

## ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ

Неллі Бондаренко,  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
провідний науковий співробітник  
Інституту педагогіки НАПН України

Стрімкий прогрес глобалізованого цифрового суспільства й необхідність адаптації в ньому зумовлюють імперативність увідповіднення системи освіти новим реаліям, запитам і тенденціям на основі переосмислення доробку визначних діячів методичної науки, потребу упорядкувати, усистемнити й модернізувати напрацьовані теорією і практикою методи навчання, що зазнають якісних і кількісних змін в умовах компетентнізації освіти, оновлюються, вдосконалюються [3]. Актуальність проблеми підсилюється такими чинниками як: нагромадження нової інформації, зміна структури, розвиток, диференціація та інтеграція наукового знання і потреба збалансувати цифровий і гуманітарний складники освіти; радикальна трансформація запитів покоління центеналів; посилення вимог до особистісних якостей випускників, життєва потреба в опануванні ними сучасних комунікаційних стратегій; різноманітність і непередбачуваність конкретних ситуацій навчання тощо.

Проблема методів навчання була й залишається предметом зацікавлень українських і закордонних науковців. Різноманітно, безпосередньо й принагідно її досліджували А. Алексюк, В. Андреев, Ю. Бабанський, О. Біляєв, В. Бондар, Н. Бондаренко, Є. Голант, Н. Голуб, С. Гончаренко, О. Горошкіна, М. Данилов, Є. Дмитровський, Б. Єсіпов, С. Караман, О. Кучерук, М. Лернер, С. Косянчук, Ю. Мальований, М. Махмутов, В. Мельничайко, В. Онищук, В. Паламарчук, М. Пентилюк, Є. Перовський, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Пометун, Л. Попова, М. Поташник, Л. Рожило, М. Скаткін, М. Стельмахович, М. Успенський, Л. Федоренко, І. Хом'як, А. Хуторської, Г. Щукіна та ін.

Класично *метод* визначається як «*спосіб упорядкованої взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на досягнення цілей і реалізацію змісту освіти*», акцентуючи двоєдину спільну діяльність педагога й здобувачів освіти у процесі навчання, яка включає, з одного боку, викладання вчителя, і, з другого, – учіння учня [2, с. 46]. В уточненій версії *метод* розглядають як спосіб роботи, що охоплює всю її й застосовується для з'ясування суті питання, розкриття змісту матеріалу, тоді як прийом придатний лише для окремих дій [1, с. 53].

У своїй докторській монографії «Сучасний урок української мови» О. Біляєв розглядає проблему методів у контексті оптимізації навчально-виховного процесу, що досягається поряд з удосконаленням змісту і форм навчання ефективним використанням на уроці як традиційних, так і нових методів роботи з учнями [2, с. 46].

«Слово *сучасний* вживається поряд із часовим у переносно-оцінному значенні: сучасний – значить високоефективний. На такому уроці учні оволодівають оптимальним обсягом знань науки про мову, вчать творчо застосовувати їх, набуваючи мовних умінь і навичок, що є кроком вперед у розвитку їхньої особистості, формуванні світогляду» [2, с. 4].

Наприкінці 70-х – на початку 80-х років минулого століття актуалізувалися потреба, а отже й здатність учнів самостійно поповнювати знання, орієнтуватися у стрімкому інформаційному потоці, застосовувати творче мислення, працювати з підручником та іншими джерелами знань, навчатися упродовж життя. З огляду на це виникла необхідність у розробленні «ефективних методів, способів і прийомів учіння з урахуванням віку учнів і специфіки навчального предмета» [1, с. 16]. Тогочасна методика відгукнулася на потреби суспільства класифікацією методів, згідно з якою виокремлювалися: усний виклад учителем матеріалу (розповідь, пояснення), бесіда вчителя з учнями, спостереження учнів над мовою, робота з підручником, вправи, схарактеризовані за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, співвідношенням діяльності вчителя й учнів у процесі використання цих методів [2; 5]. Було розкрито внутрішню структуру методу, яка складається з окремих прийомів, спрямованих на реалізацію часткових завдань.

Відтоді розроблено кілька десятків класифікацій методів навчання на різних засадах. Однак у дидактиці й окремих методиках досі немає єдиної узгодженої класифікації. Існують різні погляди на визначення номенклатури, підстави й принципи класифікації методів.

Попри спроби науковців розв'язати одвічну проблему методів навчання вона залишається актуальною з огляду на відкритість, перманентну необхідність увідповіднюватися потребам глобалізованого цифрового суспільства, що невпинно розвивається за своїми власними законами. Розроблення єдиної універсальної класифікації методів унеможливають: інтегрованість і

багатофакторність підходів і підстав, взаємозв'язаність і взаємопроникність аспектів класифікації на противагу більш зрозумілій ієрархічності, а також необхідність врахування соціальних умов і конкретних навчальних ситуацій, а особливо нестандартних життєвих, на здатність орієнтуватися у яких розраховане компетентнісне навчання.

З огляду на нереальність створення єдиної універсальної класифікації різноманітних, різноаспектних і багатофункційних методів послуговуються кількома наявними класифікаціями, здійсненими на різних підставах – за джерелом знань, етапами навчання, дидактичними цілями, аспектами навчально-пізнавальної діяльності, характером пізнавальної діяльності тощо. Кожний метод має свою внутрішню структуру і складається з прийомів, спрямованих на розв'язання часткових дидактичних завдань. Між різними методами «існують органічний взаємозв'язок, взаємопроникнення і взаємопереходи. Діалектична суть кожного методу полягає і в тому, що він виявляє більшу ефективність при вирішенні одних завдань і меншу – при вирішенні інших, сприяє досягненню одних цілей і перешкоджає досягненню інших. Тому кожен метод не може бути універсально ефективним на всіх етапах навчання» [4, с. 52]. Оптимальним вважають багатовимірний підхід до класифікації методів навчання, який враховує діалектику пізнавального процесу й аспекти нестандартної, не завжди передбачуваної і прорахованої ситуації. Неодмінним критерієм науковідповідності системи методів є поєднання у єдиній класифікації загальнодидактичних і спеціальних методів.

Компетентнісне перефокусування освітньої галузі не могло не вплинути на глибинну трансформацію мети і змісту навчання, яким увідповіднюються методи. Проблема усистемнення методів навчання української мови за компетентнісного підходу має розглядатися у контексті загальнодидактичних. Розроблено розлогу *класифікацію методів* за двома десятками критеріїв, зокрема таких як *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) [6, с. 13–14]. Наведена класифікація попри свою неоптимальність і відкритість наближає до побудови й реалізації компетентнісно орієнтованої методики навчання української мови.

Учителю важливо усвідомити наявні цілісні підходи до класифікації методів навчання, що дасть йому змогу здійснювати оптимальний їх вибір, а також опанувати вивірені наукою практико орієнтовані класифікації методів, які безумовно сприяють піднесенню ефективності освітнього процесу й забезпечують формування компетентної особистості учня. Це особливо актуально з огляду на сучасні тенденції розвитку освіти, що пріоритетизують проблему готовності педагогів-предметників розробляти і впроваджувати власну методику, дотримуючись вимог Закону України «Про освіту», Державного стандарту і Типової, або Рамкової, програми.

Такий підхід дасть можливість дерадикалізувати діаметрально протилежні тенденції, коли частина вчителів береться некритично й безсистемно використовувати набір запозичених не відфільтрованих наукою методів, не впевнившись у їх потенційній ефективності, не розуміючи їх марності й навіть шкоди, а інша частина з недовірою ставиться до педагогічних інновацій, вдаючись до традиційних методів, які вже не відповідають вимогам часу. Має місце неготовність частини учителів позбутися застарілих стереотипів, подолати нігілістичне ставлення до інновацій, тягіння до системно-описового підходу, надмірної затеоретизованості з прицілом на ЗНО. Дехто з учителів універсалізує окремі групи методів, не усвідомлюючи взаємозв'язку і взаємопроникнення методів різних класів.

Упродовж останніх десятиліть зазнали якісних змін і основні традиційні *функції методів*: спонукальна, або мотиваційна (стимулює інтерес до навчання, прагнення здобувати знання); освітня, навчальна, або пізнавальна (спрямована на успішне засвоєння учнями знань та оволодіння практичними вміннями й навичками); виховна (сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, світогляду, переконань, наполегливості у навчанні); розвивальна (знаходить вияв у застосуванні евристичних запитань, пізнавальних задач і проблемних завдань, завдяки чому забезпечується розумовий розвиток учнів); контрольно-корекційна (забезпечує контроль і полягає в усуненні недоліків у знаннях, вміннях і навичках учнів).

Методи не розглядають поза цілісною методичною системою, взаємозв'язками таких її контекстних чинників і структурних компонентів як об'єктивні закономірності розвитку мови, філософія (теорія й методологія) освіти загалом і мовної зокрема, підходи, принципи, цілі, завдання, зміст, організаційні форми й засоби навчання (останні чомусь не називають, хоча про органічну єдність, злитість цих складників свідчить навіть назва одного з методів – *робота з підручником*, а підручник, як відомо – засіб навчання; а також таких класифікаційних підстав як форма навчальної діяльності). Усі вони знаходять відображення й відфокусовуються в методі як у складному

багатоякісному багатовимірному педагогічному явищі. Зв'язок із такими основними дидактичними категоріями як форми й засоби навчання має взаємозворотній характер: вони визначають метод, але не можуть бути реалізовані без нього. Заміна або видозміна одного з елементів у цій системі веде до трансформації решти її складників. Значних змін зазнають методи з огляду на активне впровадження електронних версій підручників, дистанційних і змішаних форм навчання, розвитку ІКТ, цифровізації, технологізації й глобалізації освітнього простору.

Перспективи подальшого дослідження проблеми методів навчання української мови у закладах загальної середньої освіти вбачаються у розробленні методології й оновленої загальної концепції компетентісно орієнтованої мовної освіти; в концептуальному визначенні й обґрунтуванні системи сучасних методів компетентісного навчання української мови; у здійсненні «аудиту» наявних необлікованих хаотично застосовуваних методів; у розробленні цілісної концептуально обґрунтованої системи методів компетентісного опанування української мови, яка уможливила й активізувала б комплексну реалізацію сучасних підходів до мовної освіти на основі її компетентізації; у рейтингуванні методів за визначеними критеріями; у розробленні дієвих механізмів функціонування, комбінування й використання методів для забезпечення формування компетентної особистості здобувача освіти і майбутнього випускника.

### **Використана література**

1. Алексюк А. М. Методи навчання і методи учіння. Київ: Знання, 1980. 206 с.
2. Біляєв О. М. «Сучасний урок української мови». Київ: Радянська школа, 1981. 176 с.
3. Бондаренко Н. В. Методи навчання української мови крізь призму компетентісного підходу. *Дивослово*. 2013. № 12. С. 2–8.
4. Бондаренко Н. В. Педагогічні технології. *Гуманітарні технології*: Конспект лекцій. Київ: Видавничий дім «КМ Academia», 1994. С. 30–59.
5. Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. Київ: Радянська школа, 1968. 288 с.
6. Кучерук О. А. Концепція системи методів навчання мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 7–8. С. 10–16.