

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Надалі за темою дослідження є можливість розробки методичної системи навчання спецпредметів, яка б сприяла розвитку та формуванню високого рівня відповідальності у майбутніх вчителів технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заїка С. О. Формування в учнів старшої школи відповідального ставлення до результатів праці / С. О. Заїка // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 2. – С. 92–97.
2. Куниця Т. Ю. Виховання відповідальної поведінки в учнів 7–8-х класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Т. Ю. Куниця. – К., 2008. – 21 с.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев ; под ред. В. Е. Семенов. – Ленинград : Наука, 1983. – 240 с.
4. Патинок О. П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О. П. Патинок. – К., 2008. – 20 с.
5. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

УДК 373.21:372.32

Л. І. Зайцева,

доктор педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ВИКОРИСТАННЯ ЕВРИСТИЧНОГО ДІАЛОГУ ПІД ЧАС ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОБ'ЄКТАМИ ПРИРОДНО-ПРЕДМЕТНОГО ДОВКІЛЛЯ

Постановка проблеми. Діалог є об'єктом дослідження в різних галузях науки. Науковці вивчають діалогічність внутрішнього світу особистості, доводять діалогічну природу виховного впливу, досліджують процеси діалогізації-монологізації, розкривають зв'язок мислення і мовлення. У деяких випадках діалог використовується як пояснювальний принцип. Дослідники, зазвичай, використовують різні смислові сторони поняття “діалог”. Проте залишаються актуальними питання вивчення впливу діалогічного спілкування на психічні процеси, використання діалогу як методу навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Думка про те, що діалог є школою для розвитку дитячої думки, підкреслювалася в роботах Ф. Достоєвського, Н. Новікова, В. Одоєвського, К. Ушинського. Так, В. Одоєвський звертає увагу на те, що запитання, які дорослий пропонує дитині, повинні допомагати їй мислити, продукувати власні думки. Учений висуває низку вимог до запитань. Вони повинні ставитися так, щоб дитина могла знайти

вказівку на те, як відповідати; не змогла відповісти одним словом. Проте запитання не повинно містити готової відповіді. Важливим, на думку В. Одоєвського, є тон висловлювання [4]. Отже, діалог із дітьми вимагає від дорослого особливого мистецтва.

Дослідники розглядають діалог як процес пізнання та спілкування. Діалогічне мовлення має багато різновидів залежно від функції, яку воно виконує, характеру протікання, кількості учасників, ступеня підготовленості тощо. У лінгводидактиці та методичній літературі немає єдиного підходу до визначення видів, типів, форм діалогу. В аспекті діяльнісного підходу (Т. Сахарова, П. Гуревич та ін.) виділяються діалог-пояснення, діалог-договір, діалог, який передає почуття людини, діалог-сперечка, ситуативно-обумовлений діалог, бесіда-обмін враженнями, бесіда-обговорення. У нашому дослідженні розглядаємо діалог як метод навчання. Зауважимо, що евристичний метод навчання використовувався ще за часів Сократа. Його сутність полягала в тому, що навчання здійснювалося за допомогою навідних запитань.

Упровадження в освітній процес дошкільного закладу пізнавальних діалогів як активного методу навчання сприяє реалізації особистісно зорієнтованого підходу. Діалог стимулює розвиток пізнавальних процесів, допитливості, вчить дітей мислити, розмірковувати, обґрунтовувати свою думку. Пізнавальний діалог повинен стати природною формою взаємодії з дитиною, починаючи з раннього віку. Ефективним засобом активізації мислення є усвідомлення дітьми суперечності між уже сформованими висновками і новими фактами, з якими вони ознайомлюються, що спонукає вихованців до пошуків способів усунення такої суперечності, уточнення наявних у них знань. Мислення активізується всюди, де дітям треба зрозуміти щось нове для них, розв'язати якусь, хоч не дуже складну пізнавальну або практичну задачу, особливо нову, способи розв'язання якої їм потрібно знайти. Мислити – значить діяти, шукати відповіді на запитання, способи розв'язання задач, які цікавлять того, хто мислить. В умовах навчання такими пошуками керує педагог, який знає ці відповіді і способи, володіє знаннями й уміннями.

Успіх і результативність діалогу, на думку науковців (Є. Радіна, А. Савенков), залежить від методично правильного добору запитань. Так, Є. Радіна поділяє усі запитання на дві групи: залежно від характеру розумових завдань (репродуктивні, які потребують простої констатації фактів; евристичні, пошукові, проблемні, що вимагають від дітей логічних узагальнень, умовиводів, встановлення причинних зв'язків між предметами і явищами); залежно від ролі, місця в діалозі (основні, які готує вихователь заздалегідь; допоміжні, що виникають під час бесіди).

А. Савенков розглядає запитання-уточнення і запитання-доповнення. Перші можуть бути простими і складними. Прості можна поділити на умовні й безумовні. Складні передбачають декілька простих. Запитання-доповнення зазвичай містять слова “де, коли, хто, що, чому, які”. Автор пропонує педагогові в побудові діалогу дотримуватися послідовних етапів постановки запитань. На перших етапах дослідження проблеми, на думку А. Савенкова, необхідно ставити дітям описові запитання: “Хто?”, “Як?”, “Що?”, “Де?”, “Коли?”. Вони більше пов'язані з теперішнім і описують ситуацію “тут і зараз”, що дозволяє її усвідомити. Ставлячи такі запитання, дитина вчиться спостерігати і виробляє впевненість у

розумінні теперішнього. Тільки після того, як проблемну ситуацію точно описано, учитель пропонує підніматися на наступний рівень – ставити причинні запитання. Цей рівень потребує розуміння і встановлення зв'язків. Ці два рівні створюють підґрунтя для наступного – суб'єктивних запитань: “Що я про це знаю?”, “Що я при цьому відчуваю?”.

Наступний рівень запитань – уявні: “Що було б, якби?”, “Що сталося б, якби?” тощо. Після них можна ставити оцінні запитання: “Що краще?”, “Що правильніше?”. На думку автора, тільки після того, як діти пройшли всі попередні рівні, повинна бути оцінка. А. Савенков наголошує, що після розв'язання однієї задачі робота не закінчується, а є тільки початком нової. Дітей необхідно готувати до того, що теперішнє завжди продовжується в майбутньому, а тому необхідно привчати до таких запитань: “Що ще може цікавити тебе в цій проблемі?”, “Що ще ти можеш запропонувати або зробити?” [5].

Науковці (О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.) зазначають: якщо мовець хоче, щоб його зрозуміли, він зазвичай орієнтується на певного адресата як у відборі мовного матеріалу, так і в його побудові і навіть у звуковому оформленні фрази. Орієнтування на реципієнта є необхідною умовою успішної комунікації. Дослідники наголошують: специфіка діалогу обумовлена тим, що для нього характерним є не тільки адресованість, а й установка на зворотну реакцію. Висловлювання, яке має двосторонність, двоспрямованість, циклічний характер, вони називають діалогом. Наприклад, запитання відображає інтенцію інформаційного пошуку й містить у собі вимогу інформації. Зворотною дією з боку партнера буде повідомлення інформації, яка вимагається. Між ініціатором і зворотнім висловлюванням установлюється відношення цільової відповідності: зворотне висловлювання реалізує мету того, хто ініціював діалог. Утворюється діалогічна єдність – цикл, у якому семантика того, хто ініціює висловлювання, обумовлює семантику того, хто відповідає [3; 6].

Н. Гавриш на основі аналізу пізнавальних діалогів називає загальні правила їх побудови: визначення доцільної теми розмови; створення позитивного емоційного настрою учасників діалогу; візуалізація процесу відкриття істини; віднаходження значущих смислів означеної теми; проживання ключової ідеї бесіди; раціональне розміщення учасників діалогу [2]. Отже, важливими в організації пізнавального діалогу є як внутрішні, так і зовнішні умови.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей діалогу як активного методу навчання.

У практиці дошкільних закладів широко використовуються різні види діалогічного мовлення: розпитування, бесіди тощо. Але традиційна методика їх проведення регламентує розумову і мовленнєву діяльність дітей. Бесіди (узагальнювальні, супровідні, вступні тощо) здійснюються за складеним планом, який передбачає не тільки запитання, а й готові відповіді на них. За таких умов організації бесіди педагог часто не може відійти від ходу діалогу, знайти вихід із ситуації непередбачуваної відповіді. Аналіз практики показує, що відповіді дітей, які “не вписуються” у передбачувані результати, не приймаються й оцінюються як неправильні. Такі дії вихователя гальмують мислення дитини, сприяють появі невпевненості.

Зовні традиційна бесіда має всі ознаки діалогу, але ця спорідненість оманлива. Необхідне глибоке усвідомлення їх відмінностей. Розглянемо їх

детально. Постановка запитання вимагає відповіді дитини. У першому випадку педагог заперечує неправильні відповіді дітей, після правильної відповіді припиняє спілкування або сам послішає дати готові знання, що поступово призводить до розумової пасивності: “Навіщо думати, якщо вже все зрозуміло?” Часто на запитання дітей, які виникають у ході бесіди та не передбачені планом, педагог не дає відповіді або гасить активність вихованців зауваженнями: “Хто тебе питав?”, “Чого ти послішаєш?”, “Не перебивай”. У процесі спілкування дорослий часто позиціонує себе як головну фігуру, принижуючи статус інших учасників процесу: “Діти, погляньте на мене”, “Слухайте мене уважно”, “Повтори, що я сказала”.

У другому випадку вихователь стимулює до відповіді всіх учасників діалогу такими запитаннями: “А ти як думаєш?”, “Що ти можеш сказати?”, “Може, в тебе інша думка?”. Дорослий приймає кожен відповідь (у тебе оригінальна думка, твоя відповідь дуже цікава, треба розглянути твою пропозицію тощо) і продовжує звертатися з цим самим запитанням до інших. Як показує педагогічна практика, за такої організації бесіди діти часто не сприймають правильну відповідь однолітків, а продовжують самостійний пошук у своєму досвіді способів розв’язання проблеми. Педагог заохочує будь-яку мовленнєву активність дитини. Звертає увагу на цікаві спонукання і запитання: “Давайте спробуємо відповідати на це запитання. А ти як думаєш, що це може означати?” Важливим аспектом взаємин вихователя і вихованця, який повністю ще не використовується в педагогічній практиці, є прийом допущення дорослим навмисних помилок, провокацій: “А я думаю дещо по-іншому”. Це викликає у дітей незвичайний емоційний стан – здивування, яке є поштовхом для зародження думки.

Ведення діалогу в такому режимі привчає дітей вслуховуватися у відповіді однолітків, аналізувати їх, робити висновки, висувати нові пропозиції, міркувати нестандартно. Педагог як організатор діалогу передбачає і спілкування з ним (як значущим дорослим), групову міжособистісну взаємодію вихованців, максимально використовуючи розвивальний потенціал цих форм контактів. Підтвердження наших спостережень знаходимо в дослідженнях сучасних науковців. Так, Н. Гавриш зазначає, що традиційному діалогу притаманна передача дітям певної сукупності інформації, яку вони мають засвоїти і згодом репродукувати. Автор звертає увагу на те, що процес засвоєння знань відбувається не через мислення, відкриття і проживання істини, а через засвоєння шаблонів, мовних штампів, канцеляризмів. Вона доводить, що результатом такого навчання є приміщення, ігнорування особистості дитини – учасника діалогу як партнера, рівноправного суб’єкта пошуку істини. Мінімілізується не лише розвивальний ефект бесіди, але й мотивація дошкільників до оволодіння знаннями в подальшому житті, унеможливується сам потяг до них.

Для реалізації цілісної пояснювально-перетворювальної стратегії оволодіння дітьми дошкільного віку об’єктами природно-предметного довкілля нами було використано метод спільного (педагога і дитини) розв’язання навчальної ситуації. Навчальна ситуація будувалась у формі розумового діалогу, який ґрунтується на вищій психічній функції – мисленні (педагога і дитини). Він є інтерактивним методом, який вимагає рівномірної спільної активності. Діалогічний метод виявляє себе у взаємодії педагога й дитини на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та

новими практичними умовами їх використання з метою спонукання вихованців до участі в постановці, вирішенні проблем, засвоєнні нових понять і способів дії. Зазначаючи про суперечності між фактами, явищами, педагог створює проблемні ситуації, спонукаючи дітей до участі в постановці проблеми, висуненні припущень, доведенні гіпотези. Це сприяє формуванню в дошкільників умінь і навичок мовленнєвого спілкування та самостійної пізнавальної, пошукової діяльності.

Отже, діалог – це обмін судженнями за темою засвоєння, обмін способами пояснення. Пояснення, міркування дитини повинні бути нестандартними, тобто такими, яких немає в її життєвому досвіді, а це означає, що за правильного стимулювання вихованець відкриває такий новий для нього спосіб мислення, як формулювання певних суджень. Головна настанова в цьому обміні для педагога – розгортати діалог так, щоб він психологічно не травмував дитину, а навпаки, вселяв віру у свої сили й успіх. Вихователю також повинен заохочувати обмін запитаннями щодо розуміння змісту і способу оперування ним. Це можуть бути запитання-імпульси, запитання-уточнення, запитання-підтримка, запитання-сумніви. Діалогічний принцип дуже важливий для розвитку пізнавальної активності. У тих випадках, коли навчання виступає як монологічний процес, науковці (А. Матюшкін, Н. Усова, Л. Парамонова та ін.) вважають, що реальний розвиток пізнавальної активності і становлення більш високих форм мислення не відбуваються.

У ході заняття педагог повинен віднаходити можливість ставити дитину в позицію самостійного вирішення мікропроблем. Вихователю необхідно так подати навчальний матеріал, щоб він сприяв появі особливого виду взаємодії, залучив вихованця до навчальної задачі та викликав у нього пізнавальну потребу. Розглянемо для прикладу навчальну ситуацію, в якій педагог використовує діалог для ознайомлення дошкільників з поняттям “твердість”. Навчальна ситуація складається з декількох етапів. На першому етапі (мотивація діяльності) педагог спонукає дітей до раціонального розв’язання практичної задачі, вирішення якої можливе за умови використання цієї властивості. Наприклад, для виготовлення коробки під іграшки необхідно підібрати матеріал. Перед дітьми лежать дві пластини з пінопласту та дерева. За допомогою запитань педагог підводить дітей до визначення поняття, з яким будуть знайомитися діти: Який з матеріалів краще взяти для виготовлення коробки? Чому? Які властивості повинен мати матеріал, щоб утримувати іграшки? У нас була коробка для іграшок з картону. Що з нею сталося? Чому? (Іграшки гострими кутами продавили картон). Який матеріал, на вашу думку, не продавлять іграшки?

Особливістю побудови діалогу є те, що вихователю після кожного запитання актуалізує досвід дітей: “Що скаже Сергійко?”, “Що думає Наталочка?”, “А як вважає Оленка?” тощо. Він приймає усі їхні відповіді, заохочує різні розмірковування і пропозиції, навіть найбільш неймовірні. Після чого робить узагальнення: Нам потрібно обрати матеріал, який буде твердішим за іграшки. На другому етапі порушується проблема, яка постає у вигляді запитання щодо змісту поняття “твердість”: Як виявити цю властивість? Для розв’язання цього завдання вихователю виявляє, чи є в досвіді дитини уявлення про твердість матеріалів, наскільки вони відповідають науковому поняттю.

Наступний етап – етап предметно-перетворювальної адекватної діяльності, спрямованої на відкриття нового знання. Діти засвоюють або

уточнюють умови, за яких виявляється така властивість матеріалу, як твердість. Спосіб дій виявлення твердості вимагає від вихованців засвоєння необхідної і достатньої кількості операцій, які виконуються в певній послідовності: виявлення вихідного стану, прикладання сили натискання, зняття сили, фіксація відсутності змін, збереження матеріалом цілісності.

На цьому етапі діалог будується так, щоб результат власної діяльності дитини поступово прояснювався, ставав очевидним і нарешті сприймався як відкриття: Давайте візьмемо іграшки, які проткнули картон, і натиснемо спочатку ними на пінопласт, а потім випробуємо дерево. Зверніть спочатку увагу на вихідний стан пінопласту. Чи є на ньому нерівності? Тепер з силою натисніть на пінопласт гострим кутом різних іграшок (металевих, дерев'яних, пластмасових). Що відбулося з пінопластом після того, як ви натиснули, надавили на нього іншим предметом? Чи відбулися з ним зміни? Чи підходить цей матеріал для коробки? Чому? Тепер випробуйте дерево. Що треба зробити спочатку? Чи є на дерев'яній пластині нерівності? Натисніть різними іграшками на неї. Чи змінився її стан після зняття сили натиску? Чому не відбулося змін? (Матеріал протистоїть силі натиску, чинить опір, він твердий). Давайте зробимо висновок про цю властивість. Твердість – це здатність матеріалу протистояти силі натискання, не змінювати своєї форми, зберігати цілісність. Особливістю цього етапу є те, що діти вербалізують предметні дії. У майбутньому цей мовленнєвий алгоритм стане планом дій для виявлення твердості в інших матеріалах.

Четвертий етап передбачає фіксацію нового знання за допомогою знаків. Зауважимо, що кожна дитина сама створює модель твердості. Педагог запитаннями спрямовує послідовність моделювання: Яким знаком позначимо сталість матеріалу? Яким знаком позначимо дію сили натискання? Яким знаком позначимо зняття сили? Як можна позначити відсутність зміни форми матеріалу, його сталість? Після того, як модель створено, педагог пропонує дітям показати свою схему та пояснити вибір кожного знака. Вихованці, які самостійно не склали модель, можуть вибрати одну із запропонованих.

На наступному етапі відбувається відтворення нового способу дій у типовій ситуації. Вихователь пропонує серед двох матеріалів (пластиліну і пластмасу) визначити твердіший: Як ви думаєте, який з матеріалів твердіший? Як це визначити? Яку сім'ю утворили дерево, пластмас? (Вони утворили сім'ю твердих матеріалів). Ця мікропроблема вимагає від дитини застосування набутого способу дій у змінених умовах, тобто його узагальнення: змінено матеріал, його форму та розмір, відсутній третій предмет, за допомогою якого виявляється твердість.

Останній етап (підсумково-рефлексивний) передбачає усвідомлення дітьми значення властивості “твердість” у діяльності людини: Де люди використовують цю властивість? Чи може вона завдати шкоди природі, людині? За допомогою яких дій виявляється така властивість матеріалів, як твердість? Як бачимо, навчальна ситуація передбачала декілька мікропроблем, які розв'язуються в процесі діалогу. Запитання до дітей стимулювали їхню розумову активність, допомагали встановити різницю між наявним досвідом і новим знанням.

Отже, в ході діалогу у вихованця через адекватні предметно-перетворювальні дії формувалось узагальнене уявлення про твердість як істотну властивість об'єкту. Засвоєння поняття відбувалось у спільній діяльності вихователя і дитини – навчальній діяльності. Дії дитини спрямовувалися

запитаннями педагога та самостійно вербалізувалися нею в мовленні.

Висновки. Стратегією у використанні означеного методу є недопущення переміщення дитини в тотальну пасивну позицію, тобто позицію, яка використовує лише процеси сприймання, запам'ятовування і відтворення продуктів пам'яті. Перебування педагога в домінуючій позиції не дає можливості дитині виявити свою активність, що призводить до її пригнічення. Якраз у ситуаціях, коли педагог стимулює власні судження дитини, й відбувається її розумовий мікророзвиток. А цілісний розумовий розвиток здійснюється за самостійного створення дитиною конкретного способу дії для виявлення функції в однорідних об'єктах.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці й апробації конспектів занять щодо ознайомлення дошкільників з істотними властивостями об'єктів довкілля, де діалог буде виступати основним методом навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильева И. И. Коммуникативные свойства высказываний в диалоге / И. И. Васильева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 149–153.
2. Гавриш Н. Пізнавальні діалоги з дошкільниками / Н. Гавриш, Г. Лопатіна // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 2. – С. 46–52.
3. Леонтьев А. А. Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи / А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 53–60.
4. Одоевский В. Ф. Руководство для гувернанток. Разговоры с детьми / В. Ф. Одоевский // История дошкольной педагогики в России : хрестоматия / сост. Е. А. Гребенщикова и др. ; под ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Просвещение, 1976. – С. 90–98.
5. Савенков А. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании / А. Савенков // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12. – С. 21–22.
6. Эльконин Д. Б. Развитие речи / Д. Б. Эльконин // Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1964. – С. 115–183.

УДК 373.54(09):53

Т. М. Заскїна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
(Інститут педагогіки НАПН України)
Д. О. Заскїн,
здобувач
(Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова)

ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти визначив нові орієнтири в конструюванні структури і змісту курсу фізики в середній школі. Для шкільного курсу фізики це став ключовий момент. Десятиліттями традиційною була двоступенева структура курсу фізики середньої загальноосвітньої школи: 7–