

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв
імені Валентини Волошиної
Кафедра дошкільної та початкової освіти

ДИПЛОМНА РОБОТА
на тему: «**ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА
УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**»

Студентки 2 курсу МД ПЗ групи
Галузі знань: 01 Освіта / Педагогіка
Спеціальності: 013 Початкова освіта
Рудюк Юлії Миколаївни

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають
посилання на відповідне джерело

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук,
доцент **Родюк Н.Ю.**

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Розширена шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Члени комісії _____
(підпис)

(прізвище та ініціали)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

м. Вінниця – 2019 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
1.1. Дефінітивний аналіз базових понять дослідження.....	7
1.2. Історико-педагогічний аналіз питання формування культури мислення учнів початкової школи.....	14
1.3. Психолого-педагогічні засади формування культури мислення дітей молодшого шкільного віку.....	19
1.4. Дидактична гра як засіб розвитку культури мислення молодших школярів.....	32
РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ	
2.1. Діагностика сформованості культури мислення дітей молодшого шкільного віку на уроках української мови.....	39
2.2. Педагогічні умови ефективної організації уроків української мови задля формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри.....	45
2.3. Впровадження системи методичних прийомів формування культури мислення учнів початкової школи на уроках української мови засобами дидактичної гри.....	51
ВИСНОВКИ	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	62
ДОДАТКИ	67

ВСТУП

Для досягнення успіху у соціумі особистості недостатньо знань основ наук. Вона має ще володіти надзвичайно важливим логічним арсеналом – методами аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення, умінням доводити і спростовувати, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані, раціональні в тій чи іншій ситуації рішення, іншими словами, – бути всебічно розвинутою особистістю. На сьогодні провідною метою навчання, на що спрямований зміст початкової освіти, є формування культури мислення молодших школярів.

У Державній національній програмі «Освіта» одним із пріоритетних напрямів перебудови школи зазначено: «формування мовленнєвої культури в оволодінні рідною (українською мовою)» [14].

Обов'язок учителя-словесника – навчити дітей вільно володіти мовою, що функціонує у двох формах – усній і писемній. Підвищення рівня культури усного і писемного мовлення є однією з найактуальніших проблем, що постають перед школою, – вважає науковець Наталія Дика [15, с. 50].

Аналізуючи такі документи, як Концепція «Нова українська школа», Державний стандарт початкової освіти, навчальні програми та підручники, можна сказати, що вони ставлять перед нами завдання формувати учнів, здатних самостійно мислити, приймати сміливі і нестандартні рішення, творчо ставитись до праці. Тільки реалізуючи ці вимоги, ми зможемо сформувати творчу особистість кожного учня [37].

Проблемою формування культури мислення молодших школярів займалися багато видатних вітчизняних лінгвістів і методистів. Зокрема, Н. Бабич, І. Білодід, О. Біляєв, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Каніщенко, Л. Мацько та багато інших. Окремі аспекти формування мовленнєвої культури учнів початкової школи досліджували М. Нікітін, Р. Миронюк, Р. Ткаченко, В. Стаднік та ін. Взаємозв'язок інтелектуального й мовного розвитку молодшого школяра, виховання пізнавально-активної, творчо мислячої, самокритичної особистості розглянуто у працях Ш. Амонашвілі, Г. Балла, Н. Бібик, О. Киричука, О. Савенкова, О. Савченко, В. Сухомлинського, В. Хуторського та ін.

Використання дидактичних ігор для формування культури мислення знайшли своє відображення у працях О. Близнюк, Л. Вишнякова, В. Воліна, Г. Ганніченко, Н. Дівінська, Ю. Друзь, О. Заболотний. Ефективність застосування дидактичних ігор на уроках української мови висвітлено у думках Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, М. Вашуленка, Б. Друзя, Ю. Калинецької, С. Короткова, Н. Кудикіної, М. Микитинської, Р. Осадчук, Н. Підгорної, О. Савченко.

Культура мислення молодших школярів тісно пов'язана з культурою мовлення. Молодші школярі на уроках української мови вчать логічно мислити, правильно висловлювати свої думки, тому і мовлення в них буде ясне, логічне. Мовлення тоді гарне, коли воно якнайповніше та якнайточніше передає думки чи малює образи й легко сприймається.

Проблема формування культури мислення й мовлення учнів початкової школи за допомогою дидактичних ігор є особливо значущою, оскільки взаємопов'язаний розвиток культури мислення молодших школярів у процесі навчання рідної мови є основою якісного, свідомого та глибокого засвоєння мовних знань, формування міцних мовно-мовленнєвих умінь і навичок.

Формування культури мислення за допомогою дидактичних ігор на уроках української мови є недостатньо вивченою та дослідженою проблемою, незважаючи на те, що здійснено значну кількість теоретичних та експериментальних досліджень як у педагогіці, так і в окремих її галузях, розроблено оригінальні методики експериментальних досліджень творчого мислення. Актуальність даної проблеми та потреба початкової школи в реалізації навчальних завдань, які ставить сьогодні суспільство перед освітою, зумовила вибір теми нашого дослідження: **«Дидактична гра як засіб формування культури мислення молодших школярів на уроках української мови»**.

Об'єкт дослідження – процес формування культури мислення молодших школярів на уроках української мови.

Предмет дослідження – використання дидактичної гри як засобу формування культури мислення.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічні умови ефективної організації уроків української мови задля формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри.

Гіпотеза дослідження: формування культури мислення молодших школярів буде ефективним, якщо в освітньому процесі початкової школи використовувати різноманітні дидактичні ігри на уроках української мови.

Мета дослідження зумовила визначення таких **завдань:**

1. Здійснити дефінітивний аналіз базових понять дослідження та історико-педагогічний аналіз питання формування культури мислення учнів початкової школи.

2. Охарактеризувати психолого-педагогічні засади формування культури мислення дітей молодшого шкільного віку.

3. Визначити та обґрунтувати критерії, показники, рівні сформованості культури мислення дітей молодшого шкільного віку на уроках української мови

4. Охарактеризувати педагогічні умови ефективної організації уроків української мови задля формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри.

5. Перевірити впровадження системи методичних прийомів формування культури мислення учнів початкової школи на уроках української мови засобами дидактичної гри.

6. Визначити роль розвивальних ігор та інтегрованих занять у розвитку мовлення дітей раннього дошкільного віку.

Для досягнення мети і реалізації завдань дослідження застосовувались такі наукові **методи:**

– **теоретичні:** аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми дослідження, порівняльний аналіз;

– **емпіричні:** обстеження дітей за допомогою спеціальних діагностичних методик, якісний аналіз результатів експерименту.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі ЗОШ I-III ст. № «8» ВМР, в експерименті брали участь 24 діти 3 класу.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на студентській науково-практичній конференції «Українська дитяча література: здобутки й перспективи розвитку» (2019 р.), на звітній конференції викладачів і студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2019 р.).

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено у 2 одноосібних публікаціях автора:

1. Рудюк Ю. Погляди Василя Сухомлинського на формування культури мислення молодших школярів за допомогою дидактичної гри / Ю. Рудюк // Реалізація ідей В.О.Сухомлинського в практиці роботи сучасних освітніх закладів : збірник матеріалів регіональних педагогічних читань / Відп. за випуск: І.М. Лапшина, Л.В. Любчак, Н.Ю. Родюк. – Вип. 14. – Вінниця: ТОВ «Ландо ЛТД», 2018. – С. 103-105.

2. Рудюк Ю. Умови та порядок застосування дидактичної гри на уроках української мови / Ю. Рудюк // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 17-18 квітня 2019 р.) / за ред. О.А.Голюк ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2019. – Вип. 8. – С. 343-346.

Структура дипломної роботи. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ І. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Дефінітивний аналіз базових понять дослідження

У сучасних умовах становлення України і створення Нової української школи значуще значення має формування творчо мислячих учнів. Формування вміння особистості бути спроможною вчасно й доречно відповідати викликам сучасності є одним із основних завдань виховання та освіти.

Для вивчення проблеми формування у молодших школярів культури мислення засобами дидактичної гри проаналізуємо дефінітивну основу дослідження. До неї увійшли такі категорії: «мислення», «культура мислення», «гра», «дидактична гра» в психолого-педагогічній літературі.

Визначення поняття «мислення» ми зустрічаємо в українському педагогічному словнику: «вища форма відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина» [12, с. 208]. У великому тлумачному словнику української мови зазначено, що мислення – міркування, зіставлення явищ об'єктивної дійсності з відповідними висновками [8, с. 846].

З психологічної точки зору, мислення – це один з вищих проявів, процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності; це аналіз, синтез, узагальнення умов і вимог розв'язуваної задачі та способів її вирішення. У такому безперервному процесі утворюються дискретні розумові операції, які мислення породжує, але якими воно не обмежується [43, с. 252].

Тлумачний словник психологічних термінів трактує поняття «мислення» так: мислення – вища форма активного відображення об'єктивної реальності, що перебуває у цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому відображенні суб'єктом суттєвих зв'язків і ставлення до дійсності в творчій побудові нових ідей, прогнозуванні подій [59, с. 196].

На думку А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак, мислення – це опосередковане та узагальнене пізнання людиною предметів, фактів, явищ об'єктивної дійсності в їх суттєвих зв'язках та відношеннях [36, с. 60]. В. Оконь вважає, що мислення –

внутрішнє оперування інформацією (даними, новинами), її відбір та обробка, завдяки якій приходять до опосередкованого й узагальненого пізнання дійсності [38, с. 147].

Р. Рубінштейн стверджує, що мислення – це рух думки, що розкриває зв'язок, який веде від окремого до загального та від загального до окремого. Мислення - це опосередковане, засноване на розкритті зв'язків, відношень, та узагальнене пізнання об'єктивної реальності [45, с. 361].

Основною задачею мислення, як зазначав О. Леонт'єв, є той факт, що воно дає знання про істотні властивості, зв'язки і відношення об'єктивної реальності, здійснює у процесі пізнання перехід від явища до його сутності [27]. На думку науковця, мислення – це процес свідомого відображення дійсності у таких об'єктивних її властивостях, зв'язках та відносинах, які недосяжні чуттєвому сприйняттю [27].

На думку К. Платонова, мислення – вища форма активного відображення об'єктивної реальності, що полягає у цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому відображенні суб'єктом суттєвих зв'язків і відносин дійсності, у творчому створенні нових ідей, прогнозуванні подій і дій (відповідно до мови філософії); функція другої сигнальної системи дійсності (за мовою фізіології вищої нервової діяльності), понятійна (в системі мови психології) форма психічного відображення, властива тільки людині, яка встановлює за допомогою понять, зв'язки й відносини між феноменами, що пізнаються [42, с.71.].

В. Середа зауважує, що мислення тісно пов'язане з мовою та мовленням, адже має активний, дійовий і цілеспрямований характер. Підкреслюючи специфічні особливості мови і мовлення, німецький філософ Й. Діцген писав, що мислення – це художник, який відображає світ, а мова для цього художника служить пензлем, яким він змальовує усю спорідненість усіх речей. Тобто мислення людини не існує поза мовою.

Педагог С. Максименко вважає, що мислення – це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках та відношеннях [29, с. 168]. Мислення людини не тільки

нерозривно пов'язане з мовленням, яке є знаряддям формування і способу існування думки. У слові закріплюється нагромаджений пізнавальний досвід, який людина використовує в разі потреби. Узагальнюючи у слові свої знання про предмети та явища дійсності, людина виходить за межі того, що дано їй безпосередньо у відчуттях і сприйманнях, значно розширює свої пізнавальні можливості, удосконалює мислення.

На думку О. Скрипченко, мислення – це психічний пізнавальний процес узагальненого та опосередкованого відображення істотних елементів, властивостей і зв'язків між ними у предметах і явищах об'єктивної дійсності [49, с. 142]. Мислення – процес опосередкованого та узагальненого відображення предметів і явищ довкілля в їхніх істотних властивостях і зв'язках [5, с. 996]. Мислення – це психологічний процес із відкриттям (можливо – суб'єктивно, тобто для того, хто мислить) нових знань, вирішення проблем на основі переробки отриманої інформації [34, с. 87].

Практика життєдіяльності людини включає попереднє розв'язання реальних завдань у сфері психіки з оперуванням даними пам'яті, пошуком у разі потреби додаткової інформації. Людське мислення базується на чуттєвому сприйнятті і постійно перебудовує людську структуру, йому притаманна властивість, хоч би незначного передбачення невідомого, внаслідок чого в ході розв'язування тих чи інших завдань виникає момент раптового зрозуміння здогадки – інсайт. Педагогічний аспект формування мислення полягає у вивченні умов, конструюванні шляхів і засобів розвитку мислення учнів у навчально-виховному процесі [58, с. 208].

Узагальнюючи різні підходи до розуміння сутності мислення, будемо вважати, що мислення – психічний пізнавальний процес узагальненого та опосередкованого відображення істотних елементів, властивостей і зв'язків між ними у предметах і явищах об'єктивної дійсності.

Культура мислення молодшого школяра – складне поняття, що є вищим рівнем і якістю мислення людини, що визначаються свідомим розвитком особистістю своїх способів мислення, які відповідають вимогам людської культури.

На думку О. Митника, культура мислення молодшого школяра – це дисципліна розуму, яка ґрунтується на сформованій у навчальній діяльності цілісній і гнучкій системі знань, умінь і навичок, придатній для пізнання об'єктивного світу, самого себе та для організації конструктивної взаємодії з іншими людьми [58]. Педагог стверджує, що формування культури мислення молодшого школяра у навчально-виховному процесі передбачає розв'язання вчителем таких завдань:

- ✓ становлення мотиваційної сфери: розвиток мотивів розумової діяльності, мотивів досягнень та саморозвитку;
- ✓ становлення пізнавальної сфери особистості, що означає, перш за все, інтелектуальний розвиток молодшого школяра;
- ✓ становлення соціальної сфери особистості, що означає розвиток уміння конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, виховання емпатії, емоційної стійкості, почуття власної гідності та самоповаги [33].

До визначення поняття «культура мислення молодшого школяра» педагоги Н. Бібік, О. Митник, О. Савченко застосовують особистісно-діяльнісний підхід. Мотиваційна сфера охоплює мотиви розумової діяльності (допитливість, бажання мислити, стійкий інтерес до нового, бажання доводити власну думку) та мотиви досягнень та саморозвитку. Пізнавальна сфера включає мислення особистості та містить змістовий (знання, які є основою мислення), операційний та контрольнокорекційний компоненти. Для здійснення пізнавальної діяльності необхідно, щоб мислення учнів початкової школи було наділено певними якостями: активність, глибина, гнучкість, критичність, цілеспрямованість, широта.

Культура мислення не дається людині разом з народженням, вона формується в процесі життєдіяльності і тісно пов'язана з комунікативною компетенцією особистості. У свою чергу комунікативна компетенція формується на базі одного з основних видів діяльності молодшого школяра – ігрової діяльності.

Важливе місце в початковій школі на уроках української мови посідає гра. Психологи розглядають гру як діяльність, що відображає дійсність шляхом активного її перетворення. У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток

гри. Це перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова [10].

У грі відтворюються людські взаємини, норми і правила суспільної поведінки. Ігри носять переважно колективний характер, відображають закони соціального середовища. Концепція Нової української школи передбачає посилення комунікативної компетенції школярів, зниження навчального навантаження за рахунок діяльнісного підходу в навчанні і вихованні. Діти молодшого шкільного віку можуть бути природно залучені в навчальну гру, яка формує комунікативні вміння і культуру мислення в цілому. Поведінка в грі відображає соціальну позицію дитини, дозволяє діагностувати і прогнозувати її розвиток.

Як зазначав К. Ушинський, гра – це могутній виховний засіб, вироблений самим людством, тому в ньому відобразилася справжня потреба людської природи [56]. Адже ще з раннього дитинства в різноманітній ігровій діяльності через механізм наслідування різних граней життя дорослих відбувається особистісне становлення маленької дитини. Дитина набуває мовленнєвий і комунікативний досвід, опановує практичні навички.

Гра, як зазначається в психологічному словнику, – це довільна діяльність, яка відображає у специфічній умовно-узагальненій формі ставлення людини до світу, людей, до самої себе і має за мету самовираження індивіда, формування у нього певних типів соціальної поведінки та активізацію біологічних та інтелектуальних можливостей особистості [12, с. 215].

Німецький учений Карл Гросс розглядав гру як важливий засіб формування та тренування навичок, як первинну форму залучення людини до соціуму [13]. Виявляючи цікавість до світу дорослих, але не маючи можливості включитись до нього, дошкільник моделює цей світ у грі.

Процес гри позитивно впливає на розвиток психічних процесів, на засвоєння нових знань та умінь дошкільників, адже під час гри відбувається ненав'язливе, поетапне відпрацювання розумових дій.

На думку С. Харченко, грі властиві такі соціально-психологічні й педагогічні функції:

- орієнтаційна – створення уявної ситуації, яка б орієнтувала дитину на певні норми поведінки в житті суспільства, на придбання якихось навичок і вмінь, а так само духовних цінностей;
- корегуюча – функція, яка вносить зміни у свідомість дитини щодо її поведінки, де дитина в грі намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки;
- заміщаюча – коли властивості речі зберігаються, але значення їх перекидається, тобто центральним моментом стає думка; у грі дитина оперує значеннями слів, що заміщають річ;
- розвивальна – коли в грі у дітей розвиваються всі психічні процеси (пам'ять, сприйняття, мислення, увага, сенсорні якості – орієнтування в просторі та часі у властивостях предметів, розвиток мовлення);
- терапевтична – відхилень у поведінці дітей, замкнутості [8, с. 56].

Гра – це вільна, самостійна діяльність, що здійснюється за особистою ініціативою дитини, де значною мірою реалізується бажання виявити свій задум, по-своєму діяти, змінювати реальне життя [39, с. 27]. Коли дитина грається, то вона виходить із власних безпосередніх інтересів та потреб.

Гра – це інтегрована система впливів, спрямована на формування в дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь [39, с. 210].

Гра – це своєрідна пізнавальна діяльність дитини соціально-культурного характеру, яка дозволяє їй привласнювати соціально-культурний досвід рідного народу і людства [39, с. 17]. Гра – це така форма життєдіяльності дитини, об'єктивні властивості якої еквівалентні реалізації й актуалізації сутнісних потреб і можливостей особистості [39, с. 17].

Сучасна дидактика, спираючись на нові дослідження педагогіки й психології, знаходить у грі великі можливості для навчання, розвитку особистості в цілому, оскільки гра впливає не лише на пізнавальну діяльність дитини, але й зачіпає її афективну сферу, посилює мотивацію, сприяє розвитку вольових якостей, формуванню характеру.

Найбільш ефективним способом організації навчального процесу являється використання дидактичних ігор. Проте дидактичні гри привертають увагу не тільки в якості цікавих форм освітньої діяльності, але як стимул до розвитку інтелекту учнів, їх творчих здібностей, розвитку мислення, а також як спосіб формування інтересу до досліджуваного предмета, бажання вчитися, розкриття індивідуальних здібностей, розширення кругозору тощо.

Дидактична гра – одна з форм навчального впливу дорослого на дитину, що представляє собою багатопланове, складне педагогічне явище; вона є і ігровим методом навчання дітей молодшого шкільного віку, і засобом всебічного виховання особистості. Л. Занков писав, що у дидактичній грі основним типом діяльності є навчальна діяльність, яка вплітається в ігрову і набуває рис спільної ігрової навчальної діяльності. Ігри сприяють розвитку уваги, спостережливості, пам'яті, мислення, ініціативи, а також вирішують певні дидактичні завдання: вивчення або повторення нового матеріалу, закріплення пройденого, формування навчальних умінь і навичок тощо.

Дидактична гра – діяльність, організована в процесі навчання з метою розвитку пізнавального інтересу за рахунок емоційного забарвлення ігрових дій, які засновані на імітаційному або символічному моделюванні досліджуваних явищ, процесів. Внаслідок проведення такої гри формуються конкретні знання, уміння і навички, які молодші школярі можуть використати у будь-якій діяльності, розвиваються у дітей усі психічні процеси, емоційно-вольова сфера.

Отже, дидактична гра дозволяє змінити пасивну позицію учнів на активну, що дає їм можливість отримувати і засвоювати велику кількість інформації. Гра – це могутній навчальний засіб, вироблений самим людством, який вимагає від учнів максимум своєї енергії, розуму, витримки, самостійності, розвиває мислення, мовлення, уяву, пам'ять.

1.2. Історико-педагогічний аналіз питання формування культури мислення учнів початкової школи

Важливою складовою загальної людської культури є культура мислення, яка не є вродженою якістю, а формується і розвивається в результаті освоєння нею навколишньої дійсності й оволодіння знаннями, накопиченими людством. Тому, одним з основних завдань сучасної школи є розвиток культури мислення учнів, озброєння їх методами та прийомами мисленнєвих операцій, що в цілому сприяє загальному розвитку особистості.

Проблема формування культури мислення у дітей молодшого шкільного віку привертала увагу багатьох педагогів-дослідників і психологів у різні історичні періоди.

Проблема розвитку мислення завжди була однією з центральних проблем педагогіки і психології. Даній проблемі були присвячені дослідження видатних вітчизняних педагогів: І. Вишенський, І. Гізель, О. Духнович, Л. Занков, М. Корф, Т. Лубенець, С. Русова, О. Савченко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. Також значну увагу цій проблемі приділяли і зарубіжні вчені-педагоги: Й. Герbart, А. Дістервег, М.-Ф. Квінтіліан, Я. Коменський, М. Монтесорі, Й. Песталоцці, Платон, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, В. да Фельтре та ін.

Як зазначав один з видатних діячів української культури XVII століття, педагог І. Гізель, що процес пізнання людиною навколишньої дійсності ґрунтується на чуттєвому досвіді, сприйнятті певних образів. Сприйняття, він вважав, важливим органом чуття дитини. І дійсно, можна погодитись з цією думкою, адже розвиток мислення, пам'яті у молодших школярів розпочинається і здійснюється завдяки розвитку сенсорики.

Зокрема, давньогрецький філософ і педагог Платон вважав, що особистість містить у собі декілька начал: відчуття, за допомогою якого пізнається тільки зовнішнє; воля, яка керує почуттями; розум, який вказує волі лінію поведінки і управління почуттями. Його думку поділяли і розвивали видатний римський педагог М. Квінтіліан, італійський педагог-гуманіст В. да Фельтре, французький педагог Ф. Рабле, англійський мислитель-гуманіст Т. Мор, український полеміст

І. Вишенський. Вони рекомендували розвивати сенсорiku за допомогою різноманітної наочності, особливо на практичних заняттях, в іграх. Ф. Рабле зазначав, що за допомогою розвитку мислення, особливо образного, підвищується активність дитини.

Педагоги Я. Коменський, С. Русова, М. Пирогов стверджували, що пізнання базується на відчуттях. Видатний чеський педагог Я. Коменський вивів «золоте правило» дидактики, в якому наголошував на велику роль образного мислення і розвитку сенсорики молодших школярів: «Все, що тільки можна, необхідно подавати так, щоб учні сприймали його органами чуття: видиме – зором; чути – слухом; запахи – нюхом; доступне смакові – смаком; дотику – дотиком. Якщо які-небудь предмети можна сприймати одразу кількома відчуттями, - нехай діти це роблять» [21, с. 98].

К. Ушинський вказав на те, що мислення людини розвивається лише у дійових, реальних знаннях [54, с. 119]. Педагог високо цінував роль порівняння як основи усякого розуміння та усякого мислення [54, с. 205]. К. Ушинський, підкреслюючи важливу роль знань у розвитку мислення, писав, що розум є не що інше, як «добре організована система знань» [54, с. 205]. К. Ушинський зазначав, що важливим є не стільки нагромадження знань, засвоєння великої кількості фактів з різних предметів, скільки їх систематизація, виділення в них головного і виховання вміння застосовувати їх у подальшій діяльності. Педагог підкреслював виключне значення порівняння у навчанні, як основи усякого розуміння та усякого мислення, вважаючи, що в дидактиці воно повинно бути основним прийомом [54, с. 205].

Значний внесок у методику розвитку мислення школярів зробив В. Сухомлинський. Здатність мислити видатний педагог справедливо вважав центральною у структурі людського розуму. Педагог писав: «... мислення – це дискретна робота мозку: мозок відключається від однієї думки і переключається на іншу, потім знову повертається до першої» [51, с. 56].

Аналіз педагогічних праць В. Сухомлинського засвідчив, що до вирішення досліджуваної проблеми автор підходив цілісно. Видатний педагог не тільки вказав

на важливість формування інтелектуальних умінь дітей, а й обґрунтував психофізіологічні та психологічні основи вирішення цієї проблеми. Так, щодо психофізіологічних особливостей сприйняття, мислення та розумової праці дітей педагог зауважує: «Дитина мислить... Це означає, що відповідна група нейронів кори півкуль її мозку сприймає образи (картини, предмети, явища, слова) навколишнього світу і через найтонші нервові клітини – як через канали зв'язку – ідуть сигнали. Нейрони «обробляють» цю інформацію, систематизують її, групують, зіставляють, порівнюють, а нова інформація в цей час надходить, її потрібно знову і знову сприймати, «обробляти»» [51, с. 33–34].

Вчений зауважував, що ця особливість мозку і є механізмом мислення. В. Сухомлинський рекомендував учителям навчати молодших школярів уміння аналізувати свої думки, а також вивчати мислительну діяльність учня, щоб правильно керувати нею. Це переключення відбувається вмить і від його швидкості залежить здатність зберігати і осмислювати в свідомості об'єкт пізнання.

Дидактика В. Сухомлинського ґрунтується на тому, що дитину необхідно навчити думати, спостерігати. У роботі Павлиської школи особливе місце займали уроки мислення та уроки серед природи. Як радив великий педагог, перші наукові істини дитина має пізнати з навколишнього світу, щоб джерелом думки була краса і невичерпні скарби природних явищ.

В. Сухомлинський вважав кожен подорож у природу уроком мислення, уроком розвитку розуму. Педагог вчив дітей складати казки, опираючись на природні образи: сонце, вітер, небо, дощ, місяць та інші. Ці заняття він називав уроками мислення. Кожен такий урок мав свою тему, передбачав конкретне коло речей і явищ для спостережень. В. Сухомлинський наголошував на тому, що не потрібно кидати на дитину «лавину вражень», адже дитячі думки мають таку особливість, що дитина заглиблюється подумки в якусь незначну деталь, зосереджує на ній всю увагу, забуває про все інше, сфера спостережень ніби звужується, звичайно, на короткий час. Тому теми для занять пропонував такі, які розкривають конкретні явища природи: «Як ховаються від негоди метелики», «Подорож мурахи від мурашника до крихти хліба», «Зимове життя під снігом», «Кожне явище має свої

причини» та ін.

На основі розвитку образного мислення В. Сухомлинський вчив дітей читати і писати. Так, наприклад, літера «Ж» нагадувала дітям жука, якого вони бачили у лузі; літера «Л» асоціювалася із зігнутою травинкою; літера «Р» - краплинка роси на травинці; «О» - просто крапелька роси... Складання дітьми творів, казок, розповідей про природу сприяло розвитку образного мислення дітей, у них виникало бажання яскравими словами виражати своє захоплення. Наприклад, «сонечко грає у квіточках маку», «впали з неба блакитні пелюстки», «зацвів на землі килимок». І чим яскравішою була уява дітей під час подорожей у природу, тим більше хвилювала їх краса навколишнього середовища, тим краще запам'ятовувалися літери, адже дитяче мислення – художнє, образне, емоційно насичене.

Отже, уроки мислення серед природи є своєрідним збудниками емоційної сфери дитини, на таких уроках дитина споглядає, відчуває реальні предмети і, в той же час може уявляти похідні або дещо інші картини.

Український педагог Б. Грінченко користувався у своїй діяльності таким правилом: знання будуть міцнішими і ґрунтовнішими, чим більшою кількістю органів чуття вони будуть сприйматися. Мовознавець зазначав: «Якщо ви хочете, щоб розповідь та інший навчальний матеріал свідомо врізались в пам'яті дитини, – покажіть їй картинку, в якій зображується те, про що йдеться в розповіді чи дещо інший матеріал [44, с. 305]. І дійсно, наочність є одним з найважливіших «помічників» педагога в тому, щоб сформувати і розвинути у дітей всебічне сприйняття і пізнання навколишньої дійсності.

Т. Лубенець писав, що «через органи чуття ми отримуємо різноманітний матеріал для побудови образів, уявлень, умовиводів» [20, с. 81]. Саме з цих основних елементів людина починає поступово створювати своє уявлення про зовнішній світ і творити свій суб'єктивний світ [20, с. 81]. Завдання вчителя в цьому зв'язку – дати учням такий матеріал для сприймання, щоб у їхній свідомості найповніше відтворювалися об'єктивний світ.

Трактуючи мислення як форму людського пізнання, відома психолог Г. Люблінська розглядає його як: 1) міру пізнання; 2) процес пізнання; 3) форму

розумової діяльності. Через усі її дослідження проходить думка про пряму залежність розвитку мислення від змісту й організації навчання. Саме в умовах навчання, як вважає Г. Люблінська, створюється можливість підвищення ефективності засвоєння дітьми знань [28].

Особливо важливий внесок у розробку проблеми розвитку мислення здійснив Л. Виготський, який обґрунтував ідею про те, що навчання, зорієнтоване на завершені цикли розвитку, неефективне для розвитку мислення дитини. Для того, щоб максимально сприяти завданням розвитку, навчання повинне вести його за собою, йти попереду розвитку.

Взявши за основу теорію Л. Виготського, Л. Занков розробив теоретично і підтвердив експериментально новий підхід до навчання молодших школярів, спрямований на підвищення його розвиваючого впливу.

Значний внесок у розробку проблеми розвитку мислення молодших школярів у процесі навчання зробили психологи Д. Ельконін і В. Давидов. Керуючись теорією поетапного формування мислительних дій, розробленою О. Леонтьєвим і П. Гальперінім, вони обґрунтували теорію навчальної діяльності-учіння, відповідно до якої провідним моментом у навчанні є власні дії учня в сукупності з постійним їх самоаналізом.

Л. Фрідман вказує на загальні положення розвитку логічного мислення: діяльність процесу виховання культури мислення, здійснення його повсякденно й на кожному уроці; недопустимість помилок у логіці викладу в підручнику та в діяльності вчителя; залучення учнів до постійної роботи для вдосконалення свого мислення, яка б розглядалася ними як особисто значуще завдання, уведення в зміст навчання системи теоретичних знань про сутність логічних форм і законів та про способи орієнтації при виконанні розумових дій [55].

Проблемі розвитку мислення молодших школярів присвячені і спеціальні психолого-педагогічні дослідження О. Савченко, С. Бондаренка та деяких інших науковців, які підтверджують досить високий рівень потенційних можливостей дітей молодшого шкільного віку у засвоєнні знань та розвитку мислення.

За О. Тихомировим, мислення є активним пізнавальним процесом, у ході

якого, шляхом міркування, формуються нові поняття і судження, виявляються нові зв'язки, відношення і властивості об'єктів та явищ, необхідні для більш успішної оцінки ситуації і досягнення кінцевого результату. Мислення виконує підготовчу аналітико-синтетичну діяльність, мобілізує практичну активність і відбувається за законами, загальними для всіх людей, водночас на процес мислення впливають вікові та індивідуальні особливості людини [52].

О. Кокун, стверджує, що мислення являє собою найбільш загальну й опосередковану форму психічного відображення, що встановлює зв'язки і відносини між об'єктами, які пізнаються, і дозволяє одержувати знання про такі об'єкти, властивості і відносини реального світу, що не можуть бути безпосередньо сприйняті на почуттєвому ступені пізнання. Мислення є найскладнішою формою психічної діяльності людини, вершиною її еволюційного розвитку [20, с. 58].

З проаналізованого можемо дійти висновку, що генеза розвитку культури мислення сягає періоду Відродження. Разом з цим у системі роботи шкільної освіти на сьогодні ще далеко недостатньо реалізуються широкі потенційні можливості у розвитку мислительної діяльності дітей. Тому одне з найважливіших завдань у системі роботи шкільної освіти – добитися такої організації навчального процесу в школі, яка б забезпечувала оптимальні параметри перебігу культури мислення молодших школярів.

1.3. Психолого-педагогічні засади формування культури мислення дітей молодшого шкільного віку

Важливою складовою загальної культури людини є культура мислення. За своєю сутністю культура мислення виступає як визначений рівень розвитку здатності людини до адекватного відображення в поняттях та інших розумових формах об'єктивної логіки буття і свого власного існування.

У зв'язку з завданням виховання і підготовки свідомих і високоосвічених людей, як необхідної умови становлення нашої держави, проблема розвитку мислення в дітей набуває особливої активності в практичній роботі школи.

Мета навчання полягає в тому, щоб не тільки озброїти учнів знаннями, а й навчити їх самостійно мислити, розвивати їх мислительні операції, загалом культуру мислення. Водночас активізація і розвиток успішного засвоєння учнями знань, вироблення умінь і навичок, підготовки їх до майбутньої пізнавальної і практичної діяльності. Учитель може знайти найкращі методи і прийоми розвитку і активізації мислення учнів лише тоді, коли він добре знатиме, що таке культура мислення, які його види, які особливості мислительної діяльності дітей, якими основними розумовими операціями повинні оволодіти школярі.

У психології мислення визначається як процес опосередкованого і узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної діяльності у їх істотних властивостях, і відношеннях [30, с. 91]. Мислення є продуктами діяльності мозку. Думка – завжди абстракція, тобто відокремлення від конкретної дійсності, результат переробки мозком конкретних чуттєвих даних (відчуттів, сприймань, уявлень). Коли людина мислить, вона глибоко пізнає предмети і явища; це дає їй можливість змінювати і перетворювати відповідно до своїх потреб.

Мислення людини розвивається, її інтелектуальні здібності удосконалюються. До цього висновку вже давно прийшли психологи (Л. Виготський, Р. Немов, Н. Творогова та інші) в результаті спостережень і застосування на практиці прийомів розвитку мислення. До розумової діяльності нас спонукають здебільшого проблемні ситуації, які є вихідним моментом мислення.

Культура мислення – не вроджена якість. Вона не дана людині в готовому вигляді, а формується і розвивається в результаті освоєння нею навколишньої дійсності й оволодіння знаннями, накопиченими людством.

У розпорядженні людини мається цілий спектр можливих способів підвищення культури мислення, наприклад, збагачення власного досвіду розумовим досвідом інших шляхом читання художньої і наукової літератури. Але недоліком подібного способу розвитку культури мислення є, по-перше, те, що таке читання, як правило, носить безсистемний характер і, по-друге, не сприяє усвідомленому засвоєнню законів, форм, правил, прийомів пізнавальної діяльності мислення, що і складають зміст культури мислення. Найважливішим засобом подолання

визначених недоліків є вивчення логіки як теорії мислення.

Культура мислення як визначений рівень розвитку розумових здібностей людини значною мірою залежить від того, наскільки розумова діяльність людини відповідає законам і вимогам логіки. Варто підкреслити, що оволодіння в досконалості законами і вимогами логіки є тим мінімумом, без якого взагалі неможлива культура мислення.

Мислення як процес виступає особливо чітко перш за все в тих випадках, коли наприклад, людина довго і завзято вирішує важку для неї мисленнєву задачу, або проблему (математичну, технічну, мовленнєву, психологічну). У загальному підсумку своїх довгих і наполегливих спроб вона нарешті знаходить вирішення цієї задачі або, навпаки, не знаходить його. Такий продукт або результат, всього попереднього психічного, мисленнєвого процесу.

Дослідження, спрямовані на виявлення відповідності особливостей мислення з розвитком різних сторін особистості, діляться на дві групи. В одних роботах, зорієнтованих безпосередньо на дослідження мислення, розглядаються питання співвідношення тих чи інших результатів інтелектуальної діяльності з різноманітними ситуативними мотивами, з деякими емоційно-вольовими рисами і окремими властивостями особистості (О. Запорежець, З. Істоміна, А. Ліпкіна, М. Ярошевский та ін.), які не характеризують специфіку особистісної організації суб'єкта в цілому. У другій групі робіт – проведених в контексті дослідження особистості – здійснюється пошук констатуючого навчання особистісної сфери суб'єкта, вивчається вплив того чи іншого констатуючого навчання («внутрішніх умов», установки, спрямованості і т. п.) на характер протікання мислительної діяльності (С. Рубинштейн і його співробітники, дослідження Л. Божович і співробітників та ін.) [26, с. 6].

У працях Л. Виготського вказувалось на те, що не можливо зрозуміти мислення, особливо його розвиток у дитини, не пов'язуючи його з емоціями. Видатний психолог зазначав: «Хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди закрив собі дорогу до пояснення причин самого мислення, тому що детерміністичний аналіз мислення потребує розкриття рушійних мотивів думки,

потреб та інтересів, тенденцій, які направляють рух думки в ту чи іншу сторону» [11, с. 14].

Знаходячи методологічні основи вивчення мислення, С. Рубінштейн особливо виділив необхідність розгляду мислення в особистісному плані. Він писав: «Щоб приблизитися до мислення в його конкретній реальності, потрібно ніби вийти до нового складу, роздивитись мислення в особистісному плані, як конкретну пізнавальну діяльність людини в її особистій мотивації. Це головний напрямок» [44, с. 139].

У дослідженнях О. Запорожця показано, що в процесі розвитку дитячого мислення відбувається не лише зміна окремих інтелектуальних операцій, але й зміна спрямованості дитячого мислення: «Часто дитина не вирішує поставлену перед нею задачу зовсім не тому, що недостатньо оволоділа відповідними інтелектуальними діями і операціями чи не досягла відповідного рівня розвитку мислення; своєрідне рішення з'являється тому, що дитина своєрідно розуміє задачу в співвідношенні зі своїми спонукальними мотивами» [17, с. 83].

Мислення є найважливішою функцією мозку людини. Жоден вид діяльності не може обійтися без нього. Воно лежить в основі успішного засвоєння нових знань, умінь та навичок. Спрямованість на відображення зв'язків і відношень, які доволі складно простежити (наприклад, причинно-наслідкові зв'язки та ін.), на виділення в предметах і явищах суттєвого, важливого й несуттєвого, неважливого, а також загального та конкретного відрізняє мислення від інших пізнавальних процесів [4, с. 4].

Учений В. Штерн стверджував, що мислення є найважливішою складовою в загальній динаміці психіки, розгортається у вигляді активності, процесу, послідовності операцій і дій, діяльності [60, с. 147]. На думку Ф. Енгельса, найсуттєвішою і найближчою основою людського мислення є зміна природи людиною, а не лише природа як така, і розум людини розвивався відповідно до того, як людина вчилася змінювати природу [35, с. 20].

Нами було досліджено, що характеризуючи загальний хід інтелектуального розвитку дитини, І. Сеченов вказував на те, що його джерела лежать в сприйнятті

зовнішнього світу: «Найпростіші спостереження показують далі, що коріння думки лежать у відчуттях. Це впливає вже з того, що всі розумові інтереси раннього дитинства зорієнтовані виключно на предметах зовнішнього світу, а останні пізнаються первинно, очевидно тільки відчуттями (переважно за допомогою органів зору, дотику і слуху)» [48, с. 186].

І. Сеченов відкинув, як не відповідаючу дійсності, ідеалістичну концепцію мислення, перевернувши всю розумову сторону думки на «природжені в людині форми або закони сприйняття і усвідомлення розуму». На відміну від асоціоністів, які розглядали розумовий розвиток дитини як результат пасивного споглядання дійсності учений надавав вирішального значення практичному досвіду дитини, процесу дії щодо пізнаваних об'єктів для формування адекватних понять про зовнішній світ. Він розглядав логічні форми, які виникають на певному щаблі розвитку дитини, як квінтесенцію її досвіду дій з предметами, як результат відображення в свідомості багаторазового сприйняття відносин між об'єктами.

Простежуючи розвиток у дитини поняття про причинно-наслідкові залежності, І. Сеченов говорив: «Коли дитина навчиться ходити, говорити і володіти своїми руками, все її життя проходить в так званих заняттях і іграх. Тут вона щосекунди є діячем, який виконує за бажаннями зміни в предметах зовнішнього світу і, звичайно, не може не відчувати себе таким. Іншими словами, через її свідомість щохвилини проходять такі чуттєві ряди (їх було б простіше назвати «рядами особистих дій»), які, порівняно один з одним розчленовуючись на загальних підставах (за законом подібності), розпадаються врешті-решт на елементи, яким відповідають в абстрактній формі поняття: одухотворений діяч з бажанням і здібністю до дії, самі дії і ефект. Все це повторюється багато сотень або навіть тисячі разів, і тип живого діяча, що виробляє явища або зміни в предметах зовнішнього світу, стає в душі дитини шаблоном для їх пояснення» [48, с. 188].

Розвиток мислення нерозривно пов'язаний з розвитком інших пізнавальних процесів, а також з загальними змінами діяльності, що дає підстави ігнорувати специфічний характер інтелектуального розвитку дитини і відмовлятися від його спеціального розгляду. Тому неправомірні спроби деяких авторів віднести питання

генезису дитячого сприйняття, впізнавання, пам'яті до проблеми розвитку мислення. Наприклад, С. Рубінштейн писав: «Мислить дитина, коли вона відвертається від «чужої людини» і радісно простягає ручки до своєї мами, - вона сприймає осмислено, розрізняє, впізнає, встановлює певний зв'язок, активно вибирає» [20, с. 189]. Але в цих випадках ніяких специфічно розумових актів не спостерігається, бо для вирішення зазначених завдань необхідні лише процеси сприйняття і пам'яті.

Б. Рассел також розширює область дитячого мислення, включаючи в нього: 1) «матеріал мислення» - відчуття, сприйняття, образи пам'яті, поняття і та ін.; 2) «мотиви мислення» - почуття, потреба, відношення та ін.; 3) «процеси мислення» - вибір, пошуки, маніпулювання, рішення задач, творчість, відкриття та ін.; 4) «здатності мислення» - навички, техніку і та ін.; [20, с. 189]. Цей вчений вважає, що між переліченими складовими частинами мислення немає жорсткої межі. Акт мислення в цілому характеризується організацією і інтеграцією перерахованих елементів. Тому Б. Рассел вже на початку своєї книги відмовляється від єдиної термінології для аналізу мислення і виділення специфічних інтелектуальних процесів.

Поряд з таким неправомірним розширенням терміну «мислення» у деяких авторів спостерігається надмірне його звуження, спроба розглядати розвиток мислення лише як розвиток здатності винаходити шляхом обмірковування і міркування (К. Бюллер).

Нижчі форми мислення, що виявляються у немовляти, якісно відрізняються від тих складних форм міркування, які формуються у розвиненої дорослої людини. Однак це не означає, що вони розділені порівняно і не мають нічого спільного. Генетичне дослідження мислення повинно охопити всі ці ступені розвитку і показати, як з більш елементарних форм виникають більш складні та більш досконалі.

Розумовий процес здійснюється за допомогою таких розумових операцій як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й абстрагування. Його результатом є поняття, судження й умовиводи.

Виділяють такі форми мислення:

- наочно-дійове – ґрунтується на безпосередньому сприйнятті предметів у процесі дій з ними;

- образне – ґрунтується на уявленнях і образах;

- абстрактно-логічне (вербальне):

- 1) індуктивне (ґрунтується на логічному висновку «від часткового до загального» (побудова аналогій);

- 2) дедуктивне (ґрунтується на логічному висновку «від загального до часткового», зробленому відповідно до правил логіки).

Наочно-дійове або конкретно-дійове мислення спрямоване на вирішення конкретних завдань в умовах виробничої, конструктивної, організаторської і іншої практичної діяльності людей, цей вид мислення називають ще практичним мисленням. Це особливий вид мислення, суть якого полягає в практичній перетворювальній діяльності, яка здійснюється з реальними предметами. Цей вид мислення є основним протягом усього життя людини.

Оскільки, у концепції НУШ зазначено, що важливе місце у навчальній діяльності посідає гра, у процесі якої розвиваються духовні й фізичні сили учнів, їх емоційна та пізнавальна сфери, то її слід застосовувати для розвитку усіх видів мислення. Крім того, гра – це своєрідний, властивий молодшому школяреві засіб засвоєння колективного досвіду. У грі формуються усі сторони особистості дитини, відбуваються значні зміни у її психіці, що сприяють переходу до нової, вищої стадії розвитку.

Образне мислення пов'язане зі скронево-тім'яними областями кори головного мозку. Розвиток образного мислення молодших школярів характеризується тим, що їхні уявлення набувають гнучкості, рухливості, діти оволодівають вмінням оперувати наочними образами: уявляти предмети у різних просторових положеннях, мисленно змінювати їх взаємне розміщення.

Ж. Піаже мислення образами називає «інтимним мисленням», його не можливо передати безпосередньо. Діти не зберігають інтимність мислення:

«...дитина не здатна зберігати для себе (до віку, поки що не сформованого, але біля 7 років) думки, які приходять їй на думку» [41, с. 42].

Як свідчать сучасні психофізіологічні дослідження (Г. Дейч, Д. Леві, С. Спрінгер), матеріальним субстратом, що забезпечує існування образного типу мислення є права півкуля головного мозку людини, тоді як ліва півкуля бере участь в основному в аналітичних процесах і є базою для формально-логічного мислення. Права півкуля обробляє інформацію холістичним способом, тобто не членуючи її, в той час, як з лівопівкульним мисленням пов'язується здатність до послідовного, поетапного пізнання [26, с. 16].

Дослідження Д. Фарбер свідчать про те, що особливо важливо здійснювати будь-яке навчання дітей, спираючись на образи. Експериментально доведено, що у дітей від 3 до 7 років в ситуації як мимовільної, так і довільної уваги активізується переважно права півкуля і тільки починаючи з 10-річного віку – ліва.

Проблемою розвитку образного мислення займалися такі психологи як Г. Люблінська, Т. Лебідь, Б. Матюгін, А. Фурман, І. Якиманська та ін. Зокрема І. Якиманська зазначає, що мислення в образах є основним компонентом будь-якої діяльності людини. Але зміст розумових образів, умови їх створення, оперування ними в процесі діяльності змінюються, оскільки образ функціонує в мислення не сам по собі, а в складній структурі діяльності, виховуючи особливу функцію – плануючу, прогностичну, корегуючу [23, с. 6]. Мислення в образах притаманне, як дорослим так і дітям, але якісно відрізняється його зміст та рівень. Різниця не тільки в різноманітті чуттєвих вражень, мірі їх узагальнення, а головним чином в кардинальній зміні образів, логіки їх розвитку, ролі наукових знань.

Образне мислення не можна розглядати як локальне психічне утворення, яке лише тимчасово виконує свою функцію в онтогенезі. Під впливом навчання і виховання образне мислення видозмінюється, якісно перетворюється. Це особливо чітко спостерігається в шкільному віці, під час інтенсивного спеціально організованого процесу навчання. Образне мислення розвивається на протязі усього життя людини. Деколи, під впливом різних факторів, мислення в образах набуває виражених форм (ілюзій, галюцинацій, релігійних переконань).

Створення нових образів може бути досягнуте шляхом перебільшення (або применшення) усіх характеристик предмета. Цей прийом широко використовується в казках, народній творчості, коли герої наділяються надприродною силою (Микита Кожум'яка, Котигорошко) і здійснюють подвиги.

Найбільш складним способом утворення образів уяви є створення типових образів. Цей спосіб вимагає тривалої творчої роботи. Художник створює попередні ескізи, композитор – варіанти твору. Взагалі творчий процес пов'язаний з виникненням багатьох асоціацій, їх актуалізація підпорядкована меті, потребам і мотивам, які домінують в актах творчості.

Отже, дослідження психологів (Б. Ананьєва, М. Гамезо, В. Зінченка, І. Якиманської) доводять, що образне мислення є поліфункціональним, а точніше, амодальним утворенням, тобто не прив'язаним до якої-небудь однієї чуттєвості. Але чим багатша і різноманітніша палітра чуттєвих ознак – зорових, слухових, нюхових, тактильних, температурних, тим яскравішим буде образ, що виникає. Він містить у собі не просто відображення фізичних характеристик об'єкта, що сприймається, але й естетичне ставлення людини до дійсності.

Абстрактно-логічне (вербальне) являє собою найбільш складну форму мислення людини, яка нерозривно пов'язана з мовленням, що дозволяє кодувати інформацію за допомогою абстрактних символів. Завдяки мовленню мислення людини в процесі еволюції стало узагальненим і опосередкованим. Слово виступає не тільки як засіб вираження думки, а й перебудовує мислення людини, оскільки сама думка відбувається і формується за допомогою слова.

У реальному процесі мислення (засвоєння знань) одночасно функціонують як «образна», так і «понятійна» логіка, причому, це не дві самостійних логіки, а одна єдина логіка перебігу мислительного процесу. Французький психолог А. Валлон писав, що «не існує поняття, яким би абстрактним воно не було, яке не включало б який-небудь сенсорний образ, і не існує образу, яким би конкретним він не був, який не включав би межі об'єкта в межі слова» [46, с. 11]. Далі вчений додає, що образи і поняття ніби злиті воєдино і потенційно знаходяться «одні в одних».

Стихійно сформоване уміння міркувати не гарантує правильності навіть

повсякденного мислення, не говорячи вже про мислення наукове. Оволодіння ж основами логіки дає можливість свідомого застосування логічних законів до вирішення конкретних практичних задач, дозволяє правильно організувати розумову діяльність і тому сприяє підвищенню рівня логічної культури, а разом з тим і дієвості нашого мислення. Відомий німецький філософ і вчений XVII ст. Г. Лейбніц відзначав, що якщо досягнення науки великі без спеціального застосування логіки, то вони значно збільшаться при її свідомому вивченні і використанні. «Поганий кресляр, – говорив він, – за допомогою лінійки проведе строго пряму лінію, але навіть самий умілий кресляр не зробить цього без лінійки». Логіка саме і виступає подібним інструментом розумової діяльності, своєрідним «органом», тобто знаряддям пізнання.

Науковцями доведено, що успішність керівництва процесом формування культури мислення школярів залежить від розуміння педагогом сутності даного поняття, основних видів мислення школярів, механізмів протікання мислительних операцій, а також особливостей мислительної діяльності учнів молодшого шкільного віку та адекватного вибору методів, форм та засобів їх навчання.

Мислення молодшого школяра, як зазначають психологи, носить конкретно-образний характер. Конкретність мислення проявляється в тому, що ту чи іншу мислительну задачу учні можуть розв'язати правильно тоді, коли за словами стоять конкретні предмети чи уявлення. Діти молодшого шкільного віку впродовж довгого часу не можуть ілюструвати прикладами загальні положення, використовувати їх до конкретних фактів, їм легше проаналізувати конкретні факти і зробити відповідний висновок, ніж навести приклади до загального положення, тобто вони швидше опановують індуктивний умовивід, а дедукція розвивається пізніше.

Розвиток мислення молодшого школяра, як підкреслюють дослідники, проходить удвох протилежних напрямках: і до більш конкретного, і до більш абстрактного. Учні молодшого шкільного віку, порівняно з дошкільними, дедалі рідше використовують практичні дії для вирішення простих задач життєвого змісту. Вони вже вміють розв'язувати їх в умі. Однак, у 7-річних дітей практична дія

залишається в резерві, вони ефективно використовують її для розв'язання нових незвичайних задач [16, с. 23].

В операціях із конкретними предметами у першокласника швидко починає розвиватися абстрактне мислення. Завдяки практичним діям він починає засвоювати ті істотні зв'язки між окремими знаннями, що становлять основу системи понять, яка формується у школяра.

Практична дія протягом усього дитинства, як зазначають дослідники. В. Богословського, Г. Костюка [9], лишається засобом пізнання тих явищ, які дитина ще не може пояснити самостійно. Глибоке вивчення наочно-дійового мислення відкриває педагогу реальні можливості для розвитку і вдосконалення мислення дітей.

Однією з характерних особливостей словесно-логічного мислення молодших школярів є тенденція до використання відомих прийомів при розв'язуванні нових задач. Інша характерна особливість, на яку вказують психологи, – перехід від первинного синтезу відразу до вторинного, із згорнутою ланкою аналізу.

Розвиток мислення пов'язаний із засвоєнням уявлень і понять основного змісту навчальної діяльності школярів. У початковій школі дітям важко засвоювати узагальнені поняття насамперед через їх складність і суперечність. Кожне поняття будується на чуттєвих, а отже конкретних, одиничних образах і від цих образів треба абстрагуватись, щоб виділити суть і передати її у вже знайомому слові.

У дослідженнях процесу формування понять виявлені різні труднощі, подолання яких залежить від можливостей учнів і методів педагогічного керівництва їх мислительною діяльністю. Процес засвоєння поняття не закінчується тим, що учні навчаються визначати їх одним або кількома словами. Оперуючи новими поняттями, учні пов'язують їх з іншими, раніше засвоєними поняттями. Кожне поняття, засвоєне учнем, включається в систему понять. Уміння правильно застосувати поняття при розв'язуванні конкретних задач і є критерієм оволодіння змістом цього поняття.

Проте в мисленні молодшого школяра помітно розходження між умінням оперувати засвоєними поняттями і давати їм словесне визначення. Часто учні

практично оперують поняттями, не вмiючи дати правильне визначення його змісту. Але факти спостережуваних труднощів учнів при визначенні понять не можна вважати за підставу для висновку, що діти молодшого шкільного віку не усвідомлюють своїх понять і процесу їх утворення.

Спочатку молодші школярі у процесі узагальнення більше уваги звертають на зовнішні ознаки об'єктів, їх функціональні, просторові та інші зв'язки, доступні безпосередньому сприйманню. Тому доступнішими для дітей цього віку є поняття про конкретні об'єкти, які можна спостерігати або уявляти. Поступово у процесі набуття знань учні за основу узагальнення беруть не тільки зовнішні, а й внутрішні властивості і зв'язки предметів. Учні здатні засвоювати не тільки конкретні, а й деякі абстрактні поняття. Перехід від нижчої, чуттєвої форми узагальнення до понятійної прискорюється під впливом такого способу навчання, коли учнів одночасно з набуттям знань формуються дії і операції мислення.

Діяльність мислення відбувається завдяки мислительним операціям і прийомам. Психологи виділяють такі основні мислительні операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація [18, с. 34]. Розглянемо кожен з них.

Аналіз – це розчленування об'єктів на складові частини, виділення у предметах і явищах, що визначаються, елементів ознак і властивостей [6]. Розвиток аналізу йде від практичного-дійового, чуттєвого до розумового. У молодших школярів переважаючим видом аналізу є практично-дійовий та чуттєвий [32, с. 22]. Це означає, що учні порівняно легко розв'язують ті задачі, де можна використати практичні дії з самими предметами або виділити ознаки частин предметів, спостерігаючи їх.

Розвиток аналізу від елементарного до поглибленого протікає одночасно з розвитком синтезу. Синтез – мисленнєве сполучення розчленованих у ході аналізу частини (елементів) об'єкта в єдине ціле [57, с. 139]. У молодших школярів переважає практично-дійовий синтез, тобто такий, який здійснюється на основі практичних дій з предметами. Більш розвинені діти здійснюють вже розумовий синтез, тобто вони можуть синтезувати предмети та явища при їх відсутності, на

основі уявлень. Але з цим завданням вони справляються тільки тоді, коли предмети чи явища їм добре відомі [57, с. 151].

Абстрагування – виділення у предметах і явищах істотних ознак та ігнорування інших, другорядних [22, с. 14]. Однією з особистостей абстрагування учнів молодших класів є те, що за суттєві вони іноді приймають зовнішні, яскраві ознаки. Наприклад: метелик літає, значить це – птах. Інша особливість полягає у тому, що діти легше абстрагують властивості предметів чи явищ, ніж зв'язки та відношення між ними.

Важливою мисленнєвою операцією є узагальнення. Узагальнення – об'єднання предметів чи явищ за їх суттєвими ознаками і властивостями [22, с. 242]. Особливістю молодших школярів є те, що при виконанні узагальнення вони використовують тільки ті суттєві ознаки, які їм відомі, усвідомлені ними. А усвідомлювати учні можуть далеко не всі ознаки, які входять у зміст того чи іншого поняття.

У психологічних дослідженнях О. Скрипченка [60] представлені три способи узагальнення, якими користуються молодші школярі, а саме: наочно-мовний, образно-мовний і понятійно-мовний. З досліджень виявилася залежність способів узагальнення від ступеня ознайомлення учнів з предметами. Чим більше учні ознайомлюються з предметами, тим вищим способом узагальнення вони користуються.

Як зазначають дослідники, у мисленні молодших школярів часто буває розрив між узагальненням і конкретизацією. Учні часто не співвідносять конкретні факти з узагальненням, до якого вони належать. Ще однією важливою мисленнєвою операцією є порівняння. Порівняння – мислене зіставлення предметів і явищ; встановлення на основі аналізу їх схожості або різниці між ними [33, с. 22].

Аналіз літератури дозволяє зробити певні висновки щодо тенденцій формування культури мислення молодих школярів.

1. У процесі розвитку мисленнєвої діяльності дитини відбувається перехід від оперування практичними діями в розв'язку конкретної задачі до розумових

внутрішніх дій. При цьому практична дія не зникає, а виступає при розв'язку нових та складних задач.

2. Розвиток словесних форм мислення виявляється в тому, що змінюється зміст, яким оперує дитина. Від наочно даного, конкретного, а тому завжди одиничного факту дитина переходить до оперування уявленнями про нього, а потім і дедалі більш узагальнених понятійних знань.

3. Розвиток позначається і на ознаку методу мислення, причому не тільки окремих операцій, а й загального методу аналітико-систематичної діяльності. Засвоєння методу виявляється в утворенні спеціальних розумових умінь сприймати будь-яку конкретну задачу як вияв загальних залежностей, вести її цілеспрямовано, використовуючи наявні в досвіді знання, прийоми і способи дії, успішно її розв'язувати.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що мислення молодших школярів відрізняється дієвістю (до початку навчання), образністю (під час навчання) і появою початкових форм абстрактного логічного мислення (до кінця навчання в початкових класах).

1.4. Дидактична гра як засіб розвитку культури мислення молодших школярів

Молодший шкільний вік – один з найважливіших етапів соціалізації і формування особистості дитини. З приходом в школу дитина переживає серйозні зміни в його житті: змінюється звичний режим дня, дитина вливається в новий (в більшості випадків зовсім незнайомий) дитячий колектив і набуває в особі вчителя нового наставника, зростають вимоги до дитини з боку батьків і школи, нарешті, молодшому школяреві доводиться постійно займатися напруженою розумовою діяльністю, тоді як в дитячому саду більшу частину присвячувалося грі. Тому перед учителем стоїть цілий ряд задач, рішення яких вплине на успішність процесу навчання в цілому: з одного боку, слід, спираючись на наявні знання, сформулювати в учнів нові в області української мови; навчити видам мовної діяльності (читання,

говоріння, письма), усунути інтерференцію в мові, а з іншого – прищеплювати інтерес до української мови, здійснювати «мовне виховання» (Ш. Амонашвілі).

Одним із продуктивних способів залучення дитини в пізнавальний процес є включення дидактичних ігор і цікавих завдань в урок, що дозволяє вирішити багато педагогічних завдань. Участь школярів в дидактичних іграх сприяє їх самоствердженню, розвиває наполегливість, прагнення до успіху. В

іграх вдосконалюється мислення, розвиваються загальноінтелектуальні навички та вміння. У грі дитина із задоволенням виконує те, що в звичайній діяльності сприймається ним як щось важке, непосильний і нецікаве.

Становлення теорії дитячої ігрової діяльності пройшло довгий і складний шлях розвитку. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства першочерговим завданням школи є виховання всебічно розвиненої людини. Важливою складовою частиною цього завдання є боротьба за високу якість знань і вмінь, формування в них навичок самостійної розумової праці, розвиток мислення школярів, виховання творчої особистості. Роль початкової школи в розв'язанні цього завдання вирішальна.

Дидактичні ігри, за Н. Кудикіною, – найефективніші засоби розвитку пізнавальної активності дітей; це практичні вправи з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах [24].

У дидактичних іграх, створених педагогікою (в тому числі і народною), ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей. Дидактичні ігри – різновид ігор за правилами. У світовій педагогіці відомі системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф. Фребель і М. Монтесорі, а для початкового навчання – О. Декролі [19].

Кожна дидактична гра складається із певних структурних елементів. Структурні складові дидактичної гри: дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків.

Дидактичне завдання гри визначається відповідно до вимог програми з урахуванням вікових особливостей дітей. Наприклад, формування в учнів

математичних уявлень, логічного мислення, ініціативи, кмітливості, здатності виявляти зусилля для досягнення поставленої мети, довільної уваги, зосередженості.

Ігровий задум – наступний структурний елемент дидактичної гри. Дидактичне завдання в грі свідомо маскується, воно постає перед дітьми у вигляді цікавого ігрового задуму. Учні приваблюють відтворення уявного сюжету, активні дії з предметами, загадка, таємниця, перевірка своїх можливостей змаганням, рольове перевтілення, загальна рухова активність.

На створення ігрової атмосфери істотно впливає ігровий початок. Він може бути звичайним, коли вчитель повідомляє назву гри і спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, об'єкти дійсності, а також інтригуючим, цікавим, захоплюючим, таємничим.

Ігрові дії – засіб реалізації ігрового задуму і водночас здійснення поставленого педагогом завдання. Виконуючи із задоволенням ігрові дії і захоплюючись ними, діти легко засвоюють закладений у грі навчальний зміст [47, с. 217].

Правила дидактичної гри учні сприймають як умови, що підтримують ігровий задум; їх невиконання знищує гру, робить її нецікавою. Без заздалегідь визначених правил ігрові дії розгортаються стихійно і дидактичні завдання можуть залишитися невиконаними. Тому правила гри задаються вчителем до її початку і мають навчальний та організуючий характер.

Підбиття підсумків гри у зв'язку з такою віковою особливістю дітей, як нетерплячість, бажання відразу дізнатися про результати діяльності, проводиться відразу після її закінчення. Це може бути підрахунок балів, визначення команди-переможниці, нагородження дітей, які показали кращі результати тощо. При цьому варто тактовно підтримати й інших учнів.

Розглянемо приклади ігор, у яких відображаються всі структурні елементи дидактичної гри:

«Учні Лісової школи»

Дидактичне завдання: співвіднести слово та зображення відповідного предмету.

Дидактичний матеріал: предметні малюнки.

Ігровий задум: Засперечалися учні лісової школи, білочка Чомусик і зайчик Знайчик, хто з них краще вміє ставити запитання «хто?», і «що?» до слів. Чомусик каже, що вона правильно вибрала слова, а Знайчик каже, що він краще впорався з завданням. Через суперечку ледь не посварилися. Давайте їх помиримо і скажемо, хто правильно розмістив слова.

<i>ХТО?</i>
<i>Огірок</i>
<i>Ведмедик</i>
<i>Зайчик</i>
<i>Білочка</i>
<i>ЩО?</i>
<i>Горішок</i>
<i>Яблучко</i>
<i>Лисичка</i>
<i>Листочок</i>

Ігрові дії: вчитель розповідає учням ігрову ситуацію і правила гри.

Мирять звіряток, з'ясовуючи, хто правильно співвідніс слово і відповідний предмет (Чомусик чи Знайчик).

Визначають кращого учня Лісової школи.

Ігрові правила: Прочитайте слова, назви предметів, що записав Знайчик і поставте до них запитання.

Чи правильно поставив Знайчик питання до усіх слів?

Чи правильно поставила білочка запитання до усіх слів?

Хто з звірят уважніший? Хто кращий учень Лісової школи?

Підбиття підсумків: визначення кращого учня Лісової школи.

Основними умовами проведення дидактичної гри є: методична підготовка вчителя по використанню дидактичної гри в навчальному процесі; виразність проведення гри; включеність педагога в дидактичну гру (він є і учасником, і керівником гри); оптимальне поєднання цікавості і навчання, при цьому наочність, яка використовується в дидактичній гри, повинна бути простою, барвистою, ємною;

між вчителями та дітьми повинна бути атмосфера довіри, співпереживання і взаєморозуміння.

При проведенні дидактичних ігор педагогам необхідно дотримуватися ряду вимог: необхідно підготувати необхідне обладнання, зробити потрібні записи; доступно викласти сюжет, розподілити ролі; поставити перед дітьми пізнавальну задачу; брати участь повинні всі діти; характер дидактичної гри залежить від етапу уроку, на якому він проводиться; підсумки гри повинні бути завжди позитивні (відзначаються тільки досягнення учнів, а й те, над чим слід ще попрацювати).

Дидактична гра може бути проведена на різних етапах уроку: на початку уроку мета гри – організувати та зацікавити дітей, стимулювати їх активність. Під час основної частини уроку дидактична гра повинна вирішувати завдання засвоєння, узагальнення або повторення навчального матеріалу. В кінці уроку гра повинна носити пошуковий і творчий характер.

Використання дидактичної гри допомагає традиційне навчання наблизити до інноваційного, розвиває, створює «зону найближчого розвитку» для кожного учня. Підбираючи і організовуючи дидактичні ігри, необхідно враховувати рівень володіння українською мовою учнями.

Одним із дієвих засобів розвитку в дітей культури мислення вважається саме дидактична гра. Гра поряд з працею й навчанням – один з головних видів діяльності людини [2]. З точки зору О. Савченко та інших учених, дидактична гра – це засіб навчання, оскільки вона спрямована на засвоєння й використання конкретних знань, умінь, навичок і є механізмом навчання, основний педагогічний зміст та призначення якого – навчати діяти. Дидактична гра є засобом цілеспрямованого керівництва викладачем розумовою діяльністю учнів, а також засобом формування тих пізнавальних структур, які забезпечують можливість самостійно регулювати розумову діяльність [47, с. 236].

П. Щербань у своїй науковій праці розповідає, що в учнів шестирічного віку переважають ігрові інтереси, довільна поведінка, наочно-образне мислення. Це стосується, зокрема, й уроків української мови. Автор запевняє, що захопившись грою, дитина не помічає, що вчиться, запам'ятовує нове, орієнтується у незвичайних

ситуаціях; що поповнюється запас її понять, уявлень, розвивається фантазія. Тому ігрові елементи дають змогу вчителю зацікавити учнів і протягом досить тривалого часу підтримувати їхній інтерес до складних питань, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу дітей не завжди вдається [61].

Для розвитку культури мислення молодших школярів варто використовувати такі дидактичні ігри за характером дії:

✓ Ігри-доручення (в основі таких ігор лежать словесні доручення, які можуть бути виконанні за допомогою різноманітних іграшок або предметів).

✓ Ігри-подорожі (за допомогою таких ігор діти вчаться долати труднощі виконуючи різноманітні завдання).

✓ Ігри-загадки (допомагають не лише перевірити знання, а й проявити дітям допитливість, спостережливість та активність).

✓ Ігри-бесіди (процес гри проявляється у спілкуванні).

✓ Ігри-змагання (діти прагнуть виконати завдання правильно та за максимально короткий час).

На думку Н. Петрушиної дидактичні ігри можуть бути організовані:

✓ Тільки у словесній формі.

✓ Поєднувати слово та друковану продукцію (тобто наочність).

✓ Відбуватися з використанням технічних засобів.

✓ Поєднувати слово та практичні дії.

✓ Поєднувати слово та реальні події [40].

Отже, підсумовуючи викладене, зазначимо, що гра – це своєрідна пізнавальна діяльність дитини соціально-культурного характеру, яка дозволяє їй привласнювати соціально-культурний досвід рідного народу і людства; гра – це така форма життєдіяльності дитини, об'єктивні властивості якої еквівалентні реалізації й актуалізації сутнісних потреб і можливостей особистості; гра має багатовекторний вплив на дитину, вона пов'язана з фізичним розвитком, удосконаленням психічної сфери, вихованням і навчанням, підготовкою підростаючого покоління до майбутньої трудової діяльності тощо; універсальність, всеосяжність гри сприяє

гармонійному розвитку дитини. Ігрова діяльність є природним способом адаптації до умов шкільного життя.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

2.1. Діагностика сформованості культури мислення дітей молодшого шкільного віку на уроках української мови

Сучасні навчальні програми побудовані із врахуванням необхідності розвитку культури мислення молодших школярів. У частині навчальної програми початкового курсу рідної мови «Мова, мовлення, правопис і розвиток мовлення» зазначається, що одним із завдань початкового курсу є розвиток у дітей на основі програмного мовного матеріалу таких важливих мисленневих умінь, як уміння виділяти головне, істотні і неістотні ознаки явищ і фактів, порівнювати (знаходити схоже і відмінне), абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити самостійні висновки.

Експериментальне дослідження проводилося у ЗОШ I-III ступенів № ВМР. Ним було охоплено 24 учня третього класу.

Для дослідження критеріїв та рівнів сформованості в учнів 3-х класів культури мислення на уроках української мови нами були дібрані дидактичні ігри, які здебільшого були практичного характеру на перевірку вмінь систематизувати, порівнювати, класифікувати.

На констатувальному етапі нашого дослідження були виокремлені критерії та показники сформованості культури мислення дітей молодшого шкільного віку на уроках української мови (див. таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії та показники сформованості культури мислення дітей молодшого шкільного віку на уроках української мови

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
<i>Змістовно-когнітивний</i>	- знання елементарних мовленневих понять; - обізнаність із сутністю і специфікою вивчення української мови; - знання змісту проведення дидактичних ігор на уроках української мови.
<i>Емоційно-вольовий</i>	- прагнення довести свої власні думки; - готовність до подолання труднощів у вирішенні завдань на уроках української мови; - здатність до самореалізації та самовдосконалення.
	- здатність побудови цілісних, когерентних, логічних висловлень;

Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> - систематичне дотримання граматичних правил та адекватне їх застосування; - уміння взаємодіяти в групі, виконувати колективні завдання під час дидактичних ігор на уроках української мови.
-----------------------	---

Таким чином, на основі аналізу експериментальних даних нами виділено три рівні **сформованості культури мислення дітей молодшого шкільного віку на уроках української мови** (див. таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Рівні сформованості культури мислення дітей молодшого шкільного віку на уроках української мови

Рівні	Характеристика
Високий	Учні вміють визначати, аналізувати, порівнювати, синтезувати, розмірковувати, встановлювати причиннонаслідкові зв'язки, конкретизувати, систематизувати, класифікувати, планувати свої подальші дії, доводити, обґрунтовувати, узагальнювати, створювати власні продукти під час проведення дидактичних ігор на уроках української мови (казки, вірші тощо, використовуючи навчальний матеріал).
Середній	Учні частково визначають, аналізують, порівнюють, синтезують, розмірковують, встановлюють причиннонаслідкові зв'язки, . Намагаються правильно конкретизувати та класифікувати поняття відповідно до правил проведення дидактичних ігор.
Низький	Такі учні в деякій мірі можуть частково визначати, аналізувати та порівнювати. Деяко важче їм вдається розмірковувати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Потребують значної допомоги вчителя. Можуть виконати завдання в повній мірі, лише за аналогією.

Так, для діагностики першого критерію нами було використано дидактичну гру «Хто зайвий». Молодшим школярам пропонувалося поглянути на малюнки (див. додаток А). Сказати хто або що на них зображено та визначитися, хто на картинках зайвий. Кожна дитина мала змогу подумати та висловити свої думки.

Таким чином, учні, які зуміли без проблем визначати, проаналізувати, порівняти та систематизувати без помилок картинки. В обґрунтуванні висловити свої власні знання та думки показали **високий рівень** сформованості культури мислення за змістовно-когнітивним критерієм (32 %). *Ірина В., змогла правильно*

назвати всі зайві предмети без жодної помилки. Так, в неї виявилися зайвими: капелюх, кульбаба, песик, коник-стрибунець, цибулинка та м'яка іграшка. Вадим М., зміг правильно систематизувати та класифікувати названі ним зайві предмети. Він порівнявши виявив, що зайвими будуть: головний убір, одуванчик, собака, коник-стрибунець, цибуля та ведмедик.

Середній рівень показали 48 % опитаних дітей. Вони частково змогли визначити, проаналізувати та порівняти запропоновані їм картинки. Не всі діти змогли знайти причиннонаслідкові зв'язки, але намагалися правильно конкретизувати та класифікувати запропоновані їм картинки. Так, Олександр Т., не зміг вилучити зайвого предмету з однієї картинки. Йому важко було порівняти картинку, де я фрукти і овочі і всі вони жовтого кольору. Але всі решта він назвав та виділив зайві предмети: капелюх, кульбаба, пес, коник стрибунець та ведмідь.

Що ж стосується **низького рівня**, то опитаних було 20 %. Такі діти завжди потребували допомоги вчителя. Їм важко було визначати зайвий предмет, класифікувати однакові за певною ознакою. Визначити іменники, які відповідають на питання хто або що. Карина К., змогла лише назвати хто зайвий на трьох картинках: песик, цибуля та ведмедик, лише тому що він фіолетовий. Сергій М., визначив хто зайвий у двох картинках: коник-стрибунець та цибуля, бо вона пече, коли її їси (див. рис.2.1).

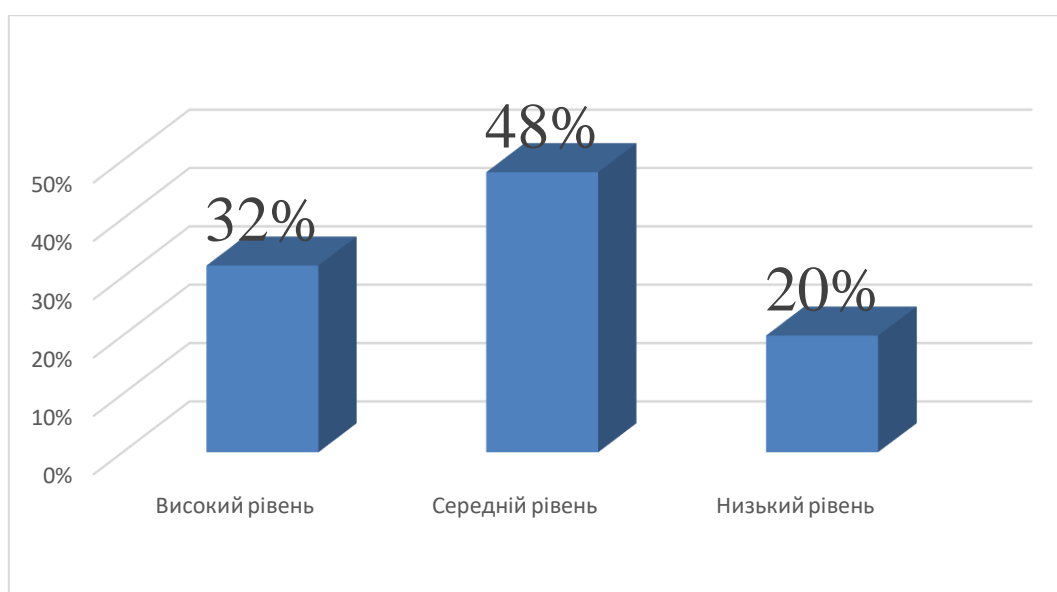


Рис. 2.1. Стан сформованості культури мислення молодших школярів на уроках української мови за змістовно-когнітивним критерієм

Для діагностики емоційно-вольового критерію нами було використано дидактичну гру «Намалюй мене» з міжпредметними зв'язками. Діти за поданими ознаками відгадують задуманий предмет, називають правильно його ознаки, вимовляють його назву, вказують наголос. Потім після виконання завдань малюють будь який предмет (*див. додаток Б*).

1. Стрімкий, залізний, точний ... (годинник).
2. Працьовитий, рідний, старенький.... (дідусь)
3. Новий, цікавий, словниковий..... (диктант)
4. Колючий, маленький, сірий..... (їжак)
5. Легкий, довгий, кольоровий..... (олівець)
6. Перший, вихований, мудрий..... (учитель)
7. Коричнева, солодка, шоколадна..... (цукерка)
8. Чорні, однакові, чорні..... (черевики).

Так, на основі проведеної гри нами було визначено, що **високий рівень** культури мислення наявний у 29 % опитаних. Такі діти вміли синтезувати, розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, конкретизувати, систематизувати, класифікувати предмети за ознаками, планувати свої подальші дії за допомогою продуктів творчості (малюнок). *Так, Анастасія К., під час виконання завдання не допустила жодної помилки. Вона без проблем за допомогою наявних ознак визначила предмети: годинник, дідусь, диктант, їжак, олівець, учитель, цукерка, черевики. В кінці виконання завдання виявила бажання намалювати їжачка. В процесі малювання змогла знайти ще ознаки, які характеризують їжачка та дала йому назву «Їжачок на галявині».*

Середній рівень проявили 42 % опитаних дітей. Такі діти частково аналізували, порівнювали, синтезували та тихо розмірковували у виборі відповіді. Важко було встановити причинно-наслідкові зв'язки. Не потребували допомоги вчителя. *Так, Юрій Т., допустив 2 помилки у назві задуманого предмету. Він зміг відгадати: годинник, дідусь, диктант, їжак, олівець, черевики. Учитель та цукерка він на жаль не відгадав. Але захотів намалювати свою вчительку. Інна К.,*

допустила 3 помилки у відгадуванні предмету. Вона вгадала: годинник, дідусь, диктант, їжак, черевики. Виявила бажання намалювати свого дідуся.

Низький рівень наявний у 19 % дітей. Дітям з таким рівнем було важко визначати, аналізувати та порівнювати. Вони завжди потребували допомоги вчителя. Повільно читали та не встигали за іншими дітьми. Так, Віталіна О., змогла відгадати лише 3 слова: годинник, дідусь, диктант. Так як все інше не змогла швидко прочитати. Малюнок не був намальований за браком часу. Володимир К., Відгадав лише 2 слова: годинник, дідусь. Йому завжди приходила на допомогу вчитель та намагалась пришвидшити виконання ним завдання. Малюнок не був намальований (див. рис.2.2).

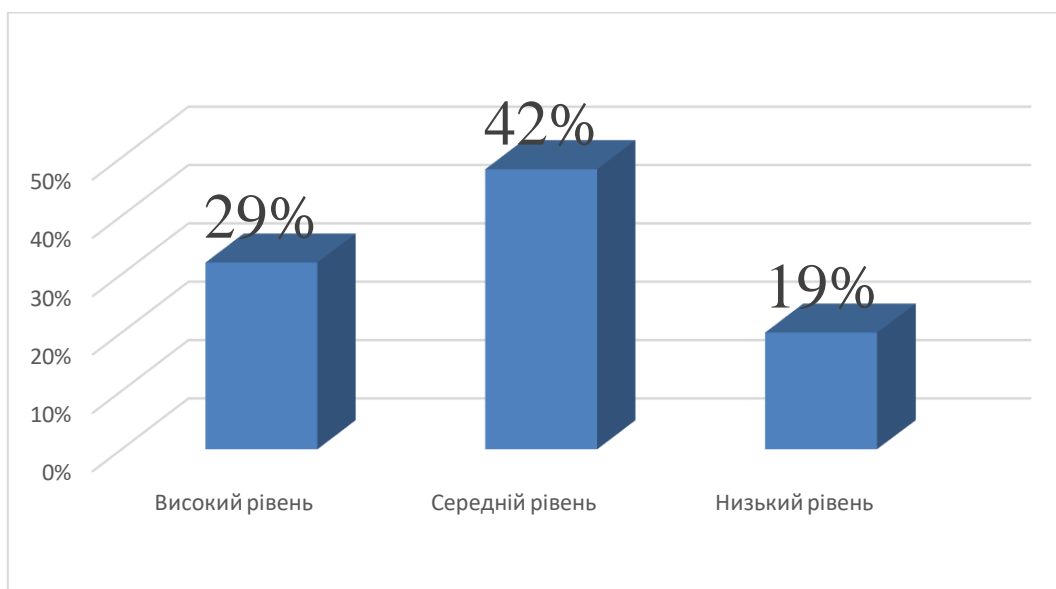


Рис. 2.2. Стан сформованості культури мислення молодших школярів на уроках української мови за емоційно-вольовим критерієм

Та для визначення комунікативного критерію дітям потрібно було скласти текст розповідь (міркування або опис) використавши запропоновані групи слів. Дітям в процесі складання потрібно охарактеризувати предмети, проаналізувати їх зміст та дібрати відповідні ознаки.

Наприклад: Вікно, мама, подвір'я, жакет, квіти, дорога, пес, дощ, їжа.

Таким чином, проаналізувавши розповіді дітей **високий рівень** культури мислення було виявлено у 30 %. Такі діти змогли дібрати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати, синтезувати та узагальнювати свої думки. Так, Наталя В., склала гарну розповідь з дотриманням усіх вимог та використанням слів «Одного

разу поглянувши у вікно на подвір'я моя мама вдягла свій жакет і вийшла. Вона почала поливати квіти. І тут вона почула як на дорозі загавкав пес. Несподівано пішов дощ і моя мама забрала песика до нас додому. Ми йому дали поїсти і він залишився в нас назавжди. Я була дуже рада».

Середній рівень виявлено у 45 % дітей. Вони частково змогли конкретизувати та класифікувати поняття відповідно до правил написання тексту. Не вдалося підібрати відповідні ознаки до кожного слова. Так, Майя Т, не змогла скласти розповідь з усіма слова. Застосування не знайшли два слова « Вранці подивившись у вікно моя мама вдягнула жакет та вийшла до своїх квітів. Раптом коло них ходив пес. Коли почався дощ, мамі стало шкода його і вона нагодувала. Так вона зробила дуже гарний вчинок».

Низький рівень притаманний 25 % дітей. У складанні розповіді їм було важко аналізувати, систематизувати слова. Вони постійно потребували допомоги вчителя. Микола П., склав розповідь з п'яти слів «Моя мама вийшовши на подвір'я почала поливати квіти. Почула як на дорозі почав гавкати пес та розпочався дощ. Вона швиденько втекла до хати та почала їсти» (див. рис.2.3).

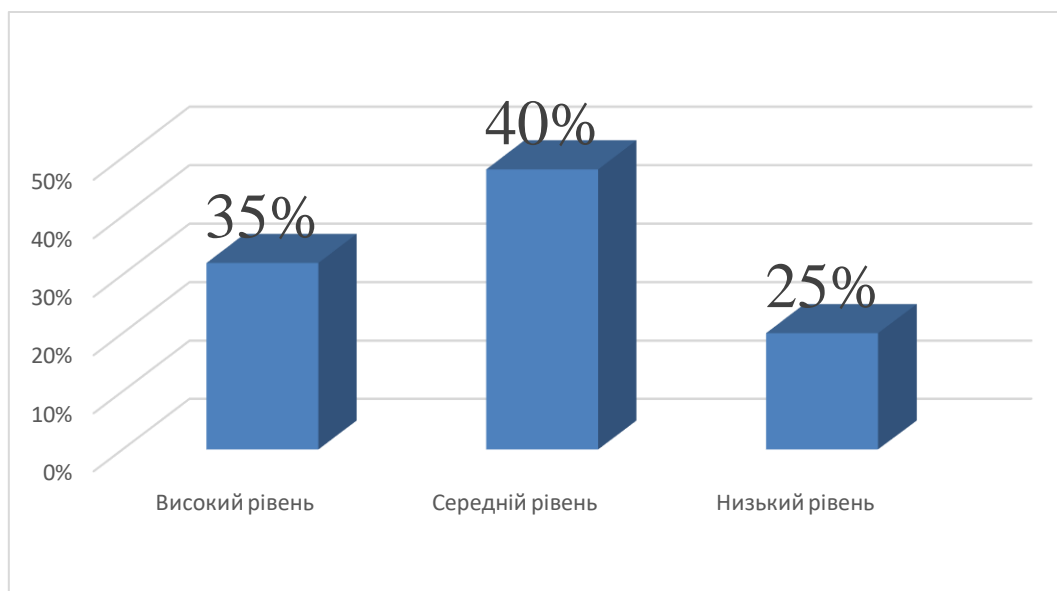


Рис. 2.3. Стан сформованості культури мислення молодших школярів на уроках української мови за комунікативним критерієм

У результаті діагностичного дослідження за трьома критеріями (змістовно-когнітивного, емоційно-вольового та комунікативного) нами виокремлено три рівні

сформованості культури мислення молодших школярів на уроках української мови (див. рисунок 2.4).

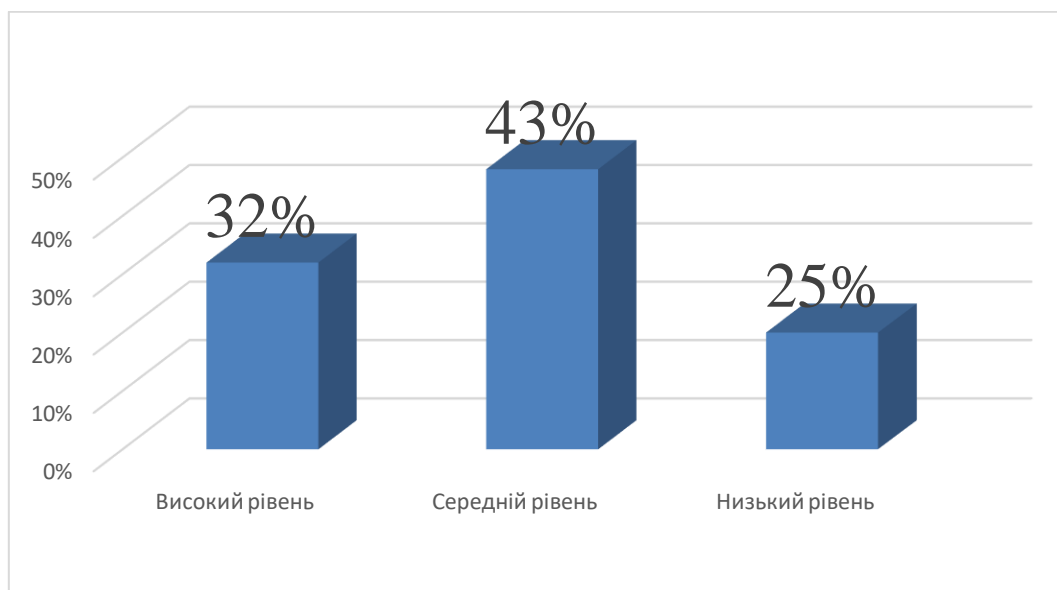


Рис. 2.4. Стан сформованості культури мислення молодших школярів на уроках української мови

Отже, проведене нами дослідження дає підставу для висновку, що молодшим школярам притаманний середній рівень сформованості культури мислення молодших школярів на уроках української мови. Формування культури мислення вважається складним і тривалим процесом, а його ефективність залежить від індивідуальних особливостей дитини, рівня його підготовки та організації навчальної діяльності.

2.2. Педагогічні умови ефективної організації уроків української мови задля формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри

Навчальна програма для учнів початкових класів загальноосвітньої школи передбачає формування у школярів умінь визначати головну думку тексту, його частин, давати заголовки частинам тексту, виявляти нові факти і явища, виділяти головне й другорядне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, умовиводи. Формування цих умінь неможливе без систематичної, планомірної роботи над розвитком мисленневої діяльності учнів. Для

характеристики розвитку культури мислення важливі ті мисленнєві операції, за допомогою яких здобуваються знання, тобто характерною рисою розвитку культури мислення є нагромадження особливого фонду добре опрацьованих і міцно закріплених мисленнєвих прийомів.

У педагогіці виділяють умови успішного застосування дидактичної гри у навчальному процесі: усвідомлення учнями мети дидактичної гри, її практичного завдання; спрямованість гри на розвиток умінь та навичок до спілкування; поступове зростання складності дидактичних ігор із урахуванням рівня навченості учнів і ступеня їх підготовленості; врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів; зв'язок дидактичної гри з іншими видами діяльності на уроці [53].

Тому, у сучасній початковій освіті актуалізується потреба у формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри на основі нових підходів і шляхів його реалізації.

Для обґрунтування педагогічних умов, які будуть сприяти ефективній організації уроків української мови задля формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри.

Оскільки тлумачення поняття «педагогічні умови» щодо окреслення реалізації процесу формування культури мислення учнів початкової школи відсутнє, вважаємо за доцільне розкрити коротко його сутність. Психолого-педагогічна наука по-різному визначає педагогічні умови:

1) обставина педагогічного процесу, яка є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та використання елементів змісту, методів, прийомів, форм навчання (В. Андреев, В. Ледньов) [3, с. 124];

2) сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів освітнього процесу, що структуровано та спрямовано на досягнення мети (В. Ляудіс, А. Найн) [50, с. 24];

3) сукупність об'єктивних можливостей обставин і заходів педагогічного процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та

використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчально-виховного процесу для досягнення цілей [1, с. 76].

Зіставлення різних визначень поняття «педагогічні умови», дозволяє розглядати це поняття у взаємозв'язку, взаємодії та спільності підходів, умов та особливостей організації навчально-виховного в початковій школі для досягнення поставленої мети.

На основі теоретичного аналізу науково-методичної літератури нами було виокремлено наступні педагогічні умови, які б сприяли ефективній організації уроків української мови задля формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри:

- організація оптимального мовленнєвого середовища на уроках української мови задля формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри;
- доступність змісту дидактичних ігор психологічним особливостям та віковим можливостям учнів початкової школи;
- урізноманітнення видів дидактичних ігор на уроках української мови задля формування культури мислення;
- систематичність використання дидактичних ігор та ігрових прийомів на уроках української мови задля формування культури мислення молодшого школяра;

Педагогічна умова 1. Організація оптимального середовища на уроках української мови задля формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри. Для нормального розвитку мислення учнів треба створювати такі умови, які б сприяли правильному співвідношенню образних і словесно-понятійних елементів мислення. Виконання одних завдань потребує активізації образних елементів мислення, а словесно-понятійні елементи при цьому відіграють допоміжну роль. При розв'язуванні інших завдань потрібна активізація понятійних елементів мислення, а чуттєві образи (сприймання, уявлення) відіграють роль ілюстративного матеріалу, який сприяє закріпленню раніше засвоєних понять.

У сучасній українській мові «середовище» тлумачиться як:

➤ речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості, сфера;

➤ сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму;

➤ соціально-побутові умови життя людини;

➤ оточення [8, с. 1116].

Створення комфортного мовленнєвого середовища – це приклад вихователя, батьків, взаємодія з іншими дітьми, а також сукупність умов, які б формували культури мислення молодших школярів на уроках української мови:

➤ створювати приязне, дружнє, мирне середовище з пануванням широкій, довірливої атмосфери стосунків між його членами;

➤ використання предметів, картин художників, виробів прикладного мистецтва, іграшок, конструкторів (для складання розповідей, описів тощо);

➤ використання різноманітних дидактичних ігор («Впіймай звук», «Хто більше», «Які звуки позначає буква?», «Опиши мене» тощо);

➤ раціонально побудоване мовленнєве спілкування;

➤ виховувати культуру спілкування.

Таке середовище допоможе учням початкової школи досліджувати, поглиблювати свої мовленнєві знання, формувати мовленнєві уміння, взаємодіяти з іншими дітьми, стимулювати самостійність та творчість дітей.

Для постійного поглиблення знань молодших школярів про мову, її особливості, правильні форми застосування необхідно педагогові показувати власний приклад, розучувати з учнями вірші, пісні, скороговки, прислів'я та приказки рідною мовою, готувати цікаві розповіді, читати художню літературу українською мовою. Варто долучати батьків до створення мовленнєвого середовища в повсякденному житті: слідкувати за правильністю вимови дітей, збільшувати їх словниковий запас, спілкуватися дома українською.

Педагогічна умова 2. Доступність змісту дидактичних ігор психологічним особливостям та віковим можливостям учнів початкової школи. Ця умова означає, що у процесі організації ігор необхідно створювати оптимальні умови для

успішного навчання кожного школяра. Ефективна реалізація цієї дидактичної умови визначає зміст ігор і способи їх організації з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня їхньої підготовленості, зокрема знань, умінь та навичок. Очевидно, для слабких дітей ігри повинні бути доступними. Однак, за нашими спостереженнями, якщо гра занадто спрощена, то вона не стимулює активності учнів.

Тому учитель повинен передбачити у змісті ігор такий рівень складності, що дозволяє спрощувати або ускладнювати зміст гри (навчальне завдання, правила, способи організації гри тощо). Навчальні завдання, що розв'язує учень у процесі навчально-ігрової діяльності, повинні бути зорієнтовані на «зону його найближчого розвитку». Як засвідчує педагогічний досвід вчителів початкової школи, складні, незрозумілі ігри (їх зміст і правила) призводять до механічного сприймання навчального матеріалу. У кінцевому результаті це спричиняє негативне ставлення й втрату інтересу учнів до вивчення української мови. А це означає, що відібрані ігри повинні бути посилюючими для молодшого школяра, а правила гри мають вказувати на характер і послідовність розумових і практичних дій у процесі навчально-ігрової діяльності. Така доступність досягається за умови урахування психологічних особливостей дітей, рівня розвитку їхніх психічних процесів, вікових можливостей, життєвого і навчального досвіду.

Педагогічна умова 3. Урізноманітнення видів дидактичних ігор на уроках української мови задля формування культури мислення. Ця умова, насамперед, пов'язана з тим, що різноманітність ігор є важливим елементом новизни, засобом, який забезпечує можливість урахувати специфіку різних аспектів навчання. Крім того, організація дидактичних ігор різних видів викликає і підтримує в учнів стійкий інтерес до участі у навчально-ігровій діяльності. На уроках української мови досить успішно можна використовувати індивідуальні, парні, групові ігри, мовні, мовленнєві ігри та інші. Досвід навчання молодших школярів свідчить, що чим різноманітніший спектр ігор, які пропонуються учням, тим багатшим і глибшим виявляється інтерес. Іншими словами, якщо гра відповідає інтересам дітей, то і виконання навчальних завдань, на виконання яких вона спрямована, цікавить учнів.

Педагогічна умова 4. Систематичність використання дидактичних ігор та ігрових прийомів на уроках української мови задля формування культури мислення молодшого школяра.

Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання, формує культуру мислення молодших школярів. Як показали дослідження вчених-психологів (Л. Долинська, С. Максименко, О. Скрипченко) і педагогів (Н. Кудикіна, О. Савченко, І. Школьна) гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших школярів до навчального процесу, якщо використовується епізодично.

Ігри важливо проводити систематично й цілеспрямовано на кожному уроках математики, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмій і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо.

Оскільки дидактична гра має проводитись систематично, зазначають у своєму посібнику І. Матюшко та Н. Федотова, то вчитель повинен продумати все до найменших деталей, а саме [31]:

1. Доцільно створити умови для проведення постійних ігор-змагань між учнями, що сидять на різних рядах парт, і для індивідуальних ігор. Для цього проти кожного ряду парт важливо закріпити набірні полотна та полицки для розставлення предметів під час гри (щоб їх було видно всім учням класу).

2. Підібрати мінімальну кількість ігрового матеріалу для проведення ігор.

3. Продумати, де зберігати ігровий матеріал (спеціальні полиці в шафі, на яких розмістити ящики з різноманітними наборами предметів чи карток як для окремих ігор, так і універсальні). Для індивідуальних ігор, що проводитимуться між учнями кожної парті, ящики учнів з підписаними прізвищами можна зберігати в класі і роздавати потрібний матеріал перед уроком.

4. Ігровий матеріал у ящиках має бути чітко систематизований і згрупований так, щоб ним було зручно користуватися. У конвертах зручно зберігати фішки, картинки із зображенням різних предметів тощо. Для зручності конверти слід підписати або зверху наклеїти зображення матеріалу, що міститься в конверті.

Іграшки, різноманітні предмети зручно зберігати в невеличких целофанових мішечках.

5. Доцільно розсадити учнів (звичайно, непомітно для них) так, щоб за кожною партою сидів один учень сильний, а другий – слабкий. У такому разі ігри між сусідами по парті проходять ефективніше і постійно контролюються сильнішими. Розсадити учнів по рядах парт треба так, щоб рівень їхніх знань і розумового розвитку був приблизно однаковим, щоб шанс виграти мав кожен ряд учнів.

6. Гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою. Насамперед учні повинні засвоїти правила гри. Загальні правила мають бути єдиними для всіх ігор, щоб в учнів поступово виробився стереотип. Крім того, зміст гри, її форма повинні бути доступними, посильними для учнів.

Таким чином, ми припускаємо, що застосування комплексу педагогічних умов, а саме: організація оптимального мовленнєвого середовища на уроках української мови задля формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри; доступність змісту дидактичних ігор психологічним особливостям та віковим можливостям учнів початкової школи; урізноманітнення видів дидактичних ігор на уроках української мови задля формування культури мислення; систематичність використання дидактичних ігор та ігрових прийомів на уроках української мови задля формування культури мислення молодшого школяра – буде сприятливо впливати на процес формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри.

2.3. Впровадження системи методичних прийомів формування культури мислення учнів початкової школи на уроках української мови засобами дидактичної гри

Стратегічним завданням реформування змісту освіти Державною національною програмою «Освіта: Україна XXI століття» визнано «створення передумов для розвитку здібності молоді, формування готовності і здатності до

самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій» [24, с. 12]. Це можливо лише за умови широкої гуманітарної освіти, провідне місце в якій належить мовній освіті.

Для молодших школярів один з головних мотивів навчання – прагнення до активної участі (колективної чи індивідуальної) у корисній діяльності класу, завдяки якій вони утверджують себе на певному соціальному ступені становлення свого маленького колективу.

Під впливом навчання в мисленні молодшого школяра змінюється співвідношення образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Ці зміни відбуваються по-різному, залежно від змісту навчання. Саме в початковій ланці навчання відбувається закладання фундаменту розвитку мислення маленької людини, починають формуватися її моральні устої, вперше проявляються таланти і здібності.

Ігрова діяльність – це такий вид діяльності, продуктом якої є сам її процес, який властивий учням молодшого шкільного віку. Педагогічне значення гри полягає в тому, що в ній формується індивід як суб'єкт діяльності. У молодшому шкільному віці гра має складніший, планомірніший і цілеспрямованіший характер. Під час навчальної діяльності в початковій школі переважають дидактичні ігри, у яких яскраво виражається мета: успішно провести гру, перемогти партнера, розвинути в собі відповідні розумові властивості, формувати культуру мислення.

Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок, розвитку мислення, практичній дій, збагачення життєвого досвіду. Ігри з дидактичним матеріалом є основним засобом розвитку мовленнєвих та мисленнєвих можливостей.

І. Чорноморець стверджує, що основними вимогами до організації та проведення дидактичних ігор на уроках української мови є:

1) наявність навчального завдання (формування, систематизація, розвиток, закріплення певних знань, умінь, навичок тощо);

2) виділення чітко сформульованої проблеми з аргументацією мети і завдань діяльності;

3) наявність учасників гри та чіткий розподіл ролей серед учнів і визначення функцій кожного з них;

4) наявність системи об'єктивних стимулів (або мотивів), які спонукають учасників гри активно працювати на кінцевий результат;

5) створення особливих навчальних умов, так званої ігрової ситуації;

6) доступність завдань дидактичної гри;

7) емоційність дидактичної гри;

8) наявність елементів змагання між командами чи окремими учасниками.

Гра викликає напруження емоційних і розумових сил молодших школярів, передбачає прийняття оптимального рішення, миттєвої реакції на навчальне завдання. Відчуття рівності, атмосфера захопленості й радості, невичерпний інтерес до ігрового завдання дають дітям можливість подолати скутість, виявити кмітливості. Знання, набуті розумовими зусиллями, значно міцніші, ніж одержані в готовому вигляді. Специфіка гри в тому, що діти отримують задоволення при напруженій пізнавальній діяльності та максимально засвоюють запропонований матеріал. Сучасний урок мови неможливий без значних розумових дій, він вимагає від учнів максимальної концентрації уваги і напруження психічних процесів (мислення, уяви, пам'яті, мовлення). Застосування ігор дозволяє зберегти інтерес до навчального матеріалу та високу працездатність вихованців у ході уроку.

Дитина молодшого шкільного віку хоче грати, вона грає всім і пізнає навколишній світ насамперед і найлегше в грі, грою. Вона грає і словом, і в слові. Саме на грі словом дитина вчиться тонкощів рідної мови, засвоює те, що філологи називають «духом мови».

Різноманітні дидактичні ігри та цікаві справи саме й дають можливість у захоплюючій формі розвивати, збагачувати мовлення учнів, поглиблювати знання, закріплювати вивчений на уроках матеріал.

Звертаючись до вчителів початкових класів, В. Сухомлинський радив приділяти велику увагу «елементарній грамотності» учнів. Однак

найрізноманітніших вправ, в яких потрібні орфограми часто повторюються, для опанування грамотністю, на думку вченого, недостатньо. «Ще раз підкреслюємо, – писав В. Сухомлинський, – дуже велике значення має ігровий матеріал у процесі навчання» [87, 2, 446].

Дидактична гра на уроці – не самоціль, а засіб навчання і виховання. Тому, плануючи систему дидактичних ігор на уроках української мови для формування культури мислення молодших школярів, необхідно передбачити розгляд таких питань:

- ✓ визначте місце дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці;
- ✓ доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;
- ✓ розробка методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів.

Тому наповнення уроків української мови ігровими елементами, мовними іграми, включення ігрових технологій є вкрай необхідними. Розв'язування цікавих завдань з мови не тільки вимагає від школяра кмітливості, гнучкості розуму, але й змушує повторювати вивчене, заглядати у словник, в додаткову літературу. Все це, безумовно, збуджує інтерес до мови, сприяє збагаченню лексичного запасу, запам'ятовуванню норм і правил літературної вимови та письма.

Дидактична гра, як ігровий метод навчання, посідає у двох формах:

- ✓ дидактична гра;
- ✓ гра-заняття (гра-вправа).

Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок, розвиток мислення, практичних дій, збагачення життєвого досвіду. Як справедливо зазначає І. Лапшина, дидактична гра є не тільки навчальним прийомом, але й може слугувати формою організації пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках мови [25, с. 88]. Використання дидактичних ігор можливе на усіх етапах початкової мовної освіти: і

в період навчання грамоти, і в період формування елементарних лінгвістичних уявлень.

До дидактичних ігор відносимо: словесні, лінгвістичні, комп'ютерні, комунікативні, ігри-драматизації, мовні, мовленнєві та інші. Розглянемо ті ігри, які, на нашу думку, будуть ефективними для формування культури мислення учнів початкової школи (*див. додаток В*).

Словесні ігри. Мислення і мова знаходяться і розвиваються в нерозривному зв'язку. У процесі словесних ігор у дітей активізується мова, розвивається здатність аргументувати свої твердження, вони вправляються в правильній звуковимові. За допомогою цих ігор учні привчаються роздумувати з приводу побаченого і почутого. Увага молодших школярів направляється на самостійне вміння правильно організовано мислити, знаходити характерні ознаки в предметах і явищах навколишнього світу, порівнювати, групувати, класифікувати предмети за певними ознаками, робити правильні висновки.

Наведемо приклад словесних ігор, які розвивають логічне мислення та сприяють позитивному розумовому розвитку молодших школярів.

Гра «Слово за словом»

Правила гри: усі учасники записують на листочку одне і те саме слово-іменник, яке складається з двох складів і чотирьох букв. Кожен учень намагається скласти ромб чи курінь зі слів, пов'язаних між собою окремими складами:

	ваза	
	слава	закон
	числа	контур
лічи		турне
малі		нероба

«Слово заблукало!»

Мета: розвиток уваги, пам'яті, мислення.

Опис: Серед слів кожного рядка є одне слово, про яке не йшла мова в даній казці. Завдання дітей: дізнатися це слово, пояснити свій вибір, а також назвати казку.

1. Ведмідь, пеньок, пиріжок, яйце, дівчинка, короб («*Маша і Ведмідь*»).

2. Яблука, пиріжки, річка, сестра, брат, вовк, хатинка на курячих ніжках, Баба Яга («*Гуси - лебеді*»).

3. Дівчинка, мама, бабуся, заєць, вовк, ліс, корзинка, пиріжки, дроворуб («*Червона шапочка*»).

Лінгвістичні ігри. Застосування лінгвістичних ігор – реальний шлях уникнення одноманітності, шаблону і схематизму в роботі над словом, позбавлення учнів необхідності нудно зубрити визначення, правила й винятки. Разом з тим, потрібно наголосити, що використання даних ігор ставить за мету не розважати, а навчати школярів, збагачувати їх знаннями в обстановці розкнутості, задоволення і радості. Ігри не повинні знижувати рівень навчальної роботи, а, навпаки, нести мовознавчу інформацію. Учитель повинен добирати для них науково обґрунтовані мовні факти. Лінгвістичні ігри сприяють усвідомленню мовних понять, формуванню навичок мовного аналізу. А тому їх можна проводити під час вивчення усіх мовних рівнів: фонетичного («*Спіймай звук*», «*Пригоди Наголосу*»), лексичного («*Хто більше?*», «*Хто про що подумав?*»), морфемного («*Під мікроскопом*», «*Збільшуване скло*»), граматичного («*Утвори речення*», «*Розкодуй текст*»).

Наприклад, з метою удосконалення правопису слів з ненаголошеними голосними та вироблення навичок користування орфографічним словником доречно провести гру «*Зціли слова*».

Вул..ця, г..рой, ши..ниця, к..шеня, кор...дор, д..тина, б..тон, кр..ниця, бр..гада, л..сиця, абр..кос, д..ректор, л..мон, м..телик, д..ван, в..лос..пед.

1. Прочитайте слова, подумайте, які букви в них пропущені.

2. Спишіть, вставляючи пропущені літери.

3. Як можна перевірити правопис цих слів?

4. Складіть і запишіть кілька речень з окремими словами.

Комп'ютерні ігри застосовуються як дидактичний засіб при навчанні української мови. Дані ігри мають перевагу перед іншими формами ігор: вони збуджують і активують мислення, допомагають уникнути штамтів і стандартів в оцінці поведінки різних персонажів у різних ситуаціях, діти засвоюють засоби

комунікації, способи спілкування і вираження емоцій, систематизують процеси мислення (див. рис. 2.1).

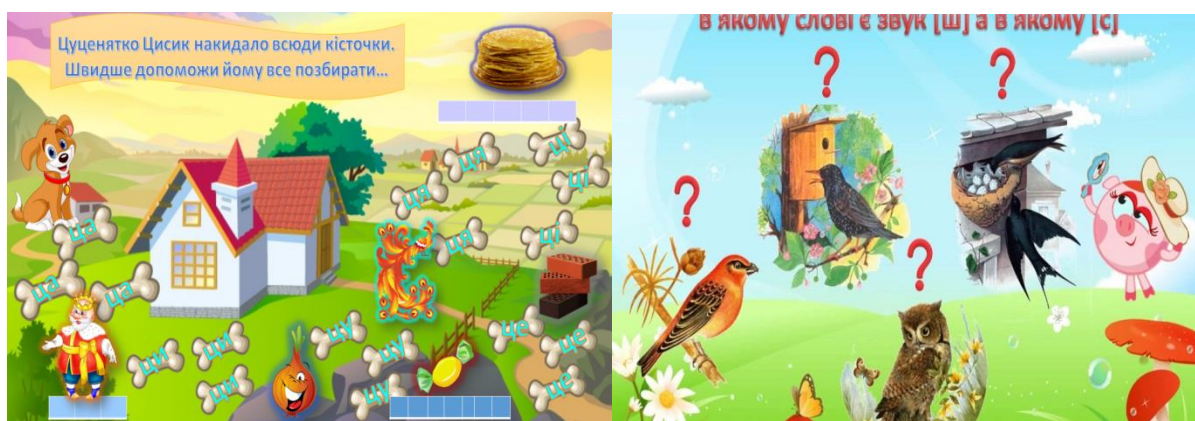


Рис. 2.1. Комп'ютерні ігри задля формування культури мислення

Комунікативні ігри. Серед мовленнєвих ігор, які передбачають чітку систему комунікативних завдань, звичайно переважають комунікативні ігри. Щоб наблизити умови навчання до природних умов спілкування, слід ввести учня у мовленнєву ситуацію і навчити його орієнтуватися в ній, тобто ясно уявляти собі співрозмовника, умови мовлення і завдання спілкування. Актуальними для молодшого шкільного віку є ситуації «У школі», «У бібліотеці», «У транспорті», «У магазині», «У гостях (на дні народження)» тощо. При цьому важливо максимально наблизити навчальні мовленнєві ситуації до умов безпосереднього спілкування. Цьому сприяє використання текстів і наочності.

До комунікативних ігор відносимо складання діалогів на задану тематику; тексту за серією малюнків; продовження казки, оповідання; сюжетно-рольові ігри.

Наприклад, гра «У лісовому магазині».

Учням роздають маски ведмедя, білки, лисички.

Ситуація: Ведмідь працює продавцем у лісовому магазині. Спочатку приходить білочка, купує горішки. Потім приходить лисичка і купує сметану.

Як вони мають звертатись до продавця? Як дякуватимуть?

Ігри-драматизації. Гра-драматизація різноманітна і представлена різними за своїм змістом цілями, завданнями та формами. У процесі гри-драматизації молодші школярі систематично засвоюють правила і норми взаємин, вчать підпорядковувати свої бажання, волю інтересам колективу. Особливістю гри-

драматизації є те, що дитині не треба показувати якісь прийоми гри, адже гра для нього повинна бути саме грою.

Так, під час опрацювання основ мовленнєвого етикету доречною буде драматизація «Неввічливий ведмідь».

У драматизації беруть участь автор, ведмідь, двоє звірят.

*У лісі жив ведмідь-гультяй,
знав єдине слово: «Дай!».*

- Дайте меду! Дай малини!

Дайте рибки! Дай калини!..

Дорікали звірі вслід:

- Ну, й невічливий ведмідь!

- Чи тобі завчити важко

Чарівні слова...

Бесіда за питаннями: 1. Про які слова забув ведмідь? 2. Що порадили йому звірята? 3. Чому ці слова називають чарівними? 4. Як називають таких звірів і людей, які не вживають чарівних слів?

До цікавих пізнавальних завдань в ігровій формі належать мовні шаради, кросворди, ребуси, метаграми, логогрифи, скоромовки, загадки, потішки, забавлянки, дитячі пісеньки тощо (див. рис. 2.2). Вони особливо ефективні під час підготовки учнів до сприймання нового матеріалу та наприкінці уроку. Приклади завдань дивись у додатку Г.

Підсумок уроку

- З якою новою частиною мови ви познайомились?
- Які слова називають числівниками? Наведіть приклади.

Прочитайте ребуси.

г1на	пі2л	ві3ло
пі100лет	100янка	мі100
ві3на	100ляр	7я
100рона	3буна	поз3вожив

Прослухати та відгадати метаграми*.

З [б] – вдаряти, з [в] – сплітати,
з [ж] – на світі існувати,
з [р] – лопатою, з [м] – милом,
з [ш] – то голкою, то шилом.

**Б
В
Ж
Р
М
Ш**

ИТИ

До якої частини мови належать відгадані слова?
Спробуйте скласти свої метаграми.

*Метаграми – загадки, в яких із пропонованого слова шляхом заміни одного звуку утворюється нове слово.

Рис. 2.2. Мовні ребуси та метаграми

Перед вивченням теми цікаві пізнавальні завдання практикуються з метою збудження інтересу учнів, формування культури мислення, привернення їхньої уваги. Такі завдання є своєрідною розумовою розминкою. Так, перед опрацюванням теми «Звуки [дж], [дз]» дітям пропонується таке завдання: як перетворити рослину хміль на комаху, що збирає нектар з квітів?

Наприкінці уроку, коли знижується продуктивність праці, цікаві пізнавальні завдання в ігровій формі знімають напруження і втому. Так, наприклад, можна використати *мовні загадки* типу:

1. *Що є в краба, акули і кита, але немає в медузи? (буква к)*
2. *Чим різняться сир і рис? (порядком букв)*
3. *Що стоїть посеред землі? (буква м)*

Отже, існує значна різноманітність дидактичних ігор, усі вони можуть бути ефективно використані в процесі навчання учнів молодшого шкільного віку рідної мови, оскільки допоможуть урізноманітнювати навчання, збуджувати ініціативу школярів, залучати їх до активної роботи, формувати культуру мислення. Тому необхідно створювати на уроках української мови таке середовище, яке б найбільш ефективно організовувало і правильно спрямовувало пізнавальну активність учнів. Таким середовищем найчастіше виступають дидактичні ігри.

Гра-заняття (гра-вправа). Провідна роль в ній належать вчителю, який є її організатором. Під час гри-заняття учні засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і вмінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги і запам'ятовування, ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей.

Таким чином, для інтенсифікації розвитку культури мислення молодших школярів доцільно застосовувати нові ефективні навчальні способи та прийоми.

ВИСНОВКИ

У процесі проведення дипломного дослідження нами, спрямованого на формування культури мислення молодших школярів на уроках української мови засобами дидактичної гри, нами були зроблені такі висновки:

1. За допомогою культури мислення дитина вмiло систематизує, характеризує, оцінює та знаходить причиннонаслідкові зв'язки, прогнозує розвиток подій та практично вмiє виконувати всі запропоновані завдання.

2. У процесі дослідження нами було здійснено дефінітивний аналіз основних понять дослідження: «мислення», «культура мислення», «гра», «дидактична гра». Визначено що, ці поняття є основними та за допомогою них характеризуються та опосередковуються відображенням дійсності. Також доведено, що гра сприятливо впливає на розвиток психічних процесів, нових видів розумової діяльності, засвоєння нових знань та умінь дошкільників, тому що в грі відбувається поетапне відпрацювання розумових дій постійно та ненав'язливо. Історико-педагогічний аналіз питання формування культури мислення учнів початкової школи дав змогу довести, що дана проблема привертала увагу багатьох педагогів-дослідників і психологів у різні історичні періоди.

3. Охарактеризовані психолого-педагогічні засади формування культури мислення дітей молодшого шкільного віку дали змогу дослідити, що у психології мислення визначається як процес опосередкованого і узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної діяльності у їх істотних властивостях, і відношеннях.

4. У рамках проведення констатувального етапу експерименту було підібрані відповідні методики для виявлення сформованості культури мислення молодших школярів на уроках української мови. У ході нього нами було визначено критерії (змістовно-когнітивний, емоційно-вольовий та комунікативний), їхні показники та рівні (високий, середній та низький). Для дослідження критеріїв та рівнів сформованості в учнів 3-х класів культури мислення на уроках української мови нами були дібрані дидактичні ігри, які здебільшого були практичного характеру на перевірку вмiнь систематизувати, порівнювати, класифікувати. проведене нами

дослідження дає підставу для висновку, що молодшим школярам притаманний середній рівень сформованості культури мислення молодших школярів на уроках української мови. Формування культури мислення вважається складним і тривалим процесом, а його ефективність залежить від індивідуальних особливостей дитини, рівня його підготовки та організації навчальної діяльності.

5. На основі теоретичного аналізу науково-методичної літератури нами було виокремлено такі педагогічні умови, які б сприяли ефективній організації уроків української мови задля формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри: організація оптимального мовленнєвого середовища на уроках української мови задля формування культури мислення молодших школярів засобами дидактичної гри; доступність змісту дидактичних ігор психологічним особливостям та віковим можливостям учнів початкової школи; урізноманітнення видів дидактичних ігор на уроках української мови задля формування культури мислення; систематичність використання дидактичних ігор та ігрових прийомів на уроках української мови задля формування культури мислення молодшого школяра.

6. Впровадження системи методичних прийомів формування культури мислення учнів початкової школи на уроках української мови засобами дидактичної гри є невід'ємним компонентом сучасної початкової освіти. Дидактична гра – це гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок, розвитку мислення, практичній дії, збагачення життєвого досвіду. Ігри з дидактичним матеріалом є основним засобом розвитку мовленнєвих та мисленнєвих можливостей.

Отже, проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого розгляду потребують різноманітні форми, прийоми та методи організації уроків української мови для формування культури мислення молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. М. Айзенбарт. – Одеса, 2016. – 274 с.
2. Айламазьян А. М. Актуальні методи виховання і навчання: ділова гра : Уч. пособ. д. студ. / А.М. Айламазьян. – МДУ, 2005. – 230 с.
3. Андреев В. И. Педагогика / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
4. Барташнікова І. А. Розвиток наочно-образного та логічного мислення у дітей 5-6 років: Навчальний посібник / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – 2-е вид., переробл. – Тернопіль : Богдан, 2007. – 72 с.
5. Варій М. Й. Загальна психологія: 3-є видання, виправлене та доповнене: підручник. – Київ «Центр учбової літератури». – 2009. – 1008 с.
6. Вачков Н. Лабиринты мышления: развивающая упражнения для 2-го класса / Н.Вачков // Шкільний психолог. – 2002. – № 1. – С. 32-34.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.Т.]. – К. – Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
9. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К. : Радянська школа, 1976. – 270 с.
10. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
11. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психол. Очерк. : Кн. для учит. – 3-е изд.-е / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1996. – 93 с.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
13. Грос К. Душевная жизнь ребенка / К. Грос. – К., 1916. – С. 70-85.

14. Державна національна програма освіта / Режим доступу // https://pidruchniki.com/81983/pedagogika/derzhavna_natsionalna_programa_osvita_ukrayina]

15. Дика Н. Поняття культури мовлення учнів / Н. Дика // Дивослово. – 2002. – № 2. – С. 50.

16. Жигірь В. Ш. Професійна педагогіка: навчальний посібник / В. Ш. Жигірь, О.А, Чернега. – К. : Кондор – Видавництво, 2012. – 336 с.

17. Запорожець А. В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных интересов / Под. ред. А. В. Запорожца и Д.Б. Эльконина; АПН РСФСР, Институт психологии. – М. : Просвещение, 1964. – 351 с.

18. Калмыкова З. Й. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.Й. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981 – 200 с.

19. Каташинська І. Концепція гри у педагогічній системі Ф. Фребеля / І. Каташинська // Рідна школа. – 2006. – № 8. – С. 62 – 64.

20. Кокун О. М. Психофізіологія. Навчальний посібник / О.М. Кокун – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.

21. Коменський Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци // Педагогическое наследие. – М. : Педагогика, 1989 г. – 416 с.

22. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 380 с.

23. Кривошея Т. М. Математики навчаймось – в іграх розвиваймось / Т.М.Кривошея // Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник статей / За ред. Г.С.Тарасенко. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2009. – С.176-186.

24. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: [монографія] / Н. В. Кудикіна. – К. : КМПУ, 2003. – 272 с.

25. Лапшина І. М. Місце дидактичних ігор у позитивній мотивації полімовності дітей молодшого шкільного віку / І. М. Лапшина // Науковий вісник Ізмаїльського держ. пед. ін-ту. – Вип. 9. – Ізмаїл, 2000. – С. 87-90.
26. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Лейтес Н.С.– М. : Знание, 1984. – 79 с.
27. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с
28. Люблінська Г. О. Дитяча психологія : навчальний посібник / Г.О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974 . – 355 с.
29. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – К., 2004. – 256 с.
30. Матюхіна М. В., Психологія молодого школяра / М. В. Матюхіна, І. С. Міхальчик, К. І. Патріна. – М. : Освіта, 1970. – 253 с.
31. Матюшко І. С., Федотова Н. М. Математичні ігри в початкових класах: [Навчально-методичний посібник] / І. С. Матюшко, Н. М. Федотова. – Чернігів : Чернігівській ЦНТЕІ, 2004. – 184 с.
32. Митник О. Я. Технологія формування культури мислення молодшого школяра як організаційно-методичний інструментарій навчально-виховного процесу / О. Я. Митник // Початкова школа. – 2007. – №7. – С.21-22.
33. Митник О. Я. Формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика: монографія / О. Я. Митник. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 368 с.
34. Мінаєв Ю. П. Технологія розвитку критичного мислення при навчанні природничо-математичних дисциплін. // Зб.наук.праць. Педагогічні науки. – Вип. 32. – 4.2. – Херсон, 2002. – С. 85-90.
35. Мойсеєнко Л. А. Творче математичне мислення: психологічна сутність / Л. А. Мойсеєнко // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 20-29.
36. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.

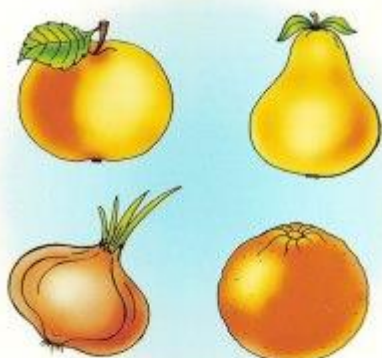
37. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / Під заг. ред. Бібик Н. М. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
38. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М., 1990. – 381 с.
39. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навчально-методичний посібник / За ред. Г.С. Тарасенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.
40. Петрушина Л. Вчимся гратися / Л. Петрушина // Поняття гри, її види, дидактична гра, загадки, їх будова, анаграми, метаграми, ребуси. - Початкова освіта. – 2004. – № 25. – С. 44-49
41. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 256 с.
42. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М, 1984. – 174 с.
43. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Прапор. – 2009- 672 с.
44. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Питер, 2002 . – 720 с.
45. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. В 2 т. – Т.1. – М., 1989. – 502 с.
46. Руденко О. В. Цікаві завдання для розвитку мислення дітей / О. В. Руденко // Шкільному психологу. Усе для роботи. – 2010. – Серпень (№ 8). – С. 10-12.
47. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: [Підручник для студентів педагогічних факультетів] / О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
48. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. / И. М. Сеченов. – М., 1947. – 467 с.
49. Скрипченко О. В. Загальна психологія / О. В. Скрипченко. – К., 2005. – 464 с.
50. Слостенин В. и др. Педагогика: учеб.пособие для студ.всш. пед. Учеб.заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : «Академия», 2002. – 576 с.

51. Сухомлинський В. О. Павліська середня школа / В.О. Сухомлинський. – Вибрані твори.: В 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С.7-393.
52. Тихомиров О. К. Психологія мислення / О. К. Тихомиров. – М.: АCADEMIA, 2002. – 288 с.
53. У світі дитячої гри: [На допомогу організатору дитячого дозвілля]/ За заг. редакцією Н. Олійник, Т. Майданюк, Х. Кметь. – Тернопіль : Збруч, 2006. – 136 с.
54. Ушинський К. Д. Вибрані твори: У 2 т. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1983. – 488 с.
55. Фридман Л. М. Психолого-педагогічні основи навчання математики в школі / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1983. – 234 с.
56. Чепка О. В. Психолого-педагогічні засади ігрової діяльності: навч. посіб. / О. В. Чепка. – Умань : РВЦ «Софія», 2008. – 132 с.
57. Чернега Н. Розвиток критичного мислення учнів на сучасному етапі / Н. Чернега // Педагогічні науки. – 2001. – Вип. 38. – С.65-168
58. Шавандр Н. И. Психодіагностика корекція і розвиток особистості .- М.: Гумант. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.
59. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.
60. Штерн В. Дифференціальна психологія і її методичні основи / В.Штерн – М. : Наука, 1998. – 335 с.
61. Щербань П. Дидактичні ігри в навчально-виховному процесі / П. Щербань // Початкова школа. – 1997. – №9. – С. 18-20.

ДОДАТКИ

ДИДАКТИЧНА ГРА «ХТО ЗАЙВИЙ»

(ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ЗМІСТОВНО-КОГНІТИВНОГО КРИТЕРІЮ)



**ДИДАКТИЧНА ГРА «НАМАЛЮЙ МЕНЕ»
(ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО КРИТЕРІЮ)**

ДОДАТОК В

**ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ «ТАК ЧИ НІ?»**

Таку гру можна використовувати на уроках узагальнення знань про речення, слово з метою збагачення усного мовлення учнів, формування в учнів уміння сприймати речення, як синтаксичну одиницю. Цю гру доцільно використовувати в кінці уроку для повторення вивченого матеріалу.

Хід гри:

*Вчитель говорить слова:
Зіграти хочеться мені
з тобою в гру «Чи так чи ні?»
тобі питання задаю –
готуй же відповідь свою!*



У дітей є сигнальні картки зеленого та червоного кольору, якщо «так» – зелена, якщо «ні» – червона.

- ✓ У липні цвітуть липи. (У цьому реченні 5 слів?)
- ✓ Холодна сніжинка лягла на долоню. (Це речення складається з 3 слів?)
- ✓ У слові «черепаха» три склади?
- ✓ У слові «день» один склад?

«ПРАВДА ЧИ НІ»

Мета: формувати в учнів уміння сприймати речення як синтаксичну одиницю, формувати культуру мислення.

Обладнання: фішки червоного і зеленого кольорів для кожного учня, малюнок із зображенням Незнайка.



Хід гри:

Вчитель зачитує речення. Якщо воно правдиве, учні піднімають зелену картку, якщо хибне - червону.

Один з учнів пояснює Незнайкові, яка у реченні помилка.

Приклади речень:

Узимку кури відлітають у теплі краї.

Подорожник це корисна лікарська рослина.

На нашій яблуні виросло багато смачних шишок.

У сосновому лісі ми збирали моркву.

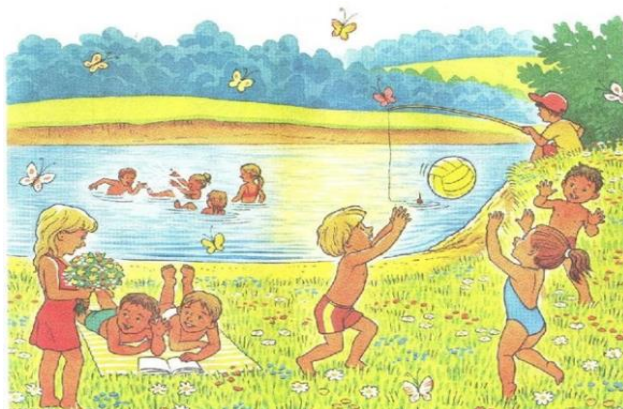
Сова вдень спить, а вночі шукає собі їжу.

ЗГАДАЙ, ЩО БУЛО»

Мета: збагачувати словниковий запас учнів, розвивати зв'язне мовлення, уяву, пам'ять.

Діти розглядають сюжетний малюнок. Вчитель перевертає малюнок і ставить запитання:

- Скільки дітей у воді?
- Скільки дітей на березі?
- Що в руках у дівчинки?
- Чим граються діти



«ЗБЕРИ СЛОВО»

Мета: формувати вміння самостійно складати й записувати слова із заданих літер.

Обладнання: літери, написані на дошці.

Ігрова дія.

У нас на дошці напис був.

Котик йшов, хвостом махнув –

Та й розсипав букви всі.

Ти ж швиденько їх збери

І, як правильно розставиш,

Слово швидко прочитаєш.

Хід гри:



Із запропонованих учителем букв учні складають слова та «друкують» їх у зошиті. Перемагає той, хто складе найбільше слів. Виконання завдання слід обмежити в часі. Наприклад, хто збере найбільше слів за три хвилини.

«ЗБИРАННЯ ГРИБОЧКІВ»

Мета: повторити вивчені літери, вчитись з них складати склади, слова. Розвивати навички читання, мислення, усне мовлення, уяву. Виховувати комунікабельність, почуття дружби, взаємодопомоги.

Обладнання: кошики червоного і синього кольору, грибочки з буквами.

На дошці малюнки кошиків червоного та синього кольорів:



На килимку в класі розкидані грибочки з літерами, які вивчались протягом певного часу.



Учні поділені на дві групи-команди. Перша група учнів має синій кошик, а друга група – червоний.

Вчитель починає гру.

- Діти, уявіть собі осінній ліс.

- Якого кольору на деревах листя? (червоного, жовтого, коричневого).

- Крім краси, ліс багатий врожаєм грибів. Ось і у вас є можливість зібрати цей врожай. Цю роботу ми будемо виконувати так: ті діти, в яких червоні кружечки – це команда – Голосні. Ви берете червоний кошик і збираєте грибочки, на яких написані букви, які позначають голосні звуки. Діти, в яких сині кружечки – це команда – Приголосні. Ви берете синій кошик і збираєте грибочки-букви, які

позначають приголосні звуки. *(Діти збирають грибочки з літерами. Перемагає та команда, яка швидше виконала своє завдання).*

«НАВПАКИ»

Мета: ознайомити учнів зі словами, що мають протилежне значення, збагачувати словниковий запас учнів, виробляти навички швидкочитання, вміння зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно. Розвивати пам'ять, увагу, прагнення до знань.

Обладнання: картки зі словами.

Учням роздають по 6 - 8 карток, на яких записані слова. Вчитель читає слова, учні закривають (перевертають) картку зі словом-антонімом (без вживання терміну). Так, коли вчитель читає слово білий, то діти закривають (перевертають) картку зі словом чорний.

Матеріал для гри: білий – чорний, світлий – темний, літо – зима, добро – зло, прямо – криво, сухий – мокрий, падати – вставати, гарний – поганий, верх – низ, малий – великий, війна – мир, радіти – сумувати, правда – брехня, мороз – спека, твердий – м'який, молодий – старий, мало – багато, здоровий – хворий, працюючий – ледачий, швидко – повільно

МОВНІ РЕБУСИ

