

Отже, формування у дітей мотивів самоформування умінь та якостей свідомого українця-патріота є третім структурним компонентом відповідної педагогічної системи. Четвертий компонент повинен “працювати” на безпосередню організацію процесу розробок і реалізації Я-концепції оволодіння учнями національними цінностями. Аналізуючи зміст моделі, його можна сформулювати як безпосередню організацію усвідомлення молодшими школярами розбіжностей в оцінках сформованості національного образу Я і в його самооцінці. П’ятий компонент системи – стимулювання процесів проектування і реалізації Я-концепції самоформування національних вмінь і якостей як цінностей національної культури. А шостий – стимулювання виникнення у дітей позитивно почуттєвого фону у зв’язку із самотворенням себе як свідомого українця.

Висновки. Процес свідомого оволодіння учнем початкової школи національними цінностями – результат педагогічного впливу на розвиток його національної свідомості та самосвідомості. Таке положення враховане у побудові відповідної дворівневої моделі цього процесу. Структура моделі на першому рівні містить емоційний (компонент переживання знань про національну культуру як особистісні) та раціональний компоненти (осмислення цінностей української культури), функціональна єдність яких сприяє зародженню мотивів самоформування молодшим школярем відповідних цінностей.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 341 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 277 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех ; Ін-т змісту і метод. навч. – К. : ІЗМН, 1998. – 203 с.
4. Кучерявый А.Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки : монография / Александр Георгиевич Кучерявый. – К. : Вища школа, 1998. – 224 с.

ЛАЗАРЄВА К.С.

ЗАПИТАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ДІАЛОЗІ

Серед провідних напрямів реформування й модернізації навчання в початковій та основній школі сучасна педагогічна наука визначає змістовний діалог суб’єктів навчання як провідний спосіб оволодіння основними знаннями та вміннями.

Це пояснюється тим, що “перенесення за “банківською системою” власного знання своїм учням” [14, с. 53], панування передавального, монологічного по суті характеру змісту освіти неефективні для розвитку особового потенціалу учня: постійна зовнішня дія на учня не розвиває його *продуктивну* творчу діяльність, а навпаки, сковує її, утруднює розвиток закладених у дитині культурних, психологічних, фізичних можливостей розвитку, не підтримує індивідуальність дитини, сприяючи навчанню всіх за однаковим зразком, без врахування домінуючих мотивів і здібностей кожного учня. Зростання питомої ваги змісту предметів при так званому “передавальному” типі навчання означає посилення тиску на особу учня ззовні, а звідси, призводить до зростання його психічних і соматичних захворювань.

Якщо ідеї переведення навчального процесу на діалогічні основи підтримуються практично всіма науковцями і вчителями, то у способах здійснення цих ідей, у поглядах на якісні характеристики навчального діалогу не помітно суттєвих інноваційних змін. З одного боку, ніхто, здається, не заперечує необхідності активного діалогу на всіх етапах навчання, а з іншого – у дидактичних і методичних працях, як і в минулому, досліджуються здебільшого такі проблеми, як діяльність учителя як ініціатора навчального діалогу, вдосконалення його вмій ставити необхідні запитання учням і виправляти їх помилки у наданих відповідях. Зрозуміло, що панування монологічної передачі знань і неувага до діалогічної активності учнів на уроці не сприяють становленню позитивних мотивів до учіння та необхідних діалогових умінь школярів.

Аналіз актуальних досліджень показує, що діалог в освіті є сутнісною основою розвитку особового потенціалу того, хто вчиться, і стає головним компонентом особистісно орієнтованої освіти (Є. Бондаревська, С. Кульневич, В. Серіков, В. Лекторський, С. Курганов, І. Якиманська та ін.).

Разом з тим, незважаючи на рівноправну суб’єкт-суб’єктну діалогічну взаємодію вчителя й учнів, діалог в освіті досліджувався переважно в ракурсі “вчитель – учень”, у якому учень йде слідом за логікою вчителя. В умовах передавального характеру змісту освіти подібний діалог має “монологічний відтінок” і не здатний повною мірою розкрити свій евристичний потенціал: формувати *евристичні* якості особи, що вчиться, такі, зокрема, як організаційно-діяльнісні, когнітивні, креативні [15]. Г. Волков у праці “Соціологія науки” відзначає, що процесом навчання є по суті процес передачі інформації від учителя до учнів. Учитель при цьому функціонує як носій і передавач готової інформації, а учні – як “пристрої, що запам’ятовують”, і це свідчить про нетворчий характер такого навчання [4, с. 278].

У дисертаційному дослідженні С. Рябченка з’ясовано, що разом із засвоєнням запропонованих йому знань учень мимоволі засвоює і характер ми-

слення, для якого стає звичним повторювати чужі думки і поклонятися тому, чому “прийнято” поклонятися [11].

Таким чином, більшість дидактів прямо чи опосередковано вважають діалог, діалогічну взаємодію всіх учасників навчального процесу універсальною основою будь-якої дидактичної системи. Діалог має пронизувати весь процес навчання, забезпечуючи кількісні і якісні зміни пізнавальної діяльності учнів, їхнього творчого розвитку й самореалізації.

Здійснивши аналіз методологічних основ діалогу (М. Бахтін, В. Берков, В. Біблер, Я. Буш, В. Давидов, В. Лекторський, С. Курганов), розглянувши його психологічні аспекти (О. Бодальов, С. Рубінштейн, Л. Виготський, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв, А. Брушлинський, Г. Кучинський, В. Семиченко), виявивши дидактичні можливості навчального діалогу (М. Кларін, Г. Ковальов, О. Кондратюк, О. Кузьменко, А. Король, В. Лозова, П. Фрейре, А. Хуторської) можна дійти висновку, що в репродуктивному (передавальному), монологічному за своєю сутністю типі навчання, де справжня суб’єктність, тобто свобода, самостійність, ініціатива учня, скоріше декларується, ніж фактично реалізується, продуктивна, особистісно значуща діалогічна взаємодія як по вертикалі (“учитель – учень”), так і по горизонталі (“учень – учень”) повною мірою нездійсненна. Як довели дослідження В. Андрєєва, В. Дьяченка, Б. Коротяєва, А. Короля, С. Кульневича, П. Фрейре, А. Хуторського та інших, проблему діалогізації навчання в рамках передавальної, “банківської” освітньої системи можна вирішити лише частково, в аспекті “вчитель – учень”, де останній повинен постійно діяти за логікою наставника і суттєво обмежений у розвитку свого творчого потенціалу.

Тому *метою статті* стало з’ясування теоретичних основ і значення запитальної діяльності учнів початкової школи, їх умінь самостійно ставити пізнавальні запитання в просторі евристичної діалогової взаємодії суб’єктів навчання.

Провідну роль діалогу в пізнанні нового, у взаєморозумінні і взаємозбагаченні людей талановито розкрив видатний психолог і літературознавець М. Бахтін. На його думку, істина не народжується і не знаходиться в голові окремої людини, вона народжується між людьми, що спільно відкривають істину, в процесі їх діалогічного спілкування. “Ідея починає жити, тобто формуватися, розвиватися, знаходити і оновлювати свій словесний вираз, породжувати нові ідеї, тільки вступаючи в істотні діалогічні відносини з іншими *чужими* ідеями. Людська думка стає справжньою думкою, тобто ідеєю, тільки в умовах живого контакту з чужою думкою, втіленою в чужому голосі, тобто в чужій, вираженій в слові свідомості. У точці цього контакту голосів-свідомостей і народжується і живе ідея” [2, с. 146–147].

Вивчення й узагальнення дидактичних досліджень із зазначеної проблеми дало підставу припустити, що розкриття і формування творчих якостей

учня найбільш ємно і комплексно реалізується в одному з різновидів особисто орієнтованого, індивідуалізованого навчання – в *евристичному навчанні* (П. Каптерев, В. Андреев, А. Король, В. Соколов, А. Хуторської та ін). В основі евристичного навчання лежить освітня діяльність учня з конструювання ним *власного* сенсу, цілей, змісту та організації освіти, перехід від традиційного діалогу “вчитель – учень” до діалогу “учень – учитель” і “учень – учень” на всіх рівнях системи освіти особистісно орієнтованого типу: смисло-цільовому, змістовному, процесуально-технологічному.

Під *евристичним діалогом* його дослідники розуміють насамперед постановку учнем *запитань* зовнішньому освітньому середовищу на кожному з етапів його освітньої діяльності, таких як: цілепокладання, вибір форм і методів пізнавальної роботи, що відповідають його психологічним особливостям, рефлексивна діяльність. Звернення до особистості учня, до його мети, потреб, до індивідуальних особливостей означає надання школяреві можливості самому запитувати, а не тільки давати відповідь на зовнішнє запитання вчителя, продиктоване зовнішньою логікою і наміром [6, с. 6]. Запитання учня є його творчим продуктом і виступає як педагогічна модель відповіді [6, с. 7].

Тобто мова, на нашу думку, йде про те, що діалог у навчанні (зовнішній і внутрішній), основний спосіб навчання. Але таким він стає лише за умови пріоритету запитань учня. Навчити школяра ставити запитання не епізодично, а системно – ключ до формування пізнавально-творчої особистості, здатної висувати припущення, будувати свій індивідуальний освітній шлях. А це означає, що відмітною особливістю евристичного діалогу в освіті стає сьогодні формування в учня особливої мотивації на розробку активної освітньої стратегії, яка дає змогу реалізувати знамениту ідею Сократа і його численних старожитніх і сучасних прибічників: насамперед свідомо й наполегливо виявляти в ході пізнавальної діалогової взаємодії не те, що відомо і що легко знайти в коморах пам’яті, а те, що невідомо, непізнано, але важливо для життя й пізнання. Незнане ми маємо чітко відокремлювати від відомого (освоєного знання) і на основі цього будувати цілі навчання, обирати необхідні для цього освітні методи, прийоми, засоби. В. Андреев, конкретизуючи рекомендації Сократа і Д. Пойї щодо чіткого розмежування відомого й невідомого при розв’язанні пізнавального завдання, пропонує таку послідовність евристичних запитань: Що невідомо? Що дано? У чому полягає умова? Чи можливо задовольнити умову? Чи достатня умова для виявлення невідомого? Чи недостатня? Чи суперечлива? Розподіліть умову на частини. Запишіть їх чи зобразьте схематично. Як знайти зв’язок між тим, що дано, і тим, що невідомо? [1, с. 177].

Якщо звичайному діалогу притаманна в основному постійна рівність (паритетність) партнерів, то в навчальному діалозі позиції партнерів постійно змінюються. У процесі діалогічної взаємодії вчитель може поступитись на

якийсь час лідерством учням, щоб стимулювати їхню пізнавальну активність, потім лідерство може захопити хтось із учнів, за ним на лідируючу позицію знову виходить педагог. Такий стиль навчання вимагає неабиякої педагогічної ерудиції, досвіду, умінь розсудливо ризикувати та імпровізувати.

Щоб забезпечити постійну оптимальність діалогової взаємодії, тобто її успішність з економними витратами часу та енергоресурсів, розробники евристичного навчання та його провідної складової – евристичного діалогу [1; 6; 8; 12] пропонують насамперед активно реалізувати принципи евристичного навчання, які в основному збігаються з принципами сучасної гуманістичної освіти з її ствердженням пріоритетів особистості учня і чіткою стратегічною метою самореалізації його творчого потенціалу. Евристичне навчання в рамках особистісно орієнтованої освіти насамперед відроджує принцип природовідповідності навчання. Діалог відображає об'єктивну природу людини з її постійним прагненням здобувати знання, щоб жити в більш досконалому, багатому й безпечному світі. Тільки в постійній діалогічній єдності можна оперативно й без зайвих витрат сил і часу здобути життєво необхідні знання й уміння. На необхідність розвитку умінь учнів самим добувати знання звертали увагу засновники природовідповідної педагогіки Д. Локк, Я. Коменський, Г. Песталоцці, А. Дістервег, П. Каптерев, К. Ушинський, В. Сухомлинський. Принцип природовідповідності вимагає, щоб діалогічні методи були спрямовані насамперед на розвиток природної спроможності учнів самостійно ставити значущі для них запитання і за допомогою серії своїх і чужих запитань щодо однієї теми здобувати нові знання. Поступово розвинута й практично реалізована здібність учнів ставити запитання з навчальної проблеми вчителю й своїм товаришам знаходиться в епіцентрі успішної діалогічної взаємодії на уроці. Учителю варто свідомо обмежити коло своїх запитань, віддавши певний резерв часу на навчання дітей запитувати, тому що запитання учня по суті матеріалу, що вивчається, на думку прихильників евристичних технологій освіти, – важливий освітній продукт, який заслуговує на оцінку серед інших важливих навчальних досягнень. Запитання учня відображає часто його реальне утруднення, гостре переживання, йде із самих глибин його психіки і демонструє його цінності і глибину мислення. Учитель своїми відповідями може корегувати думки школяра та їх оформлення, коректно й непомітно виправляти порушення не тільки в навчальній сфері, а й у сфері духовного й морального розвитку дитини.

Таким чином, діалогічна взаємодія, де ініціатива свідомо віддається учневі, дає вчителю змогу більш ефективно навчати своїх вихованців ставити запитання і тим самим активізувати учіння, підвищити пізнавальну самостійність дітей.

Варто також визнати дієвість у процесі навчального діалогу принципу гармонічної інтеграції різних видів навчальної діяльності вчителя й учнів: а)

за спрямованістю і метою – проектної, мотиваційно-ціннісної, операційно-виконавчої та діагностично-оціночної; б) за рівнем пізнавальної діяльності – репродуктивної, пошукової, конструктивної та креативної; в) за формою кооперації – індивідуальної, групової, фронтальної.

Необхідним способом реалізації принципів особистісно зорієнтованої евристичної взаємодії в навчанні є основні складові евристичної технології – конкретизована мета і завдання пізнавальної діяльності, адаптований педагогом зміст навчального матеріалу, методи евристичної діяльності. На особливу увагу заслуговують саме методи пізнавально-творчої (евристичної) взаємодії, тому що саме вони стають вирішальним чинником успішної чи невдалої пізнавальної діалогічної діяльності і на вертикальному, і на горизонтальному рівнях (В. Андреев, А. Король, А. Хуторської).

У дослідженнях В. Андреева та інших авторів [6; 13] подано схожі описи методу евристичних запитань (евристик), започаткованих ще давньоримським філософом, педагогом і оратором Квінтіліаном, який рекомендував своїм учням для збору найбільш повної інформації про об'єкт вивчення поставити перед собою і відповісти на сім ключових запитань: хто? що? чому? де? чим? як? коли? Така серія запитань, які допомагають розкрити суб'єкт діяльності (хто?), її об'єкт (що?), мету (чому?), місце (де?), засіб (чим?), метод (як?), час (коли?), можна успішно застосувати при побудові серії евристичних запитань у технології освоєння молодшими школярами на евристичному рівні описів та пояснень – основи їхніх пізнавально-творчих знань та вмінь.

Уже в сучасну добу американський педагог і математик Д. Пойа розробив і випробував систему евристичних запитань при розв'язанні математичних задач. Аналіз цієї системи запитань доводить, що вони можуть бути корисними не тільки при вирішенні математичних задач, а й стати в пригоді при складанні завдань при вивченні гуманітарних дисциплін, зокрема при освоєнні й застосуванні в навчальній практиці опису й пояснення в початковій школі. Таке використання педагогічних здобутків Д. Пойа можна пояснити рядом дидактичних аргументів. По-перше, освоєння інформаційних знань про опис, про його види й призначення (функції) буде більш мотивованим, активним і оперативним (коротшим за часом і лаконічнішим) й одночасно зрозумілішим для дітей, якщо використати логічно й послідовно побудований ланцюг запитань (вчителя й учнів) – основних і навідних – і певних варіантів відповідей на них з періодичними короткими узагальненнями. По-друге, запитання у запропонованій Д. Пойа технології розв'язання математичних задач, яку інтерпретував в евристичному стилі В. Андреев [1, с. 177–178] частково прийнятні і для гуманітарних предметів, тому що вони відповідають загальнодидактичним вимогам до евристичного навчання та діалогової взаємодії в ньому, зокрема, найперше, виявляють відоме й невідоме (знане й незнане).

Згідно з проведеним аналізом психолого-педагогічної літератури (Л. Виготський, Б. Коротяєв, А. Король, С. Рубінштейн), учень *початкової школи* характеризується: переважанням наочно-образного мислення й несвідомої емоційності, синкретизмом мислення, егоцентризмом, *несформованою* в аспекті соціалізації зовнішньою мовою [6, с. 146–147]. Дитячу мову характеризує *егоцентризм*, коли дитина не піклується про співрозмовників, тобто не прагне бути зрозумілою тим, хто її оточують, і говорить для себе – її мова при цьому монологічна [9]. Ж. Піаже пише, що вік, з якого починається логічне мислення, – це 7–8 років. З цього висновку відомого психолога випливає, що зазначений вік найбільше підходить для навчання молодшого школяра запитувати, для формування інформаційної, пошукової, конструктивної, комунікативної компетентності.

Наявний достатній розвиток у молодшого школяра наочно-образного мислення і початок освоєння на основі володіння наочною образністю логічного мислення збігається з постійною потребою дитини і дошкільного, і молодшого шкільного віку ставити запитання батькам, вчителю, товаришам, що органічно вписується в систему початкової освіти.

Питання дитини відображають його психіку й особливості мислення, цілісність світосприймання. Навчання молодшого школяра правильній постановці запитань допомагає скорегувати психічні процеси дитини, істотно вплинути на його мову й мислення.

Поступова *соціалізація* мови дитини 7–8 років приводить до зміни співвідношення між внутрішньою і зовнішньою мовою. Це співвідношення зміщується в бік *діалогу* [16].

Поведінка дітей певного віку нерозривно пов'язана з тим, які питання ставить дитина в цьому віці. Існує і зворотний зв'язок: якщо навчати дитину початкової школи правильно ставити питання, то це може позитивно вплинути на її поведінку, сприятиме її корекції.

Базисна тріада запитань евристичного діалогу (що? як? чому?), на думку основних розробників евристичного діалогу (А. Хуторської, А. Король), є основоположною в навчанні молодших школярів такому діалогу.

Однак така позиція, на нашу думку, не вичерпує всієї структури запитань, які фактично наявні в навчальному діалозі в початковій школі.

Діалог знаходить своє місце в змісті і формі евристичних завдань. Наприклад, компонент порівняння, зіставлення різнорідних знань у структурі завдання вказує на його внутрішню діалогічність. Разом з тим такі типи завдань, як “Запитай і дізнайся”, “Доведи, спростуй”, “Розсуди, хто має рацію”, мають форму зовнішнього діалогу як основу для розвитку не тільки когнітивних, а й креативних і навіть оргдіяльнісних якостей молодшого школяра. До оргдіяльнісних А. Хуторської зараховує вміння ставити цілі, виокремлювати

завдання, знаходити способи й засоби їх розв'язання, здійснювати діагностику й оцінювання власних освітніх продуктів.

Цілі, що досягаються за допомогою реалізації зовнішньодіалогових типів завдань, – це розвиток насамперед евристичних умінь особистості, її пізнавально-творчих якостей. Наприклад, умінь учнів відокремлювати знання від незнання, ставити цілі і здійснювати рефлексію власної діяльності, умінь розглядати декілька точок зору на природу об'єкта і створювати власне знання, умінь шукати, перетворювати, передавати інформацію, доводити, спростовувати твердження, складати евристичні завдання, діалоги, інтегрувати знання та ін.

Способи успішного освоєння описових і пояснювальних знань та умінь учнями початкової школи з пріоритетом діалогової взаємодії і запитальної активності школярів можна довести рядом таких обґрунтувань.

По-перше, опис і пояснення для школярів – це первинний етап їхнього пізнавально-творчого досвіду, а тому оволодіння описовими й пояснювальними знаннями – це пізнавальний процес, який можна успішно здійснити, лише перевіривши учнів у площину доступної для них за складністю самостійної творчої діяльності. Така позиція щодо освоєння дітьми перших сходинок творчості – основи їхнього навчання і самоствердження – послідовно відстоюється і в працях педагогічної класики (А. Дістервег, Л. Толстой, К. Ушинський, П. Каптерев, П. Фрейре), і в творах сучасних дидактів (В. Андреев, В. Беспалько, А. Король, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, О. Савченко, А. Хуторської та інші). Складне для молодших школярів оволодіння знаннями про творчість, теоретичне й практичне освоєння творчих процедур (а найпростіші з них – це опис і подальше пояснення об'єктів опису) в умовах сучасного навчального процесу найефективніше відбувається в умовах комунікативної єдності, тобто в ситуаціях, де переважає постійний, особистісно орієнтований, гуманістичний діалог, де ініціатива постановки запитання і формулювання відповідей на них як динамічна естафета постійно й свідомо передається учителем школяру, від нього – послідовно своїм однокласникам, потім знову (з метою корегування пошуку) – педагогу, від нього – іншим учням (групі чи одному), щоб досягти оптимальної активності всіх у пошуку невідомих і значущих для дітей знань та вмінь.

По-друге, оволодіння знаннями про опис чи пояснення, а також описовими і пояснювальними процедурами проходить успішніше й оперативніше, ніж у традиційному навчанні, якщо спирається на основну операційну “пружину” евристичного діалогу – запитання учнів. Згадаємо, що саме за наявності учнівських запитань і створюється проблемна для них ситуація, а на основі її виникає й посилюється їхнє активне мислення, пошукова, конструктивна, креативна активність [7; 15].

По-третє, в діалозі за допомогою в основному стандартних для опису й пояснення запитань (хто? що? який? де? коли? як? чому? для чого?) можна без зайвих витрат часу й зусиль побудувати систему простих алгоритмів діяльності зі зворотним оперативним зв'язком для освоєння структури й змісту різних видів передбачених навчальними програмами ділового чи художнього опису (предметів, подій, портретів, картин тощо). На основі освоєних схематичних алгоритмів йде поступове ускладнення описових і пояснювальних завдань для самостійного їх виконання. Запитання вчителя й мотивовані його зусиллями запитання учнів загострюють проблемну ситуацію, спонукають школярів до більш активного й зацікавленого творчого пошуку розв'язку виявлених суперечностей. Запитання учнів розглядаються багатьма авторами як їхні освітні продукти, що слугують не тільки для створення структурно-змістових описових знань, а також як способи діагностики цих знань.

По-четверте, дидактична доцільність й ефективність діалогу в освоєнні молодшими школярами перших сходинок творчої діяльності – ділового, наукового й художнього опису та наступного наукового пояснення подій і наслідків – підтверджується одержаними психолого-педагогічною наукою даними про те, що систематичне й доцільне впровадження відкритого (зовнішнього) діалогу в навчальний процес об'єктивно й надійно забезпечує формування здібностей учнів до внутрішнього діалогу (постійні запитання й відповіді самому себе). Здібності й уміння вести внутрішній діалог поступово нарощуються разом з розширенням досвіду пізнавально-творчої практики учнів. Такий діалог є необхідним чинником для самостійного створення власного фонду знань, конструктивних і креативних умінь, досвіду творчої роботи, духовних цінностей підростаючої особистості.

На основі вивчених джерел [3; 5; 7; 8; 10; 16] з'явилась можливість за різними підставами класифікувати запитання молодших школярів, виокремивши такі їх види:

а) на підставі їх змісту – **прості** (відповідь на них можна дати з наочно представленої ситуації), **складні** (мають складно-підрядну структуру і вимагають самостійного осмислення події, ситуації, що сприймаються учнями) (А. Король);

б) залежно від рівня пізнавальної активності учнів – **репродуктивні, пошукові, проблемні, дослідні** (В. Берков В. Лозова);

в) за функціональним призначенням – **пізнавальні і службові** (Ю. Голубева, Ю. Кондратюк, І. Родак та ін.);

д) за змістовним значенням – **основні і допоміжні** (за Сократом, **навідні**);

ж) за вектором спрямованості – **зовнішні** (спрямовані зовнішнім співрозмовникам) і **внутрішні** (спрямовані на внутрішнє “Я”).

Висновки

1. Практично всі дослідники означеної проблеми підкреслюють і досить доказово висвітлюють значення компетентної діалогічної взаємодії вчителя й учнів у підвищенні рівня знань та вмінь учнів при вивченні різних предметів початкової школи. Однак тільки незначна частина авторів виокремили стрижневу частину такої взаємодії – бажання і володіння учнями вмінням ставити змістовні пізнавальні запитання товаришам, вчителю, самому собі.

2. Незважаючи на рівноправну суб'єкт-суб'єктну діалогічну взаємодію вчителя й учнів, діалог в освіті досліджувався і продовжує досліджуватись переважно в ракурсі “вчитель – учень”, у якому учень йде слідом за логікою вчителя. В умовах передавального характеру змісту освіти подібний діалог не здатний повною мірою розкрити свій евристичний потенціал і формувати евристичні якості особистості.

3. У теоретичних положеннях і дослідних експериментах підкреслюється значення інноваційних технологій навчання, але й на сьогодні у вітчизняній дидактиці є лише поодинокі праці, присвячені евристичному навчанню як основі для формування діалогічних умінь, зокрема вмінь учнів самостійно ставити пізнавальні запитання.

4. Вивчення в початковій школі провідних знань та вмінь – описових, пояснювальних, приписових – не пов'язується з активізацією запитальної діяльності школярів, тому й відсутня, на нашу думку, цілісна класифікація пізнавальних запитань, їх адресна прив'язаність до освоєння певних видів знань, зокрема, описових. Подана в статті загальна класифікація учнівських запитань частково вирішує деякі аспекти цієї проблеми, але, безумовно, потребує доповнення й поглиблення аргументації. На нашу думку, таке завдання можна успішно вирішити в рамках подальшої експериментальної роботи на базі особистісно орієнтованої евристичної технології навчання.

У зв'язку з предметом нашого дослідження безумовно перспективними постають питання про необхідність виокремлення типових запитань до різних видів ділових і художніх описів, наявних у навчальних програмах початкової школи, знаходження відповідних способів їх освоєння і застосування, а також створення й випробування цілісної моделі освоєння учнями вмінь запитальної діяльності у процесі оволодіння базовими для них описовими знаннями й уміннями.

Література

1. Андреев В. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Сов. лит., 1972. – С. 146–147.
3. Берков В.Ф. Вопрос как форма мысли / В.Ф. Берков. – Минск : БГУ, 1972. – 136 с.

4. Волков Г.Н. Социология науки / Г.Н. Волков. – М. : Мысль, 1968. – С. 278.
5. Голубева Ю.И. Формирование у младших школьников умения задавать вопросы на уроке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю.И. Голубева. – Калининград, 2002. – 20 с.
6. Король А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект : науч. пособ. / А.Д. Король. – М. : Эйдос ; Иваново : Юнона, 2009. – 260 с.
7. Лозовая В.И. Формирование познавательной активности школьников / В. Лозовая, Е. Камышанченко. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2000. – 232 с.
8. Меньшикова Е.А. Детские вопросы как проявление познавательной самостоятельности / Е.А. Меньшикова // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – С. 103–104.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997. – 256 с.
10. Родак И.И. Культивирование вопроса ученика в учебном процессе [Электронный ресурс] / И.И. Родак. – Режим доступа: www.bim-bad.ru/biblioteka/article.
11. Рябченко С.А. Психологические дерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.А. Рябченко ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 1995. – 18 с.
12. Соколов В.Н.. Методологические и теоретические основы педагогической эвристики : автореф. дис. ...д-ра пед. наук / В. Соколов. – Оренбург, 1999. – 46 с.
13. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / Алла Тряпицына. – Ленинград : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. – 92 с.
14. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре [пер. з англ. О. Дем'янчука]. – К. : Академія, 2004. – С. 53.
15. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
16. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов / Н.Б. Шумакова. – М. : Знание, 1990. – 78 с.

МЕЖЕНИНА Л.О.

ОБНОВЛЕННЯ ФУНКЦІЙ КОНТРОЛЮ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

В умовах модернізації освіти, її інтеграції в європейський освітній простір значно зростають вимоги до управлінської діяльності керівників шкіл.