

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 371.3

### ДО ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

**Петро Сікорський**

*Львівський відокремлений підрозділ Європейського університету  
вул. Кушевича, 5 79019 Львів, Україна*

Критично проаналізовано різні підходи до класифікації методів навчання, запропоновано нову модель їхньої класифікації на аксіоматичних засадах, яка відповідає визначеній сукупності методологічних принципів та реальній освітній практиці.

*Ключові слова:* прийом, метод навчання, класифікація, принцип, аксіома, синергетика, методологія.

У педагогіці розглядаються й обґрунтовуються різні підходи до класифікації методів навчання. Найбільш давньою і поширеною є класифікація за джерелами знань. Ділячи джерела знань на три групи (словесні, наочні і практичні), групують і методи: словесні (лекція, розповідь, пояснення, робота з підручником); наочні (спостереження, ілюстрування і демонстрування); практичні (вправлення, дослід, експеримент).

У цій класифікації домінують словесні методи, вона певним чином догматизує перелічені методи і не спричинює не лише саморозвитку, а й затримує їхній подальший цілеспрямований розвиток.

Відомі російські дидакти М.М.Скаткін, І.Я.Лернер структурують методи навчання, спираючись на способи засвоєння учнями різних елементів змісту освіти, тобто за *характером пізнавальної діяльності учнів*. Відповідно до цього вони виділяють такі методи навчання: пояснювально-ілюстративний; репродуктивний; проблемний виклад знань; частково-пошуковий (евристичний); дослідницький [7, с. 191].

Така класифікація методів, як видається нам, є надто загальною і статичною. Якщо структура пояснювально-ілюстративного методу є багатогранною і відображає не лише пізнавальну діяльність учнів, а й способи педагогічних впливів, які її спричинюють, то репродуктивний метод виключно характеризує процес учіння. Крім того, важко обґрунтувати

автономність кожного з п'яти названих методів і можливості їхньої адаптації до вікових чи індивідуальних особливостей учнів.

В.О.Онищук класифікує методи навчання за дидактичними цілями і завданнями заняття та адаптованими до них видами діяльності вчителя й учнів. Відповідно до цих ознак виділяє п'ять методів навчання: комунікативний, пізнавальний, перетворювальний, системний, контрольний [6, с. 132].

Ця класифікація методів є більш динамічною, конкретно націленою, комплексною, оскільки ґрунтується і на цільових установках, і на видах діяльності вчителя та учнів. Компонування і формування назв методів, залежно від видів діяльності, робить їх легковживаними у практиці навчання. Кожний метод має свою внутрішню структуру, яка й дає змогу їх видозмінювати і певним чином упорядковувати. Тобто така класифікація методів відповідає означенню впорядкованої системи взаємопов'язаних прийомів спільної діяльності вчителя й учнів.

Однак їхня чітко зумовлена кількість, паралелізм до основних структурних елементів процесу засвоєння знань, зовнішній статичний схематизм не утверджують розвивальних тенденцій, пластичності у доборі й адаптації методів до конкретних умов.

У дидактиці розглядається ще один підхід до класифікації методів – за формами логічного мислення. К.Д.Ушинський розглядає аналітичний і синтетичний методи навчання. З погляду В. Селінова, залежно від логічного висловлювання можуть бути такі методи навчання: аналітичний, синтетичний, індуктивний та дедуктивний [4, с. 107].

А.М.Сохор утворює бінарні форми логічних методів: аналітично-синтетичний, аналітично-індуктивний, синтетично-дедуктивний [2, с. 61-62].

З нашого погляду, логічні прийоми є невід'ємною частиною кожного із способів взаємодії вчителя й учнів: вони входять у внутрішню структуру того чи іншого методу.

Євстигнєєв-Біляков за основу класифікації методів навчання бере засоби педагогічного впливу і утворює три групи методів: методи переймання (засіб – дія); словесні (засіб – слово); предметні (засіб – предмет) [5, с. 108].

А.П.Пінкевич ділить методи на активні і пасивні. За головну ознаку активних дій він визнає рух, моторність учня [5, с. 110].

Г.Ващенко розглядає можливу класифікацію методів навчання за аналогією до методів науки. Методи наукової роботи він ділить на: методи емпіричні й експериментальні; методи аналітичні та синтетичні; методи індуктивні, дедуктивні та методи аналогії.

Оскільки навчальний процес набагато складніший за своєю структурою, ніж робота вченого, тому просте перенесення методів наукової

роботи на навчання робить класифікацію однобічною, яка “характеризує навчальну роботу тільки з погляду певних способів логічного мислення” [5, с.113-114]. “Найвірніший шлях до правильного поділу методів на певні типи – це попередній аналіз техніки навчального процесу. Техніка ця складається з двох основних елементів: з одного боку – це ті інтелектуальні процеси, що характеризують роботу учня, а з іншого – це організована система технічних способів, що їх використовує вчитель у процесі навчання”, – зазначає Г.Ващенко [5, с.106].

Тому він продовжує поглиблювати класифікацію методів навчання, яку запропонував А.П.Пінкевич, вважаючи, що “ознака активності або пасивності учня в процесі роботи, безперечно, є істиною для навчання як процесу” [5, с.116].

Г.Ващенко пропонує ділити методи навчання на три категорії: пасивні, напівактивні й активні. До пасивних відносить такі методи організації навчання, коли учень тільки механічно засвоює матеріал, що його подає вчитель (лекція, метод заучування, метод книжних завдань).

“Напівактивні методи характеризують другий ступінь у розвитку техніки навчання. Навчальна робота тут розрахована не на механічне, а на свідоме засвоєння матеріалу, що його подає вчитель” [5, с. 117]. До напівактивних методів Г.Ващенко відносить: метод розмов, сократа-тівський метод, ілюстрації, ілюстративні екскурсії, лаєвський метод.

Суть активних методів полягає у такій організації навчання, що розрахована найбільшою мірою на розвиток в учнів ініціативи й самостійності. Активними методами вважаються: дослідницький метод і метод проєктів [5, с. 117-119].

Як зазначає педагог, “подана нами класифікація методів навчання має ту хибу, що вона подвійна” [5, с. 119].

Воно й справді так. Але у цій класифікації заслуговує на увагу не лише намагання Г.Ващенка поглибити класифікацію, запропоновану А.П.Пінкевичем, в основі якої лежить рівень навчально-пізнавальної активності учнів, а й увести поняття активних і пасивних методів та проміжну між ними напівактивну групу методів. Такий висновок Г.Ващенко робить, очевидно, через те, що серед реальних методів є такі, які важко віднести або до пасивних, або до активних. Наприклад, евристична бесіда. Тому-то й уводять у класифікацію напівактивні методи.

Як нам бачиться, найціннішими є не стільки запропоновані Г.Ващенком класифікації методів, скільки самі підходи “до правильного поділу методів”, які мають характеризувати навчальну працю і педагогічні дії вчителя. Тобто Г.Ващенко услід за А.П.Пінкевичем започатковує бінарний підхід до класифікації методів.

Отже, перебравши усі можливі ознаки навчального процесу, які можуть лежати в основі класифікаційних групувань методів, і не задовольнившись одержаними результатами, дослідники почали збільшувати число ознак.

Як зазначає А.М.Алексюк, “бінарна класифікація методів навчання має своєю основою поділ не однієї, а двох істотних ознак, а тому містить значно більшу інформацію про кожний метод навчання, ніж будь-яка інша класифікація, в основу якої покладено кожен ознаку” [1, с. 77].

М.М.Левіна і М.І.Махмутов ділять всі методи на методи викладання й учіння [8, с. 312].

Тобто М.М.Левіна і М.І.Махмутов, незалежно від Г.Ващенко, розвивають його ідею щодо сукупності бінарної класифікації методів. Однак у цих підходах підміняються реально існуючі методи характеристичними ознаками (виконавчий, репродуктивний тощо).

А.М.Алексюк здійснює бінарну класифікацію методів за двома істотними ознаками: ”характер і рівень пізнавальної самостійності й активності учнів, а також ті джерела, з яких учні набувають знань” [1, с. 31].

Окрім класифікації методів за такими ознаками, спостерігаємо спроби створення багатовимірних моделей методів навчання. Так, В.Ф.Паламарчук конструє тривимірну систему методів навчання, в основу якої закладено ознаки: перцептивну, гностичну, логічну [9, с. 138].

С.Г.Шаповаленко створює ”тетраедричну теорію” методів, яка ґрунтується на взаємозв’язку і русі чотирьох його сторін: логіко-змістової; процесуально-гносеологічної; матеріально-джерельної; організаційно-управлінської [6, с. 1-80].

Можна констатувати, що проблема класифікації загальних методів навчання привертала увагу відомих учених-педагогів. У своїх підходах дослідники користувалися логічними міркуваннями і класифікували методи навчання, використовуючи, з одного боку, суттєві ознаки навчального процесу, а з другого – реально напрацьовані педагогічною практикою способи досягнення поставлених навчальних цілей, тобто ті способи, які можна використати і продемонструвати на навчальних заняттях. Серед суттєвих ознак навчального процесу, які пропонувались як основа для тієї чи іншої класифікації методів, можна назвати: характер пізнавальної діяльності учнів; цілісність процесу навчання; дидактичні цілі і завдання та адекватні до них види діяльності вчителя й учнів; пасивний (активний) характер навчально-пізнавальної діяльності учнів; засоби педагогічного впливу.

Окрім того, в окремих класифікаціях використовували форми логічного мислення (аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія), а також методи наукових досліджень. Класифікуючи загальні методи навчання, вчені роблять опору на обмежену сукупність способів спільної діяльності вчителя й учнів, які реально існують у практиці навчання. Серед них трапляються такі: лекція,

розповідь, бесіда, пояснення, робота з книгою, ілюстрації, демонстрації, вправління, екскурсії, лабораторні, практичні роботи, семінарські заняття, проблемний виклад, частково-пошуковий, дослідницький, аналітичний, синтетичний, індуктивний, дедуктивний, метод Лая, контрольна робота, залік.

Кожна з описаних вище класифікацій поглиблює розуміння сутності методів навчання, їхній взаємозв'язок із найважливішими ознаками навчального процесу, розширює і збагачує теорію навчальних методів загалом.

Однак у розглянутих класифікаціях можна прослідкувати такі загальні недоліки:

- недостатню узгодженість класифікаційних принципів із означенням методу, навчальним процесом і реальними практичними можливостями;
- часто допускається підміна понять: прийом, спосіб, метод, технологія;
- статичний характер групування методів, слабка зорієнтованість на реальну практику;
- недостатнє внутрішнє структурування методу і врахування під час класифікації внутрішніх рушійних сил;
- ігнорування впливу навчальних суперечностей на формування суперечностей у способах досягнення дидактичних цілей;
- відсутність усезагального підходу до класифікації методів навчання для всіх вікових категорій (дошкілля, початкова, основна, середня школи, ліцеї, гімназії, професійно-технічні училища, вищі заклади освіти I-II і III-IV рівнів акредитації);
- нечітко окреслюється група основних методів, які характеризуються автономністю та неможливістю подальшого поділу.

З урахуванням зазначених неточностей, застосувавши діалектичний підхід і систему методологічних принципів, проведемо класифікацію методів навчання на підставі об'єктивно існуючих суперечностей в освіті.

Насамперед сформулюємо систему основних прийомів навчання, які є неподільними і реально існують у педагогічній практиці.

Використовуючи аксіоматичний принцип, поняття прийому віднесемо до основних, які не підлягають означенню. Його сутність розкриємо за допомогою таких тверджень (аксіом):

- навчальний прийом невіддільний від процесу навчання;
- він подразнює і задіює, як правило, один із рецепторних аналізаторів суб'єктів учіння;

- навчальний прийом неподільний і спрямований на досягнення практичних уніфікованих цілей і завдань;
- навчальний прийом є елементом загального методу навчання.

Відповідно до окреслених властивостей сформуємо систему навчальних прийомів: 1) звернення до учнів (постановка цілей, завдань, мобілізація до їхнього виконання); 2) логічні прийоми (аналіз, синтез, порівняння, підсумок, узагальнення, систематизація, індукція, дедукція, аналогія); 3) запитання до учнів; 4) ілюстрація; 5) демонстрація; 6) спостереження. Як відомо, кожна навчальна дія не обходиться без звернення педагога до учнів, студентів, за допомогою якого вчитель оголошує тему заняття, ставить цілі і завдання, мотивує навчальну діяльність, узагальнює тощо. Поза тим, рідко яке заняття обійдеться без запитання вчителя, викладача. Запитання є невід'ємним елементом бесіди, пояснення, опитування. Різноманітні види унаочнення (таблиці, схеми, гербарії, картини, прилади, діафільми, кінофільми і т. ін.) використовуються для подразнення зорових аналізаторів, щоб підсилити слухові відчуття. Подразнення зорових аналізаторів відбувається за допомогою таких прийомів:

- ілюстрації, тобто виконання учнями і вчителем різноманітних схем, малюнків, інших зображень, які підсилюють зміст, демонструють глибину розуміння і засвоєння тощо;
- демонстрації, тобто показ вчителем суб'єктам учіння засобів унаочнення (карти, таблиці, схеми, діапозитиви, кінофільми, натуральні предмети);
- досліди.

Логічні прийоми (аналіз, синтез, порівняння, підсумок, узагальнення, систематизація, аналогія), індуктивний або дедуктивний прийоми, розгортання інформації, обґрунтування тверджень є композиційними складовими тих чи інших способів педагогічної діяльності. Отже, навчальні прийоми умовно можна поділити на дві групи: перцептивні та логічні.

Після виділення навчальних прийомів, які складатимуть внутрішню сутність кожного методу, доцільно вичленити групу таких головних методів, які дуже часто використовуються у педагогічній практиці. Розмістимо ці методи у порядку їхньої трансформації один в одного з переходом від однієї освітньої ланки до іншої (дошкілля – початкова – основна – середня – вища школа): *гра, бесіда, розповідь, пояснення, виклад, лекція, дослід, дискусія*. Разом з тим, декілька головних методів використовуватимуться в усіх освітніх ланках: *робота з книгою, вправлення, опитування й оцінювання*.

Кожен із зазначених головних методів множитья горизонтально залежно від його репродуктивно-продуктивного змісту. Наприклад, бесіда

може носити відтворювальний характер (репродуктивна бесіда), проводитися з метою усвідомлення й осмислення нових знань (аналітична бесіда) або складатися із системи взаємопов'язаних запитань, у якій відповідь на попереднє запитання зумовлює наступне і наводить на потрібну відповідь, спонукаючи до визначення нових понять, обґрунтування законів тощо (евристична бесіда). Тобто, використовуючи логічні прийоми, проблемні елементи, можна кожний із виділених головних методів наповнювати продуктивним змістом, переводити з пасивного в напівактивний або цілком активний стан (за Г.Вашенком).

Оскільки метод, за нашим розумінням, – це сукупність прийомів взаємодії педагога з учнями, то його характеризуватимуть такі основні ознаки:

- прийоми задіявання чуттєвих аналізаторів (словом, наочним зображенням, дотиком, нюхом, смаком);
- рівень інтеграції викладання й учіння;
- ступінь інтеграції змісту і прийомів логічного мислення, інформаційної і проблемної складових змісту навчання;
- відповідність віковим та індивідуальним особливостям суб'єктів учіння, загальним і частковим цільовим установкам.

Навчання можна умовно поділити на дві складові: викладання й учіння.

Серед факторів, які сприятимуть взаємопроникненню (інтеграції) протилежних складових, – викладання й учіння – можна виділити зовнішні (цільові установки, мотивацію, систему стимулів, оптимальне задіявання чуттєвих аналізаторів тощо) і внутрішні, тобто ті, які спричинюються самими методами викладання. До внутрішніх ми віднесемо можливості евристування (проблемізування) методів викладання та ускладнення їх логічними прийомами.

Отже, визначеними засобами методи викладання можна переводити з пасивного в активний стан, тобто збуджувати навчально-пізнавальну діяльність учнів і тим самим трансформувати викладання у навчання. Варто наголосити, що кожен із названих головних методів має свій внутрішній коефіцієнт активності, який впливає з його суті. З головних методів найбільший коефіцієнт активності мають навчальна гра, бесіда (евристична бесіда). З переходом до наступного методу у логічному ряді головних методів (гра, бесіда, розповідь, пояснення, виклад, лекція) внутрішній коефіцієнт активності спадає і є найменшим у лекційному методі. І це цілком логічно, бо з переходом від однієї освітньої ланки до наступної змінюється співвідношення між освітнім і розвивальним компонентами змісту навчання (якщо у початковій школі домінує розвивальний, то у вищих навчальних закладах – освітній), що спричинює рух від методів з максимальним

внутрішнім коефіцієнтом активності до методів з мінімальним внутрішнім коефіцієнтом активності (від активних до пасивних). Такий класифікаційний підхід (від розв'язання суперечності) дає змогу, з одного боку, утвердити відомі підходи А.Пінкевича, Г.Ващенко, М.Махмутова, а з іншого – суттєво їх розвинути.

Якщо намагатися розділити, наприклад, головні методи на деякі групи, то цей поділ був би чисто умовним, оскільки, залежно від внутрішнього наповнення, активність методу, яка характеризує рівень трансформації методу викладання у метод навчання, динамічно змінюється. І будь-яка класифікація має бути прив'язаною до конкретних умов, конкретного навчального процесу. Отже, описаний аксіоматичний принцип побудови теорії методів і запропонований діалектичний підхід до класифікації методів дає можливість зробити такі висновки:

- будь-яка класифікація методів за однією, двома і більше ознаками має цінність лише постільки, поскільки розкриває складність і трудність цієї проблеми;
- класифікація методів має динамічний характер, залежить від вікових та індивідуальних особливостей учнів, цільових установок і є наслідком вирішення суперечності між методами викладання й учіння;
- основою трансформації методів викладання у методи навчання є інтеграція методів викладання й учіння;
- активність методів викладання спричинюється їхньою проблемізацією, структурним наповненням прийомами логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, підсумування, узагальнення, систематизація, індукція, дедукція, аналогія) і посилюється внутрішнім коефіцієнтом активності;
- залежність класифікації методів від вікових та індивідуальних особливостей учнів зумовлює їхній диференційований характер;
- диференціація методів навчання уможливорюється у зв'язку з горизонтальним множенням головних методів, яке спричинюється евристичними прийомами цих методів та наповненням їхнього внутрішнього змісту логічними прийомами. Наприклад: а) пояснювально-ілюстративна лекція, лекція з елементами евристичної бесіди, лекція з елементами проблемного викладу, лекція з елементами досліджень; б) інформаційний виклад; пояснювально-ілюстративний виклад; проблемний виклад.

Розмаїття головних методів визначатиметься і різним добром визначених прийомів і їхньою впорядкованістю, комбінаціями основних прийомів.



Аксиоматичний підхід до класифікації методів дає змогу не лише горизонтально урізноманітнити сукупність головних методів, а й доповнити освітньо-ступеневою диференціацією, яка закладена у логічному ряді головних методів (вертикаль), а також зумовлена індивідуальними і віковими особливостями суб'єктів учіння.

Визначення методу через сукупність прийомів (змістовий аспект) і як педагогічну взаємодію (процесуальний аспект) дало можливість нам поєднати діалектичний підхід із синергетичним і якісно класифікувати методи навчання, яке зумовлюють внутрішні рушійні сили, і вона виключно адаптується до вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів учіння, залежить від цільових установок (тобто є можливості для розвитку).

- Зазначені підходи надають класифікації методів прагматично-динамічного характеру, розширюють поле для дальших наукових апостеріорних досліджень, оскільки основою класифікації є скінченна кількість основних прийомів і головних методів, а результатом – відносно нескінченна кількість конкретних методів навчання (взаємозв'язок нескінченного і скінченного, дискретного і неперервного).

- 
1. *Алексюк А. М.* Загальні методи навчання. К., 1981.
  2. *Ачкурин И. А.* Некоторые закономерности развития знания и проблемы его синтеза // Синтез соврем. науч. знания. М., 1973.
  3. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения. М., 1977.
  4. *Баранов С. П.* Принципы обучения. М., 1975.
  5. *Ващенко Г.* Загальні методи навчання. К., 1997.
  6. Дидактика современной школы / Под ред. В.А.Онищука. К., 1987.
  7. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. М., 1982.
  8. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. М., 1975.
  9. *Паламарчук В. Ф.* Школа учит мыслить. М., 1987.

**PROBLEM OF CLASSIFYING THE METHODS OF INSTRUCTION****Petro Sikors'kyi**

*Lviv separate department of European University  
Kushevycha Str., 5, UA-79019Lviv, Ukraine*

The author proposes a new model of axiomatic classifying the instruction methods based on the deep analysis of their different aspects. This classification of instruction methods corresponds to the determined in the paper methodological principles and real educational practice.

*Key words:* means of instruction, method, classification, principle, axiom, synergy, methodology.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2003  
Прийнята до друку 18.06.2003