

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**О Н О В Л Е Н Н Я З М І С Т У , Ф О Р М Т А
М Е Т О Д І В Н А В Ч А Н Н Я І В И Х О В А Н Н Я
В З А К Л А Д А Х О С В І Т И**

Збірник наукових праць

Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 36

Заснований в 1996 році

Рівне – 2007

ББК 74.20

О - 59

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 36. — Рівне: РДГУ, 2007. — 188 с.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем реалізації психолого-педагогічних ідей Л.С.Виготського на сучасному етапі реформування освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, учителів, вихователів, практичних працівників освіти, керівників дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Пальчевський Степан Сергійович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

Заступник головного редактора:

Янцур Микола Сергійович – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар) (Рівненський державний гуманітарний університет).

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Інститут проблем виховання АПН України);

Вербець Владислав Володимирович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Воробйов Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Дем'янчук Анатолій Степанович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України (Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка Степана Дем'янчука);

Карпенчук Світлана Григорівна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Коваль Ганна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Литвиненко Світлана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Лісова Світлана Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка Степана Дем'янчука);

Малафійк Іван Васильович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Мітюрів Борис Никифорович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Павелків Роман Володимирович – доктор психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Павлютенков Євген Михайлович – доктор педагогічних наук, професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти);

Пасічник Ігор Демидович – доктор психологічних наук, професор (Національний університет “Острозька Академія”);

Поніманська Тамара Іллівна – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка);

Терещук Григорій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

Тищук Віталій Іванович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Ямницький Вадим Маркович – доктор психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 6 від 26. 01. 2007 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додаток до постанови ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1 – 03/8).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31. Рівненський державний гуманітарний університет

ISBN 966 — 7281 — 08 — 7.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2007

якогось найкращого способу організації. В одних випадках потрібне чітке визначення, хто і за що несе відповідальність, в інших випадках, наприклад, при виконанні роботи, що має творчий характер, чіткий розподіл обов'язків і відповідальності неможливий і потрібна гнучка організації праці, в якій вирішальне значення мають неформальні стосунки між виконавцями. Форми організації, що застосовуються, повинні відповідати обраним методам і виконавцям.

Важливе значення для досягнення бажаних результатів інноваційного педагогічного процесу має мотивація виконавців. Для виникнення у них зацікавленості у досягненні необхідних результатів потрібно створити відповідні умови. Однак не завжди створення сприятливих умов породжує у тих, хто повинен реалізовувати нововведення, позитивне ставлення до нього і зацікавленість в його освоєнні. Можливий опір змінам потрібно прогнозувати і приймати міри для його зниження. Не можна не погодитися з позицією професора шкільної освіти Алабамського університету Ділберта Х.Лонга, який вважає, що демократичні зміни впливають на позитивне ставлення педагогів до інновацій.

Учасники інноваційного процесу, крім "бажання впроваджувати", повинні володіти достатньою кваліфікацією для виконання тих обов'язків, які на них покладаються. Потрібно, щоб вони володіли методами вирішення завдань на відповідних етапах інноваційного процесу, досвідом і необхідними знаннями. Педагог може успішно реалізувати завдання програми, володіти методиками навчання й виховання, але при цьому не відчувати потреби у новому саме через відсутність творчого потенціалу. Необхідною умовою ефективності інноваційної діяльності є спеціальна підготовка педагога, накопичення та осмислення ним досвіду такої діяльності.

Етапи інноваційного процесу частіше за все виконуються не однією людиною, а організованою групою. Для успіху спільної діяльності важливо забезпечити ефективний обмін інформацією (ефективні комунікації). Відомі спеціалісти у галузі менеджменту Г.Кунц і С.О'Доннел вважають, що комунікація – це засіб, за допомогою якого в єдине ціле об'єднується організаційна діяльність [2, 332]. Розрізняють *вертикальні* комунікації (між підлеглими і керівниками) і *горизонтальні* (міжособистісні і міжгрупові).

Висновки. Дослідження й досвід інноваційної діяльності засвідчують, що основні резерви інтенсифікації та підвищення її ефективності слід шукати в удосконаленні управління. Зовнішні умови визначають рівень можливостей для здійснення інновацій. При організації інноваційних процесів необхідно забезпечувати доступність необхідної виконавцям інформації, своєчасність її надходження, її достовірність, сприятливий для професійного спілкування клімат у колективі, своєчасне виявлення і розв'язання конфліктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004.
2. Кунц Г., О'Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. – М., 1981.
3. Менеджмент / Под ред. М.М.Максимцова и А.В.Игнатъевой. – М., 1998.
4. Підласий І.П., Підласий А.І. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – № 12.
5. Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. Коммуникации в организациях. – М., 1980.
6. Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.
7. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991.

Резюме. Стаття посвящена раскрытию условий и факторов эффективности инновационных процессов в образовании. Проанализированы этапы инновационного процесса, свойственные им специфические законы и противоречия. Освещены условия эффективной реализации каждого из этапов инновационного образовательного процесса.

Ключевые слова: эффективность, результативность, инновационный образовательный процесс, этапы инновационного процесса, условия эффективности.

Summary. Article is devoted to disclosure of conditions and factors of the effectiveness of innovative processes in education. The stages of innovative process, inherent those specific laws and contradictions are analyzed. The conditions of efficient realisation each of stages of innovation educational process are illuminated.

Key words: effectiveness, resulting, innovation educational process, the stages of innovative process, the conditions of effectiveness.

Одержано редакцією 21.12.2006.

УДК: 373.21

Н. М. ГОРОПАХА

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ Л. С. ВИГОТСЬКОГО У РОЗВИВАЮЧОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (НА ПРИКЛАДІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО МЕТОДУ)

Резюме. Стаття присвячена проблемі застосування дослідницького методу у навчанні дітей старшого дошкільного віку. Його використання розглядається автором як один із можливих шляхів підвищення розвиваючого потенціалу навчання, реалізації принципів розвиваючого навчання, сформульованих Л.С.Виготським.

Ключові слова: розвиваюче навчання, дослідницький метод навчання, навчальне дослідження.

Постановка проблеми. Проблема співвідношення навчання та розвитку є надзвичайно важливою психолого-педагогічною проблемою. Можна сказати, що саме розв'язання цієї проблеми дозволяє встановити істинні міжпредметні зв'язки між психологією та педагогікою. Для сучасної педагогіки питання про співвідношення навчання та розвитку (зокрема, про можливість навчання як чинника психічного розвитку впливати на нього, а також про те, яким повинно бути навчання, аби якнайповніше сприяти розвитку) має першочергове значення, зумовлене наступними причинами. По-перше, педагогіка прагне до всебічного розвитку особистості, тому не може задовольнитися такою організацією навчання, яка забезпечує лише оволодіння знаннями та вміннями. Важливо визначити, за яких умов навчання здатне сприяти розвитку всіх сторін особистості дитини. Другою причиною є темпи розвитку науки, швидке збагачення знань, за якими школа (освіта) не встигає, – адже неможливо необмежено збільшувати період навчання. А тому необхідно знайти засоби для самостійної і безперервної самоосвіти. Серед цих засобів основним є готовність до серйозної розумової діяльності. Крім того, тривалий час віковим особливостям приписували роль незмінного та непереможного фактора, що визначає як можливість навчання дитини, так і можливість її розвитку. Якби вікові особливості були настільки нединамічні, то це означало б, що ніяке навчання не здатне подолати обмежені самою природою можливості того чи іншого віку. Виявлення співвідношення навчання та розвитку якраз і означає спробу відповісти на запитання, чи можна навчанням зняти уявлювану обмеженість вікових можливостей та розширити ці можливості та досягти більш раннього розвитку, ніж прийнято було вважати.

Проблема взаємозв'язку навчання і розвитку актуалізується, як правило, в критичні періоди перебудови системи освіти, тобто інтерес до неї загострюється тоді, коли традиційна, існуюча на цей момент система освіти не вправляється з новими соціальними завданнями, не забезпечує необхідного рівня орієнтації людини в складних умовах сучасного виробництва та суспільного життя. Прагнення зробити цю систему адекватною до нових соціальних вимог неминуче призводить до перегляду змісту встановлених понять “навчання” та “формування психіки”.

Як відомо, будь-яке навчання має здійснювати освітню, розвивальну та виховну функції. Надзвичайно важливим є питання про взаємозв'язок та ієрархію цих функцій. На перший погляд видається, що головною у навчанні виступає освітня функція, однак, як зазначає більшість дидактів, засвоєння певної системи знань, умінь та навичок – не головна мета навчання, а лише той зміст, на якому відбувається всебічний розвиток дітей. Розуміння цього привело до виділення серед принципів навчання принципу “виховуючої і розвиваючої спрямованості знань” та появи у дидактиці поняття “розвиваюче навчання”. Останнє набуло надзвичайної популярності серед практиків у галузі як шкільної, так і дошкільної освіти. Інтерес до ідей розвиваючого навчання пов'язаний із усвідомленою вчителями та вихователями необхідністю перебудувати навчально-виховний процес на гуманістичних та демократичних засадах. В цьому сенсі розвиваюче навчання протиставляється традиційному, спрямованому на функціональну підготовку дітей, озброєння їх елементарними знаннями і навичками.

На початку 30-х років видатний психолог-гуманіст Л.С. Виготський обґрунтував можливість та доцільність навчання, орієнтованого на розвиток дитини як на свою безпосередню мету. Не відкидаючи необхідності засвоєння знань, умінь та навичок, вчений розглядає їх як найважливіший засіб розвитку учнів. Л.С. Виготський, аналізуючи існуючі різноманітні варіанти розв'язання цього питання, на основі цілої низки своїх досліджень встановив, що розвиток інтелекту дитини відбувається через зону „найближчого розвитку”, коли дитина спочатку може робити щось у співпраці з дорослим, а потім переходить на такий рівень розвитку, коли цю дію може виконати самостійно. Він вважав, що „тільки те навчання в дитячому віці добре, коли воно випереджає розвиток і веде розвиток за собою...” [1, 2].

Цю концепцію Л.С. Виготського підтримував С.Л. Рубінштейн: „Дитина не розвивається і виховується, а розвивається, виховуючись та навчаючись, тобто саме визрівання і розвиток дитини в ході навчання не тільки проявляється, а й удосконалюється” [8].

Авторитет традиційної парадигми навчання серйозно похитнувся наприкінці 1950-х – початку 1960-х років. Саме тоді колектив учених-психологів під керівництвом Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова [3] приступив до експерименту, націленого на радикальну перебудову змісту і методів початкового навчання (розпочатий у 1959 році у одній із московських шкіл, сьогодні він далеко переступив кордони СНД). У цьому експерименті знайшли своє підтвердження ідеї Л.С. Виготського і С.Л. Рубінштейна про активну конструктивну роль навчання в процесі дитячого розвитку. Але, згідно з цими ідеями, саме по собі навчання не гарантує розвитку. Ланкою, що опосередковує вплив навчання на розвиток, виступає власна перетворююча діяльність дитини. Вона і визначає характер внутрішнього взаємозв'язку цих процесів. Така перетворююча діяльність, на думку багатьох психологів, уже в старшому дошкільному віці може носити пошуковий, дослідницький характер. Як відзначають психологи, правильно організувати навчально-виховний процес – це значить поставити перед дітьми таке навчальне завдання, яке без експерименту не розв'язати. Там, де педагог постійно створює умови для експериментів, для дослідництва, діти обов'язково потрапляють у ситуацію, що вимагає від них прояву пізнавальної активності, а не просто просиджування за партою.

Метою цієї статті є обґрунтувати можливості використання дослідницького методу у навчанні дітей старшого дошкільного віку.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Історія свідчить, що формування досвіду людини зобов'язане дослідницькому ставленню її до облаштування свого існування, до вдосконалювання трудової

діяльності і багатства спілкування. Дослідницька практика людини в набутті знань і досвіду формувала її пізнавальні здібності, розумові сили й творчі вміння. Саме тому педагоги багатьох поколінь, які прагнули здійснювати навчання за єдиним законами людської природи, коли прилучення до нових знань відбувається в тісній єдності з розвитком розумових сил, почуттєвої сфер і практичної діяльності дітей, зверталися до ідей використання у навчанні дослідницької діяльності. Історико-педагогічний аналіз [6, 10] свідчить, що уже в епоху Середньовіччя значні можливості дослідницьких пріоритетів в навчанні підростаючого покоління стали предметом пильної уваги визначних філософів і педагогів. У XV-XVI ст. Ф. Рабле і М. Монтень відстоювали потребу освоєння дітьми реальних і корисних знань, підкреслювали важливість для їхнього розвитку самостійних суджень, спрямованих на вивчення речей, а не порожніх слів. Дж. Локк у XVII ст. виняткову увагу у навчанні приділяв природному поясненню фактів, розвитку розуму дітей на основі заохочення їхньої допитливості, активності і самостійної роботи. У XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо виступав за те, щоб зробити дитину уважною до явищ природи, спроможною ставити запитання, доступні їй розумінню, і надавати їй самостійно вирішувати їх. Справжній вчитель, на думку А. Дістервега, учить знаходити істину, тоді як поганий її підносить. На цінність дослідницьких прийомів і методів у навчанні наголошували А.Я. Герд і П.Ф. Каптерев. Використання „евристичного методу” (назва дослідницького методу в XIX ст.), на думку Р. Амстронга ставить учня на позицію дослідника, дозволяє йому відкривати наукові факти. Дж. Дьюї, спираючись на цей метод, будував навчально-виховну систему, що має на меті формування особистості, щонайкраще пристосованої до життя і практичної діяльності в умовах вільного підприємництва. Його концептуальний підхід дістав відображення і в комплексному навчанні і в „методі проєктів”, і в експериментальних „нових школах” Західної Європи та США, і в процесуально-орієнтованому навчанні. На основі дослідницького методу Дж. Брунер розробив метод творчого навчання „шляхом відкриття”. Він довів, що саме використання цього методу здатне забезпечити активне перенесення знань у нові ситуації [10].

Найпильніша увага до дослідницького методу у навчанні, спостерігалась в 20-30-ті роки XX ст. у Росії. У 30-ті роки дослідницький метод вважали універсальним в освіті, але і водночас велику полеміку викликали практичні питання його використання. Більш докладне, всебічне, системне вивчення дослідницького методу і проблем його застосування в навчанні почалося в 60-ті та 70-ті роки XX ст. (В.В. Успенський, М.М. Скаткін, І.Я. Лернер та інші).

Одним із перших реформаторів дошкільної освіти, хто надавав великого значення активності дитини у навчанні, її самостійному, дослідницькому пошуку, був відомий німецький педагог Ф. Фребель [11]. Працював у цьому напрямку і французький педагог О. Декролі, основними положеннями дидактичної системи якого були виховання і навчання за „центрами інтересів”, самонавчання, що здійснюється шляхом активізації дослідницької поведінки, розвитку спостережливості дитини, її експериментування. Інший французький дослідник С. Френе активно виступав за те, щоб дослідницьке навчання було запроваджене у практику дошкільного виховання. Вчений вважав, що заняття дітей повинні бути одночасно серйозними і приємними, індивідуальними і колективними, вільними і запланованими, розумовими і фізичними. Для того щоб кожна дитина мала можливість займатися, він пропонував створити спеціальні „куточки”, а виконана дітьми робота повинна розглядатися і обговорюватися колективно, схвалюватися чи критикуватися самими дітьми. Завдання педагога – направляти дітей в їхніх дослідженнях, створити умови, в яких кожна дитина, могла б розвиватися в своєму індивідуальному темпі.

В останні роки поширилися позитивні тенденції, щодо використання дослідницького навчання на практиці. Розробці педагогічної технології з проведення навчальних досліджень з дітьми дошкільного віку присвячена експериментальна робота, проведена О.І. Савенковим [9, 10] та його колегами психологами і педагогами дитячих навчальних закладів міста Москви. У своїй методиці вони виходять з розуміння того, що діти дошкільного віку вже по природі своїй дослідники. З великим інтересом вони беруть участь у найрізноманітнішій дослідницькій роботі. Невгамовна жага нових вражень, постійне бажання експериментувати, самостійно шукати істину поширюється на всі види діяльності.

Однак у вітчизняній педагогіці закріпилась уявлення про навчання переважно як про процес трансляції інформації. Чи може навчальна діяльність бути іншою? Так, навчання повинне бути „проблемним”, воно повинне містити елементи самостійної дослідницької роботи стверджує О.І. Савенков [9]. Організувати його, на думку вченого, необхідно за законами проведення наукових досліджень, будуватись воно повинне як самостійний творчий пошук дитини. У цьому випадку навчання стане не репродуктивною, а творчою діяльністю, тоді в ньому буде все, що може захопити, зацікавити, розбудити жагу пізнання.

В сучасній педагогіці виділяють три рівні реалізації „дослідницького навчання”:

- I рівень – педагог ставить проблему і намічає стратегію і тактику її розв’язання; рішення проблеми дітям необхідно відшукати самостійно;
- II рівень – педагог ставить проблему, але методи її розв’язання дитина шукає самостійно (на цьому рівні дозволяється колективний пошук);
- III рівень – постановка проблеми, пошук методів її дослідження і розробки рішень здійснюється дітьми самостійно.

Старші дошкільники, як довели дослідження О.І. Савенова [10], можуть працювати на будь-якому з цих рівнів. Методика роботи включає такі основні етапи:

1. Виділення і постановка проблеми (вибір теми дослідження).

2. Пошук і пропозиції можливих варіантів розв'язання проблеми.
3. Збір матеріалу.
4. Узагальнення отриманих відомостей.
5. Підготовка повідомлення (доповіді, макету, тощо), яке відбиває результати проведеного дитиною дослідження, обґрунтовує знайдений варіант розв'язання проблеми.

Для успішного використання дослідницького методу навчання необхідно дотримуватися деяких основних правил, зокрема, уникати прямих інструкцій, не стримуйте ініціативи дітей, не виконувати за них те, що вони можуть зробити (або навчитись зробити) самостійно. Тим самим педагог вчитиме дошкільнят діяти самостійно, незалежно. Не варто також поспішати з винесенням оціночних суджень. Значно важливіше допомагати дітям вчитися керувати процесом засвоєння знань: прослідковувати зв'язки між предметами, подіями, явищами; формувати навички самостійного вирішення проблем дослідження; вчитися аналізу і синтезу, класифікації, узагальненню інформації.

У ході теоретичного аналізу проблеми використання дослідницького методу у навчанні дошкільнят ми окремо зупинилися на вивченні питання щодо його застосування у екологічній освіті дітей старшого дошкільного віку. На основі узагальнення проаналізованих досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених (Н.В.Лисенко [5], З.П.Плохій [7], П.Г.Саморукової [4], І.С.Фрейдкіна [12] та інших) можна зробити висновок про те, що у системі пошукових методів, спрямованих на ознайомлення дітей з природою, важливе місце займає дослідницький метод, який забезпечує найбільш високий ступінь активності та самодіяльності дітей і дозволяє сформулювати в них уявлення про явища природи, виявити їхні причини і взаємозв'язки. Важливою особливістю дитячого експериментування є наявність у ньому двох протилежних тенденцій: досліджуючи, дитина викликає у об'єкті чи явищі природи певні зміни, перетворює його, ці перетворення розкривають перед дитиною нові сторони чи якості об'єктів. Нові, отримані дитиною в ході дослідів, знання, в свою чергу, породжують нові запитання, нові, складніші перетворення. Наявність цих двох тенденцій робить найпростіший експеримент провідним методом при ознайомленні дітей з явищами живої та неживої природи.

Найчастіше у роботі із старшими дошкільниками дослідницький метод набуває форми проведення нескладних дослідів, які можуть бути включені до занять, екскурсій та прогулянок, екологічних пізнавальних розваг та конкурсів. В залежності від способу організації виділяють демонстраційні досліди, у яких основна пошукова активність дітей проходить на вербальному рівні і супроводжується демонстрацією практичних перетворень вихователем, та досліди, що проводяться самими дітьми під керівництвом вихователя. У окремих випадках у демонстраційних дослідах діти теж можуть здійснювати практичні дії, відтворюючи те, що продемонстрував вихователь, або допомагаючи йому. Організуючи експериментальну роботу дошкільнят, слід брати до уваги одну з найважливіших умов її ефективності: нові знання як результат "відкриттів" кожної дитини мають ґрунтуватися на знаннях, раніше нею засвоєних. Тому використанню елементарних дослідів завжди передують робота з участю інших методів (спостережень, розповідей, розглядання ілюстративного матеріалу тощо). Досить ефективною є використання ігрової форми у проведенні елементарних дослідів. При цьому ігрова ситуація створюється за участю казкових образів, придуманих самим вихователем (тітонька Погода, дядько Вітер, чарівник-невидимка Повітря, Світлячок, сестрички Краплинки тощо). Однак, обираючи для проведення дослідів ігрову форму, вихователі повинні пам'ятати, що діяльність дітей має включати пошукові дії та реальні, а не ігрові перетворення об'єктів та явищ природи.

Яку форму організації дослідів не обрав би вихователь (гру чи традиційне заняття), в будь-якому випадку дуже важливо дотримуватися загальної структури дослідів, тобто ставити перед дітьми пізнавальне завдання (найкраще у формі проблемного запитання), вислухати дитячі гіпотези, чітко визначити умови дослідів та обговорити його результати.

Таким чином, теоретичний аналіз доводить, що дослідницький метод являє собою поєднання навчальної діяльності з пошуково-пізнавальною, під час застосування якого шляхом практичних дій, системи запитань, "відкриттів", дитина засвоює знання, у неї формуються вміння та навички дослідницького характеру, при цьому природна потреба дитини у пошуковій активності, яка притаманна їй від народження і є по своїй суті біологічною потребою, не ущемляється, а навпаки – реалізується, спричинюючи поштовх до розвитку особистості. У дослідницькій роботі пошукове завдання виконується практично, а це відповідає наочно-дійовому типу мислення дітей дошкільного віку, що стимулює пізнавальний інтерес, який сприяє формуванню зацікавленості, розвитку спостережливості, усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків. Саме тому, названий метод є дуже ефективним.

Результати експериментального дослідження. Експериментального дослідження мало на меті діагностування рівня сформованості у дітей старшого дошкільного віку інтересу до дослідницької діяльності та дослідницьких умінь. Для цього ми використали методику "Новий об'єкт". Суть її полягає в тому, що в групових кімнатах періодично заявлялися нові об'єкти – гілочки верби, пророщені цибулини, равлики в акваріумі, морська свинка, пісок у відеречку в куточку природи, різноманітні камінці, насіння соняшника, книги "Чудеса живого світу", "Енциклопедія для чомусиків" та "Морський світ", альбом з фотографіями "Тварини України". Методика „Новий об'єкт” використовувалася у двох варіантах: спочатку нові об'єкти розташовували у груповій кімнаті так, щоб вони могли привернути увагу дітей, проте вихователі спеціально не повинні були повідомляти дітям, що в групі з'явилось щось нове. Нас, власне, і цікавило, які об'єкти викличуть інтерес дітей і як цей інтерес виявиться. Критеріями вияву пізнавального інтересу можна вважати: тривале розглядання та

обстеження об'єкта дитиною, звертання до вихователя із запитаннями про об'єкт, бажання маніпулювати (діяти) з об'єктом, наступна діяльність з ним, привертання до об'єкта уваги інших дітей. Для встановлення вміння спостерігати та робити висновки методики „Новий об'єкт” використали у другому варіанті. Перед дітьми було поставлене завдання: щодня уважно розглядати групову кімнату, знаходити щось нове та розглядати його, щоб потім розповісти іншим дітям про цей об'єкт якнайбільше цікавого.

Результат діагностування дозволяє зробити деякі висновки про наявність інтересу до дослідницької діяльності у дітей старшого дошкільного віку, зокрема: 35% обстежених дітей (вихованців двох старших груп ДНЗ № 56 м. Рівне) продемонстрували високий рівень сформованості інтересу – вони виявили інтерес не менше ніж до 4 об'єктів із 6, самостійно і тривало розглядали їх, зверталися до вихователя із запитаннями про об'єкт, зверталися до книг, висловлювали бажання діяти з об'єктом, привертати увагу інших дітей. Середній рівень продемонстрували 46% дітей, ці вихованці виявили інтерес до 3-4 об'єктів, проте дослідницькі дії спостерігалися лише щодо деяких з них. Низький рівень інтересу мали всього 12% вихованців вони, хоч і зацікавлювалися деякими об'єктами (хом'ячком, равликами), цей інтерес не був стійким, діти не здійснювали спроби їх дослідити. Вихованців з абсолютною відсутністю інтересу було лише 7% – ці діти не помітили жодного із внесених об'єктів. У другій серії методики „Новий об'єкт” ми переконалися, що значна частина старших дошкільників (40%) вдаються до дослідницьких дій щодо поміченого ними нового об'єкта, а 35% зуміли на основі самостійних досліджень ознайомитися з об'єктом, отримати цікаву інформацію, якою поділилися з іншими дітьми та експериментатором.

Для перевірки рівня сформованості у дітей дослідницьких вмінь та навичок використали тестову методику „Картинки”, побудовану за принципом тестів креативності П. Торренса. За допомогою цієї методики перевіряли вміння бачити проблеми, задавати запитання та висувати гіпотези. Вихованцям пропонували розглянути малюнки, які зображають два різних з екологічної точки зору варіанти умов життя людини. За 15 хвилин дитина повинна була:

1. задати якомога більше запитань по картинці;
2. висловити якомога більше припущень про причини зображеного;
3. висловити якомога більше здогадок про можливі наслідки зображеного.

При оцінюванні враховувалася загальна кількість даних дитиною відповідей (запитань, здогадок), додаткові бали нараховувалися за кожне запитання проблемного характеру, тобто таке, що починалося зі слів „Чому..?”, „Навіщо..?” тощо. Отримані результати: високий рівень продемонстрували 23 % дітей, середній – 38%, низький визначили у 35% вихованців, відсутність діагностованих умінь та навичок – в однієї дитини (Дмитро Я.), цей хлопчик висловив лише одну здогадку за картинкою.

Висновки. Психологи, досліджуючи особливості взаємовідносин світу дорослих та світу дітей, зробили висновок: нові форми їхньої спільної діяльності та творчості дозволяють знайти джерело не тільки емоційно забарвлених переживань, але й розвитку (при збереженні індивідуальності кожного суб'єкта культури). Таким джерелом, на наш погляд може стати дослідницько-пошукова діяльність, яка використовується педагогами під час ознайомлення дітей з природою, зокрема для ознайомлення дошкільнят із взаємозв'язками у природі. Мета її – активізувати пізнавальну діяльність дітей, їх самостійність у пізнанні, сприяти кращому розумінню взаємозв'язків у природі, формувати пізнавальний інтерес тощо.

Але, як свідчить аналіз педагогічної практики, у сучасній освітній діяльності значення дослідницького методу недооцінюється. Вихователі поспішають навчити дитину тому, що самі вважають важливим, а дитина хоче сама досліджувати все практично. Тому навчальна діяльність автоматизується від пізнавальної і стає нецікавою. Педагогам також бракує чітких методичних рекомендацій щодо застосування дослідницького методу, а у методиці використання дослідницько-пошукової діяльності ще багато „білих плям”.

Проведене нами експериментальне дослідження дозволяє зробити такі висновки:

- дослідницький метод може бути ефективним для вивчення з дітьми взаємозв'язків у природі, оскільки він допомагає дітям самостійно встановлювати ці взаємозв'язки і робити своєрідні „відкриття”;
- використання дослідницького методу можливе за умови формування у дошкільнят елементарних дослідницьких умінь (бачити проблему, висувати гіпотези, спостерігати тощо);
- важливою умовою ефективності дослідницького методу екологічної освіти дітей є також, наявність у них пізнавального інтересу до природи та бажання спілкуватися з нею;
- найефективнішою в організації дослідницького методу із дошкільниками є ігрова форма.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6-ти томах. – М., 1983. – Т. 3.
2. Выготский Л.С. Мышление и его развитие в детском возрасте // Собр. соч. в 6-ти томах. – М., 1984. – Т. 2.
3. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 58-72.
4. Как знакомить дошкольников с природой / Под ред. П.Г.Саморуковой. – М., 1983.
5. Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей. – Івано-Франківськ, 1999.
6. Освітні технології / За ред. О.М. Пехоти. – К., 2003.
7. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників. – К., 2002.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
9. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. – Ярославль, 2002.

10. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. – СПб., 2004.
11. Фребель Ф. Будем жить для своих детей. – М., 2001.
12. Фрейдкин И.С. Ознакомление с явлениями неживой природы // Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под ред. Н.Н. Подъякова. – М., 1980. – С. 120-146.

Резюме. Стаття посвящена проблемі застосування дослідницького методу в навчанні дітей старшого дошкільного віку. Її використання розглядається автором як один із можливих шляхів підвищення розвиваючого потенціалу навчання, реалізації принципів розвиваючого навчання, сформульованих Л.С. Виготським.

Ключевые слова: розвиваюче навчання, дослідницький метод навчання, навчальне дослідження.

Summary. Article is devoted to a matter of applying of exploratory method in the tuition the elder children of pre-school age. It using is considered by author as one of the possible ways of the increase of developing potential of tuition, the realizations of the principles of developing tuition formulated by L.S.Vygotskiy.

Key words: developing tuition, exploratory teaching method, educational research.

Одержано редакцією 22.12.2006.

УДК: 372. 036

Л. А. ЯНЦУР, Н. П. ФАРИНА

Л. С. ВИГОТСЬКИЙ ПРО РОЗВИТОК ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ

Резюме. Стаття присвячена вивченню поглядів Л. С. Виготського на проблему дитячої творчості.

Ключові слова: дитяча творчість, художня творчість, творча уява, зображувальна діяльність, інтерес, музика.

Постановка проблеми. Проблема творчості є досить актуальною на сучасному етапі. Реформування освіти в Україні, зокрема системи дошкільного виховання, висовує розвиток творчої особистості дитини як одне з пріоритетних завдань. “головна мета національної дошкільної освіти, - вказується в Коментарі до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, - створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, розвитку в неї цілісного ставлення до світу Природи, Культури, Людей, Самої Себе” [3, 14].

Творчість – це найскладніший і найменш розроблений вид діяльності. Дана проблема висвітлюється у філософському, психологічному і педагогічному аспектах. У філософській літературі творчість трактується як активна цілеспрямована діяльність, яка забезпечує принципово нові, в контексті даної культури, і соціально значимі результати та сприяє самореалізації людини, розвитку її здібностей. На думку Л.В. Яценко, поняття творчості не співпадає повністю з поняттям діяльності, так як останнє включає в себе елементи репродуктивного дублювання дій і результатів.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні тлумачення творчості. Всі вони зводяться до того, що це: вища форма психічної активності, самостійності, здібність створювати щось нове, оригінальне (Н.С. Лейтес); що це діяльність, яка дає нові, оригінальні продукти високої суспільної цінності (Б.М. Теплов); і що дати єдине правильне визначення, об’єктивне тлумачення творчої діяльності для всіх випадків неможливо, так як прояви творчості дуже багатогранні (І.П. Волков).

Психолого-педагогічні основи розвитку дитячої творчості найповніше розкриваються в працях відомого вітчизняного психолога Л.С. Виготського.

Мета статті проаналізувати погляди Л.С. Виготського на проблему дитячої творчості.

Виклад основних положень.

Л.С. Виготський в кінці 20-х років створив оригінальну теорію психічного розвитку дитини. Основні ідеї цієї теорії стали фундаментом наукової школи Л.С. Виготського. Одна із основних таких ідей зв’язана зі ствердженням творчого характеру діяльності людини взагалі і дитини зокрема. Перш за все Л.С. Виготський досить розгорнуто обґрунтовує дуже важливі для психології й педагогіки деякі положення.

По-перше, розкриває значення уяви для здійснення людиною творчої діяльності. “При цьому, - пише Л.С. Виготський, - в основному все, що оточує нас і що зроблено рукою людини, весь світ культури, на відміну від світу природи, - все це є продуктом людської уяви і творчості, яка ґрунтується на цій уяві” [1; 5].

По-друге, показує наявність творчого начала у повсякденному житті всіх людей: творчість є необхідною умовою їх існування. Саме творча діяльність людини, - вважає Л.В. Виготський, - робить її істотою, зверненою в майбутнє, створюючи його і видозмінюючи своє сьогодення. Звичайно, найвище вираження творчості до цього часу доступне лише небагатьом вибраним геніям людства, але у повсякденному оточуючому нас житті творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за його межі і в чому полягає хоча б крихта нового, зобов’язане своїм створенням творчому процесу людини. „Якщо так розуміти творчість, - пише далі Л.С. Виготський, - то легко помітити, що творчі процеси виявляються в усій своїй силі вже в самому ранньому дитинстві. Одне із дуже важливих питань дитячої психології і педагогіки – це питання про творчість у дітей, про розвиток цієї творчості і про значення творчої роботи для загального розвитку і дозрівання дитини.” [1, 7].

По-третє, характеризує зв’язок уяви (чи фантазії) і дійсності. Л.С. Виготський переконливо показує, що будь-який фантастичний образ має в собі ті чи інші риси реальної дійсності, спирається на досвід людини,

З М І С Т

<i>Вступ</i>	3
<i>Приходько Ю. О.</i> Внесок Л. С. Виготського в розвиток дитячої психології	4
<i>Поніманська Т. І.</i> Гуманістичне виховання в контексті ідеї Л. Виготського про дитячо-доросле співтовариство	8
<i>Дичківська І. М.</i> Проблема ефективності інноваційних процесів в освіті	12
<i>Горопаха Н. М.</i> Реалізація ідей Л. С. Виготського у розвиваючому навчанні дітей дошкільного віку (на прикладі використання дослідницького методу)	15
<i>Янциур Л. А., Фарина Н. П.</i> Л. С. Виготський про розвиток дитячої творчості	20
<i>Маліновська Н. В.</i> Мотиваційний компонент у навчально-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку	24
<i>Самсонюк Н. Ф.</i> Прислів'я як індикатор визначення компетентності дошкільника у сфері життєдіяльності „Я сам”	26
<i>Воробйова Л. М.</i> Л. С. Виготський і розвиток сучасної психолінгвістики	29
<i>Белова С. А.</i> Інтерес як педагогічна умова навчально-виховного процесу у творчих спадщинах Л. Виготського та Г. Шарельмана	31
<i>Сузанская Т. Н.</i> Особенности катарсиса в „детском тексте” русской литературы	35
<i>Степанова О. І.</i> Збагачення словника дітей дошкільного віку засобами поетичної лексики	39
<i>Пох Л. И.</i> Эстетические воззрения Л. Н. Толстого в „Психологии искусства” Л. С. Выготского	42
<i>Разина Н. В.</i> Психологическая готовность к материнству в контексте культурно-исторической концепции	43
<i>Ховрина Г. Б.</i> Психологические особенности коррекции детей, не готовых к школьному обучению в контексте культурно-исторической концепции Л. С. Выготского	46
<i>Воробйов А. М.</i> Генезис дослідження співвідношення інтелекту та якостей креативної особистості	49
<i>Кравцов О. Г.</i> Исследование психологических особенностей девиантных подростков в русле культурно-исторической теории Л. С. Выготского	52
<i>Борова В. Є.</i> Дослідження корекції звуковимови дітей дошкільного віку в логопедії.	56
<i>Макаренко М. А.</i> Культурно-исторический анализ роли профессионального сознания в развитии личности	62
<i>Леценко Г. П.</i> Теорія мовленнєвої діяльності як основа формування комунікативної компетенції	66
<i>Новикова-Грунд М. В.</i> Групповые текстовые методики как развитие идеи инструментального метода	71
<i>Жаровцева Т. Г.</i> Професійне ставлення майбутніх педагогів до проблем неблагополучних сімей	75
<i>Литвиненко С. А.</i> Актуалізація ідей Л. С. Виготського в сучасній практиці виховання	80
<i>Юрченко В. М.</i> Л. С. Виготський як фундатор методології систематизації психологічних знань	82
<i>Рудь Г. В.</i> Динаміка формування і реалізації життєвих планів особистості у ранній юності	85
<i>Мірошина Г. Г.</i> Використання ідей Л. С. Виготського про культурний розвиток дитини в розгляді проблеми опосередкованої трансляції етичної культури від керівника дошкільного закладу дітям	89
<i>Головань Т. М.</i> Становлення і розвиток дошкільних закладів в Криму в II половині XIX – початку XX ст.	91
<i>Фасолько Т. С.</i> Л. С. Виготський про виховання моральної поведінки	96
<i>Кравець Л. М.</i> Рефлексивний підхід до становлення професійної діяльності майбутніх педагогів	100
<i>Врочинська Л. І.</i> Педагогічна підготовка батьків – основа ефективної взаємодії у вихованні гуманної поведінки дитини	102
<i>Матейко Н. М.</i> Психологічна корекція пізнавальної сфери дітей в умовах несприятливого екологічного середовища	106
<i>Козлюк О. А.</i> Психолого-педагогічна сутність поняття „спілкування” та підходи до його розуміння	108
<i>Косарєва О. І.</i> Зв'язок емоційної і когнітивної сфер у психічному розвитку дитини	113
<i>Марчук Г. В.</i> Проблема соціального розвитку дитини в світлі теорії соціалізації Л. С. Виготського	116
<i>Меналюк Г. Ф.</i> Мовленнєва математична культура вихователів дошкільних закладів	118
<i>Вижевська Ю. О.</i> Педагогічні умови формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх учителів до педагогічної діяльності	122
<i>Федорова Н. В.</i> Гумор у спілкуванні викладачів із студентами як одна з умов організації гуманістичної педагогічної взаємодії	125
<i>Демянюк О. Б.</i> Гра як засіб корекційно-розвивального впливу на дітей дошкільного віку	128
<i>Грищук М. М.</i> Техніка постановки запитань як метод розвитку та підтримки психолого-психотерапевтичного процесу: системний аспект	131
<i>Панасюк М. М.</i> Соціально-психологічні фактори появи та розвитку навчального стресу у студентів вищих навчальних закладів	134
<i>Берлинская Л. А.</i> Ключевые компетенции в подготовке учителей Германии	138
<i>Дроздова К. В.</i> Результативність когнітивного напрямку самостійних занять фізичною культурою підлітків ..	140
<i>Картель Т. М.</i> Місце і роль професійної адаптації в професійному становленні майбутніх інженерів-будівельників	142
<i>Музика Ю. О.</i> Діагностика рівнів готовності майбутніх учителів до формування логічного мислення в молодших школярів	145
<i>Шмелев И. М.</i> Особенности картины мира лидера деструктивного культа	148
<i>Соколова А. В.</i> Досвід підготовки вчителів до формування педагогічної творчості в університетах Англії	150

Носова Н. В. Особливості фасилітативної дії педагогів у навчально-виховному процесі	154
Глоба Н. В. Анализ интеллектуальной децентрации у детей с задержкой психического развития (младший школьный возраст)	159
Конюхова Т. С. Поняття екосистеми як одне з провідних у сучасній екологічній освіті дошкільників	165
Мельник І. Я. Моральний аспект міжособистісних відносин у молодшому шкільному віці	169
Арсеев И. И. Особенности становления мотивационно-смысловой сферы верующих людей	172
Сторож О. В. Теоретико-психологічний аналіз особливостей творчого мислення і креативної особистості ...	176
Якобчук Т. О. Педагогічні умови запобігання та корекції відхилень у емоційному розвитку дитини дошкільного віку	180
Відомості про авторів	185

Наукове видання

ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 36

Заснований у 1996 р.

Редактор збірника Поніманська Т. І.
Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.
Технічний редактор Кравчук В.Ю.
Комп'ютерна верстка Хильчук Т.К.

Здано до набору 10.01.2007 р. Підписано до друку 26.01.2007 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 29,14. Обл. вид. арк. 29,57. Замовлення № 21/1 Наклад 120.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31
Рівненський державний гуманітарний університет, кафедра професійної педагогіки і
трудової підготовки (к. 98, тел. 22-11-18)

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Рівненського державного гуманітарного університету
33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. 26-48-83

О – 59 Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 36. — Рівне: РДГУ, 2007. — 188 с.

ISBN 966 — 7281 — 08 — 7.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем реалізації психолого-педагогічних ідей Л.С.Виготського на сучасному етапі реформування освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, учителів, вихователів, практичних працівників освіти, керівників дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.20