуття мовної, мовленнєвої, комунікативної, а також соціокультурної та діяльнісної (стратегічної) компетентностей, забезпечують високу результативність навчання.

Необхідно наголосити на двоєдиній суті системи методів, їх здатності одночасно забезпечувати передачу знань, умінь і навичок та активізувати внутрішні природні сили учнів.

Готуючись до уроку, вчитель повинен враховувати те, як зовнішні педагогічні впливи, застосовувані ним методи трансформуються в свідомості й практичній діяльності учнів.

Система методів і прийомів навчання повинна перетворитися для кожного учня в систему самонавчання, розвитку здатності самостійно здобувати, переробляти, аналізувати й узагальнювати факти.

Перетворення педагогічних методів у внутрішні усвідомлені способи поведінки самих учнів є одним із провідних каналів формування особистості.

Методам властиві такі функції: освітня, або навчальна, виховна, розвивальна, спонукальна, або мотиваційна, та контрольна-корекційна, які реалізуються через систему методів і прийомів навчання.

Освітня, або навчальна, функція забезпечує засвоєння учнями знань з предмета, формування у них стійких умінь і навичок.

Реалізуючи виховну функцію, методи сприяють становленню системи цінностей, моральних якостей, переконань, світогляду.

Розвивальна функція забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів, їх загальний і розумовий розвиток, удосконалення вмінь виконувати основні мисленнєві операції.

Спонукальна, або мотиваційна, функція методів полягає в розкритті й усвідомленні учнями життєвої необхідності й значущості виучуваного, стимулюванні, підтриманні й зміцненні інтересу учнів до предмета, прагнення здобувати знання й набувати вмінь застосовувати їх на практиці.

Контрольно-корекційна функція дає можливість моніторити й коригувати процес засвоєння учнями знань, формування вмінь і навичок, вчасно попереджувати, помічати й усувати помилки.

Кожен метод має внутрішню структуру і **складається з системи прийомів** як органічних складових, структурних елементів методу, об'єднаних певною логікою.

Оскільки і методи, і прийоми – це способи навчання, їх розмежування виявилось проблематичним як для дидактики, так і для предметних методик. На відміну від методу, який забезпечує вирішення основних дидактичних завдань, прийом спрямований на вирішення часткових. На думку М.Скаткіна та І.Лернера, метод визначається загальним характером пізнавальної діяльності учнів, що скеровується вчителем, а прийом – конкретними діями вчителя й учня у процесі реалізації методів.

Прийом – це складник методу, його структурний елемент, простіший за будовою і функцією. Він є засобом реалізації методу через окремий пізнавальний акт, конкретні дії вчителя й учнів. Метод включає декілька прийомів. Так, метод розповіді може складатися з таких прийомів: визначення й пояснення (з'ясування) понять, порівняння, аналогії, алгоритму та ін.

Прийоми навчання, порівняно з методами, відзначаються більшим різноманіттям. Дослідники групують їх таким чином: 1) дидактико-методичні прийоми; 2) предметні прийоми. Прийоми першої групи об'єднують методичні різновиди дій учителя й учнів, спрямовані на

засвоєння матеріалу. Це логічні прийоми зіставлення, аналізу, синтезу, систематизації, узагальнення тощо. Одні з них співвідносяться з різними цілями, етапами й методами (застосування наочності, використання аморитмів та ін.), інші уточнюють і реалізують певні методи (повідомлення вчителя, виконання вправ тощо). Предметні прийоми визначаються специфікою предмета, а вибір їх обумовлений характером навчального матеріалу.

Співвідношення методу і прийому не є сталим. Воно може змінюватися залежно від різних факторів. Так, метод може виступати в ролі прийому, і навпаки. Прийом може включатися в різні методи. Наприклад, розповідь (метод навчання) застосовується як прийом у методі бесіди, якщо вчитель побіжно вдається до окремих стислих пояснень матеріалу. Водночас метод бесіди може стати прийомом під час розповіді вчителя. Спостереження над мовою залежно від умов виступає як метод, а також як прийом у методі вправ. Вправи можуть співвідноситися з методичними прийомами, що входять до складу різних методів. Виконуючи завдання і вправи з підручника, робота з яким кваліфікується як метод, учень змінює спосіб роботи з навчальною книжкою залежно від того, яким методом подано в ній матеріал (а це може бути розповідь, бесіда, спостереження над мовою тощо). І.Палей вважає некоректним виділення методу вправ у зв'язку з тим, що це рід занять або завдання, яке може бути виконане різними методами [10, 152].

Структура методів навчання залежить від їх дидактичної мети, функцій, змісту навчання, характеру навчального матеріалу, вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх підготовленості з предмета, професійних якостей і педагогічної майстерності вчителя, матеріально-технічної бази навчання.

Упровадження компетентнісного підходу супроводжується появою кон'юнктурних концепцій методів, штучним їх пристосуванням до формування окремих компетентностей, які не охоплюють усього змісту навчання української мови. Це виявляється насамперед у неприйнятному для

компетентнісного навчання відриві мовленнєвої діяльності учнів від її змістової бази (предмета мовлення), що пов'язана з мотивацією, стимулюванням інтересу, пізнавальної активності, становленням світоглядно-ціннісних орієнтацій, соціокультурної компетентності.

Водночас вимоги і потреби суспільства виражаються через освітні цілі та зміст освіти. Засвоївши його, учні здобудуть життєво необхідні знання, набудуть умінь і навичок, розвинуть пізнавальні інтерес, активність, розумові й творчі здібності, сформуують систему цінностей і переконань, розширять світогляд.

Методи, як способи спільної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на засвоєння змісту освіти й досягнення оптимальних результатів, класифікувались на різних підставах.

Наявність відмінних класифікацій методів обумовлена виділенням різних ознак, що беруться за основу розгляду. У сучасній дидактиці такий багатоаспектний підхід вважають не просто припустимим, а навіть доцільним, що не суперечить суті самої класифікації.

Традиційно **відомі** такі **класифікації методів навчання**: 1) за джерелом знань; 2) за дидактичною метою; 3) за способом мислення учнів; 4) за рівнем пізнавальної активності учнів; 5) за способом взаємодії вчителя й учнів.

У предметних методиках загальнодидактичні типології методів видозмінюються й коригуються, адаптуються до сучасних умов.

Класифікаційні моделі методів, що ґрунтуються на різних засадах, взаємопояснюють, взаємодоповнюють, розвивають і конкретизують одна одну, різнобічно розглядаючи самі методи, їх можливості та оптимальні комбінації.

Різні типології методів мають велике теоретичне і практичне значення. Вони дають можливість учителеві зорієнтуватися в багатоманітті методів, дати їм фахову оцінку, вибрати з-поміж них найефективніший для

розв'язання конкретної дидактичної задачі, визначити оптимальну схему їх поєднання й застосування.

Методи, згруповані за джерелом знань, поділяють на словесні, наочні й практичні. До перших належать розповідь учителя, шкільна лекція, бесіда, робота учнів з підручником, Інтернет-ресурсами, друкованим словом узагалі. Наочні методи включають демонстрування вчителем та спостереження учнями предметів, явищ, процесів, ілюстрування. Практичні методи передбачають застосування учнями знань під час виконання вправ, письмових творчих робіт.

За джерелом здобуття знань класифікує методи О.Текучов, не поділяючи їх, проте, на словесні, наочні й практичні. Професор виділяє такі джерела знань: 1) слово (розповідь) учителя; 2) бесіда; 3) аналіз мови (спостереження над мовою, граматичний розбір); 4) вправи; 5) наочність (схеми, таблиці, картини); 6) підручник (навчальна книга); 7) екскурсії тощо.

Грунтуючись на різних джерелах одержання знань будує свою класифікацію методів Л.Федоренко. Теоретичний матеріал підручника (поняття, терміни, визначення, правила) засвоюється за допомогою теоретичних методів (повідомлення, бесіди). Дидактичний матеріал, як джерело знань, умінь і навичок практичного оволодіння мовленням, передбачає застосування теоретико-практичних методів (спостереження, розбір, диктант, реконструювання, конструювання, аналіз тексту) для роботи над мовними одиницями та їх формами. Таке джерело знань як природне («живе») мовлення активує практичні методи – роботу з текстом з метою розвитку зв'язного мовлення (перекази, твори, моделювання висловлювань) [14, 105].

Класифікація методів за джерелом знань, на думку її критиків, не розкриває внутрішньої суті методів, не визначає якісної своєрідності різних типів пізнавальної діяльності учнів, а отже, не дає вчителю способів керівництва. Так, розповідь може бути повідомляючою, описовою чи пояснювальною, проблемною, бесіда – простою (катехізичною) або

евристичною. Бесіду розглядають і як джерело знань, і як форму спілкування вчителя й учнів; водночас вона може ґрунтуватися на спостереженні над мовою, використанні інших джерел знань – підручника, наочності тощо. Однак попри неоднакову внутрішню суть – різний характер пізнавальної діяльності учнів та відмінні способи керування нею – зовні вони виступають лише як метод розповіді й метод бесіди.

Л.Занков та інші науковці вважають неправомірним виділення в окрему групу наочних методів. На їхнє переконання, це суперечить педагогічним реаліям, оскільки наочні засоби безсловесно вчителем не використовуються.

Одна з найзапитаніших класифікацій методів ґрунтується на розмежуванні основних ланок навчального процесу: повідомлення нових знань; засвоєння знань, формування й закріплення вмій і навичок; застосування на практиці; повторення; контроль перевірка й оцінка знань [9, 30].

Класифікацію методів за дидактичною метою, або відповідно до етапів навчання, вважають вразливою, мотивуючи це неврахуванням того, що методи, віднесені до певної групи, використовуються не на одному, а на різних етапах навчального процесу. Крім того, між етапами немає непрохідної межі, вони не ізольовані один від одного, а взаємопроникають, виступають у різних комбінаціях, відношеннях і пропорціях.

Ш.Ганелін, Б.Єсіпов та А.Сорокіна відмовляють у праві на існування типології методів на основі способу мислення учнів, вбачаючи в ній підміну дидактичного поняття логічним.

Аналізуючи класифікацію методів на основі логічного засвоєння учнями знань, А.Алексюк зазначає, що саме лише окреслення шляху їх здобуття (індуктивний метод, дедуктивний метод, метод аналогії та ін.) ще не розкриває форм і способів застосування цих методів. Незрозуміло, буде це розповідь учителя, бесіда чи самостійна робота учнів з підручником. Невизначеним залишається також рівень пізнавальної активності учнів у кожному конкретному випадку.

Найавторитетнішою з-поміж класифікацій є типологія методів за рівнем пізнавальної активності учнів І.Лернера й М.Скаткіна, які виділяють п'ять основних методів навчання: 1) пояснювально-ілюстративний, 2) репродуктивний, 3) проблемний, 4) частково-пошуковий, або евристичний, 5) дослідницький [7; 8].

Такий підхід став свого часу підґрунтям загальнодидактичної класифікації методів Ю.Бабанського, який розподілив їх на три основні групи відповідно до складників навчальної діяльності, що включає організацію, стимулювання і контроль: 1) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; 2) методи мотивації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності; 3) методи контролю й самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності [2, 127].

Для організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності застосовують методи першої групи, куди входять насамперед об'єднані за джерелом знань. Це словесні методи – розповідь, лекція, бесіда; наочні – демонстрування, ілюстрування та практичні вправи. Означені методи поділяють ще на індуктивні й дедуктивні залежно від логіки, в якій розкривається навчальний матеріал – від окремого (часткового) до загального чи навпаки.

Першу групу методів складають також репродуктивні й проблемно-пошукові, номіновані залежно від способу, яким учні засвоюють знання. Це запам'ятовування й відтворення повідомленої вчителем інформації або самостійні розмірковування учнів над проблемними ситуаціями.

Ю.Бабанський наводить приклад бесіди, що може виступати не тільки як словесний, а як дедуктивний і як пошуковий метод за умови, якщо матеріал викладатиметься способом від абстрактного до конкретного або в процесі її перебігу створюватимуться проблемні ситуації.

Окрему підгрупу методів першої групи складають виділені залежно від ступеня самостійності учнів методи навчальної роботи під керівництвом учителя та методи самостійної роботи учнів.

Ефективність застосування методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності визначається тим, що вони стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів, забезпечують передачу інформації вчителем, сприймання та засвоєння її учнями через слухання-розуміння, спостереження, аналіз, узагальнення, практичні дії тощо.

Це надто важливо в умовах реалізації компетентнісного підходу в навчанні мови, коли зростає роль особистісного чинника в організації самоосвітньої діяльності учнів відповідно до їхніх інтересів, запитів і здібностей; самостійного оволодіння знаннями, вміннями й навичками за допомогою раціональних прийомів роботи з навчальним матеріалом. Сформовані навички самостійної роботи дають можливість кожному учневі без надмірної опіки вчителя генерувати й продукувати власні ідеї, розвивати самостійність, критичність і креативність мислення, творчий потенціал, навички самоконтролю, набувати соціокультурного досвіду й відповідної компетентності, формувати систему переконань і цінностей, які мотивують і програмують поведінку особистості.

Методи другої групи – мотивації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності – спрямовані на забезпечення інтересу учнів до навчання. Ця група включає: метод пізнавальної гри, метод навчальної дискусії, метод заохочення, створення ситуації успіху в навчанні.

Контроль і самоконтроль за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності учнів здійснюється за допомогою методів третьої групи – усного, письмового, лабораторного, індивідуального та фронтального контролю.

Найбільш прийнятною для методики навчання української мови О.Біляєв уважав класифікацію методів за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці. Відмінність цих способів було покладено в основу обґрунтування таких методів навчання: 1) усний виклад учителем матеріалу (розповідь, пояснення); 2) бесіда вчителя з учнями; 3) спостереження учнів над мовою; 4) робота з підручником; 5) метод вправ [4, 52].

Науковці слушно зазначають, що групування методів за характером навчальної діяльності вчителя учнів не суперечить більш загальній традиційній типології за основними дидактичними цілями та відповідно до етапів навчання.

А.Купалова за основу визначення методів пропонує взяти забезпечення рецептивної, репродуктивної, репродуктивної та продуктивної діяльності учнів, а з кожним із методів співвіднести наявні в методиці види (форми) робіт, прийоми й засоби навчання, оскільки без них, поза своїм матеріальним вираженням, не може існувати жоден метод [6, 13].

З огляду на те що двоєдиною метою шкільного курсу мови є здобуття учнями певного кола знань і формування вмінь застосовувати ці знання практично, професор М.Успенський пропонує називати і методи відповідно пізнавальними й тренувальними. Методи перевірки й обліку знань, умінь і навичок, на думку вченого, слід вважати контрольними [13].

До пізнавальних методів науковець відносить пояснювальний, що включає прийоми: повідомлення (слово) вчителя, роботу з підручником, та пошуковий (прийоми – евристична бесіда, розв'язання пізнавальних задач). Групу тренувальних методів складають: імітаційний, або наслідувальний; операційний, пов'язаний з операціями над мовними одиницями з метою формування частково-мовленнєвих умінь і навичок, та продуктивно-творчий, який забезпечує усвідомлення і самостійне створення учнями комунікативних одиниць – речень і зв'язних текстів.

Характеристика різних класифікацій методів дає можливість виявити не тільки їх сильні, а й слабкі сторони, до яких слід віднести: термінологічний різнобій; нечіткість номенклатури методів; формалізм; однобічний підхід (типологізація на підставі лише однієї з істотних ознак, наприклад, джерела знань, що спричинює однотипність класифікації); неоднорідність або неістотність ознак, покладених в основу класифікації; неврахування двоєдності обоїпільної навчальної діяльності вчителя й учнів,

яка має свій зміст, форму, зовнішню і внутрішню сторони; абсолютизація окремих методів (наприклад, словесних); взаємопроникність методів та ін.

Розгляд наведених класифікацій свідчить, що кожна з них ґрунтовно висвітлює лише одну-дві сторони методів навчання. Водночас жодна з них не є самодостатньою, а тому не дає можливості всебічно дослідити якості методів, скласти вичерпне уявлення про них, з'ясувати можливості кожного методу та побачити їх взаємодію в системі, зокрема і в реалізації компетентнісного підходу в навчанні мови.

Ми поділяємо думку А.Алексюка, який вважає за доцільне «на певних історичних етапах розвитку школи й педагогіки» визначати найбільш адекватну поточному етапові провідну (провідні) класифікацію методів навчання [1, 77]. Водночас перед вітчизняною дидактикою стоїть завдання постійно вдосконалювати, розвивати й адаптувати наявні та розробляти нові типології методів, більш відповідні практиці сучасної школи, потребам розвитку особистості й суспільство в цілому.

Найпродуктивнішою для реалізації компетентнісного підходу видається концепція І.Лернера, згідно з якою метод навчання розглядається як структурована узагальнена модель діяльності у складі компонентів, що перебувають у певних взаємозв'язках і відношеннях. Вихідними компонентами є цілі навчання, елементи змісту освіти і способи їх засвоєння.

На переконання І.Лернера, **мета навчання повинна бути виражена в категоріях змісту освіти, а різні елементи (види) змісту зумовлюють різні способи їх засвоєння, а отже, різні методи навчання.**

Здійснений І.Лернером аналіз соціальної культури, що становить модель змісту освіти, дав можливість виділити такі його складники:

1) знання (про людину, суспільство, природу, техніку, способи діяльності), засвоєння яких передбачає повідомлення вчителем інформації і потребує використання інформаційно-рецептивного, або пояснювально-ілюстративного, методу;

2) досвід застосування способів діяльності, що набувається завдяки організованому вчителем формуванню вмінь і навичок учнів через неодноразове відтворення за допомогою репродуктивних методів;

3) досвід творчої діяльності, що характеризується самостійним перенесенням учнями засвоєних знань, набутих умінь і навичок у нову ситуацію, розвитком альтернативного мислення і який здобувають частково-пошуковим і дослідницьким методами у процесі розв'язання проблем і проблемних задач;

4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу (людини, самої себе, суспільства, природи; відношення моральні, етичні), що засвоюється застосуванням усіх перелічених методів, задіянням ціннісно-емоційної сфери.

Отже, навчальний процес, залежно від змістового компонента і характеру пізнавальної діяльності учнів, у процесі його засвоєння передбачає застосування таких методів: 1) інформаційно-рецептивного, або пояснювально-ілюстративного; 2) репродуктивного; 3) проблемного; 4) частково-пошукового, або евристичного; 5) дослідницького. Кожен із методів реалізує специфічні функції, характеризується особливою діяльністю вчителя й учнів і посідає визначене місце в навчальному процесі.

На даний час тривають пошуки класифікацій, адекватних динамічним процесам і запитам сучасного суспільства, які відображали б внутрішню сутність методів навчання в єдності з педагогічними формами їх вияву і впливу на ефективність навчально-виховного процесу. Продуктивною і перспективною видається проголошена, проте досі не реалізована ідея створення багатовимірних моделей методів навчання, які містять у разі більше інформації про кожен метод порівняно з класифікацією на підставі однієї ознаки.

В статті піднімається проблема совершенствования методів обучения языку на основе компетентностного подхода; определена сущность метода, рассмотрены его функции, признаки, структура, взаимосвязь и

взаимодействие разных методов, проанализированы основные классификации, отмечена самая продуктивная из них для реализации компетентностного обучения языку.

Ключевые слова: компетентностное обучения языку, метод, прием, классификации методов, модель содержания образования, способы усвоения (методы обучения).

Література

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А.М.Алексюк. – 2^{-ге} вид., перероб. і доп. – К.: Рад. школа, 1981. – 206 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы / Ю.К.Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В.Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
4. Беляев О.М. Сучасний урок української мови / О.М.Беляев. – К.: Рад. школа, 1981. – 176 с.
5. Бондаренко Н.В. Педагогічні технології / Н.В.Бондаренко // Гуманітарні технології: конспект лекцій; за ред. В.В.Різуна. – К.: Видавничий дім «КМ Academia», 1994. – С. 30-58.
6. Купалова А.Ю. Задачи совершенствования системы методов обучения русскому языку / А.Ю.Купалова // Совершенствование методов обучения русскому языку: сб. статей [пособие для учителей]. – М.: Просвещение, 1981. – С. 5-13.
7. Лернер И.Я. Система методов обучения: дидактический аспект / И.Я.Лернер // Совершенствование методов обучения русскому языку: сб. статей [пособие для учителей]. – М.: Просвещение, 1981. – С. 14-27.
8. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения / И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин // Советская педагогика. – 1965. - № 3.

9. Лихачев Б.Т. Сущность, классификация и единство методов обучения и воспитания / Б.Т.Лихачев // Русский язык в школе. – 1981. – № 1. – С. 23-33.

10. Палей И.Р. Очерки по методике русского языка / И.Р.Палей. – М.: Просвещение, 1965.

11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.П.Пассов. – 2^е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

12. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови: теоретичний аспект [навч. посібник]. – Харків: Основа, 1995.

13. Успенский М.Б. Русский язык в школах Украинской ССР. 4-8 классы: метод. пособие для учителей / М.Б.Успенский. – К.: Рад. школа, 1978. – 176 с.

14. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Л.П.Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.

15. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В.Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

Опубликовано: Бондаренко Н.В. Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу / Неллі Бондаренко // Дивослово. – 2013. – №12.