

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

Відділ навчання української мови та літератури



**О.М. Горошкіна, Н.Б. Голуб, Н.В. Бондаренко,
В.І. Новосьолова, Л.О. Попова**

**Аналітичний звіт з теми
«Теоретико-методичні засади добору й застосування методів
навчання української мови учнів гімназії та ліцею»
(2021-2023 рр.)**

(електронне видання)

Київ - 2023

©Відділ навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України:

УДК 373.1, 373.5.016:811.161.2]:373.5.091.3

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №11 від 30. 10.2023 р.)*

Рецензенти:

Караман С.О., доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Осипенко С.П., учитель української мови і літератури, учитель-методист Гімназії №4 Червоноградської міської ради Львівської області.

Аналітичний звіт про науково-дослідну роботу відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України над темою «Теоретико-методичні засади добору й застосування методів навчання української мови учнів гімназії та ліцею» (2021-2023 рр.) / О.М. Горошкіна, Н.Б. Голуб, Н.В. Бондаренко, В.І. Новосьолова, Л.О. Попова (електронне видання). К. : Педагогічна думка, 2023. – 36 с.

DOI <https://doi.org/10.32405/principles-selecting-2023-36>

В аналітичному звіті розкрито поетапний перебіг і результати дослідження актуальної лінгводидактичної проблеми добору й застосування методів навчання української мови в гімназіях і ліцеях. В основу аналітичного звіту покладено результати опитування, анкетування та інтерв'ювання вчителів української мови й літератури, описано перебіг експериментального навчання. Результати проведеного дослідження дали змогу авторам сформулювати низку теоретичних положень, методичних рекомендацій для вчителів української мови та літератури.

УДК 373.1, 373.5.016:811.161.2]:373.5.091.3

© Інститут педагогіки НАПН України, 2023

© Педагогічна думка, 2023

© Горошкіна О.М., Голуб Н.Б., Бондаренко Н.В., Новосьолова В.І., Попова Л.О. 2023

ЗМІСТ

1. Вступ.....	4
2. Актуальність, завдання, методологія.....	6
3. Перебіг аналітико-констатувального етапу дослідження.....	8
4. Результати аналітико-констатувального етапу дослідження.....	22
5. Перебіг експериментально-коригувального етапу дослідження.....	25
6. Результати експериментально-коригувального етапу дослідження.....	28
7. Перебіг узагальнювально-впроваджувального етапу.....	29
8. Результати узагальнювально-впроваджувального етапу.....	31
9. Висновки й методичні рекомендації.....	31
10. Використані джерела.....	34

ВСТУП

Зміна освітніх цілей і завдань у напрямі від традиційної (знанневої) парадигми до компетентнісної, що передбачає забезпечення розвитку особистості, її пізнавальних та емоційних здібностей, спричинила перегляд не лише змісту освіти, результатів її, але й дидактичного інструментарію. Результати традиційного навчання успішно забезпечували методи, що відображали абстрактність змісту освіти, репродуктивний характер навчання, суб'єкт-об'єктні стосунки між учителем й учнями, ототожнення рівня компетентності з рівнем засвоєння теоретичного матеріалу.

Для розв'язання завдань формування (розвитку) функційної грамотності учнів, що передбачає наявність спеціальних здібностей, ключових компетентностей, необхідні інші методики, технології, ключовими елементами яких є методи.

Дослідження спрямоване на узгодження дидактичного інструментарію освітнім завданням, що має забезпечити ефективність виконання їх. Чіткого розмежування потребують ключові терміни української лінгводидактики, а саме: *метод, прийом, методика, технологія*. У теорії методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти досі немає досконалої класифікації методів, що забезпечувала б суб'єктність учасників освітнього процесу (виокремлення методів навчання і методів учіння), спрямовувала їх на новий освітній результат, сприяла розвиткові особистості кожного учня.

Проблема методів завжди перебувала в полі зору дидактиків і лінгводидактиків. Зокрема, О. Біляєв пропонував класифікацію методів для традиційного навчання, під керівництвом ученого захищено низку кандидатських дисертацій, присвячених особливостям кожного методу на уроках української мови. Наприклад, методу розповіді вчителя (В. Шляхова), методу бесіди (С. Лукач), методу самостійної роботи з підручником (Н. Гончаренко), мовному аналізу (Л. Валентій) та ін. В умовах панування традиційного підходу, як свідчить аналіз, дидактичний інструментарій був нечисленний, лаконічно виписаний для засвоєння студентами й учителями-практиками.

Не можна сказати, що на сьогодні дослідники не приділяють уваги методам. Так, О. Кучерук у докторській дисертації описала всі наявні методи навчання української мови в загальноосвітній школі, у процесі розроблення різноманітних методик дослідники сегментарно характеризують ефективні, на їхню думку, методи (Бакум З., Караман С., Караман О., Горошкіна О., Греб М., Новосьолова В., Омельчук С. та ін.). Здійснено спроби ретельного дослідження й опису окремих методів у статтях співробітників відділу навчання української мови та літератури, як-от: Н. Голуб (метод проєктів, ситуаційний), О. Горошкіної (інтерактивні методи), Л. Попової (метод проєктів, вправи), Н. Бондаренко (Storytelling, спостереження над мовою, бесіда, вправи).

Попри наявні розвідки проблему не розв'язано. У лінгводидактичних студиях загалом представлено близько 260 методів. Така кількість, на наш погляд, не є виправданою, оскільки коефіцієнт корисної дії згаданих методів не досліджено, а в системі професійної підготовки вчителів української мови і

літератури створює проблеми й труднощі в засвоєнні базових складників теорії шкільної методики.

Отже, ретельне дослідження, обґрунтування типології методів і пропонування алгоритму дії їх на уроках української мови стане значною підмогою викладачам методики у закладах вищої й післядипломної педагогічної освіти, учителям-практикам, здобувачам наукових ступенів.

Науково-дослідну роботу над колективною темою співробітники відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України здійснювали в три етапи:

Перший – аналітико-констатувальний – етап тривав з 01.01.2021 по 31.12.2021 року. Він передбачав визначення основних аспектів дослідження, укладання категорійного апарату; анкетування вчителів; розроблення концепції добору й застосування методів навчання української мови; аналізу й узагальнення результатів констатувального етапу експерименту; розроблення класифікації методів навчання української мови; визначення когнітивного й розвивального потенціалу методів.

У процесі другого – експериментально-коригувального – етапу на основі аналізу педагогічної літератури, спостережень за освітнім процесом, методу експертних оцінок було обговорено результати констатувального етапу експерименту.

Здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленої класифікації методів; скориговано типологію методів, розроблено та експериментально перевірено алгоритм добору методів компетентнісного навчання української мови. Другий етап тривав упродовж 2022 року.

У процесі третього – узагальнювально-впроваджувального – етапу дослідження, що відбувався з 01.01.2023 по 31.12.2023 року, експериментально перевірено ефективність дібраних методів на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти. Підготовлено рукопис монографії «Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею».

АКТУАЛЬНІСТЬ, ЗАВДАННЯ, МЕТОДОЛОГІЯ

Динамічні глобалізаційні, інтеграційні й інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні в суспільстві, актуалізують пошук способів формування високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості, яка має значний внутрішній потенціал для самореалізації, самоорганізації, самовдосконалення. Тому пріоритетним стає не просто засвоєння знань, набуття низки вмінь і навичок, а розвиток компетентної мовної особистості учня, його інтелектуальних і творчих здібностей, ціннісних орієнтацій.

Актуальність обраної теми зумовлена кількома причинами: нестійким корелюванням понять «метод», «прийом», «методика», «технологія» у теорії і практиці методики навчання української мови; браком класифікації методів для компетентісно орієнтованого навчання української мови; браком цілеспрямованих досліджень алгоритму дії рекомендованих методів для уроків української мови та ефективності їх.

Від часу декларування в державних освітніх документах ключовими підходами особистісно орієнтованого, діяльнісного й компетентісного змінено освітню модель, відповідно до якої основним орієнтиром є результат, а учні й учитель – суб'єкти освітнього процесу. Проте в практиці навчання української мови помітна тенденція до вивищення ролі дидактичного інструментарію, який хаотично номінують то методом, то прийомом, то елементом технології чи технологією. Ознакою інноваційності уроку за інерцією вважають засилля так званих інтерактивних методів, значна частина яких запозичена зі сфери маркетингу, де ці методи діють в умовах інших часових вимірів, спроможні реалізувати інші цілі, для яких вони (методи), без сумніву, ефективні. Значна частина методів, актуалізованих у процесі численних тренінгів, насправді є складником технології, поза межами якої метод утрачає свою ефективність. Тому нагальною є потреба розмежувати ключові дефініції, розробити класифікації методів, спроможні розв'язувати завдання компетентісно орієнтованої освіти, забезпечувати суб'єктність учасників освітнього процесу й орієнтувати на досягнення нових результатів, визначених державними документами.

Об'єкт дослідження – процес навчання української мови учнів гімназії та ліцею.

Предмет дослідження – типи, структура й алгоритм застосування методів навчання української мови учнів гімназії та ліцею.

Мета дослідження – науково обґрунтувати добір методів компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів гімназії і ліцею.

Завдання:

- укласти тезаурус дослідження;
- розробити концепцію методів компетентісно орієнтованого навчання української мови в закладах загальної середньої освіти;
- теоретично обґрунтувати й розробити класифікацію методів для ефективного розв'язання завдань компетентісно орієнтованої українськомовної освіти;
- визначити когнітивний і розвивальний потенціал методів;

- забезпечити методичний супровід процесу підготовки й самопідготовки вчителя до викладання української мови в закладах загальної середньої освіти;
- експериментально перевірити ефективність дібраних методів на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти.

Дослідження здійснювалося за допомогою таких **методів**:

1) *теоретичних* – аналіз і синтез сучасної психологічної, педагогічної, лінгвістичної, соціолінгвістичної, дидактичної і лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження; аналіз державних документів, що регулюють освітню діяльність; зіставлення й узагальнення даних з проблеми дослідження; систематизація методів навчання української мови; узагальнення педагогічного досвіду вчителів української мови і літератури; аналіз, порівняння, інтерпретація результатів експериментального навчання;

2) *емпіричних* – спостереження за освітнім процесом та аналіз уроків української мови в гімназіях і ліцеях; метод експертних оцінок; онлайн-анкетування вчителів на різних етапах дослідного навчання; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи);

3) *статистичних* – кількісний і якісний аналіз здобутих результатів дослідного навчання.

Експериментальна база дослідження:

Експериментальна база: Вишнівський академічний лицей «Основа», Комунальний заклад «Ясногородська гімназія-освітній центр» Макарівської районної ради Київської області, спеціалізована природничо-математична школа I-III ступенів №16 імені М.О. Кириленка Білоцерківської міської ради Київської області; «Монастирищенська спеціалізована школа I-III ступенів №5» Монастирищенської районної ради Черкаської області; Золотоніська гімназія ім. С.Д. Скляренка Золотоніської міської ради Черкаської області, Червоноградська ЗОШ I-III ст. №4 Львівської області, КЗ СОР «Глухівський лицей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою» Сумської області; Київський університет імені Бориса Грінченка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького; Житомирський державний університет імені Івана Франка, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Херсонський державний університет, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»; Запорізький ОППО, Херсонський ОППО, КЗ ЛОР «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».

Основна ідея дослідження полягала в тому, що обґрунтування типології методів і пропонування алгоритму дії їх на уроках української мови стане значною підмогою викладачам методики в закладах вищої і післядипломної педагогічної освіти, учителям-практикам, здобувачам наукових ступенів.

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час виступів на науково-практичних конференціях, вебінарах, семінарах, круглих столах, гостьових лекціях.

Співробітники відділу взяли участь у 132 масових науково-практичних заходах, серед яких міжнародні конференції – 38, всеукраїнські конференції – 31, круглі столи – 3, семінари – 8, вебінари – 43, гостьові лекції – 6, читання – 1,

тренінги – 2. Крім того, ідеї дослідження використовували під час проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури.

3. ПЕРЕБІГ АНАЛІТИКО-КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ

На першому – *аналітико-констатувальному* етапі – проведено констатувальний етап експерименту, сфокусований на таких питаннях:

- класифікація методів в умовах компетентнісного навчання;
- типологія методів, які використовують педагоги для організації компетентнісно орієнтованого навчання;
- розуміння вчителями сутності методів навчання;
- ефективність використання методів на уроках української мови;
- потреби вчителів-словесників у науково-методичному забезпеченні.

Аналітико-констатувальний етап передбачав спостереження за освітнім процесом у закладах загальної середньої освіти, вивчення й аналіз сайтів, блогів учителів української мови і літератури, онлайн-опитування, яким було охоплено 108 респондентів – учителів української мови і літератури з різних областей України, а також опитування вчителів під час проведення семінарів, курсів підвищення кваліфікації, до яких були залучені наукові співробітники відділу навчання української мови та літератури. Крім того, проведено опитування студентів – майбутніх учителів української мови та літератури – після вивчення курсу методики навчання української мови, бесіди зі здобувачами освіти-під час спільних заходів.

Розроблена онлайн-анкета
(https://docs.google.com/forms/d/1AGLMcnZUM4N1-Wz1daqfjyac9RxxDis_od6g-ToDdr0/edit) містила 8 запитань.

На перше запитання – «*Якою класифікацією Ви керуєтеся під час вибору методів навчання?*» – відповіді вчителів розподілено в такий спосіб: 55,6% учителів української мови і літератури відповіли, що використовують пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, репродуктивний, проблемного викладу, дослідницький методи; 23,1% – проблемний, показово-рецептивний, інформаційно-рецептивний, стимульовально-пошуковий, спонукально-пошуковий, спонукально-репродуктивний; 17,6% респондентів відповіли, що застосовують усний виклад, бесіду, спостереження учнів над мовою, роботу з підручником, метод вправ.

Незначна кількість респондентів зазначила, що використовують класифікацію О. Біляєва (2 особи, це становить 0,9% від загальної кількості відповідей), однак із уточненням (усний виклад може бути проблемним, домінує евристична бесіда); стільки ж учителів зазначили, що поєднують різні класифікації, 0,9% респондентів зазначили, що поєднують першу (пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, репродуктивний, проблемного викладу, дослідницький методи) та другу (усний виклад, бесіду, спостереження учнів над мовою, роботу з підручником, метод вправ) класифікації. 0,9 % вчителів використовують мовленнєво-ситуативний та інші

методи. Це свідчить про необхідність уточнення або розроблення оновленої класифікації методів навчання, яка відповідала б потребам сучасного освітнього процесу щодо підготовки вчителів-предметників.

Якою класифікацією Ви керуєтеся під час вибору методів навчання?

108 відповідей



Наступне запитання було таким: «За якими ознаками Ви визначаєте, чи є конкретний метод компетентнісно орієнтованим?». 66,7% респондентів зазначили: «наскільки ефективним є метод для формування предметної і ключових компетентностей»; 19,4% – «дає змогу досягти очікуваних результатів», 7,4% відповіли: «дає змогу зреалізувати освітньо-розвивальні функції уроку», 5,6% – «Уможливорює засвоєння учнями поведінкових моделей», 0,9% респондентів указали на поєднання наведених вище ознак.

За якими ознаками визначаєте, чи є конкретний метод компетентнісно орієнтованим?

108 відповідей

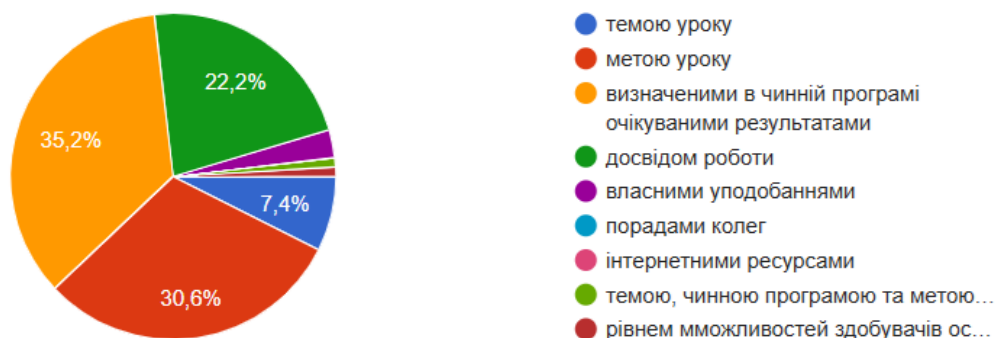


На третє запитання «Яким вимогам має відповідати оптимальний метод навчання?» відповіді розподілено так: 54,6% – уможливорює формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів; 29,6% – забезпечує оптимальну взаємодію вчителя й учнів; 12% – реалізовує функції навчання; 0,9% – сприяє оптимальному використанню часу уроку; 0,9% – сприяє формуванню компетентного здобувача освіти; 0,9% – комплексно формує предметну, ключову компетентність та оргдіяльнісні вміння; 0,9% – реалізує цілі уроку для оптимального формування мовних, мовленнєвих умінь учнів.

Оскільки немає однаковості у відповідях, потребують розроблення вимоги до компетентісно орієнтованих методів, критерії їх відбору та показники ефективності застосування.

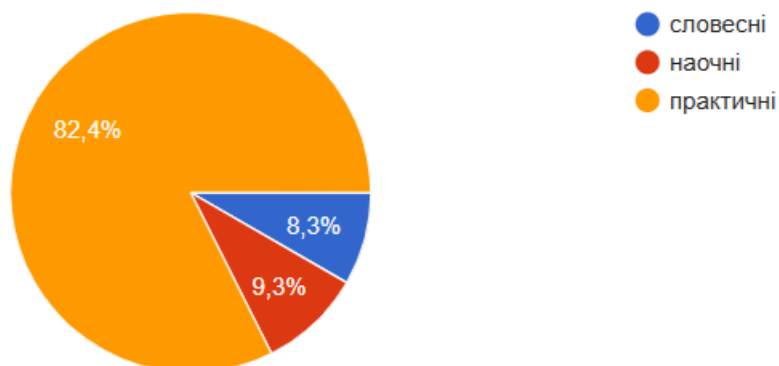
На запитання «Чим ви керуєтеся під час вибору оптимального методу навчання?» 35,2% вчителів української мови і літератури зазначили: визначеними в програмі очікуваними результатами; 30,6% – метою уроку; 22,2% – темою, чинною програмою та метою; 7,4% – темою уроку; 2,8% – власними уподобаннями; 0,9% – темою, чинною програмою та досвідом роботи, 0,9% – рівнем можливостей здобувачів освіти.

108 відповідей



За ефективністю методи навчання вчителі проранжували в такий спосіб: практичні – 82,4%, наочні – 9,3%, словесні – 8,3%.

108 відповідей



Як свідчать результати онлайн-анкетування, учителі найчастіше використовують практичний метод, бесіду, проблемно-пошуковий, частково-пошуковий, пояснювально-ілюстративний, проблемний (проблемного викладу, проблемне навчання), метод вправ (вправи), інфомедійний, дослідницький, карту мислення, біоадекватний, метод проєктів, інтерактивні, методи критичного мислення тощо.

Найрідше застосовують у роботі репродуктивний, дослідницький, наочний, лекцію та ін.

Окремі методи, наприклад, дослідницький, роботи з підручником, є в обох групах, що свідчить про наявність суб'єктивного чинника в доборі методів навчання української мови. Деякі назви методів мають варіанти, наприклад, проблемний (проблемного викладу, проблемне навчання). Це актуалізує

проблему термінологійної точності. Потребує розв'язання також питання теоретичного обґрунтування класифікації методів для ефективного розв'язання завдань компетентісно орієнтованого навчання української мови.

На запитання: «Який аспект проблеми методів потребує максимальної уваги науковців?» отримали такі відповіді: проблеми добору методів в умовах дистанційного й змішаного навчання – 58,3%; проектування класифікації методів розвитку критичного мислення – 18,5%; розроблення методів організації самостійної діяльності учнів 16,7 %, створення класифікацій методів взаємонавчання – 5,6%, взаємозв'язок методів навчання й технологій навчання, прийомів підвищення ефективності методів – 0,9%.

Який аспект проблеми методів, на Вашу думку, потребує максимальної уваги науковців?

108 відповідей



Спостереження за освітнім процесом, аналіз персональних сайтів, блогів, сторінок учителів української мови і літератури підтвердили результати онлайн-опитування.

Отже, стало очевидним, що впорядкування й модернізація напрацьованої теорією і практикою типології методів навчання української мови на часі. Це спонукало науковців до розроблення термінологійного апарату, оптимальної класифікації методів, опису сутнісних характеристик їх, переліку прийомів того чи того методу, виокремлення їх переваг для дистанційного навчання, а також для формування предметної та ключових компетентностей учнів.

Як уже було зазначено, проведено анонімне опитування вчителів під час проведення семінарів, курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури.

Запитання «За якими посібниками / підручниками Ви вивчали «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах?» мало на меті виявити джерела формування базової методичної підготовки вчителя.

Перші позиції у відповідях посідають посібники «Методика вивчення української мови в школі» (автори – О. Беляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Г. Передрій, Л. Рожило, 1987 р.), «Методика викладання української мови в середній школі» (за ред. І. Олійника, 1979 р. і 2-ге вид. 1989 р.), «Удосконалення змісту і методів навчання української мови» (автори – В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Рожило, 1982 р.). До переліку вишівських посібників увійшли також «Методика викладання української мови в середній школі» (за ред. С. Чавдарова і В. Масальського, 1962 р.), «Методика викладання української

мови в середній школі» Є. Дмитровського (1965 р.), «Методика викладання української мови» (за ред. С. Дорошенка, 1992 р.).

Найновіші посібники, які реципієнти назвали в анкетах, – це «Методика викладання української мови в середній школі» і «Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах» за редакцією М. Пентилюк (2000 р.), «Методика навчання української мови в гімназії» С. Карамана (2000 р.), «Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах» (В. Дороз); «Методика викладання української мови у вищій школі» (О. Семенов).

Згадано також посібники О. Біляєва («Сучасний урок української мови», 1981 р.), К. Плиско («Принципи, методи і форми навчання української мови»; «Викладання синтаксису української мови», 1978 р.), М. Пентилюк («Культура мови і стилістика»), І. Синиці («Психологія писемної мови учнів 5-8 класів», 1965 р.; «Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів», 1974 р.), Г. Передрій («Позакласна робота з української мови в 4-8 класах», 1979 р.), М. Плющ («Вивчення морфології у 5-6 класах», 1988 р. і «Словотворення та вивчення його у школі», 1985 р.), «Практикум з методики навчання української мови» (за ред. М. Пентилюк, 2003 р.), «Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс» (за ред. М. Пентилюк, 2011 р.), Г. Коваль, Н. Деркач та М. Наумчук («Методика викладання української мови», 2008 р.), Г. Грибан («Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах»), А. Адамової («Інтерактивні форми роботи на уроках укр. мови та літератури»), В. Русанівського («Українська мова»), М. Плющ («Методика лінгвістичного аналізу тексту»), О. Пономарева («Культура слова»), «Енциклопедію педагогічних технологій та інновацій» (автор-укладач Н.П. Наволокова), О. Пометун і Л. Пироженко («Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід»), навіть «Національно-виховну концепцію вивчення української мови» С. Єрмоленко, «Український педагогічний словник» С. Гончаренка, «Український фольклор» І. Руснак, «Про мову і мовознавство» А. Білецького, «Загальне мовознавство» М. Кочергана.

Найсучасніші джерела – статті часописів «Дивослово» й «Українська мова і література в школі», навчально-методичні посібники С. Омельчука («Уроки української мови для 7 класу» та «Уроки української мови для 8 класу»), Н. Голуб, Л. Галаєвської («Навчання синтаксису на уроках української мови», 2018 р.), Л. Овсієнко («Навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу»). Поодинокі згадки про посібники О. Рудницької (Уроки з української мови), Г. Фефілової (Українська мова. Наскрізнi лінії в дидактичних матеріалах).

Серед авторів методичних статей названо М. Пентилюк, С. Карамана, Н. Голуб, О. Горошкіну, С. Омельчука, Н. Бондаренко, О. Кучерук, Л. Овсієнко, Г. Корицьку, Г. Шелехову.

У підсумку зазначимо, що більшість опитаних здобули базову методичну освіту за посібниками, орієнтованим на традиційний (знаннєвий) підхід, а в книгозбірнях закладів педагогічної освіти України переважають посібники, що за змістом не відповідають сучасним освітнім тенденціям і не спроможні

підготувати вчителя до розв'язання сучасних завдань нової української школи. Брак методичних посібників, у яких було б сконденсовано питання сучасних підходів, форм, методів і прийомів, описано особистісно й компетентісно орієнтовані методики, значно ускладнює процес самоосвіти сучасного вчителя української мови і літератури.

Найбільш однотайними педагоги були у відповідях на друге запитання («Як корелюють між собою поняття «метод» і «прийом»?»): 92% визнали, що «метод – ширше поняття, прийом – елемент методу», 4% вважають метод і прийом тотожними поняттями, також 4% зауважили, що чіткої межі між ними часто не бачать.

Важливими для нас були відповіді на третє запитання («Чого нині бракує Вам у таких посібниках?»), їх ми згрупували в такий спосіб: а) «немає відповіді» – 10%, б) «усього вистачає» – 10%, в) «є побажання» – 80%. До переліку проблемних колеги уналежнили такі питання:

- чітко не розмежовані поняття «метод» і «прийом»;
- немає єдиної сучасної класифікації методів навчання;
- різні назви одних і тих методів надзвичайно заплутують;
- недостатньо матеріалу про особливості викладання української мови в сучасній школі (використання новітніх технологій, нові форми роботи, інклюзивне навчання, розвиток креативного мислення школярів);
- дуже багато неточностей, плутанини у трактуванні й визначенні окреслених понять;
- бракує чіткої характеристики сучасних підходів, принципів, форм, методів, прийомів і засобів навчання;
- наявні посібники не відображають сучасних освітніх підходів до навчання української мови;
- бракує рекомендацій практичного втілення сучасних методів саме на уроках української мови, прикладів ефективного використання методів і прийомів на уроках у різних класах;
- немає інформації про сильні й слабкі сторони (аспекти) методів; проектування завдань різного рівня складності, ефективне розв'язання яких можливе завдяки використанню того чи того методу;
- бракує чіткості в типології методів навчання і викладання в ЗВО, особливо в умовах дистанційної освіти, неформальної освіти, інформальної освіти, інклюзивної освіти, в умовах НУШ;
- бракує посібників, у яких було б сконцентровано нову інформацію з лінгводидактики (про сучасні концептуальні підходи в освіті, сучасні технології навчання мови); покликань на ресурси в інтернеті, де є вивірені методистами матеріали; словника з лінгводидактики (студенти плутають такі поняття: підходи і принципи в навчанні мови, методи і прийоми, методика і технологія);
- бракує детального роз'яснення про методи викладання української мови в сучасній школі; уніфікованої класифікації методів навчання; їх багато, але нерідко одні й ті ж методи називаються по-різному; немає конкретизації і чіткості у визначенні наукових понять, єдності в тлумаченні термінології;

– за останній час з'явилися нові поняття: цифрові технології, великі і малі стратегії критичного мислення, а також додалися інтерактивні методи, прийоми. Куди їх віднести? Хотілося б більш чіткої сучасної їхньої класифікації, розмежування;

– бракує практичних прикладів;

– ніде дізнатися про психологічні особливості сучасного покоління школярів;

– на жаль, сучасного посібника з методики навчання української мови в закладах загальної середньої і професійної (професійно-технічної) освіти, змістовного, добротного, авторитетного, будь-якого, не маю; можливо, я не володію інформацією про наявність такого; з методики викладання літератури маю підручник Г.Л. Токмань; є для початкової школи, є окремі посібники з вивчення певного розділу мови, а спеціально підручника з методики навчання української мови в книгарнях немає;

– іноді здається, що практика на добрий крок попереду від теорії;

– бракує шляхів реалізації компетентнісного підходу в навчанні української мови;

– немає визначеного оптимального підходу до методики, чіткішого розмежування понять технологія, метод, прийом роботи, форми роботи; говоримо про нові підходи, хмарні технології, візуалізацію, а в підручниках зовсім інше; молодий спеціаліст після вишу приходить і виявляється, що поняття не має про оптимальні методи і прийоми для різних етапів уроку;

– бракує новизни; усе застаріле; учнівська аудиторія змінилася, а підходи до викладання – ні.

– більше запитань до прийомів навчання: є лише окремі згадки про них;

– немає виокремлення і пояснення методів, найбільш придатних для формування предметної і ключових компетентностей;

– бракує зв'язку з сучасними шкільними реаліями, практичного спрямування, гарного дидактичного матеріалу і под.

Дехто з реципієнтів (10%) позитивно характеризує сучасні посібники, наголошуючи на їхній змістовності, зверненні уваги на інтерактивні технології, сприянні якісно організувати освітній процес; переконують, що всі навчально-методичні посібники відповідають чинним програмам, допомагають вчителю досягти поставленої мети навчання та виховання молодого покоління і под.

Є схвальні відгуки про посібник «Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання» (О. Пометун, Л. Пироженко). Однак це джерело не визначає специфіки застосування так званих інтерактивних методів на уроках української мови. Поза увагою вчителів залишаються важливі деталі посібника, наприклад, хронометраж ефективного використання методу, некоректне вживання понять «технологія» і «метод», що породжує у вчителів практику «часткового використання технології» і суперечить самій дефініції.

Наявність чіткої та оптимальної для численного переліку класифікації методів значно поліпшила б процес засвоєння й усвідомлення ефективності їх у розв'язання сучасних завдань українськомовної освіти. У відповідях на четверте запитання (*«Назвіть найбільш оптимальну класифікацію методів навчання*

мови») вчителі, орієнтовані чинними документами на сучасні підходи, оптимальними називають класифікації методів традиційного навчання української мови (автори – Чавдаров С., Текучов О., Біляєв О., Дмитровський Є., Пентилюк М., Караман С., Потапенко О., Кучеренко І.), загальнодидактичні класифікації. Загалом педагоги мало уваги приділили визначенню оптимальної класифікації, переважають відповіді, у яких вони намагаються ілюструвати свою обізнаність із наявними в методиці й дидактиці типологіями.

Про певні прогалини в методичній підготовці свідчать відповіді «методи, що 1) забезпечують засвоєння знань з предмета, 2) допомагають виробити відповідні вміння, набути потрібні мовні навички», «учитель розповідає – учні слухають; учитель і учні обмінюються думками з теми, що вивчається, завдяки чому доходять потрібних висновків та узагальнень, формулюють визначення, правила; учитель організує спостереження школярів...».

Приємно вражають поодинокі відповіді, у яких подано міркування, певний аналіз, бачення проблеми, як-от: «Оптимальною видається класифікація методів, спрямована на вивчення певного мовного рівня / розділу курсу української мови, що дає змогу впорядкувати методи за наскрізними категоріями рівня / розділу, змодельовати структуру методів через прийоми», «якщо традиційну класифікацію (О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк, С. Караман) доповнити класифікацією О. Потапенка, то цей «мікс» дасть реальний методичний інструментарій у руки вчителя», «напевно, треба віднайти такий критерій, який би об'єднав усі ці класифікації в єдину; оптимальна класифікація, на мою думку, мусить містити декілька критеріїв», «на жаль, у сучасній методиці уніфікованої класифікації методів навчання не існує, а мені її бракує».

Такі відповіді обладують, що вчителям, попри їхню зайнятість, практичну орієнтованість, усе ж небайдужі питання теорії.

Відповіді підтвердили також наші припущення щодо хаосу в назвах методів, кореляції понять «метод – прийом». Наприклад, дискусійними вважаємо методи «виділення головного» (це прийом, що є у складі багатьох методів), гіпотези (це прийом дослідницького методу), дуже розмиті обриси «креативного методу придумування». У переліку методів виявляємо «технологію змішаного навчання», «особистісно зорієнтоване навчання», «проблемне навчання» та ін.

Прикро вражає засилля іншомовних термінів «кейс-метод», «скрайбінг», «асоціативний куш», «прес», «квест», «сенкан», «скрайб-презентації», «буктрейлери», «клоуз-тест», «кластер» та ін.

Подекуди у відповідях натрапляємо на змішування методів навчання і методів наукового дослідження (теоретичне осмислення нововведень; критичний аналіз літератури; констатувальний зріз, бесіди з учителями й учнями, аналіз стенограм уроків та ін.).

П'яте запитання анкети («Назвіть усі методи, які ви використовуєте на уроках української мови») дало змогу нам виявити активний запас методів у діяльності вчителя; розпізнати, яким методикам (традиційній, компетентісно орієнтованій, особистісно орієнтованій) вони віддають перевагу. 18% учителів назвали лише традиційні методи; по-різному поєднують традиційні й інноваційні – 82%.

Зважаючи на те, що опитування було добровільним і вчителі мали достатньо часу на виконання їх, засмучують такі відповіді: «метод оволодіння новими знаннями, метод читання, словникова робота, граматичний розбір, синтаксичний розбір»; «словесні, наочні, практичні», «їх дуже багато», «ейдетичні», «дистанційне навчання», «оволодіння мовленням (різні види мовного розбору)». На жаль, у відповідях на це запитання виявлено низку помилок, огріхів, неточностей, зокрема, таких:

- у переліку репродуктивних названо проблемний метод;
- «метод кейсів – групова форма інтерактивного навчання»;
- названо такі «методи»: «ігрова діяльність», «уявлення комунікативних процесів», «приклад із життєвого досвіду», «метод проєктів, креативні методи, метод придумування», «спостереження учнів», «ігрові технології», «проблемного навчання, проєктами, діяльність», «використання інтерактивних вправ», «розвивальний», «методи практичного засвоєння мови (розповідь, опис, роздум за зразком, редагування, перекази і твори)», «практичні вправи»;
- трапляється сплутування прийому і методу: у списку методів названо створення ситуації, постановку проблемних питань, проблемне питання;
- сплутування методу і форми: до переліку методів віднесено мовний практикум, мовленнєвий творчий практикум, метод самостійної індивідуальної роботи, інтерактивний метод «робота в групах», «робота в парах»; взаємне навчання, «ефективні – інтерактивні методи, бо це форма навчання, у процесі якої ...»;
- «надаю перевагу ігровій технології»;
- «мовознавець Біляєв Олександр Михайлович виділяє такі методи навчання української мови в школі: усний виклад матеріалу вчителем; бесіда вчителя з учнями (евристичного, повторювального або узагальнюючого характеру); спостереження учнів над мовою; метод вправ; робота з підручником, посібником, іншим джерелом».

Багато дидактичних посібників, що містять інформацію про «інтерактивні методи», «інтерактивні технології», називають окремим методом різні види вправ. Цю помилку успішно засвоїли вчителі, тому у відповідях виявляємо такі методи: метод креативних вправ, вільне письмо, завершіть фразу, незакінчене речення, вправи за зразком (це насправді види вправ); пояснення, усний виклад матеріалу, роз'яснення, інструктаж (види методу розповіді); як окремі методи: евристична бесіда, співбесіда, інтерв'ю, метод Сократа (види бесіди); як окремий метод – «запитання – відповідь».

На жаль, у працях дидактиків і лінгводидактиків досі поширена практика вживання паралельних назв одного методу, тому й у відповідях учителів читаємо: метод кейсів > ситуативна вправа > аналіз конкретних ситуацій > проблемно-ситуативний > аналіз проблемних ситуацій > кейс-метод; цілевизначення > «дерево цілей»; асоціативний метод > метод асоціацій > асоціативний куц > асоціативний ряд > асоціативна павутина.

Відповіді дали змогу виявити низку інших проблем: написання методів; доцільність називання методів «активними» й «інтерактивними».

Шосте запитання передбачало надання інформації про те, звідки педагоги здобувають нові методичні знання. На жаль, 4% опитаних проігнорували це запитання. Однак з інших відповідей дізнаємося про такі джерела самоосвіти: методична й науково-методична література, інтернет-ресурси, засідання методоб'єднань, обмін досвідом з колегами, посібники, підручники, курси підвищення кваліфікації, освітні сайти, педагогічна преса (часописи «Дивослово», «Українська мова і література в школі», «Шкільний світ», «Урок української»), вебінари.

Можна стверджувати, що в системі самоосвіти посібники користуються попитом і є надійним джерелом, якому довіряють.

Сьоме запитання (*Які з названих методів найбільш ефективні? Чому?*) мало б спонукати вчителів до формулювання різних критеріїв ефективності методу. Якщо на першу частину запитання не відповіли 6% реципієнтів, то на другу частину запитання не виявлено відповідей у 42% педагогів.

Перевагу віддано методу вправ, «інтерактивним», «активним», «комунікативним», «дослідницьким» методам.

Навряд чи можна вважати ознакою ефективності такі міркування: «зважаючи на психологічні особливості здобувачів освіти», «кожен із названих залежно від теми, місця конкретного уроку в темі, віку дітей, технічного забезпечення», «бо це форма навчання, у процесі якої учні і вчитель перебувають у режимі бесіди, діалогу між собою», «вони ефективно працюють лише в комплексі», «всі методи працюють у взаємодії», «використання методу вимагає точного і чіткого формулювання завдання, проблеми; послідовного розкриття причинно-наслідкових зв'язків, аргументації і доказів, зіставлення, яскраві приклади» і под.

Здебільшого у відповідях сконцентровано увагу на протіканні освітнього процесу або визначенні можливостей методів: «тому що вони динамізують роботу, активізують увагу», «інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою», «учні вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, ухвалювати обґрунтовані рішення», «саме ці методи роблять урок живим, цікавим, інтерактивним, що, власне, мотивує до навчання», «бо забезпечують сприятливі умови розвитку учнів, коригують структуру уроку», «бо вони забезпечують діяльнісний, особистісно зорієнтований підхід, більше спрямовані на формування не тільки предметних, а й ключових компетентностей», «дітям цікаво», «дають можливість краще засвоїти матеріал, навчитися його використовувати», «цей метод надає кожному учневі можливість сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку», «активізують пізнавальну діяльність учнів», «учні набувають потрібних знань, удосконалюють їх», «підвищують ефективність освітнього процесу, учні краще засвоюють програмовий матеріал, уроки змістовні сучасні цікаві», «здобувачі освіти узагальнюють, ставлять проблемні питання, шукають відповіді, опрацьовуючи підручник, критично мислять», «тому що вони вчать висловлювати свою думку, критично мислити, розвивати творчість дітей, ініціативність, здатність співпрацювати у команді, розвивають світогляд,

вдосконалюють вміння читання і грамотність», «передбачають залучення учнів до творчого застосування знань», «суттєво динамізують роботу», «здійснюється швидка активізація мислительної діяльності», «забезпечується діяльнісна основа навчання, партнерська співпраця між учнями», «краще розуміння й запам'ятовування теоретичного матеріалу», «ефективне формування компетентностей, творчий розвиток учнів, швидкий зворотний зв'язок в оцінюванні навчальних досягнень», «бо за їх допомогою можна зацікавити дітей», «тому що передбачають різні види діяльності учнів і вчителя», «дітям цікаво», «дає змогу вдумливо спостерігати, мислити, самостійно робити висновки», «тому що спонукає учнів вільно думати і відкрито висловлюватися з певної теми».

У методичній літературі немає інформації про результативність конкретних методів, тому й учителі не пишуть про те, реалізацію яких освітніх завдань забезпечує конкретний метод, наприклад, так: «цей метод ефективний, тому в результаті системного застосування його учні навчилися критично мислити», «тому що усні висловлення учнів стали більш продумані, логічні», «тому що учні навчилися правильно формулювати запитання, а двоє (троє, семеро) учнів подолали страх і стали активними в різних дискусіях». Між аргументами «дітям цікаво» і «зріс інтерес до уроків української мови» є відчутна різниця.

Однак траплялися й такі спроби визначення ефективності методів: «ефективність методів, на нашу думку, виявляється в комплексному застосуванні їх і залежить від навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, теми і мети уроку»; «дієвість усіх методів є прямо пропорційною меті уроку та навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу»; «усі можуть бути ефективними залежно від цілевизначення, планування, реалізації»; «кожен із методів по-своєму доцільний на різних етапах вивчення; кожен метод ефективний по-своєму».

Відповіді на восьме запитання (*Чи достатньо на сьогодні науково-методичної літератури, що висвітлює питання дидактичного інструментарію? (Якщо «так», напишіть перелік джерел. Якщо «ні», то які питання потребують висвітлення)*) ми об'єднали в чотири групи: 1) «ні» з обґрунтуванням – 64%; 2) «так» з обґрунтуванням – 22%; 3) «ні» без обґрунтування – 8%; 4) «так» без обґрунтування – 6%.

У процесі дослідження враховано такі побажання реципієнтів:

–плутанина з поняттями «метод» і «прийом» ускладнює розуміння всіх можливостей дидактичного інструментарію;

–недостатньо дидактичних матеріалів щодо особливостей викладання української мови в інклюзивних класах; хотілося б мати вже сьогодні певні розробки програм (підручників) для Нової української школи (через два роки ми будемо працювати вже в Новій українській школі);

–потребують висвітлення методи формування предметної та ключових компетентностей;

–читаючи методичну літературу, я і не знайшла чіткого розмежування між методами та принципами;

- на жаль, нині немає єдиної концепції методів, що породжує плутанину, наприклад, між методами і прийомами навчання;
- класифікацій методів багато, а ті, що сприяють формуванню предметної й ключових компетентностей, варто розглянути детальніше;
- використання технологічного інструментарію на уроках української мови; створення 3D-презентацій та відеоуроків; створення авторських дидактичних ресурсів;
- бракує уніфікації лінгводидактичних понять; не зайвим було б випустити новий словник лінгводидактичних термінів;
- важко зрозуміти різницю між поняттями: технологія, підхід, стратегія, метод, прийом;
- коли той чи інший метод чи прийом буде оптимальним у тій чи іншій ситуації на різних етапах уроку із врахуванням мети, цілей;
- є запитання щодо перевірки й оцінювання диктантів, проєктів тощо;
- бракує праць із формування ключових компетентностей на уроках української мови, зокрема підприємливості та фінансової грамотності, які дуже потрібні в повсякденні;
- потребують детальнішого висвітлення сучасні інноваційні технології;
- учитель не має конкретної літератури, яку можна було б використати, готуючись до сертифікації педагогічних працівників, не має навіть питань, які можна було б опрацювати самостійно;
- літератури багато, але інформація в ній розосереджена, у жодній немає ґрунтовної інформації про інновації в методиці;
- варто осучаснити науково-методичну літературу з орієнтиром на нові підходи до освітнього процесу, зокрема компетентнісний;
- час доказав, коли довелося працювати дистанційно; літератури всякої багато, а де інформація про дистанційне навчання мови?
- цікаво й корисно б було дізнатися більше інформації стосовно створення та впровадження інтерактивних ігор, пазлів в Learningapps, карти пам'яті, створені в сервісі Coggle, Goconqr, схем за допомогою VideoScribe;
- бракує посібників, за якими можна навчитися комбінувати фотографії, відео, музику, документи, інтерактивні ігри, що значно зекономить час – Thinglink, Padlet, створювати оригінальні флеш-карти, хмари слів, пазлів в Learningapps, карти пам'яті;
- літератури ніби й достатньо (посібники, підручники, монографії, дисертації, публікації), але, на жаль, єдиного підходу до визначення інструментарію немає; різна термінологія на позначення однакових методів також створює певні труднощі; до того ж, нам пропонують методи і прийоми з «дивними» назвами (типу «ажурна пилка»);
- потрібні систематизовані, сконденсовані, «осучаснені» відомості у вигляді навчально-методичного посібника для здобувача вищої освіти, особливо в частині загальних питань лінгводидактики (сучасні концептуальні підходи до навчання мови, сучасні технології навчання мови і т. ін.);

–потребує висвітлення питання можливостей використання мультимедійних програмних засобів навчального призначення в процесі вивчення української мови.

Як зазначено вище, 22% учителів запевнили, що якісної навчально-методичної літератури достатньо. Тривогу викликають обґрунтування цих відповідей, як-от:

- у наданому переліку джерел найновіше – датоване 2012-им роком; названо посібники і статті, видані у 70-80-их роках минулого тисячоліття;

- «безліч дидактики для початкової школи, середніх і старших класів; я сама залюбки розробляю дидактичний матеріал».

З відповідей цих учасників на інші запитання анкети анкетування дізнаємося про таке:

–«найбільш оптимальна класифікація методів навчання мови: практичний, наочний, словесний, робота з книгою, відео-метод»;

–«найбільш придатні для формування предметної і ключових компетентностей такі методи: креативність, критичне мислення, уміння розв’язувати проблеми й формулювати власні судження), способи роботи (спілкування і співпраця), інструменти для роботи (потенціал новітніх технологій)»;

–«процес формування предметної компетентності досягається за допомогою інформаційно-комунікативних технологій»;

–«опанування ключових компетенцій досягається за допомогою вивчення теоретичних знань, вміння співпрацювати і працювати в групах, а також організувати взаємо зв'язок знань і впорядковувати їх»;

–«предметну компетентність формують ігрові технології, технологія інтерактивного навчання, технологія випереджаючого навчання»;

–«затрудняюсь назвати найбільш ефективні методи»;

–немає відповіді на запитання;

–в останньому завданні – замість методів подано перелік ключових компетентностей;

–«предметну компетентність формуємо за допомогою традиційних методів: евристична бесіда, проблемні питання, метод гри, метод спостереження, а ключові – дослідницьким, пошуковим, ігровим, методом сторітелінгу, кейс-уроками».

Такі відповіді свідчать про те, що частина вчителів просто не усвідомлює наявності багатьох методичних проблем. Однією з причин такого становища, на наш погляд, є значна кількість примітивних, нефахових методичних посібників. Про нефаховість, наприклад, може свідчити вже назва книжки «Використання інформаційно-комунікаційних (інтерактивних тощо) технологій на уроках...», адже технологія передбачає системність, спеціальний навчально-методичний супровід і гарантує конкретний результат. Використання окремих елементів технології – марна річ, адже щоб їхати, недостатньо тримати в руках кермо від велосипеда чи автомобіля.

Ще попередня редакція Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (затв. постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада

2011 р. № 1392) орієнтувала вчителів на формування ключових і предметної компетентностей, перелік і тлумачення суті яких подано в загальній частині документа. Отже, наука вже 10 років розробляє компетентнісно орієнтовані методики, за якими школа реалізує освітні завдання. Дев'яте запитання анкети передбачало виявлення найбільш придатних методів для формування предметної і ключових компетентностей. У теорії методики на сьогодні чітко розмежовані ключові поняття традиційного (знання, уміння, навички) і компетентнісного (предметні й ключові компетентності) навчання. І зрозуміло, що традиційного дидактичного інструментарію для забезпечення результатів компетентнісного навчання недостатньо.

6% опитаних не відповіли на першу частину запитання, 38% назвали лише традиційні методи, 56% вважають ефективним поєднання в різних пропорціях методів традиційного навчання з інноваційними.

На жаль, у відповідях траплялися й такі огріхи:

–«комунікативно-ситуативні вправи, які породжують мотив висловлювання»;

–методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (метод розповіді, пояснення, бесіди);

–«ігрові технології, технологія інтерактивного навчання, технологія випереджаючого навчання»;

–замість методів – перелік ключових компетентностей;

–«вважаю, що методи навчання мови – це система цілеспрямованих дій учителя, яка організовує пізнавальну й практичну діяльність учнів, забезпечує засвоєння знань з предмета, допомагає виробити відповідні вміння, набути потрібні мовні навички»;

–«мовна компетентність – складне й багатогранне поняття. Мовна компетенція: мовленнєва компетенція: предметна компетенція: прагматична компетенція: комунікативна компетенція».

Відповіді на другу частину запитання згруповано в такий спосіб:

1) однозначної відповіді немає – 6%;

2) перелік різноманітних інноваційних методів – 20%;

3) усі методи придатні – 12%;

4) 2-4 методи – 30%;

5) названо технології – 2%;

6) методи традиційного навчання – 2%.

Окремо виділяємо відповіді з очевидними фактичними помилками (28%):

1) «особистісна, соціальна, навчальна, цифрова, мовна грамотність, підприємницька, громадянська, наукові технології»;

2) «метод самостійної роботи, уміння вчитися, метод проектів, що формують життєві компетентності»;

3) «опанування ключових компетенцій досягається за допомогою вивчення теоретичних знань, вміння співпрацювати і працювати в групах, а також організувати взаємо зв'язок знань і впорядковувати їх»;

4) «анкетування, метод рейтингу та самооцінки; методи навчально-пізнавальної діяльності (індукція, дедукція, аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, виділення головного); тренінги»;

5) замість методів подано перелік ключових компетентностей;

6) «вважаю, що методи навчання мови – це система цілеспрямованих дій учителя, яка організовує пізнавальну й практичну діяльність учнів, забезпечує засвоєння знань з предмета, допомагає виробити відповідні вміння, набути потрібні мовні навички»;

7) «соціальні функціональні мотиваційні; вміння аналізувати, інтерпретувати твір; усвідомлення літератури як складника українського народу; самостійності мислення; формування загальнолюдських цінностей; розвиток творчих можливостей; знання сюжету й позасюжетних елементів; розв'язання проблемних завдань, уміння «перевтілитися», уміння переказувати, оперувати поняттями, проводити паралелі з сучасністю; уміння спілкуватися, уміння висловлювати...»;

8) «математична (оперувати абстрактними поняттями; виокремлювати головну й другорядну інформацію; установлювати причинно-наслідкові зв'язки; чітко формулювати визначення та будувати гіпотези; формулювати тезу й добирати аргументи; перетворювати інформацію з однієї форми в іншу (схему, таблицю, діаграму); доцільно й правильно використовувати в мовленні числівники)»;

9) «технологія створення ситуації успіху, елементи технології розвитку критичного мислення»;

10) «ініціативність і підприємливість (презентувати власні ідеї та ініціативи зрозуміло, грамотно, використовуючи доцільні виражальні мовні засоби; використовувати ефективні комунікативні стратегії для формулювання власних пропозицій; самоорганізовуватися; оцінювати економічні ініціативи та економічну діяльність, прагнення висловлюватися точно, логічно, послідовно)»;

11) «методи практичного засвоєння мови (розповідь, опис, роздум за зразком, редагування, перекази і твори)»;

12) «розвивальне навчання та метод критичного мислення»;

13) «для формування творчих здібностей практикую ігри – змагання, рольові ігри, дидактичні ігри («Вірю – не вірю», «Відгадай за описом», «Світлофор», «Розумники й розумниці», «Бумеранг», «Впіймай помилку», «Утвори пару», «Сніжна куля», «Шпаргалка»)»;

14) «вміння самостійно приймати рішення, йти на компроміс, досягати спільної згоди формую в учнів «при проведенні узагальнюючих» уроків; заздалегідь знайомлю з формами їх проведення (семінар, тестові завдання, контрольна робота, захист проектів тощо)».

4. РЕЗУЛЬТАТИ АНАЛІТИКО-КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У результаті першого, *аналітико-констатувального*, етапу досягнуто таких результатів:

Визначено основні аспекти дослідження. У результаті аналізу джерельної бази, даних онлайн-анкетування, онлайн-консультацій із педагогами-предметниками виявлено методичні прогалини й недоліки, які підтверджують своєчасність порушення проблеми методів навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. До таких уналежнено: недостатню обізнаність педагогів-предметників із сучасною науково-методичною літературою з проблеми методів навчання; слабку орієнтацію в класифікації методів; нерозрізнення таких ключових понять методики як *метод, прийом, засіб, технологія* навчання з огляду на нечіткість їх розмежування в лінгводидактиці; неусвідомленість діалектичної сутності методів навчання; їх лінійний одноаспектний розгляд; невміння визначити сильні й слабкі сторони методів, їх дидактичний потенціал; використання традиційних методів у статичній версії без урахування компетентнісних перетворень в освіті; абсолютизацію окремих методів; необґрунтовану недооцінку й нехтування методів із доведеною ефективністю; недоцільне застосування малоефективних методів; калейдоскопічність використання методів; штучне, механічне поєднання методів, інтуїтивний, випадковий вибір методів навчання без урахування мети й завдань уроку, змісту, специфіки й складності навчального матеріалу, підготовленості класу, ліміту навчального часу; непідготовленість частини учителів до ефективного впровадження методів навчання в умовах дистанційної освіти; нерозробленість методики використання інноваційних методів, зокрема тих, що ґрунтуються на візуальній та слуховій основі в умовах дистанційного навчання тощо.

Перелічені проблеми засвідчили необхідність упорядкування, модернізації методів навчання української мови й розроблення методики їх ефективного застосування в контексті компетентнісних перетворень в освіті. Це уможливило визначення основних аспектів дослідження: 1) усистемнення уявлень учителів про методи навчання української мови на засадах методології компетентнісно й особистісно орієнтованої освіти; 2) аналіз і систематизація на основі цілісного підходу наявних класифікацій методів навчання мови; 3) визначення дидактичного потенціалу основних методів навчання української мови, їх сильних і слабких сторін; 4) розроблення алгоритму усвідомленого й обґрунтованого вибору доцільних методів; 5) визначення умов їх ефективного застосування, оптимального поєднання й співвідношення для забезпечення результативного формування предметної і ключових компетентностей здобувачів освіти; 6) експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики.

Укладено категорійний апарат дослідження, що репрезентує лінгводидактичну термінологію з урахуванням сучасних мовознавчих і педагогічних тенденцій. Для розв'язання складних питань правопису тих чи тих термінів (сторителінг, сторрителінг, сторителлінг тощо), вибору оптимального лінгводидактичного терміна з кількох варіантів (мозковий штурм, мозкова атака, метод мозкового штурму; метод ситуацій, ситуаційний метод, ситуативний метод, кейс-метод, метод кейсів тощо), уніфікації їх в освітньому дискурсі спільно з Інститутом української мови НАН України було проведено круглий стіл «Актуальні проблеми унормування терміносистеми педагогічної галузі», у

процесі якого вироблено рекомендації щодо застосування і правопису назв окремих методів і прийомів, які оприлюднено на сторінці відділу в соцмережі «Фейсбук», а також під час виступів наукових співробітників на різноманітних наукових заходах, проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури, гостьових лекцій у закладах вищої освіти, у публікаціях.

Тезаурус дослідження став складником *словника-довідника* «Методика навчання української мови. Термінологічний словник».

Розроблено концепцію добору й застосування методів компетентісно орієнтованого навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, *мета* якої полягає в досягненні чіткості подання ключового терміна лінгводидактики, його видів, а також узаємодії його з іншими науковими термінами, надання орієнтирів для ефективного використання методів в освітньому процесі й для майбутніх досліджень лінгводидактиків. Зважаючи на актуальність роботи над збагаченням активного словника учнів, *виявлено і схарактеризовано* специфічні прийоми, а саме: пряме тлумачення, використання семантичних образів; асоціювання; етимологізація; зіставлення слова з синонімічними; добір синонімів; складання словосполучень, речень; описове пояснення значення (портретування слова); добір ситуацій для використання нового слова; створення семантичних карт тощо. *Обґрунтовано і схарактеризовано* як ключові такі функції методів навчання української мови: пізнавальну, розвивальну, виховну, формувальну, спонукальну, контролю. *Визначено і схарактеризовано* критерії добору методів і прийомів навчання української мови, а саме: психологічний, змістовий, соціокультурний, виховний, розвивальний, критерій інформаційно-комунікативного забезпечення. Запропоновано алгоритм добору методів компетентісно орієнтованого навчання української мови.

Теоретично обґрунтовано й запропоновано як орієнтир у практичній діяльності вчителя класифікацію методів для ефективного розв'язання завдань компетентісно орієнтованої українськомовної освіти, що об'єднує методи в такі групи: 1) *пізнавальні* (здатні активізувати пізнавальну діяльність учнів, мотивувати їх на вивчення нового, закріплення вивченого, пізнання нових явищ, засвоєння інформації, поглиблення вже наявних знань, виявлення навчальних і життєвих проблем і пошук способів розв'язання їх тощо); 2) *творчого застосування* (спрямовують діяльність учнів на впровадження у життєву практику вивченого; пошуки ситуацій застосування знань і вмій у нових умовах; створення різних видів «продуктів» тощо); 3) *організації пізнавальної діяльності* (формулювання цілей, планування етапів роботи; добір способів реалізації поставлених цілей; виявлення й оцінювання результатів, аналіз діяльності).

Обґрунтовано доцільність застосування такого поділу методів дистанційного навчання української мови: *методи вчителя* (методи навчання), *методи учня* (методи учіння) і *методи їхньої спільної діяльності*. *Визначено* методи учіння для кожного виду діяльності, зокрема: оргдіяльнісні; методи

опрацювання й засвоєння інформації; методи закріплення й творчого застосування знань і вмінь; методи самоконтролю.

Визначено когнітивний і розвивальний потенціал методів, зокрема методу самостійної роботи з джерелами інформації, асоціативного, розповіді, проблемних, діалогічної взаємодії та ін.

Опубліковано розділи в колективних монографіях, статті, тези.

5. ПЕРЕБІГ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-КОРИГУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У процесі другого – *експериментально-коригувального* – етапу на основі аналізу педагогічної літератури, спостережень за освітнім процесом, методу експертних оцінок- *розроблено й експериментально перевірено* алгоритм добору методів компетентнісного навчання української мови. У процесі бесід з учителями української мови було визначено труднощі в доборі методів, що спричинені наявністю різних підходів до класифікування методів навчання, прагненням використати сучасні методи, що почасти є просто іншими відозміненими назвами традиційних методів.

Спочатку алгоритм добору методів навчання української мови ~~було~~ запропоновано 18 експертам, з-поміж яких 5 докторів педагогічних наук, 3 кандидатів педагогічних наук, 10 учителів української мови і літератури. Експерти схвально оцінили розроблений алгоритм, що містить такі кроки: визначення класифікації методів за певною ключовою ознакою; вибір цілей, намірів і дій суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на досягнення результатів; вибір прийомів для реалізації цих дій; вибір засобів реалізації означених прийомів діяльності; уточнення послідовності реалізації прийомів; розгляд сконструйованих варіантів методів; рефлексія.

У процесі *другого етапу* дослідження було враховано результати досліджень науково-дослідної лабораторії «Психології розвитку особистості» при Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України на базі Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер» (на громадських засадах), які доводять, що одночасно із традиційними методами і прийомами навчання доцільно застосовувати психологічні методи, зокрема «вправи гештальт-напряму, основою яких є невимушене спілкування і співтворчість учителя та учня. Основна мета таких вправ – знімати нервову, психічну та м'язову напругу, зосереджувати увагу школярів, розвивати уміння краще розуміти себе і інших, створювати умови для особистісного зростання» [20, с. 11] Вивчено й експериментально перевірено доцільність застосування психологічних методів, а також розроблено спеціальні вправи. Наприклад, на початку уроку після етапу цілевизначення учням запропоновано прийняти правила уроку, що залежать від його теми, мети, завдань, типу. Якщо це урок вивчення нового матеріалу, то правила містили такі пункти: я уважний / уважна; я не перебиваю вчителя / однокласників; я самостійно опрацьовую джерела інформації; я уточнюю складні моменти.

До гештальт-вправ психологи відносять такі: групова проєкція, робота з метафорою, комплімент тощо. Ми вважаємо психологічні вправи

психологічними прийомами, які доцільно використовувати на уроках української мови з певною навчальною метою. Вправи доцільно застосовувати на будь-якому етапі уроку задля активізації особистісних ресурсів, розвитку мислення, мовлення, уваги, уяви, креативності учнів.

Учні, які навчалися за модельною програмою з української мови і підручниками авторського колективу Н. Голуб та О. Горошкіної, у 5 класі опрацьовували такий комплімент як мовленнєвий жанр. На уроці вони обмінювалися компліментами. Для того щоб зробити комплімент, п'ятикласники уважно спостерігали за роботою однокласників на уроках, помічали позитивні сторони, успіхи інших, щоб згодом їх відзначити. Це сприяло формуванню уваги, зосередженості учнів.

Усі вчителі відзначили, що учні із задоволенням виконували вправу, охоче робили і приймали компліменти.

Інтерес учнів викликала вправа, яку було використано в процесі вивчення теми «Опис тварини».

Прочитайте оголошення. Визначте тип мовлення. Чи допоможе такий опис знайти загублену тварину? Які деталі треба уточнити? Для чого, на вашу думку, використали речення про те, що сумують діти?

Зник кіт-британець, короткошерстний, темно-сірий, 5 років.

Відгукніться, будь ласка, дуже сумують діти!

Телефон: 044- 364-84-75

Учні говорили про важливість домашніх улюбленців, розповідали про своїх котиків і собак, ділилися прикладами з життя, як шукали зниклих тварин, як знаходили. Було багато охочих висловитися, тобто можна стверджувати, що вправа спонукала п'ятикласників до мовленнєвої діяльності. Крім того, учні відзначили, що в описові важливо врахувати всі деталі, щоб пришвидшити пошук, тобто побачили важливість опису за межами навчальних ситуацій. Після виконання вправи учні прокоментували висловлення А. де Сент Екзюпері «Ти назавжди береш відповідальність за того, кого приручив».

Надважливим завданням стало розроблення системи вправ на розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти, що передбачало добір, аналіз, моделювання емоційних комунікативних ситуацій, формування в учнів умінь виражати емоції засобами мови, вербально контролювати емоції.

У процесі експерименту учнів спонукали до системного обговорення проблем, що хвилюють чи певною мірою стосуються здобувачів освіти.

У дослідженні спиралися на висновки Д. Гоулмана, що приблизно в шостому класі діти постають перед низкою проблем: «не запрошують на побачення», «кидають», «інфантильні друзі». А також інші складні характерні для підлітків ситуації: «Дорослі хлопці чіпляються до мене», «Мої приятелі курять і постійно змушують мене спробувати» та ін.

У процесі навчання української мови було запропоновано реальний механізм застосування знань і вмінь, яких набувають здобувачі освіти, алгоритм їхніх дій у різних проблемних ситуаціях, наприклад:

Ситуація: ви постали перед проблемою.

Крок перший: озвучуємо для себе й для людей, яким ви довіряєте, суть проблеми, чітко, не утаюючи жодних деталей. *Наприклад:* молодший брат/сестра зіпсував / зіпсувала вашу/ваш сукню/костюм напередодні свята, якого ви з нетерпінням очікували.

Крок другий: продукуємо ідеї. *Наприклад:* «Настрій зіпсовано, на свято не піду!», «Позичимо кошти, щоб негайно придбати новий одяг!», «Дізнатися, як можна вивести пляму (замаскувати дірочку...), і зробити це», «Поставити ультиматум батькам!», «Забрати кошти у винуватця/винуватиці зі шкатулки, які він/вона збирав/збирала для важливої покупки»...

Крок третій: оцінюємо всі запропоновані варіанти. Висловлюємо припущення щодо кожної ситуації. *Наприклад:* «Якщо я оберу перший, то настрої у всіх буде зіпсовано, ніхто від того не виграє», «Якщо я оберу другий варіант, я матиму новий одяг, мій настрої поліпшиться, але додасться проблем батькам, у яких тимчасові фінансові труднощі, а нові борги їм недоречні. Мене буде мучити сумління», «Якщо я оберу третій варіант, є надія врятувати одяг і ситуацію загалом. Варто спробувати, можливо, пошкодження не таке критичне, і ганджу ніхто не помітить. Для всіх цей вихід обіцяє бути найприйнятнішим», «Якщо я оберу четвертий варіант, я провчу молодшого/молодшу, але він/вона міг/могла заподіяти шкоду ненароком, ненавмисно».

Крок четвертий: приймаємо рішення! Ділимося, з якими відчуттями ми це зробили. Як відчуваємося, живучи із цим рішенням.

Формат обговорень був різним.

1) *Підготовча бесіда на початку чи в кінці уроку* (Яким смайликом ви зобразили б свій настрої сьогодні? А вчора? Що вплинуло на ваш настрої сьогодні? Чому ви так відчуваєтеся? Чи поставала перед вами ця проблема? Що найбільше здивувало вас за минулий тиждень? Яка подія стривожила вас? Чи відчували ви безпорадність перед проблемою? Які проблеми пригнічують вас? Чи маєте достатньо досвіду в розв'язанні життєвих проблем?).

2) *Озвучення проблеми* (Про яку проблему йдеться? Перед якою проблемою постали діти? Сформулюйте проблему одним реченням. У чому суть її?).

3) *Обговорення реальної проблеми, що постала перед учнями* (Коли вперше постала ця проблема? Кого вона ще торкнулася? Як ви сприйняли її? Яким було перше ваше рішення – обійти проблему чи спробувати розв'язати? Висловіте припущення щодо того, як зміниться ваше життя, якщо ви спробуєте проблему обійти).

4) *Обговорення проблеми, покладеної в основу тексту* (Яку проблему порушує автор? Перед якою проблемою постав герой/героїня? Що вони відчувають? Яка причина виникнення проблеми? Висловіте припущення, що повинно було статися (як мали розвиватися події), щоб ця проблема не постала. Хто з героїв/героїнь потребує поради, підтримки, допомоги? Чому?).

5) *Привернення уваги до лексичного значення слів*, які вживають люди, дотичні до цієї проблеми; слів, що позначають їхній емоційний стан (Назвіть слова, що спричинили непорозуміння. Що вони означають? Чи доцільно вживати їх у цій ситуації? Якими словами їх потрібно замінити, щоб уникнути конфлікту?)

Які слова в цьому діалозі потрібно замінити? Чи може слово бути причиною виникнення проблеми? Яке слово (образливе, неправдиве, глузливе)? Назвіть іменники, що передають стан кожного з учасників ситуації).

Учителі-експериментатори відзначили, що подібні вправи викликали зацікавлення учнів, активізували їхню пізнавальну діяльність.

Потужним джерелом емоцій став художній текст, у якому були представлені різноманітні емоційні ситуації, емоційна поведінка людини, способи емоційної рефлексії. З огляду на це в експериментальній роботі особливу увагу було приділено комплексній роботі з текстом, що стала прийомом у складі методу вправ або самостійним методом роботи з інформаційними джерелами. Для роботи на уроках учителям запропоновано тексти, у яких порушено актуальну для учнів певної вікової групи проблему. Завдання сформульовано в різний спосіб і спрямовано на загальне орієнтування в змісті тексту, розуміння його змісту цілісно; осмислення нових ідей, навіть якщо в інформації наявні певні суперечності; пошук і виявлення певної інформації; інтерпретування тексту; оцінювання достовірності інформації в тексті; роздуми з приводу змісту тексту; оцінювання форми тексту; виявлення суперечностей; висловлення припущень; інтегрування інформації з кількох текстів; аналіз деталей, подані в тексті імпліцитно.

Особливе місце в експериментальній роботі відведено методу роботи з навчальною інформацією. Підтверджено доцільність збагачення його новими прийомами, спрямованими на формування компетентного мовця.

Доведено, що в процесі вивчення орфографічних тем доцільно пропонувати учням створення асоціативних малюнків для кращого усвідомлення правопису, а також складання мнемонічних фраз, що допомагають краще запам'ятати правило написання.

У процесі експерименту підтверджено ефективність прийомів ранжування інформації, виписування ключових слів, словосполучень, цитат, укладання різноманітних словників («Слово дня», «Мовознавчі поняття», «Жменька слів для доброго настрою» тощо), формулювання запитань за матеріалами підручника (теоретичними відомостями, тексту вправи), які учні можуть формулювати індивідуально, парами, групами.

6. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-КОРИГУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Результати другого, *експериментально-коригувального*, етапу такі:

Розроблено та експериментально перевірено алгоритм добору методів компетентнісного навчання української мови, що містить такі кроки: визначення класифікації методів за певною ключовою ознакою; вибір цілей, намірів і дій суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на досягнення результатів; вибір прийомів для реалізації цих дій; вибір засобів реалізації означених прийомів діяльності; уточнення послідовності реалізації прийомів; розгляд сконструйованих варіантів методів; рефлексія.

Скориговано типологію методів, зокрема *схарактеризовано* модернізовані класичні методи навчання, *обтунтовано* недоцільність витіснення методу

розповіді сторителінгом; *замінено* назву методу самостійної роботи з підручником на метод самостійної роботи з джерелом інформації; *здійснено паспортизацію* низки методів, зокрема асоціативного, ситуаційного, методу вправ та ін.

У процесі дослідження *з'ясовано*, що для процесу учіння важливі такі групи методів: оргдіяльнісні, опрацювання й засвоєння інформації, закріплення й творчого застосування знань і вмій, самоконтролю. Експериментально *доведено*, що актуальними для процесу навчання є всі різновиди методу розповіді, що зумовлено особливостями суб'єкт-суб'єктного навчання, згідно з яким учитель втрачає ключові позиції, урівнюючись у правах і обов'язках з учнями, тому більшість методів розподілено між самонавчанням учня і спільною діяльністю суб'єктів освітнього процесу. До методів спільної діяльності вчителя й учнів уналежнено діалогічний, спостереження за мовою, проблемний, ситуаційний, метод проєктів, метод роботи з підручником/ роботи з навчальною інформацією.

7. ПЕРЕБІГ УЗАГАЛЬНЮВАЛЬНО-ВПРОВАДЖУВАЛЬНОГО ЕТАПУ

У процесі третього – *узагальнювально-впроваджувального* – етапу дослідження експериментально перевірено ефективність дібраних методів на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти, наприклад, *алгоритмізації*. З огляду на те що орфографічна навичка – результат багаторазових дій, доцільним є застосування алгоритмів у процесі її формування в усіх класах. 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) установлення можливого чергування голосних звуків;
- 6) 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.

З допомогою 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 передбачають аналіз 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.

Визначено *вимоги* до алгоритму: 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.

Установлено й експериментально перевірено, що алгоритми доцільно застосовувати під час опрацювання таких тем: 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 треба поступово згортати, оскільки необхідність у постійному відтворенні всіх його кроків / дій відпадає.

Зважаючи на рівень результатів навчання (або навчальних досягнень) учнів, окремі ланки алгоритму можна вилучати. У міру вироблення навички доцільно зменшувати кількість операцій, виконання яких стане надлишковим.

Засвідчено позитивну динаміку щодо ефективності застосування осучаснених традиційних та інноваційних методів методики навчання української мови учнів гімназії і ліцею, зокрема, *з'ясовано*, що процес спостереження повинен бути:

- чітко спланованим для розв'язання визначеної пізнавальної задачі, що впливає з теми уроку або поставленого завдання;
- цілеспрямованим (учні й учениці фокусують увагу на певних мовних явищах, фактах, процесах, що передбачені завданням);
- планомірним (здійснюватися за певним планом, ґрунтуючись на конкретному завданні, зосереджуючись на осмисленні найголовнішого та істотного);
- активним та вибіркоким, коли учні шукають потрібне, використовують досвід здобуття на попередніх етапах роботи з мовним матеріалом;
- систематичним, що даватиме змогу сприймати мовні явища в різних комунікативних ситуаціях.

Доведено, що осучаснення традиційних методів навчання української мови на засадах діалогізації й проблематизації сприяє актуалізації компетентнісних складників методики навчання української мови, стимулює природно мотивовану пізнавальну активність, усвідомленість засвоєння мовної теорії і стійкість навичок, мовленнєво-мисленнєву діяльність, розвиток критичного мислення, залучення досвіду і розвиток емоційної сфери здобувачів освіти тощо; *узагальнено* результати експерименту.

8. РЕЗУЛЬТАТИ УЗАГАЛЬНЮВАЛЬНО-ВПРОВАДЖУВАЛЬНОГО ЕТАПУ

Результати третього, *узагальнювально-впроваджувального*, етапу:

Експериментально перевірено ефективність дібраних методів на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти. *Засвідчено* позитивну динаміку щодо ефективності застосування осучаснених традиційних та інноваційних методів методики навчання української мови учнів гімназії і ліцею, зокрема, *з'ясовано*, що процес спостереження повинен бути: • чітко спланованим для розв'язання визначеної пізнавальної задачі, що впливає з теми уроку або поставленого завдання; • цілеспрямованим (учні й учениці фокусують увагу на певних мовних явищах, фактах, процесах, що передбачені завданням); • планомірним (здійснюватися за певним планом, ґрунтуючись на конкретному завданні, зосереджуючись на осмисленні найголовнішого та істотного); • активним та вибірковим, коли учні шукають потрібне, використовують досвід здобуття на попередніх етапах роботи з мовним матеріалом; • систематичним, що даватиме змогу сприймати мовні явища в різних комунікативних ситуаціях.

Триває узагальнення результатів експерименту, *моніторинг* упровадження, *виявлення* соціального ефекту впровадження результатів наукового дослідження.

Підготовлено рукописи *практичного посібника* «Практикум з методики навчання української мови»; *методичних рекомендацій* «Застосування методів компетентісно орієнтованого навчання української мови в гімназіях і ліцеях в умовах воєнного стану»; *словника-довідника* «Методика навчання української мови».

9. ВИСНОВКИ ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

1. З огляду на необхідність чіткого розмежування ключових термінів української лінгводидактики запропоновано найбільш оптимальні тлумачення методу й прийому:

Метод навчання – це спосіб досягнення навчальних цілей, які ставлять перед собою суб'єкти освітнього процесу.

Прийом – це складник методу, певна структурна одиниця, універсальність якої визначає здатність бути елементом кількох методів.

Ці терміни мають певне підпорядкування і не є взаємозамінюваними. Відповідно методом вважаємо певний алгоритм дій / взаємодії, цілісність і результативність якого забезпечує система прийомів.

2. Пріоритетним завданням учителів і науковців є пошук оптимальних методів і прийомів формування предметної і ключових компетентностей здобувачів освіти в процесі навчання української мови. З огляду на це доцільним є такий поділ методів: методи вчителя (методи навчання), методи учня (методи учіння) і методи їхньої спільної діяльності.

Для процесу учіння важливі такі групи методів: оргдіяльнісні, опрацювання й засвоєння інформації, закріплення й творчого застосування знань і вмінь, самоконтролю. Актуальними для процесу навчання є всі різновиди методу розповіді, що зумовлено особливостями суб'єкт-суб'єктного навчання;

більшість методів розподілено між самонавчанням учня і спільною діяльністю суб'єктів освітнього процесу. До методів спільної діяльності вчителя й учнів належать діалогічний, спостереження за мовою, проблемний, ситуаційний, метод проєктів, метод роботи з підручником / роботи з навчальною інформацією.

3. У практичній діяльності вчителі української мови і літератури поєднують традиційні та інноваційні методи навчання української мови. Наприклад, якщо розглядати метод спостереження над мовою в системі проблемного навчання, то він містить складники дослідницького методу. На уроках різних типів необхідно організувати роботу в такий спосіб, щоб учень / учениця мав / мала можливість задовольнити свої освітні потреби, тобто перетворити процес здобування знань на необхідність. 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.

4. Осучаснення традиційних методів навчання української мови на засадах діалогізації й проблематизації сприяє актуалізації компетентнісних складників методики навчання української мови, стимулює природно мотивовану пізнавальну активність, усвідомленість засвоєння мовної теорії і стійкість навичок, мовленнєво-мисленнєву діяльність, розвиток критичного мислення, залучення досвіду і розвиток емоційної сфери здобувачів освіти тощо

5. До умов результативності застосування осучаснених традиційних методів навчання учнів гімназії і ліцею належать такі: установлення партнерських суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками освітнього процесу; конструювання педагогами уроків розвивального навчального діалогу; створення умов для активного навчання здобувачів освіти; упровадження в освітній процес методів діалогічної взаємодії; опанування учнями елементів діалогової технології; застосування елементів проблематизованого й дослідницького навчання; взаєморозуміння і взаємне прийняття позицій одне одного; наявність на кожному етапі евристичної діяльності рефлексійного зворотного зв'язку – і внутрішнього (щодо власних здобутків), і зовнішнього (зіставно з досягненнями інших учнів); оперативний зворотний зв'язок тощо.

6. Упровадження компетентнісного підходу зумовлює перегляд наявних класифікацій вправ і доповнення їх такими вправами, що відповідають викликам сьогодення і вимогам Державного стандарту базової середньої освіти. Зазначимо, що вправи не можна розглядати лише як ілюстрації до теоретичних відомостей з мови, різних визначень і правил. Вони мають бути спрямовані на активізацію текстотвірної діяльності здобувачів освіти, збагачення їхнього активного словника, формування ціннісного ставлення до української мови як державної мови; розвиток в учнів і учениць умінь застосовувати здобуті знання для розв'язання навчальних і життєвих завдань; засвоєння особливостей стилів і жанрів української мови, формування мовної стійкості, мовного чуття і мовного смаку; формування ключових компетентностей.

Особлива роль в освітньому процесі належить вправам, що передбачають установлення асоціативних і причиново-наслідкових зв'язків між фактами, прикладами, явищами, ідеями; обговорення проблемних запитань, добір

аргументів й ілюстрування їх прикладами, розрізнення фактів й оцінних суджень, пошук фактів, спростування оцінних суджень, моделювання ситуацій, максимально наближених до життєвих.

Складником вправ мають стати компетентнісно орієнтовані завдання, спрямовані на розвиток мотиваційної сфери учнів, їхніх ціннісних орієнтацій, усвідомленні важливості своєї діяльності для подальшого саморозвитку й самоосвіти та ін.

10. ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Бакум З. П. Модернізація методів навчання української мови. Складні питання вузівського курсу української мови: збірник наукових праць. Кривий Ріг. 2002. С. 6–10.
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
3. Бондаренко Н. В. Проектна діяльність учнів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 5. С. 36-40.
4. Бондаренко Н.В. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). С. 130–135.
5. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Концепція навчання української мови учнів старшої школи / за заг. ред. д-ра пед. наук Н.Б. Голуб. К.: Педагогічна думка, 2019. 56 с.
6. Голуб Н. Б. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18–23.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
8. Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Попова Л. О. Методика компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту : метод. посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 128 с.
9. Груба Т. Л. Особливості застосування методу вправ на уроках української мови в профільній школі. *EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Edukacja i Szkolenia*. 2016 р. Вип. II. С. 279–288.
10. Д. Гоулман. Емоційний інтелект. Vivat, 2018. 512 с.
11. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
12. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Ленвіт, 2000. 272 с.
13. Концепція «Нової української школи»: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 16 серпня 2016 р. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna_serednya/ua-sch-2016/
14. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
15. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс: навч.-метод. посіб. / О. І.Потапенко, Г. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська та ін.; за заг. ред. О. І. Потапенка. Київ: Міленіум, 2006. 332 с.
16. Методика навчання української мови в середніх закладах / М.І. Пентилюк, С.О. Караман, О.В. Караман та ін/ за ред. М.І. Пентилюк. К., 2009. 400 с.
17. Новосьолова В.І. Методи, прийоми й засоби навчання у процесі формування лексичної компетентності учнів 5-7 класів. *Українська мова і література в школі*. 2014. №3. С. 19-23.

18. Омельчук С. А. Дослідницький метод у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 2. С. 7–10.
19. Попова Л.О. Метод проектів на уроках української мови в старших класах: проблеми і перспективи оцінювання. *Українська мова і література в школі : Науково-методичний журнал*. 2017. № 4. С. 50–53.
20. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах у таблицях і схемах: навч. посібник. Київ: Ленвіт, 2010. 136 с.
21. Психологічний супровід як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. Методичний посібник/ Д.Г. Кравченко, О.М. Коқун, Н.М. Панасенко та ін. / За заг. ред. С.Д. Максименка. Київ, 2015. 101 с.

©Відділ навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України:

Наукове видання

Колектив авторів:

Горошкіна О.М.,

доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

olenagoroshkina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0378-888X>

Голуб Н.Б.,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

ninaholub777@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3736-9296>

Бондаренко Н.В.,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

nelly.bondarenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-4033-7287>

Новосьолова В.І.,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

ribusya@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-2987-7888>

Попова Л.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

l_a_popova@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-2021-3348>

Аналітичний звіт про науково-дослідну роботу відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України над темою «Теоретико-методичні засади добору й застосування методів навчання української мови учнів гімназії та ліцею» (2021-2023 рр.) / О.М. Горошкіна, Н.Б. Голуб, Н.В. Бондаренко, В.І. Новосьолова, Л.О. Попова (електронне видання). К. : Педагогічна думка, 2023. – 36 с.

Підписано до друку 05.11.2023 р. Формат 60x90 1/16

Ум. друк. арк.2,16

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;

тел./факс: (044) 481-38-82

e-mail: book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготовників, розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК №3563 від 28.08.2000

