



СПРОМОЖНІСТЬ СТАВИТИ ЗАПИТАННЯ – ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ПІЗНАВАЛЬНО- ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

К. С. Лазарева

УДК УДК 373.31.022:371.4

Із позицій особистісно орієнтованої евристичної освіти у статті розкриваються особливості сучасного діалогу суб'єктів навчання, в якому активну роль відіграють пізнавальні запитання самих учнів. З'ясовуються дидактичні і методичні аспекти навчання молодших школярів запитальних умінь. Такі уміння – важливий показник і незамінний чинник становлення пізнавально-творчих якостей юної особистості.

Ключові слова: особистісно орієнтована евристична освіта, навчальний діалог, уміння учнів ставити запитання, пізнавально-творчі якості.

Лазарева Е. С. Способность ставить вопросы - важный показатель познавательного-творческого развития школьников

С позиций личностно ориентированного эвристического образования в статье раскрываются особенности диалога субъектов обучения, в котором активная роль отводится познавательным вопросам самих учащихся. Выясняются дидактические и методические аспекты обучения младших школьников умениям спрашивать. Эти умения – важнейший показатель и незаменимый фактор становления познавательных-творческих качеств подрастающей личности.

Ключевые слова: личностно ориентированное эвристическое образование, учебный диалог, умения учащихся задавать вопросы, познавательные-творческие качества.

Lazareva K. Inquiring ability as an important indicator of the cognitive and creative development of schoolchildren

From the point of view of the personality oriented heuristic education, the article focuses on the features of dialogue between subjects of education, the active role in this process is given to pupils' cognitive questions. Didactic and methodological aspects of training junior schoolchildren inquiring skills are found out. These skills are the major index and irreplaceable factor in forming the cognitive and creative qualities of a personality while growing up.

Keywords: personality oriented heuristic education, educational dialogue, inquiring skills of pupils, cognitive and creative qualities.

Національна доктрина розвитку освіти України чітко визначила стратегічну мету навчально-виховного процесу – створення необхідних умов для розвитку та творчої самореалізації особистості протягом життя [7]. Сформульована на підставі новітніх досягнень світової та національної педагогічної науки мета освітніх зусиль держави, науковців і вчителів передбачає суттєву модернізацію всіх ланок освіти та насамперед таких складових навчального процесу, як його методологічні й методичні основи, мотиваційно-ціннісний, цільовий, комунікативний, операційний, рефлексивно-коригувальний, діагностико-оцінний компоненти.

Серед провідних напрямів реформування й модернізації навчання у початковій та основній школі сучасна педагогічна наука виокремлює утвердження змістовного діалогу суб'єктів навчання як провідного способу оволодіння основними знаннями та вміннями. Це необхідно тому, що

"перенесення за банківською системою власного знання своїм учням" [10], панування передавального, монологічного по суті характеру змісту освіти неефективні для розвитку особистісного потенціалу учня. Постійна зовнішня дія на учня, як виявили дослідження (В. Беспалько, А. Король, В. Лозова, П. Фрейре, А. Хуторський), не розвиває його *продуктивну, творчу* діяльність, а, навпаки, сковує її, утруднює розвиток закладених у дитині культурних, психологічних, фізичних можливостей, не підтримує індивідуальність дитини, сприяючи навчанню всіх за однаковим зразком, без урахування домінуючих для кожної дитини мотивів і здібностей.

Одночасно монологічний характер освіти не є ефективним чинником охорони здоров'я школяра. Зростання питомої ваги змісту предметів за "передавального" типу навчання означає посилення тиску на особу учня ззовні, а звідси – зростан-

Лазарева Катерина Сергіївна, учитель, аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ня його психічних і соматичних захворювань [5, с. 6].

Аналіз наукових 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, С. Курганов, І. Якиманська та ін.). Разом із тим, незважаючи на постійне декларування рівноправності (паритетності) суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя й учнів, діалог в освіті досліджувався переважно в ракурсі "вчитель-учень", в якому учень має постійно йти слідом за логікою вчителя. В умовах передавального характеру змісту освіти такий діалог має безумовно монологічний відтінок і не здатний повною мірою формувати творчі якості особи. Звернення ж 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 [5, с. 6].

На думку видатного психолога і літературознавця Михайла Бахтіна, істина не народжується і не знаходиться в голові окремої людини, вона народжується між людьми, що спільно відкривають істину, у процесі їхнього 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].

Причому діалог тут виступає не просто педагогічним методом або формою, стає пріоритетним принципом освіти (А. Король, А. Хуторський).

У дисертаційному дослідженні С. Рябченка з'ясовано, що разом із засвоєнням запропонованих йому знань учень мимоволі засвоює і характер мислення, для нього стає звичним повторювати чужі думки та поклонятися тому, чому "прийнято" поклонятися [9].

Таким чином, більшість психологів і педагогів 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 та самореалізації.

Виходячи з цього, можна погодитися з тими дослідниками, які розкривають і поглиблюють тлумачення діалогу М. Бахтіна. Так, В. Берков визначає діалог як комунікативний процес, в якому люди взаємодіють, обмінюючись словесно вираженими смисловими позиціями [3]. Взаємодію смислових позицій суб'єктів навчання авторка дисертаційного дослідження О. М. Кондратюк визначає як зустріч незбіжних й одночасно рівноправних точок зору на обговорювану навчальну проблему, що дає можливість розглянути її різнобічно з метою виділення суттєвих ознак поняття. Відштовхуючись від такого розуміння діалогу, дослідниця розглядає *навчальний діалог* як особливу за змістом форму спільної діяльності вчителя й учнів, взаємодію смислових позицій суб'єктів навчання щодо визначення, прийняття та розв'язання навчального завдання, результатом якого є знаходження нового знання як власної точки зору [4].

Здійснивши аналіз методологічних основ діалогу (М. Бахтін, В. Берков, В. Біблер, Я. Буш, В. Давидов, В. Лекторський, С. Курганов), розглянувши його психологічні аспекти (А. Бодальов, С. Рубінштейн, Л. Виготський, В. Кан-Калік, А. Леонт'єв, А. Брушлинський, Г. Кучинський), виявивши дидактичні можливості навчального діалогу (М. Кларін, Г. Ковальов, О. Кондратюк, О. Кузьменко, А. Король, В. Лозова, П. Фрейре, А. Хуторський), 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 діалогова взаємодія як по вертикалі (вчитель-учень), так і по горизонталі (учень-учень) у повній мірі нездійсненна.

Де ж і яким чином знайти позитивний вихід із такої освітньої ситуації?

Пошуки відповіді на це непросте запитання привели до необхідності уважного аналізу можливостей одного з найбільш ефективних різновидів особисто орієнтованої освіти – *евристичного навчання* (П. Каптерев, В. Андреев, А. Король, В. Соколов, А. Хуторський та інші), в основі якого лежить пізнавально-творча діяльність учня з конструювання ним *власного* сенсу, цілей, змісту та організації свого навчання. Саме технологія евристичного навчання надає можливість здійснити реальний перехід від традиційного діалогу "вчитель-учень" до евристичного діалогу "учень-вчитель" та "учень-учень" на всіх рівнях системи освіти особистісно орієнтованого типу: смислоцільовому, змістовому, процесуально-технологічному, діагностичному.

Навчити школяра ставити запитання не епізодично, а системно – ключ до формування пізнавально-творчої особистості, здатної сумніватися, висувати припущення, будувати свої перспективи навчання. А це означає, що відмітною особливістю евристичного діалогу в освіті стає сьогодні формування в учня особливої мотивації, яка дозволяє реалізувати знамениту ідею Сократа та його численних старожитніх і сучасних послідовників: насамперед свідомо й наполегливо виявляти в ході пізнавальної діалогової взаємодії не те, що відомо і що легко знайти в комодах пам'яті, а те, що невідомо, непізнано, але вагомо для життя й пізнання. Незнаме ми маємо чітко відокремлювати від відомого (засвоєного знання) і на основі цього будувати цілі навчання, обирати необхідні для цього освітні методи, прийоми, засоби.

Тільки у постійній діалогічній єдності можна оперативнo й без зайвих витрат сил і часу здобути життєво необхідні знання й уміння. На необхідність розвитку умінь учнів самостійно здобувати 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 було спрямовано насамперед на розвиток природної спроможності учнів самостійно ставити значущі для них запитання і за допомогою серії своїх і чужих запитань здобувати нові знання.

Прибічники наукової школи евристичного навчання А. Хуторського вважають, що саме поступово розвинута й практично реалізована здібність учнів задавати запитання з навчальної проблеми вчителю і своїм товаришам знаходиться в центрі успішної діалогічної взаємодії на уроці. Така позиція заслуговує підтримки та одночасно подальшого уточнення її діалектичної складності і в теоретичному, і у практичному аспектах.

На основі аналізу різноаспектних досліджень навчального діалогу можна визначити щонайменше дві неоднозначні тенденції щодо ролі вчителя й учнів у навчальній діалогічній взаємодії. Традиційна та найбільш поширена на сьогодні тенденція надає безумовну перевагу в діалозі вчителю, його безперечному і тотальному домінуванню у постановці запитань, у керуванні пошуком учнями нових знань, формуванні пізнавальних умінь. Названа тенденція має місце і у переважній більшості недавніх педагогічних досліджень, де розглядаються та вдосконалюються способи навчання вчителя (а не учня) ставити запитання й організовувати доречні відповіді на них.

Друга тенденція здебільшого полягає в тому, щоб передати ініціативу у постановці запитань учневі. Для цього варто постійно мотивувати й навчити останнього умінням ставити запитання, впевнено вести себе в діалоговій діяльності практично в усіх навчальних ситуаціях. При цьому педагог має передати таку ініціативу учневі свідомо і практично своїми діяльними вестями час "провокувати" учнів до запитальної активності, обмежуючи свою активність окремими навідними запитаннями, зауваженнями, заохоченнями тощо.

У зв'язку з наявністю зазначених тенденцій одним із завдань проведеного дослідження було виявлення оптимального підходу до розвитку й реалізації запитального потенціалу школярів, зокрема початкової школи. На основі узагальнення й оцінки значного за обсягом теоретичного матеріалу, вивчення досвіду вчителів початкової та основної школи, проведеного педагогічного експерименту знайдено певні вихідні позиції щодо проблеми учнівської і учительської ініціативи у запитальній діяльності як важливої складової пізнавальної діяльності взагалі та евристичної діалогової взаємодії зокрема.

По-перше, потреба ставити запитання – природна риса дитини, завдяки їй проходить бурхливий емоційний та інтелектуальний розвиток у перші 5–6 років дитинства. Тому для прискореного розвитку необхідного кола здібностей та умінь потрібно надати дітям широку можливість на кожному уроці задавати якнайбільше змістовних запитань, пов'язаних із навчальною темою, а також паралельно з цим навчати учнів правильному запитуванню – за сутністю і формою навчального матеріалу. Запитання учня відображає часто його реальне утруднення, гостре переживання, йде з самих глибин його психіки та 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, але й у сфері духовного і морального розвитку дитини.

По-друге, учитель безумовно має володіти потужним арсеналом різноманітних умінь ставити запитання, постійно реалізувати й збагачувати його – і з метою більш досконалого освоєння учнями предметних знань, умінь, і для навчання школярів тим самим запитальним умінням, демонструючи їм невичерпні резерви запитань, за допомогою яких можна досягнути навчальні об'єкти повніше, точніше, яскравіше. Одночасно педагогу варто свідомо обмежити коло своїх запитань, віддавши певний резерв часу на навчання дітей запитувати, тому що уміння пи-

тальної діяльності суттєво прискорюють розвиток і наочно-образного, і логічного мислення, сприяють самореалізації творчого потенціалу того, хто навчається. Не випадково в евристичній технології запитання учня розглядається як важливий освітній продукт, який заслуговує на оцінку серед інших важливих навчальних досягнень (А. Хуторський, А. Король).

По-третє, створення умов для активізації запитальної діяльності учнів і початкової, і основної школи допоможе подолати застарілі й живучі недоліки освіти з пануванням у ній монологічної, репродуктивної практики навчання.

Із наведених узагальнень на основі застосування положень філософської синергетики зроблено висновок про те, що діалогова взаємодія безумовно підпорядкована синергетичному принципу нерівноважності (нестійкої рівноваги) як умови розвитку будь-якої системи. Стосовно діалогової взаємодії вчителя й учнів мова йде про нерівноважну паритетність (рівність, рівнозначність) суб'єктів навчання. У процесі діалогової взаємодії вчитель може передати запитальну ініціативу окремій групі чи всім учням, щоб стимулювати їхню пізнавальну активність, потім лідерство може захопити окремий школяр, за ним на провідну позицію знову може вийти педагог чи інтерактивна група дітей. Такий стиль навчання вимагає неабиякої педагогічної ерудиції, досвіду, умінь розсудливо ризикувати та імпровізувати. Головне, чого вимагають на сьогодні інноваційні освітні технології, – надати учням якомога більше можливостей ставити власні запитання, а педагогу постійно навчати дітей, особливо у початковій школі, цим умінням, бо саме дитяче (а не доросле) запитання стає найчастіше вирішальним двигуном активної думки та потужного пошуку учнем нових знань.

Психолого-педагогічні дослідження (Л. Виготський, Б. Коротяєв, А. Король, Ж. Піаже, С. Рубінштейн) свідчать, що учень *початкової школи* характеризується перевагою наочно-образного мислення й несвідомої емоційності, синкретизмом мислення, егоцентризмом, *несформованою* в аспекті соціалізації зовнішньою мовою. Дитячу мову характеризує *егоцентризм*, коли дитина не піклується про співрозмовників, тобто не прагне бути зрозумілим тим, хто її оточує, і говорить для себе – її мова при цьому монологічна [8].

Крім того, мова дитини несоціалізована, аутистична, тобто спрямована на самого себе, ґрунтується на синкретизмі міркування, нерозривно пов'язаному із

синкретизмом розуміння. "Синкретизм – це спонтанна тенденція дітей сприймати за допомогою глобальних образів, замість того, щоб розрізняти деталі, тенденція негайно, без аналізу знаходити аналогію між предметами або словами, чужими одне одному, тенденція зв'язувати між собою різномірні явища, виявляти підставу для всякої події, навіть випадкової, коротше – це тенденція пов'язувати все з усім" [8, с. 34].

Щоб правильно формувати дитину, розвивати позитивні сторони її мислення і світосприйняття, долати відзначені недоліки, потрібно, спираючись на розвинуті емоційність і образність цього віку, активно розвивати логічне мислення, яке, за дослідженнями Ж. Піаже, починається з віку 7–8 років.

Із цього висновку відомого психолога, підтвердженого дослідженнями зарубіжних і вітчизняних науковців, випливає, що даний вік найбільш підходить для навчання молодшого школяра активно мислити, а значить, запитувати і себе, і вчителя, і товаришів про невідоме і незрозуміле, щоб осягнути і форму, і зміст, і призначення об'єктів, що вивчаються, відчути себе свідомою мислячою особою й одночасно зрозуміти значущість думки інших осіб.

Але в освітній практиці виникає дивний парадокс: діти 7–8 років (1–2 класи) на початку свого шкільного буття починають запитувати менше, ніж раніше, у багатьох із них чомусь пропала ініціатива пошуку нових знань, нових деталей у щойно засвоєному. Таку кризу допитливості, бажань висловитися й запитати про незрозуміле чи невідоме психологи [6; 11] і педагоги – учасники проведеного експериментального дослідження – пояснюють кількома причинами. Перша з них – це великий (часто невинуватимий великий) обсяг інформаційного навчального матеріалу, який діти мають засвоїти (нерідко просто запам'ятати) за дуже короткий термін. Цей постійний тиск дедалі потужнішого валу нової інформації, яку потрібно негайно запам'ятати та відтворити, постійно відповідаючи на запитання вчителя, для багатьох дітей стає непідйомним випробуванням психофізичних сил і одночасно перетворюється на надійне гальмо для розвитку активного мислення, допитливості, розумової та творчої ініціативи молодших школярів. Досвідчені і творчі вчителі здебільшого все-таки знаходять певні заходи, щоб зменшити тиск на дитяче сприйняття цього інформаційного валу, обмежуючи його обсяг на користь принципово важливих положень навчальної програми, які вимагають розмірковувань, пояснень, постановки пізнавальних запитань. Але це до снаги тільки

справжнім майстрам педагогічної справи. Значна ж частина вчителів, як свідчать дані наукових досліджень (К. Коларик, Н. Шумакова), посилює негативний вплив надмірної інформації переважно такими запитаннями, які блокують активне мислення дітей. Виявлено, що тільки 10 % запитань учителів молодших класів стимулюють інтелектуальну активність учнів, спрямовані на з'ясування причин і взаємозв'язків явищ. Приблизно стільки ж запитань учителя пов'язано з організацією пізнавальної діяльності учнів – залученням їхньої уваги, спонуканням до виконання тих чи інших дій. Решту запитань (до 80 %) адресовано до пам'яті школярів [11, с. 28]. Наведені дані з незначними відхиленнями підтверджено і в нашому експерименті (2010–2011 навчальний рік). З'ясовано: якщо навчання побудовано таким чином, що дитина перебуває здебільшого у ролі "відповідача", а не ініціатора пізнавального процесу, то фактично в неї немає можливості розмірковувати самостійно. І тому не дивно, що у шкільному віці діти задають надзвичайно мало запитань.

У той же час учні початкової школи дуже чутливі до тієї ситуації спілкування, в яку вони потрапляють. Так, в умовах авторитарного спілкування, коли позиції вчителя й учнів суворо зафіксовані – учитель запитує, а учні відповідають – у дітей зникають потреба та бажання ставити власні запитання. В умовах же демократичного типу спілкування, коли учням надається можливість самостійно розмірковувати, оцінювати, шукати певні рішення, діти частіше ставлять запитання учителю, і ці запитання стають все змістовнішими і цікавішими.

На основі зазначених спостережень виявлено два основні чинники, які сприяють запитальній активності молодших школярів. По-перше, це демократичний стиль спілкування, де фактично стверджується зазначена раніше нерівноважна паритетність учителя й учня у можливості ставити пізнавальні запитання. По-друге, це необхідна й довготермінова праця з навчання школярів способам постановки запитань, яка, на жаль, не передбачена чинними програмами і методиками для початкової і основної школи.

Тому цілком виправдано уявляється позиція прихильників активного діалогу в навчанні про необхідність створення умов для систематичного навчання дітей уже з 6–7 років правильно ставити запитання для пошуку й "добування" нових знань. Використання методу евристичного діалогу у молодших класах дозволяє забезпечити взаємодію синкретизму розуміння (у вигляді запитань дитини до предмету міркування, заданих вербально

або наочно) із синкретизмом міркування, коли першокласникові доводиться шукати аналогії між власними запитаннями. У результаті цього відбувається посилення соціальної спрямованості мови. Поступова соціалізація мови дитини 6–8 років приводить до зміни співвідношення між внутрішнім і зовнішнім мовленням. Це співвідношення зміщується в бік діалогу [11]. Питання дитини відображають її психіку й особливості мислення, цілісність світосприймання. Навчання молодшого школяра правильної постановки запитань допомагає скорегувати психічні процеси дитини, істотно вплинути на її мову й мислення.

Діалогічний компонент навчання сприяє становленню особистої рефлексії. Рефлексивні думки молодших школярів поступово міняються у бік розвитку логіки, умінь розмірковувати, пояснювати й обґрунтовувати. Крім того, зростає здатність молодшого школяра діалогізувати (запитувати, логічно доводити, спростовувати тощо).

У здійсненому експериментальному дослідженні навчання дітей ставити власні пізнавальні запитання реалізовувалось у процесі оволодіння молодшими школярами описовими знаннями. Ці знання, згідно з колишніми і новими стандартами початкової освіти, віднесено до базових, основоположних для дітей цього віку, тому міцне оволодіння ними стає важливою й незамінною основою для подальшого опанування складніших конструкцій мислення й мовлення учнів – пояснювальних, прогностичних, конструктивних, креативних.

У роботах багатьох відомих психологів і педагогів (Л. Виготський, А. Лурія, С. Рубінштейн, В. Андреев, Б. Коротяєв та інші) обґрунтовано доводиться, що активному сприйняттю і бажанню поставити запитання повинна передувати емоція здивування, захоплення предметом вивчення. Особливо це стосується початкової школи. Тому найважливішою стартовою умовою освоєння запитань стало забезпечення активного й зацікавленого сприйняття дітьми описових текстів. Потреба ставити запитання до відносно складних явищ життя, відображених у шкільних підручниках, може виникати в дітей тільки тоді, коли забезпечено безпосереднє, глибоке сприйняття й осмислення живих описових картин природи, реалій навколишнього життя, людських відносин тощо. Без створення в уяві школяра тих образів людей, речей, докільля, які хвилюють його, неможливо переходити до логічної інтерпретації, осмислення їхніх взаємозв'язків і взаємовпливу.

І тому перші запитання стосувались лише зовнішніх, видимих і зрозумілих

для всіх характеристик описуваного в тексті (Що? Хто? Який? Де? Коли? З ким? Куди?). За допомогою таких і подібних запитань спочатку в учительській інтерпретації, а потім і способом самостійного вибору з готового набору діти навчалися ясніше, повніше, точніше бачити, а потім розуміти й емоційно дивуватися не поміченим раніше деталям, рисам, барвам, звукам близького для них довкілля. Виявилося, що навіть до опису знайомої рослини чи тварини можна поставити безліч запитань, відповівши на які, одержиш небачене досі, бентежне й чарівне відкриття раніше невідомого світу.

Поступово відбувається ускладнення способів та умов навчання школярів запитальним умінням: якщо на початковому етапі діти наслідували вчителя у побудові запитальних слів і простих запитальних речень, то згодом вони ставали спроможними вже самостійно обирати свої варіанти з наданих їм наборів запитань до сприйнятих незнайомих описових текстів. Згодом, уже в кінці 1-го – на початку 2-го класу, учні могли вже успішно добирати запитання поза заданим алгоритмом до різних видів ділових і художніх описів. У 2–3 класах за допомогою серії наданих стандартних і самостійно знайдених запитань більшість дітей уже самостійно й регулярно складали власні описові картини. На завершальній стадії (3–4 класи) учні вийшли на такий рівень запитальної діяльності, що стали спроможними самостійно обирати тему ділового чи художнього опису, оперативно знаходити до неї серію адекватних запитань і на їхній основі створювати описи-розповіді, описи-загадки, віршовані описи тощо.

Поступове освоєння умінь запитальної діяльності сприяло суттєвому підвищенню писемної грамотності, збагаченню культури усного мовлення дітей, підвищенню їхньої мотивації до читання рідною мовою, до створення й виголошення власних творів. Важливими педагогічними умовами реалізації нової технології стали її опора на новітні методологічні і теоретичні ідеї розвитку й навчання молодших школярів, на важливі положення інноваційної педагогіки: а) про основу діалогового навчання – спроможність дітей постійно ставити власні пізнавальні запитання; б) про евристичне навчання як дослідницьку і творчу для дітей діяльність – пошукову, конструктивну, ігрову, креативну; про інтерактивну взаємодію дітей у невеликих творчих групах з

опосередкованим педагогічним управлінням: в експериментальній роботі педагоги переконалися в неможливості оперативно навчати дітей непростим запитальним умінням без залучення такого чинника діалогу як взаємонавчання, взаємооцінка, взаємодопомога.

Безумовно, це стало результатом напруженої, копіткої, творчої роботи педагогів, досвідчених і молодих, які свідомо й зацікавлено сприйняли і вдосконалили інноваційну дидактичну технологію евристичного діалогового навчання, центром якого стало освоєння школярами запитальних умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности* / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.
2. Бахтин М. М. *Проблемы поэтики Достоевского* / М. М. Бахтин. – М.: Сов. лит., 1972. – С. 146–147.
3. Берков В. Ф. *Логика: [учебное пособие для вузов]* / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич, В. И. Павлюкевич; под общей ред. В. Ф. Беркова. – 9-е изд. – Минск: Тетрасистемс, 2007. – 416 с.
4. Кондратюк О. М. *Дидактичні умови організації навчального діалогу учнів 6-8-річного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09* / О. М. Кондратюк; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 20 с. – укр.
5. Король А. Д. *Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание* / А. Д. Король. – М.: ЦДО "Эйдос", Иваново: Издательский центр "Юнона", 2009. – 260 с.
6. Меньшикова Е. А. *Детские вопросы как проявление познавательной самостоятельности* / Е. А. Меньшикова // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – С. 103–104.
7. *Національна доктрина розвитку освіти* // Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04. – 1.05.
8. Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка* / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
9. Рябченко С. А. *Психологические детерминанты 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.
10. Фрейре Пауло. *Педагогика свободы: этика, демократия и гражданская мужність* / Пауло Фрейре, пер. з англ. О. Дем'янчука. – К.: Вид. дім "КМ Академія", 2004. – 124 с.
11. Шумакова Н. Б. *Возраст вопросов* / Н. Б. Шумакова. – М.: Знание, 1990. – 78 с.

Цитувати: Лазарева К. С. Спроможність ставити запитання – важливий показник пізнавально-творчого розвитку школярів / К. С. Лазарева // Постметодика. – 2012. – № 2 (105). – С. 36–41.

© К. С. Лазарева, 2012. Стаття надійшла в редакцію 22.02.2012 ■