

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

бакалавра

на тему

Активізація розумової діяльності учнів початкової школи

(тема кваліфікаційної роботи)

Виконав: студент 3 курсу, групи ДМП-ОПН 22
спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки

(код і найменування спеціальності)

_____ / Андрій БУБИР
(підпис) (ім'я та прізвище)

Керівник _____ / Олена КОВАЛЕНКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Рецензент _____ / Юлія ОЛІЙНИК
(підпис) (ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

В.о.завідувач кафедри _____ / Наталія БРЮХАНОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль _____ / Наталія БОЖКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК _____ / Ольга ЛИТВИН
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти
Рівень вищої освіти перший (бакалаврський)
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____ Наталія БРЮХАНОВА
(підпис, ініціали, прізвище)

“16” червня 2025 року

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу
другого (магістерського) рівня вищої освіти

студенту Андрію Павловичу Бубиру

1. Тема: «Активізація розумової діяльності учнів початкової школи».
затверджена наказом по академії № 4801-5/925 від “11” квітня 2025 року
2. Термін здачі закінченої роботи «16» червня 2025 р.
3. Вихідні дані до роботи/проєкту: мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику активізації розумової діяльності учнів початкової школи; об'єкт дослідження: розумова діяльність учнів першого класу; предмет дослідження: методика активізації розумової діяльності першокласників; завдання дослідження: проаналізувати психолого-педагогічну літературу з теми дослідження та здійснити теоретичний аналіз особливостей активізації розумової діяльності першокласників; розглянути теорію поетапного розумового розвитку; обґрунтувати і розробити методику активізації розумової діяльності першокласників; дослідити ефективність методики активізації розумової діяльності першокласників.
4. Зміст роботи/проєкту (перелік питань, які належить розробити): результати аналізу психолого-педагогічної літератури з теми дослідження і особливостей активізації розумової діяльності першокласників; теорія поетапного розумового розвитку; методика активізації розумової діяльності першокласників.

5.Перелік графічного матеріалу (презентаційний матеріал): презентація доповіді за результатами дослідження з використанням комп'ютерної презентаційної програми Power point

6. Дата видачі завдання «28» квітня 2025 р.

Керівник

(підпис)

Олена КОВАЛЕНКО

(ім'я, прізвище)

Завдання прийняв до виконання

(підпис)

Андрій БУБИР

(ім'я, прізвище)

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Поз. про вик. завдань
1	Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження та здійснити теоретичний аналіз особливостей активізації розумової діяльності першокласників.	05.05.2025	
2	Вивчення теорії поетапного розумового розвитку.	15.05.2025	
3	Обґрунтування і розробка методики активізації розумової діяльності першокласників.	25.05.2025	
4	Перевірка ефективності методики активізації розумової діяльності першокласників.	05.06.2025	

Студент

(підпис)

Андрій БУБИР

(ім'я, прізвище)

Нормоконтроль

(підпис)

Наталія БОЖКО

(ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Тема бакалаврської роботи: «Активізація розумової діяльності учнів початкової школи».

Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел, проміжних та загальних висновків.

Робота присвячена проблемі сучасної педагогіки – підвищенню ефективності розвитку розумової діяльності учнів початкової школи.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику активізації розумової діяльності учнів початкової школи.

Об'єкт дослідження: розумова діяльність учнів першого класу.

Предмет дослідження: методика активізації розумової діяльності першокласників.

В роботі проаналізовано психолого-педагогічну літературу з теми дослідження та здійснено теоретичний аналіз особливостей активізації розумової діяльності першокласників; розглянуто теорію поетапного розумового розвитку; обґрунтовано і розроблено методику активізації розумової діяльності першокласників; досліджено ефективність методики активізації розумової діяльності першокласників

Ключові слова: першокласники, розумова діяльність, теорія поетапного розумового розвитку, методика активізації розумової діяльності.

ABSTRACT

Bachelor's Thesis Topic: "Activation of Cognitive Activity in Primary School Pupils."

The thesis consists of an introduction, two chapters, a list of references, intermediate and general conclusions. The work is devoted to a topical issue in modern pedagogy – improving the effectiveness of the development of cognitive activity in primary school pupils.

The purpose of the research is to theoretically justify, develop, and experimentally test a methodology for activating cognitive activity in primary school pupils.

Object of the study: cognitive activity of first-grade pupils.
Subject of the study: methodology for activating cognitive activity in first-grade pupils.

The thesis analyzes psychological and pedagogical literature on the research topic and presents a theoretical analysis of the peculiarities of activating cognitive activity in first-grade pupils. It considers the theory of the step-by-step development of thinking, substantiates and develops a methodology for cognitive activation, and investigates the effectiveness of the proposed method in practice.

Keywords: first-grade pupils, cognitive activity, theory of step-by-step development of thinking, methodology for cognitive activation.

ЗМІСТ

	стор.
ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ I. АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	11
1.1. Основні положення наукової теорії поетапного формування розумових дій.....	11
1.2. Анатомо-фізіологічні та психологічні особливості учнів перших класів...	29
1.3. Умови активізації мисленнєвої діяльності першокласників	40
Висновки до розділу 1.....	56
РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА АКТИВІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	60
2.1. Логіка та зміст педагогічного експерименту з активізації мисленнєвої діяльності першокласників.....	60
2.2. Змістовно-процесуальні особливості активізації мисленнєвої діяльності першокласників	73
2.3. Результати експериментальної роботи та їх інтерпретація.....	84
Висновки до розділу 2.....	87
ВИСНОВКИ.....	92
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	95

ВСТУП

Актуальність. У нових умовах суспільного розвитку змінилися вимоги соціуму до особистості, її ціннісних орієнтацій, установок та життєвих пріоритетів. Сучасне суспільство потребує психічно здорової, соціально активної особистості, яка володіє розвиненими компетентностями, здібностями та якостями, що визначають її як свідомого громадянина та учасника соціального життя.

На етапі реформування освітньої системи особливої актуальності набуває пошук ефективних умов розумового розвитку молодого покоління, які б відповідали сучасним викликам і потребам. Це, своєю чергою, зумовлює необхідність упровадження різноманітних освітніх технологій, що сприяють повноцінній реалізації інтелектуального потенціалу учнів. У сучасній педагогічній науці означена проблема ще не отримала належного висвітлення. Саме це обумовлює актуальність науково-педагогічних завдань, пов'язаних із розробкою методів, форм і засобів розвитку інтелектуальних і розумових здібностей учнів уже з перших років їхнього навчання у школі.

Отже, актуальність нашого дослідження зумовлена:

- важливістю теоретичного обґрунтування реалізації потенціалу інноваційного освітнього середовища сучасної школи у напрямі активізації розумової діяльності учнів;
- потребою у вивченні впливу конкретних форм і методів навчання на розумовий розвиток першокласників.

У системі сучасної освіти проблема розумового розвитку та виховання завжди була й залишається однією з найважливіших у дитячій психології та педагогіці. Нині вона набуває особливої ваги, адже переосмислюються зміст, форми та методи розумового виховання дітей в умовах освітніх інституцій, а саме дитинство розглядається як самоцінний період людського життя, що відіграє ключову роль у формуванні особистості.

Згідно з прогнозами науковців, третє тисячоліття, у яке вже вступило

людство, стане епохою інформаційної революції, де знання та освіченість будуть найвищими цінностями, а самі освічені люди - справжнім національним багатством. Орієнтація в постійно зростаючих обсягах інформації вимагає якісно нових підходів до розумового виховання підростаючого покоління. На перший план виходить завдання формування здатності до активної, самостійної розумової діяльності.

Водночас у багатьох країнах світу, на всіх рівнях освіти - від дошкільних закладів до університетів - спостерігається парадокс: з одного боку, підвищується інформованість учнів, з іншого - знижується загальний рівень знань і якість розумового розвитку.

Традиційно розумовий розвиток розглядали як одну з ключових складових всебічного розвитку дитини, що передбачає передавання знань, формування правильного ставлення до навколишнього світу, розвиток розумових здібностей і привчання до інтелектуальної праці.

Психологами накопичено значний теоретичний і практичний досвід у вивченні закономірностей розумового розвитку дітей (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Д.М. Богоявленський, Н.А. Менчинська, А.А. Люблінська, З.І. Калмикова, І.В. Дубровіна та ін.).

Однак, незважаючи на зростання інтересу до цієї проблематики, у психології залишається недостатньо вивченим питання індивідуальних відмінностей у розумовому розвитку школярів (Н.А. Менчинська, Н.С. Лейтес, І.С. Якиманська, І.В. Дубровіна, К.М. Гуревич, М.С. Єгорова, Г.В. Бурмен). Ця суперечність виявляється, зокрема, у практиці діагностики, що здебільшого орієнтована на кількісні показники рівня розумового розвитку, ігноруючи його якісні характеристики.

Сьогодні головним у розумовому розвитку дітей стає не стільки нагромадження знань, умінь і навичок, скільки розвиток пізнавальної сфери в цілому.

Таким чином, переосмислення парадигм розумового виховання зумовлене усвідомленням того, що саме у сфері пізнавального розвитку

криється чимало деструктивних джерел проблем сучасного суспільства, повноцінне функціонування якого неможливе без ефективної системи виховання та освіти.

Відповідно до нової парадигми освіти, розумове виховання має здійснюватися у тісному взаємозв'язку з фізичним, моральним, художнім, естетичним і трудовим. Йому надається визначення, що охоплює весь психофізичний розвиток дитини. Під розумовим вихованням розуміється цілеспрямований вплив дорослих на розвиток активної мисленнєвої діяльності дітей, а також передача доступних знань про навколишній світ, їх систематизація, формування пізнавальних інтересів, інтелектуальних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей.

Це, у свою чергу, зумовлює необхідність удосконалення не лише змісту, а й форм і методів розумового виховання, а також вивчення умов і чинників, що забезпечують повноцінний психічний розвиток особистості.

Вивчення цих умов передбачає, з одного боку, ускладнення та поглиблення змісту розумового виховання, а з іншого – необхідність подальшого пошуку й розробки специфічних форм і методів його реалізації.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику активізації розумової діяльності учнів початкової школи.

Об'єкт дослідження – розумова діяльність учнів першого класу.

Предмет дослідження – методика активізації розумової діяльності першокласників.

Гіпотеза дослідження: якщо освітнє середовище наповнене інноваційним змістом програм, то розвиток розумової активності першокласників відбувається ефективніше.

Для перевірки висунутої гіпотези та досягнення поставленої мети були сформульовані та вирішені такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з теми дослідження та здійснити теоретичний аналіз особливостей активізації

розумової діяльності першокласників.

2. Розглянути теорію поетапного розумового розвитку.
3. Обґрунтувати і розробити методику активізації розумової діяльності першокласників.
4. Дослідити ефективність методики активізації розумової діяльності першокласників.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури; педагогічний експеримент; спостереження; тестування; статистична обробка отриманих даних; формулювання практичних рекомендацій на основі результатів експерименту.

Теоретична цінність полягає в тому, що матеріали даної роботи можуть бути використані для подальшого опрацювання теми дослідження.

Практична значущість полягає в можливості використання отриманих результатів у практиці роботи вчителів початкової школи.

РОЗДІЛ 1

АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1 Основні положення наукової теорії поетапного формування розумових дій

Успіх навчально-виховного процесу як єдності мети та засобів її досягнення проявляється як підвищення ступеня індивідуальної активності учня. Напрямок виховання визначається єдністю цілей та змісту. За цією ознакою виділяють розумовий, духовно-моральний, трудовий, естетичний та інші напрями розвитку особистості.

Розумове (інтелектуальне) виховання орієнтоване на розвиток інтелектуальних здібностей, інтересу до пізнання себе й навколишнього світу і передбачає виховання інтелекту [1].

У психологічній літературі є щонайменше три значення поняття "інтелект" [2]:

1. Загальна здатність до пізнання та вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності та лежить в основі інших здібностей.
2. Система всіх пізнавальних здібностей індивіда (від відчуття до мислення).
3. Здатність до вирішення проблем без зовнішніх проб та помилок, протилежна здатності до інтуїтивного пізнання.

Визначення інтелекту як сукупності загальних здібностей пов'язані з роботами С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьєва, В. М. Дружиніна.

Основним критерієм виділення інтелекту як самостійної реальності є його функція у регуляції поведінки. Коли говорять про інтелект як про деяку здатність, то насамперед спираються на його адаптаційне значення для людини.

Інтелект, як вважає В. Штерн, є деяка загальна здатність пристосування до нових життєвих умов.

Відповідно до Л. Полані, інтелект відноситься до одного із способів набуття знань. Але з погляду більшості інших авторів, придбання знань виступає лише побічною стороною процесу застосування знань [3].

Дуже довго існували дві думки щодо інтелекту. Згідно з першою з них, інтелект - риса суто спадкова: або людина народжується розумною, або ні.

Відповідно до другої точки зору, інтелект пов'язаний зі швидкістю сприйняття або реагування на зовнішні стимули.

Сьогодні багато психологів розглядають інтелект як здатність індивіда адаптуватися до навколишнього середовища.

Ж. Піаже у своїй роботі "Психологія інтелекту" послідовно відкидає низку психологічних теорій інтелекту, піддавши їх глибокому критичному розгляду. Відповідно до Піаже, інтелект є особлива форма взаємодії між суб'єктом і об'єктом, специфічна діяльність, яка, будучи похідною від зовнішньої предметної діяльності, постає як сукупність інтеріоризованих операцій, що скоординовані між собою та утворюють оборотні, стійкі та одночасно рухливі цілісні структури [4].

На думку М. К. Якимової [6], основою інтелекту є розумова активність. До цієї точки зору примикає Е. А. Голубєва [5].

У погляді на природу інтелекту як на здатність міститься раціональне зерно. Воно стає помітним, якщо поглянути на цю проблему з погляду відносин свідомого та несвідомого в психіці людини. При інтелектуальному акті домінує, регулює процес вирішення свідомість, а підсвідоме виступає як об'єкт регуляції.

В. Н. Дружинін дає первинне визначення інтелекту як певної здатності, що визначає загальну успішність адаптації людини до нових умов [6].

Р. Спірнберг вперше спробував дати визначення поняттю "інтелект" лише на рівні опису повсякденної поведінки. Зрештою, було виділено три форми інтелектуальної поведінки:

1. Вербальний інтелект (запас слів, ерудиція, вміння розуміти прочитане).
2. Здатність вирішувати проблеми.
3. Практичний інтелект (уміння домагатися поставлених цілей та ін.) [7].

П. Я. Гальперін визначає інтелект як складне інтегральне утворення, що включає різні пізнавальні процеси та функції (мислення, пам'ять, увага) у їх взаємозв'язку.

П. А. Гудик дає таке визначення: "Інтелектуальні здібності (хороша увага, пам'ять, кмітливість, здатність до мовлення та ін.) є спільними здібностями, тому що вони виявляються майже у всіх видах людської діяльності" [8].

Таким чином, хоча інтелект є одним із найбільш вивчених понять, навколо нього точаться численні суперечки. Одні психологи вважають, що інтелект визначається єдиною здатністю чи вмінням, інші - що це цілий набір різноманітних індивідуальних здібностей.

Про розумовий розвиток дитини судять за обсягом, характером та змістом знань, за рівнем сформованості пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага), за здатністю до самостійного творчого пізнання. Основна особливість розумового розвитку дошкільного віку - переважання образних форм пізнання: сприйняття, образного мислення, уяви. Одна із сучасних зарубіжних концепцій обдарованості дітей - модель Дж. Гілфорда "Структура інтелекту", де він теж дає класифікацію інтелектуальних здібностей. В основі однієї з класифікацій - виділення основних видів інтелектуальних процесів та операцій, що виконуються: пізнання, пам'ять, конвергентне мислення, дивергентне мислення, оцінка [9].

У ранньому дитинстві розумове виховання тісно пов'язане із фізичним. Пам'ять, увага, уява дітей мають мимовільний характер і ніби вплетені в їхню діяльність. Найбільш правильний шлях інтелектуального розвитку дитини - спілкування з дорослими та дітьми старшого віку, в результаті якого

розширюється кругозір та поповнюється словниковий запас дитини. Для розумового розвитку дошкільника надзвичайно важливими є ігри-заняття. Корисні ігри, в яких використовуються однакові за формою, але різні за величиною та кольором предмети, а також рольові ігри, в яких дитина наслідує дії дорослих у побуті. Таким чином, розумове виховання ґрунтується на:

- розвитку волі, пам'яті, кмітливості як основ пізнавального, виховного та освітнього процесів;
- формуванні культури навчального та трудового процесів;
- розвитку особистісних якостей - розширенні кругозору та словникового запасу, уяви, самостійності та здатності до творчості;
- стимулюванні інтересу до роботи з книгою [10].

Вирішення завдань розумового виховання здійснюється за допомогою навчання та освіти, різних олімпіад та вікторин, бесід зі старшими про науку та її діячів, залучення до творчих занять, досліджень та експериментів.

П. Я. Гальперін поставив перед навчанням принципово нові завдання: описати будь-яку формувальну дію сукупністю її властивостей, що підлягають формуванню; створити умови для формування цих властивостей; розробити систему орієнтирів, необхідних та достатніх для управління правильністю формування дії та уникнення помилок. П. Я. Гальперін розмежував дві частини предметної дії, що освоюється: її розуміння та вміння її виконати. Перша частина відіграє роль орієнтування та названа орієнтовною, друга – виконавчою. П. Я. Гальперін надавав особливого значення орієнтовній частині, вважаючи її і "керівною інстанцією", пізніше він назве її "штурманською картою" [11].

Внаслідок проведених П. Я. Гальперіним та його учнями досліджень було встановлено, що:

- а) Разом із діями формуються чуттєві образи та поняття про предмети цих дій. Формування дій, образів і понять складає різні сторони одного й того ж процесу. Більше того, схеми дій та схеми предметів можуть значною мірою

заміщати один одного в тому сенсі, що відомі властивості предмета починають позначати певні способи дії, а за кожною ланкою дії передбачаються певні властивості його предмета.

б) Розумовий план становить лише один з ідеальних планів. Іншим є план сприйняття. Можливо, що третім самостійним планом діяльності окремої людини є мова. Принаймні розумовий план утворюється тільки на основі мовної форми дії.

в) Дія переноситься в ідеальний план або цілком, або лише у своїй орієнтовній частині. У цьому останньому випадку виконавча частина дії залишається в матеріальному плані і, змінюючись разом з орієнтовною частиною, зрештою, перетворюється на рухову навичку.

г) Перенесення дії в ідеальний, зокрема розумовий план, здійснюється шляхом відображення її предметного змісту засобами кожного з цих планів і виражається багаторазовими послідовними змінами форми дії.

д) Перенесення дії в розумовий план, її інтеріоризація становлять лише одну лінію її змін. Інші, неминучі і щонайменше важливі лінії становлять зміни: повноти ланок дії, міри їх диференціювання, міри оволодіння ними, темпу, ритму та силових показників. Ці зміни зумовлюють, по-перше, зміну способів виконання та форм зворотного зв'язку, по-друге, визначають досягнуті якості дії. Перші з цих змін ведуть до перетворення дії, що ідеально виконується, на щось, що в самоспостереженні відкривається як психічний процес; другі дозволяють керувати формуванням таких властивостей дії, як гнучкість, розумність, свідомість, критичність і т.д."

Етапи формування розумових дій:

1. Мотиваційний;
2. Орієнтовний - включає в себе попереднє ознайомлення з тим, що підлягає освоєнню;
3. Матеріальний / матеріалізований;
4. Зовнішньомовленнєвий;
5. Беззвучного мовлення;

6. Розумової (внутрішньомовленнєвої) дії [12].

Основною характеристикою виконуваних процесів П. Я. Гальперін вважав розумність. Порівняно з традиційним навчанням на зразок спроб і помилок, П. Я. Гальперін обґрунтував переваги другого і особливо третього типу навчання, де реалізується повна орієнтовна основа дії учня.

Все життя людини постійно ставить перед нею гострі та невідкладні завдання та проблеми. Виникнення таких проблем, труднощів, несподіванок означає, що в навколишній дійсності є ще багато невідомого, прихованого. Отже, потрібне дедалі глибше пізнання світу, відкриття в ньому нових і нових процесів, властивостей і стосунків, безліч речей. Тому формування культури інтелектуальної діяльності учнів залишається одним із основних загальноосвітніх та виховних завдань. Інтелектуальний розвиток - найважливіша сторона підготовки підростаючих поколінь. Зміни, що відбуваються сьогодні у суспільстві, значною мірою визначають особливості та необхідність внесення змін у діяльність педагога. Традиційні форми роботи не завжди доводять свою ефективність. Підтримці та розвитку інтересу сприяє створення новизни під час уроку як у сфері змісту матеріалу, так і в методах. Діти ХХІ століття не можуть просто здобувати знання. Їм потрібно навчитися видобувати інформацію та застосовувати її в повсякденному житті; вони хочуть легко орієнтуватися в мінливих умовах. Вони мають навчитися вчитися.

В останні десятиліття в теорії та методиці викладання шкільних предметів у початковій школі взагалі і в першому класі зокрема простежується новий напрямок - зрозуміти взаємовідносини психології та навчання, вплив отримуваних знань на розвиток особистості учня. Ефективність навчання багато в чому залежить не тільки і не так від змісту навчального матеріалу, як від психологічної готовності учнів до засвоєння змісту. На думку І. С. Якиманської, "навченість" і "розвиненість" - категорії різного порядку, і якщо вчитель ставить завдання розвитку учня, він повинен розумітися на структурі розумової діяльності, вміти її виявляти, коригувати і

розвивати [13]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку мислення учнів, починаючи з першого класу.

Слід наголосити, що багато дослідників (С. Л. Рубінштейн [14], О. К. Тихомиров [15], І. С. Якиманська [16] та ін.) процес розвитку мислення розуміють не як послідовну зміну форм розумової діяльності, а як поступове ускладнення механізмів переробки інформації. На думку І. С. Якиманської, традиційне виділення трьох стадій мислення призвело до недооцінки образного мислення, що є рівноцінною формою інтелектуальної діяльності, має досить складні форми прояву та різноманітні функції [16]. З розвитком логічного мислення наочно-дієве і наочно-образне також розвиваються та інтегруються. В даний час набуває поширення більш широкий, цілісний, системний підхід до вивчення здатності створювати образи та оперувати ними при вирішенні завдань. Така здатність окреслюється просторове мислення.

Відомо, що просторові зорові функції прогресивно розвиваються лише до 15 років, причому у віці до 11 років просторове мислення є переважно різновидом образного, а в розвинених формах постає як інтеграція понятійного та образного мислення. Тому розвивати просторове мислення необхідно вже у школярів молодшого віку, навчання має йти "попереду" розвитку. Методист А. Я. Цукар зазначав: "Пам'ятайте, що чим менший вік, тим легше розвинути просторову уяву" [17].

Ми звикли до того, що на уроці викладач пояснює, учні слухають, відповідають на запитання чи виконують практичну роботу за планом, запропонованим учителем. Давайте подивимось, чи багато можливостей для розвитку мислення учнів дає така організація уроку. Якщо ми спробуємо визначити, що відрізняє мислячу людину, то, перш за все, відзначимо її активне ставлення до роботи (вирішення завдання, проблеми), а не пасивне очікування готової відповіді. Уміння думати завжди асоціюється також із самостійними розумовими діями. При звичній побудові уроку ініціатива, зазвичай, походить від викладача, а учням залишається беззастережно

приймати запропонований їм матеріал і питання (відповіді на які цікавлять викладача, але не завжди учнів), перевіряти, чи підходять факти під готову схему, тощо. Поставте себе на місце учня: чи буде вам при цьому цікаво працювати? За такої традиційної організації уроку порушується одна з основних умов процесу мислення - особистісна включеність учнів у те, що вони роблять. Не дивно, що викладачів хвилює питання: як залучити інтерес учнів до матеріалу, що вивчається, і утримати їхню увагу, іншими словами, як забезпечити мотивацію до навчання. Неодмінні умови цього - активність і самостійність учня у вивченні матеріалу, уміння думати [18].

Що означає вміння думати стосовно учня? Насамперед, це означає, що учень може сам аналізувати проблему, ставити питання, планувати хід рішення, перевіряти та оцінювати отримані результати. Він може також використовувати свій досвід і знання в нових, найрізноманітніших умовах, наприклад, у ситуаціях повсякденного життя, при вивченні інших предметів (скажімо, відомості про кліматичні зони, засвоєні з географії, використовуються ним на уроках біології при вивченні способу життя тварин та їх пристосованості до навколишнього середовища, а вміння визначати послідовність дій - при тому подібному). Крім того, він здатний усвідомлювати хід своїх розумових дій, виявляти моменти, що викликають труднощі. Він набуває вміння виявляти проблеми: як протиріччя чи невідповідність відомої та нової інформації, так і відсутність інформації, яка потрібна для прийняття рішення чи з'ясування ситуації, недостатність своїх знань.

Ядром навчально-пізнавальної активності учнів є розумова діяльність, яка розглядається як цілісна система розвитку особистості та сполучна ланка між процесом пізнання об'єктивної реальності та особистості учня, що розвивається. У психології дається таке визначення: розумова діяльність - це система розумових дій, спрямованих на вирішення будь-якої проблеми. Окремі розумові дії пов'язані з вирішенням проміжних завдань, що є складовими частинами загальної проблеми. Думкові події - це сукупність

розумових операцій. Думковим діям, які, власне, і характеризують уміння думати, як правило, не приділяється особливої уваги в процесі навчання. Головним завданням навчання вважається засвоєння учнями практичних знань, що становлять зміст навчального предмета. Думкові вміння та навички повинні набуватися попутно, ніби автоматично при оволодінні фактичним матеріалом. Нині численними дослідженнями за допомогою експериментальних програм доведено, що розумових умінь треба вчити спеціально. Навчання слід організувати так, щоб учні отримали можливість тренувати ці вміння. Мало мати знання, треба вміти використовувати потрібні знання в потрібний момент. Проблема розвитку мисленнєвої діяльності є об'єктом дослідження філософів та фізіологів, педагогів та психологів [19].

Взаємозв'язок процесу навчання з розвитком аналітико-синтетичного складу мисленнєвої діяльності розглядає Л. С. Виготський.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема мисленнєвої діяльності в сучасному освітньому просторі залишається мало вивченою.

В даний час існують дві теорії формування вмінь та навичок мисленнєвої діяльності:

- Асоціативно-рефлекторна (І. П. Павлов, І. М. Сеченов).
- Поетапного формування процесів (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, А. Н. Леонтьєв, Н. Ф. Талізін) [20].

Основними ідеями асоціативно-рефлекторної теорії є ідея асоціації (зв'язків) та ідея відображення цих асоціацій. При цьому у свідомості людини об'єктивно відображаються існуючі зв'язки між наявними та новими знаннями. Отже, старі знання дозволяють поглиблювати процес пізнання.

Автори теорії поетапного формування розумових дій виходять з того, що знання про предмети, об'єкти зовнішнього світу не можуть одразу належати людині. Сутність поетапного формування мисленнєвої діяльності, на думку Л. С. Виготського, полягає в тому, що людина підходить до них

(знань) через систему дій, внаслідок яких відбувається перехід від зовнішньої дії до внутрішньої.

Важливим елементом мисленнєвої діяльності є прийом. Одна з класифікацій прийомів мисленнєвої діяльності була запропонована Л. М. Фрідманом:

- Порівняння - зіставлення об'єктів пізнання з метою знаходження подібності та відмінності між ними.
- Аналіз - уявне розчленування предметів на частини.
- Синтез - уявне поєднання окремих елементів чи частин у єдине ціле. У реальному розумовому процесі аналіз та синтез завжди виконуються спільно.
- Абстракція - уявне виділення будь-яких суттєвих властивостей та ознак об'єкта при одночасному відволіканні від інших їхніх властивостей та ознак. Внаслідок абстракції виділена властивість чи ознака самі стають предметом мислення.
- Узагальнення - використовують у двох різних формах: емпіричне, тобто уявне виділення загальних властивостей у двох чи кількох об'єктах [21].

Важливою умовою вдосконалення педагогічної діяльності вчителя є активізація мисленнєвої діяльності школярів, яка досягається певною мірою за допомогою відповідних прийомів навчання. Проблема прийомів активізації мисленнєвої діяльності учнів є однією з актуальних у сучасному навчанні.

Так, пасивна розумова діяльність учнів певною мірою залежить від викладача, який часом слабо формує мотиви навчання, недостатньо організує роботу учнів та неефективно використовує форми контролю. Як правило, це результат формального ставлення низки педагогів до використання у своїй практиці навчання тих чи інших прийомів активізації мисленнєвої діяльності учнів [22].

Необхідною умовою повноцінного засвоєння знань є опора на активну розумову діяльність учнів, спрямовану на переробку засвоюваного матеріалу. З цією метою в психології та педагогіці розроблено низку прийомів активізації мисленнєвої діяльності учнів у процесі засвоєння знань. Вони дуже різноманітні і зачіпають різні сторони організації діяльності учнів під час уроку. Комплексне та всебічне використання цих прийомів, як це роблять кращі вчителі, створює умови для найбільш ефективного, свідомого засвоєння знань та їхнього міцного запам'ятовування.

Сучасні освітні технології дозволяють зробити якісно новим зміст освіти. Розглянемо деякі прийоми активізації мисленнєвої діяльності учнів і дамо коротку психологічну характеристику їхньої ролі у забезпеченні міцності знань.

Проблемне навчання - один із найефективніших засобів активізації мислення учня. Суть активності, що досягається при проблемному навчанні, полягає в тому, що учень аналізує фактичний матеріал та оперує ним для самостійного отримання нової інформації. Інакше кажучи, це розширення, поглиблення знань за допомогою раніше засвоєних знань чи нове застосування колишніх знань. Нового застосування колишніх знань не може дати ні вчитель, ні книга, воно шукається і знаходиться учнем, поставленим у відповідну ситуацію. Це і є пошуковий метод навчання як антипод методу сприйняття готових висновків вчителя (хоча останній метод теж викликає певну активність учня) [23].

Проблемне навчання ставить своїм завданням:

1. Розвиток мислення та здібностей учнів, розвиток творчих умінь.
2. Засвоєння учнями знань та умінь, здобутих у ході активного пошуку та самостійного вирішення проблем.
3. Виховання активної творчої особистості учня, що вміє бачити, ставити та вирішувати нестандартні навчальні проблеми [24].

Методика проблемного навчання є системою дій, що складається з 4 етапів діяльності:

1. Побачити, знайти проблему (вимагає чималих зусиль).
2. Сформулювати проблему у вигляді проблемного питання (яке вимагає відповіді-роздуму).
3. Пошук варіантів рішення (не менше трьох).
4. Синтез раціонального (оптимальний варіант рішення).

Можна виділити три види проблемного уроку: проблемно-дослідницький (учні виконують усі чотири дії самі); проблемно-пошуковий (вчитель пропонує проблему, а учні шукають варіанти вирішення та оптимальний варіант); проблемно-узагальнюючий (учні знаходять лише оптимальний варіант). Наприклад, застосування перфокарт на уроках біології може бути використане в частково-пошуковому та дослідному методах. Але можна також уявити прийоми, що вирішують проблему навчання та обслуговують лише дослідницький метод: висування гіпотези, коригування питання, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, які з успіхом можна використовувати у викладанні, наприклад, під час уроків природничого циклу [25].

Успішність цього виду навчання залежить від "рівня проблемності", який визначається: ступенем складності проблеми, що виводиться із співвідношення відомого та невідомого учням у рамках цієї проблеми; важливо, щоб проблемна ситуація здивувала учня, викликала у нього інтерес, бажання розібратися; часткою творчої участі (особистої та колективної) учнів у процесі вирішення проблеми. Інформація, яку учні отримують при вирішенні проблеми, має бути значущою, важливою у навчальному плані та практичному застосуванні. Не слід забувати про певний стиль спілкування між учителем і учнем, коли можлива свобода вираження своїх думок і поглядів учнями при пильній і доброзичливій увазі викладача до розумового процесу учня. Внаслідок цього таке спілкування у вигляді діалогу спрямоване на підтримку пізнавальної, розумової активності учнів.

Самостійна діяльність учнів під час уроків є поширеним прийомом активізації розумової діяльності.

Навчитися активно і самостійно мислити можна лише в умовах активної та самостійної роботи, без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий для цього час. порівнювати факти, формулювати правила, визначення. Тому самостійні роботи, як і будь-який інший вид цілеспрямованої діяльності вчителя, по праву займають своє місце в загальній системі методів навчання і можуть бути охарактеризовані за такими суттєвими ознаками, як: формування та розвиток навчальних умінь, виховання волі, пізнавального інтересу, навичок колективної праці; це дає можливість проявитися індивідуальності кожного учня, формує його інтелект і характер, а також є ефективним засобом активізації розумової діяльності учнів та досягнення поставленої дидактичної мети. Тому проводиться ретельний аналіз навчального матеріалу на предмет організації тих чи інших видів самостійних робіт учнів.

Безперечна роль репродуктивних самостійних робіт при відпрацюванні умінь та навичок. Самостійні роботи частково-пошукового характеру спонукають учнів до цілком усвідомленої діяльності. Завдання такого типу робіт надають їм можливість самим знайти шлях та спосіб вирішення певного завдання на підставі наявних знань. Дослідницькі роботи – один із методів проблемного навчання. Такі роботи є невеликими учнівськими дослідженнями. Визначається мета діяльності, намічається план, який передбачає деякі варіанти шляхів розв'язання. Після аналізу вибирається оптимальний варіант дій, він здійснюється і робиться висновок. Під час виконання таких робіт проявляється творчість учнів. Застосування самостійних робіт у системі відіграє велику роль у формуванні особистості учня: виробляється активна життєва позиція; розвивається самостійність – уміння самостійно здобувати знання; уміння знаходити головне, визначати цілі та завдання; уміння порівнювати, узагальнювати, робити висновки; уміння застосовувати знання практично. Діяльність з осмислення матеріалу, що засвоюється, сприяє його міцному запам'ятовуванню.

З метою активізації розумових процесів учнів при засвоєнні ними навчальних знань дуже ефективним є використання прийому порівняння, який підвищує активність думки учнів та якість їхніх знань. Досліджуваний матеріал при цьому глибоко усвідомлюється, міцно зберігається в пам'яті. Порівняння є не лише основною умовою продуктивності розумових процесів, а й умовою здійснення повноцінних аналітичних та синтетичних розумових операцій. Воно являє собою розумову діяльність, у процесі якої відбувається виділення окремих ознак, знаходження загальних та різних рис, властивих різним речам та явищам, і на основі цього їх узагальнення, підведення під поняття, тобто порівняння постає як обов'язкова умова будь-якої абстракції та будь-якого узагальнення. На прикладі засвоєння правила з подвійним написанням приставок перед глухими і дзвінками приголосними автори показали, що засвоєння найкраще відбувається способом "переміжних протиставлень", тобто у постійному процесі порівняння. Розумова операція порівняння, що дозволяє встановлювати ознаки подібності та різниці між предметами, явищами, процесами, законами, глибоко впливає на розумову діяльність учнів, на розвиток їхніх пізнавальних здібностей. Учні, які не усвідомлюють цієї розумової операції, допускають багато помилок, наводять недостатню кількість ознак подібності та відмінності порівнюваних об'єктів, не вміють виділяти суттєві ознаки об'єктів, відносять до суттєвих несуттєві ознаки або інші властивості об'єктів, перераховують ознаки, не порівнюючи їх один з одним. У цих випадках порушується послідовність у виявленні подібності та відмінності, безсистемно піддаються порівнянню ті чи інші ознаки без жодного зв'язку один з одним. Нерідко замість ознак подібності та відмінності даються визначення понять, вказуються ознаки, що не мають самостійного значення, що впливають з інших. Учні не завжди можуть узагальнювати матеріал, вибирати підстави для порівняння, а порівнюють, виходячи з виділених ознак об'єктів [25].

Одним із найважливіших методів навчання та засобів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках є евристична бесіда, яка проходить у

формі діалогу, живого обміну думками. Відповідаючи на питання вчителя, учні роблять певні висновки, узагальнення, висловлюють свої думки у мові та діях, активно працюють на уроці. Розмова дозволяє ефективніше керувати процесом засвоєння школярами знань. За допомогою системи цілеспрямованих питань учитель спрямовує та підтримує пізнавальну активність, контролює її ступінь, що дуже важливо, особливо для учнів середнього віку. Евристична розмова активізує пам'ять та мислення учнів. Кожне питання змушує їх думати, пригадувати, відтворювати знання, наявний у них досвід. А пригадування, що здійснюється під впливом питань вчителя, з одного боку, сприяє найповнішому і міцному відтворенню матеріалу, з іншого боку, тренує, розвиває, зміцнює роботу пам'яті і мислення, допомагає утворенню стійких навичок у запам'ятовуванні, збереженні, подальшому впізнанні і відтворенні матеріалу, вимагає від учнів постійних зусиль. Стимулюючі питання та інструкції вчителя при вмілому їх формулюванні змушують учнів у пошуках відповіді на них активно оперувати навчальним матеріалом, аналізувати, осмислювати його, встановлювати різні співвідношення та зв'язки, забезпечуючи тим самим глибоку переробку матеріалу, що засвоюється, і, як наслідок, його міцне запам'ятовування. До таких питань належать такі: "Чому?", "Звідки це випливає?", "Як це перевірити?", "Що є причиною?".

Психологічно ефективним є використання прийому активізації мисленнєвої діяльності, заснованого на розробці та застосуванні опорних схем та опорних сигналів. З їхньою допомогою виявляється основний зміст засвоюваного матеріалу. Опорні схеми, виконані у вигляді таблиць, карток, набірною полотна, креслення, малюнка, організують увагу дітей до пояснення вчителя, підвищують інтерес до навчання. За допомогою цих прийомів навчальний матеріал, з одного боку, розчленовується, з іншого - об'єднується у великі блоки, що допомагають цілісному його сприйняттю, обробці у системі.

Проявом активності учнів є спостереження. Спостереження є складною діяльністю, що забезпечує повноту та точність сприйняття. У педагогічній літературі та літературі з психології спостереження визначається як "мисляче сприйняття" [26]. Мислення, з одного боку, ставить завдання перед сприйняттям, організовуючи його (що саме в об'єкті, що сприймається, треба знайти, виділити, упізнати; чим при цьому керуватися і т.д.). На основі спостережень відкриваються нові властивості об'єкта, що раніше не виявлялися. Отримана інформація активізує розумову діяльність учнів, змушуючи формулювати нові питання до природи та обмірковувати вибір прийомів спостереження. Хочеться зазначити, що лише взаємозв'язок та взаємозумовленість творчих прийомів діяльності вчителя та учня в процесі навчання дозволить найбільш ефективно вирішувати багато проблем сучасної освіти.

У психологічних дослідженнях виділяються два аспекти розгляду мислення – процесуальний та особистісний (діяльнісний). У цьому дослідженні мислення сприймається як діяльність, враховуються мотиви учня, його ставлення до розв'язуваних завдань. У цьому випадку виступає особистісний план розумової діяльності, включаються компоненти діяльності: мотивація; ціль; умови. Розумовий розвиток характеризується сукупністю знань, умінь та набором розумових дій, які сформувалися в процесі набуття цих знань. Таким є загальноприйняте у вітчизняній психології розуміння розумового розвитку. Фактично, розумовий розвиток – це характеристика способів, форм і змісту мислення людини.

Сучасна психологія та педагогіка переконливо доводять, що рівень розумової діяльності визначається змістом знань та вмінь, які вчитель дає учням. Важливий як обсяг, а й якість знань, тобто їхня глибина, осмисленість, динамічність. Характер засвоєних знань визначає якість освоєних розумових дій. Рівень розумового розвитку є основою, базою для засвоєння нових знань та умінь, виникнення та функціонування нових розумових дій. На думку К. М. Гуревича та Є. І. Горбачової, однією з ознак

розумового розвитку слід вважати властиву йому якісну спрямованість, вибірковість по відношенню до різних областей теорії та практики, що проявляється у розвитку різних видів мислення - лінгвістичного, природничого, математичного [27]. Але найбільш загальною характеристикою рівня розумового розвитку є все ж таки підготовленість функціонування мислення в межах вікового соціально-психологічного нормативу. Інакше кажучи, рівень розумового розвитку має насамперед відображати найбільш типові, загальні, характерні вікові особливості мисленнєвої діяльності, що стосуються як обсягу та якості знань і умінь, так і запасу певних розумових дій. У цьому плані проблема розумового розвитку стикається з проблемою інтелекту, або загальної розумової здібності. Інтелект - не сума знань та розумових операцій, а те, що сприяє їхньому успішному засвоєнню. Досягнутий індивідом рівень розумового розвитку залежить від його інтелектуальних здібностей. Тому не можна не погодитися зі справедливим твердженням Н. С. Лейтеса, що "розумовий розвиток не є чимось зовнішнім по відношенню до здібностей. Внутрішня близькість розумового розвитку та розумових здібностей не можуть викликати сумніви" [28].

Але безперечно й інше: рівень розумового розвитку залежить не тільки від інтелекту, він обумовлений багатьма факторами, такими як умови життя, особливості навчального закладу, методи навчання тощо. У вітчизняній психології є цілий напрямок досліджень, що показують тісний зв'язок між рівнем розумового розвитку та змістом навчання, а також характером виховних методів. Наприклад, одні й ті ж знання можуть зумовити різний тип мислення учня (емпіричний чи теоретичний), все залежить від організації навчального процесу. Про роль способу навчання у формуванні мислення говорять дослідження, пов'язані з теорією поетапного формування розумових процесів. У роботах, що базуються на цій теорії, представлені теоретично та методично розроблені способи планомірного та керованого розвитку мислення.

Отже, якщо в минулому мисленню не навчали чи робили це більш-менш несвідомо, нецілеспрямовано, вважаючи, що мислення або є, або його немає, а рівень мисленнєвої діяльності залежить від навчання, сьогодні прогресивні психологи і педагоги показують, що продуктивному мисленню можна навчити. У зв'язку з цією проблемою природно виникає питання про співвідношення розумового розвитку з поняттям "навчання". Які психологічні сутності відображають ці терміни, однакові чи різні? Проблема навчання школярів детально вивчалася у лабораторії Н. А. Менчинської [29].

З. І. Калмикова, обравши в якості основного показника темп просування, виявила, що чим вищий рівень розвитку, тим вищий темп просування, тобто навченість. Пізніше Калмикова почала ототожнювати її з розумовими здібностями, що, з нашої точки зору, є неправомірним, оскільки навчання занадто залежне від методів і засобів навчання, особистості вчителя тощо. Понад те, навчаність не можна ототожнювати і з рівнем розумового розвитку. Н. С. Лейтес з урахуванням своїх досліджень дійшов висновку, що хоч рівень розумового розвитку школярів зростає від молодших класів до старших, то навчання не прогресує аналогічним чином (1971). Навпаки, навчання школярів молодших класів у деяких відносинах перевершує навчання школярів наступних класів. Тому не можна оцінювати рівень розумового розвитку на основі його навчання, не беручи до уваги вікові особливості індивідів.

Таким чином, теоретичну основу дослідження становили теоретичні положення педагогіки та психології:

- Положення про предметність мислення як єдність його форми та змісту (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн) та його активну вибірковість (К. М. Гуревич, Є. І. Горбачова).
- Положення про провідну роль навчання у розумовому розвитку учнів (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов). З цього положення випливає, що при розробці діагностичних методик

необхідно прагнути відповідності тестової методики компонентам навчальної діяльності, яку здійснюють учні на уроці.

- Принцип детермінізму (С. Л. Рубінштейн), відповідно до якого при поясненні будь-яких психічних явищ особистість розглядається як "пов'язана воедино сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються всі зовнішні дії".
- Принцип активності (К. Д. Ушинський, Л. С. Виготський, Н. А. Менчинська, І. С. Якиманська), спираючись на який необхідно розглядати учня як активного суб'єкта навчання, носія унікального та неповторного суб'єктного досвіду, специфіка якого проявляється у навчальній діяльності у вигляді вибіркової до пізнання світу, стійкості цієї перевірки емоційно-особистісного ставлення до об'єктів пізнання (І. С. Якиманська) [30].

1.2 Анатомо-фізіологічні та психологічні особливості учнів перших класів

Молодший шкільний вік – особливий період у житті дитини. У цьому віці відбуваються суттєві зміни у всіх органах та тканинах тіла. Так, формуються всі вигини хребта - шийний, грудний та поперековий. Окістеніння скелета ще не закінчується, звідси - його велика гнучкість і рухливість, що відкривають як великі можливості для правильного фізичного виховання та занять багатьма видами спорту, так і таять негативні наслідки. У першокласників енергійно міцніють м'язи та зв'язки, зростає їхній обсяг, зростає загальна м'язова сила. При цьому великі м'язи розвиваються раніше за дрібні. Тому діти більш здатні до порівняно сильних і розгонистих рухів, але важче справляються з дрібними рухами, що вимагають точності. Окістеніння фаланг п'ясті рук закінчується до 9-11 років, а зап'ястя - до 10-11 років. Тому зрозуміло, чому першокласник нерідко насилу справляється з письмовими завданнями. У нього швидко втомлюється кисть рук, він не може писати дуже швидко і надмірно довго [31].

Зі вступом дитини до школи під впливом навчання починається перебудова всіх її пізнавальних процесів, набуття ними якостей, властивих дорослим людям. Це пов'язано з тим, що діти включаються в нові для них види діяльності та системи міжособистісних відносин, що вимагають від них наявності нових психологічних якостей. Загальними характеристиками всіх пізнавальних процесів дитини мають стати їхня довільність, продуктивність і стійкість. На уроках, наприклад, дитині з перших днів навчання необхідно протягом тривалого часу зберігати підвищену увагу, бути досить посидючою, сприймати і добре запам'ятовувати все те, про що говорить вчитель.

У молодшому шкільному віці, порівняно з дошкільним, відбувається значне зміцнення скелетно-м'язової системи, відносно стійкою стає серцево-судинна діяльність, більшої рівноваги набувають процеси нервового збудження та гальмування. Все це виключно важливо тому, що починається особлива навчальна діяльність, яка вимагає від дитини не тільки значної напруги, але і великої фізичної витривалості.

Кожен період психічного розвитку характеризується основним, провідним видом діяльності. Так, для дошкільного дитинства провідним видом діяльності є ігрова діяльність. Хоча діти цього віку, наприклад у дитячих садках, уже навчаються і навіть працюють посильно, все ж таки справжньою стихією, що визначає весь їхній вигляд, слугує рольова гра у всьому її розмаїтті.

У грі з'являється прагнення до суспільної оцінки, розвивається уява та вміння використовувати символіку. Усе це є основними моментами, що характеризують готовність дитини до школи. Щойно семирічна дитина увійшла до класу, вона вже школяр. З цього часу гра поступово втрачає чільну роль у її житті, хоч і продовжує займати в ньому важливе місце. Провідною діяльністю учня 1 класу стає навчання, що суттєво змінює мотиви його поведінки, відкриває нові джерела розвитку його пізнавальних та моральних сил. Процес такої перебудови має кілька етапів. Особливо чітко виділяється етап первісного входження першокласника до нових умов

шкільного життя. Більшість дітей психологічно підготовлені до цього. Вони з радістю йдуть до школи, очікуючи зустріти тут щось незвичайне порівняно з домом та дитячим садком. Насамперед, передчуття та бажаність новизни шкільного життя допомагають дитині швидко прийняти вимоги вчителя, що стосуються правил поведінки в класі, норм відносин з товаришами, розпорядку дня.

Інша сторона внутрішньої позиції учня 1 класу пов'язана з його загальним позитивним ставленням до процесу засвоєння знань та умінь. Ще до школи він звикає до думки про необхідність навчання для того, щоб колись по-справжньому стати тим, ким він хотів бути в іграх. Він тягнеться до знань як до таких, що мають суспільну значущість та цінність. У цьому й проявляється у першокласника допитливість, теоретичний інтерес до оточення. Цей інтерес, як основна передумова учня, формується у дитини всім ладом її дошкільного життя, що включає розгорнуту ігрову діяльність.

Спочатку школяр ще не знайомий по-справжньому зі змістом конкретних навчальних предметів. Він ще не має пізнавальних інтересів до самого навчального матеріалу. Вони формуються лише з поглибленням у математику та інші дисципліни. І все-таки дитина з перших занять засвоює відповідні відомості [32]. Її навчальна робота спирається на її інтерес до знання взагалі. Цей інтерес активно використовують вчителі на перших заняттях. Завдяки йому для дитини стають потрібними та важливими відомості про такі, по суті, абстрактні об'єкти.

Інтуїтивне прийняття дитиною цінності самого знання необхідно підтримувати та розвивати з перших кроків шкільного навчання, але вже шляхом демонстрації несподіваних, привабливих та цікавих проявів самого предмета математики та інших дисциплін. Це дозволяє формувати у першокласників справжні пізнавальні інтереси як основу навчальної діяльності. З початком навчання у школі спосіб життя дитини змінюється докорінно. Насамперед, змінюється соціальне середовище поза сім'єю, для декого дуже істотно. Діти, які не відвідували дитячий садок, взагалі вперше

стають членами формального дитячого колективу. Навіть у тому випадку, коли діти вступають до школи з дитячого садка, їхнє становище в дитячому середовищі відразу ж кардинально змінюється: якщо в дитячому садку вони були старшими, то тепер стають наймолодшими.

Змінюється становище дитини в сім'ї. Значно зростають вимоги до умінь дитини, її розвитку, з'являються формальні оцінки її досягнень та невдач, та неформальні реакції батьків на ці оцінки. У зв'язку з цим дитина вступає у складні відносини посередництва між двома інститутами соціалізації – сім'єю та школою.

У зв'язку із вступом до школи провідною діяльністю дитини в цьому віці стає навчальна діяльність. Поряд із навчанням діти разом із дорослими беруть участь також у трудовій діяльності. Досить багато часу вони зайняті й грою, яка, як відомо, також є необхідною формою діяльності дитини на цей період її вікового розвитку.

Д. Б. Ельконін писав, що "свою провідну функцію та чи інша діяльність здійснює найбільш повно у період, коли вона складається, формується. Молодший шкільний вік і є період найбільш інтенсивного формування навчальної діяльності" [33].

Зміст і супутні цій діяльності відносини з учителем настільки важливі для першокласника, що він переносить їх і на інші види своєї ненавчальної діяльності. Наприклад, діти не лише вчать ляльок, тварин та дошкільнят і грають "до школи", але при цьому у всьому копіюють вчительку. Шляхом гри "до школи" відбувається засвоєння дитиною специфічних форм спілкування в процесі навчальної діяльності. Відмінною особливістю навчальної діяльності є те, що в її результаті відбувається не зміна об'єкта, а зміна самого учня, його розвиток [34].

Основним новоутворенням цього періоду, що є, за Виготським, віковим критерієм, стає усвідомлення себе суб'єктом пізнання. Продуктивність навчальної діяльності великою мірою залежить від того, якою мірою дитина на момент вступу до школи і в процесі навчання набула "якостей

суб'єктивності", наскільки подолано в ній тенденції до бездумного наслідування і заучування, тобто якою мірою вона стала суб'єктом своєї активності [35].

Специфіка навчальної діяльності на цьому етапі розвитку пов'язана, передусім, з основною метою навчання – "навчити його вчитися".

Можна виділити такі компоненти навчальної діяльності:

- Навчальна ситуація чи завдання. Метою навчання на цьому етапі є засвоєння способів виділення властивостей понять, засвоєння способів розв'язання деякого класу конкретно-практичних завдань, а також відтворення зразків цих способів.
- Навчальні дії, за допомогою яких відбувається відтворення та засвоєння дитиною зразків загальних способів вирішення завдань та загальних прийомів визначення умов їх застосування.
- Дії контролю, суть яких полягає у зіставленні дитиною своїх навчальних дій та їх результатів із заданими вчителем зразками.
- Дії оцінки, змістом яких є фіксація відповідності чи невідповідності результатів засвоєння вимог навчальної ситуації.

Навички, що засвоюються дитиною у процесі навчальної діяльності, переносяться і на інші види її цілеспрямованої активності.

Таким чином, для першого етапу шкільного життя характерно те, що першокласник підпорядковується новим вимогам вчителя, що регулює його поведінку в класі і вдома, а також починає цікавитися змістом самих предметів. Інші проблеми відразу входять у шкільне життя.

Труднощі адаптації першокласників

1. Перші труднощі пов'язані з особливостями нового шкільного режиму (треба вчасно прокинутися, не можна пропускати заняття, на всіх уроках потрібно сидіти спокійно, домашні завдання необхідно виконувати своєчасно). Без належних звичок у першокласника з'являється надмірна втома, зрив у навчальній роботі, пропуск режимних моментів. Більшість семирічних дітей з психофізіологічного боку підготовлені до формування

відповідних звичок. Необхідно лише, щоб учитель та батьки зрозуміло висловлювали нові вимоги до життя дитини, постійно контролювали їх виконання, вживали заходів заохочення та покарання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

2. Другий тип труднощів, які відчувають першокласники, впливає з характеру взаємин із учителем, з товаришами по класу, у сім'ї. При всій можливій привітності і доброті до дітей вчитель все-таки виступає як авторитетний і суворий наставник, що висуває певні правила поведінки і припиняє будь-які відхилення від них. Він постійно оцінює роботу дітей. Його позиція така, що дитина не може не відчувати деякої боязкості перед ним. Внаслідок цього одні діти стають надмірно скутими, інші – розгальмованими. Нерідко першокласник губиться у новому оточенні, не може познайомитися з іншими дітьми, відчувається самотньо. Зі вступом до школи змінюється становище дитини в сім'ї. У нього з'являються нові обов'язки та нові права.

3. Третій тип труднощів - багато першокласників починають відчувати в середині навчального року. Спочатку вони з радістю бігали до школи задовго до занять, із задоволенням бралися за будь-які справи, пишалися оцінками вчителя. У цьому позначалася їхня загальна готовність до оволодіння знаннями. Але процес навчання в 1 класі зазвичай будувався так, що діти отримували ті чи інші готові знання та визначення, які необхідно запам'ятати та застосовувати в потрібних ситуаціях. Як правило, не розглядалася потреба в цьому знанні. Природно, в цих умовах інтелектуального пошуку дитини небагато, пізнавальна самостійність істотно обмежена. На таких заняттях слабо формуються інтереси до змісту навчального матеріалу. Оскільки в міру звикання до зовнішніх атрибутів школи у дитини гасне первісна тяга до навчання, то в результаті нерідко настає апатія та байдужість. Найбільш вірний спосіб попередити "насичення" навчанням полягає в тому, щоб діти отримували на уроках досить складні

навчально-пізнавальні завдання, стикалися з проблемними ситуаціями, вихід з яких вимагає оволодіння відповідними поняттями [37].

Їхнє походження допомагає формувати у дітей пізнавальний інтерес до власне математичних способів вирішення життєвих завдань, до занять цим навчальним предметом. Постановка перед дітьми системи завдань, що вимагає активного з'ясування шляхів та засобів їх вирішення, від початку вводить першокласників у область інтелектуальних пошуків, відкриває перед ними необхідність обґрунтування знайдених способів дії на основі розгорнутих міркувань і висновків. Завдяки такій активній мисленнєвій діяльності діти можуть свідомо засвоїти потрібні знання та вміння. Ця робота приваблює дітей і за правильного керівництва з боку вчителя цілком їм посилює. Тому в перші місяці навчання небезпечно вимагати від учнів 1 класу простого запам'ятовування тих чи інших відомостей без належного розуміння їхньої необхідності та умов застосування. Звичайно, першокласники можуть багато та міцно запам'ятати. Безпосередній і зовнішній ефект навчання при цьому буде досягнутий, але буде втрачено з-під контролю важливий момент - початок формування у школярів пізнавальних інтересів до навчального матеріалу. Відсутність таких інтересів негативно позначається на всій подальшій навчальній роботі. У молодшому шкільному віці закріплюються і розвиваються далі ті основні людські характеристики пізнавальних процесів (сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення та мова), необхідність яких пов'язана з вступом до школи. З "натуральних", за Л. С. Виготським, ці процеси до кінця молодшого шкільного віку повинні стати "культурними", тобто довірливими й опосередкованими. Цьому сприяють основні види діяльності, якими здебільшого зайнята дитина молодшого шкільного віку в школі і вдома: навчання, спілкування, гра і праця [38]. По-перше, удосконалюється мова. По-друге, розширюється кругозір, розширюються і розвиваються пізнавальні інтереси дитини. По-третє, відбувається розвиток пізнавальних процесів,

розумовий розвиток, формуються здібності до активної, самостійної, творчої діяльності.

Першокласники відрізняються гостротою та свіжістю сприйняття, свого роду "споглядалною допитливістю", що пояснюється віковими особливостями вищої нервової діяльності, відносним переважанням першої сигнальної системи. Учень 1 класу з живою цікавістю сприймає навколишнє життя, яке щодня розкриває перед ним щось нове. Однак це сприйняття на початку навчання відрізняється своєрідними особливостями, що дозволяють говорити про його вікову недостатність [39].

Найбільш характерна риса сприйняття – його мала диференційованість. Першокласники неточно і помилково диференціюють подібні об'єкти: іноді не відрізняють і змішують подібні предмети та зображення подібних предметів. Деколи першокласники помічають такі деталі, які вислизують від уваги дорослого. Дітям властива слабкість поглибленого, організованого та цілеспрямованого аналізу при сприйнятті. Часто вони виділяють випадкові деталі, на які не зверне уваги дорослий, суттєве і важливе при цьому не сприймається. Таким чином, має місце найзагальніше, глобальне "схоплювання" предмета, пов'язане з його впізнанням, і на цьому тлі цілком випадкове сприйняття окремих і часто несуттєвих деталей та особливостей. Сприйняття першокласників тісно пов'язані з діями, з практичною діяльністю. Для сприйняття учнів 1 класу характерна яскраво виражена емоційність. Насамперед сприймаються ті об'єкти чи їхні властивості, ознаки, особливості, що викликають у дітей безпосередню емоційну реакцію. Можливості першокласника аналізувати і диференціювати сприйняті предмети пов'язані з формуванням у нього складнішого виду діяльності, ніж відчуття та розрізнення окремих безпосередніх властивостей. Цей вид діяльності, званий спостереженням, особливо інтенсивно складається у процесі шкільного навчання. ("Вікова психологія", за редакцією Петровського).

Таким чином, при початковому входженні у шкільне життя у дитини відбувається суттєва психологічна перебудова. Вона набуває деяких важливих звичок нового режиму, встановлює довірчі відносини з вчителями та товаришами. На основі інтересів до змісту навчального матеріалу у неї закріплюється позитивне ставлення до навчання.

Подальший розвиток цих інтересів та діагностика ставлення учнів першого класу до навчання залежать від процесу формування у них навчальної діяльності. У школі першокласник дізнається багато нового, опановує багато нових умінь і навичок, що не може не захопити його. Процес набуття знань сам по собі стає для нього значущим і захоплюючим [40].

Основною особливістю першокласників є слабкість довільної уваги, оскільки можливості вольового регулювання уваги, управління нею обмежені. Значно краще в учнів 1 класу розвинена мимовільна увага. Діти, які приходять до школи, ще не мають цілеспрямованої уваги. Вони звертають свою увагу в основному на те, що їм безпосередньо цікаво, що вирізняється яскравістю та незвичайністю. Умови шкільної роботи з перших днів вимагають від дитини стежити за такими предметами та засвоювати такі відомості, які на даний момент її зовсім не цікавлять. Поступово учень вчиться спрямовувати та стійко зберігати увагу на потрібних, а не просто зовні привабливих предметах.

Мимовільна увага стає більш концентрованою та стійкою тоді, коли навчальний матеріал відрізняється наочністю, яскравістю, викликає емоційне ставлення, але слід мати на увазі, що учнів слід привчати бути уважними і до того, що не є цікавим, не викликає інтересу. Віковою особливістю уваги є його порівняно невелика стійкість. Нестійкість уваги є наслідком вікової слабкості гальмівного процесу. Першокласники не вміють довго зосереджуватися на роботі, їхня увага легко відволікається [41]. Тому вони можуть не виконати завдання вчасно, втратити темп та ритм діяльності.

Дослідження показали, що учні перших класів можуть зберігати посидючість і увагу безперервно протягом 30-35 хвилин, не більше. У зв'язку

з відносним віковим переважанням діяльності першої сигнальної системи у першокласників розвиненіша наочно-образна пам'ять. Семирічна дитина, яка прийшла до школи, прагне переважно буквально запам'ятати зовні яскраві та емоційно вражаючі події, описи, оповідання. Першокласники схильні до механічного запам'ятовування, шляхом простого повторення, без усвідомлення смислових зв'язків всередині матеріалу, що запам'ятовується. Вони часто дослівно заучують та відтворюють навчальний матеріал без його реконструкції, суттєвого перетворення, без спроб передати його зміст своїми словами. Це пояснюється щонайменше чотирма обставинами. По-перше, механічна пам'ять у учнів 1 класів добре розвинена, і вони часто без особливих зусиль запам'ятовують матеріал дослівно. По-друге, першокласник ще не розуміє, що від нього вимагають, коли йому ставлять завдання запам'ятати. Він ще не вміє диференціювати завдання запам'ятовування. Правильно та повно, на думку учня, і означає дослівно. По-третє, першокласники ще погано володіють мовою, і їм легше відтворити дослівно, ніж передати загальний зміст своїми словами. Багато учнів 1 класу ще не вміють організувати смислове запам'ятовування: не вміють розбивати матеріал на смислові групи, користуватися логічними схемами, виділяти опорні пункти для запам'ятовування, складати логічний план тексту, що пов'язано з його реконструкцією. Систематична навчальна діяльність допомагає розвинути в учнів 1 класів таку важливу психічну здатність, як уяву. Першокласники найчастіше уявляють собі лише початковий і кінцевий стан будь-якого об'єкта, що рухається [42]. Відтворююча (репродуктивна) уява розвивається на всіх шкільних заняттях шляхом формування у першокласників, по-перше, вміння визначати і зображати зрозумілі стани об'єктів, прямо не зазначені в їхньому описі, але закономірно з них такі, по-друге, вміння розуміти умовність деяких об'єктів, їхніх властивостей та станів.

Іноді діти 7-8 річного віку, захоплено переказуючи якусь подію, мимоволі, зовсім ненавмисно вносять до неї доповнення від себе, збагачують

її вигаданими подробицями. Тут фантазія переплітається із реальністю, причому першокласник і сам щиро вірить у те, що так було. Так само безневинно фантазує дитина 1 класу і тоді, коли хоче викликати інтерес вчителя до свого оповідання, привернути його увагу.

Отже, дитина починає навчатися у школі, маючи конкретне мислення. Під впливом навчання відбувається поступовий перехід від пізнання зовнішньої сторони явищ до пізнання їхньої сутності, відображення у мисленні суттєвих властивостей та ознак, що дає можливість робити перші аналогії, будувати елементарні висновки. На цій основі у першокласника поступово починають формуватися поняття, які називають науковими. Аналітико-синтетична діяльність на початку молодшого шкільного віку ще дуже елементарна, перебуває на стадії наочно-дієвого аналізу за безпосереднього сприйняття предметів.

Розумовий аналіз молодших школярів 1 класу відбувається за поданням, а оскільки уявлення як наочний образ є відображенням видимих, наочних ознак об'єкта, то й аналіз на цьому рівні є виділення явних, наочних, зовнішніх ознак. У шкільний вік дитина вступає з відносно слабкою функцією інтелекту (порівняно з функціями сприйняття і пам'яті). Але інтелект зазнає такого розвитку, який більше не роблять ні пам'ять, ні сприйняття. Дитина 7-8 річного віку зазвичай мислить конкретними категоріями, спираючись у своєму на наочні властивості та якості конкретних предметів і явищ. Думкова діяльність першокласника ще багато в чому нагадує мислення дошкільника. Аналіз навчального матеріалу проводиться тут переважно у наочно-дієвому плані.

Учні 1 класів часто судять про предмети дуже односторонньо, схоплюючи будь-яку поодинокую ознаку. Висновки спираються на наочні причини, дані у сприйнятті. Обґрунтування висновку здійснюється не на основі логічних аргументів, а шляхом прямого співвідношення судження з відомостями, що сприймаються. У 1 класі вчитель показує дітям зв'язки, що існують між окремими елементами засвоєваних відомостей. Однією з

нагальних проблем нашого часу є перетворення традиційної школи, без якого неможливо сподіватися на подальший успішний розвиток суспільства [43].

Школи, вловивши цю потребу, роблять перші кроки у цьому напрямі, і, звісно, перше, з чим стикаються керівники та педагоги, це проблема формування класів, відбору дітей за здібностями, за їхньою психологічною готовністю до навчання з урахуванням знань індивідуальних особливостей кожного.

1.3 Умови активізації мисленнєвої діяльності першокласників

Сучасна дитина 6-7 років має унікальні потенційні можливості. Але щоб вони перетворилися на реальні сили, в особисті властивості потрібен цілеспрямований виховний, навчальний, формуючий, розвиваючий педагогічний процес.

У мисленні дитини домінує емоційно-образний компонент, тому необхідно розвивати у неї "інтелектуальні емоції". Пізнавальний інтерес найчастіше поєднується із загальною допитливістю та свідчить про розвиток активності та багатство інтелектуальних емоцій. У дітей це проявляється у питаннях до вчителя, прагненні за власним бажанням брати участь в індивідуальній та колективній пізнавальній діяльності, в умінні переносити знання у нові ситуації. Формування пізнавального інтересу є одним із основних методів активізації розумової діяльності дошкільнят. Тому необхідно розвивати мотиваційну основу розумових здібностей першокласників (актуальна зона розвитку), орієнтуючись на можливості молодших школярів (зона найближчого розвитку). У психолого-педагогічній літературі узагальнені та представлені методи та прийоми мотивації та стимулювання розумових здібностей молодших школярів.

До них належать ситуації цікавості: досліді-експерименти (формування понять: світло, вода, ґрунт, повітря), цікаві аналогії, пізнавальні ігри (ігри-головоломки тощо), змагання (інтелектуальна естафета тощо);

програмовані вправи; методи та прийоми, переважно спрямовані на формування почуття обов'язку та відповідальності у навчанні. Створення ситуації успіху у навчанні: схвалення дорослого, підтримка дитячим колективом, оцінка, допомога друзів. Аналіз проблемних ситуацій ("Прийми рішення" тощо). Гра "Питання-Відповідь" [44]. Навчальні дискусії (пізнавальна суперечка). Створення ситуації новизни, актуальності. Зіставлення наукових та життєвих тлумачень окремих предметів, природних явищ. Наближення змісту до найважливіших відкриттів у науці та техніці. Наближення змісту до явищ суспільно-політичного внутрішнього та міжнародного життя.

Для активізації мисленнєвої діяльності дитини в аспекті розвитку пізнавальних здібностей необхідна активізація різних видів діяльності у відповідному напрямку з опорою на провідну діяльність та творчість дитини, з оптимальним використанням методів освіти.

Педагогу необхідно переглянути, проаналізувати свою роботу з дітьми, змінити акценти в ній. З одного боку, один і той же предмет можна викласти так, що він буде тренувати тільки пам'ять, тим самим вселятиме огиду до навчання, з іншого боку, можна викладати і так, що він буде розвивати самостійність, розумові здібності, давати навички суворого логічного мислення, розвивати допитливість, працелюбство [4]. Пізнавальні завдання, вирішення яких не вимагає від дитини жодних зусиль, не можуть викликати позитивних емоцій, бо вона при цьому не переживає почуття руху вперед, задоволення своїх потенційних можливостей, налаштованих на розвиток.

Тим часом пізнавальна задача, що відповідає рівню найближчого розвитку, вимагає пізнавальних зусиль, пошуку нових підходів, актуалізує дозрілі та готові до дії функції. У дитини виникає інтерес до завдання, прагнення опанувати спосіб її вирішення, бажання будь-що подолати реальну, але посильну труднощі. Зосередження уваги на створенні доступних дітям проблемних ситуацій, постановці творчих завдань веде до формування творчої особистості. Застосування ігрових, творчих, експериментальних

форм у розвитку мислення першокласників спричиняє прояв допитливості, пізнавальної активності, формування мотивації до навчання, забезпечує гармонійний перехід від однієї провідної (ігрової) діяльності до іншої (навчальної). Однак при цьому не можна забувати про завдання морального розвитку, виховну складову особистості дитини, яку наголошували у своїх роботах: К. Д. Ушинський, М. І. Новиков, В. Ф. Одоевський, Л. М. Толстой, М. Г. Чернишевський та ін. Вони вказували на те, що оволодіння знаннями має бути нерозривно пов'язане із моральним формуванням людини.

Нині спостерігається форсованість навчання, що негативно впливає на весь процес розвитку дитини, послаблює виховний вплив відповідної освіти. Першокласникам бракує соціально-морального досвіду, у них переважає актуальна потреба, імпульсивна активність, тенденція до ігрової діяльності. Це вік руху та розвитку функціональних сил, а одна з провідних рис дитинства – прагнення дитини до дорослішання [46]. Активізуючи розумову діяльність молодших школярів, необхідно приділяти особливу увагу виховному впливу з боку педагогів і батьків. Ця умова дозволяє відповісти дорослому на запитання: розвиваючи мислення, чи виховуємо ми дитину? У роботі особливу увагу ми приділяємо розумінню дітьми позитивного значення моральних понять, здатності виділяти їхні зовнішні ознаки. Велика роль тут належить батькам. Необхідно використовувати різні прийоми та форми активізації батьків при розвитку розумових здібностей їхніх дітей ("Сімейний калейдоскоп", творчі домашні завдання для спільної діяльності з дітьми та ін.).

У процесі розвитку розумових здібностей дитини важливим є облік моральної сторони формування особистості, саме це потрібно враховувати при складанні проблемних ситуацій, де (дитині, педагогу, батькові) необхідно відреагувати на ситуацію, зробити моральний вибір, усвідомити свою поведінку. Проблема ситуація у своїй психологічній структурі має не лише предметно-змістовну, а й мотиваційну, особистісну сторону (інтереси дитини, її бажання, потреби, можливості тощо).

Які ж дидактичні завдання переслідує створення проблемних ситуацій у навчально-виховному процесі дошкільнят та молодших школярів? Можна зазначити такі:

- привернути увагу дитини, викликати в неї пізнавальний інтерес та інші мотиви мисленнєвої діяльності;
- поставити її перед такою пізнавальною скрутою, продовження якої активізувало б розумову діяльність;
- допомогти їй визначити в пізнавальній задачі, питанні, завданні основну проблему і намітити план пошуку шляхів виходу з труднощі, що виникла;
- спонукати дитину до активної пошукової, експериментальної діяльності;
- допомогти їй визначити та вказати напрямок пошуку найбільш раціонального шляху виходу з ситуації утруднення [47].

Необхідно також враховувати те, що:

- Ситуація має бути доступною для розуміння дитини (проблема має бути сформульована у відомих термінах, щоб усі або принаймні більшість дітей усвідомили сутність поставленої проблемної ситуації та засоби для її вирішення).
- Висунута проблемна ситуація має бути посильною та природною.
- Формулювання має зацікавити учнів (дуже суттєво підібрати належне словесне оформлення, враховуючи емоційність, образність дитячого мислення).
- Варіанти можливого виходу із запропонованої ситуації можуть складатися із самостійного прийняття рішення, можливості сторонньої допомоги, небажання вибору рішення, власного способу [48].

Проблемні ситуації, використані нами у роботі з педагогами, батьками та дітьми:

1. "Прийми рішення" (для дітей 6-7 років):

• Ти пішов до школи, у твоєму житті побільшало справ, нових людей:

- З'явилося багато турбот, проблем.
- Саме таке життя на мене чекає.
- Раніше було так само.
- Отримав двійку:
 - Розкажу батькам та пообіцяю виправитися.
 - Заплачу на уроці, щоб учитель мене пожалів.
 - Нікому не скажу, може, не помітять.
- На перерві Данило і Сашко побилися:
 - Заступлюся за когось із них.
 - Покличу вчителя.
 - Думаю, вони самі розберуться.
- Ти відстав від класу і не знаєш, де знаходиться кабінет

інформатики:

- Піду по школі і заглядатиму в класи.
- Запитаю у старшого учня.
- Чекатиму, поки за мною не прийде вчитель.
- До класу прийшов новий учень:
 - Здорово, буде новий друг.
 - Шкода, у нас і так багато хлопців.
 - Мені однаково.
- Мама з татом вирішили переїхати, тобі доведеться піти в іншу

школу:

- Це дуже цікаво.
- Інша школа, так інша, батьки мене не питають.
- Сумно, я так звик до свого класу.
- Ти спізнюєшся на заняття:
 - Побіжу швидше.
 - Думатиму, що сказати вчителю, щоб він не сварився.

- Подумаєш, з ким не буває.
- Ти не зрозумів, як зробити домашнє завдання:
- Задам питання вчителю.
- Запитаю у мами.
- Розберуся сам.
- Не робитиму домашнє завдання.
- Ти погано написав роботу:
- Так завжди.
- Наступного разу вийде.
- Ну й добре.
- Учитель під час уроку сказав про твого друга, що він найгірше вміє рахувати і читати. Після уроку ти:

- Перестанеш із ним дружити.
- Розкажеш його батькам.
- Попросиш маму робити уроки разом із ним.
- На уроці тобі не вдається розв'язувати приклади:
- Перестанеш робити це завдання.
- Покличеш вчителя.
- Заплачеш.

2. Для педагогів:

- Вані (7 років) не вдається виконати завдання "4-й зайвий":
- Запропонуйте легший варіант.
- Попросіть назвати одним словом всі предмети.
- Покажіть відповідь та поясніть рішення, потім повторіть завдання.
- Свій варіант: _____
- Ви читаєте дітям завдання: "Летіли 8 птахів, сіли на дерева. На кожне дерево сіло по два птахи. Скільки було дерев?". Хлопці усно розв'язати не можуть, тоді Ви:
- Повторюєте читання завдання.

- Повторюєте завдання, спростивши умову.
- Просите хлопців за допомогою символів намалювати завдання.
- Свій варіант: _____
- При підготовці дітей до школи часто ставлять питання: "Який м'яч покотиться довше асфальтом або травою? Як дізнатися, в який бік дме вітер?" та ін. Яку властивість мислення формують у дітей такі питання:
 - Порівняння.
 - Рефлексивність.
 - Гнучкість.
 - _____
- На занятті багато хлопців вигукують:
 - Заохочуєте вступ із вами у діалог.
 - Підвищуєте голос.
 - Робите паузу.
 - _____
- Ви підготувалися до заняття, збагативши його іграми-головоломками з лічильними паличками, але на початку уроку виявили, що майже половина дітей не має лічильних паличок:
 - Проведіть інше заняття, у вас завжди є запасний варіант.
 - Запропонуйте хлопцям замість паличок – кольорові олівці.
 - Проведіть так само заняття, але без ігор-головоломок.
 - _____
- При організації позаурочної роботи ви хотіли б:
 - Вигадати цікавий конкурс.
 - Перемогти у конкурсі.
 - Організувати конкурс та керувати ним.
 - _____
- Учень не впорався із роботою, Ви ставите йому негативну оцінку. Його реакція на це – плач під час заняття. Ви:
 - Все одно виставляєте в щоденник отриману оцінку.

- Не ставите оцінку, даєте шанс виправити.
- Поговоріть із батьками з приводу самооцінки їхньої дитини та стосунків у сім'ї.

○ _____

3. Для батьків:

- Займаючись спеціальним розвиваючим зошитом, Ваша дитина постійно встає, відволікається, бігає за іграшкою. Ваші дії:

- Підвищую голос, пояснюю, що це йому потрібне для школи.
- Ставлю іграшку на стіл та пропоную показати їй, як треба займатися.

- Відкладаю заняття в зошиті та пропоную трохи пограти, а потім продовжити.

○ Свій варіант: _____

- Що для Вас є головним у готовності дитини до школи?

- Вміння читати.
- Бажання йти до школи.
- Прояв допитливості, інтересу до навколишнього світу.

○ _____

- Ви придбали нову гру-головоломку (конструктор, пазли). Після чергової невдачі дитина кидає гру, каже, що вона нецікава. Ви:

- Змусите скласти гру.
- Попросите повторити.
- Заспокоїте його: "Нічого, купимо іншу".

○ _____

- На заняттях педагоги розвивають понятійно-образне мислення дітей. У домашніх умовах як Ви можете допомогти своєму малюку?

- Частіше дивитись TV.
- Купимо дитячу енциклопедію.
- У спілкуванні з дитиною використовуватиму навколишні предмети, явища.

- _____
- У Вас виникли труднощі у навчанні читання вашої дитини (6-7 років). Вона відмовляється, або "а віз і нині там".
 - Знаходьте в собі сили і регулярно навчайте з ним літери та склади.
 - Наймете йому репетитора чи попросите когось, тільки не ви.
 - Відкладаєте це заняття, частіше читаєте йому, розповідаєте цікаві факти, пояснюючи, що дізналися з книжок.
- _____
- Ваша дитина раптово заявила, що не хоче йти до школи. Ваше ставлення до цього:
 - Треба так треба. Мене в дитинстві про це ніхто не питав.
 - Розпитаю його про причину небажання, поясню, що він не правий.
- _____

Самостійна робота учнів під час уроків є поширеним прийомом активізації розумової діяльності. У педагогічній літературі вказується, що вчителі-майстри, які надають великого значення самостійній роботі на всіх етапах оволодіння знаннями, в середньому відводять на уроці на самостійну роботу в 2-3 рази більше, ніж це зазвичай прийнято [49]. Постановка перед учнями розумових завдань, мета яких – у самостійному отриманні відповіді на поставлене питання, максимально активізує їхнє мислення, спонукає порівнювати факти, формулювати правила, визначення. Діяльність з осмислення матеріалу, що засвоюється, сприяє його міцному запам'ятовуванню. Яким саме діям треба вчити школяра, щоб систематично формувати в нього навички пізнавальної самостійності, навички творчого мислення? Насамперед треба формувати навички таких розумових операцій, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування (відволікання), узагальнення, конкретизація, класифікація, систематизація, висновок. Ці логічні операції

становлять сутність розумових процесів. Розглянемо види навчальних самостійних робіт, що сприяють активізації розумової діяльності учнів початкових класів під час уроків математики:

- Самостійна робота з попереднім розбором. Надається докладний розбір завдання або вправи з усіма теоретичними обґрунтуваннями. Потім для самостійної роботи пропонується спочатку подібне завдання, а потім завдання з ускладненим елементом.
- Розв'язання задач із подальшою перевіркою. Учні виконують завдання самостійно, потім перевіряють свою роботу за зразком, що показується; при цьому вчитель поетапно з'ясовує свідомість вирішення шляхом постановки відповідних питань.
- Багатоваріантні завдання з готовими відповідями на кшталт перфокарт. Ці роботи допомагають швидкому встановленню зворотного зв'язку, виявленню прогалин та розбору неясних ситуацій.
- Диктанти із самоперевіркою чи взаємоперевіркою.
- Самостійна робота із показом. Така робота дозволяє учням не тільки побачити, як треба розв'язувати це завдання, а й самостійно встановити логічні зв'язки між побаченим і тим, що треба зробити.
- Робота за заданим алгоритмом привчає учнів до точного, послідовного виконання завдання, цілеспрямовано організує розумову діяльність учнів [50].

Наступна умова активізації мисленнєвої діяльності першокласників – педагогічна проблемна ситуація, що створюється за допомогою активізуючих дій, питань вчителя, що підкреслюють новизну, важливість, красу та інші відмінні риси об'єкта пізнання. Проблемні ситуації створювали на різних етапах процесу навчання: щодо нового матеріалу, закріпленні, контролі за допомогою наступних методичних прийомів:

- Підведення школярів до суперечності, що викликає у них здивування чи утруднення. Цей шлях найбільш складний, оскільки він точно повторює ланку постановки проблеми у справжній науковій творчості. Однак

саме таким чином формується творча здатність учнів до самостійного усвідомлення протиріччя та формулювання проблеми.

- Фрагмент уроку навчання грамоти. У реченні "мама хвилювалася про сестру і доньку" пропонуємо знайти іменники (сестрі, дочки), потім поставили питання, визначили рід, виділили закінчення. Виділивши закінчення, діти дивуються, виникає проблемна ситуація: слова відповідають на те саме питання, одного роду, а закінчення у них різні. Постає питання: "Чому у слів різні закінчення?" (Далі діти висловлюють свої припущення).

Тут є зіткнення протиріч теоретичних знань і практичної діяльності. Пропонуємо дітям виконати практичне завдання, до виконання якого у дітей недостатньо знань і ще щось нове дізнатися, вивчити. Такі завдання стимулюють пізнавальну діяльність, діти розуміють, що їх можна виконати лише після певної теоретичної підготовки.

- Наступне завдання: Пропонуємо дітям явно нездійсненне завдання. Діти розуміють, що завдання виконати не можна в тому вигляді, в якому воно запропоноване, і потрібно змінити його, або доповнити новими даними. Наприклад: скласти прямокутник зі смужок довжиною 4 см, 6 см, 6 см, 3 см. (Учні роблять висновок на підставі знань про властивості прямокутника, що завдання нездійсненне. Необхідно змінити одну зі сторін на вибір). Суперечність між теоретичними знаннями та практичною діяльністю призводить до проблемної ситуації, а зрештою, до активізації пізнавальної діяльності та розумової діяльності [51].

- На цьому етапі велике значення надавали постановці конкретних проблемних питань, що потребують логіки міркування, обґрунтування, узагальнення, конкретизації. Проблемні питання є поштовхом до продуктивного мислення, спрямованого на осмислення матеріалу, що вивчається, подолання механічного засвоєння знань, застосування знань у практичній діяльності.

- Приклади проблемних питань:

- Чи зможуть існувати на Землі водорості та кроти, якщо зникне Сонце?
- Чому в природі найбільше страждають красивоквітучі та корисні рослини?
- Що станеться, якщо рослини зникнуть?
- Якщо у чагарника зрізати всі стеблинки, крім одного, чи стане він деревом?
- Чи можна затримати перелітних птахів, якщо розвісити всюди утеплені пташині будиночки?
- Люди нерідко обмінюються своїми квартирами, переїжджають з будинку до будинку, з поверху на поверх. А чи можуть помінятися квартирами лісові тварини? і т.д.
- Проблемні питання з української мови:
 - Під час роботи виникає велика кількість питань. Діти не можуть відразу відповісти на поставлене питання, доводиться звертатися до словників та довідкової літератури, що розвиває самостійність та навчальну активність.
 - Що поєднує записані слова? Яке з них "зайве"?
 - Окуляри, канікули, ножиці, санчата.
 - Стільчик, диван, огірочок.
- Постановка проблемних завдань.
 - З математики це завдання з недостатніми або надлишковими вихідними даними.
 - У вазі лежить 10 апельсинів. Незнайко з'їв 3 апельсини, Гунька з'їв 4 апельсини.
- Яка кількість даних не знадобилася для розв'язання?
- Поставте питання так, щоб це число знадобилося.
- Пропонуємо завдання, у яких немає питання:
- Розв'яжіть задачу: Мавпа зірвала 9 бананів. 3 банани вона з'їла.

- Діти помічають, що розв'язувати немає чого, тому що немає питання в завданні. Пропонуємо самим поставити питання та розв'язати.
 - Завдання із свідомо допущеними помилками.
 - Широко використовували такий прийом: допоможи якомусь казковому герою чи персонажу знайти та виправити помилки у розв'язанні чи перевір, як виконав він завдання. Діти дуже люблять виступати у ролі вчителя, який перевіряє роботу. Цей прийом розвиває увагу, активізує розумову діяльність учнів [52].
 - Пропонували "знайти помилки" у завданнях, які виконані правильно. Щоб проаналізувати готове рішення, дітям необхідно спочатку правильно розв'язати завдання. Проаналізувавши, порівнявши, діходять висновку, що рішення правильне. Але буває, що дитина сама припускається помилки. Виникає проблемна ситуація. Тоді на допомогу приходять клас чи вчитель.
 - Інший прийом: даємо правильне рішення однієї і тієї ж задачі декількома різними способами і пропонуємо знайти "правильне" рішення. Дітям доводиться проаналізувати різні способи розв'язання задачі, довести, що всі варіанти вірні, вибрати найдоступніший чи раціональний.
 - Завдання із суперечливими даними.
 - На столі лежить 10 яблук та 6 груш. Скільки апельсинів лежить на столі?
 - В автобусі їхало 8 людей. На зупинці вийшли 3 особи, а 2 увійшли до автобуса. Скільки кілометрів проїхав автобус за 2 години? (Діти зазначають, що питання не відповідає умові, формулюють своє та розв'язують отримане завдання).
 - Нестандартні тексти завдань.
 - Нестандартні тексти завдань активізують увагу, дозволяють процес розв'язання завдань зробити цікавим та захоплюючим, що також сприяє активізації пізнавальної діяльності. Величезний інтерес викликає у дітей розв'язання завдань із "Задачника" Г. Остера.

о д) Творчі завдання. Це завдання, під час виконання яких необхідно знайти новий алгоритм розв'язання [53].

Виконання проблемних теоретичних та практичних завдань

Одним із засобів створення проблемної ситуації у навчальному процесі є виконання проблемних теоретичних та практичних навчальних завдань. Цей прийом широко використовую на уроках знайомства з навколишнім світом. Завдання, які починаються словами: "доведи", "визнач", "поспостерігай", "розглянь", "порівняй", "подумай", "досліди", "прокоментуй", "запропонуй" тощо, сприяють активізації мислення.

Приклади завдань:

- Доведи, що кактус, якого не доглядали 5 місяців, - живий організм.
- Визнач, що спільного у метелика з каменем і чим вони відрізняються? тощо.

Розгляд явищ, дій, ситуацій з різних позицій та точок зору

Цей прийом широко використовую під час уроків читання та розвитку мовлення. Пропонуємо дітям оцінити вчинки героїв літературного твору з позиції автора, читача, літературного критика, оптиміста, песиміста, героя чи персонажа твору (навіть неживого). Цей прийом дозволяє осмислити твір, замислитись над його ідеєю, авторським задумом, висловити та захистити свою точку зору. Думки можуть бути суперечливими, але необхідною умовою є захист і аргументування своєї точки зору. Визнаємо, що кожен учень має певні права та особисту думку, яку поважаємо і приймаємо.

Перебування у проблемному діалозі дозволяє виробити в його учасників здатність слухати та чути співрозмовника, висловлювати певну моральну позицію. Діти не є пасивними слухачами, а виявляють високу активність у процесі.

Технологію проблемного навчання вважаємо результативною та здоров'язберігаючою, застосування якої сприяє формуванню більш міцних знань, умінь і навичок, підвищенню інтересу до знань, створює позитивну

мотивацію навчання, покращує морально-психологічні умови навчання молодших школярів. Діти активно входять у самостійну діяльність з усвідомлення проблеми та пошуку її вирішення. Вирішивши проблемне завдання, відповівши на проблемне питання, знайшовши вихід із проблемної ситуації, дитина здійснює відкриття, що дає можливість відчувати себе вченим, інтелектуалом, який досяг дійсного розуміння матеріалу, що вивчається, бо не можна не розуміти того, що відкрив сам. У дітей формуються такі якості знань, як глибина, міцність, усвідомленість.

Працюючи в парах, групах, колективі, діти вміють співпрацювати при вирішенні навчальних завдань, надають допомогу один одному, пояснюють важкі моменти, висловлюють особисту думку, не боячись бути висміяними, якщо їхня думка не збігається з думкою інших, дискутують, доводять свою точку зору. Діти опановують навичку планування навчальної діяльності з вирішення ситуацій; вміють проводити первинні дослідження, аналізувати, порівнювати, виділяти головне, класифікувати, узагальнювати.

Діти звертаються до довідкової та енциклопедичної літератури, що відіграє важливу роль у самостійному засвоєнні знань. З великим інтересом діти виконують завдання логічного та проблемного характеру, а також завдання підвищеної труднощі, знаходячи свої, часом оригінальні рішення.

Спостереження за якісними змінами у навчанні показали вищий рівень засвоєння знань, ніж у традиційній системі. Успішність та якість знань залишається на високому рівні: від 71% до 74%.

Крім того, вирішення навчальних проблем справило позитивний вплив на емоційну сферу дітей. З сяючими очима вони діляться радістю відкриттів, почуваються "розумними вченими", їм "подобається сперечатися", "приємно, коли зміг вирішити проблему", "допоміг своїй групі" тощо (3 анкет). Все частіше під час уроків чули від дітей слова: "Ми самі спробуємо зробити, вирішити, порівняти..." [54].

Зміни, що відбулися у дітях, вказують на те, що навчальні проблеми та самостійна робота вже на початку шкільного життя створюють сприятливі

умови для розвитку комунікативних здібностей дітей, розвитку їхньої індивідуальності та творчого мислення.

Висновки до розділу 1

Аналіз наукових джерел свідчить про багатовимірність поняття "інтелект", яке охоплює як загальну здатність до пізнання, так і систему когнітивних процесів, що забезпечують успішну адаптацію індивіда до нових умов. У педагогічній практиці це передбачає створення умов для розвитку різноманітних пізнавальних здібностей учня: пам'яті, уваги, уяви, мислення.

Теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна пропонує ефективну модель розвитку інтелектуальних здібностей через проходження шести етапів – від мотиваційного до внутрішньомовленнєвого. Цей підхід дозволяє свідомо і поступово формувати знання та уміння, попереджаючи помилки і сприяючи більш глибокому засвоєнню.

Значну роль у розвитку інтелекту відіграє взаємодія дитини з дорослими та однолітками. Спілкування, рольова гра, робота з літературою, участь у пізнавальних заходах – усе це сприяє інтеріоризації зовнішніх дій, переходу до внутрішнього плану мислення та формуванню культури інтелектуальної діяльності.

Провідною діяльністю молодшого школяра стає навчальна, що істотно трансформує його мотиваційну, поведінкову та емоційну сфери. Діти поступово переходять від домінування ігрової діяльності до засвоєння навчальних норм, дисципліни, прийняття ролі учня.

Сучасні діти потребують не просто подачі знань, а навчання способів їх здобуття, інтерпретації та практичного застосування.

Ефективність проблемного навчання прямо залежить від ретельно організованого рівня проблемності. Найбільш плідними є ситуації, які викликають у школярів подив, інтерес, пізнавальну потребу та бажання знайти рішення. Такий підхід формує внутрішню мотивацію до навчання.

Зміст проблемної ситуації має відповідати рівню підготовки учнів, містити як елементи відомого, так і нове, ще незрозуміле, що потребує осмислення. Це сприяє активізації розумової діяльності та стимулює учнів до

творчого пошуку.

Самостійна діяльність учнів виступає дієвим засобом розвитку навичок мислення, волі, індивідуальності, а також здатності до аналізу, синтезу, узагальнення та формування висновків. Вона забезпечує цілісність навчального процесу та сприяє формуванню ціннісного ставлення до знань.

Типи самостійних робіт (репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі) мають різний рівень складності та формують різні розумові дії. Найефективнішими в контексті проблемного навчання є дослідницькі роботи, що формують навички планування, аналізу, вибору оптимальних рішень і самостійного висновку.

Розумова діяльність учнів повинна розглядатися як цілісна діяльність, що поєднує пізнавальні мотиви, цілі, умови та засоби. Рівень цієї діяльності визначається не тільки інтелектуальними здібностями, але й методами навчання, змістом матеріалу, навчальним середовищем і педагогічною взаємодією.

Інтелектуальні здібності не є статичними. Їх можна і потрібно розвивати через відповідну організацію навчального процесу, впровадження активних методів навчання та індивідуальний підхід.

Пізнавальні процеси першокласників (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява) характеризуються високою пластичністю, емоційністю, але ще недостатньою довільністю. Їх розвиток можливий лише за умов відповідного педагогічного впливу, що стимулює активність, зацікавленість і самостійність дитини.

Першокласники мають високий потенціал для інтелектуального розвитку, який реалізується лише за умов правильно організованого педагогічного впливу. З огляду на вікові особливості, розвиток мислення має спиратися на емоційно-образну сферу та "інтелектуальні емоції", що зумовлює необхідність емоційно насиченого, цікавого, різноманітного навчального процесу.

Пізнавальний інтерес є головною рушійною силою мисленнєвого

розвитку першокласників. Його формування сприяє підвищенню інтелектуальної активності, бажанню дитини самостійно вирішувати завдання, переносити знання в нові ситуації. Саме тому мотиваційний компонент (актуальна зона розвитку) має тісно взаємодіяти із зоною найближчого розвитку.

Ефективне стимулювання розумової активності дітей можливе через створення спеціально організованих умов, зокрема: ситуацій пізнавальної новизни, дидактичних ігор, інтелектуальних змагань, навчальних дискусій, дослідницьких завдань тощо. Такі методи забезпечують перехід від ігрової до навчальної діяльності без втрати мотивації та емоційної залученості.

Проблемне навчання – засіб формування глибоких знань. Проблемні ситуації, проблемні питання та завдання стимулюють пізнавальну активність школярів. Діти не просто запам'ятовують інформацію, а намагаються її осмислити, застосувати на практиці, зробити власні відкриття. Це забезпечує міцність, усвідомленість та глибину засвоєних знань.

Проблемні завдання активізують увагу та викликають інтерес до навчання.

Завдання з помилками, суперечливими або відсутніми даними, завдання без запитання, нестандартні й творчі задачі викликають у дітей щире зацікавлення, бажання міркувати, експериментувати, доводити власну думку. Вони сприяють виникненню позитивних емоцій у процесі навчання, що є потужним мотиваційним чинником.

Проблемні ситуації розвивають здатність до самостійного пошуку. Створення ситуацій, у яких знань недостатньо, спонукає учнів до самостійного пошуку нової інформації через словники, енциклопедії, довідники. Це розвиває інформаційну компетентність учнів та навички навчання впродовж життя.

Застосування технології проблемного навчання є результативним. Порівняння показників навчальної успішності та якості знань у традиційній і проблемно орієнтованій системі навчання свідчить про значно вищі

результати в учнів, які навчалися із використанням проблемного підходу (якість знань – 71–74%).

Співпраця в навчанні формує комунікативні навички. Робота в парах і групах при розв’язанні проблемних завдань розвиває вміння домовлятися, висловлювати і аргументувати свою точку зору, слухати співрозмовника, працювати в команді, що сприяє розвитку соціальної компетентності молодших школярів.

Позитивний вплив на емоційну сферу дитини. Застосування проблемних завдань позитивно впливає на емоційний стан учнів. Діти отримують задоволення від процесу пізнання, самостійного вирішення складних завдань, почуваються компетентними, впевненими в собі, що сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації.

Ранній розвиток самостійності – запорука майбутнього успіху. Формування в учнів молодшого шкільного віку навичок самостійної навчальної діяльності, уміння вирішувати проблемні ситуації, творчо мислити, працювати з інформацією, створює підґрунтя для успішного подальшого навчання й розвитку особистості.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА АКТИВІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1 Логіка та зміст педагогічного експерименту з активізації мисленнєвої діяльності першокласників

Перший розділ цього дослідження присвячено теоретичним аспектам активізації розумової діяльності першокласників. При цьому в ході її теоретичного осмислення були висунуті припущення, що вимагають експериментальної перевірки: розвиток мисленнєвої активності першокласників досягає найвищого рівня, якщо:

- застосувати у навчальному процесі першокласників особистісно-діяльнісний підхід як теоретико-методологічну стратегію активізації розумової діяльності першокласників;
- на основі цього підходу розробити спеціальну педагогічну систему активізації розумової діяльності першокласників, головним механізмом якої є функції, що становлять особливий вид управлінських дій вчителя (з позиції суб'єкт-суб'єктних відносин – управлінських впливів) на особливі види дій учня (суб'єкта управління) з навчальною інформацією. Система представлена функціями планування (прогнозування, моделювання та програмування), мотивації, організації та контролю;
- педагогічна система активізації мисленнєвої діяльності першокласників ефективно функціонуватиме та розвиватиметься за наступного комплексу дидактичних умов: застосування системи навчальних та практичних завдань, використання технології проблемного навчання, організація самостійної роботи.

Названі положення перевірялися нами в ході здійснення експериментальної роботи, яка проводилася з учнями перших класів середньої школи №3 м. Костаная. Дослідно-експериментальна робота

здійснювалася під час уроків математики, пізнання світу, навчання грамоті. Загалом в експерименті взяло участь 48 учнів перших класів. Експериментальна робота проводилася в кілька етапів. Констатуючий етап дозволив визначити стан рівня розвитку розумових процесів першокласників.

Формуючий етап експерименту було спрямовано на реалізацію системи активізації розумової діяльності першокласників, а також педагогічних умов її ефективного функціонування та розвитку. Можливість відпрацювати, узагальнити та оформити результати педагогічного експерименту надав узагальнюючий етап.

Мета констатуючого етапу експерименту полягала у виявленні показників розвитку у першокласників розумової активності. Важливість цього аспекту полягає в тому, що достовірність результатів, що отримуються в основному експерименті, значною мірою залежить від вихідних даних. На цьому етапі експерименту взяли участь 48 першокласників.

Констатуючий етап експерименту проводився нами протягом трьох місяців до початку формуючого експерименту і паралельно з ним з метою достовірного визначення параметрів початкового показника розвитку розумової активності, виявлення якого дало можливість скомплектувати групи в рамках формуючого експерименту. На цій підставі ми сформулювали такі завдання:

- перевірити надійність показників визначення рівня розвитку розумової активності у першокласників;
- визначити її початковий рівень;
- перевірити, чи підвищується показник рівня розвитку мисленнєвої активності учнів у результаті застосування системи активізації мисленнєвої діяльності першокласників у порівнянні з її початковим рівнем;
- з'ясувати, чи сприятиме комплекс виявлених нами педагогічних умов ефективнішому розвитку розумової активності.

Отже, перший напрямок констатуючого етапу експерименту пов'язаний з вивченням питання існування єдиної системи активізації розумової діяльності першокласників. З цією метою ми звернулися до аналізу держстандартів, підручників та методичних посібників для учнів перших класів. В результаті було виявлено таке:

1. Предмети "Навчання грамоти", "Математика", "Пізнання світу" є базовими. Необхідно змінити структуру та зміст навчального матеріалу, щоб у результаті навчання активізувати як пізнавальну, так і розумову діяльність першокласників.
2. Відсутня система завдань та вправ, спрямованих на активізацію мисленнєвої діяльності першокласників.

Другим напрямом констатуючого етапу експерименту стало визначення показників активізації мисленнєвої діяльності першокласників. З цією метою нами були проведені контрольні роботи, спостереження та тестування вчителів та учнів, що дозволяють визначити рівень розвитку розумової активності в учнів. За семибальною шкалою ми оцінювали ступінь вираженості відповідних знань, умінь та навичок:

- 1 бал відповідав дуже низькому рівню оцінюваної якості або його відсутності;
- 2 бали – низький рівень;
- 3 бали – рівень нижчий за середній;
- 4 бали – середній рівень;
- 5 балів – рівень вищий за середній;
- 6 балів – високий рівень;
- 7 балів – дуже високий рівень.

Отримані дані в результаті проведеного тесту представлені в таблиці 1. Аналіз результатів свідчить про те, що у переважної більшості першокласників розумові процеси розвинені слабо (31,7% респондентів мають середній рівень) [57].

Таблиця 2.1

Результати контролю розумових процесів першокласників на констатуючому етапі експерименту

Рівень	Бали	Оцінка тесту у % від загальної кількості респондентів
1	Від 5 до 11	3.7
2	3 12 до 17	12.8
3	Від 18 до 23	25.1
4	3 24 до 29	32,9
5	Від 30 до 35	18.3
6	Від 36 до 41	7.2
7	Від 42 до 47	-

Розвиток пізнавальних процесів, таких як сприйняття, увага, пам'ять та інтелект, дає школярам можливість пізнавати навколишній світ, себе та інших людей. Ці процеси розвиваються та вдосконалюються в активній навчально-пізнавальній діяльності дитини.

Слід зазначити, що в молодшому шкільному віці відзначається нерівномірність психофізіологічного розвитку в різних дітей. Це є відмінністю й над календарним віком. У зв'язку з цим зібрані дані з урахуванням особливостей статевої відмінності дітей, які бралися до уваги під час аналізу результатів експериментальних класів.

До програми вивчення пізнавальних процесів учнів включено:

- виявлення способів засвоєння навчального матеріалу (сприйняття);
- виявлення типів запам'ятовування навчальної інформації (пам'ять);
- визначення рівнів розподілу уваги у процесі отримання нової інформації (увага);
- визначення рівнів інтелектуального розвитку учнів;
- визначення мотивації навчання учнів експериментальних класів.

Школярі розрізняються каналами сприйняття інформації, одержуваної із зовнішніх джерел. Інформація сприймається дітьми через три головні канали – візуальний, аудіальний та кінестетичний (відчуття тіла) [58]. Саме властиві дитині канали сприйняття сприяють успішному засвоєнню запропонованого їй навчального матеріалу. Виділяють такі канали сприйняття:

- Візуали. Під час сприйняття інформації учні запам'ятовують її через візуальні образи. Вони відображають інформацію у своїй свідомості, щоб допомогти собі переробити вхідну інформацію, а потім перевести її у словесний вигляд. У навчальній діяльності такі учні віддають перевагу інформації у вигляді малюнків, карт, схем, нотаток, відео, плакатів, тобто їм краще бачити щось намальоване чи написане, ніж почути розказане [59].

Результати обстеження показують, що більшість учнів (48,6%) належать до категорії візуалів. Це свідчить про те, що процес навчання з цією категорією учнів необхідно будувати на основі наочних методів, тому що в цьому віці у дітей переважає наочно-образне мислення.

- Аудіали. Дитина з аудіальним типом сприйняття читає вголос для того, щоб чути написані слова. Шлях до навчання таких дітей – розмова. Діти можуть відтворювати розмови у своїй свідомості або говорити самі із собою для прояснення суті процесу. Їм необхідно чути сказане надзвичайно голосно для того, щоб повністю охопити значення та зміст.

Виявлено, що з усіх учнів 38,9% відносяться до категорії аудіалів. У роботі з такими учнями повинні підбиратися методи навчання, що спираються на аудіальні канали повідомлення знань, та використовувати словесні методи навчання.

- Кінестетики. Діти пригадують та переробляють нову інформацію через дії чи почуття. Ці учні віддають перевагу бачити у своєму уявленні результат їхньої діяльності або бути активно залученими до процесу його створення. Такі діти відносяться до групи з величезним переважанням наочно-дієвого мислення. З такими учнями необхідно проводити роботи з

розвитку образного і логічного мислення, давати можливість працювати руками, через дотик формувати і розвивати образи, уявлення [59].

У навчальному процесі формуючого експерименту ми використовували всі три канали отримання інформації дітьми, щоб не виключати будь-яку групу з процесу максимізації інформаційного досвіду. Залежно від переважання в класі учнів з тим чи іншим типом сприйняття будували навчальний процес так, щоб дати можливість кожному учневі отримати знання на доступному йому рівні. Інформація про наявність у класі учнів з різними типами сприйняття: візуалів, аудіалів та кінестетиків потрібна вчителю для підбору конкретних методів та прийомів навчання. У нашому випадку це впровадження проблемних ситуацій, проблемних завдань, організація самостійної роботи з різним рівнем завдань. Використання спеціальних тестових методик дає вчителю можливість створити сенсорну карту-характеристику класу. Це дозволить по-новому підійти до моделювання навчального процесу, визначити стратегію роботи у класі.

Пам'ять – найважливіший компонент навчально-пізнавальної діяльності учнів. У молодшому шкільному віці пам'ять зазнає суттєвих змін, зумовлених якісними перетвореннями мислення [60]. Суть цих змін полягає в тому, що пам'ять дитини поступово набуває рис довільності, стаючи свідомо регульованою та опосередкованою, стає мислячою. У першокласників розвинена мимовільна пам'ять, що фіксує яскраві, емоційно насичені для дитини відомості та події її життя. Однак не все з того, що доводиться запам'ятовувати першокласнику в школі, є для нього цікавим та привабливим. Тому безпосередня, емоційна пам'ять виявляється недостатньою.

Мнемічна діяльність (запам'ятовування) протягом шкільного віку стає довільною та осмисленою. У період навчання на рівні початкової освіти учні опановують раціональні прийоми та способи запам'ятовування [61]. Проте розвиток пам'яті йде нерівномірно. Зорове запам'ятовування навчального матеріалу зберігається протягом усього початкового навчання, але

переважання в навчальній діяльності словесних вказівок швидко розвиває у дітей уміння запам'ятовувати словесний, часто абстрактний матеріал. Зберігається мимовільне запам'ятовування за високих темпів розвитку довільного запам'ятовування.

Результати дослідження показують, що учні здатні до слухового запам'ятовування від 30% до 40%.

Зіставляючи отримані результати з результатами виявлення особливостей сприйняття учнів та кращими каналами набуття знань, з'ясовується, що:

- слухова пам'ять, як і аудіальні канали набуття знань, перебувають майже на одному рівні, тобто не більше 36-38%;
- зорова пам'ять у дітей проявляється в середньому у 39% учнів; порівняно з "візуалами", таких дітей налічується: 45% у першому класі, 49% – у другому класі, 54% – у четвертому класі;
- моторно-слухова та зорово-слухо-моторна пам'ять проявляється за класами так: у першому класі від 20% до 41% дітей, і з кінестетичним типом сприйняття 31%, що в цілому відповідає віковим особливостям першокласників.

Ці результати також відображають достовірну картину розвитку наочно-дієвого мислення [62].

За підсумками узагальнення отриманих результатів діагностики встановлено, що з віком в учнів спостерігається перехід від наочно-образного до понятійного мислення, тобто вдосконалюється рівень сприйняття та розвиток абстрактного мислення.

Такі процеси, як увага та пам'ять, взаємопов'язані. Якщо у дитини стійка увага, то успішно розвивається пам'ять. Слід звернути увагу на розвиток у тих, хто навчається, довільного запам'ятовування, необхідно працювати над формуванням довготривалої та оперативної пам'яті.

Увага постає як здатність організації пізнавального процесу. Уміння бути уважним має значення не тільки у збагаченні знаннями, вміннями та

навичками тих, хто навчається, а й у розвитку особистості. В уважного учня тренується вольове зусилля та формується наполегливість, цілеспрямованість.

Проведене обстеження дітей на виявлення здатності зосереджувати увагу під час перевірки письмових робіт з помилками (методика Н.Ф. Тализіної) [63] показало, що з дітьми, які продемонстрували низький рівень концентрації уваги, рекомендується проводити вправи – коректурні завдання, у яких дитині пропонується знаходити та викреслювати певні символи чи літери. Такі вправи дозволяють дитині відчувати, що означає бути уважним, і розвивати стан внутрішнього зосередження.

В учнів 1-х експериментальних класів досить добре розвинена довільність уваги. Про це свідчать 74% високого рівня та 26% середнього. На достатньому рівні знаходяться такі форми прояву уваги, як широта та інтенсивність. Про це свідчать такі показники: високий – 63%, середній – 37%. А також розподіл уваги: високий – 36%, середній – 62% та низький – 2%.

Слід зазначити, що різні властивості уваги – її обсяг, розподіл, перемикання, стійкість – значною мірою залежні одна від одної. У роботі з молодшими школярами проблема уваги є найактуальнішою. Їхня увага слабо організована, має невеликий обсяг, погано розподіляється, нестійка, що пояснюється недостатньою зрілістю нейрофізіологічних механізмів, що забезпечують процеси уваги. Високий рівень має така форма, як стійкість уваги. Результати розподілилися наступним чином: високий – 59%, середній – 24% та низький – 17%.

Протягом молодшого шкільного віку у розвитку уваги відбуваються суттєві зміни, йде інтенсивний розвиток усіх його властивостей: особливо різко (у 2,1 раза) збільшується обсяг уваги, підвищується його стійкість, розвиваються навички перемикання та розподілу [64]. Добре розвинені властивості уваги та її організованість є чинниками, що безпосередньо визначають успішність навчання у молодшому шкільному віці. Як правило,

діти, які добре встигають, мають кращі показники розвитку уваги. При цьому дослідження показує, що різні властивості уваги вносять неоднаковий "внесок" в успішність навчання з різних шкільних предметів. Так, при оволодінні математикою провідна роль належить обсягу уваги; успішність засвоєння української мови пов'язана з точністю розподілу уваги, а навчання читання – зі стійкістю уваги. З цього напрошується природний висновок: розвиваючи різні якості уваги, можна підвищити успішність школярів з різних навчальних предметів.

Домінуючою функцією у молодшому шкільному віці стає мислення. У дитини з'являються логічно вірні міркування: вона оперує поняттями. У цьому віці відбувається поступовий перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення [65].

Для визначення рівня інтелектуального розвитку учнів використовувався варіант методики "Четвертий зайвий". Методика призначена для діагностики вміння виділяти у об'єктів спільне на основі узагальнення, підводячи виділену групу предметів під родове поняття (володіння аналізом, синтезом, уміння класифікувати предмети). За допомогою цієї методики виявляється також здатність учня логічно доводити правильність зробленого узагальнення.

Вміння класифікувати і логічно міркувати – це якості абстрактного мислення, і вони притаманні учням лише четвертих класів. До четвертого класу вони оперують поняттями. Для діагностики сформованості елементів логічного мислення у перших класах використовувалася методика "Вільна класифікація" [66]. Методика виявляє як рівень інтелекту, так і відставання в розумовому розвитку. Обстеження проводилося за допомогою набору карток із зображенням предметів: три з цих предметів можуть бути об'єднані в одну групу за суттєвою ознакою, властивою кожному з них, а четвертий необхідно відкинути, як той, що не входить до цієї групи.

Навчальна діяльність молодших школярів регулюється складною багаторівневою системою мотивів. У школярів переважають широкі

соціальні мотиви, що відображають "внутрішню позицію, пов'язану з потребою зайняти нове становище серед оточуючих, виконувати пов'язану з цим серйозну суспільно значиму і суспільно оцінювану діяльність: "хочу ходити в школу", "хочу вчитися в школі, як старші". Ці мотиви допомагають дитині увійти в освоєння навчальної діяльності і підтримувати інтерес до неї. Однак широка соціальна мотивація не може виступати підставою навчання протягом тривалого часу і поступово втрачає своє значення [67].

Серед мотивів навчання, які добре усвідомлюються і розуміються, переважають соціальні мотиви (41,1%). На другому місці – пізнавальні мотиви (37,1%). Ігрові мотиви становлять 21,8% як рушійну силу навчальної діяльності.

В результаті експерименту встановлено, що зниження інтересу учнів до навчально-пізнавальної діяльності пов'язане із завантаженістю підручників та навчально-методичних комплексів теоретизованим матеріалом. У зв'язку з цим було внесено деякі зміни до навчального плану перших класів початкової школи. Для формування повноцінної навчальної мотивації у молодших школярів потрібна цілеспрямована, спеціально організована робота вчителів та психологів.

Осмислення отриманих експериментальних даних дозволяє зробити такі висновки: якщо не ставити за мету освітнього процесу активізацію розумової діяльності першокласників, то вона буде розвиватися спонтанно і недостатньо, про що свідчать контрольні зрізи констатуючого етапу експерименту.

Таким чином, у ході формуючого етапу експерименту ми повинні перевірити ефективність функціонування та розвитку розробленої нами системи активізації мисленнєвої діяльності першокласників. Однак перед цим ми повинні вибрати певні показники, які адекватно та об'єктивно відображали б етапи розвитку розумової активності та хід здійснення експериментальної роботи.

Результатом процесу активізації розумової діяльності першокласників має виступити їхня розумова компетентність. Звернімося до поняття компетентності для виявлення його сутності. Сучасний словник іншомовних слів дає таке трактування: компетентність (від лат. "Competent", відповідний, здатний):

1. володіє компетенцією, правомочний;
2. знаючий, обізнаний у певній області [68].

До елементів знань, що відрізняють компетентну людину, відносять такі:

- різноманітність (безліч різних знань про різне);
- артикульованість (елементи знання чітко виділені та взаємопов'язані);
- гнучкість (зміст окремих елементів знання та зв'язки між ними можуть швидко змінюватися під впливом об'єктивних факторів, навіть у тому варіанті, коли знання перетворюється на незнання);
- швидкість актуалізації (оперативність та доступність знання);
- можливість його застосування у різноманітних ситуаціях (у тому числі здатність до перенесення знання у нову ситуацію);
- наявність ключових елементів;
- категоріальний характер (визначальна роль того чи іншого знання, представленого у вигляді загальних принципів, підходів, ідей);
- володіння як декларативними знаннями (про те, "що"), так і процедурними (про те, "як");
- наявність інформації про своє знання [69].

Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна, Н.Д. Левітов, В.А. Сластьонін та інші визначають це поняття як стійку характеристику особистості, синтез її властивостей і водночас як психічний стан, як активний стан особистості, що викликає діяльність; як наслідок діяльності; як якість, що визначає установки на професійні ситуації та завдання, а також як передумова цілеспрямованої

діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності та як форма діяльності суб'єкта, що включається до загального потоку його дій [70].

Розвиток розумової компетентності був пов'язаний з ідеєю самовдосконалення, саморозвитку, яке, на думку Н.А. Бурєвої, В.С. Соловйова, Л.М. Толстого та інших, є спеціальною діяльністю, спрямованою на самовдосконалення себе. Інакше кажучи, самоосвіта є найпродуктивніший засіб поглиблення соціальності людини. Самовдосконалення та компетентність надмірно пов'язані між собою: з одного боку, компетентність – цілеспрямована діяльність, точка подальшого просування особистісного саморозвитку; з іншого – що вищий рівень саморозвитку людини, то вищий рівень домагань особистості, ціннісного сприйняття світу, власних можливостей, точніше й адекватніше самосприйняття, щиріший і багатосторонній самопрояв і як наслідок – мотивований саморозвиток особистості, її компетентність у саморозвитку, актуалізації потреб у її становленні. Виходячи з того, що процес активізації розумової діяльності першокласників є багатоспектним і багатофакторним, що передбачає, з одного боку, оволодіння розумовими процесами, а з іншого - позитивні зміни в інтелектуальній та емоційній сферах учнів, ми дійшли висновку про неможливість вибору одного показника, який дозволив би нам кількісно визначити результат.

Ми вважаємо, що базовим критерієм виміру в межах розробленої нами системи є узагальнена характеристика показників переходу учнів на вищий рівень мовної культури. При цьому під показниками ми розуміємо ознаки, на підставі яких проводиться оцінка, визначається стан та рівень розвитку розумової активності першокласників.

Аналіз наукової літератури (Е.Е. Боровкова, Е.Ю. Нікітіна, Е.Б. Плохотнюк та інших) [71], вивчення функціонування розробленої нами системи активізації мисленнєвої діяльності першокласників, узагальнення ефективності педагогічного досвіду в цьому напрямі, осмислення результатів констатуючого етапу експериментів дозволили нам сформулювати

характеристику фонду знань, вирішення практичних та навчальних завдань; здатності до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, рефлексії.

У дослідженні ми виходили з розуміння, що той чи інший рівень розвитку розумової активності першокласників є якісною визначеністю (цілісністю). А, як відомо, якісна визначеність ознак і явищ є те, що робить їх стійкими характеристиками, що розмежовує їх. "Якість є суттєва визначеність предмета, внаслідок якої він є даним, а не іншим предметом і відрізняється від інших предметів".

Нами виділено три рівні розумової активності першокласників: низький, середній і високий, що відрізняються поетапним просуванням того, хто навчається, від низького рівня до середнього, а від нього до високого. При цьому під рівнем у науці розуміють співвідношення "вищих" і "нижчих" щаблів розвитку об'єктів чи процесів.

При розгляді явищ одного порядку можна на якийсь час умовно відмежуватися від явищ іншого порядку, не забуваючи, проте, про існуючі між ними взаємозв'язки. Іншими словами, можна розглянути функціонування кожного елемента системи, не порушуючи її цілісності. З викладеного дамо загальну характеристику кожному з виявлених нами рівнів розумової активності першокласників.

- Низький рівень. Учень виконує самостійну роботу на "задовільно". Проблемні ситуації та завдання розв'язує на 20-30%, але робить спроби аналізувати їх з урахуванням власних знань, досвіду. Водночас він не може охопити обсяг розв'язуваної задачі загалом, а бачить лише безпосередні результати діяльності. Вміння та навички рефлексії та ідентифікації не розвинені.

- Середній рівень. Учень виконує самостійну роботу на "добре". Проблемні ситуації та завдання розв'язує на 40-60%, частково аналізує їх з урахуванням власних знань, досвіду. Може охопити обсяг розв'язуваної задачі в цілому. Вміння та навички рефлексії та ідентифікації розвинені не повною мірою.

- Високий рівень. Учень виконує самостійну роботу на "відмінно". Проблемні ситуації та завдання розв'язує на 70-100%, аналізує їх з урахуванням власних знань, досвіду. Може охопити обсяг розв'язуваної задачі в цілому. Вміння та навички рефлексії та ідентифікації розвинені, але не повною мірою [72].

Підбиваючи підсумки параграфа, зазначимо таке:

- Результатом функціонування розробленої нами системи активізації розумової діяльності першокласників є розумова компетентність, яка є інтегральною якістю особистості, що характеризується наявністю та ступенем сформованості в учня розумових операцій.
- Нами виділено три рівні активізації розумової діяльності першокласників: низький, середній і високий, що відрізняються поетапним поступом першокласника від рівня до рівня.
- Показниками, що характеризують рівні розвитку розумової активності першокласників, є: розвиток пізнавальних процесів; вирішення проблемних завдань та ситуацій, здатність до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, рефлексії [73].

2.2 Змістовно-процесуальні особливості активізації мисленнєвої діяльності першокласників

Ми вже зазначали у параграфі 2.1, що рівень розвитку розумової активності у першокласників представлений низьким, середнім і високим рівнями.

Методика активізації розумової діяльності першокласників має бути уніфікованою, тобто прийнятною для учнів перших класів. Активізація розумової діяльності першокласників – досить складний та тривалий процес, тому він має охоплювати весь період навчання студентів у школі.

Зупинимось на найважливіших аспектах експериментальної роботи, що проводиться нами. Наше розуміння проблеми активізації мисленнєвої

діяльності першокласників викладено у першому розділі дослідження. У цьому параграфі основну увагу буде приділено методичним аспектам дослідженої проблеми.

Конструюючи методику, ми ґрунтувалися на тому, що активізація розумової діяльності першокласників є діяльністю інтелектуального плану, тому підготовка до неї має ґрунтуватися на сучасній теорії поетапного розвитку розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін та ін.) [74].

Для актуалізації знань, отриманих з предметів у першому класі, потрібно організувати навчання таким чином, щоб забезпечити "зону найближчого розвитку" (Л.С. Виготський).

Проведений змістовний аналіз вимог до рівня освіти першокласників дозволив виявити основні принципи: простота, логічність, стислість, поєднання чуттєвого з розумовим, евристичність, комунікативна доцільність (Н.Ф. Бунаков, Т.А. Ладиженська, І.І. Мельникова, Д.І. Тихомиров та інші). Розглянемо тепер ті можливості, які надають традиційні завдання з предметів у школі для активізації мисленнєвої діяльності першокласників.

Нами проаналізовано підручники та навчально-методичні комплекси (НМК).

Наголошуючи на позитивних сторонах навчально-методичного забезпечення, звертаємо увагу на недоліки наступного характеру:

- у плануванні уроків необхідно враховувати діяльнісний та компетентнісний підхід до процесу навчання та включити завдання на розвиток узагальнених способів діяльності;
- зміст дидактичного матеріалу привести у відповідність до вікових та психофізіологічних особливостей учнів-першокласників;
- включити завдання відповідно до рівня складності в розвитку розумової активності першокласників;
- збільшити обсяг часу на кожному уроці з кожної дисципліни на самостійну роботу.

Відповідно до таких операційно заданих навчальних результатів розробляються вимірювачі, які включають дії, характерні для кожного рівня засвоєння елементів змісту, що перевіряються. До кожного завдання-вимірювача та до систем завдань повинні бути розроблені та експериментально перевірені науково-методичне забезпечення: однозначно зрозумілі критерії виконання завдань учнями, оцінка завдання в балах, критерії підсумкової оцінки виконання роботи в цілому, перекладна шкала набраних за роботу балів у відмітки, інструкції для учнів та вчителів.

Інструментами вимірювання в оцінці навчальних досягнень учнів є:

- навчальні завдання (завдання у тестовій формі, розрахункові завдання, вправи, практичні завдання тощо);
- системи завдань, які пред'являються учням у вигляді тестів, контрольних та практичних діагностичних робіт, комп'ютерного моделювання.

Формуюче оцінювання може здійснюватися у вигляді завдань будь-яких видів, а тематична і підсумкова діагностика передбачають використання завдань у тестовій формі.

Оцінювання сформованості ключових компетентностей учнів здійснюється за допомогою інтегрованих знань-вимірювачів, що охоплюють зміст різних предметів та включають вирішення реальних життєвих проблем із застосуванням освоєних способів діяльності.

Завдання-вимірювачі розробляються для кожного рівня навчальних досягнень та включають дії учнів, виділені відповідно до критеріїв оцінювання (таблиця 3).

Таблиця 2.2

**Матриця - посібник для розробки завдань-вимірників визначення
рівня розвитку розумової активності першокласників**

Рівні навч. досягнень	Типи навчальних завдань	Завдання - вимірювачі
I мінімальний	Прості завдання (в одну дію) на: - розпізнавання, - відтворення – виявлення, - перерахування та опис, - зіставлення та розрізнення, - розподіл, - типові розрахунки, - проведення найпростіших дослідів за інструкцією.	1. Найпростіші практичні завдання.
II задовільний	Прості та складові завдання на: - усвідомлення та осмислення, - порівняння, - класифікацію, - узагальнення, - виявлення зв'язку, - виділення головного, - пояснення причин та наслідків - систематизацію.	3. практичні (експериментальні) завдання
III достатній	Складові завдання на: - узагальнення; - виявлення зв'язків; - виділення суттєвих ознак; - аналіз, синтез - моделювання, - абстрагування, - практичне застосування, - підтвердження, - проведення аналогій.	1. Завдання відкритого типу: - 3 вільною короткою відповіддю; - 3 вільною розгорнутою відповіддю; 2. Практичні (проектні,) завдання.
IV високий	Складові завдання на: - аналіз, синтез, - моделювання – абстрагування, - творче перенесення знань, - висування та підтвердження гіпотез, - проведення аналогій при вирішенні життєвих проблем, - встановлення зв'язків, взаємного впливу; - Виявлення причин; - неалгоритмічний пошук вирішення проблем; - аналіз та інтерпретація результатів досліджень; - Здійснення оціночних дій; - прогнозування; - нетипові завдання, зокрема пов'язані з реальними життєвими ситуаціями.	1. Завдання відкритого типу з вільною розгорнутою відповіддю; 2 практичні (експериментальні) завдання; 3. Дослідницькі та творчі завдання.

Наведемо приклади деяких завдань, які ми включали до навчального процесу учнів перших класів у період із січня до березня включно.

Компетентнісно-орієнтовані завдання [75, 76, 77]. Мають відбутися після того, як учні освоїли алфавіт і отримали уявлення про те, що слова в словниках розташовуються за алфавітом.

Завдання 1: Уточни значення слів

Тобі потрібно уточнити значення запропонованих слів, які зустрілися в тексті. Використай тлумачні словники в підручнику.

Слова, значення яких потрібно уточнити:

- Новобудова
- Горобина
- Акваланг
- Носоріг
- Альпініст
- Рупор

Вкажи, які слова ти шукатимеш на яку літеру:

На	букву	Н	шукатиму	слова
На	букву	Р	шукатиму	слова
На	букву	А	шукатиму	слова

Модельна відповідь:

На букву А я шукатиму слова: акваланг, альпініст.

На букву Н я шукатиму слова: носоріг, новобудова.

На букву Р я шукатиму слова: горобина, рупор.

За кожне слово, правильно співвіднесене з літерою, – 1 бал.

Максимальна кількість балів – 6 балів.

Завдання 2: Склади текст з опорних слів

Склади текст, використовуючи надані опорні слова. Вкажи тип тексту.

Опорні слова: листя, берези, жовті, дерева, одягнути, осіннє, вбрання, сонячні, промені, падати, узлісся, ліси, клен, пофарбуй, фарбою, горобина, повісити, червоні, намисто, ялинка, маленький, стояти, зелена.

Таблиця 2.3

Компетентнісно-орієнтовані завдання

Тип тексту Характеристики	Опис
Які слова називають ознаки предмета?	Колір (жовтий, червоний, зелений), розмір (маленький), предмет предмету (осінній, сонячний)
На які запитання відповідає?	Який? Яка? Яке? Які?
Слова-помічники	Прикметники

Завдання 3. Уважно прочитай текст. Зроби висновок про те, до якого типу тексту слід віднести текст, якщо в ньому йдеться про розвиток та завершення дії.

Дуб та вітер

Стояв дуб на горі і нікому не підкорявся.

Прилетів вітер і почав дмухати щосили. Налітав із різних боків, намагався зігнути. А дуб стоїть і сміється.

Покликав вітер блискавку. Попливли чорні хмари. Розкололося небо, гримнув грім. Блиснула блискавка. Запалала вершина дуба. А дощ залив вогонь. Росте дуб, навіть міцніше став.

Прилетів вітер до дуба і почав просити пояснити, чому з ним не впоратися.

Моя сила в тому, що я в рідну землю вріс, корінням за землю - матінку тримаюся, - відповів дуб

Про що йдеться у тексті? Тема тексту?	
1. Що йдеться про початок дії? Яким був розвиток дії? Чим закінчилася дія? 2. На які запитання відповідає текст?	

3. Які слова-помічники використовують у тексті?	
---	--

Висновок: Тип тексту – _____.

Модельна відповідь – "Характеристики типів тексту"

Завдання 4. Підготуй виступ на 2-3 хвилини, в якому тобі слід переконати своїх однокласників у тому, що завжди треба говорити правду. У своєму виступі наведи приклад із прочитаних тобою творів. Виступай перед однокласниками. Після виступу відповідай на запитання, які тобі поставлять.

Для усних відповідей із завданням проблемного характеру нами було розроблено шкалу критеріїв (табл. 4).

Таблиця 2.4

Єдина шкала критеріїв оцінки усних відповідей учнів

Ба ли	Зміст	Взаємодія із співрозмовником	Мовленнєве оформлення	Інтонаційний малюнок/ вимова
1	2	3	4	5
3	Завдання виконано повністю: мету спілкування успішно досягнуто висловлювання зв'язкових та логічних; тема розкрита у повному обсязі	Демонструє здатність починати та активно підтримувати бесіду, дотримуючись черговості в обміні репліками; ставити та відповідати на поставлені питання, швидко реагувати та проявляти ініціативу при зміні теми розмови,	Мовленнєві оформлення відповідає поставленому завданню. Припускає незначну кількість помилок, які не заважають розумінню	Мова зрозуміла: дотримується правильного ритму та інтонаційного малюнку.

Продовження табл.2.4

1	2	3	4	5
		відновлювати розмову у разі збою		
2	Завдання виконано: мета спілкування досягнута, висловлювання в основному логічні та зв'язкові, проте; тема розкрита не в повному обсязі	Найчастіше демонструє здатність починати, за необхідності, і підтримувати розмову, реагувати і виявляти певну ініціативу зміни теми. У деяких випадках спостерігаються паузи. Сигналізує про наявність проблеми у розумінні співрозмовника	Мовленнєве оформлення в основному відповідає поставленому завданню, проте спостерігаються деякі труднощі при доборі слів і окремі неточності при розмові на більш абстрактні теми. Припускається помилок, які не перешкоджають розумінню	В основному мова зрозуміла: ритм та інтонаційний малюнок іноді порушуються.
1	Завдання виконано частково: мету спілкування досягнуто не повністю, тема розкрита недостатньо	Не прагне починати та підтримувати бесіду, передає найбільш спільні ідеї в обмеженому контексті, значною мірою залежить від допомоги з боку співрозмовника.	Має обмежений словниковий запас, робить численні помилки або поодинокі помилки, що ускладнюють розуміння.	В окремих випадках розуміння мови може бути утруднене через неправильний ритм або інтонаційний малюнок; потрібна напружена увага з боку слухача
0	Завдання не виконано, мети спілкування не досягнуто	Не може підтримувати розмову	У цілому нині відповідає поставленої задачі.	Мова майже не сприймається на слух

Завдання 5. Одним із найдавніших заходів довжини, якою користувалися в багатьох країнах світу, вважається лікоть - відстань від кінця витягнутого середнього пальця руки до ліктьового згину. Долоню і пальці використовували як вимірювальний інструмент ще давні єгиптяни. Пізніше широко використовували п'ядь - відстань між кінцями витягнутих великого та вказівного пальців руки [78].

Працюючи у групі вам належить встановити співвідношення між старовинними та сучасними заходами довжини

Вашій групі буде дано 5 хвилин, щоб виконати наступні дії

– Порахуйте середню для всіх членів групи довжину та ширину кожного виміряного предмета в ліктях та в п'ядях. Занесіть цифри в таблицю.

– Виміряйте довжину та ширину класної кімнати, дошки, парти та підвіконня в сантиметрах. Перевірте точність вимірювань двічі. Занесіть цифри в таблицю (табл. 2.5).

– Порахуйте, скільки сантиметрів вийшло в лікті та п'яді, у кожному рядку таблиці.

– Порахуйте, скільки сантиметрів вийшло в лікті та п'яді в середньому для всіх ваших вимірів.

– Запишіть на дошці номер групи та цифри, що вийшли.

Для того, щоб успішно виконати завдання та вкластися у відведений час, обговоріть у групі:

- як ви вважатимете,
- як ви розподілите обов'язки.

Таблиця 2.5

Завдання 2

Предмет	Довжина			Ширина		
	см.	у ліктях	у п'ядях	см.	у ліктях	у п'ядях
Класна кімната						
Класна дошка						
Шкільна парта						
Підвіконня						

1 лікоть = _____ см.

п'ядь = _____ см.

Порівняйте отримані різними групами результати. Порівняйте результати, отримані всіма групами із загальноприйнятими цифрами для переведення стародавніх заходів у сучасні.

Обговоріть у групі, чому ваша робота дала такі результати.

Побудуйте своє обговорення так:

По черзі висловіть всі різні, може навіть, на перший погляд, безглузді ідеї, які спадають на думку. Потрібно, щоби хтось один записував ідеї.

Коли ідеї вичерпаються, викресліть записи, що повторюються, і попросіть тих членів групи, які пропонували ідеї, пояснити їх більш детально. Відкиньте ті ідеї, яким не знайшлося пояснення.

Обговоріть ідеї, що залишилися, і встановіть причину. Приготуйтеся пояснити причину, через яку вами були отримані саме такі результати, класу.

Завдання 6. Сьогодні на полицях магазинів дуже широкий вибір напоїв. Багато людей вважають, що найкорисніші для здоров'я напої – це соки.

- Уважно розгляньте діаграми та дайте відповідь на запитання:
- Яка марка соків найбільш відома для жителів?
- Сік якої марки знають, але не п'ють?

- Скільки відсотків жителів купують сік невідомої, згідно з діаграмою 1, марки?

Модельна відповідь:

- "Так".
- "Чемпіон".

За правильну відповідь на запитання 1	1 бал
За правильну відповідь на запитання 2 та 3	2 бали
Максимальний бал	5 балів

Отже, проведене теоретико-експериментальне дослідження показало, що вибрані нами методи та підходи надають широкі можливості для активізації розумової діяльності першокласників, розвитку їх пізнавальних інтересів, самовдосконалення, саморозвитку. Для реалізації цих можливостей потрібно співвіднести, упорядкувати і пов'язати один з одним завдання всіх предметів, визначити їх роль і місце в єдиному процесі навчання в школі взагалі і в початковій школі зокрема [79].

Підбиваючи підсумки параграфа, зазначимо таке:

1. З урахуванням загальної логіки процесу навчання першокласників доцільно розбити на три взаємопов'язані етапи: початковий етап отримання початкових навичок навчання в школі взагалі, заключний. Реалізація дисциплінарних зв'язків дозволить у разі не лише активізувати розумову діяльність першокласників, а й ефективніше розвивати багато загальнонавчальні вміння і навички.

2. Здійснення такої систематичної роботи з активізації розумової діяльності першокласників вимагає також об'єднання зусиль і вчителя, і учня, і батьків, дотримання єдиних вимог щодо розвитку особистості першокласника взагалі.

2.3 Результати експериментальної роботи та їх інтерпретація

Відповідно до завдань формуючого етапу експерименту були організовані одна експериментальна та одна контрольна групи, приблизно рівні за успішністю та початковим рівнем розвитку розумових процесів та пізнавальних процесів. У групі позначеної символом ЕГ-1 застосовувалася система проблемних ситуацій, проблемних завдань, використовувалася самостійна робота. У групі КГ (контрольної) розвиток розумової активності протікало стихійно (спонтанно) рамках традиційного навчання.

Отримані дані свідчать, що різких статистично значимих відмінностей в експериментальних і контрольній групах до проведення формуючого етапу експерименту не виявлено.

Таблиця 2.6

Рівень розумового розвитку на етапі конститувального експерименту

Тест	Результати (бали)	
	ЕГ	КГ
1. Поінформованість 1	2,44	2,69
2. Поінформованість 2	2,74	2,73
3. Аналогії	2,59	2,54
4. Класифікації	2,4	2,46
5. Узагальнення	2,62	2,7
6. Числові ряди	2,5	2,42

Перевірку гіпотези про те, що рівень розвитку розумової активності у першокласників значно підвищиться, якщо даний педагогічний процес протікатиме в рамках спеціально розробленої моделі при реалізації комплексу педагогічних умов її ефективного функціонування, у своєму дослідженні ми здійснювали за допомогою статистичного критерію χ^2 (хі-квадрат) за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(Q_{Ei} - Q_{Ki})^2}{Q_{Ki}}, \text{ де:}$$

- N_E - кількість учнів експериментальної групи;

- NK - кількість учнів контрольної групи;
- QE_i - кількість учнів експериментальної групи, які мають i-й рівень розвитку розумової активності;
- QK_i - кількість учнів контрольної групи, які мають i-й рівень розвитку розумової активності;
- C - число категорій "i".

Таблиця 2.7

Рівень розумового розвитку на контрольному етапі експерименту

Тест	Результати (бали)	
	ЕГ	КГ
1. Поінформованість 1	3,24	2,8
2. Поінформованість 2	3,55	3
3. Аналогії	4	2,84
4. Класифікації	3,12	2,96
5. Узагальнення	3,7	2,77
6. Числові ряди	3,38	2,6

При рівні значущості $p=0,05$ і, враховуючи однобічність критичної області, за таблицею критичних значень статистики, що мають розподіл $\chi^2(2,130)$, знайдемо критичне значення, де $df=(C-1)=2$ - ступінь свободи.

Використання статистичного критерію χ^2 (хі-квадрат) дозволяє відповісти на питання: чи є відмінність у рівні розвитку розумової активності в учнів експериментальних та контрольної груп та які причини цієї відмінності.

Розвиток розумової активності у першокласників на високому рівні міг відбутися або внаслідок випадкових факторів, або під впливом цілеспрямованого педагогічного впливу. Якщо відмінності не є випадковими, а є наслідком спеціально організованої діяльності, це означає таке: теоретично обґрунтовані нами педагогічні умови ефективного функціонування та розвитку моделі активізації мисленнєвої діяльності першокласників є необхідними та достатніми.

Результати розрахунків представлено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Результати обчислень

Гурт	Кількість людей.	Категорія 1	Категорія 2	Категорія 3	Т (спостер.)	Т (крит.)
ЄГ	46	$Q_{E1} = 4$	$Q_{E2} = 23$	$Q_{E3} = 19$	15 778	5 991
КГ	49	$Q_{K1} = 16$	$Q_{K2} = 28$	$Q_{K3} = 5$		

Примітка:

- Категорія 1 – низький рівень;
- Категорія 2 – середній рівень;
- Категорія 3 – високий рівень.

З таблиці видно, що $T(\text{спостер.}) > T(\text{крит.})$ лише в експериментальній групі.

З цього ми маємо вважати, що розвиток розумової активності у першокласників експериментальної групи вищий, ніж в учнів контрольної групи.

При цьому розвиток мисленнєвої активності відбувся під впливом сукупності виділених нами педагогічних умов, а це означає, що тільки їхня комплексна реалізація сприяє вирішенню основного завдання – розвитку розумової активності у першокласників.

Висновки до розділу 2

На основі результатів першого розділу було сформульовано гіпотези, які стали підґрунтям для організації педагогічного експерименту. Центральною ідеєю стало впровадження особистісно-діяльнісного підходу до навчання як умови активізації мислення першокласників.

Розроблено цілісну педагогічну систему активізації розумової діяльності. Система включає управлінські функції вчителя - планування, мотивація, організація, контроль - як механізми впливу на пізнавальну діяльність учнів у контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Констатуючий етап підтвердив необхідність змін у навчальному процесі. Аналіз чинних навчальних програм, підручників і методичних матеріалів виявив відсутність цілісної системи завдань, спрямованих на активізацію мислення учнів, що підкріпило доцільність експериментального втручання.

Емпірично підтверджено слабкий рівень розвитку розумової активності більшості першокласників. Згідно з результатами тестування у 71% учнів рівень розвитку розумових процесів становив нижчий або середній, що свідчить про недостатню ефективність традиційних методів навчання.

Здійснено ґрунтовну психолого-педагогічну діагностику учнів. Було встановлено, що більшість першокласників належать до категорії візуалів (48,6%), далі – аудіалів (38,9%) і кінестетиків (близько 31%), що обґрунтовує необхідність диференційованого підходу до подачі навчального матеріалу.

Проаналізовано особливості пам'яті та уваги учнів. Дослідження показали недостатній рівень довільного запам'ятовування і нестійкість уваги в частини дітей, що є типовими для молодшого шкільного віку, але потребують цілеспрямованої корекційної та розвивальної роботи.

Здійснено комплексну програму діагностики розумових процесів. Використання тестів, контрольних робіт, спостережень дозволило достовірно визначити рівень розвитку пізнавальної діяльності за основними

параметрами: увага, пам'ять, мислення, мотивація, канали сприйняття інформації.

Враховано індивідуально-типологічні особливості учнів. Дані про канали сприйняття та переважаючі типи мислення стали основою для адаптації дидактичних засобів у подальшій роботі на формуючому етапі експерименту.

Підготовлено основу для подальшого формуючого етапу. Результати, отримані на констатуючому етапі, дозволили сформувати репрезентативні групи учасників, скоригувати методичні підходи та визначити педагогічні умови для реалізації експериментальної моделі.

При розробці методики активізації мисленнєвої діяльності першокласників було враховано вікові та індивідуальні особливості учнів, що забезпечує її адаптивність та ефективність у навчально-виховному процесі.

Змістовий аналіз підручників і навчально-методичних комплексів виявив низку недоліків, які потребують доопрацювання, зокрема:

- недостатнє врахування компетентнісного та діяльнісного підходів у завданнях;
- невідповідність дидактичних матеріалів віковим і психофізіологічним особливостям першокласників;
- обмежена кількість завдань, орієнтованих на розвиток мислення різних рівнів;
- недостатній час на самостійну пізнавальну діяльність учнів на уроці.

Розроблено матрицю-засіб для визначення рівнів розвитку мисленнєвої активності учнів, що охоплює чотири рівні (мінімальний, задовільний, достатній, високий). Для кожного рівня передбачено відповідні типи завдань-вимірювачів, що стимулюють розвиток ключових пізнавальних операцій (аналізу, синтезу, моделювання, абстрагування, прогнозування тощо).

У процесі дослідження було реалізовано компетентісно-орієнтований підхід, що передбачає створення навчальних ситуацій, наближених до реальних життєвих, які формують у молодших школярів не лише знання, а й способи дії. Запропоновані завдання сприяють розвитку таких компетентностей, як мовленнєва, пізнавальна, комунікативна, соціальна.

Навчальні завдання було диференційовано за рівнями складності, що дозволило забезпечити індивідуалізацію навчального процесу, враховуючи пізнавальні можливості кожного учня.

Значну увагу було приділено розробці критеріїв оцінювання навчальних досягнень першокласників у межах формувального, тематичного та підсумкового контролю. Критерії оцінювання враховують не лише змістовну правильність відповіді, а й мовленнєве оформлення, логіку, інтонацію та комунікативну взаємодію.

Запропоновані вправи та завдання (аналіз тексту, складання висловлювань, виступи, робота з тлумачним словником, використання історико-культурного матеріалу тощо) підтвердили свою ефективність у стимулюванні усного та письмового мовлення, формуванні когнітивних умінь, розвитку критичного мислення та вміння висловлювати аргументовану думку.

Важливою умовою успішної активізації мисленнєвої діяльності першокласників є організація групової та індивідуальної роботи, що сприяє формуванню навичок спільної діяльності, взаємодії, самостійного аналізу та пошуку рішень.

На формувальному етапі експериментального дослідження було перевірено ефективність запропонованої моделі розвитку розумової активності молодших школярів у контексті реалізації спеціально розроблених педагогічних умов. Для цього було створено експериментальну групу (ЕГ) та контрольну групу (КГ), які на етапі констатації мали приблизно однакові початкові характеристики за рівнем розумової активності.

Аналіз результатів констатувального етапу засвідчив відсутність статистично значущих розбіжностей між учнями ЕГ та КГ. Це підтверджує еквівалентність груп на початку дослідження і дозволяє вважати подальші зміни у рівні розумового розвитку наслідком реалізації експериментальної методики.

Після впровадження комплексу педагогічних умов у експериментальній групі (використання проблемного навчання, самостійної роботи, активних методів мисленнєвої діяльності) результати контрольного етапу експерименту продемонстрували суттєве зростання показників розумового розвитку у порівнянні з учнями контрольної групи. Найбільш помітні зміни відбулися за такими параметрами, як: поінформованість, аналогії, узагальнення, числові ряди, що свідчить про активізацію логічного мислення, мовленнєвого аналізу, узагальнення та абстрагування.

Застосування статистичного критерію χ^2 дозволило встановити, що за результатами контрольного етапу експерименту відмінності між експериментальною та контрольною групами є статистично значущими ($T_{\text{набл}} = 15,778 > T_{\text{кр}} = 5,991$), що підтверджує гіпотезу про ефективність авторської моделі.

Спостережені покращення у розумовому розвитку учнів експериментальної групи не можуть бути пояснені випадковими факторами, оскільки в контрольній групі, яка навчалась за традиційною програмою, аналогічної позитивної динаміки не зафіксовано. Зміни, що відбулися, є наслідком цілеспрямованої реалізації комплексу педагогічних умов, що включали:

- створення умов для самостійного розв'язання проблемних завдань;
- застосування індивідуального та диференційованого підходів;
- активне включення дітей у пізнавальну діяльність через ігрові, пошукові та дослідницькі методи.

Таким чином, запропонована система педагогічних умов є необхідною та достатньою для підвищення рівня розумової активності учнів молодшого шкільного віку. Її впровадження сприяє переходу учнів від репродуктивного до продуктивного типу мислення, стимулює пізнавальний інтерес, ініціативу, розвиток когнітивних структур і створює передумови для подальшого інтелектуального та особистісного зростання школярів.

ВИСНОВКИ

1. Мисленнєву діяльність ми представляємо як систему, що розглядається у двох аспектах: операційному та процесуальному. Виділяючи ці аспекти у структурі мисленнєвої діяльності, А.В. Брушлинський зазначає, що "якщо процесуальний аспект вивчається виключно в рамках психології, то операційний пов'язаний ще й з іншими науками", у нашому випадку – з навчальними дисциплінами, що вивчаються у першому класі.

При операційному підході ми розглядаємо мислення у вузькому плані: представляємо його у вигляді набору дій і складових їх операцій. Виділяються зовнішня та внутрішня структури розумової діяльності. Внутрішня включає мотив, мету діяльності та умови, в яких відбувається розв'язання поставленого в рамках навчальної ситуації завдання. Зовнішня структура включає дії та операції різних компонентів мислення (логічного, просторового, інтуїтивного тощо).

2. Під розвитком розумової діяльності ми розуміємо сукупність змін якісного та кількісного характеру, що відбуваються в логічному та просторовому мисленні, пов'язаних із формуванням пізнавального інтересу до предмета в умовах спеціально організованої навчальної діяльності.

При розкритті процесу розвитку розумової діяльності враховується, що він іде за двома лініями. Перша лінія – функціональний розвиток, пов'язаний з накопиченням нових і нових видів інтелектуальних дій та операцій. Це лінія кількісних накопичень. Друга лінія розвитку – лінія якісних змін у розумовій діяльності, її переходу з одного рівня на інший. Навчання має пряме відношення до першої із зазначених ліній розвитку, а через неї впливає і на другу. Такий підхід до розв'язання питання про співвідношення навчання та розвитку поділяє точку зору Л.С. Виготського: "навчання веде за собою розвиток". Прийняття такої точки зору ставить проблему виявлення умов, за яких навчання дає найбільший ефект розвитку, визначення таких видів пізнавальної діяльності, засвоєння яких ефективно впливає на розвиток.

Розвиток мисленнєвої діяльності школярів можливий лише за умови відповідним чином організованої навчальної діяльності.

Наведемо компонентну структуру навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мисленнєвої діяльності:

- навчальна мотивація, що реалізується у вигляді введення у навчальний процес завдань проблемного характеру;
- навчальна задача, що орієнтує учнів на дії у зоні їхнього найближчого розвитку;
- вирішення навчальної задачі, спрямоване на розвиток окремих компонентів мисленнєвої діяльності – просторового, логічного, інтуїтивного тощо;
- контроль (самоконтроль) та оцінка (самооцінка).

Як було видно з наведеної моделі структури мисленнєвої діяльності, її одиницею є окремі мисленнєві дії.

Розвиток логічного компонента мисленнєвої діяльності першокласників передбачає створення умов, які забезпечують формування діяльності з оволодіння основними поняттями та вміннями, що дозволяють виконувати розумові операції, необхідні для розв'язання різноманітних навчальних і практичних завдань.

Розвиток просторового компонента передбачає створення умов, що забезпечують оволодіння наступними розумовими прийомами та відповідними їм вміннями:

- а) створення образу - включає вміння створювати уявний образ фігури та утримувати його;
- б) оперування образом - включає:
 - вміння уявного переміщення образу;
 - вміння одноразової видозміни вихідного образу фігури.

3. Дослідження обґрунтувало необхідність диференційованого підходу до навчальних дисциплін та впровадження дидактичного комплексу,

орієнтованого на формування адекватної мотивації, що включає відібраний структурований зміст, методику організації навчальної діяльності молодших школярів у рамках пропедевтичного курсу та гурткової роботи з мультимедійною підтримкою.

4. Розвиток мисленнєвої діяльності передбачає активне використання двох типів наочності – статичної та динамічної. Тому на цьому етапі ми використовуємо наочність другого типу, до якої належить динамічна візуалізація понять.

5. Результати навчального та контрольного експериментів показали ефективність розробленої нами методики розвитку розумової діяльності першокласників. Формуючий етап експерименту сприяв розвитку просторового, логічного, а також мотиваційного компонентів розумової діяльності. В результаті можна зробити висновок про підтвердження нашої гіпотези.

Проведене дослідження проблеми не є вичерпним. Подальші перспективи вивчення цієї проблеми бачимо у пошуку форм, засобів і методів реалізації ширшої системи функцій розвиваючого навчання для кожного навчального предмета окремо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗИН, 1998.
2. Бондар В. І. Дидактика: Підручник. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
4. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 196 с.
5. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академія, 2003. – 576 с.
6. Волобуєва Т. В. Розвиток творчої компетентності школярів. - Х. : Основа, 2005. - 112 с.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К. : Либідь, 1997. - 376 с.
8. Грушко О. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / ін-т педагогіки АПН України. - К., 2005. - 20 с.
9. Гуманізація процесу навчання в школі: Навч. посіб. / За ред. С. П. Бондар. - 2-ге вид., доп. - К. : Стило, 2001. - 256 с.
10. Державний стандарт початкової загальної освіти. - Початкова освіта. №18 (594) травень 2011
11. Друзь З. В. Нестандартні завдання як засіб стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Криворізький державний педагогічний ун-т. - Кривий Ріг, 1997. - 178 л.
12. Єрмаков і. Освіта і життєва компетентність для ХХІ століття // Завуч. - 2005. - № 19. - С. 13-16.
13. Забродський М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – 189 с.

14. Захарова Н. М. Міжпредметні зв'язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Глухівський державний педагогічний ін-т. - К., 2000. - 190 л.
15. Інтернет-конференція Сучасні освітні тенденції: технології та інструменти розвитку креативного мислення [Електронний ресурс]. – 1201. – Режим доступу до ресурсу: <https://naurok.com.ua/conference/creative>.
16. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2005. – 180 с.
17. Клепіков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи: Навч. посіб. - К. : Вища школа, 1996. - 295 с.
18. Коновальчук М. Розвиток творчості молодших школярів :Система літературних завдань. - К. : Шкільний світ, 2010. - 120 с. - (Бібліотека «Шкільного світу»)
19. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. - 2002. - № 1 (91) - С. 2-8.
20. Кочерга О. В. Початок життя - становлення творчості : Посіб.для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / Під заг. ред. С. Чередниченко. - К. : Кобза, 2003. - 256 с.
21. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / Василь Кремень. - К. : Грамота, - 2005. - 447 с.
22. Кузьміна Н. Проблема підвищення рівня мотивації на уроках читання / Н. Кузьміна, Т. Коршун // Початкова школа. - 2007. - № 3. - С.26 - 27.
23. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. А. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-прес, 2003. – 418 с.
24. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 128 с.
25. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник. – К.: “ЕксОб”, 1999. – 303 с.

26. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Гранмна, 1999. – 350 с.
27. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема // Обдарована дитина. - 2005. - № 4. - С. 2-9.
28. Мудрак М. А. Вплив нетрадиційних завдань на формування літературнотворчих здібностей старшокласників // Обдарована дитина. - 1998. - № 7. - С. 9-11.
29. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1 -4 класи. - К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. - 392 с.
30. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. - К. : 2004. - 256 с.
31. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков та ін. – К.: Знання, 2006. – 252 с.
32. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.
33. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2006. – 700 с.
34. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
35. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. М. Степанов. - К. : Академвидав, 2006. - 424 с.
36. Робота з обдарованими дітьми. Сходінки творчого зростання. 1-4 класи: Посібник для вчителя/Упор. Гордіюк Н. М. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 152 с.
37. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посіб. - 2-ге вид., доп. - К. : Либідь, 2001. - 288 с.
38. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. - Т. : Навчальна книга - Богдан, 2005. - 360 с.

39. Савченко О. Я. Барвистий клубок: Дивись, міркуй, відповідай: Навчання і розваги. - К. : Бліц, 1996. - 176 с.
40. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності: Навч. посіб. для мол. шк. - К. : Освіта, 1995. - 159 с.
41. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах - К. : Магістр, 1997. - 256 с.
42. Савченко О.Я. Від людини освіченої – до людини культури: Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів // Рідна школа. – 1996. – №5 – 6. – С. 56 – 60.
43. Семенова А. В., Гурін Р. С. Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2006. – 319 с.
44. Сисоєва С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання. Гуманітарні науки. 2001. № 1. С. 110-118.
45. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.
46. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. - К. : Рад. школа, 1977. - Т. 5. - 638 с.
47. Сухомлинський В. О. Вічна тополя: Казки. Оповідання. Етюди: Для дітей молодшого шкільного віку / Упоряд. О. Сухомлинська, заг. ред. Д. Чередниченка. - К. : Генеза, 2003. - 272 с.
48. Телячук В.П., Лесіна О.В. Інноваційні технології впочатковій школі. Х.: ВГ «Основа», 2008.
49. Юрченко З. В. Самостійна художньо-словесна творчість учнів як засіб розвитку літературних здібностей: Дис. ... канд. пед. наук: 10.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. - івано-Франківськ, 2001. - 220 л.
50. Явоненко М. В. Розвиток уяви і літературних здібностей молодших школярів // Початкова школа. - 2003. - № 3. - С. 14-17.
51. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2003. - 112 с.