

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет

Кафедра педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти

**ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: студентка 4 курсу 11-451 групи

Спеціальності 013 Початкова освіта

Спеціалізація: логопедія

Освітньо-професійної (наукової)

програми Початкова освіта

Буланова Олена Юріївна

Керівник к.пед.н., доцентка Гриценко І.В.

Рецензент вчителька Прилепська Н.В.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ	7
1.1. Проблема інтелектуального розвитку молодших школярів у науковій літературі	7
1.2. Сутність інтелектуального розвитку молодших школярів.....	14
1.3. Дидактична гра: види та особливості.....	18
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	22
2.1. Діагностичні методики визначення рівнів розвитку інтелекту першокласників	22
2.2. Аналіз результатів експериментальної роботи.	30
ВИСНОВКИ	33
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	35
ДОДАТКИ	41
Додаток А. Методика дослідження концентрації і стійкості уваги.....	41
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	42

ВСТУП

Життя і діяльність особистості у сучасному світі принципово залежить від рівня розвитку її інтелекту. Розвиток інтелекту людини тісно пов'язаний з динамічними перетвореннями інформаційно-технічного суспільства, необхідністю реагувати та своєчасно відповідати на нові трансформаційні виклики, зберігаючи і накопичуючи інтелектуальний і творчий потенціал. Відомо, що в інформаційному суспільстві, на відміну від індустріального, більша частина членів суспільства зайнята створенням інформаційного продукту, для виробництва і споживання якого необхідним є саме інтелект.

Сучасна початкова школа дитини повинна не просто навчити учня читати, рахувати й писати, а й прищепити йому дві групи нових умінь. До першої належить група дій, що становлять основу вміння вчитися: навички розв'язання творчих завдань і навички пошуку, аналізу та інтерпретації інформації, тобто розвитку пізнавальної інтелектуальної активності, до другої – способи формування мотивації до навчання, навички самоорганізації і саморозвитку. Звідси не випадковим є підвищений інтерес до проблем розвитку інтелекту молодших школярів в освітньому процесі.

Серед переваг молодшого шкільного віку можна відзначити інтенсивний емоційний розвиток, підвищену вразливість, схильність до фантазування. Відомо, молодші школярі схильні до творчості, винахідливі в наслідуванні, їм властива природна активність, віра в свої творчі можливості. Все це є цінним джерелом розвитку їх інтелекту.

Проблема розвитку інтелектуального потенціалу завжди була в центрі уваги педагогічної теорії і практики (Ф.Дистервег, П.Каптерев, Я.Коменський, Дж. Локк, І. Песталоцці, Ж. Ж.Руссо, В.Сухомлинський, Л.Толстой, К. Ушинський).

Аналізу психологічних аспектів інтелекту особистості присвячені роботи З. Фрейда, Г. Айзенка, Ж. Піаже, К. Юнга, К. Роджерса, Б. Ананьєва,

Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Лурії, С. Рубінштейна, М. Холодної, В.Зінченко та ін.

Проблема розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів відображена в наукових працях, присвячених навчальній діяльності учнів, зокрема з'ясуванню її структури (І. Жаркова, В. Давидов, І. Доброскок, А. Маркова та ін.); аналізу процесуальних аспектів навчання (Ю. Бабанський, В. Бондар, Г. Васьківська, В. Кравець, О. Ляшенко, І. Малафіїк, М. Марусинець, І. Осадченко, В. Паламарчук, О. Топузов та ін.); формуванню загальнонавчальних умінь і навичок (Я. Кодлюк, Н. Лошкарьова, О. Савченко, А. Степанюк, В. Чайка та ін.); посиленню мотиваційної спрямованості навчальної діяльності (Н. Бібік, М. Євтух, О. Малихін, Г. Щукіна).

Дидактична гра належить до традиційних та поширених методів освіти молодших школярів, адже саме в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує учнів, сприяє їхньому всебічному розвитку та соціалізації, є поштовхом для формування та розширення пізнавальних можливостей і виховання особистості.

У багатьох працях дослідників відображено різні підходи до визначення сутності дидактичної гри. Так, науковці визначають сутність гри як форму спілкування (М. Гончаров, Т. Ладивір, М. Лісіна, В. Семенов, В. Сушко, Н. Філатова), форму діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін), умову розумового розвитку (П. Каптерев, Є. Покровський, С. Рубінштейн, І. Сікорський, А. Смирнов). Не зважаючи на велику кількість наукових досліджень, практика сучасної початкової школи свідчить про недостатньо використаний потенціал дидактичної гри в інтелектуальному розвитку молодших школярів.

Дидактична гра належить до традиційних і визнаних методів навчання молодших школярів. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості та виховує особистість.

У практичній роботі сучасної початкової школи ця проблема є надзвичайно актуальною, оскільки в процесі навчання відбувається також інтелектуальний розвиток молодших школярів. Вміле використання дидактичних ігор для активізації навчальної діяльності значно збагачує освітній процес та підвищує ефективність роботи кожного вчителя.

У дидактичних іграх діти спостерігають, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз і синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення. Багато ігор вимагають уміння висловлювати свою думку в зв'язаній і зрозумілій формі, використовувати математичну термінологію.

Доведено, що дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання учнями навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості і як наслідок підвищують рівень успішності учнів. В той же час, практика сучасної школи вказує на наявність невикористаного потенціалу дидактичної гри в освітньому процесі. Саме тому актуальною є тема нашої випускної роботи – «Дидактична гра як засіб інтелектуального розвитку учнів початкової школи».

Об'єкт дослідження – інтелектуальний розвиток молодших школярів в освітньому процесі.

Предмет дослідження – дидактична гра як засіб інтелектуального розвитку молодших школярів.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці впливу дидактичних ігор на інтелектуальний розвиток молодших школярів.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну та методичну літературу з теми дослідження.
2. Визначити критерії та показники інтелектуального розвитку молодших школярів.
3. Розробити методичний інструментарій діагностики інтелектуального розвитку молодших школярів.
4. Дослідити рівні інтелектуального розвитку першокласників.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс методів дослідження, що включає: теоретичний аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури, спостереження, бесіди, узагальнення, констатувальний етап педагогічного експерименту.

Практичне значення: матеріали дослідження можуть бути використані в практиці роботи початкової школи, а тож у процесі підготовки майбутніх учителів.

Апробація результатів. Хід та результати дослідження обговорювалися на засіданні кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти ХДУ. За результатами дослідження опубліковано статтю у збірці наукових праць студентів «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти».

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

1.1. Проблема інтелектуального розвитку молодших школярів у науковій літературі

Розвиток психіки дітей у молодшому шкільному віці, наголошує Г. Костюк, відбувається, як правило, у процесі провідної діяльності – навчання. Молодший шкільний вік – вагомий етап у формуванні ставлення школяра до навчальної діяльності як відповідальної, важливої, суспільно значущої праці. В освітньому процесі початкової школи учні оволодівають значним обсягом знань, умінь і навичок. Саме в цей період формуються перші, ціннісні орієнтації, відбувається розвиток вищих почуттів – моральних, інтелектуальних, естетичних [25, с. 234].

Розумове виховання – один з найважливіших напрямів підготовки молодших школярів до життя і праці, який полягає в педагогічному керівництві розвитком розумових здібностей, формуванням інтересу до інтелектуальної діяльності, набуттям знань, практичними методами їх пошуку та практичного використання. Першочерговим завданням Нової української школи є виховання самостійної творчої особистості – людини людини-інтелектуала.

Формування інтелекту зумовлюється розвитком наступних показників психічних процесів: точності сприйняття зором, слухом і дотиком; повноти й точності описування будь-якої картини, яку учень бачить уперше; способів свідомого запам'ятовування нового теоретичного матеріалу; здатності бачити та виправляти помилки, неточності в міркуваннях та діях ровесників; гнучкості мислення, що виявляється у відборі та варіюванні способів дій, легкості й швидкості переходу від міркування, що спирається на реальні або зображені предмети чи образи, до мислення з опорою на таблиці, алгоритми, графіки, схеми та формули[5, с. 35].

Вважаємо актуальними праці вчених-класиків, які досліджували проблеми інтелектуального розвитку людини. Серед них Й. Гербарт, Й. Песталоцці, М. Пірогов, Ж. Ж. Русо, В. Сухомлинський. К. Ушинський.

Питання розвитку розумових здібностей, їх впливу на формування інтелекту людини завжди були в центрі уваги дослідників-науковців, педагогів, вчителів-практиків. Вони в достатній мірі висвітлюються у наукових працях Я. Пономарьова, Б. Теплова, В. Штерна, присвячених визначенню особливостей інтелектуального розвитку. У контексті теми дослідження цікавими є наукові роботи Р. Стерберга та М. Холодної, що розкривають властивості інтелекту людини; педагогічна теорія та практика спирається на праці Ж. Піаже, у яких досліджено умови та фактори впливу на розвиток інтелекту людини.

Як відомо, психолого-педагогічні науки взаємопов'язані. Дослідження видатних психологів Л. Божович, Л. Виготського, С. Рубінштейна, Г. Костюка, відомих педагогів П. Гальперіна, Л. Занкова, Н. Талізінної та інших допомагають сучасним вчителям-практикам вивчати та впроваджувати ідеї інтелектуального розвитку дитини засобами дидактичної гри в практику роботи сучасної початкової школи.

Можливості раннього навчання досліджували Л. Виготський, О. Космарська, Г. Костюк та інші. Провідну роль навчальної діяльності у процесі розумового розвитку довели дослідники П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Г. Люблінська, Н. Менчинська та ін.

Дослідженням теорій дитячих ігор, вивченням ролі, структури і значення гри в освітньому процесі початкової школи займалися психологи Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Ж. Піаже та інші.

Отже, проблема інтелектуального розвитку молодших школярів є дійсно актуальною. Підтвердженням цього є систематичне її висвітлення у наукових працях, на сторінках психолого-педагогічних та періодичних видань.

Головним завданням розумового виховання є розвиток інтелекту, пізнавальних інтересів здібностей та можливостей молодших школярів, що реалізується як у процесі навчальної діяльності, так і в позаурочній і позакласній роботі. Його реалізація тісно пов'язана з формуванням інтересу до навчальної діяльності, активної життєвої позиції, прагнення до творчості та самореалізації.

Інтелектуальний розвиток трактується вченими як здатність орієнтуватися в навколишній дійсності, адекватно відображати, оцінювати та перетворювати середовище, мислити, прагнути до знань та пізнання світу, бажання та уміння переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати складні завдання, приймати традиційні та нестандартні рішення, розумно діяти, моделювати та передбачати [38, с. 4].

Вивчаючи структуру інтелекту, англійський психолог Ч. Спірмен визначив, що абсолютно кожна людина характеризується певним рівнем загального інтелекту. Саме від нього залежить те, як індивід пристосовується до умов навколишньої дійсності. Вчений також виділяв специфічні здібності кожної окремої людини, що проявляються у процесі в конкретних завдань та довів, що людина, котра добре вирішує одні задачі, – успішна і в рішенні інших, тобто, що всі інтелектуальні здібності пов'язані між собою. Психолог Джеймс Флінн перший провів змістовні дослідження у області динаміки IQ в різних країнах світу за тривалий період і показав, що цей коефіцієнт безперервно зростає протягом 50 років [59, с. 33].

Швейцарський психолог Жан Піаже, розкриваючи теоретичні підходи, проблеми щодо розвитку інтелекту дав його біологічну модель. Увага до цієї галузі психології посилилася тоді, коли йому доручило французьке керівництво створити стандартизований тест для виявлення рівня інтелекту школярів. Аналізуючи відповіді учнів, визначаючи їх причину, Ж. Піаже виявив закономірності розвитку процесу мислення у дітей, почав працювати над вивченням інтелекту. В ході проведення численних експериментів він зробив висновок, що для досягнення певної стадії розвитку діти формують

свої судження, опираючись в більшості на перцептивні, а не на логічні процеси[36].

Згідно концепції інтелекту Ж. Піаже, інтелектуальний розвиток – це перехід від стадій нижчих до вищих, у процесі якого кожна попередня стадія є підґрунтям наступної, передбачає та готує її, а кожна наступна перебудовується на більш високому рівні. Вчений виділив можливі стадії інтелектуального розвитку:

I. Стадія сенсомоторного інтелекту (0-2 років). Поступово розвивається організація перцептивних і рухових взаємодій дитини із зовнішнім світом. Можливі тільки безпосередні маніпуляції з предметами, але не внутрішні уявлення.

II. Стадія репрезентативного інтелекту і конкретних операцій (2-11 років). В цій стадії можна виділити два періоди:

- період доопераційних уявлень (2-7 років). Здійснюється перехід від сенсомоторних функцій до внутрішніх символічних, тобто до дій з абстракціями, уявленнями, а не з зовнішніми конкретними образами та об'єктами. Уявлення, згідно з думкою Ж. Піаже, – «інтеріоризований ескіз дій, які не потрібно більше виконувати матеріально в зовнішньому плані з опорою на предмети і послідовно, щоб координувати їх між собою: вони досягають координації за допомогою їх символічної заміни» [36, с. 202]. Завдяки цьому можливо мислення;

- період конкретних операцій (7-12 років). Полягає в об'єднанні дій з уявленнями, що утворюють системи інтегрованих дій, які називаються операціями. Дані операції на цій стадії можуть відбуватися тільки з конкретними об'єктами, але не з висловлюваннями. Вони структурують зовнішні дії, але аналогічним чином структурувати словесне міркування ще не можуть.

III. Стадія репрезентативного інтелекту і формальних операцій (12-14 років). Передбачає появу здатності мати справу з можливим, з гіпотетичним. Зовнішня дійсність сприймається як окремий випадок того, що є можливим,

що могло б відбутися. З'являється здатність мислити можливостями і встановлювати формальні відносини між ними [36, с. 217].

Вивченням видів інтелекту займався британський вчений-психолог Г.Айзенк. Їм було виділено три види інтелекту:

- біологічний інтелект – фізіологічна, неврологічна, біохімічна та гормональна основа пізнавальної поведінки людини, яка, в цілому, пов'язана з функцією та структурою кори головного мозку.
- психометричний інтелект – інтелект, який можна виміряти стандартними тестами визначення коефіцієнта інтелекту (IQ).
- соціальний (або практичний) інтелект – рівень прояву адаптації людини до навколишнього світу та життя в суспільстві. Можна виділити наступні прояви соціального інтелекту: міркування, вирішення завдань, пам'ять, здатність до набуття знань, розуміння, володіння способами обробки інформації, вироблення стратегій, пристосування до навколишнього середовища [1, с. 15].

Провідною діяльністю учнів у початковій школі стає учіння, хоча велике місце в житті школяра ще займає гра. К. Ушинський наголошував, що навчальна діяльність значною мірою відрізняється від ігрової, а перехід школяра від гри до учіння є серйозною подією, що характеризується виникненням нових мотивів. Але це зовсім не означає, на думку вченого, що гру потрібно виключити з діяльності школяра [52, с. 261]. У навчанні молодших школярів повною мірою використовуються ігрові дії.

А. Макаренко зазначав, що дидактичні ігри – такі ж важливі для розвитку дитини форми існування, як для дорослих – справжню працю. Однак, на думку вченого: «Тільки та гра є педагогічно цінною, в якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини. За цих умов вона може грати у різні ролі – бути командиром, виконавцем, творцем,

знаходити умови для виявлення своїх здібностей та життєвої активності» [29, с. 373].

Вивченням розвитку інтелекту займався російський психолог Л. Виготський, який виділив два рівні когнітивного розвитку дитини:

I рівень – актуального розвитку, що характеризується здібністю самостійно вирішувати завдання;

II рівень – потенційний розвиток, що визначається характером знань, які дитина могла б набути під керівництвом дорослих або за допомогою більш здібних однолітків, у співпраці ними. Між цими двома рівнями, на думку вченого, знаходиться так звана «зона ближнього розвитку». Л.Виготський довів, що для повної діагностики та розуміння когнітивного розвитку дітей і відповідного планування навчальної діяльності, необхідно вивчити потенційний рівень розвитку дитини [7, с. 64].

Це твердження має особливе значення. Вчений зазначав, що підкреслив, що виховання і навчання, виконуючи провідну роль у розвитку особистості, не можуть ставити перед дитиною таких завдань і вимог, які вона не в змозі виконати, тобто – які ще не відповідають рівню її розвитку. Враховуючи той факт, що дитина сьогодні може виконати конкретне завдання за допомогою вчителя чи ровесника, а завтра – вже самостійно, вчитель повинен орієнтуватися на завтрашній день її розвитку. Така опора на досягнутий дитиною рівень розвитку і водночас орієнтація вчителя на зону її найближчих, завтрашніх можливостей – дуже перспективна. Це твердження дає безпосередній перехід від теорії до практики, допомагаючи вчителю керувати розвитком учнів [6, с. 49].

Одним з найголовніших факторів розвитку інтелекту, вважає Л. Тихомирова, є діяльність – спосіб існування людини у світі, її здатність змінювати дійсність. Розвиваюча роль будь-якої педагогічно правильно організованої діяльності полягає в тому, що вона є конкретною формою практики людини. Кожний вид діяльності має свої особливості [50, с. 87].

Б.Ананьєв переконливо довів глибоку єдність теорії інтелекту й теорії особистості. По-перше, потреби, мотиви, інтереси, можливості та інші особистісні якості визначають активність та рівень розвитку інтелекту. По-друге, індивідуальні властивості особистості, структура її мотивів та інші характеристики залежать від рівня об'єктивності її ставлення до навколишнього середовища, досвіду пізнання світу й загального розвитку інтелекту [2, с. 322].

Отже, вважаємо доцільним визначення інтелекту як загальної розумової здатності узагальнення поведінкових характеристик, пов'язаної з успішною адаптацією до навколишньої дійсності. Часто інтелект ототожнюють з мисленням, доповнюючи, що мислення – це процес, а інтелект – якість цього процесу. Критеріями якості виступають: ефективність, простота когнітивного навантаження, здатність до прийняття нових нестандартних рішень [17, с. 17].

Нова українська школа покликана виховувати інтелектуально розвинену особистість. Важливим засобом розвитку інтелектуальних здібностей дитини є активізація освітнього процесу.

Досліджуючи питання інтелектуального розвитку, вважаємо за доцільне зосередити увагу на такому понятті як інтелектуальні почуття.

Інтелектуальні почуття – різновид найвищих почуттів людини. Вони проявляються в процесі пізнавальної діяльності, особливо при вирішенні нових і складних задач. Інтелектуальне почуття виникає під час самої інтелектуальної діяльності, приносить безпосереднє задоволення у процес пізнання та сприяє формуванню стійких пізнавальних інтересів. Інтерес до пізнання в свою чергу сприяє розвитку інтелектуальних почуттів. Інтелектуальний розвиток формує працелюбного, обізнаного, мислячого учня, до чого й прагне сучасна початкова школа [22].

До інтелектуальних почуттів відносяться почуття нового, подив, задоволення знайденим рішенням, сумнів, здивування. Їх предметом є як сам

процес набуття знань, так і їх результат. Найзагальніше інтелектуальне почуття – любов до істини.

Інтелектуальне почуття має неабияку роль в процесі засвоєння знань, і всій навчальній діяльності. Зазвичай вони стимулюють мислення, спонукають глибше проникати в суть предметів та явищ. Розвиненість інтелектуальних почуттів впливають на успішність у навчанні. Наприклад, коли учень задоволений з того, що вирішив складну задачу, то йому захочеться знову повторити це почуття задоволення [22, с. 51].

Умовами формування інтелектуальних почуттів у молодших школярів є: спеціально організована пізнавальна діяльність дітей у процесі навчання; стимулювання їх до творчих пошуків і пізнавальної діяльності через організацію навчально-дослідницької діяльності школярів, створення проблемно-пошукових ситуацій на уроці. Причому, розвиток інтелектуальних почуттів залежить від рівня розвитку творчих здібностей, інтелектуальних умінь, інтелектуального та розумового розвитку, самоосвіти, взаємозв'язку інтересів, мислення, почуттів між собою.

Л.Занков, досліджуючи інтелектуальний розвиток молодших школярів у процесі позакласної роботи, стверджує, що інтелектуальний розвиток – це процес і результат творчої розумової діяльності молодших школярів. Він являє собою єдність пізнавальних функцій (мислення, пам'яті, сприйняття, уваги, психомоторики) та відбувається у процесі індивідуального розвитку особистості. Також передбачає наявність розвиненої здатності адекватно сприймати, розуміти, відтворювати, перетворювати і застосовувати інформацію, що надійшла. Це безперервний процес, що відбувається в навчанні, праці, іграх, життєвих ситуаціях [17].

1.2. Сутність інтелектуального розвитку молодших школярів

Основним джерелом інтелектуального розвитку є створення відповідного навчального середовища, яке вчені називають інтелектуально насиченим [18, с. 17]. В інтелектуально насиченому освітньому середовищі з

такими характеристиками як проблемність і невизначеність, інтелектуальна потенційність, толерантність тощо виникають спеціальні умови для цілеспрямованого формування інтелектуальної діяльності, а отже, – для розвитку інтелекту.

Аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що інтелектуальний розвиток особистості є психологічним підґрунтям її творчого розвитку, тобто творчість виступає особистісним показником та проявом інтелекту. Одним із головних компонентів творчого розвитку є саморозвиток особистості. Створення нових цілей та завдань є проявом нових суспільних освітніх потреб. Порівняльний аналіз тлумачень понять розвитку та саморозвитку виявив: саморозвиток особистості є більш цілеспрямованим, керованим та усвідомлюваним процесом. Усвідомлені цілі, поставлені завдання завдяки власним вольовим напруженням, самоконтролю, активності та праці сприяють змінам в структурі особистості.

Психолого-педагогічна проблема забезпечення інтелектуального розвитку молодшого школяра – це проблема забезпечення системи освітніх умов задля максимального здійснення індивідуальної діяльності та розкриття індивідуальних здібностей всіх учасників освітнього процесу в початковій школі[46, с. 72].

Поряд з поняттям індивідуального розвитку особистості необхідно проаналізувати його складові елементи, а саме:

Інтелектуальна компетентність – це особливий тип організації та структурування знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень в будь-якій предметній галузі діяльності.

Різниця між людиною, що володіє знаннями та компетентною людиною очевидна: знаючий вчитель, на відміну від компетентного – знає і намагається вчити, а компетентний вчитель – знає і вчить. Таким чином, головна відмінність не в обсязі знань (саме недостатність обсягу знань часто є важливим стимулом для прийняття творчих рішень), не в міцності знань (знання в наш час швидко «застарівають»), не в глибині засвоєння

теоретичних положень (ми знаємо, що надмірно глибокі та «нерухомі» знання можуть виявитись перешкодою у формуванні нового погляду на певну проблему). Головна відмінність саме в організації індивідуальних знань та в їх надійності як основи для прийняття нових ефективних рішень.

М. Холодна визначає ознаки організації знань компетентної людини. Знання подібного роду відповідають наступним вимогам:

- різноманітність (велика кількість знань у різних галузях);
- гнучкість (зміст окремих елементів конкретних знань, зв'язки між ними можуть швидко змінюватись під впливом будь-яких об'єктивних обставин);
- швидкість актуалізації конкретних знань в конкретний момент в будь-якій ситуації (оперативність та доступність знань);
- можливість використання знань в широкому спектрі різних ситуацій (зокрема, здібність до перенесення раніше засвоєних знань в нову ситуацію);
- уміння визначати головні, ключові елементи (окремі факти, положення, що є вирішальними для розуміння ситуації);
- володіння не тільки теоретичними положеннями (знаннями про те, «що відбувається»), але і процесуальними (знаннями про те, «як це робити»);
- уміння оцінити власні знання [54, с. 99].

Своєрідне трактування компетентності, пов'язане із своєрідністю індивідуальних інтелектуальних здібностей особистості, зробив Дж. Равен. У його дослідженнях обґрунтовується ідея головного призначення школи – на думку автора, – це виявлення і розвиток компетентності учня. Компетентність Дж. Равен визначає як спеціальну здатність (здібність), особистості, необхідну для ефективної реалізації конкретних дій у будь-якій конкретній області (особливого роду навички та способи мислення). Фактично, вчений тлумачить поняття інтелектуального виховання в широкому значенні слова [41, с. 53].

Наступною ознакою інтелектуального розвитку особистості, на думку Д. Богоявленської, є *інтелектуальна ініціатива* – бажання самотійно, за власною волею шукати та знаходити нову інформацію, висувати власні ідеї. У дослідженнях авторки був доведений факт існування «пізнавальної самодіяльності»: деякі учні на певному етапі рішення задачі спонтанно змінювали пошук правильної відповіді на аналіз природи самої задачі (що є креативним проявом інтелектуальної діяльності). Інтелектуальна ініціатива, як вважає дослідниця, – це готовність виходити за межі даного завдання і включатися у власну цілеспрямовану, не стимулюючи ззовні інтелектуальну діяльність. Д. Богоявленська визначає інтелектуальну ініціативу людини властивістю цілісної особистості, якій притаманна єдність пізнавальних і мотиваційних факторів [4, с. 144].

Ще один одна інтелектуального розвитку молодшого школяра – *інтелектуальна творчість*. В початковій школі – це процес створення неповторного, оригінального, нового продукту, що ґрунтується на умінні породжувати продуктивні оригінальні ідеї і виходити за межі стандартних дій та рішень. Творчість – це «здатність створювати будь-яку принципово нову можливість». Зокрема, важливим показником інтелектуальної творчості, як зазначає Г. Балл, є удосконалення відомих способів та вироблення нових шляхів розв'язання будь-яких проблем та завдань [19, с. 115].

Наступна характеристика – *інтелектуальна саморегуляція* – це уміння самотійно керувати власною інтелектуальною діяльністю і, найголовніше, – цілеспрямовано вибудовувати особистісне самонавчання. Ефективна шкільна освіта – це така освіта, в умовах якої учень поступово починає сам вибудовувати особистісне навчання. Необхідними чинниками є сформованість інтелектуального контролю, знання своїх індивідуальних інтелектуальних особливостей, а також готовність відкритої відстоювати власну позицію та думку.

Унікальність складу розуму – ще одна ознака інтелектуального розвитку – це оригінальні прояви інтелектуального ставлення до того, що відбувається, зокрема, своєрідність пізнавального стилю, сформованість індивідуальних уподобань, розуміння та саморегуляція слабких сторін інтелекту тощо. Американський дослідник та педагог Дж. Дьюї вважав необхідним у роботі вчителя не перешкоджати «логіці власного розуму» учня. Дослідник зазначав, що загальна логіка змісту навчального матеріалу стає в нагоді розуму учня лише тоді, коли вона перетворюється у власну логіку школяра [14, с. 229].

Знання та врахування унікальності складу індивідуального розуму важливе не тільки як умова результативного та ефективного навчання. Одне із завдань інтелектуального виховання полягає в тому, щоб не тільки визначити, але і в значній мірі розвинути індивідуальну своєрідність розуму молодшого школяра.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив визначити складові елементи характеристики інтелектуального розвитку особистості, знання яких дозволить оцінити рівень розвитку випускника початкової школи у порівнянні з першокласником. Інтелектуальна компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція і унікальність складу розуму визначається рівнем засвоєння знань, умінь та навичок, які слід розглядати як базовий складовий компонент у контексті завдань інтелектуального розвитку особистості.

1.3. Дидактична гра: види та особливості

Протягом тривалого часу тема гри постійно приковувала увагу цілої плеяди вітчизняних і зарубіжних мислителів-педагогів, які вбачають в її феномені потужний метод і засіб навчання, виховання і розвитку молодших школярів. Видатний чеський педагог-гуманіст Я.Коменський, один із засновників педагогічної науки та розробник класно-урочної системи, розумів гру як неусвідомлений спосіб наслідувати оточуючим їх дорослим або трудової діяльності [28, с. 112].

Німецький педагог Ф.В.А. Фребель, теоретик дошкільного виховання і організатор системи дитячих садів, розумів під грою «копію всього людського життя»[53, с. 32]. Саме ігри, так звані «дари» (куля, куб, циліндр, рухливі ігри), були покладені вченим в основу його педагогічної системи.

Відомий американський педагог Д. Дьюї розглядав гру в зв'язку з перспективою подальшої трудової діяльності, маючи на увазі прагнення дитини стати дорослим [14, с. 19].

Видатний польський педагог Януш Корчак вбачав у грі дитини, нездатної за об'єктивних причин брати участь у трудових відносинах, своєрідний компенсаторний механізм, єдино можливе поле для прояву своєї енергії і ініціативи. У зв'язку з цим він зазначав неминучість залучення дитини в ігрову діяльність [24, с. 75].

Аналізуючи психологію гри, А.С. Макаренко вказував на необхідність здійснення грамотного керівництва нею з боку дорослих, попереджав про можливі в зв'язку з цим помилки: надмірне дистанціювання в тій чи іншій формі батьків від ігрового процесу і, навпаки, надмірну їх участь, переважаючи самодіяльність дитини [29, с. 34].

Науковий інтерес до проблеми диференціювання дитячої гри виник ще в першій половині XIX століття, коли вперше в зарубіжній педагогічній школі були диференційовані дитячі ігри (розумові, сенсорні і моторні) Ф.Фребелем [53, с. 407]. В кінці 60-х - 70-х років на підставі вже проведених до цього часу відповідних ґрунтовних психологічних досліджень О.Газман і Н.Харитонова створили більш деталізовану класифікацію, виділяючи ігри сюжетно-рольові (ігри-драматизації, театралізації), трудові (будівельні сюжетні ігри), дидактичні (предметні, настільні, друковані, логічні), рухливі, а також ігри-забави та комплексні ігрові свята [9, с. 6-7].

У 80-і роки А. Сорокіною були окремо виділені і диференційовані дидактичні ігри за способом організації діяльності на:

- ігри-подорожі, спрямовані на задоволення пізнавальних по потреб в казковій, екскурсійної або прогулянкової формі;

- ігри-доручення, аналогічні, в основному, попереднім, але менш тривалі за часом і більш прості за змістом;
- ігри-припущення, сфокусовані на формуванні причинно-наслідкових зв'язків;
- ігри-загадки, що відрізняються наявністю будь-якої логічної задачі;
- ігри-бесіди, які стимулюють активізацію емоційно-розумових процесів [47, с. 16-21].

Вітчизняний вчений К. Баханов – автор наступної класифікації дидактичних ігор:

- 1) за методикою проведення (сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-змагання, ігри-драматизації);
- 2) за дидактичною метою (актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі, контрольні-корекційні) [3, с. 124].

Слід окремо виділити особливості розвиваючої гри, адже вона має:

- чітко поставлену навчальну, розвиваючу або виховну мету, яку підносить дитині в формі ігрового завдання. Реалізація потребує дотримання відповідних встановлених правил;
- її результат наділений не тільки власне ігровим, але і дидактичним, розвивальним, виховним або соціальним змістом;
- її засобом (у вузькому сенсі) є її навчальний матеріал;
- наявність проблемної ситуації, створеної через ігру;
- аналіз і рефлексія ігрового процесу і його результатів на завершальному етапі [46, с. 123, 124, 127].

Відмінними рисами *дидактичної гри* від інших є об'єднання ігрової форми з пізнавальним змістом, визначення дидактичних завдань, наявність ігрових правил та ігрових дій [55]. Така гра може носити як розвиваючий характер, так і бути спрямованою на відпрацювання певних умінь і навичок. Визначаючи у зв'язку з цим її головну відмінність від розвиваючої гри, слід відзначити, що розвивальна гра допускає зміну правил гри, підстроювання їх

під потреби дитини, а дидактична, навпаки, передбачає повне їх прийняття дитиною.

Таким чином, проведений аналіз феномена гри в психолого-педагогічній теорії і практиці дозволив констатувати, що дидактична гра являє собою метод, засіб і форму організації педагогічного впливу на школяра в умовах природно комфортної діяльності.

Розділ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Діагностичні методики визначення рівнів розвитку інтелекту першокласників

Констатувальний експеримент з теми дослідження проводився в Суворський зсо І-ІІІ ступенів Горохівської сільської ради Миколаївської області. Експериментальною роботою були охоплені учні 1-А класу (20 осіб). Мета констатувального експерименту: визначити рівні інтелектуального розвитку першокласників.

Критеріями інтелектуального розвитку молодших школярів були визначені:

когнітивний (наочно-образне та словесно-логічне мислення, логічні операції, довільні увага та пам'ять, загальний кругозір) – показники:

- динаміка оволодіння розумовими операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та класифікації;
- вміння ефективно сприймати інформацію, зосереджуватися;
- динаміка розвитку мнемонічних процесів (вміння відтворення отриманої інформації);

аксіологічний (сформованість духовно-моральних цінностей особистості) – показники:

- оперування конкретними знаннями в гуманітарній сфері;
- сформованість початкових уявлень про добро, справедливість, честь, совість, милосердя, борг, волю, особисту гідність, віру в добро, патріотизм.

Діагностичні методики констатувального експерименту:

1. Методика дослідження концентрації і стійкості уваги психолога М.Кононової, яка є модифікацією тесту П'єрона-Рузера. Це методика вивчення концентрації уваги дітей 6-10 років; Обладнання: наступна форма для заповнення (Додаток А), олівець і секундомір.

Інструкцією передбачено заповнення учнем запропонованої таблиці знаками за встановленим зразком; експериментатором фіксується час, що витрачається на виконання цього завдання. Отримані результати інтерпретуються, виходячи з кількості допущених помилок і витраченого часу у такий спосіб:

- високий рівень стійкості уваги: 100% за 1 хв. 15 с. без помилок;
- середній рівень стійкості уваги: 60% за 1 хв. 45 с. з 2 помилками;
- низький рівень стійкості уваги: 50% за 1 хв. 50 с. з 5 помилками;
- дуже низький рівень концентрації і стійкості уваги: 20% за 2хв. 10 с. з 6 помилками [23].

2. Методика діагностики рівнів сформованості словесно-логічного мислення «Четвертий зайвий» також орієнтована учнів цієї вікової групи. Обладнання: наступна форма для заповнення (табл. 2.1) і олівець. Згідно з інструкцією учневі зачитуються представлені по рядках групи слів. У кожній такій групі три слова пов'язані між собою по змістом, а одне є зайвим (виділено курсивом) через відсутність таких зв'язків. Учневі слід виокремити ці «зайві» слова. Аналіз результатів являє собою підсумовування отриманих балів, що нараховуються за принципом: за одну правильну відповідь – один бал. За даними результатами робляться підсумки:

- 10-8 балів: високий рівень розвитку узагальнення;
- 7-5 балів: середній рівень розвитку узагальнення, не завжди може виділити суттєві ознаки предметів;
- 4 і менше балів: здатність до узагальнення розвинена слабо [17, с. 23].

Емпіричний матеріал для діагностики сформованості словесно-логічного мислення представлений у таблиці 2.1

Таблиця 2.1

**Емпіричний матеріал для діагностики сформованості
словесно-логічного мислення**

<i>книга</i> , портфель, чемодан, гаманець
грубка, гасниця, свічка, <i>електроплитка</i>
трамвай, автобус, <i>трактор</i> , тролейбус
човен, тачка, <i>мотоцикл</i> , велосипед
річка, <i>міст</i> , озеро, море
<i>метелик</i> , лінійка, олівець, ластик
добрий, лагідний, веселий, <i>злий</i>
дідусь, <i>учитель</i> , тато, мама
хвилина, секунда, година, <i>вечір</i>
Василь, Федір, <i>Петренко</i> , Семен

3. Стандартизована методика для визначення рівня розвитку логічних операцій мислення Е.Ф. Замбацявічене складена на основі тесту вивчення структури інтелекту Р. Амтхауера і адаптована для дітей молодшого шкільного віку шляхом спеціально розроблених чотирьох субтестів, що складаються із 40 вербальних завдань (по 10 в кожному). Мета цієї методики – виявлення рівня розвитку логічних операцій мислення учня – реалізується за допомогою розв’язання наведених нижче завдань різного ступеня складності (це враховується у стовпчиках «Оцінка виконання в балах», які є у кожному субтесті). Обладнанням для виконання всіх чотирьох субтестів є форми для заповнення (табл. 2.2, 2.3, 2.4, 2.5) і олівець.

3.1. Завдання *першого субтесту* зводиться до з’ясування запасу знань молодшого школяра через диференціювання їм ознак предметів і явищ на істотні і другорядні. Згідно інструкції експериментатор озвучує питання: «Яке слово з усіх, що я назву, підходить найбільше?» і зачитує дитині слова (графа «Завдання» в табл.2.2),учень відповідно обирає один варіант відповіді.

Якщо зроблений вибір вірний (виділено курсивом), учневі нараховуються бали відповідно до графі «Оцінка виконання в балах» (табл. 2.2). Після виконання завдань субтесту всі набрані бали підсумовуються для подальшої їх обробки.

Таблиця 2.2

**Емпіричний матеріал для вивчення
розвитку логічних операцій мислення**

№	Завдання	Оцінка у балах
1.	Чоботи мають шнурки, пряжки, підошви, ремінці, <i>гудзики</i>	1,9
2.	В теплих краях мешкають ведмідь, вовк, олень, <i>верблюди</i> , пінгвін	2,8
3.	На рік 24 місяці, 3 місяці, 7 місяців, <i>12 місяців</i> , 9 місяців	2,3
4.	Зимовий місяць березень, <i>січень</i> , квітень, вересень, серпень	2,7
5.	В Україні не живе горобець, синиця, ластівка, <i>страус</i> , шпак	2,6
6.	Батько старший за свого сина часто, завжди, рідко, іноді, ніколи	2,2
7.	Час доби: рік, місяць, тиждень, <i>день</i> , понеділок	2,8
8.	Вода завжди прозора, <i>рідка</i> , холодна, біла, смачна	2,4
9.	Дерево завжди має листя, квіти, плоди, <i>корінь</i> , тінь	2,8
10.	Пасажирський транспорт: комбайн, самоскид, <i>автобус</i> , трактор, екскаватор	2,6

3.2. Другий субтест призначений виявити рівень сформованості вміння володіти операціями узагальнення і абстрагування, здатності учня виділяти головне. Інструкцією до субтесту передбачається постановка експериментатором питання: «Одне слово з п'яти зайве, воно не підходить до всіх інших. Послухай уважно, яке слово зайве і чому» і перерахування їм слів з графі «Завдання» (табл.2.3). Випробуваний потім вибирає «п'яте зайве», на його думку, слово, в разі правильності виокремлення якого (виділено курсивом), їм набираються бали згідно зі стовпчиком «Оцінка

виконання в балах». Отримані учнем бали складаються для подальшого їх аналізу.

Таблиця 2.3

**Емпіричний матеріал для вивчення
розвитку логічних операцій мислення**

№	Завдання	Оцінка у балах
1.	Тюльпан, лілія, <i>квасоля</i> , ромашка, фіалка	2,6
2.	Річка, озеро, море, <i>міст</i> , болото	2,3
3.	Лялька, ведмедик, <i>пісок</i> , м'яч, лопата	2,7
4.	Київ, Херсон, Миколаїв, Вашингтон, Одеса	2,6
5.	Шипшина, бузок, <i>каштан</i> , жасмин, калина	2,4
6.	Курка, півень, <i>лебідь</i> , гусак, індик	2,5
7.	Окружність, трикутник, чотирикутник, <i>крейда</i> , квадрат	2,5
8.	Сашко, Дмитро, Павло, <i>Сидоренко</i> , Микола	2,3
9.	<i>Число</i> , ділення, додавання, віднімання, множення	3,0
10.	Веселий, швидкий, сумний, <i>смачний</i> , обережний	2,7

3.3. Третій субтест ставить своїм завданням виявлення у школяра вміння встановлювати логічні зв'язки і відносини між поняттями. Згідно інструкції експериментатор пояснює йому завдання: «До слова «птах» підходить слово «гніздо», скажи, що це за слово підходить до слова «собака» так само, як до слова «птах» підходить слово «гніздо». Чому? Тепер треба підібрати пару до інших слів. Яке слово підходить до слова «троянда» так само, як до слова «огірок» підходить слово «овоч». Вибери з тих, що я тобі назву.

Отже, огірок – овоч, а троянда – ... і зачитує слова з графи «Завдання» (табл. 2.4). Учнем вибираються слова за аналогією з наведеним вище прикладом. За умови правильності зробленого вибору (виділено курсивом)

йому нараховуються бали відповідно до графі «Оцінка виконання в балах» (табл. 7), які потім складаються для подальшої з ними роботи.

Таблиця 2.4

**Емпіричний матеріал для вивчення
розвитку логічних операцій мислення**

№	Завдання		Оцінка у балах
1.	огірок	троянда	2,0
	овоч	бур'ян, роса, квітка , земля, садок	
2.	город	сад	2,4
	морква	паркан, гриби, яблуня , колодязь, лава	
3.	учитель	лікар	2,2
	учень	окуляри, лікарня, палата, хворий , термометр	
4.	квітка	птах	2,6
	ваза	дзьоб, гніздо , чайка, пір'я	
5.	рукавичка	чоботи	2,4
	рука	панчохи, підошва, шкіра, ноги , щітка	
6.	темний	мокрий	2,1
	світлий	сонячний, слизький, сухий , теплий, холодний	
7.	годинник	термометр	2,2
	час	скло, температура , ліжко, хворий, лікар	
8.	авто	човен	2,5
	мотор	річка, маяк, вітрило, хвиля	
9.	стіл	підлога	2,5
	скатертина	меблі, килим , пил, дошки, цвяхи	
10.	стілець	голка	2,1
	дерев'яний	гостра, тонка, блискуча, коротка, сталева	

3.4. Четвертий субтест покликаний уточнити здатність дитини до узагальнення матеріалу шляхом виділення об'єднуючого поняття для запропонованих пар слів (графа «Завдання» в табл. 2.5), відповідаючи за

інструкцією на питання експериментатора: «Яким загальним словом можна назвати?». За кожну правильну відповідь (взяту в дужки) учневі згідно зі стовпчиком «Оцінка виконання в балах» зараховуються бали, що складаються один з одним для подальшої роботи.

Таблиця 2.5

**Емпіричний матеріал для вивчення
розвитку логічних операцій мислення**

№	Завдання	Оцінка у балах
1.	Мітла, лопата – ... (інструменти)	2,6
2.	Літо, зима – ... (пори року)	2,1
3.	Окунь, карась – ... (риби)	3,0
4.	Огірок, помідор – ... (овочі)	2,2
5.	Бузок, калина – ... (чагарники)	2,6
6.	Шафа, диван – ... (меблі)	3,0
7.	Серпень, вересень – ... (місяці)	2,4
8.	День, ніч – ... (час доби)	2,8
9.	Слон, ведмідь – ... (тварини)	2,2
10.	Дерево, квітка – ... (рослини)	2,2

Отримані за кожним субтестом результати підсумовуються і, виходячи з того, що їх загальна максимально можлива оцінка складає 100 балів (по 26 балів в першому другому субтестах, 23 – в третьому і 25 – в четвертому), інтерпретуються наступним чином:

- 100-80 балів: високий рівень розумового розвитку;
- 79-60 балів: середній рівень;
- 59-40 балів: недостатній (нижче середнього) рівень розвитку;
- 39-20 балів: низький рівень розвитку;
- менше 20 балів: дуже низький рівень [90].

4. Методика розвитку пам'яті «Довгострокова пам'ять» розрахована на дітей молодшого шкільного віку. Мета цієї методики виявлення рівня довготривалої пам'яті учнів. Обладнання складає форму зі списком слів (табл. 2.6) і олівець. Інструкцією до методики передбачається повідомлення дослідником завдання учневі: «Я прочитаю вам ряд слів, а ви спробуйте їх запам'ятати. Приготувалися, слухайте уважно»:

Таблиця 2.6

Емпіричний матеріал для вивчення довготривалої пам'яті

стіл, мило, людина, виделка, книга, пальто, сокира, стілець, зошит, молоко
--

За 7-10 днів дослідник просить учня пригадати слова зі списку. Після цього вираховується коефіцієнт довготривалої пам'яті учня за такою формулою (у відсотках): $C = (B:A) * 100\%$, де:

A - загальна кількість слів,

B - кількість слів, що запам'яталися,

C - коефіцієнт довготривалої пам'яті.

Отримані в результаті дані інтерпретуються наступним чином:

- 75-100%: високий рівень;

- 50-75%: середній рівень;

- 30-50%: низький рівень;

- нижче 30%: дуже низький рівень [17, с. 11].

5. Метод бесіди, покликаний виявити, перш за все, наявність або відсутність конкретних гуманітарних знань і початкових уявлень про людинолюбство, справедливості, честі, совісті, боргу, волі, особисту гідність, віру в добро, патріотизм, а також скласти загальне враження про рівні розвиненості наочно-образного мислення. На цьому етапі експериментальної роботи доцільно підготувати бесіду із залученням спеціально підібраного наочно-ілюстративного матеріалу (зважаючи на відсутність спеціальної методики) з метою встановлення початкового рівня ерудиції школярів; визначити ступінь адекватності самооцінки результатів діяльності школярів

на основі рефлексії на свої малюнки. Бесіда буде навколо обговорення наочно-ілюстративних матеріалів – репродукцій картин, потенційно відомих школярам, та виконаних ними малюнків. Передбачається, що експериментатор буде послідовно демонструвати наявні ілюстрації школярам і ставити перед ним питання щодо кожної з таких: «Чи знаєш ти що-небудь про картину?», «Чи подобається тобі ця картина і чому?», «Які почуття викликає у тебе те, що відбувається на картині (співчуття, захоплення, почуття патріотизму і інше)?». Результатом аналізу є вичленення відомої і невідомої школярам інформації відповідно.

2.2. Аналіз результатів експериментальної роботи

Аналіз проведеної діагностичної роботи на етапі констатувального експерименту зробити наступні висновки:

1. Рівень концентрації і стійкості уваги в учасників експерименту виявився достатнім т середнім (табл.2.7).

Таблиця 2.7

Рівні сформованості концентрації і стійкості уваги

№	Рівні сформованості	Кількісні показники
1.	Високий	–
2.	Достатній	10 учнів (50%)
3.	Середній	8 учнів (40%)
4.	Низький	2 учні (10%)

Достатній рівень сформованості концентрації і стійкості уваги зафіксований у 12 учнів (60%), середній – у 8 учнів (40%).

2. У випробовуваних був виявлений наступний рівень розвитку словесно-логічного мислення (табл. 2.8):

Таблиця 2.8

Рівні сформованості словесно-логічного мислення

№	Рівні сформованості	Кількісні показники
1.	Високий	2 учні (10%)
3.	Середній	13 учнів (65%)
4.	Низький	5 учнів (25%)

Дані, наведені у табл.2.8, демонструють переважно середній рівень розвитку словесно-логічного мислення у всіх випробовуваних.

3. За допомогою визначення у випробовуваних здатності виділяти головне і другорядне, вміння узагальнювати і абстрагувати, вибудовувати логічний зв'язок був визначений, як наслідок, їх загальний рівень розвитку логічних операцій мислення (табл. 2.9):

Таблиця 2.9

Рівні розвитку в першокласників логічних операцій мислення

№	Рівні розвитку	Кількісні показники
1.	Високий	2 учні (10%)
2.	Достатній	3 учні (15%)
3.	Середній	10 учнів (50%)
4.	Низький	5 учнів (15%)

Окреслені показники демонструють переважно середній рівень загального розвитку логічних операцій в учасників експерименту.

5. Наступна методика дозволила виявити та зафіксувати рівні сформованості довгострокової пам'яті (табл.2.10):

Таблиця 2.10

Рівні сформованості у першокласників довгострокової пам'яті

№	Рівні сформованості	Кількісні показники
1.	Високий	2 учні (10%)
2.	Достатній	7 учнів (35%)
3.	Середній	7 учнів (35%)

4.	Низький	4 учні (20%)
----	---------	--------------

Отримані дані дозволили зафіксувати переважно достатній, а також та середній та низький рівні сформованості довготривалої пам'яті.

За даними чотирьох діагностичних методик були визначені загальні рівні інтелектуального розвитку першокласників, які були учасниками експериментальної роботи (табл. 2.11):

Таблиця 2.11

Загальні рівні інтелектуального розвитку першокласників

№	Рівні сформованості	Кількісні показники
1.	Високий	7 %
2.	Достатній	30 %
3.	Середній	45 %
4.	Низький	18 %

Узагальнюючи результати констатувального експерименту, який дозволив визначити загальний інтелектуального розвитку (табл. 2.11), можна зробити висновок, що з огляду на середній рівень виявлених нами показників по всім чотирьом методикам у більшості дітей і низький – у значної їх кількості – вважаємо за доцільне необхідність проведення цілеспрямованої роботи з інтелектуального розвитку молодших школярів засобами дидактичної гри.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження дозволило зробити такі **ВИСНОВКИ**:

1. *Інтелектуальний розвиток* трактується вченими як здатність орієнтуватися в навколишній дійсності, адекватно відображати, оцінювати та перетворювати середовище, мислити, прагнути до знань та пізнання світу, бажання та уміння переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати складні завдання, приймати традиційні та нестандартні рішення, розумно діяти, моделювати та передбачати. Часто інтелект ототожнюють з мисленням, доповнюючи, що мислення – це процес, а інтелект – якість цього процесу. Критеріями якості виступають: ефективність, простота когнітивного навантаження, здатність до прийняття нових нестандартних рішень. У ході дослідження було проаналізовано наступні складові елементи інтелектуального розвитку: *інтелектуальні почуття, інтелектуальна ініціатива, інтелектуальна творчість, інтелектуальна саморегуляція, унікальність складу розуму, інтелектуальна компетентність*.

2. Проведений аналіз феномена гри в психолого-педагогічній теорії і практиці дозволив констатувати, що дидактична гра являє собою метод, засіб і форму організації педагогічного впливу на школяра в умовах природно комфортної діяльності. Відмінними рисами *дидактичної гри* від інших є об'єднання ігрової форми з пізнавальним змістом, визначення дидактичних завдань, наявність ігрових правил та ігрових дій. Така гра може носити як розвиваючий характер, так і бути спрямованою на відпрацювання певних умінь і навичок.

3. Критеріями інтелектуального розвитку молодших школярів були визначені:

когнітивний (наочно-образне та словесно-логічне мислення, логічні операції, довільні увага та пам'ять, загальний кругозір) – показники:

- динаміка оволодіння розумовими операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та класифікації;

- вміння ефективно сприймати інформацію, зосереджуватися;

- динаміка розвитку мнемонічних процесів (вміння відтворення отриманої інформації);

аксіологічний (сформованість духовно-моральних цінностей особистості) – показники:

- оперування конкретними знаннями в гуманітарній сфері;

- сформованість початкових уявлень про добро, справедливість, честь, совість, милосердя, борг, волю, особисту гідність, віру в добро, патріотизм.

4. Узагальнюючи результати констатувального експерименту, який дозволив визначити загальний інтелектуального розвитку, можна зробити висновок, що з огляду на середній рівень виявлених нами показників по всім чотирьом методикам у більшості дітей і низький – у значної їх кількості – вважаємо за доцільне необхідність проведення цілеспрямованої роботи з інтелектуального розвитку молодших школярів засобами дидактичної гри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенк Г. Дж. Коэффициент интеллекта: [пособ.] / Г. Дж. Айзенк – К.: УПП „Гранд“, 1994. – 111с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания: [пособ.] / Б. Г. Ананьев. М.: Наука, 1991. – 456 с.
3. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія / Баханов К. О. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 160 с.
4. Богоявленская Д. Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности /Д.Б.Богоявленская // Вопросы психологии. – 1971 – №1 – С. 144-146.
5. Бугрій О. Формування інтелектуальних умінь школярів / О.Бугрій // Рідна школа. – 2001. – №9 – С.34-36.
6. Выготский Л. С. Проблемы современной психологии. [Методика психологического исследования]: в 2т / Л. С. Выготский – М.: Наука, 1986. Т. 1. – С. 44-67.
7. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологии развития ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. –№6. –С. 64-76.
8. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий и понятий: [учеб. пособ.] / П. Я. Гальперин. – М.: Прогресс, 1965, – 206 с.
9. Газман О.С. В школу с игрой / О.С. Газман, Н.Е. Харитонова. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
10. Головка З. Л. Підсумкова перевірка та оцінювання знань: [Дидактичний матеріал. 2 клас] / З. Л.Головка – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 80 с.
11. Горбатюк О. Дидактичні ігри до уроків математики у 2 класі / О. Горбатюк, В. Заторжинська // Початкова школа.–2009. – №4. – С. 19-21.

12. Горбатюк О. Дидактичні ігри до уроків математики у 2 класі / О.Горбатюк, В.Заторжинська // Початкова школа.–2009. – №5. – С. 31-36.
13. Грицюк Л. К. Ігри та розваги у навчально-виховному процесі з учнями: [Навч. посібник]./ Л. К. Грицюк – Луцьк, 1998. – 148 с.
14. Дьюи Д. Школа и ребенок / Д. Дьюи. – М.: Госиздат, 1923. – С. 18-31. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0350/2_0350-1.shtml (дата звернення: 14.02.2021)
15. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні. / О. Жорник // Рідна школа. – 2000. – №4.–С. 63–64.
16. Жубрид С. Цікаві завдання до уроків читання / С.Жубрид // Початкова школа.–2004. – №1. – С. 23-25.
17. Занков Л. В. Избранные педагогические труды./ Л. В. Занков М.: Педагогіка, 1990. – 580 с.
18. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить: [пособ.] / А. А. Ивин. – М.: Просвещение, 1987. – 116 с.
19. Інтелектуальні ігри в початковій школі [упорядкув. Ю. Є. Бардакова] – Х.: Вид. група „Основа“, 2005. – 192 с.
20. Кашуба Л. І. Навчання через гру: [методичні рекомендації] / Л. І. Кашуба – Тернопіль: Мальва – ОСО, 2001. – 52 с.
21. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів: [пособ.] / О. І. Киричук – К.: Рад. шк., 1982. – 128 с.
22. Киричок В. А. Виховання культури почуттів і бажань у молодших молодших школярів / В. А. Киричок // В.О.Сухомлинський і сучасність: Науково-методичний збірник: – К.: УПП „Гранд“, 1994. – 80 с.
23. Кононова М.П. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания (модификация метода Пьерона-Рузера). – URL: http://adalin.mospsy.ru/1_01a_00/1_01a012.shtml (дата звернення: 14.02.2021).

24. Корчак Я. Как любить ребенка. Книга о воспитании /Я. Корчак. – М.: Полит. лит-ра, 1990. – 493 с.
25. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості: [навч. посіб.] / Г.С.Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
26. Кудикіна Н. Педагогічне керівництво інтелектуальними іграми / Н.Кудикіна // Початкова школа – 2004 – № – 4 С.10-14
27. Куприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения: [пособ.] / Н. И. Куприкова. – М.: АО „Столетие“, 1995. – 188с.
28. Коменский Я.А. Учитель учителей. Избранное. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет (с сокращениями) / Я.А. Коменский. – М.: Карапуз, 2008. – 288 с.
29. Макаренко А. С. Сочинения в 7 т. / А. С. Макаренко –М.: АПНРСФСР, 1983. Т.3. – 1983. – С. 373.
30. Матвієнко О. В. Виховання молодших школярів: теорія і технологія: [навч. посіб.] / О. В. Матвієнко – К.: ВД «Стилос», 2006. – 543 с.
31. Митник О. Творчі завдання як засіб формування інтелектуальної культури молодших школярів / О. Митник // Початкова школа. – 2005. – №12 – С. 6-10.
32. Назаренко Т. Нестандартний урок-віночок з української мови в 2 класі / Т. Назаренко // Початкова школа. – 2010. – №9. – С. 14-16.
33. Осадчук Р. І. Дидактичні ігри в навчальному процесі школи / Р.І.Осадчук //Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С. 33-38.
34. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала?: [посіб. для вчителів] / В. Ф. Паламарчук. – К.: Знання, 1999. – 112 с.
35. Педагогическое наследие / И. Г. Песталоцци, Я. А. Каменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо. и др. – М.: Наука, 1987. – 496 с.
36. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: [учеб. пособ.] / Ж. Пиаже. – М.: Лоно, 1999. – 528 с.

37. Підгорна Н. І. Дидактичні ігри та пізнавальні завдання на уроках української мови: [пособ.] / Н.І. Підгорна – К.: Рад. школа, 1988. – 275с.
38. Приходченко К. І. Формування інтелекту учнів через розвиток їх творчих здібностей / К. І. Приходченко // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 1998. – №2. – С.4-5.
39. Психолого-педагогические особенности проведения дидактических игр [Акшина А., Акшина Т., Жаркова Т. и др.]; Под.ред. А. Акшиной М.: Просвещение, 1987. – 120, [1] с.
40. Психологический словарь [под ред. В. П. Зинченко и др.] – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 668 с.
41. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы: [пособ.] / Дж. Равен. М.: Когито-центр. 1999. – 226 с.
42. Рувинский Л. И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли: [пособ.] / Л. И. Рувинский. – М.: Знание, 1983. – 326 с.
43. Рудакова Т. І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів / Т.І.Рудакова // Початкове навчання та виховання. – 2005. – №16 – С.12-16.
44. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів: [навч. посіб.] / О. Я. Савченко – К.: Рад.шк., 1982. – 176 с.
45. Савченко О. Я. Навчально-виховне середовище для учнів. Особистісно орієнтоване спілкування. Навчання і виховання учнів 2 класу: [навч. посіб.] / О. Я. Савченко – К.: Вид-во «Початкова школа», 2005. – С. 16-23.
46. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1. – 816 с
47. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду: пособие для воспитателей дет. сада / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
48. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании./ В.О.Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1989. – 188 с.

49. Татушко Є. Р. Серія уроків рідної мови в 2 класі з розділу „Морфологія” / Є. Р. Татушко // Початкова школа. – 2000. – №1-2. – С.54-55.
50. Тихомирова Л. Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника: [пособ.] / Л. Ф.Тихомирова. – Ярославль, 1996. – 240с.
51. Труханенко Л. А. Розвиток мислення та мовлення на уроках рідної мови та читання / Л. А.Труханенко // Початкове навчання та виховання. – 2007. – №28. – С.6-9.
52. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения в 2 т. / К.Д.Ушинский – М.: Педагогика, 1976. – Т.1. С.260-261.
53. Фребель Ф. Детский сад / Ф. Фребель // Пед. соч.: в 2 т. / Ф. Фребель. – М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1913. – Т. 2. – 593 с
54. Холодная М. А. Задачи интеллектуального воспитания учащихся в современной школе: [пособ.] / / Холодная М. А., Дружинин В. Н., Ушаков Д. В.; под ред М. А.Холодной. М.: ПЕР СЭ, 2003. С. 97-112.
55. Чен Н.В. Дидактическая игра – основа развития воображения и фантазии / Н.В. Чен // Искусство. Все для учителя!. – М.: Основа, 2011. – Пилотный выпуск. – С. 6-10.
56. Хохліна О. Методика формування загальних інтелектуальних здібностей дитини / О. Хохліна // Практична психологія і соціальна робота – 2000. – №6. – С.23-25.
57. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза: [пособ.] / В. Ф. Шаталов. – М.: Наука, 1980 – С. 64-65.
58. Щукна Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: [учеб. пособ.] / Г. И. Щукина.– М.: Педагогика, 1988. – 203с.
59. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения: [учеб. пособ.] / Н. И. Чуприкова. – М.: АО "Столетие", 1995. – 328 с.

60. Якиманская И. С. Знания и мышление школьника: [пособ.] / И. С.Якиманская. – М.: Знание, 1985. – 80с.

ДОДАТКИ

Додаток А

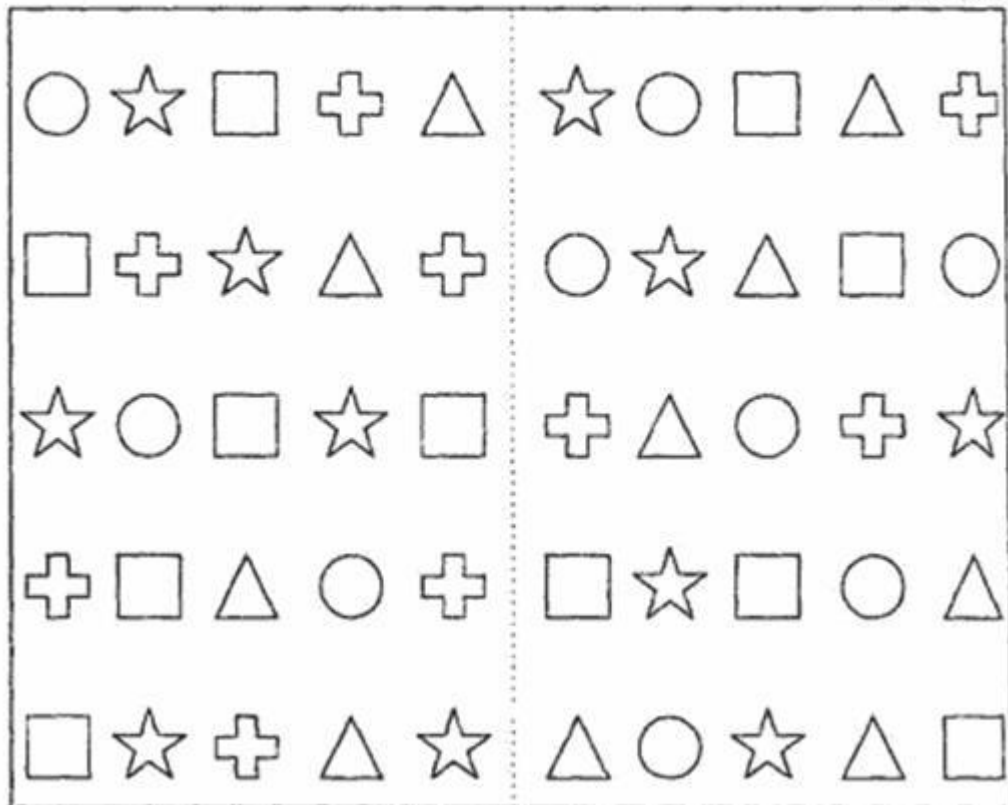
Методика дослідження концентрації і стійкості уваги

(автор М.Кононова)

образец 1



таблица 1



Додаток Б

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, **Андрейчук Юлія Сергіївна**, учасниця освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

(дата)



(підпис)

(ім'я, прізвище)