

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**  
**КАФЕДРА ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ**  
**ОСВІТИ**

## **Розвиток образного мислення учнів першого класу**

Кваліфікаційна робота (проєкт)

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: студентка 2 курсу 261-м групи  
Спеціальності 013 Початкова освіта  
Освітньо-професійної (наукової)  
програми Початкова освіта  
Воловая Юлія Сергіївна

Керівник професор Андрієвський Б.М  
Рецензент к. пед. н., доц. Сугейко Л.Г

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади вивчення мисленнєвого розвитку першокласників</b>	
1.1. Мислення як психічний пізнавальний процес .....	6
1.2. Теоретичні засади формування образного мислення першокласників .....	15
<b>РОЗДІЛ 2. Шляхи розвитку образного мислення першокласників</b>	
2.1. Ейдетика та її роль у розвитку образного мислення першокласників .....	24
2.2. Ігрові технології в розвитку образного мислення першокласників .....	41
<b>РОЗДІЛ 3. Емпіричне дослідження розвитку образного мислення учнів першого класу</b>	
3.1. Діагностика розвитку образного мислення учнів першого класу .....	55
3.2. Експериментальна програма розвитку образного мислення першокласника .....	58
3.3. Результати аналізу експериментальної роботи .....	63
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>67</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>70</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>77</b>
<b>КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ .....</b>	<b>84</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми роботи.** Перед сучасним суспільством стоїть завдання підготовки інтелектуально розвиненої людини, яка спроможна вирішувати складні проблеми. Бурхливий розвиток науки й техніки потребує швидкого впровадження отриманих результатів в освітній процес школи. Як наслідок, програми предметів та їхній обсяг зростають. Це, у свою чергу, супроводжується труднощами у засвоєнні програмного матеріалу. Таким чином, нині існує суперечність між усе розростаючим обсягом знань, які потрібно засвоїти, і обмеженими можливостями пам'яті дитини. Учитель каже учневі: «Запам'ятай! Вивчи вірш, таблицю множення, правило». Але не пояснює, як це зробити. Освіта школярів спрямована загалом на розвиток логічного, раціонального мислення. Однак дослідження останніх років довели, що найкращих результатів у навчанні можна досягти лише завдяки поєднанню образного і логічного мислення. Формування та розвиток образного мислення дає можливість ефективно розвивати пам'ять і увагу, швидко запам'ятовувати тексти, вірші, оволодівати необхідними засобами для успішного здобуття знань і умінь.

Конкретно-чуттєве образне мислення дитини є основою для формування всіх інших видів мислення. Розвивати розумові здібності особистості неможливо без формування її образного мислення. Саме в образі відбувається своєрідний «сплав інтелекту й афекту» (Л. Виготський) Утворення образів і оперування ними є однією з основних фундаментальних особливостей інтелекту людини. Без цього людина не спроможна планувати свої дії, передбачати їх результати та, при необхідності, вносити в них зміни. (С. Рубінштейн). Процес формування образного мислення школярів – це свідоме спрямування образної розумової діяльності індивіда на якісні зміни, пов'язані зі створенням успішного продукту. Особлива актуальність

дослідження полягає в соціальній потребі формування творчої молоді як основи національного багатства.

Формування образного мислення можливе за умови вдосконалення змісту освітнього процесу, використання таких форм, методів та засобів навчання, які стимулювали б якісні зміни в процесі мислення. І чим раніше розпочинати це робити, тим краще. Виходячи з цього, тема даного дослідження «Розвиток образного мислення учнів першого класу» є актуальною.

Проблемі розвитку мислення молодших школярів були присвячені дослідження видатних вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, зокрема П.П. Блонського, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Л.В. Занкова, Г.С. Костюка, Г.О. Люблінської, Н.О. Менчинської, М.М. Шардакова.

Специфіку образного мислення висвітлювали в працях Б. Г. Ананьєва, А. В. Запорожця, В. П. Зінченко, Ю. Матючіна, Н. Цуркана, І. С. Якиманської та інших.

**Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні дієвих шляхів та методів розвитку образного мислення учнів першого класу.

У відповідності з метою визначено такі **завдання дослідження**:

- проаналізувати психолого-педагогічну літературу з метою визначення рівня розробленості проблеми розвитку образного мислення першокласників;
- дослідити теоретико-методологічні засади вивчення мисленнєвого розвитку першокласників;
- визначити ефективні шляхи розвитку образного мислення першокласників;
- здійснити емпіричне дослідження розвитку образного мислення учнів першого класу.

**Об'єкт дослідження** – навчально-виховний процес мислення учнів першого класу.

**Предмет дослідження** – методи та засоби розвитку образного мислення учнів першого класу.

**Методологія і методи дослідження.** Методологічними засадами дослідження є системний та онтогенетичний підходи, а також принцип врахування вікових та індивідуально-особистісних особливостей. Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел дозволив виявити, узагальнити та систематизувати матеріали з проблеми дослідження.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань дослідження був застосований комплекс **методів**, до якого увійшли: *теоретичні методи* (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення та зіставлення психологічних даних за темою дослідження); *емпіричні методи*: констатувальний експеримент, *формульальний експеримент* (реалізація розробленої розвивальної програми та визначення її ефективності), *контрольне дослідження* (визначення ефективності застосованої розвивальної програми).

**Наукова новизна одержаних результатів.** У роботі узагальнено поняття «образне мислення», обґрунтовано шляхи формування образного мислення першокласників.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що розроблений комплекс методів розвитку образного мислення першокласників може бути використаний при розробці та проведенні занять вузівського курсу з методики викладання в початковій школі, а також вчителями початкової школи при розробці уроків у початковій школі.

**Структура роботи:** робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МИСЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

#### 1.1 Мислення як психічний пізнавальний процес

Психічні пізнавальні процеси – складні утворення, в яких беруть участь різні психофізіологічні функції та різні сторони свідомості. Психічні процеси мають свої специфічні особливості (пізнавальні, емоційні, вольові) і розкриваються через розвиток і взаємодію цих особливостей.

Взаємодія психічних процесів виражається, наприклад, у тому, що сприйняття неможливо без пам'яті, запам'ятовування неможливо без сприйняття, а увага неможлива без мислення.

Пізнавальні процеси – відчуття, сприйняття, мислення, уява, пам'ять – формують інформаційну базу, орієнтовну основу психіки. Саме пізнавальні психічні процеси забезпечують здобуття людиною знань про навколишній світ і саму себе, спонукають до мислення.

«Мислення відносно пізно стало предметом експериментального дослідження. Довгий час вважалося, що мислення взагалі може бути вивчене лише за допомогою спостереження. Зараз експериментальна психологія має в своєму розпорядженні цілий комплекс об'єктивних наукових методів – від спостереження і самоспостереження до лабораторного і природного експерименту, тестування розумових особливостей суб'єкта, психофізіологічних способів реєстрації розумових дій, їх моделювання. Саме під впливом експериментальних досліджень мислення розглядається зараз як процес узагальненого і опосередкованого віддзеркалення дійсності при обов'язковій участі мови»[18, с. 140]

Мислення людини розвивається, її інтелектуальні здібності удосконалюються. До цього висновку вже давно прийшли психологи в результаті спостережень і застосування на практиці прийомів розвитку мислення. У практичному аспекті розвиток інтелекту розглядається у трьох напрямках: філогенезі, онтогенетичному і експериментальному. Аспект філогенезу передбачає вивчення того, як мислення людини розвивалося і удосконалювалося в історії людства. Онтогенетичний аспект включає дослідження процесу і виділення етапів розвитку мислення впродовж життя однієї людини, з народження до старості. Експериментальний підхід до вирішення цієї ж проблеми орієнтований на аналіз процесу розвитку мислення в особливих, штучно створених (експериментальних) умовах, розрахованих на його вдосконалення [44, с. 47]

Психодіагностика індивідуальних особливостей мислення спрямована на з'ясування особливостей мотиваційної сфери суб'єктів (сили і характеру мотивів, домінування зовнішнього або внутрішнього, пізнавального або непізнавального вигляду, соціальної адекватності), цілеспрямованості на далекі і близькі цілі, що визначають особливості стратегій, тимчасових динамічних властивостей (порівняння надшвидкого мислення із сповільненим або навіть загальмованим), зниження або спотворення рівнів узагальненості ознак, критичності мислення в діапазоні від дуже низької, коли все сприймається без якого-небудь критичного аналізу до надвисокої, коли все береться під сумнів і критику. В експериментально-психологічних дослідженнях виявлено низку залежностей цих психодіагностичних показників від віку, рівня освіти, емоційного стану, набраного досвіду, установок і соціальних очікувань суб'єктів розумової діяльності [70, с. 34]

Процес мислення – найбільш узагальнена і впорядкована форма психічного відображення, що встановлює зв'язок і відношення між пізнавальними об'єктами. Мислення – це інтелектуальна й практична діяльність, оскільки поєднує в собі пізнання і творче перетворення образів і уявлень, зафіксованих у пам'яті. Це завжди активна зміна діяльності

внаслідок розумової праці. Мислення тісно пов'язане з чуттєвим пізнанням, яке є джерелом мислення, його основою. Через відчуття та сприймання мислення безпосередньо пов'язане з навколишнім світом і є його відображенням.

Професор психологічних наук Н.Д. Творогова виділяє такі типи мислення [69]:

I. За характером використаних засобів:

- наочних – матеріал для процесу мислення подається в наочній конкретній формі (муляжі, лабораторне обладнання і т.д.);
- знакових – матеріал для процесу мислення подається в знаковій символічній формі (оперування числами, словесний опис ситуації).

II. За характером протікання пізнавальних процесів:

- інтуїтивне мислення – відбувається як наївне схоплення ситуації, вибір вирішення проблеми без основних шляхів і умов його отримання;
- аналітичне мислення – здійснюється шляхом логічних умовиводів, які постійно приводять до правильного розуміння основного принципу чи закономірності.

III. За характером виконуваних завдань:

- практичне мислення – зазвичай має місце при вирішенні конкретної ситуації чи конкретного завдання;
- теоретичне мислення – протікає під час вирішення конкретної ситуації оперуванням загальними поняттями.

IV. За функціями:

- творче мислення – народження нових ідей, знаходження оригінальних рішень, таке мислення можливе в умовах свободи від критики, зовнішніх і внутрішніх заборон;
- стереотипне мислення – вирішення типових ситуацій за стандартними схемами.



V. За рівнем розвитку (Р. С. Немов у молодшому шкільному віці під впливом навчання як ведучої діяльності, ці типи мислення виділяє як три головні види мислення) [51, с. 224]:

- наочно-дієве мислення – визначається і обмежується маніпуляціями з конкретними предметами в конкретній наочній ситуації. У молодшому шкільному віці цей вид мислення діє як основа для формування типу мислення більш високого рівня;

- наочно-образне мислення – дитина оперує наочними зображеннями об'єктів (малюнок, схема, план), що дозволяє об'єднати набір різноманітних операцій в цілісну картину, розширює сферу дії інтелекту, є базою формування словесно-логічного мислення;

- словесно-логічне мислення – характеризується використанням понять, логічних конструкцій, функціонує на базі мовленнєвих, знакових засобів.

Людське мислення неможливе без мовлення. Мислення існує в матеріальній, словесній оболонці, що є однією з принципових відмінностей психіки людей від психіки тварин. Завдяки слову думка не зникає [70, с. 18].

До розумової діяльності нас спонукають здебільшого проблемні ситуації, які є вихідним моментом мислення. Причини виникнення проблемної ситуації – недостатність інформації, знань. Наявна проблема активізує людське мислення.

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.

Психологічна готовність дитини до школи характеризується в першу чергу рівнем розвитку інтелектуальних процесів, якісними особливостями

дитячого мислення. На першому етапі початкового навчання дитина повинна вміти [73, с. 555]:

- виділяти суттєве в предметах і явищах навколишнього світу,
- узагальнювати і диференціювати їх у відповідних категоріях;
- порівнювати, встановлюючи як спільні, так і відмінні властивості;
- розмірковувати, відповідати на запитання;
- знаходити причини явищ;
- робити висновки.

Л.В. Виготський дослідив, що з початком шкільного навчання мислення висувається в центр свідомої діяльності дитини [18, с. 389]. Розвиток мовно-логічного мислення, що відбувається в ході усвідомлення навчальних знань, перебудовує і всі інші пізнавальні процеси.

Д.Б. Ельконін, вслід за Л.В. Виготським, вважає, що зміни в сприйнятті, в пам'яті породжують мислення. Учні використовують мисленнєві дії при вирішенні завдань на сприйняття, запам'ятовування і відтворення, «пам'ять в цьому віці стає мислячою, а сприйняття – думаючим», веде до виникнення і розвитку таких нових якісних утворень, як рефлексія, аналіз, внутрішній план дій [79, с. 56].

Глибокі зміни, що відбуваються в психологічній сфері першокласника, свідчать про широкі можливості розвитку мислення на даному етапі зростання. Протягом цього періоду на якісно новому рівні реалізується потенціал мислення дитини як активного суб'єкта, що пізнає навколишній світ і самого себе, здобуває особистий досвід у цьому світі.

Н.Ф. Тализіна наголошує, що згідно сучасних психологічних даних, мисленнєвий розвиток молодших школярів має великі резерви. У загальноосвітній школі ці резерви фактично не використовуються [68, с. 54]. Багатолітні досліді під керівництвом Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова, показали, що в сучасних дітей в силу принципово нових, соціальних умов їх розвитку та особливостей мислення сформувалися більш широкі і більш багаті розумові і мисленнєві здібності.

Розвиток мислення учнів початкової ланки виявляється у здатності усвідомлювати й розв'язувати все складніші пізнавальні й практичні завдання, виконуючи потрібні для їх розв'язання дії та операції, виражати їх результати в судженнях, поняттях, міркуваннях і умовиводах [80, с. 76].

До особливостей мислення першокласників належить конкретно-образне мислення. Конкретність мислення виявляється в тому, що певну розумову задачу вони можуть розв'язати, тільки виходячи з означених словами конкретних предметів, їх зображень або уявлень. Під впливом навчання в мисленні першокласника змінюється співвідношення образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів.

Учні перших класів застосовують переважно практично-дійовий і образно-мовний аналіз. При комплексному аналізі засвоєння ними матеріалу більш повне та глибоке, тому що учні розглядають майже усі частини, властивості навчального предмета, але взаємозв'язків між ними ще не встановлюють, тобто вони перелічують у певній послідовності відокремлені частини або властивості без взаємозв'язку між ними [55, с. 23]

Порівняння в першокласників, як аналіз і синтез теж має низку особливостей. Насамперед у порівнянні учні легше знаходять відмінності, а подібність – важче. Діти молодшого віку по-різному порівнюють одні й ті ж предмети та за тотожних умов неоднаково успішно рухаються в умінні порівнювати. Процес порівняння в учнів першого класу має синтетичний, узагальнюючий характер.

Розвиток абстракції в першокласників виявляється у формуванні здатності виділяти загальні та суттєві ознаки, зв'язки та відношення, а також розрізняти несуттєві ознаки та зв'язки цих предметів чи явищ. Однією з особливостей абстракції учнів є те, що вони іноді замість суттєвих ознак виділяють зовнішні, яскраві ознаки. Інша особливість полягає в тому, що діти легше абстрагують властивості предметів та явищ, ніж зв'язки та відношення, які існують між ними [49, с. 45]

Найважливішою розумовою операцією є узагальнення. Однією з особливостей узагальнюючої роботи розуму першокласника є те, що він використовує тільки ті суттєві ознаки, які ним створені. Першокласники, характеризуючи предмети, говорять насамперед про різноманітні дії цих предметів та про дії відносно них. Наприклад, розмірковуючи про сонце, рослини, тварини, дитина вказує, що: «Сонце гріє, світить», «Яблуня росте, дає яблука, вони смачні, ми їх їмо», «Корова дає молоко», «Птахи літають, співають») [47, с. 42]

Розвиток узагальнення в дітей відбувається від чуттєвого до понятійно-образного. Поступово встановлюється зв'язок конкретного із загальним та загального з конкретним.

Узагальнення відбувається в тісному зв'язку із конкретизацією. Засвоєння понять, законів, правил відбувається на основі розгляду окремих предметів, фактів, явищ. Засвоєні поняття, закони, правила використовуються при розв'язуванні окремих конкретних завдань.

Під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються і способи узагальнення: від переважно наочно-мовних діти переходять до уявно-мовних, а згодом і до понятійно-мовних способів. Відповідно змінюються й результати узагальнення [56, с. 43].

Спеціальна робота, зокрема в ігровій формі, спрямована на формування в дітей умінь узагальнювати, групувати, класифікувати об'єкти, є умовою успішного розвитку в них мисленневих операцій.

Крім вище сказаного, спостерігаються й істотні індивідуальні особливості мисленневої діяльності першокласників, виражені в рівнях розвитку операцій аналізу і синтезу, абстрагування і узагальнення, у співвідношеннях конкретно-образних і абстрактно-словесних компонентів, у гнучкості мислення.

Зміна процесів мислення впливає на важливі новоутворення у всіх сферах психічного розвитку, здійснюючи вплив на розвиток інтелекту, особистість, соціальне відношення.

Розвиток мислення першокласника зумовлюється особливістю засвоєння знань у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання.

Розглянемо ще деякі вікові особливості першокласника, які варто враховувати в організації освітнього процесу.

Фізичні особливості першокласника [56, с. 23-25]:

- добре стежить очима за текстом під час читання;
- краще розуміє роль пальців, ніж інструментів;
- постійно кудись поспішає – швидкість є характерною особливістю цього віку;
- голосно реагує на події, часто не може себе стримати;
- вчиться відрізняти праве і ліве (бік, руку, плече, око та інше);
- стрімко розвиваються зуби — гризе олівці, нігті, смокче волосся;
- легко втомлюється, часто хворіє;
- любить гуляти на свіжому повітрі, займатися гімнастикою.

Враховуючи фізичні особливості шестирічних дітей, учителям варто пропонувати учням на уроках з'єднувати слова з малюнками, розфарбовувати малюнки, відокремлювати слова, знаходити сховані слова, обводити названі малюнки або слова, малювати, наводити букви й дописувати рядочки, закреслювати «зайві» букви в рядочку, вставляти пропущені букви, підкреслювати вивчені раніше букви й слова, писати букви під диктовку вчителя, з'єднувати великі й маленькі букви, підкреслювати або наводити букви в словах, обводити правильну відповідь після прослуховування. Доцільно також дозволяти учням розмовляти на уроці, працювати стоячи; дуже важливо працювати у повільному темпі або обмежувати вимоги до їхньої роботи лише підвищенням її якості (отже, обсяг виконаного завдання не може бути домінуючою метою уроку).

Пізнавальні особливості першокласників [49, с. 35; 68, с. 43]:

- любить ставити запитання;
- любить нові ігри, ідеї;

- любить розфарбовувати, малювати;
- найбільше любить навчатися, роблячи самостійні відкриття;
- більше подобається процес, ніж результат;
- береться до більшої кількості справ, ніж може виконати;
- розігрує драматичні сценки;
- складає плани співробітництва в грі;
- надає великого значення характерним символам;
- краще розуміє особистісні стосунки і функціональні відносини;
- починає розуміти події минулого, якщо вони тісно пов'язані з нинішніми;
- виявляє інтерес до оволодіння навичками і методами навчальної діяльності.

Педагог має пам'ятати, що в цьому віці у дітей дуже висока продуктивність, але низька якість виконання (треба звертати увагу дітей на якість виконаної роботи, тоді у них підвищується самооцінка), а також підтримувати бажання творити – ліпити, малювати, співати, танцювати, розфарбовувати, складати, плести (важливо, щоб діти відчували підтримку та гідну оцінку дорослих, а отже усвідомлювали, що немає правильних або неправильних способів створення чогось у мистецтві), що сприяє майбутньому авторському вираженню, формуванню вміння [25, с. 5].

Вчитель має використовувати потяг дітей до гри (бо гра у шестирічних дітей залишається провідною діяльністю, що притаманна дошкільному вікові), віршів, загадок, адже саме вони приносять їм задоволення і, крім цього, навчають (навчання за допомогою гри дає більший навчальний ефект, ніж за допомогою книжок) [46, с. 6]

Враховуючи пізнавальні особливості дітей, учитель має забезпечувати отримання задоволення від зробленого (як від навчального процесу, так і від прибирання та їжі, тому що дитина бажає отримувати лише задоволення, яке вчителю і батькам необхідно наполегливо, з великим терпінням трансформувати у «навчальне задоволення».

## **1.2 Теоретичні засади формування образного мислення першокласників**

Ще в 1980-х роках провідні психологи, зокрема Григорій Костюк, Данило Ельконін, переконливо довели, що для успішного учіння в школі вирішальну роль відіграє розвинуте образне, а не логічне мислення [79]. Адже саме образне мислення забезпечує дитині можливість розв'язувати пізнавальні задачі, уявляючи їх умови, намічаючи спосіб дії, виходячи з особливостей конкретної ситуації. Збагачення такого досвіду робить мислення позаситуативним.

Коли дитина нагромаджує досвід практичних дій, її мислення відбувається за допомогою образів. Замість того, щоб здійснювати реальні спроби, вона виконує їх розумово, уявляючи собі можливі дії й результати (процес інтеріоризації). Так виникає наочно-образне мислення. Дуже важливим у цьому процесі є виникнення в мисленні дитини так званої знакової функції – розуміння того, що певні речі та дії можуть використовуватися для визначення інших, служити їхніми заміниками. Цікаво, що, за даними В.С. Мухіної, дитина спочатку починає практично користуватися заміниками предметів і дій і тільки на цій основі поступово вловлює зв'язок між позначеннями і тим, що вони позначають [48, с. 14].

Саме діти з високо розвинутим образним мисленням легко адаптуються до школи. А ті, у кого образне мислення розвинене недостатньо, з перших кроків шкільного життя стикаються з труднощами, здебільшого через так званий формалізм у засвоєнні знань та способів дій. Тому варто наголосити: найважливішим показником готовності дитини до систематичного навчання в школі є рівень сформованості наочно-образного мислення. Наочно-дійове і

наочно-образне мислення зумовлюють становлення мовлення і певних елементів логічного мислення. У свою чергу, розвиток елементарних логічних операцій впливає на характер допонятійних форм мислення.

Образне мислення – сукупність способів і процесів образного вирішення завдань, які передбачають уявлення ситуації і оперування образами предметів, які складають образ, без виконання реальних практичних дій над ними.

За образне мислення відповідає права півкуля мозку. Як і всі інші психічні процеси, створення образів – це функція кори великих півкуль головного мозку. Фізіологічним підґрунтям уяви є утворення нових сполучень тих нервових зв'язків, які виникли раніше у процесі відображення людиною об'єктивної реальності. Для виникнення нового образу потрібно, щоб раніше утворені зв'язки, структура яких була детермінована характером об'єктів, що сприймалися, розпалися (здисоціювали) й утворили нові сполучення відповідно до нових потреб, що активізувалися в діяльності людини. Багатство образів фантазії залежить від оригінальності того, як у новому її продукті поєднуються риси відомих об'єктів, наскільки новими, нестандартними є ці поєднання [55, с. 72].

Діяльність образного мислення тісно пов'язане з емоціями, які є невіддільними відтворенню нового образу. Це дає підстави припустити, що механізми процесу образного мислення розташовані не лише в корі півкуль головного мозку, а й у підкоркових центрах, зокрема в гіпоталамо-лімбічній системі, пошкодження якої спричиняє порушення регулятивної функції психіки, пов'язаної з програмуванням поведінки людини.

Експериментально доведено, що імпульси, які надходять із підкоркових відділів мозку, активізують діяльність кори великих півкуль, сприяють виробленню плану та програми дій, що має важливе значення при створенні образів нових об'єктів [68, с. 17].

Створюючи образи об'єктів, які виявляються безпосередньо пов'язаними з емоційною сферою особистості, її почуттями, людський мозок



може справляти регулювальний вплив на периферійні частини організму, змінювати їх функціонування.

Уява й образне мислення взаємопов'язані і взаємообумовлюють один одного в пізнавальних актах. Уява стає видом діяльності, яка формує нові поняття, тобто сприяє переходу від чуттєвого до раціонального, і, перш за все, від подання до поняття. Цей перехід супроводжується переробкою конкретного чуттєвого образу [74, с. 16].

Уява є центральним новоутворенням психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов). Образне мислення – один із важливих психічних процесів, що безпосередньо входить у будь-який творчий процес людини на різних етапах її життя та забезпечує засвоєння різних форм людської культури в онтогенезі. Уява формується у дитини разом із допитливістю ще в ранньому віці, але свого інтенсивного розвитку і особливого збагачення набуває в шкільному віці.

Завдяки уяві школяр оволодіває сферою свого можливого майбутнього, будь-яка дитяча діяльність (малювання, ліплення, конструювання та ін.) набуває цілеспрямованого характеру. Вона бере безпосередню участь у виникненні передбачень, припущень, коли розв'язується будь-яке завдання.

Близько 30% учнів з 1 по 6 клас користуються переважно образним мисленням для запам'ятовування правил та розв'язування задач, близько 25% – переважно послідовно-логічним, і 45% дітей використовують обидві півкулі [44, с. 12].

Мозок людини складається з двох півкуль. Права – образна півкуля, ліва – словесна. Права – це емоції, ліва – це розум. Мозок звик запам'ятовувати все таким, як є – у розмаїтті квітів, звуків, запахів, інших якостей. Сприймавши щось, він у лівій півкулі малює образ – модель, у лівому – відповідні йому слова. Сприняте таким чином не стирається. Воно народжує геніальні вірші, книги, картини, відкриття. Але 90% інформації подається в різному вигляді – голос диктора, текст книжки, картинки по

телевізору. В одній півкулі воно вдруковується, а в іншій – стає безформною плямою. Звідси – неконтрольоване забування.

Дефекти уваги – це проблеми пам'яті. Саме через «врізану» інформацію розпадається дитяче сприйняття. Образна пам'ять штучно викликає відсутні враження, доповнюючи «вирізану» інформацію до повноцінного образу [50, с. 15].

Дитина мислить образами, звуками, фарбами. Чим більше різноманітних компонентів буде задіяне у процес запам'ятовування, тим глибшим, повнішим і ефективнішим буде його відтворення. Захоплюючись ідеалами науковості, чіткості, логічності, ми не раз забуваємо, що мисленню, для того, щоб бути по-справжньому продуктивним, необхідні такі якості, як рухливість і гнучкість, здатність встановлювати найнесподіваніші зв'язки, знаходити аналогії. Нині важливо не форсувати розвиток логічного мислення, а, навпаки, створити для нього базу – нагромадити образні, справді необхідні уявлення для його становлення. Дослідження психологів доводять, що образне мислення більш властиве дитині, ніж мислення аналітичне. Тому в процесі розвитку вмінь і навичок дослідницького пошуку необхідно широко використовувати зображувальну діяльність дітей та інші види діяльності, що спираються переважно на образне мислення [60, с. 28].

Традиційна психологія визначає образне мислення як «специфічний вид мислення» і розглядає образ в якості основного поняття теорії образного мислення. Під образом в психології розуміється суб'єктивна картина світу або його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення і тимчасову послідовність подій [68, с. 49].

Образне мислення – це вид мислення, що базується на уявленнях і образах. Важливою характеристикою цього мислення є встановлення незвичних, неймовірних зв'язків предметів та їх якостей. Як і дорослі, діти нерідко використовують прийом гіперболізації (перебільшення окремих ознак). У зображуваному предметі або явищі вони виділяють те, що на їхній погляд, особливо значуще [73, с. 556].

Психологічним механізмом образного мислення людини є накопичення уявлень та діяльність уяви. Уява представляє собою складний психічний процес, суть якого полягає у створенні індивідом нових образів на основі вже існуючих. Це відображення реальної дійсності в особливих, незвичних, неординарних сполученнях і зв'язках, яких раніше не було [44, с. 35].

Формування образного мислення підвищує творчі здібності і тренує креативність. Але слід відрізнити творчість від креативності. Суть творчості в тому, що маючи певні шаблони, можна придумувати щось нове, а креативність – це концептуально нові ідеї, можливість генерувати їх. Зазначається, що розвиток образного мислення вихованців вимагає актуалізацію їхніх індивідуальних образних уявлень за рахунок розширення суб'єктивного досвіду спілкування з художніми творами, образотворчим мистецтвом, музикою, засобами наочності, природою тощо, а також залучення і раціональне поєднання ефективніших методів активного навчання: діалогізації та проблематизації [57, с. 11]

Учені стверджують, що вмикання всіх каналів сприйняття, скасовує принцип «Повторення – мать вчення». Повторення руйнує те, що людина запам'ятала. Домінуючим є миттєве запам'ятовування, що є адекватною реакцією. У результаті – ніяких стресів, впевненість у собі, розумова робота стає творчою. Від здорової психіки залежить і гарне здоров'я. Не витрачаєш часу на зубріння – воно звільняється для більш продуктивної діяльності. Зумів уявити – значить пам'ятаєш. Тоді навчання зводиться до розуміння. Зрозумів – уявив. Уявив – вже знаєш. Але на цьому не вичерпуються корисні властивості образної пам'яті. Здатність відтворити через будь-який проміжок часу, займатися кількома справами одразу без втрати якості, відновлювати будь-яку картину після проміжного погляду і т.д., – усе це переваги вміння образно мислити. Тобто, образна пам'ять повертає цілісне дитяче сприйняття міри, відновлює звичайну пам'ять, вчить творчому мисленню. Це більш стійка форма пам'яті, зруйнувати яку майже неможливо [50, с. 11].

Образне мислення – це неусвідомлена здібність комбінувати факти новими способами, а інтуїція – це здібність переносити необхідні образи-уявлення в свідомість. Якщо визнати, що однією з ознак творчості є створення нових корисних комбінацій, можна погодитися, що образне мислення, яке створює ці комбінації в нашому мозку за допомогою уявлень, є основою творчого процесу. Оперування уявленими образами дає можливість побачити кінцевий результат. Ці особливості уяви вказують на уяву, як на основу людської творчості і дають підставу пов'язувати розвиток уяви з загальним психічним розвитком дитини.

Образне мислення властиве всім дітям змалечку, але під час навчання починає домінувати понятійне мислення і творчий потенціал у старшокласників стає нижчим. Образне мислення справедливо вважають основним компонентом творчого процесу. Про це важливо пам'ятати, тому що спонукування дітей до творчих дій завжди активізує образне мислення і може служити одним із основних методів його формування. За межами творчої активності образне мислення у дітей не розвивається [62, с. 219].

Основними характеристиками образного мислення першокласників є:

- чутливість, емоційність, естетичні сутності (художні);
- асоціативність, оригінальність, фантазія, порівняння, домислення (образні) [74, с. 16]

Першокласники схильні до фантазування, у них добре розвинута уява, образно-асоціативне мислення. Ці якості, безперечно, необхідно розвивати залучаючи учнів до різних видів творчої діяльності – музичного і хореографічного виконавства, малювання і ліплення, театралізацій та інсценізацій, адже евристичний потенціал притаманний усьому спектру художньо-пізнавальних і практичних видів діяльності дітей.

Функції образного мислення пов'язані з наданням ситуацій і змін до них, які людина хоче отримати в результаті своєї діяльності, перетворюючої ситуацію, з конкретизацією загальних положень. За допомогою образного мислення більш повно відтворюється все різноманіття різних фактичних

характеристик предмета. В образі може бути зафіксовано одночасне бачення предмета з кількох точок зору.

Важлива особливість образного мислення – встановлення незвичних, «неймовірних» поєднань предметів та їх властивостей. Дана форма мислення найбільш повно представлена в дітей дошкільного віку та першокласників, а в дорослих – серед людей, зайнятих практичною роботою. Цей вид мислення досить розвинений у всіх людей, кому часто доводиться приймати рішення про предмети своєї діяльності, лише спостерігаючи за ними, але безпосередньо їх не торкаючись. Очевидно, що саме вчителі повинні вчити дітей образно мислити і оперувати цим.

За результатами аналізу дослідженої психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми образного мислення можна зробити такі висновки:

- образне мислення має низку переваг, які суттєво доповнюють понятійні форми мислення;
- образ – основна оперативна одиниця образного мислення;
- основні характерні риси образного мислення – динамізм, перекодування образів, операція ними в цілях створення нових образів.

Дослідниця Г.О. Люблінська підкреслювала, що яскрава образність і при цьому конкретність дитячого мислення зумовлені насамперед обмеженістю досвіду дитини. За кожним словом дитина уявляє конкретний предмет, з яким колись мала справу, але не групу предметів, що включає дорослий у ті узагальнені уявлення, якими оперує. Оскільки дитині ще нема чого узагальнювати, вона використовує наочний одиничний образ з усіма ознаками і рисами, як загальними для усіх однорідних предметів, так і тими індивідуальними особливостями, що притаманні лише даному конкретному предмету, який колись був нею сприйнятий [43, с. 28].

Відповідаючи на питання, що є головним у розумовому розвитку молодшого школяра, Д. Б. Ельконін наголошує на динамічному взаємозв'язку ряду психічних процесів, що складають основу розумового

розвитку: розвиток спостережливості і сприймання, пам'яті, мислення і уяви, кожен із яких є домінуючим на певному віковому етапі. У ранньому дитинстві домінуючим є розвиток сприймання, в дошкільному віці – пам'ять. Для молодшого шкільного віку є важливим перехід від практично-дійового мислення до наочно-образного, коли задача може розв'язуватись без безпосередньої опори на реальні предмети. Подальший розвиток мислення полягає в переході від наочно-образного до словесно-логічного мислення, який є характерним для підліткового віку, що неможливо без суттєвої зміни змісту мислення. «Замість конкретних уявлень, що мають наочну основу, повинні сформувався поняття, змістом яких є вже не зовнішні, конкретні, наочні ознаки предметів і їх співвідношень, а внутрішні, найбільш суттєві властивості предметів і явищ і співвідношення між ними. Слід мати на увазі, що форми мислення завжди знаходяться в органічному взаємозв'язку із змістом» [79, с. 60]. При цьому розвиток мислення служить основою для удосконалення пам'яті і сприймання. Так, пам'ять проходить трансформацію опори на емоційне співпереживання чи наочні образи до рівня смислової пам'яті, що ґрунтується на встановленні смислових, логічних зв'язків між елементами запам'ятовуваної інформації. Відповідно зазнає трансформації і сприймання: «із аналізуючого, орієнтованого на очевидні ознаки, трансформується в установлююче зв'язки, в синтезуюче» [79, с. 60]. У результаті «пам'ять стає мислячою, а сприймання думаючим» [79, с. 61].

Образне мислення в першокласників дуже активне, і це потрібно використовувати. Не слід забувати, що основа образного мислення – це пам'ять, уява. А розвиток уяви молодших школярів залежить від зацікавленості дитини. Яскраві образи, нестандартні порівняння, зрозумілі дитині, запам'ятовуються набагато краще, ніж багаторазове повторювання незрозумілих понять. Фантазія дітей така унікальна, яскрава, часом відкривається з несподіваного боку, змушуючи вирувати нашу уяву. Та й кілька хвилин на уроці здорового, доброго гумору підвищують бажання працювати як учителя, так і учня.

Образне мислення підвищує мотивацію навчання, так як воно веде до співпраці і спільної творчості учня і вчителя. Кожна дитина особлива, талановита, обдарована, має свій потенціал можливостей і сферу діяльності, в якій може стати лідером. І чим раніше вон усвідомлює і відчує свої здібності і таланти, тим більше в неї шансів досягти успіху.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень із проблеми розвитку образного та понятійного мислення в учнів молодшого шкільного віку свідчить, що більшість наявних досліджень спрямовані на формування або наочно-образного та просторового мислення, як різновидів образного, або теоретичного мислення. І.Я. Каплунович вбачає ефективним розвиток образного мислення з опорою на домінуючи підструктури образного мислення. М.М.Подьяков, О.А. Круглова, використовуючи завдання на створення та оперування просторовими образами, образними узагальненнями, довели позитивний вплив для розвитку наочних видів мислення процесу моделювання та конструювання, іконічного моделювання. Також, не зважаючи на важливу роль образів усіх сенсорних систем у розумінні та засвоєнні учнями знань, формуванні точних та повних образів оточуючої дійсності, відсутні методики розвитку образного мислення, як полімодального процесу. Існує незначна кількість досліджень, спрямованих на розвиток тактильних і нюхових образів. Наприклад, Н.В. Катанова пропонує розвивати образне мислення молодших школярів за допомогою аудіовізуальних засобів, а О.Б. Єрмілова вбачає позитивний вплив на розвиток та формування образного мислення різних прийомів візуалізації.

Розглядаючи образне мислення, як сходинку до понятійного, дослідники часто не звертають уваги на зворотний процес (вплив понятійного на образний компонент). А тому, в психолого-педагогічній науці існує незначна кількість методик розвитку образного та понятійного мислення, як взаємозв'язаних процесів. Деякі автори пропонують розвивати зазначені види мислення у нерозривних взаємопереходах операційних компонентів наочно-образного мислення в змістовні компоненти

понятійного. І нарешті, дуже мало робіт, які б розглядали особливості формування мисленнєвої сфери з урахуванням психофізіологічних особливостей молодшого школяра.

Нижче мова піде про шляхи розвитку образного мислення першокласників.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ**

#### **ПЕРШОКЛАСНИКІВ**

### **2.1 Ейдетика та її роль у розвитку образного мислення першокласників**

Результатом переважання образного типу мислення є те, що діти вбирають інформацію подібно до губки. Вони здатні легко її переробити. Саме тому дітям легше даються іноземні мови, та й взагалі будь-яка нова інформація. Наприклад, загальновідомо, що роботі на комп'ютері діти вчаться в десятки разів швидше, ніж дорослі.

Наша пам'ять – ніби велика комора. Коли ми заходимо туди і бачимо величезну купу різноманітних речей, ми витягуємо ті, що привертають наш погляд – найбільш барвисті речі.

Навчити учня орієнтуватися в сучасному світі допомагають прийоми ейдетики. Ейдос – з грецької «образ», а ейдетика – це вміння працювати з живою уявою, використовуючи мнемічні прийоми. Людина з такою пам'яттю швидко та ефективно працює з великою кількістю інформації без напруження і перевантаження психічної діяльності [42, с. 6]

Школа ейдетики – упорядкований набір методів і вправ, що допомагають оволодіти осмисленим використанням своєї уяви для відтворення будь-якої інформації. Школа ейдетики представляє нову освітню технологію, що дозволяє кожному учню комфортно та легко здобувати нові знання в будь-якому віці, отримуючи задоволення від реалізації своїх здібностей.



Автор школи ейдетики – російський вчений Ігор Матюгін. Він розробив ігрову систему, яка покращує сприймання та відтворює інформацію, спираючись на властиве кожній людині вміння уявляти та фантазувати. Учений запропонував використовувати весь спектр фантазій і уявлень: зорових, рухових, тактильних і смакових. Численні експерименти довели, що пам'ять людини тісно пов'язана з її уявою та уявленнями – «ейдосами», як казали древні греки. Методика отримала назву «Школа Ейдетики» [78]. В Україні ці розробки та впровадження методики проводить Євген Антощук, керівник «Школи Ейдетики», де кожен може навчитися в ігровій формі запам'ятовувати слова, цифри, обличчя, імена, вірші, тексти тощо [3, с. 9]. Ейдетика допомагає запам'ятати будь-яку інформацію легко та із задоволенням, а це дуже важливо для освітніх закладів.

Говорячи про авторів ейдетики, не можна не згадати видатного радянського педагога Василя Сухомлинського. Педагог вважав, що за допомогою яскравої дитячої уяви можна швидко і надовго запам'ятати інформацію, а головне навчання засноване на грі і фантазії, зовсім не обтяжує дитину, навпаки – переключає її на діяльність. До того ж, застосовуючи методи ейдетики, підключаються інші відчуття: слухові, тактильні, рухові, нюхові і навіть смакові.

Педагог активно використовував ейдетику для навчання дітей грамоти, вважаючи, що воно не можливе без запам'ятання дитиною всіх літер алфавіту рідної мови. «Я бачив, як на уроці дитина напружує зусилля, щоб розпізнати літери, як ці літери скачуть у неї перед очима, зливаються у візерунок, у якому неможливо розібратися» – згадував освітянин [67, с. 77].

За переконанням видатного педагога, «процес навчання письма й читання буде легким, якщо грамота стане для дітей яскравою, захоплюючою частиною життя, сповненою яскравими образами, звуками, мелодіями. Те, що дитина повинна запам'ятати, насамперед має бути цікавим. Навчання грамоти треба тісно пов'язувати з малюванням.

Василь Сухомлинський реалізовував свої ідеї у створеній ним, поряд із звичайною школою, «Школі радості». Основний вид діяльності у ній – споглядання голубого неба, саду, села, сонця, а ще – малювання.

«Для більшості малюків літери – це малюнки. І кожний малюнок щось нагадує. Що ж? Стеблинку трави. Зігнув стеблинку – і вийшов малюнок Л. Склав 2 стеблинки – ось вам і новий малюнок – У. Діти підписують малюнки словом луг. Потім ми читаємо це слово. Чутливість до музики природи допомагає дітям відчутти звучання слова. Запам'ятовується начертання кожної літери, діти вкладають у кожний малюнок живе звучання, і літера легко запам'ятовується. Малюнок слова сприймається як щось ціле, слово читається – це читання не є результатом тривалих вправ за звуковим аналізом і синтезом, а свідомим відтворенням звукового, музичного образу, що відповідає зоровому образу, щойно намальованому дітьми. За такої єдності зорового і звукового сприймання, пройнятого багатством емоційних відтінків, що вкладені і в зоровий образ, і в музичне звучання слова, – одночасно запам'ятовується і літера, і маленьке слово» У цьому ж методичному контексті з'явився всесвітньо відомий вислів українського педагога «світ у краплинці роси». «Ми приходимо вранці до шкільного саду, зустрічаємо сонце. Трава на галявині, листя на деревах, грона винограду, жовті груші й сизі сливи – все це обсіпано краплинами роси. В кожній краплині горить сонячна іскорка. Потім ми дивимося на крапельки роси, що виблискують на квітах айстр, настурцій, канн, троянд. Я малюю стеблинку трави, квітку настурції, сонце і крапельку роси з палаючими іскорками. Діти теж малюють. Під картинками ставимо підпис: «Роса». Ці літери нагадують дітям сонце, крапельки роси. Читаємо літери-малюнки. Кожна дитина по своєму малює літери, передаючи в намальованому свої уявлення про навколишній світ. От Сергійко говорить своїм товаришам:

- Це крапелька роси висить на стеблині трави – так він уявляє літеру Р.  
– Скоро вона скотиться на землю. Ця крапелька чекає – не дочекається сонця

– такою хлопчик бачить літеру О. А в цій крапельці уже горить сонячна іскорка: – Сергійко ще раз обводить олівцем контури літери С».

Далі вчитель пропонує кожній дитині намалювати стеблинку трави з крапелькою роси у великому альбомі і підписати свої малюнки словом роса. Однак, зазначає вчений, «це легко сказати: діти намалювали і підписали. Для них і малюнок, і підпис – цілий світ образів, звуків, кольорів, почуттів. Кожна літера в свідомості дитини пов'язується з наочними образами, тому легко запам'ятовується і все слово, і кожна літера» » [67, с. 78]

У середині ХХ століття, не претендуючи на створення власного методу, В.Сухомлинський не замислювався над його науковим обґрунтуванням й був далекий від думки, що може якоюсь мірою замінити методи навчання грамоти, перевірені десятиліттями. «Це творчість, що народилася серед полів і лугов, у затінку дібров і під палючим степовим вітром, на зорі літнього дня і в зимові присмерки» [67, с. 78]

Цінністю методів ейдетики є те, що вони мають серйозну теоретичну основу: базуються на уявленнях про складну й активну природу процесів запам'ятовування, що пов'язані з цілою низкою працюючих апаратів кори головного мозку, кожен із яких робить свій специфічний внесок в організацію цих процесів [5, с. 9]

Методи ейдетики різноманітні: на запам'ятовування слів (у тому числі й іноземних), віршів, імен, цифр, прозових текстів тощо. Завдяки цим методикам в учнів розвивається зорова, слухова, тактильна, нюхова пам'ять; довільна увага; вербальне та невербальне мислення; відтворення, творча уява та мовлення.

Перевага ейдетичного навчання – дитина навчається радісно. Зменшується час для виконання завдань, підвищується ефективність і успішність. Для цього потрібно створити відповідні умови для дітей, такі як: радісна, весела атмосфера; мобільність і доступність ігрового матеріалу, тобто постійна зміна матеріалу з ускладненням; поділ інформації, відповідно вікових особливостей кожної дитини [39, с. 57].

Кількість інформації, яку відтворює той, хто опановує технологію школи ейдетики, набагато збільшується. Таким чином, практично в мить змінюється самооцінка кожного учня, виникає впевненість у своїх силах і легкість сприйняття будь-якої інформації.

Ось які поради школи ейдетики:

1. Якщо хочете щось запам'ятати – уявляйте.
2. Усе, що побачили, почули, відчули, – уже запам'яталося.
3. Не думайте словами, думайте образами.
4. Фантазуйте.
5. Не сваріть себе за невдачі, краще замисліться та зробіть висновки.
6. Хваліть себе, навіть за маленькі успіхи.
7. Уроки не вчіть, а вигадуйте та уявляйте з їх приводу щось цікаве, незвичайне, а тому приємне та легке під час пригадування.
8. Не вчіть вірші куплетами.
9. Не бійтеся забувати, якщо уявили.
10. Перед тим як заснути, уявляйте себе здоровим, щасливим та розумним.
11. Прокидайтеся із задоволенням.
12. Те, що вивчаєте, не повторюйте більше 2-3 разів; якщо в цьому є потреба, зробіть це через 2-3 години.
13. Не напружуйтеся, навіть стискаючи кульову ручку під час записування інформації (дуже важко уявляти те, про що пишеш) [60; 74]

Ейдетики стверджують, що не буває поганої пам'яті, а ми просто часто не вміємо нею користуватися. А причина цього – недостатньо розвинене асоціативне мислення. Головне запитання під час тренування асоціативного мислення звучить так: «Про що ти подумав?». Наприклад, пропонується дітям подивитися на чорно-білі картинки і сказати, про який колір вони подумали і обов'язково пояснити чому. Або навпаки, називають будь-який колір і запитують про який предмет подумали діти [54, с. 34]

Розглянемо деякі методи розвитку образного мислення першокласників.

Метод «Листівок» слід використовувати для актуалізації опорних знань на уроці української мови: «Я буду показувати вам листівки і називати слово, яке не пов'язане з малюнком. Ви складаєте образ названого слова і за допомогою цього малюнка асоціюєте його. Потім при повторній демонстрації листівок ви будете пригадувати образи і називати озвучене мною слово». Наприклад, озвучене слово «автобус», а на листівці зображено Діда Мороза на лижах. Міркуємо так: у Діда Мороза лижі, а це спосіб пересування, як і автобус. Уявляємо собі, що він за кермом автобуса розвозить малятам подарунки». За допомогою методу «Листівок» можна практикувати вивчення віршів напам'ять.

Своєрідністю образного мислення першокласника є його наочно-дійовий характер. Формувати образне мислення в учнів – означає виховувати потребу в знаннях, збагачувати дітей системою знань, умінь і навичок, сучасними способами пізнання навколишнього світу. Зараз, як ніколи, нашій країні потрібні люди, які вміють образно мислити. Одноманітне, шаблонне повторення одних і тих же дій відвертає потяг до навчання. Діти позбавляються радості відкриття і поступово можуть втратити здатність до творчості. Головна мета – формування в дитини умінь керувати процесами творчості: фантазуванням, розумінням закономірностей, розв'язанням складних проблемних ситуацій [20, с. 43].

Розвиток наочно-образного мислення дитини дозволяє використовувати в процесі навчання художні образи літер, які можна розглядати як зорові уявлення про форму буквенного знака, сформовані за допомогою художнього зображення (малюнка), що нагадує літеру за її конфігурацією.

Вправи із залученням наочно-образного мислення спрямовані на вироблення вміння молодшого школяра осмислено і цілеспрямовано створювати і використовувати свої власні образи, спираючись на попередній

досвід і зразок учителя. Наведемо приклади вправ із художніми образами букв із поясненням щодо їхнього використання [66].

1. Малювання образу літери за готовим зразком. Названу вправу раціональніше проводити після ознайомлення учнів із новою писемною буквою для більш глибокого поелементного аналізу літери і запам'ятовування її рукописної форми. Першокласники спочатку розглядають художній образ літери, знаходять, де «сховалася» буква. Учитель пропонує поміркувати, на які фрагменти образу перетворені елементи літери.

2. Упізнавання і наведення літер у готових малюнках. Це завдання з використанням художнього образу писемної літери можна виконувати як після ознайомлення дітей з новою буквою, так і наприкінці уроку для закріплення й узагальнення набутих учнями знань і вмінь. Першокласникам пропонується роздивитися малюнки, знайти в кожному з них відповідну приховану літеру і навести її, поклавши на сторінку кальку.

3. Колективне зображення образу букви під керівництвом учителя. Під час виконання цієї вправи діти не бачать готовий образ букви, а пропонують його самі на основі накреслення літери. Головне у процесі роботи – навчати першокласників вдивлятися в букву, приділяти увагу словесному вираженню того, що вбачають учні. Із запропонованих першокласниками образів вибирається найбільш вдалий і малюється вчителем на дошці, а учнями на альбомних аркушах. Зображення образу вчитель обов'язково супроводжує поясненням того, який саме елемент літери обмальовується, на яку деталь образу він перетворюється.

4. Індивідуальне створення і малювання образу літери. На основі набутих за допомогою попередніх вправ умінь і навичок учні самостійно створюють і малюють образи писемних літер. Для цього необхідно створювати креативне середовище на уроці невизначеністю, різноманітністю образів (кожен бачить щось своє).

5. Розрізняння подібних літер за допомогою малювання образів. Ця вправа виконується з писемними літерами, подібними за конфігурацією. Для першокласників становить складність порівняльний аналіз графічної поелементної будови літер, що виявляється в переплутуванні подібних елементів, недописуванні окремих елементів або в додаванні зайвих. Зображення образів букв допомагає краще диференціювати їх, запам'ятовувати подібне і відмінне.

6. Зображення кількох образів на основі однієї букви. У тому випадку, коли учні пропонують кілька образів до однієї букви, можна запропонувати дітям намалювати один із них за власним вибором, але вчитель має показати зразки зображення всіх варіантів. При цьому бажано проводити порівняльний аналіз образів з уточненням, на що саме перетворюється один і той самий елемент у різних малюнках.

7. Створення одного художнього образу з різних букв. За допомогою цієї вправи першокласники закріплюють уміння зіставляти писемні літери між собою, знаходити в їхньому зображенні спільні й відмінні риси. Під час виконання вправи діти повинні проаналізувати елементи кожної літери, продумати, як саме на їх основі зобразити заданий предмет.

8. Зображення писемних букв за допомогою самих літер. Ця вправа може використовуватися як додаткова для розвитку в учнів уміння розпізнавати форму літери. Дітям пропонується зобразити літеру великого розміру на аркуші за допомогою цієї ж букви. Варіантом ускладнення вправи може бути зіставлення схожих літер для запобігання їхньої заміни в писемному мовленні першокласників. Тоді одна літера зображується за допомогою іншої, подібної.

9. Буквений диктант з використанням образів літер. Під час такого диктанту вчитель називає конкретні художні образи, а діти записують лише самі букви.

10. Малювання предметів за допомогою вивчених літер. Під час виконання цієї вправи учнями здійснюється синтез графічних знаків у

загальний образ-малюнок. При цьому букви дозволяється збільшувати або зменшувати за розміром, зображувати їх вертикально, горизонтально і з різними нахилами.

Варіантом цієї вправи може бути завдання на знаходження писемних літер у готовому малюнку («Які букви ви помітили на цих малюнках?»).

11. Малювання художнього образу слова. Це найскладніший вид завдання, для виконання якого необхідний увесь комплекс графічних умінь і навичок, набутих під час неодноразового виконання попередніх видів вправ. Можна використовувати впізнавання і наведення в малюнку слова, аналіз готового зразка, колективне виконання малюнка під керівництвом учителя.

Застосовуючи види вправ із художніми образами літер, учитель надає можливість дітям відчувати себе творцями, створює емоційну позитивну атмосферу в колективі, спонукає дітей до проявів креативності на уроці. Така робота є цікавою для дитини вже тому, що вона дає змогу втілити в життя продукти свого образного мислення, розкрити творчий потенціал

Так, виділення окремих елементів образу дозволяють дитині поєднувати деталі різних образів, вигадувати нові, фантастичні об'єкти або уявлення.

Після дитячого садка діти приходять до першого класу і відразу у багатьох із них виникають труднощі у такій знайомій та простій вправі, як вивчення віршів. Батьки починають скаржитися на те, що в садочку діти вчили вірші залюбки та легко, а в школі це перетворюється на важку та нудну роботу. Тому виникає питання: як зацікавити дітей?

До вивчення віршів треба підходити індивідуально, враховуючи психічні пізнавальні особливості кожної дитини. Деяким із них краще запам'ятовувати вірші, спираючи їх на слух, іншим подобається уявляти себе головним персонажем вірша (тобто фантазувати), третім подобається малювати, четвертим – легше закодувати вірші, залишивши початкові букви. Головне, щоб цей процес став творчим, цікавим і приносив задоволення та результат [6, с. 24].



Вивчення віршів за допомогою уяви – найбільш простий спосіб, що використовується дітьми самостійно та підсвідомо. Набагато легше запам'ятати те, що бачимо, уявляємо, ніж те, що завчаємо механічно. Тому, вивчаючи вірш за допомогою цього методу, потрібно лише уявити всі події, що відбуваються у вірші, з точки зору діючої особи, використовуючи предмети, що знаходяться навколо людини як підказку. Цей метод дуже швидко засвоюють діти, в яких добре розвинута уява і немає психологічного протесту. І навпаки, дітям із математичним мисленням цей метод може здаватися важким і не зручним. Метод краще використовувати для запам'ятовування невеликих легко римованих віршів з яскравими образами.

Кінетична пам'ять – це пам'ять на відчуття та рухи. Учням, в яких розвинутий цей вид пам'яті, краще не тільки уявляти події, що відбуваються у віршику, а й самим відтворювати ці події. Наприклад:

*Індик в миску воду лив,  
Індик шию довго мив,  
Індичатко помагало -  
Індіка за хвіст тримало.  
І гусак почав сваритись:  
- Індики, а годі митись!*

Г.Чубач

Вивчаючи цей віршик за допомогою кінетичної пам'яті, дітям пропонується відчувати себе індиком і виконувати всі дії, що є у віршику. Дитина встає і уявно тримає в руках миску і ллє туди воду. Потім імітує, як індик довго мие шию, оглядається та бачить, як індичатко тримає його за хвіст. Далі уявляє себе гусаком, що свариться (імітує рухи при сварці) на індіка. Цей метод краще підходить учням, які люблять рухатися [3, с. 53].

Першокласникам досить складно утримувати уявний образ без його підкріплення. Тому необхідно використовувати графічне зображення поняття – метод піктограм. Цей прийом використовується для збагачення словникового запасу, розвитку мовної активності. Не обов'язково бути

художником. Адже треба зобразити лише фрагмент потрібного предмета і головне пояснити це дітям. Піктограми подаємо чорно-білі. Відсутність кольору полегшує обробку інформації мозком. Для опанування цієї методики потрібен певний час, але згодом при сформованих навичках опрацювання тексту буде йти швидше і якість його запам'ятовування буде вищою.

Використання графічних асоціацій допомагає прискорити вивчення віршів напам'ять.

Мнемоніка (грец.τὰ μνημονικά – мистецтво запам'ятовування), мнемотехніка – сукупність спеціальних прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування потрібної інформації, збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення асоціацій (зв'язків) [19, с. 29].

Наприклад, дитині важко запам'ятати слово «ложка» англійською – spoon . Але для цього достатньо лише уявити собі щось неординарне, веселе. Наприклад, людина, яка любить поспати – спун – спить, згорнувшись клубочком в ложці.

Ship – корабель. Корабель з такими шипами дуже сильно колеться.

Shoe – черевик , туфлі. Туфлі голосно шуміли.

Shore – берег. Весь берег був просто усипаний шортами.

Cock – півень . Півень у нас працює кухарем (кок) на кораблі.

Carrot – морква. Кріт з прекрасним апетитом гризе свіжу морквину.

Прийом мнемотехніки доцільно використовувати при вивченні певних правил.

Методи ейдетики різноманітні: на запам'ятовування слів (у тому числі й іноземних), віршів, імен, цифр, прозових текстів тощо. Завдяки цим методикам в учнів розвивається зорова, слухова, тактильна, нюхова пам'ять; довільна увага; вербальне та невербальне мислення; відтворення, творча уява та мовлення.

Вільні асоціації пов'язані з предметними образами. З самої назви «вільні асоціації» випливає, що під час занять з цього напрямку не можна використовувати ніяких предметних зображень. Та в першокласника ще

недостатньо сформовані уявлення про навколишній світ і замало життєвого досвіду для того, щоб будувати асоціативні зв'язки самостійно. Тому на першому етапі роботи дитині потрібна допомога дорослого. З часом підказки вже не знадобляться.

А починати треба так:

- У мене є лимон. Про що ви подумали?

Відповіді можуть бути найрізноманітнішими і непередбачуваними:

- Я подумала про сонечко, тому що воно жовте, як лимон, а, може, лимон досягає на сонечку.

На цьому етапі занять головне, щоб діти вміли обґрунтовувати свій асоціативний вибір. Ця гра добре стимулює мовну активність дітей, робить їх сміливішими та впевненішими у висловлюваннях, формує вміння відстоювати свою думку [14, с. 42]

Предметні асоціації передбачають встановлення зв'язків предметів або між собою, або за їхніми ознаками. Для виконання цього прийому необхідно мати набір різних предметів: ниточку, паличку, трубочку, папірець, шматочок тканини, монету, шишку, каштан, камінець, гудзик тощо. Зорові орієнтири, зокрема предметні зображення, не потрібні.

Учитель тримає в руці будь-який предмет і ставить запитання: «Про що ви подумали?». Спочатку необхідно допомогти дитині пояснити її асоціативний вибір, потім вчити її робити це самостійно, визначати особливості предмета [22, с. 15].

Наприклад: вчитель бере нитку і говорить: «Довге і гнучке. Про що ви подумали?» Можливі такі відповіді: змія, черв'як, намисто, стрічка тощо. Або тримати монету і сказати: «Кругле і металеве. Про що ви подумали?» Відповіді: колеса трамвая, люк, сережки тощо. До шматочка аркуша паперу діти можуть дібрати такі предметні асоціації: книга, альбом, зошит, серветка тощо.

В ейдетичному напрямку можна проводити роботу за графічними абстракціями або ж за мнемотехнічними таблицями, які розробив Ігор

Матюгін. Доцільно використовувати друдли для асоціативного, дивергентного та творчого мислення. Всі ці три види мислення у чомусь збігаються, доповнюють один одного, а різниця полягає лише в вираженні питання, від якого залежить відповідь: «Про що ви подумали?» – для розвитку асоціативного мислення; «Що це?» – для розвитку дивергентного мислення; «На що це схоже?» – для розвитку творчого мислення [78]

Розвитку асоціативного мислення сприяє використання друдлів – загадок-головоломок; малюнків, про які неможливо чітко сказати, що це таке. Наприклад, друдл у вигляді дужки : «Подивіться на цю картинку. Про що ви подумали?» Пропонується дітям домалювати той образ який побачили. Використання друдлів сприяє розвитку асоціативного мислення, пам'яті, вчить знаходити нестандартні підходи до різноманітних задач, допомагає в розвитку математичного мислення. Свою думку дитина має обов'язково обґрунтувати, що спонукає її до мовленнєвої діяльності. Таку форму роботи варто використовувати у вільний та позаурочний час [20, с. 19].

У кожної дитини можуть виникати свої оригінальні асоціації, пов'язані з власним емоційним досвідом, який найбільш сильно закарбувався в свідомості. Головне запитання під час тренування асоціативного мислення звучить так: «Про що ти подумав?». Необхідно заохочувати і вчити дітей самостійно пояснювати найнезвичайніші поєднання предметів.

Наприклад: дитина взяла книжку і подумала про ковзани, тому що її обкладинка така сама гладенька, як і лід на ковзанці. Або: дитина побачила кішку і подумала про синій колір, бо згадала, як її кішка спить на синьому дивані. Найголовніше в цьому виді роботи – не встановлювати ніяких правил, а лише вчити дитину пояснювати зв'язок двох предметів.

На початкових етапах роботи варто застосовувати предметні зображення, в яких можна побачити фрагмент запропонованого друдла. Наприклад: показати друдл і запитати: «Подивіться на цю картинку. Про що ви подумали?» Так, півколо схоже на спинку мишки, вушко ведмедика тощо. Обов'язково необхідно звертати увагу дітей на деталі предмета,

підкреслюючи їхню схожість із друдлом. Провівши декілька занять, допоміжні предметні зображення стають непотрібними. Діти дуже любляють миттєві перетворення, коли в одному зображенні можна побачити десятки різноманітних ситуацій [75, с. 45]

Продовжуючи роботу, необхідно вчити дітей створювати асоціативні зв'язки не лише за графічною схожістю предмета та друдла, а й за більш віддаленими ознаками. Під час роботи з друдлами необхідно створювати змагально-ігровий настрій, застосовувати завдання ігрового характеру, відповідні правила, намагатися зрозуміти ідею відповіді кожної дитини, спонукати їх до своїх асоціацій. Показувати друдли необхідно під різними кутами, щоб діти побачили якомога більше ракурсів цього зображення.

У цьому виді роботи не має помилкових і єдино правильних відповідей – кожна обґрунтована думка має право на існування. Один і той самий друдл може символізувати що завгодно, до того ж не обов'язково відповідь має бути реалістичною. Головне, щоб заняття було цікавим, розважальним і, звичайно ж, пізнавальним.

Сутність прийому фонетичних асоціацій полягає у вдалому доборі спеціальних асоціацій, максимально співзвучних із певним звуком. Тобто образ зорового символу має відповідати спорідненій із ним фонетичній асоціації та звуковому знаку (фонемі). Наприклад, за своїм звучанням.

Свист повітря з насоса нагадує звук [с]:

Насос повітря видуває: С-С-С-,

Й синю кульку надимає.

Гудіння літака в небі – звук [л]:

Літак гуде, літає: Л-Л-Л-,

Й парашути випускає.

Рух потяга – звук [ч]:

Потяг пихкає, гуде: Ч-Ч-Ч-,

І вагончики везе.

Працюючи над звуком, дитина ніби «прив'язує» кожен із них до певного символу, утворюючи асоціативний зв'язок між двома об'єктами. Завдяки цьому й формується більш стійкий зоро-, слухо-, кінестетично-артикуляційний образ звука, основою якого є фонетична асоціація [76, с. 18].

В ейдетичному напрямі широко застосовуються аудіозаписи різних звуків та шумів. Можна створити цілу колекцію звуків, розподіливши їх за різними групами: побутові шуми, звуки природи, музичні звуки, звуки вулиці тощо.

Порядок роботи та спосіб постановки запитання лишається незмінним: поставити перед дітьми на дошці ряд предметних зображень і за допомогою звукового мішечка запропонувати обраний звук, після цього запитати: «Про що ви подумали, почувши цей звук?» Наприклад, зашарудіти звуковим мішечком з целофановим папірцем і запитати:

- Про що ви подумали, почувши цей звук?

Відповіді дітей:

- Я подумала про книжку, бо коли її гортаєш, шарудять сторінки.

- Я подумав про цибулю, бо коли її чистиш, лушпиння шелестить.

- Я подумала про листочок, бо коли дме вітер, листочки шелестять на деревах.

Використовуючи вправи на формування образного мислення дітей, вчитель повинен пам'ятати:

1) На початковому етапі роботи пропонувати лише свої варіанти асоціативних зв'язків із предметами, давати пояснення.

2) Для дітей молодшого шкільного віку цей вид роботи потрібно проводити без предметних зображень.

3) Не заохочувати дітей спробувати вгадати, що знаходиться у звуковому мішечку.

4) Необхідно ховати за дошкою ті джерела звуків, які не можна покласти мішечок: ножиці, дудочку, склянку з водою тощо [74, с. 26].

Важливе значення в розвитку образного мислення належить методу колажів. Колаж (від франц. «наклеювання») – аркуш картону, на якому наклеєні або намальовані від 7 до 50 малюнків. Малюнки повинні бути різноманітними, не повторюватися, різні за змістом та розмірами. У деяких колажах можна використати цифри, букви. Мета цієї гри – запам'ятати якомога більше назв зображених предметів.

Дітям пропонують вибрати головного героя і скласти казку про його пригоди. Незвичайні асоціації роблять образи яскравими, незабутніми і дитина легко відтворює в уяві ланцюжок слів.

У роботі з першокласниками доцільно використовувати метод оживлення – надання уявному образу властивості живої істоти. Цей метод допомагає швидко запам'ятовувати букви, перетворивши їх на казкових героїв, цифри та геометричні фігури – на веселих чоловічків. Оживити можна будь-який предмет із навколишнього середовища, домалювавши йому очі, руки та ноги. Щоб навчити дітей швидко запам'ятовувати ряд цифр, використовується метод оживлення і метод послідовних асоціацій – створення за допомогою уяви і образного мислення ланцюжка асоціацій. Діти придумують мультфільм. Цифри та числа треба розфарбувати уявою. Кожну цифру учень перетворює в образ, який вона йому нагадує.

Є.В. Антощук пропонує такі асоціації:

- 1 – Буратіно (і будь-який казковий герой);
- 2 – лебідь (та будь-який птах);
- 3 – двогорбий верблюд (і всі екзотичні тварини);
- 4 – стілець догори ногами (і всі меблі);
- 5 – яблуко (фрукти);
- 6 – комп'ютерна мишка (і будь-яка техніка або посуд);
- 7 – прапорець (різного кольору);
- 8 – велосипед (і все, що з колесами);
- 9 – барабан (і будь-який музичний інструмент, або будь-яка риба);
- 0 – м'яч, бублик [3, с. 32].

Цифри – самостійна частина організованого способу життя, і вміння запам'ятовувати їх дуже корисне. Навчившись «оживлювати» їх, перетворювати у сценки, різні історії, діти зможуть запам'ятати будь-яке потрібне число. Через систему спеціальних завдань, вправ, ігор математичного змісту розвивати у дітей асоціативно-образне мислення. Важливо створити базу для розвитку логічного мислення: нагромадити образні, справді необхідні уявлення для його становлення. Методи запам'ятовування цифр спираються на властиве кожній людині вміння уявляти та фантазувати, і не лише за допомогою зорових уявлень, а й відчуттів (тактильних, нюхових, смакових).

Цифри на папері плоскі й сухі, але якщо вам вдасться перетворити їх у предмети, в субстанцію, яку можна побачити і доторкнутися, можливо навіть почути, понюхати і спробувати на смак, запам'ятати їх стане значно легше. Уява, беручи інформацію під свій контроль, готова зробити її такою, що буде запам'ятовуватися все, наскільки це взагалі можливо. Цифри можуть бути схожі не лише на предмети, а й нагадувати людей: їхній зовнішній вигляд, ходу або навіть характер і голос [45, с. 24]

Головне при запам'ятовуванні чисел уявляти усіх дійових осіб живими, змушувати їх у незвичайний спосіб спілкуватися між собою. Наприклад: *Нам подарували гарне пухнасте кошеня (3) і коли ми його пестили воно муркотіло, і вигинало доверху хвостик (1), схожий на одиничку. Кошеня мало свій будинок (4) з димарем (1). Там воно ласувало пирогом (5) з рибою (9). До нього прилетів його улюблений папуга (2), що пив чай за малесенької чашки (6) з ананасів (5). Цей чай був таким смачним, що за ним ланцюжком вишикувались всі зайчики (3) лісу і хотіли обміняти цей чудовий напій за капусту (5) з якої вони зробили сніговичка (8) з рибою (9) замість носа.*

Доведено, що пригадування інформації пов'язується з місцем її виникнення. Жоден із давніх ораторів і філософів не промовляв із конспектом у руках, бо вони знали і постійно вдосконалювали техніку запам'ятовування. Цицерон для запам'ятовування використовував власний



будинок. На стінах, стелі, дверях своєї оселі він розвішував тези промов. Метод місць базується на зорових асоціаціях: потрібно ясно уявити собі предмет, який необхідно запам'ятати, і поєднати його образ з образом певного місця, який легко «виймається» з пам'яті. Цей метод сьогодні відомий як метод Цицерона, або метод місць. Для того, щоб добре навчитися запам'ятовувати, необхідно постійно тренуватися [3, с. 43]

Система роботи з використання технологій розвитку та формування образного мислення допомагає виробити в дітей усвідомлений підхід до навчання, вміння обґрунтовувати власну думку на основі реальних фактів, протистояти навіюванню чужих думок, привчає учнів правильно реагувати на інформацію.

## **2.2 Ігрові технології в розвитку образного мислення першокласників**

На межі двох вікових періодів – дошкільного і молодшого шкільного віку – актуалізується проблема забезпечення педагогічних умов для гармонійного й безболісного переходу дитини від гри до нової провідної діяльності – навчання. Ігрова діяльність є тим чинником, який сприяє розв'язанню зазначеної проблеми. Використання ігрових технологій на уроках у початковій школі, і особливо у першому класі, відповідає самим природним потребам дитини, адже за своєю природою гра – це найвластивіша форма життєдіяльності дітей.

За самим своїм змістом життя дітей орієнтоване на перетворення в доросле життя. Діти схильні навіть стихійно організовувати своє життя за дорослими зразками, і цю схильність потрібно використовувати. У дитячому віці саме в грі відбувається вільний розвиток функцій та потенціалу особистості. У грі за власними правилами діти відчують себе дійсно вільними і усвідомлюють власне життя як свій вибір [38, с. 52]

В умовах дидактичної гри дитина засвоює програму значно успішніше, ніж в умовах навчального заняття, адже в дидактичній грі навчальна мета – частина ігрової ситуації з виконанням перших правил. За таких умов засвоєння нового матеріалу відбувається без особливих напружень, ніби саме собою. Гра сприяє розвитку психічних процесів, нових видів розумової діяльності, засвоєнню першокласниками нових знань і умінь. Поетапне відпрацювання розумових дій в дидактичній грі відбувається довільно і ненав'язливо.

Відомо, що ті діти, з яких на уроці й слова не витягнеш, в іграх активні. Їхні дії відзначаються глибиною мислення. У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

Ігри в школі – перш за все дидактичні, повинні приковувати нестійку увагу дітей до матеріалу уроку, давати нові знання, заставити їх напружено мислити. Важливою є і їхня виховна сторона. Гра вимагає від дітей уяви, вміння швидко знаходити правильне рішення.

У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, у процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію [12, с. 43].

Важлива роль гри у розвитку психічних процесів дитини пояснюється тим, що гра озброює дитину доступними для неї засобами активного відтворення, моделювання з допомогою зовнішніх, предметних дій. У грі дитина швидше і легше дотримується свідомої мети запам'ятати і запам'ятовує більший обсяг матеріалу, ніж під час звичайного уроку. Саме у

грі розвивається здатність дитини створювати узагальнені типові образи, подумки перетворювати їх [46, с. 7].

За допомогою дидактичних ігор діти вчаться порівнювати та групувати предмети як за зовнішніми ознаками, так і за їхнім призначенням; вирішувати завдання. Дидактичні ігри розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість. Тому їх можна використовувати під час вивчення будь-якої теми.

Розглянемо систему адаптаційних ігрових прийомів і технік профілактичного та корекційного спрямування, яка базується на розвитку образного мислення дітей 6-7 років.

Доречно використовувати наведені нижче прийоми та техніки під час проведення уроків (інтегрувати їх у зміст заняття; проводити протягом 10 вільних хвилин на кожному уроці, за умов дотримання вчителем 35-хвилинної тривалості уроку; включати елементи адаптаційних технік у фізкультхвилинки та хвилинки-цікавинки) та в позаурочний час (на перервах, адаптаційно-виховних годинах, групі продовженого дня, КТС, спільних із батьками виховних заходах тощо).

#### I. Ігри на знайомство та згуртування класного колективу [12, с. 54].

1. «Візитка». Дітям пропонується написати на візитці своє ім'я, поруч намалювати те, що вона любить. За символічним зображенням діти повинні здогадатися, що любить їх однокласник. (Значення: швидке й легке знайомство не лише з ім'ям, а й з інтересами дитини).

2. «Розповідь про себе від імені іграшки, шкільного приладдя». Наприклад: «Я – ведмедик. Сашко, мій господар, веселий, ...хлопчик. Він любить... і не любить... ». (Значення: знімає страх самовираження та надмірної сором'язливості).

3. «Три пальчики». Дітям пропонується казковий сюжет: «До вас завітали в гості три брати і попросили наділити кожного з них вашою найкращою рисою». Діти, загинаючи по черзі три пальці, назвають три свої

якості. (Значення: підвищення самооцінки шляхом аналізування своїх найкращих рис).

4. «Потяг». Ведучий: «Потяг відправляється. У перший вагончик сідають ті, хто ... (вміє плавати, любить літо, хоче знайти друзів тощо)». Діти збігаються у групки і розбігаються назад. (Значення: включення ігрового образу знімає страх самовираження).

5. «Рятівники». Вчитель називає складну ситуацію і ім'я дитини (або декількох дітей), всі інші повинні зробити коло навколо неї, а дитина, яка опиниться в центрі розіграє названу ситуацію.

Наприклад: «Сашко і Марійка заблукали в лісі» – дівчинка та хлопчик зображають почуття страху, інші діти обступають Сашка і Марічку, беручись за руки. (Значення: повторення імен однокласників, виховання почуття відповідальності за товариша, формування почуття захищеності кожної дитини в колективі, формування основ акторської майстерності).

6. «Радіймо». Гра, аналогічна попередній. Сюжет: ми радіємо за однокласників з якогось гарного приводу.

## II. Ігри на встановлення правил поведінки у класі [26, с. 37-39].

1. Написання статуту класного колективу. За допомогою вчителя, діти символічно (малюнками) зображують з поясненням правила поведінки у класі на ватмані, підписують знизу свої імена і вивішують на стіну. З цього моменту всі повинні дотримуватися правил статуту і слідкувати, щоб інші виконували їх. (Значення: створення робочої атмосфери, тренування вольової сфери дитини, дотримання порядку в колективі, виховання взаємовідповідальності).

2. Шкільний розпорядок. Аналогічно до попередньої методики – схематично зображуються (малюнок або колажування підібраних вчителем ілюстрацій) на ватмані.

3. Складання алегоричних казок (обов'язкова умова – щасливий фінал):

а) скласти казку за поданими персонажами: Кошеня, яке не хотіло йти до школи, вчитель – мудрий Філін, друзі-однокласники: Цуцень, Їжачок та Кроленя, дорослий Вовк-ледар, який ніколи не ходив до школи та ін.

б) придумати завершення казки за поданим початком: «Одного разу до класу залетів Злий Вітер. Йому не сподобалося, які чемні і слухняні діти навчалися в ньому. З усіх сил Вітер подув на дітей і в ту саму мить все змінилося: ...».

в) розігрування характерних ролей казкових персонажей-учнів лісової школи (Заєць – всього боїться, Вовк – хуліганить на уроках, Лисеня – хитрує, поки ніхто не бачить тощо). Кожну роль виконують усі діти класу одночасно. Ведучий-учень намагається у цей час проводити урок у ролі вчителя. (Значення: безпосереднє, ненав'язливе усвідомлення й прийняття дітьми правил поведінки, засобом розуміння того чи іншого казкового образу).

### III. Ігри-усвідомлення образних концентрів [32, с. 310].

1. Моя мама (Мій вчитель). Разом із вчителем діти створюють на ватмані «сонце асоціацій», пов'язане з образом матері (все, що ми відчуваємо, коли вимовляємо слово «мама», все, що мама для нас робить, у чому ми хотіли би бути схожими на матусю тощо). Готову роботу вивішуємо на стіну – це пам'ятка для вчителя, як потрібно ставитися до дітей. (Значення: профілактика дегуманітаризації навчально-виховного процесу з боку вчителя, вихователя; перенесення рідного дитині образу у нове оточення).

2. Моя улюблена іграшка. Діти (по одному) приносять у школу свою улюблену іграшку і розповідають про неї. У цей день іграшка дитини стає талісманом класу. (Значення: знайомство з інтересами дитини, надання можливості кожному відчутти себе важливим, виявлення близького дитині образу, перенесення його у шкільну реальність).

3. Я – школяр! Учні малюють себе дошкільнятами (коли відвідували дитячий садок або виховувались вдома). Потім вчитель пояснює, що вони тепер – школярі. Діти вирішують, що потрібно домалювати, а що, можливо,

приховати на малюнку. (Значення: усвідомлення першокласниками своєї нової соціальної ролі без болісного розриву з попереднім досвідом дітей).

4. Школа – моя домівка. Для першокласників проводиться екскурсія по школі (можливо за допомогою старшокласників – ніби старших братів та сестер). Діти уявляють і розповідають, яка б це могла бути кімната в їхній домівці – її призначення, як би її вигляд змінився в ролі домашнього приміщення тощо. (Значення: перенесення та інтеграція нового образу у близьке оточення дитини, прийняття нового образу дитиною).

У 1 класі діти люблять слухати казки. Уява учнів є безмежною, вони переносяться в чарівний світ казкових персонажів та образів. Тому доцільно деякі уроки створювати у вигляді казкової подорожі. Учні емоційно сприймають казкових персонажів. Якщо улюбленець дітей потрапив у біду, то вони йому готові прийти на допомогу. А допомагають вони, розв'язуючи приклади, задачі. У них з'являється чітка мотивація і учні докладають максимум зусиль. Відповідають на проблемні запитання, самі вчаться ставити запитання.

Історично найдавнішими вважаються казки про тварин. У них відобразилися довготривалі спостереження людини за життям тварин, їхньою поведінкою та взаєминами. Образи, казкові характери, ситуації, в яких діють герої і розкривають свою сутність, мають не буквально, а переносне значення. Розраховані на дитячу аудиторію, казки про тварин дуже тонко враховують особливості психології малюків. Зміна інтонації, імітація голосів тварин і птахів, сприяють уважному слуханню й переживанню казки як реальності.

Розпочинаючи роботу з казкою, ми навчаємо дитину вмінню уважно слухати та розуміти зміст прочитаного. Але, щоб правильно зрозуміти художній твір, необхідно яскраво уявляти все зображене в ньому, вдумуватися в нього. Тільки таке читання принесе дитині глибоку насолоду, збагатить новими знаннями, навчить розуміти людей, правильно оцінювати їх вчинки й поведінку, а також різні події та явища [72, с. 34].

Нетрадиційний підхід у роботі з казкою дає можливість дитині нестандартно, оригінально, по-своєму не тільки сприймати зміст, а й творчо перебудовувати хід казки, вводити непередбачені ситуації, придумувати різні кінцівки, з'єднувати декілька сюжетів в один [74, с. 43].

Цікавим є такий метод, як придумування нових назв до добре відомих казок. Наприклад, до казки «Рукавичка» діти придумували такі назви: «Як дід загубив рукавичку», «Як звірята жили в рукавичці», «Незвичний будиночок» та інші. Такий вид роботи з казкою розвиває мислення дітей, стимулює їх до пошуку потрібних слів, тому що назва казки повинна чітко відображати її зміст.

Ефективним методом роботи є введення в добре знайому казку нових казкових персонажів. Наприклад, кого б ще міг зустріти Колобок, коли біг по доріжці. Діти придумують різних героїв, навіть таких як черепашка, равлик, їжачок, метелик. Такий прийом розвиває уяву та фантазію дитини, викликає в дитини бажання творити [72, с. 33].

Цікавим є введення в казку нового казкового персонажа замість звичного головного героя. Наприклад, не півник Голосисте Горлечко знайшов колосок, а зайчик Сіра Шубка. Діти розмірковують над тим, що могло б відбуватися в казці в даному випадку. Цей прийом підтримує інтерес до казки і в той же час порушує звичні стереотипи і повертає сюжет казки в нове русло.

Досить оригінальним методом роботи з казкою є створення елемента загадковості та несподіванки. Наприклад, Колобок стає невидимкою або велетнем. Цей прийом вносить елемент новизни в сприйнятті давно відомої казки. Тут пропонується малюкам створити нову казку або якийсь її епізод. На даному етапі роботи особливо необхідно звернути увагу на розвиток у дітей уяви, яка робить дитину індивідуально-творчою, неповторною, нестандартною.

Казки збагачують та активізують словниковий запас дитини, розвивають зв'язне логічне мовлення, допомагають правильно будувати

діалоги. Діти легко запам'ятовують образні вирази: лисичка-сестричка, вовчик-братик, зайчик-побігачик; повтори: далеко-далеко, котиться-котиться, летіла-летіла; пісеньки головних казкових героїв – колобка, кози-дерези, кривенької качечки. Головною метою даного циклу вважається не збільшення кількості казок, які знають діти, та просте їх переказування, а більш детальне засвоєння знайомих казок та на їх основі створення дітьми нових художніх образів та творів.

Взагалі, успіх використання ігрових технологій залежить великою мірою від керівництва вчителя даним процесом, на що і звернемо окрему увагу нижче.

Розглянемо, як можна на уроці математики в 1 класі вивчати цифру сім. Співвідносимо число сім з кількістю гномів. А Білосніжку ми «рятуємо» від злої чаклунки, виконуючи математичні завдання. Даємо кожному гному ім'я. Щоб досягти триєдиної мети уроку, обираємо імена-назви днів тижня. Діти з легкістю запам'ятовують назви днів тижня і їх кількість за знайомою казкою.

Важливу роль виконують дидактичні ігри і в розвитку мовлення першокласників. Слід зауважити, що робота над збагаченням словникового запасу дітей є дуже важливим завданням. Вона складається з двох етапів. На першому з них (етапі семантизації) учитель пояснює значення слів, демонструючи предмети чи малюнки на певну тему. Обов'язково на цьому етапі є проговорювання слів хором за вчителем і разом із вчителем, оскільки артикулювання сприяє запам'ятовуванню [35, с. 15].

За потреби необхідно проводити індивідуальну роботу: показати, як треба вимовляти і домогтися правильної вимови слова. З метою закріплення знання слів учні одержують завдання розглянути малюнки в підручнику і назвати, що зображено. На цьому етапі слід використовувати такі ігрові вправи змагального характеру: Хто назве слів найбільше? Який ряд найактивніший? Можна організувати закріплення як гру «Естафета», коли один учень називає за малюнками підручника одне слово, другий – наступне і т. д. Якщо учень забув слово, він може його пропустити й назвати наступне,



а вчитель або хтось із учнів називають пропущене, і гра продовжується та завершується позитивним підсумком учителя.

Якщо учні не можуть самостійно назвати слова відповідно до намальованих у підручнику предметів, то можна використати гру «Телеграма». Спочатку слід пояснити правила гри. Вчитель говорить: я показую вам малюнок (використовується роздатковий матеріал) і називаю слово та передаю малюнок першому учневі, який має теж вимовити це слово і передати малюнок наступному учневі, який знову вимовляє це слово і передає малюнок іншому тощо. У такий спосіб усі учні вчаться вимовляти слово, а вчитель бере наступний малюнок і гра продовжується [59]. Було помічено, що ця та інші ігрові вправи мають проводитися в швидкому темпі, щоб усі учні активно працювали.

Наступний етап – активізація слів, що опрацьовувалися на першому етапі, у мовленні. Цей етап є обов'язковою складовою роботи над засвоєнням слів. Він часто тісно пов'язаний із необхідністю змінювати граматичну форму слова, пов'язуючи його з іншим. І тут, як і в попередньому випадку, велике значення має пояснення та зразок учителя, який учні повторюють, а потім за аналогією вживають ті та інші слова у потрібній граматичній формі. У цьому випадку знову таки доречними будуть вправи ігрового характеру. Найпростішою серед них є вправа «Так і ні».

Ось як можна використовувати цю гру. Спочатку треба розповісти: «Українці, коли погоджуються з чимось, кажуть «так», якщо не погоджуються, кажуть «ні». Я буду показувати вам малюнки і називати їх. Якщо я правильно назву, ви скажете «Так, це – ...» і назвете предмет. Якщо я помилюся, ви скажете «ні» і назвете предмет (ознаку, дію) правильно». Така гра викликає в дітей неабиякий інтерес, особливо, коли вчитель «помиляється», оскільки учні люблять «виправляти» вчителя. Тому серед формулювань, які вимагають відповіді «так», мають бути й такі слова, що потребують заперечення. Наведена ігрова вправа дає можливість не лише активізувати слова – назви предметів, але й назви ознак («Морква зелена? –

Ні, морква червона»), назви дій («Учень сидить? – Ні, «учень стоїть»). До цієї вправи слід вдаватися після попередньо проведеної роботи над засвоєнням слів [54, с. 9].

Ефективними на етапі активізації слів у мовленні є й підстановчі вправи, коли учні повторюють задану вчителем фразу і підставляють у неї слово – назву продемонстрованого малюнка чи предмета.

Так, під час вивчення теми «Овочі» вчитель може принести до класу кошик із овочами і провести таку гру: «Я розпочну фразу, а ви повторите і продовжите, називаючи предмети, які я показуватиму. Я кажу: «На городі виросла капуста» (показую капусту). Учні повторюють фразу. Далі показую моркву. Учні знову проговорюють усю фразу «На городі, виросла...» і додають слово «морква». Крім того, у даному випадку практично засвоюється форма місцевого відмінка (на городі...), адже скільки буде продемонстровано предметів, стільки разів учні повторюватимуть цю фразу, додаючи певне слово. Важливо навчити дітей вживати ці ж слова-назви овочів у множині: «На городі виросли (пояснюю – багато) буряки, огірки, кабачки, баклажани» [54, с. 10].

Як бачимо, підстановчі вправи спрямовані на формування практичних умінь вживати засвоєні слова у потрібних граматичних формах у процесі мовлення. Так само (на основі підстановчих вправ) можна організувати дидактичні ігри «Варимо борщ», «Прикрашаємо ялинку», «У нашому дворі (свійські тварини)» тощо. Тут дуже корисним буде використання набірних полотен та відповідного роздаткового матеріалу або власноруч намальованих малюнків на плакатах з прорізами. Наприклад, на плакаті намальована ялинка. Учні по черзі «прикрашають» її, вставляючи в прорізи малюнки ялинкових прикрас і промовляючи: «Я прикрашаю ялинку...» (називає іграшку). Або, якщо тема «Свійські тварини», учень бере малюнок тієї чи іншої тварини і каже: «У нас є (називає тварину)» і вставляє його в отвір.

Ефективними на цьому етапі є ігрові вправи на дії з предметами. Одному з учнів пропонується уважно подивитися на вікно, парту, підлогу,

вийти на хвилинку із класу. За цей час вчитель розкладає предмети, наприклад, навчальні речі – на вікно, парту, підлогу (ранець), стіл. Після чого учень заходить у клас і має назвати, що де лежить. Так само на цьому етапі виконуються ігрові вправи «Хто з ким? Що біля чого? (Хто біля кого?)» тощо.

Розглянемо ще деякі вправи на розвиток образного мислення учнів. «Придумування історії з шостим словом». Дітям дають слова, на основі яких вони вигадують яку-небудь історію. Наприклад: п'ять слів, які підказують сюжет казки «Червона шапочка»: дівчина, ліс, квіти, вовк, бабуся; з шостим словом, наприклад, вертоліт. (Історія може бути такою: коли вовк стукав до бабусі, його помітив вертоліт ДАІ й почав переслідувати злочинця, поки той не потрапив до рук мисливців) [50, с. 15].

«Створення «вінегрету» з казок». Суть цього методу полягає в тому, що події з різних казок переплітаються й розгалужуються за новим сюжетом. Цей метод принесе задоволення дитині від фантазування засобами слова.

Розглянемо можливості уяви дітей засобами образного слова у казках, віршах та оповіданнях на уроках читання. Такі види завдань та розвитку репродуктивної уяви молодших школярів:

1. Створення уявних образів за словесним описом;
2. Словесний опис образів;
3. Доповнення і зміни тексту;
4. Відгадування та складання загадок і формулювання запитань про знайомі об'єкти.

Види завдань для розвитку творчої уяви:

1. Складання творів-мініатюр за опорними словами та словосполученнями.
2. Складання творів-описів на основі узагальнення особистих вражень, спостережень у природі.
3. Придумування казок.
4. Складання віршів, загадок, скоромовок.

Майже всі види цих завдань доступні вже першокласникам, однак із різною мірою самостійності й повноти виконання.

У першому класі такі творчі завдання вважаються пропедевтичними, бо їх виконують у тісній співпраці з вчителем в усній формі. Слово вчителя, його заохочувальна інтонація та позитивне ставлення до таких робіт емоційно сприймаються малюками. Ці засоби слід доповнити кропіткою роботою з підготовки дітей до виконання конкретних творчих завдань, зокрема, нагромадження відповідних спостережень, їх осмислення, активізація та розширення словника, корекція відповідей тощо [57, с. 54].

Складання творів-описів на основі узагальнення особистих вражень, спостережень у природі.

- Під час екскурсії поспостерігайте за жителями лісу. Навчіться вдивлятися в кольори дерев, вслухатися в щебет пташок. Спробуйте передати словами звуки, фарби, дотики.

- Знайдіть у парку найкрасивіший листочок. Розкажіть, чому саме його ви виділили серед інших, чим він особливий.

- Складіть письмовий твір-опис на одну із запропонованих тем:

а) краса зимового лісу

б) веселі хмаринки

в) замріяна берізка

г) що можна побачити з мого вікна?

Придумування казок.

- Створіть власну казку-кальку з будь-якої відомої казки. Для цього необхідно звести основні сюжетні лінії відомої казки до отримання абстрактної схеми.

Потім цю схему необхідно інтерпретувати по-новому, тобто символи «одягти» в нові образи.

- Переплетіть події різних казок та створіть власну оригінальну казку, використовуючи техніку «вінегрет із казок».

Складання віршів.

- Складіть маленький вірш-небилицю, використовуючи техніку створення лімерика (узагальненої нісенітниці).

- Спробуйте створити віршик-метафору, в якому замальовується певний об'єкт природи, (соснова хвоїнка у воді, метелик на троянді, світлячки вночі, місяць за хмарою) [42, с. 21].

Важлива роль у формуванні образного мислення належить загадкам, а саме їх складанню. Ці завдання можна виконувати на уроках читання, природознавства, під час уроків мислення на природі. Загадка найбільше зацікавлює дітей, коли вона стає відправним моментом для бесіди про тварину чи подію або явище, для того, щоб учні здогадалися, яку нову тему вивчатимуть, щоб закріпити словникові слова, для логічних вправ [47, с. 38].

Загадки можна складати:

- за описом, розглядаючи сам предмет чи його ілюстрацію та складаючи опис згідно з планом;
- за аналогією, розглянувши і проаналізувавши подану загадку, скласти аналогічну вже про інше.

Приклад:

- І в огні не горить, і в воді не тоне (Лід)
- І по небу літає, і на землю падає (Хмара)
- за темою (весняна тематика: про струмочок, сонечко, підсніжник)
- із поданим словом (прикметником – червоний).

Приклад:

- Червоний, кругленький

Для соусу добренький (Помідор)

Приклад:

- Не риба, а плаває,
- Не листок, а зелена (Жаба)

Алгоритм складання загадки:

1. Уважно розгляньте предмет (чи пригадайте явище).
2. Опишіть його за планом:

- а) предмет (форма, колір, смак, запах, дотик);
- б) явище (позитивне чи негативне, для чого воно? Коли відбувається?);
- в) тварина (рослина) – (назва, розмір, форма. Колір, дотик, де живе, що їсть, користь).

3. Зробіть висновок про суттєві особливості предмета.

4. За висновком складіть загадку.

Використання згаданих вправ сприяють розвитку не тільки уяви і літературних здібностей, – вони дають змогу забезпечити розвиток особистості дитини.

У фантазуванні дітей тісно переплітаються пам'ять, мислення, мовлення, емоції, моральний досвід, практичні уміння. Суттєво, що дитина, яка яскраво фантазує в одному виді діяльності, легко переносить цю якість на інші. Основою запропонованих завдань є формування творчості, яка сприяє появі креативності безпосередньо в навчальному процесі й у повсякденному житті.

### РОЗДІЛ 3

## ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ

### **3.1. Діагностика розвитку образного мислення учнів першого класу**

Як ми зазначали вище, у молодшому шкільному віці під впливом навчання як провідної діяльності розвиваються всі три види мислення: наочно-дієве, вербально-логічне і образно-логічне.

З метою розвитку образного мислення першокласників було проведено експеримент на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів № 9 Херсонської міської ради. Він тривав протягом грудня 2019 року – травня 2020 навчального року.

В експерименті взяли участь діти 1-Б класу в кількості 29 осіб.

Експеримент складався з трьох етапів.

I етап – констатувальний. На цьому етапі була проведена первинна діагностика рівня розвитку образного мислення першокласників під час освітнього процесу.

II етап – формувальний. На цьому етапі з учнями цього ж класу проводилися заняття, спрямовані на розвиток мисленнєвих процесів.

III етап – контрольний. На цьому етапі була здійснена повторна діагностика рівня розвитку образного мислення учнів та проведено аналіз отриманих результатів.

Для експерименту було підібрано та проведено дитячий варіант методики «Матриця Равена» (див. Додаток А).

За допомогою тесту Равена можна судити про результати систематизованої, планомірної, методичної, інтелектуальної діяльності дитини.

### *Процедура проведення методики.*

Конкретні завдання являють собою спеціальним чином підбрану вибірку з 12 матриць Равена, які поступово ускладнюються. Дитині пропонується серія з дванадцяти поступово деталізованих складніших завдань однакового типу: на пошук закономірностей у розташуванні деталей на матриці (представлена у верхній частині зазначених малюнків у вигляді великого чотирикутника) і підбір одного з восьми даних нижче малюнків як відсутньої вставки до цієї матриці, відповідної її малюнку (дана частина матриці представлена внизу у вигляді прапорців з різними малюнками на них).

Вивчивши структуру великої матриці, дитина повинна вказати ту з деталей (той з восьми наявних внизу прапорців), яка найкраще підходить до цієї матриці, тобто відповідає її малюнку або логіці розташування його деталей по вертикалі і по горизонталі.

На виконання всіх дванадцяти завдань дитині відводиться 12 хвилин. Після закінчення цього часу експеримент припиняється й рахується кількість правильно вирішених матриць, а також загальна сума балів, набраних дитиною за їх вирішення. Кожна правильно вирішена матриця оцінюється в 1 бал. Правильні вирішення всіх дванадцяти матриць наступні (перша з наведених нижче пар вказує на номер матриці, а друга – на правильну відповідь (номер обраного прапорця): 1-7, 2-6, 3-6, 4-1, 5-2, 6-5, 7-6, 8-1, 9-3, 10-5, 11-3, 12-4.

### **Висновки про рівень розвитку**

12-10 балів – дуже високий.

8-9 балів – високий.

4-7 балів – середній.

2-3 бала – низький.

0.1 бал – дуже низький.

### **Оброблені результати:**



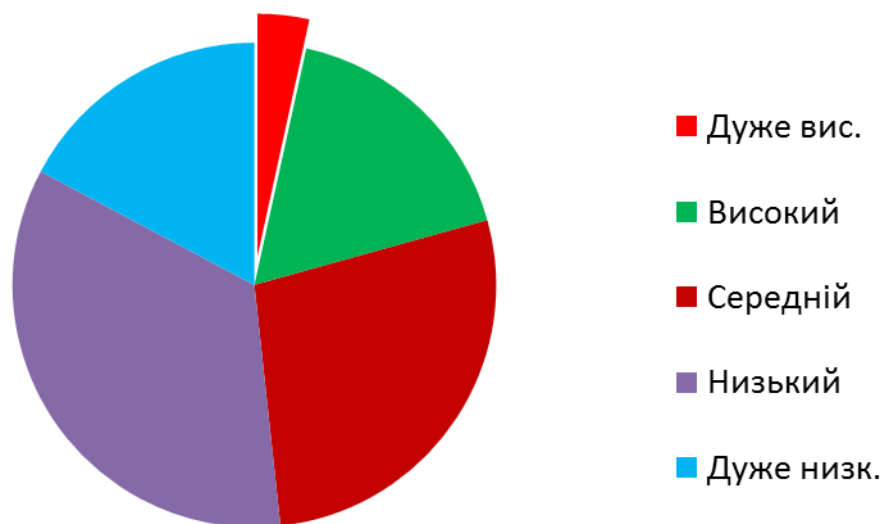
Таблиця 3.1

*Початковий рівень образно-логічного мислення учнів 1-Б класу*

Рівень	Дуже високий	Високий	Середній	Низький	Дуже низький
К-сть учнів	1	5	8	10	5
Відсоток	3,4%	17,2%	27,7%	34,5%	17,2%

Відобразимо на рисунку 3.1 результати проведеного констатувального початкового експерименту дослідження образного мислення.

Рис 3.1.

*Початковий рівень образно-логічного мислення учнів 1-Б класу*

Проаналізувавши результати констатувального експерименту, ми дійшли до висновку, що в дітей рівень розвитку мислення здебільшого середній та низький. Високий рівень розвитку має невеликий відсоток дітей. Але в даному класі є великі перспективи для роботи з розвитку мислення як у дітей зі слабким і середнім рівнем, так і у дітей із високим рівнем розвитку. Такі показники спонукають нас до розроблення та впровадження в подальший освітній процес програми цілеспрямованого розвитку образного мислення першокласників експериментального класу.

### **3.2. Експериментальна програма розвитку мислення першокласника**

Процес формування мисленнєвих умінь дітей передбачає проходження певних послідовних етапів. Це пов'язано як з рівнем загальної підготовки учнів, складністю навчального матеріалу, так і з вищевказаними особливостями мислення дітей відповідної вікової категорії.

У пошуках методів розвитку мислення першокласників слід враховувати особливість психіки, своєрідність пізнавальної та емоційної сфер дітей цього віку.

Особливу увагу слід звертати на такі моменти:

1. Стимулювати мисленнєву уяву. Слід допомогти зрозуміти побачене, почуте, пережите, допомогти віднайти зв'язки, відношення між явищами та предметами, і тим самим закласти основи творчого мислення [45, с. 24].

2. Розвивати потребу мислити. Створити атмосферу престижності процесу мислення. Варто використати притаманну дітям цього віку імпульсивність та спрямувати їх на мисленнєві процеси: запропонувати придумати риму, загадку, казку [55, с. 36].

3. Підтримувати позитивні емоції. Відомо, що діти молодшого шкільного віку сильно цінують думку дорослих, радіють власним і чужим успіхам. Тому завдання педагога – допомогти дитині отримати задоволення від особистих досягнень, від власного процесу умовиводів [53, с. 3].

4. Виховувати риси характеру. У мисленнєвому процесі важливу роль відіграють такі риси характеру як самостійність, сміливість, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, здатність ризикувати [36, с. 47].

5. Будь-який вид діяльності повинен містити елементи творчого мислення. Для того, щоб здатність до такого мислення не залишалася лише в пасивному стані, щоб отримувати певні результати, потрібен постійний стимул, що активізуватиме процес мислення [31, с. 57].

Ураховуючи вище написане, під час педагогічної практики ми використовували розвивально-корекційну програму, спрямовану на розвиток

образного та понятійного мислення першокласників, із урахуванням їх взаємозв'язків та переходів від образу до поняття і навпаки.

В основі розвивальної програми, розробленої Н. О. Пасічник, лежить думка про зв'язок мисленнєвого образу з його образним контекстом та вербальним визначенням, постійними переходами від образу до поняття і навпаки [58].

Розроблену систему завдань використовували під час вивчення курсу «Я і Україна», оскільки він дає можливість максимально «візуалізувати» поняття, створити умови для постійних мисленнєвих переходів, вводити нові поняття за принципом від «загального до конкретного». Вивчення курсу здійснювалося учнями відповідно до навчальних планів і програм, а підбір завдань узгоджувався з тематикою заняття та з завданнями розвивальної програми.

Визначимо головні ідеї розвивальної програми. Не зважаючи на важливе значення образного мислення, навчання в початковій школі відбувається переважно з опорою на словесні види мислення, які ще не достатньо сформовані в силу вікових причин. Уміння створювати образи, оперувати ними під час розв'язування задач цілеспрямовано не формується, як це відбувається із засвоєнням вербальних понять.

Результати констатувального експерименту виявили проблеми в розвитку образного мислення першокласника. Сформулюємо першу ідею розвивального експерименту: розвиток мисленнєвої сфери молодшого школяра повинен відбуватися з опорою на образне мислення з поступовим переходом до понятійного. Крім того, дуже важливо під час проведення розвивальної і навчальної роботи урахувати психофізіологічні особливості мисленнєвої сфери учнів початкової ланки [25, с. 6].

Структура розвивальної програми має такі напрями:

- 1) розвиток образного мислення, з урахуванням його полімодальності;
- 2) розвиток понятійного мислення;

3) формування переходів від образу до поняття, і зворотній процес (зміцнення взаємозв'язку між понятійним та образним мисленням, засвоєння понять за принципом «від загального до конкретного»);

4) індивідуалізація навчання з урахуванням вікових, фізичних та психологічних особливостей (вироблення власного темпу діяльності, регулювання та зміна швидкості виконання різних дій), а також рівня розвитку образного і понятійного мислення.

Під час проведення розвивальних занять ми використовували різні форми навчальної роботи учнів: індивідуальну, фронтально-колективну та групову. Наприклад, часто на початку уроку учням пропонувалося порівняти різні об'єкти, визначити помилки в малюнках тощо. У своїй діяльності ми використовували бригадну (мікрогрупи та тріади) і парну (діади) форми групової роботи. Зокрема, часто мікрогрупі дітей пропонували виконати завдання на розвиток тактильно-образного мислення («Угадай на дотик», «Визнач із заплющеними очима»), вправи на тренування швидкості рухових реакцій («Чарівна дзига», «Рослиноїдні, хижі, всеїдні»). У парах виконували завдання на порівняння, класифікацію та узагальнення різних об'єктів або завдання на визначення тварини/рослини за неповним описом із подальшим обговоренням отриманого результату [58].

Ураховуючи напрями розвивальної програми, ми виокремили чотири блоки програми:

- 1) блок розвитку образного мислення;
- 2) блок розвитку понятійного мислення;
- 3) завдання на формування переходів від образу до поняття, і зворотній процес;
- 4) завдання, спрямовані на зміну швидкості діяльності та підтримання певного темпу діяльності.

Розглянемо основні види розвивальних завдань по кожному блоку.

У процесі вивчення кожної теми з курсу «Я і Україна» ми підбирали 7-10 вправ, спрямованих на розвиток стійкості та повноти предметних образів

різних модальностей; формування вміння створювати, оперувати і трансформувати образи різних модальностей; формування вміння довільно актуалізувати зазначені образи; розвиток просторових вмінь та внутрішнього плану дії. Під час виконання вправ учитель завжди виступав як помічник.

Наведемо приклади деяких вправ. Для розвитку стійкості та повноти предметних образів різних модальностей ми використовували такі вправи, як «Вгадай на дотик», «Впізнай за звуком», «Добери слово» (зазначену вправу виконували під час вивчення теми «Рослини», вчитель робить серію оплесків, наприклад 2, 2, 3, а учням необхідно підібрати назви рослин із відповідною кількістю складів; на дошці вивішували зображення рослин).

Для розвитку стійкості та повноти зорових образів використовували вправу «Танграм», у якій із 7 геометричних фігур необхідно скласти різні об'єкти (тварин, рослини тощо); «Знайди помилки в зображенні», «Що зайве»; «Зашумовані малюнки» (визначити тварини, рослини, що «заховалися на малюнку»). Для формування вміння створювати, оперувати і трансформувати образи різних модальностей використовували такі вправи: «Склади малюнок», «Послідовні картинки», «Переверни об'єкт», «Зміни образ», «Відтвори малюнок» тощо.

Під час закріплення тем «Різноманітність рослини», «Різноманітність тварин», «Що дають тварини/рослини людям» першокласникам пропонували з'єднати тварину/рослину з місцем її існування, або з тим, що вона дає людині, пояснити свій вибір.

На закріплення будь-якої теми, з метою розвитку уміння створювати нові образи, ми пропонували вправу «Зміни образ»: учням необхідно подумки, за словесною вказівкою вчителя змінити образ, додавши до вже створеного образу нові елементи або деталі, а потім обрати відповідний образ із запропонованих малюнків. Ця вправа хоча й була дещо складною для учнів, однак діти виконували її з великим задоволенням. Також не дуже легкою для учнів була вправа «Відтвори малюнок»: пропонуються малюнки, розрізані на дві частини, і розташовані на відстані 2-3см, необхідно

дивлячись на них уявити весь малюнок цілим. Якщо завдання з першого разу не вдасться виконати, можна зменшити відстань до 1 см.

Також ми використовували вправи для формування вміння довільно актуалізувати зазначені образи: «Дорисовування частини малюнка», «Конструювання малюнка».

Одним із завдань нашої розвивальної програми є розвиток понятійного мислення молодших школярів, через удосконалення та засвоєння понять різного рівня узагальненості з опорою на образи, а також засвоєння понять різного ступеня складності за принципом «від загального до конкретного». Саме тому ми окремо виділили блок розвитку понятійного мислення з різними видами та складністю завданнями. Наведемо приклади завдань, які забезпечують розвиток понятійного мислення. Найпростіше та найвідоміше завдання, яке ми використовували при вивченні кожної теми – «Знайди зайвий» (образний та вербальний варіант). Також часто учням пропонували поділити низку слів/малюнків на групи, за спільною ознакою [57, с. 37].

Таким чином, використовуючи під час вивчення природознавства зазначені вправи, ми забезпечували, в першу чергу, формування в першокласників уміння виділяти ознаки предметів, порівнювати, класифікувати та систематизувати об'єкти за розміром, об'ємом, формою, кількістю тощо, сприяли формуванню одиничних, проміжних та узагальнених понять, вчили встановлювати зв'язки між об'єктами.

Другий напрям у розвитку понятійного мислення базувався на принципі навчання «від загального до конкретного». Засвоєння нового поняття ми проводили не від часткового до абстрактного, а навпаки. Така навчальна робота дозволить учням глибше й повніше засвоїти наукові поняття, чітко оперувати поняттями та здійснювати переходи від поняття до образу і навпаки.

Третій блок розвивальної програми містить завдання на формування переходів від образу до поняття, і зворотній процес. Під час занять із природознавства ми вчили дітей створювати образи на основі вербального

визначення. Вправа «Створи образ» – вчитель читає двічі дуже повільно групу слів, а учні повинні створити мисленнєвий образ, який би поєднував усі ці слова, потім можна схематично намалювати створений образ. Приклади груп слів: ліс, дерево, гніздо, пташка, яйце; собака, миска, їжак, будка; галявина, коза, ставок, дощ (слова підбиралися відповідно до теми уроку) [58].

Використовуючи під час розвивальної роботи зазначені вправи, ми намагалися створити умови для розвитку образного та понятійного мислення у їх єдності, забезпечуючи формування образу за словесним описом і формулювання поняття на основі сформованого образу.

### 3.3. Результати експериментальної роботи

На завершальному етапі експериментальної роботи ми провели контрольний експеримент (травень 2020 р.), який передбачав повторне діагностичне обстеження дітей експериментального класу. Основна мета контрольного експерименту – визначити рівень розвитку мислення першокласників після проведення формувального експерименту та з'ясувати ефективність проведеної роботи. До контрольного експерименту ми залучили експериментальний клас та провели повторне тестування дітей для дослідження. Було проведено повторне тестування дітей для дослідження образного мислення за допомогою методики «Матриця Равена».

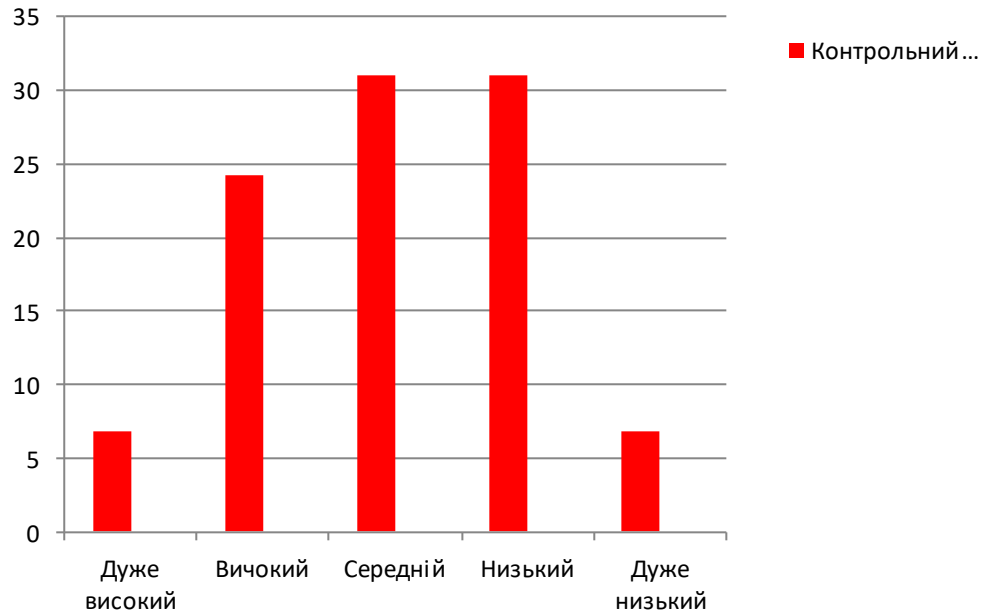
Таблиця 3.2.

*Рівень розвитку образно-логічного мислення учнів 1-Б класу  
(контрольний етап дослідження)*

Рівень	дуже високий	Високий	середній	низький	дуже низький
К-сть учнів	2	7	9	9	2
Відсоток	6,9	24,2	31,0	31,0	6,9

Відобразимо на рисунку 3.2 результати проведеного контрольного експерименту розвитку образного мислення експериментального класу.

Рис. 3.2



*Контрольний рівень образно-логічного мислення учнів 1-Б класу*

Результати контрольного експерименту показують, що дуже високий рівень розвитку образного мислення виявили 6,9% учнів експериментального класу, високий рівень показали 24,2% учнів, середній рівень – 31,0% учнів експериментального класу, низький рівень розвитку образного мислення зафіксовано в 31,0% учнів експериментального класу і дуже низький рівень образного мислення показали 6,9% учнів.

Порівняємо результати констатувального і контрольного етапів дослідження образного мислення першокласників після формувального експериментального етапу дослідження.



Таблиця 3.3

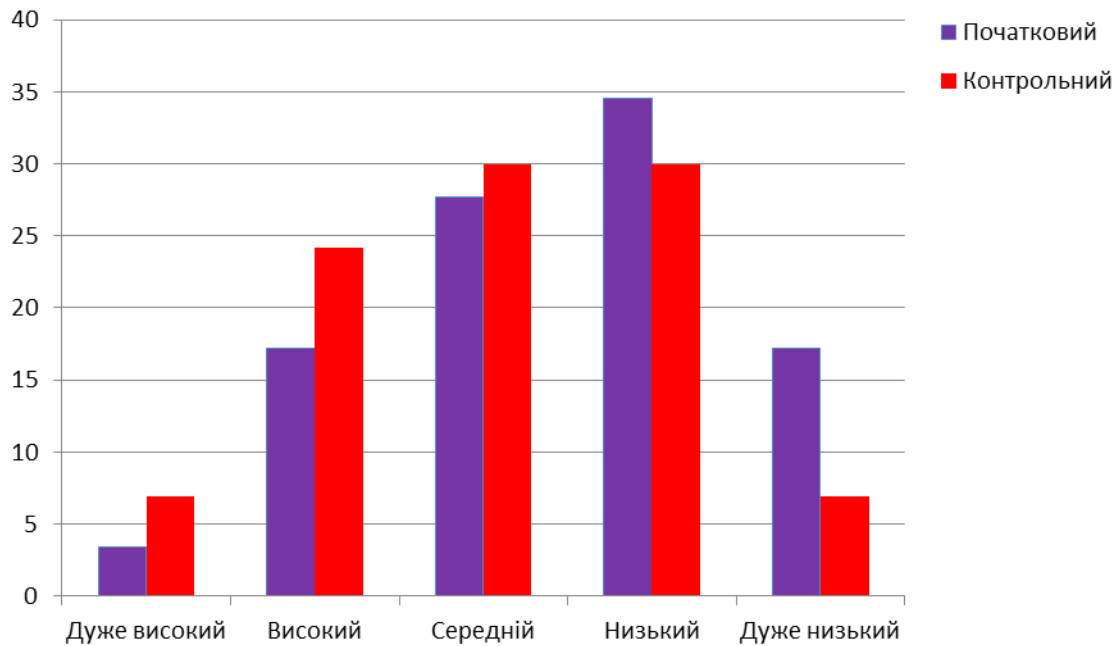
Порівняльна характеристика рівнів розвитку образно-логічного мислення учнів 1-Б класу на констатувальному і контрольному етапі дослідження

№ з/п	Рівень розвитку образного мислення	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
		К-сть	%	К-сть	%
1.	Дуже високий	1	3,4%	2	6,9%
2.	Високий	5	17,2%	7	24,2%
3.	Середній	8	27,7%	9	31,0%
4.	Низький	10	34,5%	9	31,0%
5.	Дуже низький	5	17,2%	2	6,9%

Порівнюючи результати експериментів, ми бачимо з таблиці, що внаслідок дослідного навчання в експериментальному класі відбувся перерозподіл учнів щодо рівнів розвитку образного мислення на констатувальному та контрольному тестуваннях. Якщо до формувального експерименту дуже високий рівень розвитку образного мислення був властивий 3,4% дітей, то після формувального експерименту – 6,9% учнів. Високий рівень – 17,2% , то під час зрізу 24,2%. Середній рівень розвитку образного мислення на початковому етапі виявили 27,7% учнів, то на контрольному етапі – 31% учнів. Якщо на констатувальному етапі низький рівень образного мислення продемонстрували 34,5 % учнів, то за результатами контрольного зрізу цей рівень відзначено в 31 % учнів, дуже низький рівень образного мислення на початковому етапі дослідження мали 17,2%, а на контрольному етапі 6,9% учнів.

Відобразимо на рисунку 3.3 порівняльні результати проведеного початкового та контрольного експерименту розвитку образного мислення експериментального класу.

Рис. 3.3



*Рівень розвитку образно-логічного мислення на початковому і контрольному етапах дослідження*

З метою розвитку мислення молодших школярів було проведено експеримент, який складався з констатувальної, формувальної та контрольної частин.

Було проведено первинну діагностику початкового рівня розвитку образного мислення молодших школярів в експериментальному класі. Даний експеримент показав, що в учнів рівень розвитку мислення здебільшого середній, низький та дуже низький.

Для підвищення рівня розвитку образного мислення першокласників у навчальному процесі використовувалися дидактичні вправи, які пробуджували мисленнєві процеси, сприяли самонавчанню, активізували спілкування, сприяли зростанню самоосвітньої компетенції при виконанні домашніх завдань.

На завершальному етапі експериментальної роботи було проведено контрольний експеримент, який передбачав повторне діагностичне обстеження дітей експериментального класу після формувального етапу експерименту. Отримані дані показали, що рівень розвитку образного мислення значно підвищився.

## **ВИСНОВКИ**

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з метою визначення рівня розробленості проблеми розвитку образного мислення першокласників, зазначимо, що цій проблемі були присвячені дослідження видатних вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, зокрема П.П. Блонського, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Л.В. Занкова, Г.С. Костюка, Г.О. Люблінської, Н.О. Менчинської, М.М. Шардакова. Специфіку образного мислення висвітлювали в працях Б.Г. Ананьєв, А.В. Запорожець, В.П. Зінченко, І.С. Якиманська та інші.

Дослідивши теоретико-методологічні засади вивчення мисленнєвого розвитку першокласників, зазначимо, що психічні пізнавальні процеси – складні утворення, в яких беруть участь різні психофізіологічні функції та різні сторони свідомості. Психічні процеси мають свої специфічні особливості (пізнавальні, емоційні, вольові) і розкриваються через розвиток і взаємодію цих особливостей.

Коли дитина нагромаджує досвід практичних дій, її мислення відбувається за допомогою образів. Замість того, щоб здійснювати реальні спроби, вона виконує їх розумово, уявляючи собі можливі дії й результати (процес інтеріоризації). Так виникає образне мислення. Образне мислення – сукупність способів і процесів образного вирішення завдань, які передбачають уявлення ситуації і оперування образами предметів, які складають образ, без виконання реальних практичних дій над ними.

Образне мислення – це вид мислення, що базується на уявленнях і образах. Важливою характеристикою цього мислення є встановлення незвичних, неймовірних зв'язків предметів та їх якостей. Як і дорослі, діти нерідко використовують прийом гіперболізації (перебільшення окремих ознак). У зображуваному предметі або явищі вони виділяють те, що на їхній погляд, особливо значуще. За результатами аналізу дослідженої психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми образного мислення можна зробити такі висновки: образне мислення має низку переваг, які суттєво

доповнюють понятійні форми мислення; образ – основна оперативна одиниця образного мислення; основні характерні риси образного мислення – динамізм, перекодування образів, операція ними в цілях створення нових образів.

Визначивши шляхи розвитку образного мислення першокласників, зазначимо таке. Навчити учня орієнтуватися в сучасному світі допомагають прийоми ейдетики. Цінністю методів ейдетики є те, що вони мають серйозну теоретичну основу: базуються на уявленнях про складну й активну природу процесів запам'ятовування, що пов'язані з цілою низкою працюючих апаратів кори головного мозку, кожен із яких робить свій специфічний внесок в організацію цих процесів.

Методи ейдетики різноманітні: на запам'ятовування слів (у тому числі й іноземних), віршів, імен, цифр, прозових текстів тощо. Завдяки цим методикам в учнів розвивається зорова, слухова, тактильна, нюхова пам'ять; довільна увага; вербальне та невербальне мислення; відтворення, творча уява та мовлення. Перевага ейдетичного навчання – дитина навчається радісно. Зменшується час для виконання завдань, підвищується ефективність і успішність.

Кількість інформації, яку відтворює той, хто опановує технологію школи ейдетики, набагато збільшується. Таким чином, практично в мить змінюється самооцінка кожного учня, виникає впевненість у своїх силах і легкість сприйняття будь-якої інформації. Своєрідністю образного мислення першокласника є його наочно-дійовий характер.

В умовах дидактичної гри дитина засвоює програму значно успішніше, ніж в умовах навчального заняття, адже в дидактичній грі навчальна мета – частина ігрової ситуації з виконанням перших правил. За таких умов засвоєння нового матеріалу відбувається без особливих напружень, ніби саме собою. Гра сприяє розвитку психічних процесів, нових видів розумової діяльності, засвоєнню першокласниками нових знань і умінь. Поетапне відпрацювання розумових дій в дидактичній грі відбувається довільно і

ненав'язливо. Важлива роль гри у розвитку психічних процесів дитини пояснюється тим, що гра озброює дитину доступними для неї засобами активного відтворення, моделювання з допомогою зовнішніх, предметних дій. У грі дитина швидше і легше дотримується свідомої мети запам'ятати і запам'ятовує більший обсяг матеріалу, ніж під час звичайного уроку. Саме у грі розвивається здатність дитини створювати узагальнені типові образи, подумки перетворювати їх

Для підвищення рівня розвитку образного мислення першокласників у навчальному процесі значне місце відводилося використуванню дидактичних вправ, які пробуджували мисленнєві процеси, сприяли самонавчанню, активізували спілкування, сприяли зростанню самоосвітньої компетенції при виконанні домашніх завдань.

Вправи були ефективними такі, як «Вгадай на дотик», «Впізнай за звуком», «Добери слово», «Знайди помилку в зображенні», «Що зайве?», «Склади малюнок», «Переверни об'єкт», «Зміни образ», «Відтвори малюнок», «Танграм».

Таким чином результати експериментального дослідження показали значне зростання рівня розвитку образного мислення першокласників.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Авторські програми з психології / Упоряд. О. Главник. К. : Шк. світ, 2002. 112 с.
2. Антощук Є. Вчити чи навчати? *Психолог. Шкільний світ*. 2006. № 37. С. 25–27.
3. Антощук Є. Учімося запам'ятовувати і пригадувати: Швидка пед. допомога від Укр. школи ейдетики «Мнемозіна». К. : Вирій, 2007. 156 с.
4. Артамонова Г. Школа майбутнього першокласника: методичні рекомендації, розробки занять. Х. : Основа, 2012. 141 с.
5. Артихович В. Розвиток образного мислення – основа формування творчо-дослідницьких навичок. *Психолог*. 2005. (№13). С. 9–12.
6. Артихович В. Сходінки творчого мислення. К. : Інститут економіки і права «Крок», 2003. 250 с.
7. Батюк Н.О. Формування художньо-образного мислення як педагогічна проблема. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. 2002. № 4, ч. 2. С. 85–88.
8. Баяк А.Ф. Педагогічний словник. Хмельницький : Вид-во Хмельницький центр ДМСУ, 2006. 96 с.
9. Безруких М. Знаєте ли вы своего ученика? М. : Просвещение, 1991. 176 с.
10. Безсмертна Н.І. Впровадження методів ейдетики у процес навчання та виховання учнів. *Обдарована дитина*. 2012. № 9. С. 15–23.
11. Беседіна А. Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості учня. *Рідна школа*. 2009. № 2-3. С. 61 – 62.
12. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьєва Е.И. Работа психолога в начальной школе М. : Генезис, 2001. 352 с.
13. Богайчук Р. В. Практика ейдетики в початковій школі: посібник для вчителя. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2013. 48 с.

14. Ватаманюк Г. Інтелектуальна гра як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників та молодших школярів. *Початкова школа*. 2008. № 6. С. 40–43.
15. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. К. : Просвіта, 2001. 416 с.
16. Волков Б.С. Психология младшего школьника. Москва : Просвещение, 2002. 125 с.
17. Вчителю про молодшого школяра: психологічний аспект. Випуск 2 [збірник статей]. К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2014. 160 с.
18. Выготский Л.С. Мышление и речь / Собр. соч. в 6 т., Т. 2. М. : Педагогика, 1982. С. 5–361.
19. Гайдаєнко М. Варто тільки захотіти – вище себе полетіти! : ейдетика – дивовижна реальність. *Психолог. Шкільний світ*. 2011. № 28. С. 28–30.
20. Гатанов Ю. Б. Курс развития творческого мышления: Первый год учебы (для детей 6-10 лет) (По методике Дж Гилфорда и Дж. Рензулли). СПб: Иматон, 1996. 84 с.
21. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / пер. с англ. Э. А. Голубевой // Психология мышления. Москва : Прогресс, 1965. С. 443–456.
22. Гончарук О. В., Нечипоренко О. В. Навчання + ейдетика – цікаво, швидко, назавжди. *Педагогічна майстерня*. 2011. № 11. С. 12–17.
23. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1995. 95 с.
24. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-rochatkovoju-osvit> (дата звернення: 15.10.2020).

25. Дзюбко Л. Ще раз про підготовку дитини до школи: вікові психофізіологічні особливості дітей 6-7 років. *Початкова школа*. 2005. № 16. С. 4–7.
26. Добрянська Н. У світі казкової ейдетики: техніки ейдетики в початковій школі. *Початкова освіта*. 2016. № 13. С. 35–47.
27. Дубенюк С. М. Вокальна імпровізація як спосіб стимулювання художньо-образного мислення першокласників на уроках мистецтва НУШ: метод. посібник. Рівне, 2019 27 с.
28. Ейдетика – мистецтво ефективного сприйняття. URL: <http://www.library.tnpu.edu.ua/index.php/bibliography-lists/263-bib-lists-liter-18/2319-ejdetuka> (дата звернення: 18.10.2020).
29. Забара Л. Ейдетика як метод розвитку пам'яті. *Початкова освіта*. 2015. № 1. С. 13–14.
30. Зак А. З. Как определить уровень развития мышления школьника. М., 1982. 186 с.
31. Калачикова О. Ейдетика – метод виховання позитивного мислення молодших школярів. *Психолог*. 2015. № 21/22. С. 55–57.
32. Калініна О. С. Роль розвитку образного мислення першокласників у процесі їхньої адаптації до школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 34. С. 308 – 311.
33. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainkashkolacompressed.pdf>. (дата звернення: 16.10.2020).
34. Кравченко Т. Розвиток пізнавальної активності у дітей 6-річного віку на уроках навчання грамоти (з досвіду роботи). *Початкова школа*. 2002. № 11. С. 15–17.
35. Крапівіна О. Запам'ятати з опорою на образ. *Початкова школа*. 2003. № 7. С. 14 – 17.



36. Крутецкий В. Психология обучения и воспитания школьников. М. : Просвещение, 1976. 302 с.
37. Кудикіна Н. Психологія та педагогіка гри. *Відкритий урок*. 2006. № 5/6. С. 32–50.
38. Кудикіна Н. Теоретико-методичні основи гри як методу навчально-виховної роботи з шестирічними першокласниками. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць*. 2001. Випуск 5. С. 51–58.
39. Кузнецова О. Як краще навчити дитину за допомогою методів ейдетики. *Розкажіть онуку* 2007. № 4. С. 57 – 62.
40. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
41. Леонтьев А. Развитие высших форм запоминания. *Психология памяти*. 1979. 387 с.
42. Лошак О. А. Ейдетика як найефективніший метод запам'ятовування віршів. 1 клас: Методичний посібник. Хмельницький : Хмельницьке навчально-виховне об'єднання 2013. 54 с.
43. Люблинская А. Учителю о психологии младшего школьника. Пособие для учителя. М. : Просвещение, 1977. 224 с.
44. Максименко С. Мислення дитини: психологічний інструментарій. К. : Главник, 2004. 112 с.
45. Меженко Ю. Быстрое и эффективное развитие памяти, внимания и умственных способностей. Донецк : ООО ПКФ «БАО», 2005. 224 с.
46. Мельничук А. Гра як засіб адаптації першокласників до шкільного життя. *Початкова освіта*. 2006. № 20. С. 6 – 8.
47. Методи і прийоми розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів початкових класів. Методичний посібник. Упорядник М.П.Крилевець. Полтава: ПОППО, 2009. 92 с.
48. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. М. : Просвещение, 1986. 144 с.

49. Навчання і виховання шестирічних першокласників : посібник / Укл. Прищепа К. С. К. : Рад. шк., 1990. 255 с.
50. Недозірна Г. І. Розвиток пам'яті та творчого мислення методами ейдетики в початковій школі. *Обдарована дитина*. 2013. № 2. С. 8–17.
51. Немов Р. Психологія. Кн. 2. Психологія образования. М. : Просвещение: Владос, 1994. 496 с.
52. Нечипоренко О. Таємниці «Школи ейдетики». *Початкова школа*. 2008. № 6. С.57.
53. Немец Г. Емоційний стан першокласників, його роль у навчально-виховному процесі та становленні особистості. *Психолог. Шкільний світ*. 2003. №. 41. С. 3 – 4.
54. Овечко Н. О. Використання елементів ігрового навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів. *Початкове навчання та виховання*. 2013. № 5. С. 2–13.
55. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. М. : Коррекционная педагогика, 2001. 192 с.
56. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под. ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М. : Педагогика, 1988. 136 с.
57. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів: монографія. Житомир, 2017. 158 с.
58. Пасічник Н.О. Психологічні умови ефективного розвитку образного та понятійного мислення у молодших школярів. *URL: Nchnpu\_012\_2013\_41\_21.pdf*. (дата звернення: 12.10.2020).
59. Приходько І. В. Ігрова діяльність як освітня технологія навчання першокласників. *URL: <https://vseosvita.ua/library/igrova-dialnist-ak-osvitna-tehnologia-navcanna-persoklasnikiv-234525.html>* (дата звернення: 12.10.2020).
60. Проніна А. В. Упровадження елементів ейдетики на заняттях з дітьми у початковій школі: методичний посібник. Переяслав-Хмельницький, 2015. 102 с.

61. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / Упоряд. С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. К. : Мікрос-СВС, 2003. 12 с.
62. Романюк А. А. Образне мислення в навчальній діяльності молодших школярів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2018. Том 2. Випуск LXXXIII. С. 217 – 221.
63. Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб. : ПИТЕР, 2000. 705 с.
64. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. К. : Радянська школа, 1982. 176 с.
65. Собко Л. Розвиваємо асоціативне мислення: дидактичні ігри з використанням прийомів ейдетики. *Палітра педагога*. 2017. № 3. С. 20–21.
66. Суржан Н. В. Формування в першокласників стійкого інтересу до уроків письма. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpkhnpu\\_ttmniv\\_2011\\_29\\_25.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpkhnpu_ttmniv_2011_29_25.pdf). (дата звернення: 01.11.2020).
67. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 3. 670 с.
68. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М. : Просвещение, 1988. 175 с.
69. Творогова Н. Д. Практикум по психологии. Общая и социальная психология. М. : МИА, 1997. 374 с.
70. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие. М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1984. 272 с.
71. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль. : Академия развития, 1996. 192 с.
72. Тристапшон Т. Г. Сюжетно-рольові ігри для дітей 6-го року життя. *Дошкільний навчальний заклад*. 2011. № 4. С. 31–34.
73. Фалько Н. М. Психологічні засади розвитку мислення молодших школярів. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені*

Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. 2011. Випуск 13. С. 554–564.

74. Формування образного мислення : науково-метод. видання / за ред. Л. Масол, В. Рагозіної, М. Скирди. К., 2001. 78 с.

75. Цуркан Н. Ейдетика як метод розвитку пам'яті в учнів початкової школи. Початкова школа. 2016. № 7. С. 44–46.

76. Чепурний Г., Палійчук Ю. Як навчитися легко вчитися. Книга 1. Асоціативний зв'язок, цифри та творче мислення. Навчально-методичний посібник. Видання друге, доповнене. Вінниця : ВМГО «Розвиток», 2006. 80 с.

77. Чепурний Г., Палійчук Ю. Як навчитися легко вчитися. Книга 2. Як вивчити вірші, тексти, табличку множення. Навчально-методичний посібник. Видання друге, доповнене. Вінниця : ВМГО «Розвиток», 2006. 80 с.

78. Школа Эйдетики: официальный сайт авторской методики И. Ю. Матюгина. URL: <https://matugin-eidos.com> (Дата звернення: 06.11.2020).

79. Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). М. Педагогика, 1960. 92 с.

80. Якиманская И. С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. М. : Наука, 2011. 696 с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Методика «Матриця Равена» (для дітей)

Ця методика призначається для оцінювання наочно-образного мислення у молодшого школяра. Тут під наочно-образним мисленням розуміється таке, що з оперуванням різними образами і наочними уявленнями при вирішенні завдань.

Конкретні завдання, використовувані для перевірки рівня розвитку наочно-образного мислення, в даній методиці взяті з відомого тесту Равена. Вони являють собою спеціальним чином підібрану вибірку з 10 поступово матриць, що поступово ускладнюються, Равена (див. мал. 1 А, 1 Б, 1 В, 1 Г, 1 Д).

Дитині пропонується серія з десяти поступово деталізованих складніших завдань однакового типу: на пошук закономірностей у розташуванні деталей на матриці (представлена у верхній частині зазначених малюнків у вигляді великого чотирикутника) і підбір одного з восьми даних нижче малюнків як відсутньої вставки до цієї матриці, відповідної їй малюнку (дана частина матриці представлена внизу у вигляді прапорців з різними малюнками на них). Вивчивши структуру великої матриці, дитина повинна вказати ту з деталей (той з восьми наявних внизу прапорців), яка найкраще підходить до цієї матриці, тобто відповідає їй малюнку або логіці розташування його деталей по вертикалі і по горизонталі.

На виконання всіх десяти завдань дитині відводиться 10 хвилин. Після закінчення цього часу експеримент припиняється й кількість правильно вирішених матриць, а також загальна сума балів, набраних дитиною за їх вирішення. Кожна правильно вирішена матриця оцінюється в 1 бал (перша з наведених нижче пар оцифровує на номер матриці, а друга – на правильну відповідь [номер обираного прапорця]): 1-7, 2-6, 3-6, 4-1, 5-2, 6-5, 7-6, 8-1, 9-3, 10-5 .

### Висновки про рівень розвитку

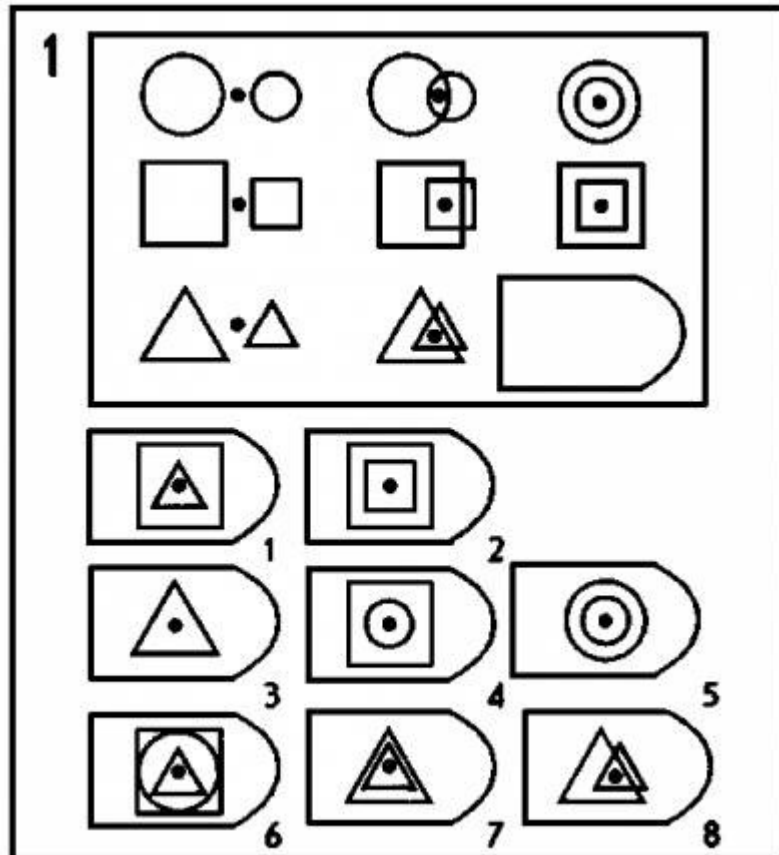
10 балів – дуже високий.

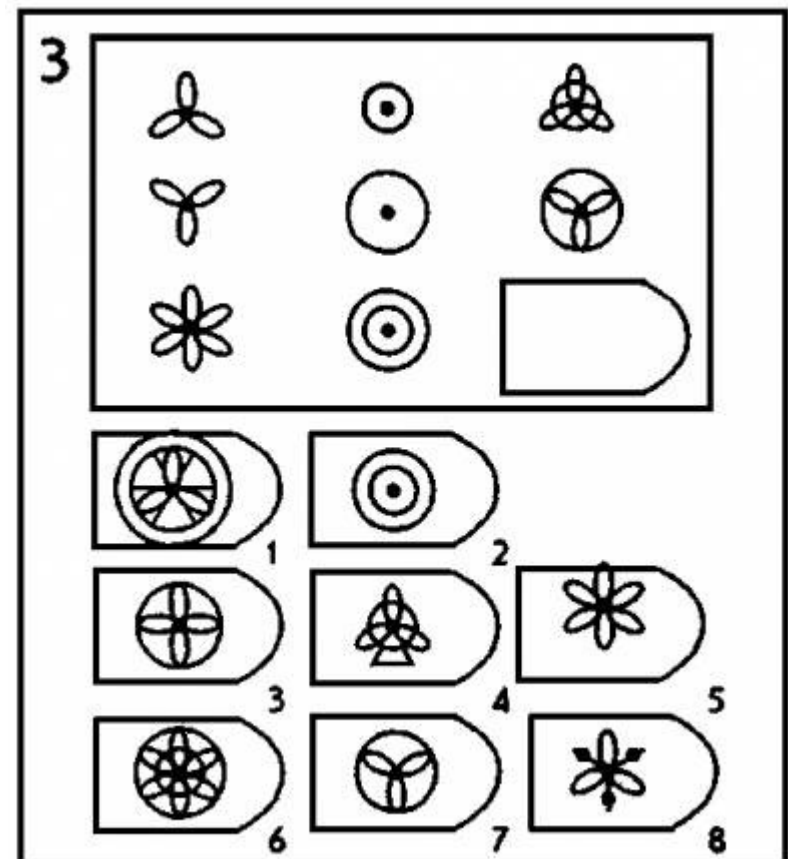
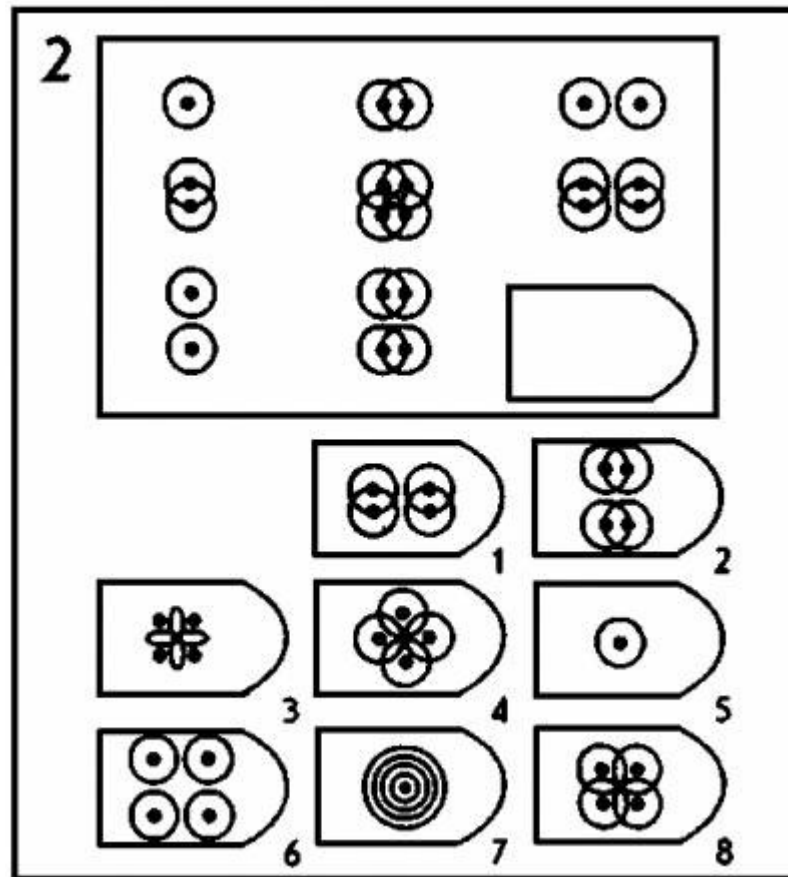
8-9 балів – високий.

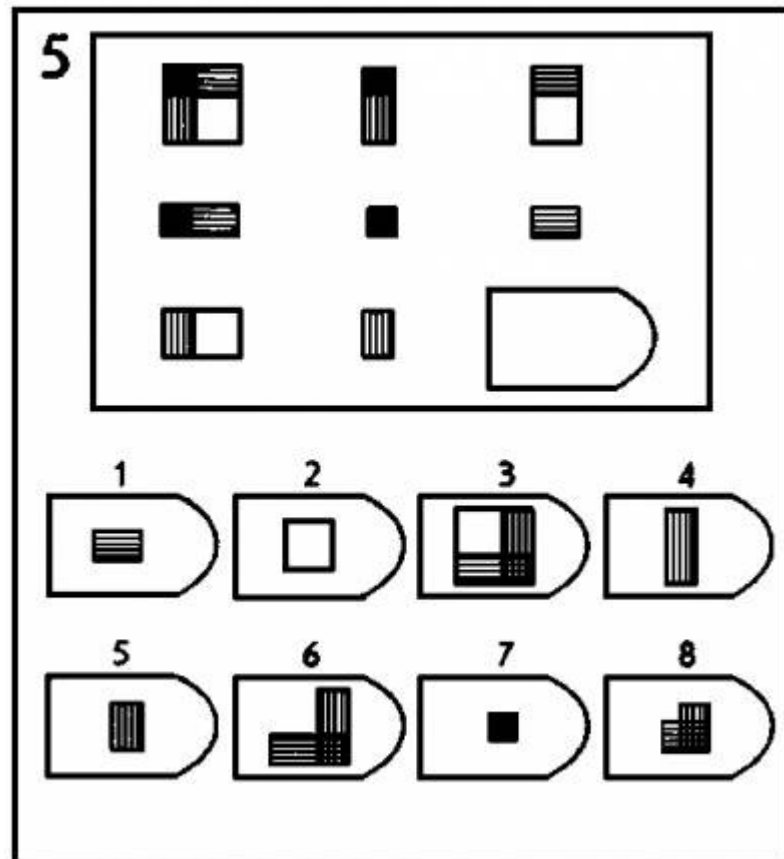
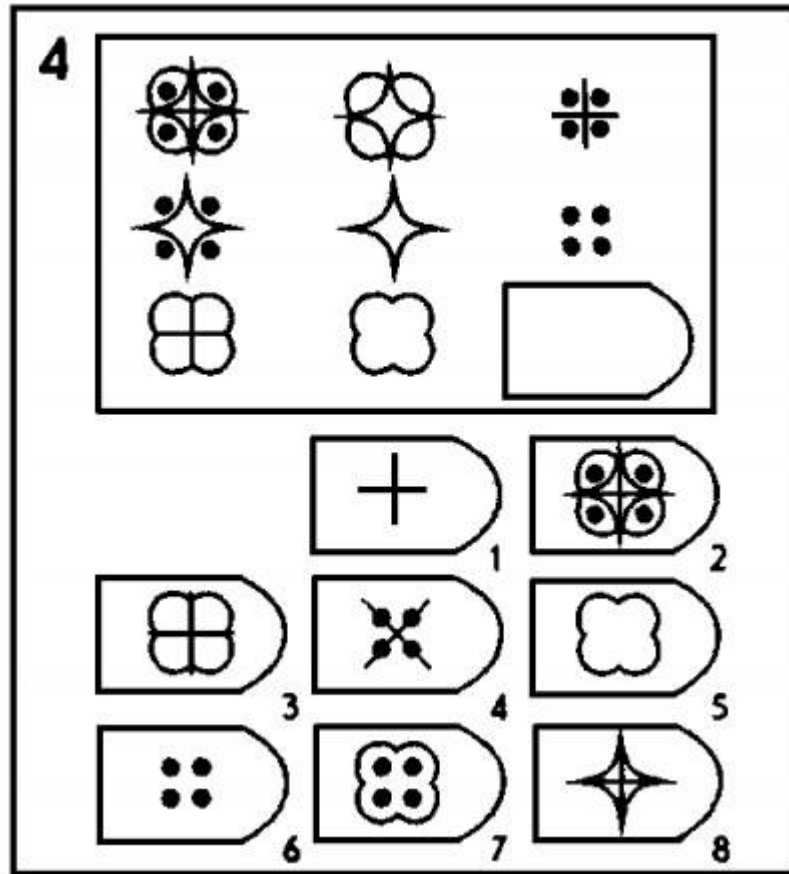
4-7 балів – середній.

2-3 бала – низький.

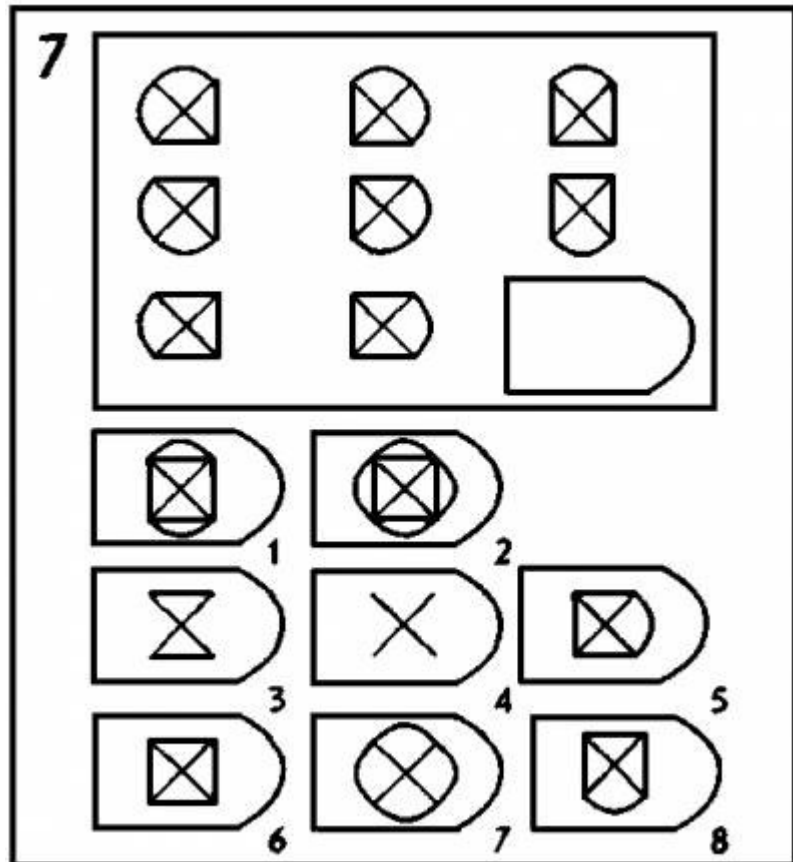
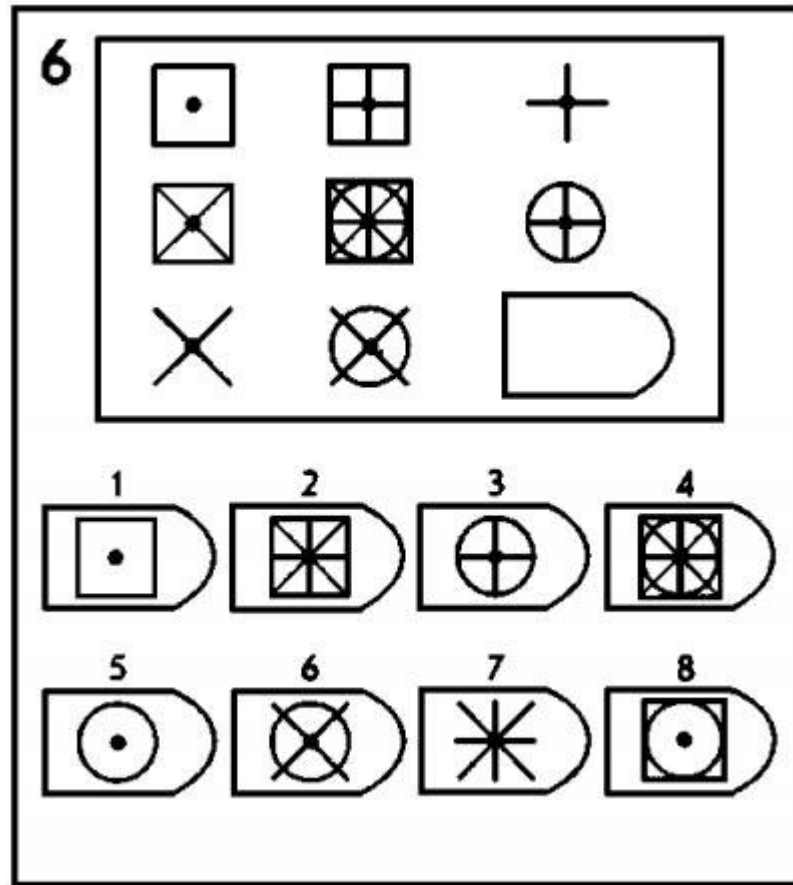
0.1 бал – дуже низький.

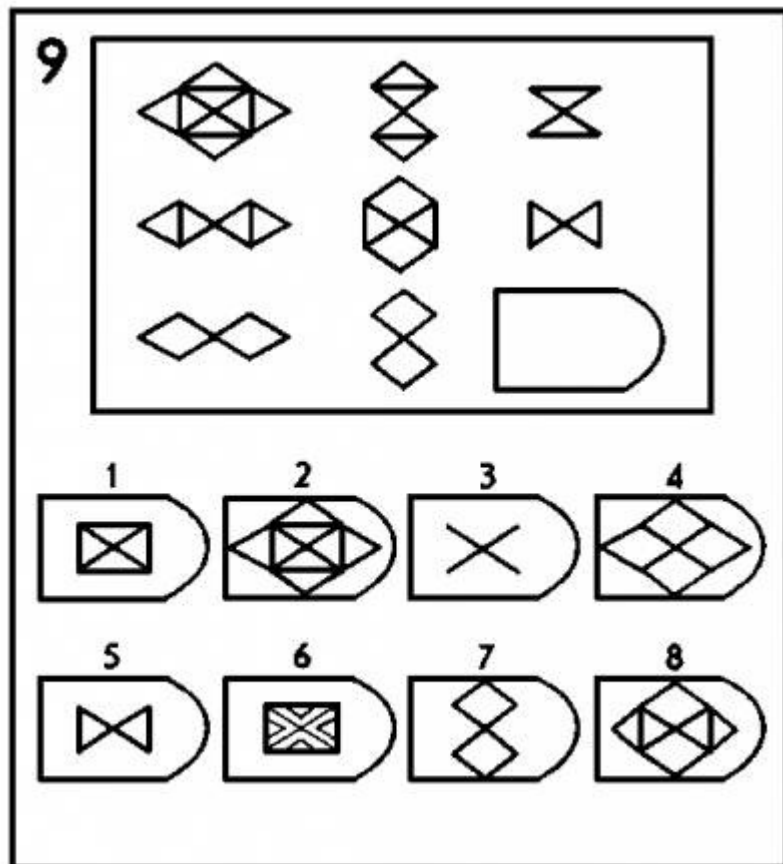
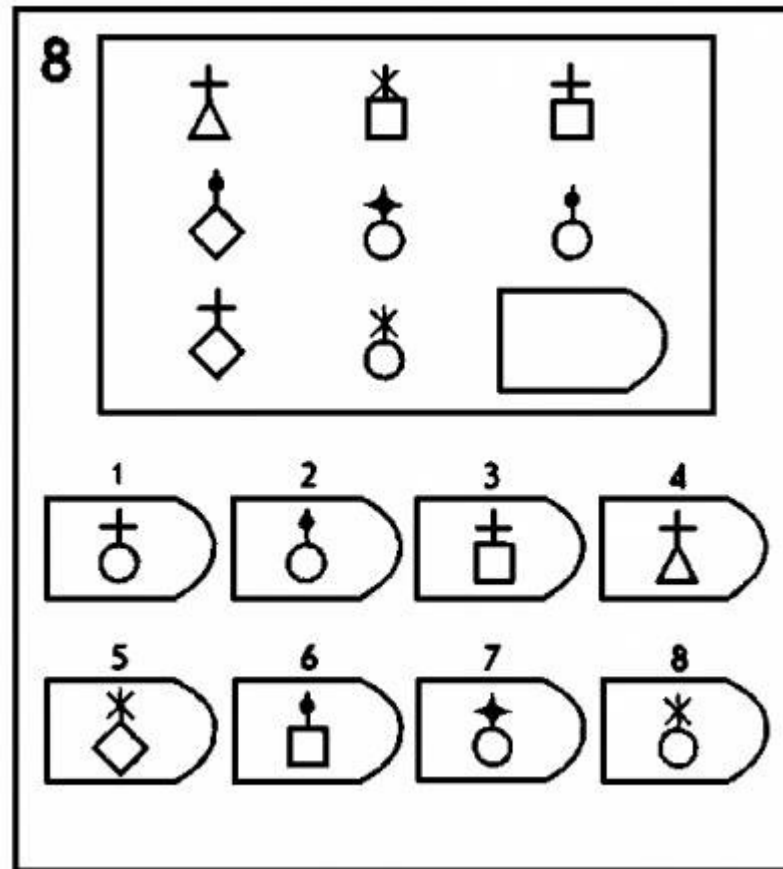














**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ  
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Воловая Юлія Сергіївна, учасник(ця) 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.

30.11.2020  
(дата)

—

(підпис)

Воловая Юлія  
(ім'я, прізвище)