

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ**

МІСР ТЕТЯНА ІВАНІВНА

УДК 37.046 "465*7/11":001.89

**ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ
ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

13.00.09 – теорія навчання

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Київ – 2017

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Інституті педагогіки НАПН України.

Науковий консультант доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України
Савченко Олександра Яківна,
Інститут педагогіки НАПН України,
головний науковий співробітник
відділу початкової освіти

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор,
Кодлюк Ярослава Петрівна,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
професор кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти;

доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Рибалко Ліна Миколаївна,
Полтавський національний технічний
університет імені Юрія Кондратюка,
професор кафедри фізичного виховання,
спорту та здоров'я людини;

доктор педагогічних наук, доцент
Самодрин Анатолій Петрович,
Кременчуцький інститут
Дніпропетровського університету
імені Альфреда Нобеля,
професор кафедри економіки, маркетингу,
соціальної роботи та економічної кібернетики.

Захист відбудеться «27» лютого 2017 р. о 14⁰⁰ годині на засіданні спеціалізованої
вченої ради Д 26.452.01 в Інституті педагогіки НАПН України за адресою: 04053,
м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-Д.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Інституту педагогіки НАПН України
за адресою: 04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-Д.

Автореферат розіслано « 27 » січня 2017 р.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради

О. В. Онопрієнко

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. Залучення учнів до навчально-дослідницької діяльності в урочний та позаурочний час є одним зі способів організації навчання в початковій школі. Відкриття молодшим школярем суб'єктивно нових знань і способів дій, вибудовування ефективної міжособистісної взаємодії, вияв пізнавальної активності й самостійності в учінні, безпосередня й опосередкована взаємодія з учителем та іншими учнями, зосередження уваги на способах виконання дій у складі діяльності позитивно позначаються не лише на результативності навчання в початковій школі, а й на адаптації до якісно нового стану розвитку суспільства, в якому дитина зростає, самореалізовується й самостверджується, поступово розкриваючи свій особистісний потенціал.

Проблема організації навчально-дослідницької діяльності учнів не є новою в педагогічній науці. Різні її аспекти були й залишаються предметом аналізу багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Наукове осмислення поняття «навчально-дослідницька діяльність» ґрунтується на ідеях Конфуція, Ф. Дістервега, Сократа, Я. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського, О. Духновича, С. Русової, Б. Райкова, В. Сухомлинського та ін., які в певні історичні періоди розвитку людства наголошували на необхідності організації навчання, спрямованого на відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності.

Основою для зародження смислового поля поняття «навчально-дослідницька діяльність» слугують праці, у яких розглянуто навчальну діяльність, її функції й структуру (П. Гальперин, В. Давидов, Н. Талізїна, А. Маркова), особливості організації навчальної діяльності в початковій школі (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, Т. Довга, Я. Кодлюк, О. Онопрієнко, О. Савченко, А. Цимбалару та ін.).

На формування смислового поля поняття «навчально-дослідницька діяльність» суттєво вплинули роботи Т. Байбари, М. Кларїна, С. Омельчука, О. Пометун, О. Савенкова та інших психологів і педагогів, які долучилися до визначення сутності дослідницької діяльності учнів та становлення смислових полів понять «навчання як дослідження» (Аристотель, Ф. Бекон, Т. Гоббс, В. Далингер, А. Дістервег, Р. Декарт, Платон, Сократ та ін.), «дослідницький метод» (Г. Ващенко, І. Лернер, М. Махмутов, Б. Райков, К. Ягодівський та ін.), «дослідницький підхід» (І. Єрмакова, С. Максименко, С. Омельчук, Ю. Руденко, О. Савенков, П. Середенко, К. Ягодівський та ін.), «дослідницьке навчання» (М. Кларін), «дослідницький цикл навчання» (І. Гавриш), «навчання через дію, дослідження дій» (М. Мелманн, О. Пометун), «урок-дослідження» (В. Загвязинський, С. Омельчук, В. Пазинін та ін.).

Стосовно учнів основної та старшої школи запропоновано різні тлумачення поняття «навчально-дослідницька діяльність» (В. Андрєєв, Н. Головізніна, Л. Голодюк, І. Клещов, Г. Лиходєєва, О. Миргородська, І. Небеленчук, Н. Недодатко, В. Обухов, П. Підкасистий, Н. Полтавцева, Н. Семенова) та акцентовано увагу на результативній компоненті цього виду діяльності (навчально-дослідницькі вміння (Л. Голодюк, І. Небеленчук, Н. Недодатко), учбові дослідницькі вміння (В. Литовченко)).

Також розглянуто питання підготовки вчителів початкових класів до організації дослідницької роботи молодших школярів. Зазначене окреслено в роботах Т. Байбари, С. Балашової, Н. Бібик, Т. Водолазької, О. Вознюка, О. Ліннік, О. Ткаченко, І. Трубник, Л. Хітяєвої та інших науковців. Ефективність організації дослідницької діяльності учнів визначається сформованістю в педагогів дослідницької компетентності (К. Степанюк), дослідницької позиції (Л. Горбунова), дослідницьких умінь (В. Андрєєв, С. Бризгалова, В. Базелюк, І. Зимня, І. Раєвська, М. Фалько, О. Чугайнова та ін.).

Отже, результати наукової розвідки засвідчили увагу дослідників до різних аспектів організації навчально-дослідницької діяльності в основній школі, але водночас продемонстрували потребу в теоретичному й експериментальному обґрунтуванні процесу організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі як проблеми, що не набула ґрунтового вивчення й розкриття.

Актуальність дослідження зумовлена низкою суперечностей, таких як:

- між об'єктивною необхідністю організовувати навчально-дослідницьку діяльність молодших школярів та реальним станом готовності вчителів до здійснення цього виду діяльності;

- між природною потребою молодших школярів пізнавати нове та епізодичною організацією навчально-дослідницької діяльності переважно на уроках природознавства;

- між необхідністю залучення учнів до різних способів учіння в навчально-дослідницькій діяльності та недостатньою дидактичною забезпеченістю цього процесу;

- між об'єктивною необхідністю самостійно відкривати суб'єктивно нові знання і способи дій під час навчально-дослідницької діяльності та реальним станом готовності учнів здійснювати відповідні дії.

Актуальність, доцільність та об'єктивна затребуваність вирішення окресленої проблеми зумовили вибір теми дослідження – **«Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України як складник комплексної теми «Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі» (державний номер реєстрації 0110U001154).

Тему дослідження затверджено рішенням ученої ради Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 8 від 29.09.2008 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді НАПН України з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 6 від 18.06. 2013 р.).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретичних і дидактичних засад організації навчально-дослідницької діяльності в школі I ступеня; розробленні дидактичного інструментарію організації цього виду навчальної діяльності вчителем та її здійснення учнями в урочний і позаурочний час.

Для досягнення поставленої мети визначено основні **завдання дослідження**:

1) дослідити становлення смислового поля поняття «навчально-дослідницька діяльність» та інтерпретувати його зміст у контексті понять «діяльність», «навчальна діяльність», «дослідницька діяльність», «педагогічна взаємодія»;

2) визначити й схарактеризувати передумови й умови організації навчально-дослідницької діяльності в школі I ступеня;

3) розкрити процесуальний базис організації навчально-дослідницької діяльності молодшими школярами на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими;

4) проаналізувати сучасну теорію і практику організації навчальної, дослідницької та навчально-дослідницької діяльності учнів, здійснюваної в урочний і позаурочний час на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими;

5) визначити критерії і показники готовності вчителя до організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі та готовності учнів до здійснення цього виду діяльності в урочний і позаурочний час;

6) розробити й теоретично обґрунтувати модель організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів;

7) експериментально перевірити ефективність упровадження в навчальний процес початкової школи моделі організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та педагогічного й учнівського блоків дидактичного інструментарію як складників моделі.

Об'єктом дослідження є організація урочної та позаурочної навчальної, дослідницької й навчально-дослідницької діяльності учнів початкової школи.

Предмет дослідження – передумови, умови та процесуальний базис організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів.

Концепція дослідження ґрунтується на науково-теоретичних засадах та окреслюється відповідними концептуальними ідеями, які належать до методологічного, теоретичного й практичного концептів. *Методологічний концепт* відтворює загальнонаукові та педагогічні положення, відображені в наукових працях. Аналіз організації навчально-дослідницької діяльності передбачав звертання до: 1) загальнонаукових ідей і положень щодо цілісності й взаємообумовленості явищ педагогічної дійсності; 2) загальнодидактичних принципів навчання, які слугували спрямовуючими домінантами під час педагогічного проектування моделі організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та вплинули на процес визначення педагогічного й учнівського блоків дидактичного інструментарію як її складників; 3) підходів, з-поміж яких надано пріоритет:

- інтеграційному (обґрунтування доцільності введення в науковий обіг поняття «міждіяльнісна інтеграція» на позначення стану поєднання різних видів діяльності у цілісність; процесу, що веде до цього стану; результату, що отримано на основі поєднання різних видів діяльності між собою);

- системному й міждисциплінарному (здійснення теоретичного аналізу досліджуваного процесу, побудова та впровадження експериментальної моделі організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та її складників);

- особистісно орієнтованому (виокремлення мотиваційного та процесуального аспектів стосовно вчителя й учнів);

- діяльнісному й компетентнісному (акцентування уваги на діяльності, діях, способах виконання діяльності (дій), а також на результатах діяльності).

Теоретичний концепт визначається науковим апаратом дослідження, що містить низку філософських, психолого-педагогічних і методичних понять та дефініцій, які зумовлюють розуміння сутності навчально-дослідницької діяльності як виду навчальної діяльності учнів, визначення передумов та умов організації діяльності в початковій школі, розгляд процесуального базису організації навчально-дослідницької діяльності на основі пізнавальної самостійності учнів і взаємодії з іншими; характеризується розробленням і науковим обґрунтуванням експериментальної моделі організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів і педагогічного й учнівського блоків дидактичного інструментарію як її складників.

Практичний концепт передбачає перевірку експериментальної моделі в реальному педагогічному процесі.

Загальна гіпотеза дослідження. Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів набуває ефективності, якщо цей процес здійснюється з дотриманням дидактичних засад:

- *наукових підходів* (компетентнісного, діяльнісного, системного та міждіяльнісної інтеграції);

- *дидактичних принципів* (науковості, системності й послідовності, доступності, свідомості й активності учнів за керівної ролі вчителя, поєднання різних методів і засобів навчання в залежності від мети, цілей і змісту діяльності, позитивної мотивації та сприятливого емоційного клімату, поєднання індивідуальних і колективних форм навчання);

- *передумов* (формулювання вчителем мети й цілей організації навчально-дослідницької діяльності учнів на уроці; формулювання учнями цілей власної діяльності; організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів на змісті, який запроваджується в початковій школі, та вихід за його межі в разі вияву учнями бажання дізнатися більше);

- *умов* (формування готовності вчителя до організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі та формування готовності учнів до здійснення цього виду діяльності в урочний і позаурочний час);

- *процесуального базису*: 1) використання зовнішніх засобів (завдання, навчального проекту, практичної роботи, екскурсії, вправи, задачі, дидактичної гри, спостереження, досліду, проблемної ситуації) та внутрішніх (знань, умінь, навичок, вміння вчитися, способів дій, досвіду); 2) організація процесу з урахуванням складових діяльності вчителя й учнів, тобто з акцентуванням уваги на *поліфункціональній діяльності вчителя* (викладання, управління) та на *різноспособовому учінні школярів* («я навчаю себе», «мене навчають інші», «я навчаю інших», «учіння у взаємонавчанні»); 3) *поетапне* здійснення процесу; 4) запровадження *педагогічного й учнівського блоків дидактичного інструментарію*.

Методологічною основою дослідження є: положення теорії пізнання та принципи об'єктивності, взаємозумовленості, взаємозв'язку, єдності теорії і практики, які слугували основою для обґрунтування вихідних положень дослідження, побудови логіки його розгортання й формулювання висновків, вивчення сучасного стану розробленості проблеми, визначення характеристик досліджуваного процесу з урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду та наукових напрацювань; системний і міждисциплінарний підходи до обґрунтування теоретичних засад організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та побудови експериментальної моделі; методики наукового дослідження (Н. Буринська, С. Гончаренко, В. Краєвський та ін.), що забезпечило логіку наукового пошуку.

Теоретичну основу дослідження становлять:

1) *концептуальні засади* модернізації шкільної освіти (І. Зазюн, В. Кремень, О. Ляшенко, О. Савченко, О. Топузов, А. Хуторський), освіти для сталого розвитку суспільства (О. Висоцька, О. Пометун, та ін.), якості освіти (О. Локшина, О. Ляшенко); формування змісту шкільної освіти (Н. Бібік, В. Бондар, М. Бурда, Г. Васьківська, Л. Величко, О. Пометун, Л. Рибалко, О. Савченко та ін.);

2) *концептуальні ідеї* реалізації просторово-середовищного підходу в освіті (В. Биков, В. Кремень, А. Самодрин, А. Сбруєва, А. Цимбалару, М. Хайдеггер та ін.); діяльнісного підходу (Д. Ельконін, І. Зязюн, О. Леонт'єв);

3) *фундаментальні положення* розвивального навчання (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков);

4) *концептуальні засади* теорії діяльності (Л. Виготський, П. Гальперин, В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), навчальної діяльності (В. Давидов, Г. Костюк, С. Рубінштейн, Н. Талізін та ін.), дослідницької діяльності (В. Андреев, Т. Байбара, І. Лернер, С. Максименко, М. Махмутов, С. Омельчук, О. Савенков та ін.); теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперин, Н. Талізін);

5) *загальні закономірності* розвитку особистості під впливом соціального середовища і виховання (О. Асмолов, Л. Виготський, П. Гальперин, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.); ідеї особистісного зростання людини в процесі комунікативної взаємодії (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, М. Лісіна, С. Рубінштейн та ін.); психологічні теорії спілкування (Б. Ломов, М. Обозов та ін.); психологічні концепції педагогічної взаємодії в умовах навчально-виховного процесу (Л. Величенко, З. Ковальчук, О. Леонт'єв, М. Магомед-Ємінов та ін.);

6) *основні положення* андропедагогіки (О. Дубасенюк, О. Вознюк та ін.);

7) *положення* про пізнавальну діяльність та розвиток пізнавальної самостійності й активності учнів у навчальному процесі (М. Данілов, І. Лернер, О. Савченко, М. Скоткін, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.).

Розкриваючи сутність організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів, керувалися психологічними й педагогічними працями, у яких розглядалися питання розвитку особистості в процесі навчання (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко та ін.); організації процесу навчання в сучасній школі (Н. Бібік, В. Бондар, М. Бурда, Н. Буринська, Л. Величко, Г. Васьківська, С. Гончаренко, О. Ляшенко, В. Малафіїк, О. Пометун, О. Савченко, М. Фіцула та ін.); управління в освіті (В. Бондар, Г. Єльнікова, Л. Калініна та ін.); психологічних основ

мотиваційного забезпечення навчального процесу (Л. Божович, Г. Костюк, С. Рубінштейн); особистісно-професійного розвитку і саморозвитку фахівців (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Вознюк, О. Комар, О. Леонтєв, М. Скаткін, О. Ткаченко, Г. Тарасенко та ін.); взаємодії учнів у групових формах навчальної діяльності (О. Пометун, О. Онопрієнко, Л. Шевчук та ін.); структурних компонентів компетентності вміння вчитися (Т. Довга, Я. Кодлюк, О. Савченко, Г. Цукерман); феномену «учіння» (І. Бех, В. Давидов, І. Коновальчук, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко та ін.; В. Бондар, В. Гузеєв, І. Малафіїк, А. Остапенко та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення мети, виконання завдань і перевірки гіпотези дослідження використовувалися *загальнонаукові методи* (теоретичний аналіз, синтез, порівняння та зіставлення, систематизація теоретичних і дослідних даних, узагальнення філософської, психологічної, педагогічної й методичної літератури) у процесі розроблення та обґрунтування теоретико-методологічних засад наукової розвідки; моделювання (створення моделі організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та педагогічного й учнівського блоків дидактичного інструментарію в її складі); *емпіричні* (спостереження, бесіди, анкетування вчителів та учнів, виконання діагностичних завдань) як засіб вивчення стану досліджуваної проблеми в педагогічному досвіді, встановлення розподілу педагогів за рівнями сформованості готовності до організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі та розподілу учнів за рівнями готовності до здійснення цього виду навчальної діяльності в урочний і позаурочний час; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) для дослідження результативності впровадження моделі організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та в її складі педагогічного й учнівського блоків дидактичного інструментарію); кількісний та якісний аналіз результатів дослідження; статистичні методи (оброблення і порівняння результатів кількісного та якісного аналізу здобутих даних).

Організація дослідження. Дослідження здійснювалося протягом 2008-2016 рр. і охоплювало три основні етапи.

На першому етапі (2008–2009 рр.) – обґрунтовано актуальність дослідження; визначено його об'єкт, предмет, мету і завдання; сформульовано гіпотезу; з'ясовано теоретико-методологічне підґрунтя дослідження; окреслено провідні наукові підходи; проаналізовано наукові джерела з досліджуваної проблеми й визначено категоріально-поняттєвий апарат.

На другому етапі (2009–2011 рр.) – теоретичний аналіз було зосереджено на: здійсненні смислової інтерпретації поняття «навчально-дослідницька діяльність» у контексті понять «діяльність», «навчальна діяльність», «дослідницька діяльність»; розкритті педагогічної взаємодії як основи організації досліджуваного процесу; визначенні передумов, умов, процесуального базису та результатів процесу організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі; вивченні стану сучасної теорії і практики організації навчальної, дослідницької та навчально-дослідницької діяльності на основі пізнавальної самостійності учнів та взаємодії з іншими; розробці моделі організації навчально-дослідницької діяльності в початковій

школі, педагогічного й дидактичного блоків дидактичного інструментарію як її складників та діагностичного апарату.

На третьому етапі (2011–2016 рр.) – проведено констатувальний експеримент, встановлено рівні сформованості готовності педагогів до організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі та готовності молодших школярів до здійснення цього виду навчальної діяльності в урочний і позаурочний час; проведено формувальний експеримент, під час якого в навчальний процес експериментальних закладів упроваджено модель організації навчально-дослідницької діяльності та педагогічний і учнівський блоки дидактичного інструментарію; здійснено якісний і кількісний аналіз результатів дослідження; унесено необхідні корективи в змістовий контент педагогічного й учнівського блоків дидактичного інструментарію організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів, узагальнено результати та сформульовано висновки.

Експериментальна база дослідження. В експерименті взяли участь 72 педагоги та 860 учнів 1-4-х класів. До формувального експерименту було залучено 492 учні експериментальних класів. Дослідно-експериментальна робота проводилася впродовж 2011–2016 рр. у таких навчальних закладах: комунальний заклад «Навчально-виховне об'єднання природничо-економіко-правовий ліцей – спеціалізована школа I-III ступенів № 8 – позашкільний центр Кіровоградської міської ради Кіровоградської області», НВК «Голованівська загальноосвітня школа I-III ступенів ім. Т. Г. Шевченка – гімназія» Голованівської районної ради Кіровоградської області, Тарасівська загальноосвітня школа I-III ступенів Бобринецької районної ради Кіровоградської області, комунальний заклад «Романівська гімназія Романівської районної ради Житомирської області», загальноосвітня школа I-III ступенів № 36 ім. Я. Домбровського м. Житомира, Черкаська загальноосвітня школа I-III ступенів № 7 Черкаської міської ради Черкаської області, Смілянський навчально-виховний комплекс «загальноосвітня школа I-III ступенів № 3 – колегіум» Смілянської міської ради», а також на базі комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти Житомирської обласної ради, Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, Черкаського інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

Наукова новизна здобутих результатів дослідження полягає в тому, що *- вперше: визначено, концептуально обґрунтовано й експериментально доведено* ефективність дидактичних засад організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів, які включають наукові підходи, дидактичні принципи, передумови, умови, процесуальний базис; *розроблено й експериментально перевірено* модель організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів; *запропоновано* поняття «міждіяльнісна інтеграція» на позначення: 1) стану поєднання різних видів діяльності в цілісність, що характеризується словами «впорядкування» і «взаємопроникнення», набуває вияву в повному й частковому поєднанні різних видів діяльності між собою та йменується як повна і часткова

міждіяльнісна інтеграція; 2) процесу, що веде до цього стану; 3) результату, що отримано на основі поєднання різних видів діяльності між собою; *визначено та систематизовано* засоби організації цього виду діяльності в урочний і позаурочний час; *здійснено* інтерпретацію суті навчально-дослідницької діяльності в контексті базових понять «діяльність», «навчальна діяльність», «дослідницька діяльність»; *визначено та схарактеризовано* компоненти, критерії, показники і рівні готовності вчителя до організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі та готовності учнів до її здійснення в урочний і позаурочний час; *застосовано* матричний спосіб моделювання повної та часткової інтеграції навчальної діяльності з дослідницькою для розробки педагогічного блоку дидактичного інструментарію моделі організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів; *виокремлено й схарактеризовано* складові діяльності вчителя (викладання, управління) й учнів (різноспособове учіння) з огляду на функціонування локального освітньо-інформаційного простору уроку;

- *удосконалено* дидактичні характеристики організації різноспособового учіння молодших школярів («я навчаю себе», «мене навчають інші», «я навчаю інших», «учіння у взаємонавчанні») у контексті поліфункціональної діяльності вчителя (викладання та управління (типи, суб'єкт, об'єкти, цикли стратегічного, тактичного й оперативного управління, управління за типом реагування); *уточнено* визначення понять «навчально-дослідницька діяльність», «навчально-дослідницьке завдання», «учіння» стосовно молодших школярів;

- *подальшого розвитку* набули мета та цілі організації навчально-дослідницької діяльності учнів, види робіт (навчальна самостійна робота), підходи до організації навчання (проблемний, частково-пошуковий, творчий та інтеграційний).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *розроблено й упроваджено* в навчальний процес початкової школи: модель організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів, педагогічний та учнівський блоки дидактичного інструментарію як її складники, а також матеріали навчального посібника «Сучасний урок: теорія і практика моделювання» (гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для організаторів післядипломної педагогічної освіти, слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та студентів вищих педагогічних навчальних закладів» № 1/11-8574 від 14.09.2010 р.) та програму «Дидактика. Сучасний урок: теорія і практика моделювання» (гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для організаторів післядипломної педагогічної освіти, слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та студентів вищих педагогічних навчальних закладів» № 1/11-8574 від 14.09.2010 р.).

Матеріали дисертації можуть бути використані укладачами навчальних програм, авторами підручників і посібників для молодших школярів та учителів початкової й основної школи; у практичній діяльності вчителями початкових класів, викладачами й студентами педагогічних навчальних закладів, викладачами системи післядипломної педагогічної освіти та слухачами курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Результати дослідження впроваджено в практику роботи комунального закладу «Навчально-виховне об'єднання природничо-економіко-правовий ліцей – спеціалізована школа I-III ступенів № 8 – позашкільний центр Кіровоградської міської ради Кіровоградської області» (довідка № 147 від 05.04.2016 р.); НВК «Голованівська загальноосвітня школа I-III ступенів ім. Т. Г. Шевченка – гімназія» Голованівської районної ради Кіровоградської області (довідка № 56 від 12.04.2016 р.); Тарасівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Бобринецької районної ради Кіровоградської області (довідка № 121 від 07.04.2016 р.); комунального закладу «Романівська гімназія Романівської районної ради Житомирської області» (довідка № 193 від 15.04.2016); загальноосвітньої школи I-III ступенів № 36 ім. Я. Домбровського м. Житомира (довідка № 152 від 21.04.2016 р.); Черкаської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 7 Черкаської міської ради Черкаської області (довідка № 63 від 11.04.2016 р.); Смілянського навчально-виховного комплексу «загальноосвітня школа I-III ступенів № 3 – колегіум» Смілянської міської ради» (довідка № 78 від 01.04.2016 р.).

Основні результати дисертаційної роботи використовувалися в навчальному процесі комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (довідка № 320/01-12 від 11.04.2016 р.); Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти Житомирської обласної ради (довідка № 01-209 від 29.03.2016 р.); Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (довідка № 79 від 24.02.2016 р.); Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 293/02-13 від 20.04.2016 р.); Черкаського інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (довідка № 146/01-16 від 14.04.2016 р.).

Вірогідність результатів і висновків дослідження забезпечено теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; використанням широкої джерельної бази; комплексом застосованих методів діагностики, адекватних предмету, меті й завданням роботи; проведенням дослідження в різних умовах організації навчального процесу (міські й сільські школи, загальноосвітні та спеціалізовані навчальні заклади); репрезентативністю вибірки респондентів, залученням до експерименту вчителів з різним педагогічним стажем, а також системою якісного й кількісного аналізу результатів.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження доповідалися й обговорювалися на VI Міжнародних і XX Всеукраїнських педагогічних читаннях «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: розвиток творчої особистості» (Кіровоград, 2013 р.); VIII науковій конференції «Учитель-воспитатель в современной образовательной действительности» (Польща, Бяла Подляска, 2014 р.); V Міжрегіональних з міжнародною участю педагогічних читаннях «Этико-культурологические основы гуманизации современного образования» (Росія, Ростов-на-Дону, 2013 р.); III Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Проблеми професійного становлення майбутнього фахівця в умовах інтеграції до Європейського освітнього простору (Кіровоград, 2015 р.); представлені на міжнародних науково-практичних

конференціях: «Інформаційно-освітній простір: технологічні концепти формування і розвитку» (Київ, 2013 р.), «Современные проблемы математики и естественнонаучного знания» (Росія, Коряжма, 2014 г.), «Категория «социального» в современной педагогике и психологии» (Росія, Тольятті, 2014 р.), «Проблеми сучасного підручника» (Київ, 2015 р.); доповідалися й обговорювалися на *науково-практичних конференціях з міжнародною участю*: «Формування освітнього середовища навчально-дослідницької діяльності дітей у контексті наступності та перспективності» (Кіровоград, 2015 р.); «Розвиток обдарованості молодшого школяра: діагностика, проектування, психолого-педагогічний супровід» (Чернігів, 2015 р.); *всеукраїнських науково-практичних конференціях* «Навчально-дослідницька діяльність дітей: особливості організації, психолого-дидактичний супровід, досвід роботи, перспективи» (Кіровоград, 2013 р.); «Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива» (Київ, 2013 р.); «Проблеми сучасного підручника» (Київ, 2013-2014 рр.); «Навчально-дослідницька діяльність дітей: досвід організації, дидактичні напрацювання, особливості формування навчально-дослідницьких умінь» (Кіровоград, 2014 р.); «Формування готовності вчителів фізико-математичних дисциплін до організації самостійної пізнавальної діяльності учнів» (Луцьк, 2015 р.); «Моделювання організаційних форм навчання в початковій школі в контексті компетентнісного підходу» (Переяслав-Хмельницький, 2015 р.); «Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання» (Кіровоград, 2015 р.); «Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (Нікополь, 2016 р.); *всеукраїнських науково-педагогічних діалогах* (Київ-Черкаси-Кіровоград, 2013-2014 рр.); *звітних науково-практичних конференціях* Інституту педагогіки НАПН України (Київ, 2013-2015 рр.) та на Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі» (Житомир, 2015 р.); VI Всеукраїнському науково-методичному семінарі викладачів і студентів «Лінгводидактичні аспекти фахової підготовки майбутнього вчителя» (Житомир, 2014 р.); Всеукраїнських педагогічних читаннях «Самоосвітня компетентність учасників освітнього процесу: актуальні питання теорії та практики» (Полтава, 2015 р.); регіональній науково-практичній конференції «Тарас Шевченко на тлі епохи (з нагоди 200-річчя від дня народження)» (Черкаси, 2014 р.).

Кандидатська дисертація на тему «Наступність у формуванні цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти» за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання захищена у 2007 р. в Інституті педагогіки НАПН України. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовуються.

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 68 наукових працях. З них: 1 монографія; 1 навчальний посібник, 5 науково-методичних посібників; 21 стаття у фахових наукових виданнях, з них: 5 – у наукових періодичних виданнях інших держав, 16 – у вітчизняних фахових виданнях. Праць апробаційного характеру – 25; праць, які додатково відображають наукові результати дисертації, – 16; також підготовлено 1 програму.

Структура і обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, шести розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (698 найменувань, з них 8 – іноземними мовами) і 17 додатків на 93 сторінках. Повний обсяг тексту становить 594 сторінок (основного тексту – 420 сторінок). Робота містить 32 таблиці та 9 рисунків на 20 сторінках.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність дослідження, визначено складники наукового апарату дослідження (мета, завдання, об'єкт, предмет), викладено гіпотезу дослідження, висвітлено зміст наукової розвідки на кожному етапі. Окрім того, схарактеризовано наукову новизну, практичне значення одержаних результатів, наведено дані про експериментальну базу, апробацію та впровадження результатів дослідження, подано відомості про публікації, структуру й обсяг дисертації.

У першому розділі **«Навчально-дослідницька діяльність як об'єкт теоретичного аналізу»** проаналізовано вітчизняні й зарубіжні наукові джерела та визначено стан розробленості досліджуваної проблеми, виокремлено процеси, які слугували становленню смислового поля поняття «навчально-дослідницька діяльність», здійснено інтерпретацію його змісту в контексті базових понять «діяльність», «навчальна діяльність», «дослідницька діяльність», розглянуто педагогічну взаємодію як основу організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів.

З'ясовано, що періоду розрізнення понять «навчально-дослідницька діяльність» та «дослідницька діяльність» передував період синонімічного їх використання. Початком становлення смислового поля поняття «навчально-дослідницька діяльність» як самодостатнього педагогічного феномену слугували процеси розробки стратегій реформування початкової ланки освіти та визначення одним із завдань початкової школи завдання навчити учня вчитися (70-ті роки ХХ століття).

На становлення смислового поля поняття «навчально-дослідницька діяльність» суттєвий вплив мали наукові праці, в яких акцентувалася увага на розвивальному характері змісту освіти, розвитку в учнів пізнавальних інтересів, формуванні мотивації, що виявляється в допитливості, бажанні пізнавати нове в активній діяльності, а також розроблялися основи запровадження особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів у навчально-виховний процес початкової школи. Цей період характеризується формулюванням різних змістових контентів тлумачення поняття, розглядом психологічної основи діяльності, визначенням компонентного складу та етапності її здійснення, акцентуванням уваги на очікуваних результатах, визначенням умов здійснення діяльності підлітками та організації її вчителем в основній і старшій школі.

Визначення смислового концепту навчально-дослідницької діяльності на основі базового поняття «діяльність» здійснено з огляду на такі складові психологічної теорії діяльності: кільцева структура діяльності (О. Леонт'єв, П. Анохін) та її ієрархічна структурно-компонентна будова (О. Леонт'єв, Б. Анан'єв). Кільцеву структуру навчально-дослідницької діяльності молодших школярів представлено послідовністю дій зі з'ясування умов і мети діяльності, визначення

послідовності дій у складі діяльності; виконання запланованого, здійснення контролю й оцінки результатів дій; встановлення розбіжності між метою і одержаним результатом та формулювання висновку про доцільність / недоцільність пошуку нових більш адекватних меті способів дій.

З урахуванням ієрархічної структурно-компонентної будови діяльності виокремлено чотири ієрархічно впорядковані рівні: рівень окремого (особливого) виду діяльності; рівень дій; рівень операцій; рівень психофізіологічних функцій. На рівні окремого (особливого) виду діяльності навчально-дослідницьку діяльність представлено як вид навчальної діяльності, який здійснюється учнями в урочний і позаурочний час на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими. На рівні дій навчально-дослідницьку діяльність розглянуто, по-перше, як усвідомлений мисленнєвий акт, складовими якого є прийняття мети, котру сформульовано вчителем або самостійно, утримання змісту мети в пам'яті, програвання дій у внутрішньому плані (виконання дій подумки), практична реалізація дій; по-друге, як процес, підпорядкований уявленню про кінцевий результат дій, здійснення яких передбачає пізнавальну самостійність учнів та взаємодію з іншими. На цьому рівні увагу акцентовано на поетапному формуванні розумових і практичних дій, типах орієнтувальної основи та на сприйманні дії як предмета засвоєння та як засобу засвоєння інших дій. На рівні операцій акцент зроблено на актах, які здійснюються учнем без реалізації свідомого контролю за процесом їх виконання. На рівні психофізіологічних функцій можливість здійснення навчально-дослідницької діяльності молодшими школярами пояснюється фізіологічними процесами, які дозрівають упродовж дошкільного життя дитини, основними психічними новоутвореннями старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

На основі аналізу базових понять «навчальна діяльність» та «дослідницька діяльність» визначено характеристики навчально-дослідницької діяльності учнів, процесуальні ознаки, індивідуальний і колективний суб'єкти, предмет, структуру, компоненти та результат організації цього виду діяльності в початковій школі. Також розглянуто навчально-дослідницьку діяльність як вид навчальної діяльності, а дослідницьку діяльність як вид пізнавальної діяльності учнів. Упорядковано види діяльності в такій послідовності: пізнавальна діяльність — дослідницька діяльність — навчальна діяльність — навчально-дослідницька діяльність.

Основою організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів визначено педагогічну взаємодію, тобто взаємодію тих, хто навчає, з тими, хто навчається. Педагогічну взаємодію розглянуто як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів навчально-дослідницької діяльності один на одного, який породжує взаємозв'язок між ними й причинну обумовленість їхніх дій. Акцентовано увагу на пізнавальній самостійності учнів, що супроводжується внутрішнім діалогом, взаємодії (синонім – співпраця) учасників діяльності між собою, а також на етапах вибудовування спілкування в навчально-дослідницькій діяльності (встановлення контакту; орієнтування в ситуації спілкування, тобто усвідомлення й прийняття мети взаємодії; активна участь у спілкуванні, яке передуює діяльності й супроводжує її хід; спільне формулювання висновків).

У другому розділі «**Передумови та умови організації навчально-дослідницької діяльності учнів у школі I ступеня**» охарактеризовано складові цілепокладання; сформульовано мету й цілі стосовно учасників навчально-дослідницької діяльності; досліджено законодавчо-нормативну визначеність організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі; застосовано просторово-середовищний підхід до розроблення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів; обґрунтовано передумови організації навчально-дослідницької діяльності учнів у початковій школі та умови ефективного перебігу цього виду діяльності в початковій школі в контексті феномену «готовність».

Цілепокладання представлено метою й цілями. Мету як феномен охарактеризовано як об'єктивно-логічне утворення, яке сприймається як логічна модель, що фіксує бажане шляхом передбачення головного очікуваного результату на різних рівнях ієрархічного підпорядкування: від загальної суспільної мети до мети конкретного уроку. У контексті організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів поняття «мета» використовується на позначення головного очікуваного результату загального спрямування (залучення учнів до процесу відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій в урочний та позаурочний час) та конкретного спрямування (сприяти самостійному формулюванню дітьми висновку про... (далі зазначається конкретне знання або певний спосіб діяльності)).

Цілі організації й здійснення навчально-дослідницької діяльності в початковій школі з позиції вчителя зумовлюють способи організації діяльності учнів та регулюють вибір засобів (завдання, вправи, дидактичні ігри тощо), а з позиції учнів визначають спосіб досягнення результату, передбаченого метою. З урахуванням зазначеного формулювання цілей розглянуто стосовно вчителя (вправляти учнів у самостійному визначенні послідовності дій під час розв'язання задачі; вправляти у виявленні відмінностей у написанні слів; вправляти у застосовуванні відомих знань і способів дій для вирішення проблемної ситуації тощо) та стосовно учнів (формування цілей продовженням речення «*Я хочу навчитися себе ...*»).

У роботі зазначено, що передумовою здійснення навчально-дослідницької діяльності є чітке формулювання мети та цілей діяльності, залучення до цього процесу учнів з метою усвідомлення ними головного очікуваного результату та способів його досягнення.

Також до передумов організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі віднесено вибудовування діяльності на основі змісту, який запроваджується в початковій школі. Комплексне розкриття суті змісту навчально-дослідницької діяльності як складової змісту освіти здійснено з урахуванням: 1) *традиційного підходу* (педагогічно адаптована система знань, умінь, навичок, способів навчальної діяльності (зокрема творчої), емоційно-ціннісного ставлення до світу та як процес і результат цілеспрямованої, педагогічно організованої й планомірної соціалізації дитини); 2) *курукулумного підходу* (зміст освіти розглядається в межах навчального закладу на трьох рівнях (*плановому* (законодавчо-нормативна спрямованість у форматі мети, яка узгоджується з рівнем розвитку суспільства), *упроваджувальному* (реалізується у процесі навчання під час викладання навчальних предметів), *досягнутому* (особистісні психічні утворення

(знання, уміння, навички, способи діяльності, досвід)) та з урахуванням *прихованого курикулуму* (позаурочна діяльність); 3) *просторово-середовищного підходу*.

На рівні інформаційного простору зміст навчально-дослідницької діяльності молодших школярів розглянуто як педагогічно адаптовану систему знань і способів дій. Зазначено, що на цьому рівні зміст може доповнюватися інформацією у випадках: 1) організації позаурочної та позакласної навчальної діяльності молодших школярів; 2) вияву учнем (парою, групою, учнівським колективом) пізнавального інтересу до інформації певного змісту та використання її вчителем для здійснення розумових і (чи) практичних дій, спрямованих на відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій. На рівні освітнього середовища школи зміст навчально-дослідницької діяльності розкрито як процес, який відносно змісту освіти може частково розгортатися, виходити за межі навчального змісту уроку або повністю згортатися й не набувати вияву. На визначення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів на рівні освітнього середовища школи суттєво впливає бажання педагогів навчального закладу організувати дії дітей таким чином, щоб вони відкривали для себе суб'єктивно нові знання і способи дій в урочний та позаурочний час. Подальше уточнення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів відбувається на рівні навчального середовища. Відкрите навчальне середовище, на противагу закритому, характеризується доповненням навчального змісту уроку додатковою інформацією. Добір інформації здійснюється з урахуванням освітніх потреб учня (учнів), спрямовується на індивідуалізацію процесу навчання. Визначення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів як результату здійснюється на рівні освітнього простору й віддзеркалює соціальні й особистісно значущі результати реалізації змісту освіти. На рівні навчального простору йдеться про зміст навчально-дослідницької діяльності як про результат, який виявляється в готовності учнів до здійснення відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій.

Нормативна визначеність організації навчально-дослідницької діяльності учнів у початковій ланці освіти має вияв у спрямованості навчального процесу на формування ключової компетентності *уміння вчитися* та частково відображена в меті та цілях опрацювання змісту освітніх галузей: «Мови і літератури», «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Технології» та «Мистецтво», які представлено в Базовому навчальному плані Державного стандарту початкової загальної освіти.

Готовність педагога до організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів визначено як складне особистісне утворення, що виявляється у здатності та прагненні, містить мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, які в сукупності сприяють ефективному здійсненню професійної діяльності як поліфункціональної й спрямованої на організацію діяльності учнів, під час якої вони відкривають суб'єктивно нові знання й способи дій, виявляючи пізнавальну самостійність та взаємодіючи з іншими. Мотиваційний компонент аналізованої готовності визначається мотивами пізнавальними (пізнавати нове й саморозвиватися) та професійними (потреба у професійному самовдосконаленні)). Процесуальним компонентом передбачено ґрунтовне розуміння суті навчально-

дослідницької діяльності як виду навчальної діяльності та особливостей її організації в початковій школі. Рефлексивний компонент аналізованої готовності виявляється у вибудовуванні дій на основі рефлексії власної діяльності та діяльності учнів.

Готовність учня до здійснення навчально-дослідницької діяльності в урочний та позаурочний час потлумачено як складне особистісне утворення, що виявляється у здатності та прагненні результативно виконувати навчальну діяльність, спрямовану на відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими, що супроводжується виявом мотиваційного й рефлексивного компонентів та потребує сформованості діяльнісно-операційного компонента. Мотиваційний компонент готовності включає в себе: бажання учня докладати зусилля для оволодіння новими знаннями й способами дій; бажання зрозуміти зміст пізнавальної проблеми та процес її розв'язання, поглибити та розширити свої знання; усвідомлене переживання різних емоційних станів під час здійснення процесу відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій. Діяльнісно-операційний компонент аналізованої готовності учня включає в себе: усвідомлення й прийняття мети діяльності; розуміння діяльності як сукупності дій, які розташовуються в певній послідовності; оволодіння способами виконання дій (діяльності) та застосування їх у звичних і змінених умовах. Рефлексивний компонент стосується усвідомлення необхідності обмірковувати свої дії перед початком виконання роботи (зіставлення очікуваного результату діяльності з попередньо набутими знаннями й уміннями), у процесі здійснення діяльності (зіставлення проміжних результатів з бажаними) та після досягнення результату (доцільність / недоцільність подальшого використання способу виконання діяльності; що складно (легко) вдалося виконати; як можна покращити результати діяльності).

У третьому розділі **«Процесуальний базис організації навчально-дослідницької діяльності у взаємодії її учасників»** проаналізовано внутрішні та зовнішні засоби організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі, виокремлено й класифіковано зовнішні засоби, розглянуто структурні компоненти компетентності «уміння вчитися», охарактеризовано організацію навчально-дослідницької діяльності на основі пізнавальної самостійності та діалогічної й інтерактивної взаємодії з іншими.

Серед засобів організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів виокремлено зовнішні та внутрішні. До внутрішніх засобів віднесено особистісні психічні утворення учнів (знання, уміння, навички, уміння вчитися, способи виконання дій, досвід). Значущими для здійснення навчально-дослідницької діяльності є знання, до складу яких входять: 1) предметні знання різного ступеня узагальнення, що містять різні відомості про об'єкти і явища Всесвіту, їх властивості й взаємозв'язки; включають абстрактні поняття, які є основою для інших знань; 2) знання способів виконання розумових і практичних дій та операцій, які застосовуються в процесі розв'язання задач, виконання завдань, навчальних проектів, вправ, проведення спостережень, дослідів, екскурсій; 3) знання алгоритмів дій, на основі яких вибудовуються різні способи взаємодії з іншими; 4) знання як цінність.

Сукупність упорядкованих дій, за допомогою яких здійснюється діяльність, класифіковано на загальнологічні (здійснюються без опори на зовнішній припис) та

спеціальні (передбачають використання припису, який являє собою зазначення певної послідовності дій). Операцію розглянуто як свідомі цілеспрямовані дії, які в результаті багаторазового повторення включаються у більш складні дії, поступово з об'єкта свідомого контролю перетворюються на спосіб виконання складнішої дії. Здійснення навчально-дослідницької діяльності ґрунтується на досвіді дитини як на результаті передусім її внутрішньої активності та передбачає оперування досвідом, який цілеспрямовано сформовано в різних освітніх закладах, та досвідом, котрий дитина набула самостійно в природному й соціальному середовищах.

Зовнішні засоби організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів класифіковано таким чином: 1) достовірний основний засіб (навчально-дослідницьке завдання); 2) ймовірні процесуальні засоби (навчальний проект, практична робота, екскурсія); 3) ймовірні контекстуальні засоби (вправа, задача, дослідницьке, пізнавальне, навчально-творче завдання, дидактична гра); 5) ймовірні процесуально-допоміжні засоби (спостереження, дослід, проблемна ситуація). Класифікацію здійснено з урахуванням потенційних можливостей засобів сприяти виникненню процесу відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів дій в урочний та позаурочний час (достовірні, ймовірні) та з огляду на функціональне призначення засобів (основний, процесуальний, контекстуальний, процесуально-допоміжний).

Пізнавальну самостійність учнів у навчально-дослідницькій діяльності розкрито як доволі стійку особистісну якість, яка виявляється у розумових і практичних діях, котрі спрямовуються на усвідомлення мети і формулювання цілей діяльності; визначення й упорядкування дій у її складі; здійснення самоконтролю ходу виконання дій, самооцінювання, формулювання висновків. Зазначено, що пізнавальна самостійність виявляється у внутрішньому мовленні, яке, будучи беззвучним мовленнєвим процесом, стає доступним лише учневі. Пізнавальна самостійність у внутрішньому мовленні виконує ряд психологічно важливих внутрішніх функцій: супроводжує процеси мислення, планування власної діяльності, розуміння мови інших учасників діяльності, підготовку власних висловлювань для голосового мовлення; здійснює «внутрішню обробку» (Б. Баєв) чуттєвого матеріалу, його впорядкування, мисленнєве групування, відбір та оцінювання з позиції мети діяльності, є засобом думання під час розв'язання задач (проблемних ситуацій), виконання вправ (завдань, практичних робіт), проведення дослідів (спостережень, дидактичних ігор) тощо.

Зазначено, що діалогічна й інтерактивна взаємодія учнів з іншими має організовуватися з урахуванням: поставленої мети та цілей; особливостей засобу, на основі якого організовується діяльність учнів; наявного у них досвіду, рівня навченості й научуваності; вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей; «реальної соціально-психологічної характеристики становища учня в системі внутрішньо групових відносин, ступеня справжньої авторитетності для решти учнів класу» (О. Морозов). У процесі діалогічної й інтерактивної взаємодії з іншими слід урахувати стилі навчальної діяльності (А. Цимбалару), акцентувати увагу школярів на виявленні проблемних аспектів їхньої взаємодії з іншими учасниками діяльності та на обмірковуванні способів усунення цих утруднень.

У четвертому розділі «Сучасна теорія і практика організації навчальної, дослідницької та навчально-дослідницької діяльності учнів на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими» проаналізовано теоретичні й практичні напрацювання щодо організації взаємодії вчителя з учнями та учнів між собою в групових формах навчальної діяльності, розглянуто пізнавальну самостійність учня та взаємодію з іншими в процесі здійснення дослідницької діяльності, проаналізовано підручники на предмет використання у змістовому контенті зовнішніх засобів організації навчально-дослідницької діяльності школярів на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими, узагальнено практичний досвід учителів, проаналізовано результати констатувального експерименту.

Аналіз сучасної теорії і практики організації навчальної, дослідницької та навчально-дослідницької діяльності засвідчив, що взаємодія вчителя з учнями реалізується як рефлексивна суб'єкт-суб'єктна. На відміну від механічної взаємодії («запитання-відповідь»), ця взаємодія спрямовується на обмін смислами. Налагодженню рефлексивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяють дії вчителя, які спрямовано на прийняття учнями навчальної мети, стимулювання їх до висловлювання власних думок, прийняття різних ставлень і міркувань стосовно визначеної проблеми. Взаємодія вчителя з учнями здійснюється з доцільним використанням різних прийомів, у тому числі й прийому створення ситуації співроздумів (постановка риторичних, проблемних, відкритих запитань, створення проблемної ситуації в процесі зіставлення різних думок, фактів, подій, способів дій, розв'язків тощо) та прийому створення ситуації співпереживання (звернення до досвіду учнів, проговорювання власного досвіду, досвіду інших).

У наукових джерелах самостійну роботу учня розглянуто як заплановану вчителем діяльність, яку спрямовано на оволодіння навчальним матеріалом або його застосування, що відбувається без участі педагога, та як діяльність, що є складовою групової роботи та роботи учнів у парі. У цьому випадку передбачено самостійне виконання кожним учнем пари (групи) завдання (вправи, задачі тощо) однакового змісту й ступеня складності або диференційованого змісту (ураховуються індивідуальні особливості учнів), або різних частин одного й того ж завдання (вправи, задачі тощо). Результати індивідуальної роботи кожного учня використовуються для подальшої діяльності у складі пари чи групи, яка вибудовується у відповідності до певної моделі взаємодії або на основі інтегрування декількох моделей.

За узагальненими даними взаємодія учнів у групових формах навчальної діяльності може характеризуватися як індивідуально-групова, диференційовано-групова, кооперативно-групова, ланкова, бригадна, кооперативно-паралельна, кооперативно-послідовна, змагально-паралельна, змагально-послідовна, локалізована, пролонгована; вибудовуватися в межах певної моделі взаємодії (приміром, навчальної, тренувальної, узгоджувальної, розподільної, спільно-наслідувальної, спільно-контролювальної, спільно-індивідуальної, спільно-рівноправної та моделей взаємодії «Навчання в команді», «Ажурна пилка», «Учимося разом», «Ланцюг», «Коло», «Колесо», «Багатоканальна взаємодія», модель взаємодії А. Хуторського, модель взаємодії в «динамічних парах»); організовуватися лідером, двома лідерами або здійснюватися за їхньої відсутності.

З'ясовано, що пізнавальна самостійність учнів та взаємодія з іншими в процесі здійснення дослідницької діяльності набуває вияву під час організації вчителем навчання як дослідження, навчального дослідження (І. Єрмакова, С. Максименко, С. Омельчук, Ю. Руденко, О. Савенков, П. Середенко, К. Ягодовський та ін.), дослідницького навчання (М. Кларін), дослідницького циклу навчання (І. Гавриш), навчання через дію й дослідження дій (М. Мелманн, О. Пометун) та проведення уроку-дослідження (В. Загвязинський, С. Омельчук, В. Пазинін та ін.) як уроку з елементами дослідження (учні відпрацьовують лише окремі дослідницькі прийоми) та як власне уроку-дослідження (засвоюють етапи наукового пізнання, опановуючи методику наукового дослідження). У переважній більшості випадків зазначені способи організації дослідницької діяльності учнів використовуються вчителями початкової школи лише частково й епізодично.

Аналіз підручників для 1-4-х класів, здійснений з метою з'ясування можливостей використання їхнього змістового контенту в процесі організації навчально-дослідницької діяльності учнів, засвідчив, що: 1) на сторінках видань наявні такі засоби організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: ймовірні процесуальні засоби (навчальні проекти, практичні роботи, екскурсії); ймовірні контекстуальні (вправи, задачі, дослідницькі, пізнавальні, навчально-творчі завдання); ймовірні процесуально-допоміжні засоби (спостереження, досліди, проблемні ситуації); 2) під час розробки навчальних книг не було використано навчально-дослідницькі завдання, які розглядаються нами як достовірний основний засіб організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів.

За результатами вивчення масового педагогічного досвіду зроблено висновки:

- учителі оперують терміном «дослідницька діяльність» та організують її в урочний і позаурочний час;

- термін «навчально-дослідницька діяльність» не є вживаним у педагогічній практиці;

- учителі характеризують процес відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів дій як дослідницьку діяльність, оскільки не розмежовують понять «дослідницька діяльність» та «навчально-дослідницька діяльність»;

- відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів дій організовується вчителями: а) на уроках природознавства під час проведення дослідів, спостережень; б) на уроках математики у процесі порівняння задач чи прикладів; в) на уроках української мови під час виконання вправ;

- навчальні проекти, практичні роботи, екскурсії, дидактичні ігри є типовим явищем в педагогічній практиці вчителів початкових класів, проте мета їх проведення в урочний та позаурочний час не формулюється як залучення учнів до процесу відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій;

- організація навчально-дослідницької діяльності здійснюється вчителем епізодично та частково, оскільки а) увага учнів не зосереджується на самому процесі виконання навчально-дослідницької діяльності; б) не використовується вся палітра засобів організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів;

в) учителі не обізнані з особливостями організації навчально-дослідницької діяльності учнів з використанням навчально-дослідницьких завдань.

Під час констатувального експерименту:

1) визначено критерії і показники готовності вчителів до організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі та готовності учнів до здійснення цього виду діяльності в урочний і позаурочний час;

2) з'ясовано розподіл педагогів за рівнями готовності до організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі та учнів за рівнями готовності до здійснення навчально-дослідницької діяльності в урочний та позаурочний час;

3) охарактеризовано початковий, середній та високий рівні готовності педагогів до організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі та характеристики початкового, середнього, достатнього й високого рівнів готовності учнів до здійснення навчально-дослідницької діяльності в урочний і позаурочний час.

Результати констатувального експерименту засвідчили перевагу середнього рівня готовності учителів до організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та середнього й достатнього рівнів готовності учнів до здійснення цього виду діяльності в урочний та позаурочний час. Отримані результати пояснюємо низьким рівнем обізнаності педагогів із дидактичними основами організації цього виду діяльності в початковій школі. Результати, які отримано стосовно учнів, пов'язуємо, з одного боку, з дією вродженого дослідницького рефлексу (І. Павлов), а з іншого, з відсутністю системного підходу до формування в учнів готовності здійснювати відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій в урочний та позаурочний час.

У п'ятому розділі «Експериментальна модель організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів» візуалізовано й обґрунтовано модель організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів.

Поняття «управління» і «керування» розглянуто як синонімічні лексеми на рівні спрямування діяльності та як семантично різні, що ієрархічно впорядковуються в системі «родове – видове», на рівні виконання діяльності (рис. 1), тобто керування є функцію управління під час організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів (рис. 2).

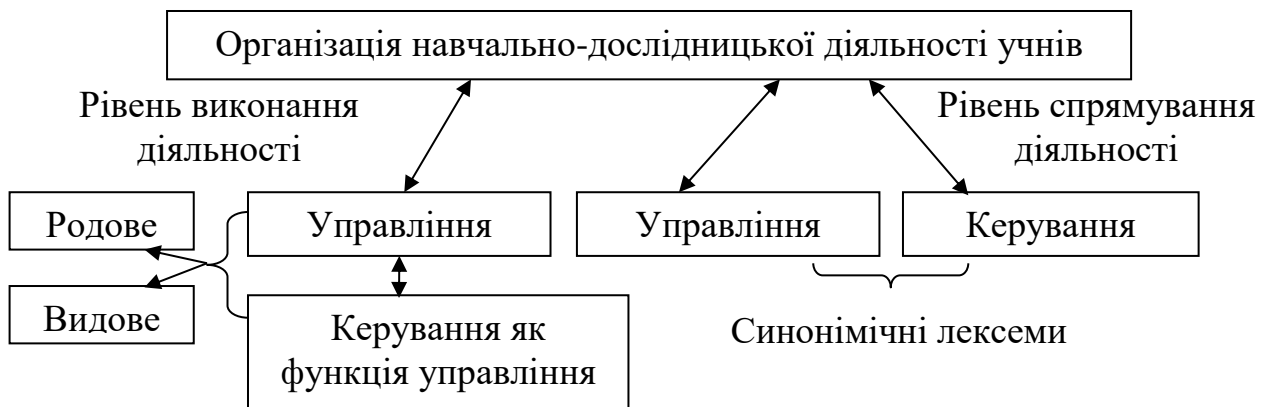


Рис. 1. Рівнево-ієрархічне впорядкування понять «організація навчально-дослідницької діяльності учнів», «управління» та «керування»

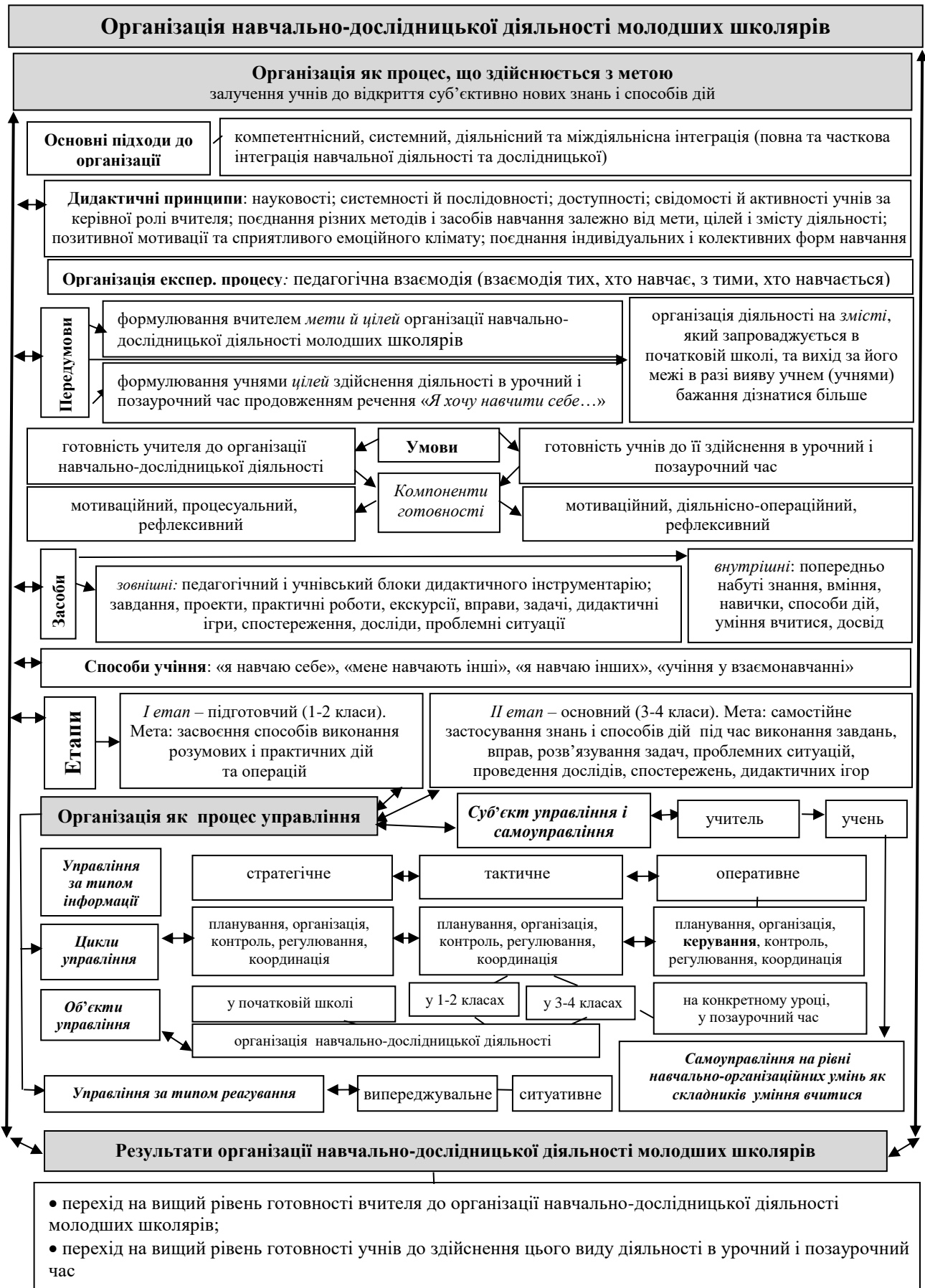


Рис. 2. Структурно-функціональна модель організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів

Побудова моделі реалізовувалася на основі виокремлення трьох смислових ліній:

- 1) організація як процес, що здійснюється з певною метою;
- 2) організація як процес управління;
- 3) організація як процес керування, що є однією з функцій управління.

Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів як процес, що здійснювався з метою залучення учнів до процесу відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій, здійснювалася з дотриманням міждіяльнісної інтеграції. Повна та часткова міждіяльнісна інтеграція практично вибудовувалися вчителем під час моделювання процесу взаємопроникнення дослідницької діяльності в тло навчальної діяльності та впорядкування дослідницької діяльності у складі навчальної діяльності на рівні окремого етапу діяльності учнів на уроці. Моделювання здійснювалося з використанням складових педагогічного блоку дидактичного інструментарію експериментальної моделі.

Важливо зазначити, що вчитель – це суб'єкт стратегічного, тактичного та оперативного управління процесами, які мали вияв під час організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. У роботі схарактеризовано *стратегічне управління* з огляду на *об'єкт управління* (організація аналізованого виду діяльності в початковій школі), *мету управління* (перебіг процесу відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів дій з урахуванням рівнів їхньої навченості та научуваності); *цілі самоуправління* (перехід на вищий рівень власної готовності до організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів) та *цілі управління* (перехід на вищий рівень готовності учнів до здійснення навчально-дослідницької діяльності в урочний і позаурочний час).

До циклу стратегічного управління віднесено:

1) *планування* (визначення навчальних предметів, зміст яких слугуватиме основою для здійснення процесу відкриття учнями суб'єктивного нових знань і способів дій);

2) *організацію* (передбачення засобів (друкованих і електронних), які використовуватимуться в разі необхідності виходу за межі навчального змісту уроку, що в переважній більшості випадків спричинюватиметься виявом учнями бажання дізнатися більше);

3) *контроль* (попередній контроль (встановлення ступеня збігу того, що повинно бути, з тим, що фактично вже є, стосовно засобового забезпечення, особистої готовності до організації навчально-дослідницької діяльності учнів за мотиваційним, діяльнісним, рефлексивним компонентами та готовності учнів до здійснення цього виду діяльності в урочний і позаурочний час за мотиваційним, діялісно-операційним, рефлексивним компонентами));

4) *регулювання* (встановлення відповідності між діями та завданими цілями);

5) *координація* (встановлення відповідності між досягнутими й очікуваними результатами).

Тактичне управління схарактеризовано з огляду на *об'єкти управління* (організація навчально-дослідницької діяльності з учнями 1-2-их класів та організація зазначеного виду діяльності зі школярами 3-4-их класів); *мету управління* (оволодіння учнями 1-2-их класів способами виконання розумових і практичних дій,

розумових операцій та способом спільно-взаємодіючої форми співпраці у групі; оволодіння учнями 3-4 класів способами виконання розумових і практичних дій, розумових операцій та способами спільно-індивідуальної й спільно-послідовної форм співпраці груп учнів між собою; практичне застосування знань і способів виконання дій під час проведення дослідів, спостережень, дидактичних ігор, виконання завдань, вправ, розв'язування задач, проблемних ситуацій); *цілі самоуправління* (цілеспрямоване формування діяльнісного компонента власної готовності до організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та аналіз мотиваційного й рефлексивного компонентів зазначеної готовності); *цілі управління* (визначення діапазону предметної спрямованості пізнавальних інтересів учнів; використання предмета інтересу для подальшої організації процесу відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів дій в урочний та позаурочний час; спрямування педагогічних впливів на цілеспрямоване формування мотиваційного, діяльнісно-операційного та рефлексивного компонентів готовності учнів до здійснення навчально-дослідницької діяльності в урочний і позаурочний час). *Цикл тактичного управління* представлено:

1) *плануванням* (передбачення проведення підготовчого й основного етапів організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та запровадження відповідних частин педагогічного й учнівського блоків дидактичного інструментарію експериментальної моделі);

2) *організацією* (передбачення здійснення учнями навчально-дослідницької діяльності в урочний та позаурочний час);

3) *контролем* (поточний контроль вияву мотиваційного, діяльнісного та рефлексивного компонентів особистої готовності до організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та поточний контроль вияву мотиваційного, діяльнісно-операційного та рефлексивного компонентів готовності учнів до здійснення навчально-дослідницької діяльності в урочний і позаурочний час);

4) *регулюванням* (встановлення відповідності між діями та завданими цілями);

5) *координацією* (встановлення відповідності між досягнутими й очікуваними результатами).

Оперативне управління схарактеризовано з огляду на: *об'єкт управління* (організація навчально-дослідницької діяльності учнів на конкретному уроці та в позаурочний час); *мету управління* (здійснення учнями навчально-дослідницької діяльності на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими); *цілі самоуправління* (аналіз вияву власної готовності до організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів за процесуальним компонентом; рефлексія власної діяльності, діяльності учнів, емоційного стану учасників навчально-дослідницької діяльності, власної мотивації організувати цей вид діяльності в початковій школі); *цілі управління* (сприяння засвоєнню учнями конкретно визначеного способу виконання розумової (практичної) дії, розумової операції чи способу взаємодії в групі (груп між собою); сприяння здійсненню учнями самоуправління на рівні оперування навчально-організаційними вміннями як складниками вміння вчитися; сприяння практичному застосуванню способів виконання розумових (практичних) дій, розумових операцій чи способів взаємодії

учнів у групі (груп між собою); сприяння відкриттю учнями суб'єктивно нових знань і способів дій під час виконання завдань (вправ, розв'язування задач, проблемних ситуацій, проведення дослідів, спостережень, дидактичних ігор; сприяння виходу за межі навчального змісту уроку в позаурочний час)); *тип реагування* (оперативне управління випереджувального реагування й оперативне управління ситуативного реагування).

До циклу оперативного управління випереджувального реагування віднесено:

1) *планування* (формулювання вчителем мети та цілей залучення учнів до навчально-дослідницької діяльності на конкретному уроці чи (та) в позаурочний час);

2) *організацію* (оптимальне використання вчителем педагогічного блоку дидактичного інструментарію експериментальної моделі та власних напрацювань);

3) *керування* (доцільне впровадження учнівського блоку дидактичного інструментарію експериментальної моделі та використання інших засобів безпосереднього (опосередкованого) впливу на вияв учнем пізнавальної самостійності та взаємодію з іншими);

4) *контроль* (поточний контроль (отримання на основі зворотних зв'язків інформації про хід здійснення учнями навчально-дослідницької діяльності); результативний контроль (формулювання відповіді на запитання, чи досягнуто поставленої мети));

5) *регулювання* (встановлення відповідності між діяльністю учнів та завданими цілями);

б) *координацію* (встановлення відповідності між досягнутими й очікуваними результатами, визначення подальших дій).

Цикл оперативного управління випереджувального реагування представлено загальною таблицею-матрицею організації урочної навчально-дослідницької діяльності молодших школярів, побудованої на основі поліфункціональної діяльності вчителя (викладання, управління) та різноспособового учіння молодших школярів («я навчаю себе», «мене навчають інші», «я навчаю інших», «учіння у взаємонавчанні»), та деталізовано у різновидах загальної таблиці-матриці, які побудовано з акцентуванням уваги на пізнавальній самостійності учнів та взаємодії з іншими. Зокрема, це таблиця-матриця проблемного викладу навчального матеріалу, таблиця-матриця реалізації частково-пошукового методу викладу навчального матеріалу, таблиця-матриця організації навчально-дослідницької діяльності.

Оперативне управління ситуативного реагування безпосередньо реалізовується в процесі здійснення учнями навчально-дослідницької діяльності як постійний рух та обмін інформацією між об'єктом і суб'єктом управління з урахуванням постійних змін, які фіксуються під час здійснення учнями процесу відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій, та між учасниками діяльності на основі прямих і зворотних зв'язків.

Цикл оперативного управління ситуативного реагування представлено такими функціями:

1) *планування* (формулювання учнями цілей власної діяльності продовженням речення «Я хочу навчити себе...»);

2) організація процесу учіння (врахування умов здійснення діяльності, наявних засобів, вмотивованості учнів, їхньої навченості та научуваності; чергування способів здійснення учіння та кількісного складу його учасників; доцільне використання результатів позаурочної діяльності учнів);

3) керування (вплив на діяльність учнів використанням безпосередніх або опосередкованих засобів організації пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими, постановкою додаткових запитань, які скоординують хід міркувань, використанням карток-інструкцій (карток-довідок), схем, таблиць, алгоритмів, приписів тощо);

4) контроль (отримання на основі зворотних зв'язків інформації про інтелектуальні утруднення, які відчують учні; типові прогалини, що засвідчують необхідність внесення змін у процес навчання; сприяння здійсненню учнями самоконтролю (взаємоконтролю) за послідовним здійсненням дій у складі діяльності, правильністю їх виконання, орієнтованістю на досягнення запланованого);

5) регулювання (встановлення відповідності між діяльністю учнів та завданими цілями);

б) координація (встановлення відповідності між досягнутими й очікуваними результатами визначення подальших дій).

У шостому розділі **«Процес і результати впровадження експериментальної моделі організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів»** описано послідовність проведення формувального експерименту, схарактеризовано дидактичний інструментарій підготовчого й основного етапів проведення формувального експерименту, проаналізовано результати впровадження моделі організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та педагогічного й учнівського блоків дидактичного інструментарію як її складників.

Формувальний експеримент складався з підготовчого й основного етапів. Стосовно вчителів підготовчий етап тривав упродовж першого року експерименту та здійснювався з метою ефективного інтегрування експериментальних матеріалів у діючу систему навчання. З учителями експериментальних класів було проведено настановчі семінари щодо мети, завдань та ходу реалізації експерименту, організовано та проведено освітні заходи всеукраїнського рівня, авторські майстер-класи, тренінги, засідання творчих груп, під час яких теоретично й практично розглянуто проблему організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та опрацьовано складові педагогічного й учнівського блоків дидактичного інструментарію експериментальної моделі.

На основному етапі педагоги організовували навчально-дослідницьку діяльність учнів, творчо оперуючи педагогічним і учнівським блоками дидактичного інструментарію. Особливу увагу було звернено на організацію дій учнів під час виконання навчально-дослідницького завдання, яке визначено нами як спеціально створена навчальна ситуація, яка являє собою низку взаємопов'язаних навчальних проблем, які, набувши вигляду оптимальних структурних одиниць навчального матеріалу (вправ, задач, дидактичних ігор, навчальних проектів, дослідів, спостережень, екскурсій, практичних робіт), містять необхідну супровідну навчальну інформацію (запитання, приписи, інструкції, алгоритми способів дій тощо), сприяють пізнавальній самостійності учнів і взаємодії з іншими та спрямовують їхні дії в

напрямі формулювання проміжних і кінцевих висновків з метою відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій.

Учителі вправлялися в залученні учнів до виконання навчально-дослідницьких завдань, які різнилися між собою формою організації їх виконання (індивідуальні, парні, групові, міжгрупові); часом, що відводився на вирішення низки взаємопов'язаних навчальних проблем, які визначають зміст завдання (неперервний часовий проміжок, наявні часові інтервали між вирішенням низки взаємопов'язаних навчальних проблем); типом структурних одиниць навчального матеріалу (однотипні (наприклад, система вправ чи система задач (дослідів, дидактичних ігор тощо); змішані); характером змісту навчального матеріалу (емпіричні (базуються на спостереженнях чи дослідах); теоретичні (передбачають пояснення, доведення, встановлення закономірних зв'язків і відношень на основі опрацьованої інформації); практичні (практичне застосування знань, способів дій у змінених умовах); змішані).

Компоненти готовності вчителів до організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Компоненти, критерії та показники готовності вчителів до організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів

Показники мотиваційного критерію мотиваційного компоненту готовності
- спрямованість на пізнання нового; професійне самовдосконалення
Показники змістово-процесуального критерію діяльнісного компоненту готовності
- знання про навчально-дослідницьку діяльність як про вид навчальної діяльності, спрямованої на відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів дій на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими;
- уміння організовувати навчально-дослідницьку діяльність молодших школярів на основі:
1) застосування матричного способу моделювання повної та часткової інтеграції навчальної діяльності з дослідницькою;
2) передбачення різноспособового учіння молодших школярів («я навчаю себе», «мене навчають інші», «я навчаю інших», «учіння у взаємонавчанні») як вияву пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими;
3) дотримання циклу управління (планування, організація, керування, регулювання, координація);
4) використання зовнішніх засобів (завдання, навчального проекту, практичної роботи, екскурсії, вправи, задачі, дидактичної гри, спостереження, досліду, проблемної ситуації) та внутрішніх (попередньо сформованих знань, умінь, навичок, способів дій, уміння вчитися, досвіду)
Показник творчого критерію діяльнісного компоненту готовності
- вияв творчості під час організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів
Показники рефлексивного критерію рефлексивного компоненту готовності
- уміння здійснювати поточну рефлексію власної діяльності та діяльності учнів;
- уміння здійснювати підсумкову рефлексію власної діяльності та діяльності учнів

За результатами формувального експерименту зафіксовано зростання рівня готовності вчителів до організації цього виду діяльності в початковій школі (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка розподілу вчителів за рівнями сформованості готовності до організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів за результатами констатувального та формувального експериментів

Результати констатувального (конст.) та формувального (форм.) експериментів (у %)									
Назва критеріїв	високий		Динаміка	середній		Динаміка	початковий		Динаміка
	конст.	форм.		конст.	форм.		конст.	форм.	
Мотиваційний	67.4	82	+14.6	25.4	18	-7.4	7.2	-	-7.2
Змістово-процесуальний	9.8	76	+66.2	82.0	22	-60	8.2	2	-6.2
Творчий	12.2	36.5	+24.3	24.6	60	-35.4	63.2	3.5	-59.7
Рефлексивний	9.9	68	+58.1	33.0	29	-4	57.1	3	-54.1
Рівень готовності	24.8	65.6	+40.8	41.3	32.3	-9	33.9	2.1	-31.8

Стосовно молодших школярів формувальний експеримент також реалізовувався на підготовчому й основному етапах. Проведення підготовчого етапу було співвіднесено з періодом навчання дітей у першому та другому класах. Реалізація учнівського блоку дидактичного інструментарію експериментальної моделі сприяла ознайомленню школярів з послідовністю операцій під час виконання розумових дій; опрацюванню способів виконання розумових дій (операцій) (постановка запитань, побудова діалогічного мовлення, слухання іншого, побудова міркувань, виокремлення головного) та способів виконання практичних дій (складання плану, підготовка усного повідомлення (виступу)). Учні вчилися аналізувати емоційні стани спочатку персонажів творів, а потім ті, які переживалися ними під час відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій. Це цікавість, здивування, вагання, сумніви, почуття нового. Також вправлялися у формулюванні мети діяльності, здійсненні добору необхідних матеріалів і знарядь, визначенні дій, які сприяли досягненню поставленої мети, формулюванні висновків. Училися засвідчувати про власне бажання дізнатися більше, поглибити й розширити власні знання в результаті постановки запитання, цілеспрямованого пошуку інформації, виконання додаткового завдання.

Під час проведення основного етапу (третьої і четвертої роки навчання в початковій школі) увага акцентувалася на ознайомленні учнів з послідовністю виконання дій під час здійснення аналогізування, комбінування, конструювання та використання їх для визначення переліку дій у складі діяльності. Також опрацьовувалися способи здійснення спільно-взаємодіючої, спільно-послідовної та спільно-індивідуальної форм співпраці учнів у групі та груп між собою. Діти вправлялися в самостійному застосуванні способів виконання розумових

(практичних) дій та операцій під час розв'язання задачі, виконання вправи (завдання, практичної роботи), проведення досліду чи спостереження.

Для організації домашньої роботи учнів було запропоновано авторські навчально-дослідницькі завдання й навчальні проекти. Робота з цим дидактичним матеріалом спрямовувалася на розуміння змісту й мети діяльності, формулювання цілей, прогнозування результатів майбутньої діяльності, пригадування необхідних знань і досвіду, визначення способу добору дій (аналогізування, комбінування, конструювання), визначення матеріалів і знарядь діяльності та способу взаємодії з іншими, здійснення поточної рефлексії на основі само- і взаємоконтролю ходу виконання дій, здійснення підсумкової рефлексії на основі само- і самооцінки результатів діяльності; підготовку стислого повідомлення для презентації на уроці.

Компоненти готовності учнів до здійснення навчально-дослідницької діяльності в урочний та позаурочний час відображено в таблиці 3.

Таблиця 3

Компоненти, критерії та показники готовності учнів до здійснення навчально-дослідницької діяльності в урочний та позаурочний час

Показники мотиваційно-вольового критерію мотиваційного компоненту готовності
<ul style="list-style-type: none"> - уявлення про емоційні стани (цікавість, здивування, почуття нового) як такі, що сприяють процесу відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій; - уявлення про емоційні стани (вагання, сумніви) як такі, що супроводжують процес відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій; - уявлення про цілеспрямованість як вольову якість, яка сприяє виконанню завдання (вправи тощо); - уявлення про запитання як про спосіб вияву бажання поглибити власні знання; - уявлення про процес пошуку інформації, яка виходить за межі навчального змісту, як про спосіб розширення власних знань і способів дій; - уявлення про процес виконання додаткового завдання на уроці та (чи) під час виконання домашньої роботи як про спосіб закріплення нових знань і способів дій
Показники орієнтаційного критерію діяльнісно-операційного компоненту готовності
<ul style="list-style-type: none"> - уявлення про мету й цілі діяльності; - уміння формулювати цілі діяльності продовженням речення «Я хочу навчити себе...»; - розуміння того, що потрібно зробити за змістом завдання (задачі, вправи, проект, спостереження, практичної роботи, досліду, гри); - уміння прогнозувати результат майбутньої діяльності
Показники індивідуально-виконавського критерію діяльнісно-операційного компоненту готовності
<ul style="list-style-type: none"> - уявлення про процес пригадування знань і досвіду як про дію, що передуює виконанню завдання (вправи тощо); - уміння визначати дії у складі діяльності та встановлювати послідовність їх виконання; - уміння визначати матеріали і знаряддя, необхідні для виконання діяльності

Показники інтерактивно-виконавського критерію діяльнісно-операційного компоненту готовності	
<ul style="list-style-type: none"> - уявлення про вияв пізнавальної активності під час взаємодії в парі (спільне обговорення мети, цілей і майбутніх дій; пригадування необхідних знань і досвіду; узгодження способу взаємодії (ти (я) спочатку, а я (ти) потім) чи розподіл ролей); дотримання домовленостей передбачених спільним виконанням дій); - уявлення про вияв пізнавальної активності під час взаємодії в групі (узгодження способу співпраці; дотримання способу здійснення спільно-індивідуальної (спільно-послідовної чи спільно-взаємодіючої) форми співпраці) 	
Показники контрольно-оцінного критерію рефлексивного компоненту готовності	
<ul style="list-style-type: none"> - уявлення про цінність контролю як про засіб попередження можливих помилок, виявлення зроблених та вчасного корегування власних дій; - уміння здійснювати поточну рефлексію на основі само- і взаємоконтролю ходу виконання дій (уміння порівнювати проміжні результати з бажаними); - уміння здійснювати підсумкову рефлексію на основі само- і взаємооцінки результатів діяльності (уміння встановлювати розбіжності між метою й одержаними результатами та формулювати висновок про доцільність / недоцільність пошуку нових більш адекватних меті способів дій; уміння висловлювати оцінні судження (що вийшло добре, у чому помилка, як її краще виправити); уміння обговорювати результати спільно виконаних дій за заданими критеріями; уміння підбивати підсумки спільного виконання дій) 	

Кількісні результати формувального експерименту та їх якісний аналіз свідчать про правомірність сформульованої гіпотези, а також про реалізованість переходу вчителя на вищий рівень готовності до організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі (табл. 2) та учнів до здійснення цього виду діяльності в урочний і позаурочний час (табл. 4).

Таблиця 4

Динаміка розподілу учнів 3-х та 4-х класів за рівнями сформованості готовності до здійснення навчально-дослідницької діяльності в урочний і позаурочний час за результатами констатувального (конст.) та формувального (форм.) експериментів (у %)

(Рівні: високий (В), достатній (Д), середній (С) та початковий (П))

Рівні	За результатами експерименту											
	ЕК / 3 кл.		Динаміка	КК / 3 кл.		Динаміка	ЕК / 4 кл.		Динаміка	КК / 4 кл.		Динаміка
	конст.	форм.		конст.	форм.		конст.	форм.		конст.	форм.	
В	18.4	54.6	+36.2	16.1	32.8	+16.7	19.5	64.6	+45.1	17.6	39.1	+21.5
Д	43.9	37.9	-6	41.2	50	+8.8	43.6	32.7	-10.9	41.5	50.7	+9.2
С	35.5	6.8	-28.7	39.4	15.4	-24	34.6	2.5	-32.1	38.6	9.2	-29.4
П	2.2	0.7	-1.5	3.3	1.8	-1.5	2.3	0.2	-2.1	2.3	1	-1.3

Результати експериментальної роботи дозволяють стверджувати, що запропонована модель організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та педагогічний і учнівський блоки дидактичного інструментарію як її складники містять значний потенціал для системної й систематичної організації процесу відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів дій в початковій ланці освіти.

ВИСНОВКИ

Висвітлені в дисертації результати наукового пошуку дають підстави для певних узагальнень.

Аналіз історико-педагогічних джерел, які стосуються залучення учнів до відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій, сприяв виокремленню двох періодів: періоду синонімічного використання понять «навчально-дослідницька діяльність» і «дослідницька діяльність» та періоду розрізнення цих понять. Початок другого періоду співвіднесено з процесами розробки стратегій реформування початкової ланки освіти й визначення одним із завдань початкової школи завдання навчити учня вчитися (70-ті роки ХХ століття). Цей період характеризується тлумаченням поняття «навчально-дослідницька діяльність» стосовно учнів підліткового та юнацького віку зарубіжними (В. Андрєєв, Н. Головізніна, І. Клещова, П. Підкасистий, Н. Полтавцева, Н. Філюшина, В. Обухов, С. Антонова) і вітчизняними (Л. Голодюк, Г. Лиходєєва, О. Миргородська, І. Небеленчук, Н. Недодатко, І. Підласий, О. Святоха, Н. Семенова, Н. Чайченко) дослідниками феномену; поясненням фізіологічної основи цього виду діяльності вродженим дослідницьким рефлексом (І. Павлов); з'ясуванням компонентного складу діяльності; визначенням умов та етапності її здійснення в основній і старшій школі; розглядом очікуваних результатів стосовно учнів підліткового віку. На основі аналізу напрацювань було зроблено висновок про доцільність інтерпретації суті поняття «навчально-дослідницька діяльність» у контексті базових понять «діяльність», «навчальна діяльність» і «дослідницька діяльність» та про розширення смислового поля поняття «навчально-дослідницька діяльність» з огляду на процес її організації в початковій школі.

Визначення смислового концепту навчально-дослідницької діяльності на основі базового поняття «діяльність» здійснено з урахуванням кільцевої структури діяльності (О. Леонт'єв, П. Анохін) та її ієрархічної структурно-компонентної будови (О. Леонт'єв, Б. Анан'єв) як складників психологічної теорії діяльності. Кільцеву структуру навчально-дослідницької діяльності молодших школярів представлено послідовністю дій зі з'ясування мети й умов діяльності, визначення послідовності дій у складі діяльності; виконання запланованого, здійснення контролю й оцінки результатів дій; встановлення розбіжності між метою і одержаним результатом та формулювання висновку про доцільність / недоцільність пошуку нових більш адекватних меті способів дій. З урахуванням ієрархічної структурно-компонентної будови діяльності виокремлено чотири ієрархічно впорядковані рівні організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: рівень окремого (особливого) виду діяльності, рівень дій, рівень операцій та рівень психофізіологічних функцій.

З урахуванням базового поняття «навчальна діяльність» формування сутнісного змісту навчально-дослідницької діяльності набуло деталізації щодо:

1) *характеристик діяльності* (предметність, соціальність, суспільність за змістом і формою існування, усвідомленість діяльності, відображення активності, зумовленої конкретними мотивами і спрямованої на досягнення мети);

2) *процесуальних ознак* (вибудовування на основі педагогічної взаємодії);

3) *індивідуального й колективного суб'єкта* (учень (група учнів) із певним рівнем знань і способів дій, який(які) усвідомлює(ють) мету діяльності, вмотивований(і) до вияву пізнавальної самостійності й взаємодії з іншими);

4) *предмета діяльності* (те, з чим учень безпосередньо працює, тобто те, що спричинює виникнення бажаних змін у ньому самому);

5) *структури навчально-дослідницької діяльності* (прийняття мети визначеної вчителем та її усвідомлення; формулювання власних цілей; визначення дій і засобів досягнення мети; виконавські дії; самоконтроль, самооцінювання результатів; рефлексія способу виконання дій та отриманого результату);

б) *компонентів діяльності* (розумові й практичні дії, які забезпечують здійснення діяльності, та операції, які включаються в спосіб виконання більш складних дій);

7) *результату (продукту) діяльності* (зміни самого учня, які виявляються в оволодінні знаннями й способами виконання розумових і (практичних) дій (операцій) та способами взаємодії з іншими).

Аналіз поняття «дослідницька діяльність» слугував: 1) розведенню смислових полів понять «навчально-дослідницька діяльність» та «дослідницька діяльність» й вибудовуванню ряду з видів діяльності (пізнавальна діяльність — дослідницька діяльність — навчальна діяльність — навчально-дослідницька діяльність); 2) співвіднесенню змісту навчального матеріалу, що опрацьовується в навчальному процесі початкової школи, зі змістом, на якому розгортається навчально-дослідницька діяльність молодших школярів.

Інтерпретація суті навчально-дослідницької діяльності в контексті понять «діяльність», «навчальна діяльність», «дослідницька діяльність» сприяла формулюванню такого визначення: *навчально-дослідницька діяльність молодших школярів* – це вид навчальної діяльності, яка здійснюється в урочний і позаурочний час як процес відкриття учнем суб'єктивно нових знань і способів дій на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими. Виявляється у розумових і практичних діях, котрі спрямовуються на усвідомлення мети і формулювання цілей діяльності, визначення й упорядкування дій у її складі, виконання запланованого, здійснення самоконтролю ходу виконання дій, самооцінювання, встановлення розбіжності між метою і одержаним результатом та формулювання висновку про доцільність / недоцільність пошуку нових більш адекватних меті способів дій.

Основу здійснення учнями навчально-дослідницької діяльності складає протиріччя між новими навчальними цілями, завданнями, способами дій (діяльності) та набутими знаннями, досвідом або між новими навчальними ситуаціями та набутими знаннями й способами дій. Ці протиріччя розв'язуються за допомогою суб'єктивно нових знань, способів виконання операцій, дій, діяльності.

До передумов організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі віднесено: формулювання вчителем мети й цілей організації цього виду діяльності в початковій школі; формулювання учнями цілей здійснення діяльності в урочний і позаурочний час продовженням речення «Я хочу навчити себе...»; організацію діяльності на змісті, який запроваджується в початковій школі, та вихід за його межі в разі вияву учнем (учнями) бажання дізнатися більше.

Загальна мета організації вчителем навчально-дослідницької діяльності в початковій школі полягає в залученні учнів до процесу відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій в урочний та позаурочний час. Загальна мета набуває конкретизації в меті уроку (сприяти самостійному формулюванню дітьми висновку про... (далі зазначається конкретне знання або певний спосіб дій). Цілі організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі розглядаємо як стосовно вчителя, так і стосовно учнів.

На рівні педагогічного втілення цілі регулюють вибір засобів (завдання, вправи, дидактичної гри тощо) та набувають чітких формулювань (приміром, вправляти у самостійному визначенні послідовності дій... (вправляти у виявленні...; вправляти у застосуванні відомих знань і способів діяльності для... тощо). Стосовно учнів цілі здійснення навчально-дослідницької діяльності розглядаються як усвідомлений спонукальний мотив до діяльності та до оволодіння знаннями й способами дій. Зазначене набуває таких формулювань: «Я хочу навчити себе...» (приміром, я хочу навчити себе способу вимірювання... (способу розв'язування..., способу добору..., способу виготовлення... тощо).

Визначення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів здійснюється на основі змісту, який запроваджується в школі I ступеня. Подальше коригування змісту навчально-дослідницької діяльності відбувається як педагогічно адаптованої системи знань і способів діяльності (рівень інформаційного простору), як процесу (рівень освітнього середовища школи й рівень навчального середовища) та як результату (рівень освітнього простору й рівень навчального простору).

До умов віднесено сформованість мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного компонентів готовності вчителя до організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та мотиваційного, діялісно-операційного, рефлексивного компонентів готовності учнів до здійснення цього виду діяльності в урочний і позаурочний час.

Процесуальний базис представлено зовнішніми і внутрішніми засобами організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. Реалізованість засобів сприяє пізнавальній самостійності учнів та взаємодії з іншими.

До зовнішніх засобів віднесено завдання, навчальний проект, практичну роботу, екскурсію, дидактичну гру, спостереження, дослід, вправу, задачу, проблемну ситуацію. Класифікацію засобів здійснено з огляду на їхні потенційні можливості сприяти виникненню процесу відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів дій в урочний і позаурочний час (достовірний, ймовірний) та з урахуванням функціонального призначення (процесуальні, контекстуальні, процесуально-допоміжні). Зокрема, функціональне призначення процесуальних засобів полягає в розгортанні процесу відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів дій на основі процесу виконання навчального проекту, практичної роботи, екскурсії;

контекстуальних засобів – на основі змістового контексту вправи, задачі, дослідницького, пізнавального, навчально-творчого завдання, дидактичної гри; процесуально-допоміжних засобів – на основі як змістового контексту й процесу проведення спостереження, досліду, розв'язання проблемної ситуації (тобто як самостійних засобів), так і у складі інших засобів.

До внутрішніх засобів віднесено знання (предметні; способів виконання розумових і практичних дій (операцій); алгоритмів дій, на основі яких вибудовуються різні способи взаємодії з іншими; цінності знань), способи діяльності (певні самостійні, усвідомлені дії, що виникають у результаті поєднання у свідомості дитини знань, досвіду й практичного застосування вмінь і навичок; складовими є способи виконання дій), досвід дитини (як результат передусім її внутрішньої активності) та структурні компоненти «вміння вчитися» (навчально-організаційні вміння і навички, загальнонавчальні комунікативні вміння і навички, уміння працювати з підручником, загальнопізнавальні вміння та вміння і навички самоконтролю й самооцінки).

У сучасній педагогічній теорії та практиці початкової школи найбільш повного розкриття набули питання, які стосуються взаємодії учнів з іншими (учителем, учнями в парі (групі)) під час навчальної та дослідницької діяльності. Пізнавальну самостійність, яка виявляється у внутрішньому мовленні та є доступною лише учневі, розглянуто в контексті мовленнєвого розвитку учнів 1-2-х класів під час здійснення різних видів мовленнєвої діяльності. Системний розгляд проблеми організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими здійснено вперше.

Критеріальну основу експериментальної роботи склали два комплекти критеріїв та відповідні їм показники. Перший комплект стосувався вчителя й об'єднав мотиваційний, змістово-процесуальний, творчий і рефлексивний критерії та відповідні їм показники, а другий – учнів та містив у своєму складі мотиваційно-вольовий, орієнтаційний, індивідуально-виконавський, інтерактивно-виконавський та контроль-оцінний критерії, які набували конкретизації в низці показників. Застосування критеріїв та показників педагогічного й учнівського комплектів забезпечило якісний моніторинг перебігу педагогічного експерименту й об'єктивність оцінювання його результатів. Відповідно до означених критеріїв було визначено три рівні готовності педагогів до організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі (високий, середній, початковий) та чотири рівні готовності молодших школярів до її здійснення в урочний і позаурочний час (високий, достатній, середній, початковий).

Організація навчально-дослідницької діяльності дітей реалізовувалася на основі міждіяльнєсної інтеграції. Поняття «міждіяльнєсна інтеграція» запропоновано на позначення:

1) стану поєднання різних видів діяльності у цілісність, що характеризується словами «впорядкування» і «взаємопроникнення», набуває вияву в повному і частковому поєднанні різних видів діяльності між собою та йменується «повна міждіяльнєсна інтеграція» й «часткова міждіяльнєсна інтеграція»;

2) процесу, що веде до цього стану;

3) результату, що отримано на основі поєднання різних видів діяльності між собою.

Повною міждіяльнісною інтеграцією передбачено моделювання процесу взаємопроникнення дослідницької діяльності в тло навчальної діяльності. Прикладом повної міждіяльнісної інтеграції є *навчально-дослідницьке завдання*, яке визначено нами як спеціально створена навчальна ситуація, яка являє собою низку взаємопов'язаних навчальних проблем, які, набувши вигляду оптимальних структурних одиниць навчального матеріалу (вправ, задач, дидактичних ігор, навчальних проєктів, дослідів, спостережень, екскурсій, практичних робіт), містять необхідну супровідну навчальну інформацію (запитання, приписи, інструкції, алгоритми способів дій тощо), сприяють пізнавальній самостійності учнів і взаємодії з іншими та спрямовують їхні дії в напрямі формулювання проміжних і кінцевих висновків з метою відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій.

Часткова міждіяльнісна інтеграція набула вияву в моделюванні процесу впорядкування дослідницької діяльності у складі навчальної діяльності на рівні окремого етапу діяльності учнів на уроці. У цьому випадку організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів здійснюється у такій послідовності: учні долучаються до виявлення проблеми (протиріччя); застосовують відомі знання і способи дій для вирішення проблеми (подолання протиріччя); формулюють припущення щодо способу чи результату розв'язання проблеми (подолання протиріччя); послідовно виконують дії з виявлення істинності чи хибності висунутого припущення; формулюють висновки на основі отриманих даних.

Учіння визначено як усвідомлену, цілеспрямовану й самостійну діяльність учня, яка супроводжується безпосередньою або опосередкованою взаємодією з іншими, спрямовується на оволодіння знаннями, способами дій і формування досвіду організації власної діяльності.

Організацію різноспособового учіння молодших школярів («я навчаю себе», «мене навчають інші», «я навчаю інших», «учіння у взаємонавчанні») розкрито з огляду на функціонування локального освітньо-інформаційного простору уроку, який є низкою динамічних результатів цілеспрямованої, усвідомленої, конструктивної комунікативної діяльності учасників процесу навчання; формується в наслідок попередження утворення комунікативних шумів під час взаємного обміну інформацією на конкретному уроці; охоплює процеси продукування інформації, її сприймання, осмислення, вербального відтворення й обговорення, спрямованих на досягнення мети діяльності, самореалізацію та саморозвиток.

Модель організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів упорядковано з урахуванням смислових ліній: 1) організація як процес, що здійснюється з метою залучення учнів до відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій; 2) організація як процес управління; 3) організація як процес керування, що є однією із функцій оперативного управління.

Складниками експериментальної моделі визначено педагогічний і учнівський блоки дидактичного інструментарію. Поетапне запровадження зазначених блоків у навчальному процесі початкової школи сприяло:

- залученню учнів до процесу відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій на змісті, який запроваджується в початковій школі;
- виходу за межі змісту уроку в разі вияву учнями бажання дізнатися більше;

- формулюванню вчителем мети та цілей залучення учнів до навчально-дослідницької діяльності;

- формулюванню учнями цілей власної діяльності продовженням речення «*Я хочу навчити себе...*»;

- організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів з використанням різних засобів, а саме: зовнішніх (завдань, навчальних проєктів, практичних робіт, екскурсій, вправ, задач, дидактичних ігор, спостережень, дослідів, проблемних ситуацій) та внутрішніх (попередньо набутих знань, умінь, навичок, способів дій, уміння вчитися та досвіду);

- творчому використанню загальної таблиці-матриці та її різновидів (таблиця-матриця проблемного викладу навчального матеріалу, таблиця-матриця реалізації частково-пошукового методу викладу навчального матеріалу, таблиця-матриця організації навчально-дослідницької діяльності) у процесі моделювання повної та часткової інтеграції навчальної діяльності з дослідницькою;

- здійсненню вчителем поліфункціональної діяльності (викладання, управління), застосуванню циклів стратегічного, тактичного та оперативного управління організацією навчально-дослідницької діяльності учнів в урочний та позаурочний час та організації різноспособового учіння молодших школярів («я навчаю себе», «мене навчають інші», «я навчаю інших», «учіння у взаємонавчанні») на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими;

- переходу вчителя й учнів на вищий рівень готовності до організації та здійснення навчально-дослідницької діяльності в початковій школі.

Значно вищі показники готовності педагогів до організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі та готовності учнів до її здійснення в урочний і позаурочний час було виявлено у разі запровадження моделі організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів та педагогічного й учнівського дидактичного інструментарію як її складників. На кінець формувального експерименту високий рівень готовності учнів 4-х класів становив 64,6 % в експериментальних класах та 39,1 % у контрольних, достатній рівень – 32,7 % в експериментальних класах і 50,7 % у контрольних, середній – 2,5 % в експериментальних класах та 9,2 % у контрольних та початковий – 0,2 % в експериментальних класах й 1,01 % у контрольних. Значні зрушення було зафіксовано й стосовно вчителів. Позитивна динаміка готовності вчителя до організації навчально-дослідницької діяльності на високому рівні склала за мотиваційним критерієм 14,6 %, за змістово-процесуальним – 66,2 %, за рефлексивним – 58,1 %, за творчим – 24,3 %. Зазначене вплинуло на суттєве зменшення показників середнього та початкового рівнів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі як багатогранної проблеми, а визначає дидактичні засади його реалізації. Подальшого вивчення потребують питання, які стосуються поглиблення психологічного й методичного напрямів вивчення процесу організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Опубліковані праці, які відображають основні наукові результати дисертації

1. Мієр Т. І. Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів : монографія / Т. І. Мієр. – Кіровоград : ФО-П Александрова М. В., 2016. – 424 с.
2. Мантула Т. І. Проектна технологія: теорія і практика : науково-методичний посібник / Т. І. Мантула. – Кіровоград : «ПОЛІМЕД-Сервіс», 2008. – 150 с.
3. Мантула Т. І. Моделювання процесу навчання в контексті діяльнісного підходу : науково-методичний посібник / Т. І. Мантула. – Кіровоград : Вид-во Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського, 2009. – 152 с.
4. Мантула Т. І. Реалізація компетентнісного підходу в процесі навчання: моделювання уроку з використанням технологій Веб-2.0 : науково-методичний посібник / Т. І. Мантула. – Кіровоград : ТОВ «Поліграф-сервіс», 2009. – 132 с.
5. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : навчальний посібник / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук». – 2011. – 352 с.
6. Чернецька Т. І. Від теорії до практики / Т. І. Чернецька. – Кіровоград : «ПОЛІМЕД-Сервіс». – 2011. – 100 с.
7. Мантула Т. І. Моделювання уроку в контексті складових процесу навчання / Т. І. Мантула // Наукові записки. – Випуск 77. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2008. – Частина 2. – С. 214–220.
8. Мантула Т. І. Дидактична двовекторність організації роботи з дітьми в аспекті розвитку їх обдарувань / Т. І. Мантула // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – Випуск 41. – С. 58–63.
9. Мантула Т. І. Моделювання локального освітньо-інформаційного простору уроку з використанням технологій Веб-2.0. / Т. І. Мантула // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2009. – № 5. – С. 75–81.
10. Мантула Т. І. Змістово-процесуальні параметри інтеграції як поліфункціонального дидактичного явища / Т. І. Мантула // Імідж сучасного педагога. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2009. – № 4(93). – С. 7–11.
11. Мантула Т. І. Інтегрований підхід до підручникотворення в контексті формування компетентностей учнів / Т. І. Мантула // Наукові записки. – Випуск 88. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2010. – С. 145–149.
12. Мантула Т. І. Сучасні дидактичні аспекти організації та здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів / Т. І. Мантула // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : Волинські обереги. – 2010. – С. 42–46. – (вип. 14).
13. Мантула Т. І. Потенційно-актуальна природа обдарованості: дидактична складова переходу обдарованості з потенційної в актуальну / Т. І. Мантула // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2010. – С. 134–138. – (Серія : Педагогічні науки, вип. 91).

14. Чернецька Т. І. Формування мети і цілей у контексті реалізації компетентнісного підходу в початковій ланці освіти / Т. І. Чернецька // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 6 (125). – С. 7–10.

15. Чернецька Т. І. Таблиці-матриці як дієвий засіб моделювання навчально-дослідницької діяльності молодших школярів / Т. І. Чернецька // Початкова школа. – 2013. – № 6. – С. 28–33.

16. Чернецька Т. І. Компетентнісно орієнтований підхід як дієвий засіб осучаснення мети і процесу навчання підростаючих поколінь / Т. І. Чернецька // Наукові записки. – Випуск 121. – Серія : Педагогічні науки. Частина II. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 326–329.

17. Чернецька Т. І. Творчість молодших школярів у контексті формування складових дослідницької позиції (на основі аналізу педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського) / Т. І. Чернецька // Наукові записки. – Випуск 123. – Серія : Педагогічні науки. Том I. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 326–330.

18. Чернецька Т. І. Моделювання учіння «навчаю сам себе» як одного із видів активності молодших школярів у навчально-дослідницькій діяльності / Т. І. Чернецька // Наукові записки. – Випуск 132. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 297–301.

19. Чернецька Т. І. Зміст навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: ймовірність корегування за напрямками й рівнями / Т. І. Чернецька // Наукові записки. – Випуск 141. – Серія : Педагогічні науки. – Частина I. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 161–165.

20. Чернецька Т. І. Спостереження як засіб організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів / Т. І. Чернецька // Початкова школа. – 2015. – № 12. – С. 17–22.

21. Чернецька Т. І. Про експериментальну роботу з організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів / Т. І. Чернецька // Український педагогічний журнал : фахове періодичне видання Інституту педагогіки НАПН України. – 2016. – № 1. – С. 72–82.

22. Мієр Т. І. Чи готові учні до відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності? / Т. І. Мієр // Початкова школа. – 2016. – № 11. – С. 5–11.

23. Чернецкая Т. И. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в контексте анализа современного стиля управления и организаторской деятельности учителя / Т. И. Чернецкая // Образование. Наука. Инновации : Южное измерение. – 2013. – № 6 (32). – С. 196–202.

24. Чернецкая Т. И. О матричном подходе к моделированию процесса обучения одаренных детей / Т. И. Чернецкая // Одаренный ребенок. – 2013. – № 3. – С. 76–82.

25. Czerniecka Tatiana. Modelowanie dydaktyczno-badawczej działalności uczniów szkoły podstawowej z wykorzystaniem tabel-matryc / Tatiana Czerniecka // SPOTKANIA RYSKIE. – Siedlce. – 2013. – p. 149–159.

26. Чернецкая Т. И. Моделирование учебно-исследовательской деятельности в контексте междеятельностной интеграции / Т. И. Чернецкая // Культура. Наука. Интеграция. – 2014. – № 3 (27). – С. 70–78.

27. Чернецкая Т. И. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся в контексте функционирования различных пространств и сред / Т. И. Чернецкая // Edukacja ku przyszłości : wyzwania i zaniechania w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych / Освіта для майбутнього. – 2015. – Том 5. – Siedlce. – С. 7–19.

Опубліковані праці апробаційного характеру

28. Мантула Т. І. Психолого-дидактичний контекст організації процесу навчання обдарованих учнів / Т. І. Мантула // Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи : матеріали наук.-практ. конф. (Тернопіль, 24-26 черв. 2009 р.). – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2009. – С. 49–59.

29. Мантула Т. І. Дидактична складова локального освітньо-інформаційного простору уроку в контексті ієрархічно впорядкованої системи просторів і середовищ / Т. І. Мантула // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 22-23 вересн. 2009 р.). – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – С. 14–17. (у 4 кн., 2 кн.).

30. Мантула Т. І. Дидактичний аспект формування навчально-пізнавальної компетентності учнів у контексті інтегрованого підходу до підручникотворення / Т. І. Мантула // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28-29 жовт. 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України [та ін.]. – Кіровоград : Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського, 2009. – С. 328–335.

31. Мантула Т. І. Особливості реалізації компетентнісного підходу в зарубіжному досвіді / Т. І. Мантула // Технологія фахової майстерності: компетентнісний підхід в освіті : матеріали V обласної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті О. Хмури / наук. ред. Л. Голодюк. – Кіровоград : Видавництво обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського, 2010. – С. 6–10.

32. Чернецька Т. І. Основні тенденції розвитку інформаційного суспільства і глобального інформаційного простору та їх вплив на організацію навчання обдарованих дітей / Т. І. Чернецька // Актуальні питання, проблеми та перспективи залучення громадських організацій до підтримки обдарованих дітей та молоді в сучасному інформаційному просторі : матеріали круглого столу в рамках проведення чотирнадцятої міжнародної виставки навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні – 2011» (Київ, 16 лютого 2011 р.). – К. : ТОВ «Інформаційні Системи», 2011. – С. 5–10.

33. Чернецька Т. І. Формування освітнього середовища: сутнісний зміст ієрархічно-діяльнісного підходу / Т. І. Чернецька // Моделювання особистісно-розвивального середовища обдарованої дитини : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 11-12 жовтня 2011р.). – К. : ІОД НАПН України, 2011. – С. 150–154.

34. Чернецька Т. І. Моделювання процесу навчання в контексті розвитку обдарувань учнів засобами освітньо-інформаційного середовища / Т. І. Чернецька // Інноваційні технології навчання обдарованої молоді : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 8-9 грудня 2011р.). – К. : ІОД НАПН України, 2011. – С. 68–73.

35. Чернецька Т. І. Сучасне моделювання освітніх процесів: актуальні питання та способи їх реалізації в умовах функціонування Малої академії наук України / Т. І. Чернецька // Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності : матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару Інституту розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова / укл. І. І. Загарницька. – К. : НЦ «МАНУ», 2012. – С. 318–341.

36. Чернецька Т. І. Теоретичні засади проектування освітнього середовища навчально-дослідницької діяльності дітей дошкільного віку / Т. І. Чернецька // Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованих дошкільників : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Одеса, 10-11 квітня 2012 р.). – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С. 109–115.

37. Чернецька Т. І. Моделювання уроку в контексті висвітлення полів діяльності вчителя і учнів / Т. І. Чернецька // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2012 рік : матеріали звіт. наук. конф. – К. : Інститут педагогіки, 2013. – С. 139–140.

38. Чернецька Т. І. Структурно-функціональні основи формування освітнього середовища навчально-дослідницької діяльності дітей / Т. І. Чернецька // Психолого-дидактичні засади формування освітнього середовища навчально-дослідницької діяльності дітей : матеріали Всеукр. наук-практ. конф. (Кіровоград, 24-25 квітня 2012 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського. – Кіровоград : ТОВ «ПОЛІМЕД-Сервіс», 2012. – С. 122–125.

39. Чернецька Т. І. Дидактична складова організації навчання дітей у контексті розвитку їхніх обдарувань / Т. І. Чернецька // Інноваційні технології навчання обдарованої молоді : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (Київ, 6-7 грудня 2012 р.). – К. : Інститут обдарованої дитини, 2012. – 320 с.

40. Чернецька Т. І. Навчально-дослідницька діяльність дітей у світлі впровадження в освіті компетентнісного підходу / Т. І. Чернецька // Навчально-дослідницька діяльність дітей: особливості організації, психолого-дидактичний супровід, досвід роботи, перспективи : матеріали Всеукр. наук-практ. конф. (Кіровоград, 16-17 квітня 2013 р.) / М-во освіти і науки України, Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського. – Кіровоград : ТОВ «ПОЛІМЕД-Сервіс», 2013. – С. 159–161.

41. Чернецька Т. І. Освітнє середовище навчально-дослідницької діяльності дітей: структурно-функціональні основи формування / Т. І. Чернецька // Інформаційно-освітній простір: технологічні концепти формування і розвитку : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 29-30 жовтня 2013 р.). – Київ, 2013. – С. 157–161.

42. Чернецька Т. І. Моделювання уроку навчання грамоти з використанням освітньої технології «Біла лабораторія» / Т. І. Чернецька // Проблеми філології в педагогічному дискурсі : збірник наукових праць (за матеріалами семінарів, проведених Експериментально-тематичним центром навчальної та науково-дослідницької діяльності ЖДУ ім. І. Франка в 2012-2013 н.р.) / за ред. К. Я. Климової. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 40–44.

43. Чернецька Т. І. Навчально-дослідницька діяльність: сутність, умови, особливості організації / Т. І. Чернецька // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2013 рік. – К. : Інститут педагогіки, 2013. – С. 185–186.

44. Чернецька Т. І. Навчально-дослідницька діяльність на уроках української мови в школі першого ступеня в контексті висвітлення організаційно-управлінської складової поля діяльності вчителя / Т. І. Чернецька // Лінгводидактичні аспекти фахової підготовки майбутнього вчителя : збірник наукових праць за матеріалами VI Всеукраїнського науково-методичного семінару викладачів і студентів (Житомир, 27 березня 2014 р.). – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 14–24.

45. Чернецкая Т. И. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся в контексте функционирования локального образовательно-информационного пространства урока / Т. И. Чернецкая // Категория «социального» в современной педагогике и психологии : материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием : в 2 частях / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Часть I. – Ульяновск : SIMJET, 2014. – С. 300–305.

46. Чернецька Т. І. Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів з використанням різних видів учіння / Т. І. Чернецька // Навчально-дослідницька діяльність дітей: досвід організації, дидактичні напрацювання, особливості формування навчально-дослідницьких умінь : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Київ – Черкаси – Кіровоград, 9-10 квітня 2014 р.). – Київ, 2014. – С. 187–190.

47. Чернецкая Т. И. Об учебно-исследовательской деятельности детей, активном информационном пространстве, неактивных информационных пространствах прошлого и настоящего / Т. И. Чернецкая // Современные проблемы математики и естественнонаучного знания : материалы международной научной конференции (Коряжма, 15-18 сентября 2014 г.) / сост. : И. В. Кузнецова, С. А. Тихомиров, И. В. Харитонова; Сев. (Арктич.) федер. ун-т, им. М. В. Ломоносова. – Коряжма : ООО «Редакция газеты «Успешная», 2014. – С. 178–181.

48. Чернецкая Т. И. О полисемантике понятия «организация» и о смысловых линиях её вероятных проявлений в контексте дефиниции «организация учебно-исследовательской деятельности учащихся» / Т. И. Чернецкая // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : SIMJET, 2014. – С. 261–268.

49. Чернецька Т. І. Організація навчально-дослідницької діяльності в контексті повної та часткової інтеграції видів діяльності / Т. І. Чернецька // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2014 рік. – К. : Інститут педагогіки, 2014. – С. 199–200.

50. Чернецька Т. І. Сутнісний зміст видів учіння в контексті використання різних дидактичних засобів для організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів / Т. І. Чернецька // Формування готовності вчителів фізико-математичних дисциплін до організації самостійної пізнавальної діяльності учнів : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / уклад. В. О. Савош. – Луцьк : ВІППО, 2015. – С. 47–55.

51. Чернецька Т. І. Дидактична компонента реалізації принципу наступності між суміжними ланками освіти у контексті організації навчально-дослідницької діяльності дітей / Т. І. Чернецька // Формування освітнього середовища навчально-дослідницької діяльності дітей у контексті наступності та перспективності : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Київ – Черкаси – Кіровоград, 22-23 квітня 2015 р.). – Київ, 2015. – С. 162–164.

52. Чернецька Т. І. Дидактичний інструментарій організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів / Т. І. Чернецька // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2015 рік : матеріали звіт. наук. конф. – К. : Інститут педагогіки, 2015. – С. 165–166.

*Опубліковані праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації*

53. Мантула Т. І. Становлення екологічної освіти в історичному аспекті / Т. І. Мантула // Педагогічний вісник. – 2009. – № 1–2 (9–10). – С. 67–69.

54. Мантула Т. І. Сутнісні засади проектування моделі формування пізнавальних інтересів учнів / Т. І. Мантула // Педагогічний вісник. – 2009. – № 3–4 (11–12). – С. 49–52.

55. Мантула Т. І. Процесуальна складова забезпечення розвитку обдарованості учнів у навчально-виховному процесі сучасної школи / Т. І. Мантула // Педагогічний вісник. – 2010. – № 3–4 (15–16). – С. 40–43.

56. Мантула Т. І. Моделювання уроку в контексті функціонування глобального інформаційного простору та глобального і локальних освітніх просторів / Т. І. Мантула // Педагогічний вісник. – 2010. – № 1–2 (13–14). – С. 31–35.

57. Чернецька Т. І. Актуальні питання становлення змістового контенту поняття «процес навчання» / Т. І. Чернецька // Педагогічний вісник. – 2012. – № 1 (21). – С. 80–83.

58. Чернецька Т. І. Освітнє середовище навчально-дослідницької діяльності дітей: особливості проектування, моделювання і функціонування / Т. І. Чернецька // Наукові записки Малої академії наук України : збірник наукових праць. – Випуск 1. – Серія : Педагогічні науки. – К. : ТОВ «СІТІПРІНТ», 2012. – С. 50–63.

59. Чернецька Т. І. Технологічне забезпечення організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів / Т. І. Чернецька // Наукові записки Малої академії наук України : збірник наукових праць. – Випуск 2. – Серія : Педагогічні науки. – К. : ТОВ «СІТІПРІНТ», – 2012. – № 2. – С. 111–126.

60. Чернецька Т. І. Дидактична складова організації навчання дітей у контексті розвитку їхніх обдарувань / Т. І. Чернецька // Освіта та розвиток обдарованої особистості : щомісячний науково-методичний журнал. – 2012. – № 7. – С. 57–59.

61. Чернецька Т. І. Технологічне зрощення звичного й нового як один із способів забезпечення інноваційності у викладанні // Наукові записки Малої академії наук України : збірник наукових праць. – Випуск 3. – Серія : Педагогічні науки. – К. : ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. – С. 51–57.

62. Чернецька Т. І. Дошкільний період розвитку дитини як передумова ефективної організації навчально-дослідницької діяльності в першому класі //

Наукові записки Малої академії наук України : збірник наукових праць. – Випуск 4. – Серія : Педагогічні науки. – К. : ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. – С. 72–80.

63. Чернецька Т. І. Суть навчально-дослідницької діяльності в контексті організації різноспособового учіння / Т. І. Чернецька // Наукові записки Малої академії наук України : збірник наукових праць. – Випуск 5. – К. : Видавництво : Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 2014. – С. 40–48.

64. Чернецька Т. І. Про інтеграцію в різноманітності сутнісних змістів та розмаїтості способів вияву в навчальному процесі / Т. І. Чернецька // Наукові записки Малої академії наук України : збірник наукових праць. – Випуск 6. – К. : Видавництво : Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 2014. – С. 71–80.

65. Чернецька Т. І. Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів на підготовчому етапі формульовального експерименту / Т. І. Чернецька // Педагогічний вісник : науково-методичний журнал Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. – 2015. – № 4(82). – С. 12–17.

66. Чернецька Т. І. Методика та етапи дослідження проблеми організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів / Т. І. Чернецька // Педагогічний вісник : науково-методичний щоквартальний журнал комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського». – 2015. – № 4(36). – С. 77–82.

67. Чернецька Т. І. Феномен «готовність» як умова ефективної організації та здійснення навчально-дослідницької діяльності у взаємодії з «Я» та з «Іншими» / Т. І. Чернецька // Науково-методичні записки ПОІППО : Самоосвітня компетентність учасників освітнього процесу: актуальні питання теорії та практики. – 2015. – Випуск 7. – Полтава. – ПОІППО. – С. 19–22.

68. Мієр Т. І. Критеріальна основа визначення готовності учасників навчально-дослідницької діяльності до її організації та здійснення в початковій школі / Т. І. Мієр // Педагогічний вісник : науково-методичний щоквартальний журнал комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського». – 2016. – № 2(38). – С. 4–10.

АНОТАЦІЇ

Мієр Т. І. Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання. – Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 2017.

У дисертації відображено результати наукового пошуку з проблеми організації навчально-дослідницької діяльності в початковій школі. Здійснено інтерпретацію суті навчально-дослідницької діяльності в контексті базових понять «діяльність», «навчальна діяльність», «дослідницька діяльність»; розглянуто педагогічну взаємодію як основу організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів; визначено передумови, умови, процесуальний базис та результати організації цього виду діяльності в початковій школі; визначено й класифіковано засоби організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів.

Проаналізовано сучасну теорію і практику організації навчальної, дослідницької та навчально-дослідницької діяльності з акцентуванням уваги на пізнавальній самостійності учнів, їхній взаємодії з іншими та на засобовому забезпеченні процесу. Обґрунтовано необхідність введення в науковий обіг поняття «міждіяльнісна інтеграція». Науково обґрунтовано, експериментально доведено і візуалізовано модель організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. Розроблено педагогічний і учнівських блоки дидактичного інструментарію як складники зазначеної вище моделі.

У дисертації розкрито поліфункціональну діяльність учителя в контекстах викладання та управління; стратегічне, тактичне й оперативне управління охарактеризовано з огляду на суб'єкт, об'єкт, мету, цілі та цикли управління; деталізовано характеристики різноспособного учіння («я навчаю себе», «мене навчають інші», «я навчаю інших», «учіння у взаємонавчанні»). Визначені критерії, показники, характеристики рівнів готовності вчителя й учнів до організації та здійснення навчально-дослідницької діяльності в початковій школі слугували основою для формулювання висновків про ефективність запровадження в освітній процес початкової школи експериментальної моделі та її складників за результатами формувального експерименту.

Ключові слова: навчально-дослідницька діяльність, навчально-дослідницьке завдання, міждіяльнісна інтеграція, поліфункціональна діяльність учителя, викладання, управління, різноспособове учіння, педагогічна взаємодія, пізнавальна самостійність, взаємодія з іншими.

Миер Т. И. Дидактические основы организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.09 – теория обучения. – Институт педагогики НАПН Украины, Киев, 2017.

В диссертации отражены результаты научного поиска путей решения проблемы организации учебно-исследовательской деятельности в начальной школе. Осуществляется смысловая интерпретация сущностного содержания учебно-исследовательской деятельности в контексте базовых понятий «деятельность», «учебная деятельность», «исследовательская деятельность», рассматривается педагогическое взаимодействие как основа организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников, определяются предпосылки, условия, процессуальный базис и результаты процесса организации этого вида деятельности в начальной школе. Автор также определяет и классифицирует средства организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников. Работа содержит анализ современной теории и практики организации учебной, исследовательской и учебно-исследовательской деятельности в контексте оптимизации познавательной самостоятельности учащихся, их взаимодействия с другими, использования эффективных средств организации деятельности школьников.

В диссертации обоснована необходимость введения нового понятия «междеятельностная интеграция» для обозначения: 1) степени слияния различных видов деятельности в целостность, которая характеризуется словами «упорядочение»

и «взаимопроникновение», выявляется в полном и частичном соединении видов деятельности между собой и определяется как «полная междеятельностная интеграция» и «частичная междеятельностная интеграция»; 2) процесса, ведущего к этому состоянию; 3) результата, полученного путем слияния видов деятельности.

В диссертации научно обосновывается, экспериментально доказывается и визуализируется модель организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников. Содержание модели упорядочивается с учетом смысловых линий: 1) организация как процесс, осуществляемый с целью приобщения учащихся к открытию субъективно новых знаний и способов действий; 2) организация как процесс управления; 3) организация как процесс руководства (одна из функций оперативного управления).

Автор характеризует педагогический и ученический блоки дидактического инструментария как составляющие экспериментальной модели. Также в работе раскрывается полифункциональная деятельность учителя в контексте процессов преподавания и управления; анализируются стратегическое, тактическое и оперативное управление с учетом субъекта, объекта, цели и циклов управления; даются детальные характеристики различных способов учения («я учу себя», «меня учат другие», «я учу других», «учения во взаимообучении»). Способы учения рассматриваются как осознанная деятельность ученика, которая проявляется в познавательной самостоятельности, сопровождается непосредственным или опосредованным взаимодействием с другими, направлена на овладение знаниями, способами деятельности, на формирование опыта как личностно-ценностного смысла.

Организация различных способов обучения младших школьников раскрывается в контексте функционирования локального образовательно-информационного пространства урока, представленного рядом динамических результатов целенаправленной, осознанной, конструктивной коммуникативной деятельности участников процесса обучения; формируется как результат предупреждения образования коммуникативного шума во время взаимного обмена информацией на конкретном уроке; охватывает процессы создания информации, ее восприятия, осмысления, вербального воспроизведения и обсуждения, направленных на достижение цели деятельности, на самореализацию и саморазвитие.

В ходе формирующего эксперимента организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников осуществлялась с использованием составляющих педагогического блока дидактического инструментария (общей таблицы-матрицы организации урочной учебно-исследовательской деятельности младших школьников, построенной на основе полифункциональной деятельности учителя (преподавание, управление) и различных способов учения младших школьников («я учу себя», «меня учат другие», «я учу других», «учения во взаимообучении»); разновидностей общей таблицы-матрицы, построенных с акцентированием внимания на познавательной самостоятельности учащихся и взаимодействии с другими (таблица-матрица проблемного изложения учебного материала, таблица-матрица реализации частично-поискового метода изложения учебного материала, таблица-матрица организации учебно-исследовательской деятельности). Полная и частичная междеятельностная интеграция практически выстраивались учителем в ходе моделирования

проникновения исследовательской деятельности в процесс учебной деятельности и упорядочивания исследовательской деятельности в составе учебной деятельности на уровне отдельного этапа урока или вида деятельности.

Определенные в работе критерии, показатели, характеристики уровней готовности учителя и учащихся к организации и осуществлению учебно-исследовательской деятельности в начальной школе послужили основой для формулирования выводов об эффективности внедрения в образовательный процесс начальной школы экспериментальной модели, педагогического и ученического блоков дидактического инструментария как ее составляющих.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, учебно-исследовательское задание, междеятельностная интеграция, полифункциональная деятельность учителя, преподавание, управление, способы учения, педагогическое взаимодействие, познавательная самостоятельность, взаимодействие с другими.

Miyer T. I. Didactic Principles of Primary School Students' Academic and Research Activity Arrangement. – Manuscript.

Theses for a scientific degree of the Doctor of Pedagogical Sciences in speciality 13.00.09 – The Theory of Education. – The Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Kyiv, 2017.

The thesis focuses on the results of scientific investigation on the issue of academic research in primary school. The interpretation of academic and research activities essential content in the context of the basic concepts such as “activity”, “academic activity”, “research activity” is performed, educational cooperation as the basis of academic and research activities of primary school students is examined, prerequisites, conditions, procedural basis and results of the process of this activity arrangement are defined. The modern theory and practice of academic and research activity is analyzed. The necessity to introduce the term “interactivity integration” into scientific use is grounded. The model of primary school students' academic and research activity arrangement is scientifically proved and visualized. Teachers' and students' issues of didactic tools as the components of the given model are worked out.

The multifunctional activity of a teacher in the context of teaching and control; strategic, tactical and operational management are described in terms of the subject, object, purpose, goals and management cycles; characteristics of students with different abilities (“I teach myself”, “I teach others”, “Others teach me”, “Learning in the process of interaction) are specified. The defined criteria, indicators, levels of primary school teachers' and students' readiness to organize and perform an academic research served as the basis for conclusions about the effectiveness of introduction of the experimental model and its components into the primary school educational process.

Keywords: academic and research activities, academic and research tasks, interactivity integration, multifunctional teacher's activity, teaching, management, pedagogical interaction, cognitive independence, interaction.