

можлива шляхом усунення або зменшення рівня розвитку найбільш значущих дисгармонійних рис особистості методами активного соціально-психологічного навчання, що вимагає подальшого експериментального дослідження.

Література

1. Варбан Е. А. Жизненный кризис: попытка определения / Е.А. Варбан // Журнал практикующего психолога. –1997.– Вып. 3. – С. 153-161.
2. Варбан Е. О. Психодиагностика стратегий преодоления критичных жизненных ситуаций: деякі підходи та методи / Е. О. Варбан // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 12, Психологічні науки. – К., 2007. – № 17 (41), ч. 2. – С. 177-182.
3. Восковская (Шутова) Л. В. Поиск жизненных ресурсов через осознание смерти: опыт психологического консультирования на тему смерти в рамках гештальт-подхода / Л. В. Восковская (Шутова) // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика» - Таганрог: Изд-во ТРТУ - 2006. - N 14 (69). - С. 296 - 301.
4. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. - М. : Медпресс, 1999. – 592 с.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский – Самара : Издательский дом Бахрах-М, 2001. – 672 с.
6. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Т. М. Титаренко. – К. : Главник, 2007. –144 с. (Серія «Психол. інструментарій»).
7. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування. Друга частина / Т. М. Титаренко. – К. : Главник, 2007. –176 с. (Серія «Психол. інструментарій»).

В статтє аналізується сутність понять "жизненный кризис" и «кризис среднего возраста», приводятся факторы кризиса среднего возраста, такие как социальные и психологические, подаются методики, при помощи которых можно исследовать дисгармоничные черты характера, которые влияют на уровень глубины кризиса среднего возраста, исследуется глубина кризиса среднего возраста, а также выводится кластерный анализ и типологизация переживания кризиса среднего возраста на примере выборки 100 человек 37-45 лет.

The article analyzes the essence of such concepts as "life crisis" and «crisis of middle age», are the factors of the crisis of middle age, such as social and psychological, is to be submitted methods, which help you explore disharmonious character traits that influence the level of depth кризисна middle age, examines the depth of the crisis of middle age, as well as a cluster analysis and typology of experience midlife crisis to a sample of 100 people 37-45 years.

Статтю подано до друку 29.05.2013.

© 2013 р.

Н.О. Пасічник (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО ТА ПОНЯТІЙНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. У світі сучасної індивідуалізації та гуманізації навчання проблема взаємозв'язку образного та понятійного мислення є достатньо актуальною. В молодшому шкільному віці відбувається формування понятійного мислення, школярі навчаються робити індуктивні та дедуктивні умовиводи, аналізувати, порівнювати, класифікувати та систематизувати різні об'єкти. Педагогам і психологам, під час формування

нових понять, необхідно урахувати зв'язок образного з понятійним, здійснювати постійні переходи від образу до поняття і навпаки. Це допоможе уникнути формалізму в процесі засвоєння понять.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з 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 домінуючі підструктури образного мислення [4]. 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 [7, с. 104; 8, с. 156]. 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 [3, с. 76; 5]. Розглядаючи образне мислення, як сходінку до понятійного, дослідники часто не звертають уваги на зворотний процес (вплив понятійного на образний компонент). А тому, в психолого-педагогічній 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 (О.В. Заїка, О.Б. Єрмілова, Б.І. Малютін, М.В. Ричик). І нарешті, дуже мало робіт, які б розглядали особливості формування мисленнєвої сфери з урахуванням психофізіологічних особливостей молодшого школяра. Наприклад, Н.В. Прилучна розробила цикл розвивальних занять для першокласників, спрямованих на розвиток психофізіологічних функцій, наочно-образного мислення та зорового сприйняття [9, с. 100-101]. А.Л. Сиротюк пропонує використовувати диференціальний підхід під час розвитку мислення молодших школярів з урахуванням функціональної асиметрії півкуль головного мозку [10, с. 124-143]. М.К. Акімова та М.М. Кольцова виділивши спеціальні прийоми роботи на уроці з учнями із різним рівнем ФРНП, надають рекомендації вчителям стосовно формування індивідуального стилю навчальної діяльності у «слабких» та «інертних» дітей [1; 6].

Метою даної статті є розгляд психолого-педагогічних умов активізації у дітей молодшого шкільного віку образного та понятійного мислення у їх взаємозв'язках з урахуванням індивідуальних особливостей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на ідеях .М. Векера, Л.Л. Гурової, В.П. Зінченко, О.Б. Єрмілової, Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського про полімодальність образного мислення, урахувуючи думки О.В. Заїки, Б.І. Малютіна, М.В. Ричика про розвиток образного та понятійного мислення у їх взаємозв'язку, спираючись на погляди М.К. Акімової, М.М. Кольцової, В.Т. Козлової щодо урахування психофізіологічних особливостей під час навчання та розвитку молодших школярів, ми розробили розвивально-корекційну програму, спрямовану на розвиток образного та понятійного мислення в учнів початкової ланки, з урахуванням їх взаємозв'язків та переходів від образу до поняття і навпаки, враховуючи особливості ФРНП учнів. В основі розвивальної програми лежить думка про зв'язок мисленнєвого образу з його образним контекстом (зоровим, тактильним, аудіальним) та вербальним визначенням, постійними переходами від образу до поняття і навпаки. Розроблену систему завдань використовували під час вивчення курсу «Я і Україна», оскільки він дає можливість максимально «візуалізувати»

поняття, створити умови для постійних мисленневих переходів, вводити нові поняття за принципом від «загального до конкретного». Вивчення курсу здійснювалось учнями відповідно до навчальних планів і програм, а підбір завдань узгоджувався з тематикою заняття і 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. Вміння створювати образи, оперувати ними під час розв'язування задач цілеспрямовано не формується, як це відбувається із засвоєнням вербальних понять. Результати констатувального експерименту виявили проблеми у розвитку, як образного, так і понятійного мислення молодшого школяра. Сформулюємо першу ідею розвивального експерименту: розвиток мисленневої сфери молодшого школяра повинен відбуватись з опорою на образне мислення с поступовим переходом до понятійного. Зауважимо, що визнання пріоритетності образного мислення для учнів початкової школи, не свідчить про відмову від розвитку понятійних видів мислення. Навпаки, ряд досліджень, у тому числі і наше вказують, що між образним та понятійним мисленням існує взаємозв'язок, який обумовлює успішний перехід від образу до поняття і зворотній процес; необхідно постійно зміцнювати цей зв'язок, вчити дітей самостійно здійснювати подібні переходи від образу предмета чи явища до поняття про нього. Крім того, дуже важливо під час проведення розвивальної і навчальної роботи урахувати психофізіологічні особливості мисленневої сфери учнів початкової ланки. Це забезпечить єдність та відповідність впливів середовища функціональним можливостям організму. Під час розвивально-корекційної роботи ми поступово змінювали, так би мовити, «центр» розвитку мисленневої сфери: в учнів 1-х класів – розвиток образного мислення, в учнів 2-3-х класів – поступово наближуватись до понятійного на базі образного, і нарешті в учнів 4-х класів – удосконалення понятійного та образного як двох самостійних, але взаємопов'язаних видів. Це і є друга ідея.

Третя ідея нашого експериментального дослідження базується на положеннях В.В. Давидова щодо навчання за принципом «від загального до часткового». Реалізація цього принципу в навчанні забезпечить успішний розподіл та конкретизацію загального, знаходження тісних зв'язків між загальним та одиничним, що, за думкою В.В. Давидова, є безпосередньо процесом оперування поняттям [2].

Образне мислення розглядаємо як полімодальний процес. Ще Я.А. Коменський, І. Песталоцці та К.Д. Ушинський підкреслювали, що чим більшою кількістю органів чуття пізнається явище або предмет, тим повнішими будуть знання про нього, тим міцнішими будуть враження від нього і триваліше вони зберігатимуться у пам'яті. Однак, не зважаючи на важливу роль полімодальності образного мислення, діяльність вчителя, як правило, спрямована на формування наочних образів, рідше аудіальних і тактильних. Результати нашого дослідження свідчать, що тактильні образи в учнів молодшого шкільного віку сформовані на більш високому рівні, ніж зорові та аудіальні, тобто тактильні образи можуть бути підґрунтям для розвитку образів інших модальностей. Звідси випливає четверта ідея розвивального експерименту: під час розвитку образного мислення необхідно враховувати його полімодальність, вчити дітей створювати й трансформувати образи різних модальностей, що зумовить формування цілісного, усвідомленого мисленневого образу. П'ята ідея, полягає у здійсненні індивідуального підходу під час розвитку мисленневої сфери молодших школярів, з урахуванням функціональної рухливості нервових процесів (ФРНП). Як показало наше дослідження, між рівнем ФРНП та рівнем розвитку образного мислення існує кореляційний зв'язок: дітям з низькою рухливістю притаманний низький рівень розвитку мислення, і навпаки. Ймовірно такий зв'язок у більшій мірі

зумовлений соціальними факторами, зокрема особливістю подання вчителем навчальної інформації, темпом її подачі та темпом уроку в цілому, видами домашнього завдання та способами його перевірки тощо, оскільки рухливість-інертність – це не різні рівні досконалості, а лише різні способи взаємодії індивіда із оточуючим середовищем. Тому необхідно враховувати психофізіологічний статус молодшого школяра, щоб забезпечити оптимальні для його нервової системи навантаження та умови навчання.

Структура розвивальної програми має такі напрямки: 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 ФРНП (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. Фронтально-колективну роботу впроваджували і в перших, і в третіх класах. Наприклад, часто на початку уроку учням пропонувались кросворди, шифрограми, які розгадувались усім класом, також колективно пропонувалось порівняти різні об'єкти, визначити помилки у малюнках тощо. У своїй діяльності ми використовували бригадну (мікрогрупи та тріади) і парну (діади) форми групової роботи. Зокрема, часто мікрогрупі дітей пропонували розшифрувати шифрограми, анаграми, а потім опрацювати відповідний текст підручника з подальшою презентацією опрацьованої теми. Також в мікрогрупах виконувались завдання на розвиток тактильно-образного мислення («Вгадай на дотик», «Визнач з закритими очима»), вправи на тренування швидкості рухових реакцій («Чарівна дзиґа», «Рослиноїдні, хижі, всеїдні»). В парах виконували завдання на порівняння, класифікацію та узагальнення різних об'єктів або завдання на визначення тварини/рослини за неповним описом з подальшим обговоренням отриманого результату. Під час проведення розвивальної роботи ми дуже часто використовували самостійну роботу учнів: учні самостійно виконували завдання спрямовані на створення мисленнєвого образу на основі прочитаного тексту, низки прочитаних слів або звукозапису; працювали з картками, розпізнавали зашумовані малюнки, виправляли помилки у малюнках, створювали малюнки неіснуючих тварин та рослин тощо.

Зазначимо, що структура занять для учнів 1-х та 3-х класів була дещо різною. Так, для першокласників переважну більшість інформації подавали за принципом навчання «від конкретного до абстрактного». Школярі спочатку в образній формі знайомляться з природничими поняттями: усвідомлено конструюють та моделюють конструктивні образи, вчать їх видозмінювати, створюють образні узагальнення. Така робота дозволяє поступово перейти від образного узагальнення через уявно-мовне до понятійно-мовного, забезпечує формування повного природничого поняття, виділення його суттєвих ознак. Знайомлячи учнів 3-х класів із новими поняттями, ми використовували принцип навчання «від загального до конкретного», тобто спочатку вводили нове поняття про об'єкт, виділяли його головні ознаки, а вже потім конкретизували його. Такий вид діяльності завдяки переходам від поняття до образу, дозволив нам зміцнити зв'язки між понятійним та образним мисленням. Викладення матеріалу відбувається на трьох рівнях: практичному, образному та понятійному, створюючи таким чином базу для розвитку понятійного та образного мислення у їх взаємозв'язках, з урахуванням індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Ураховуючи напрямки розвивальної програми, ми виокремили 4 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. Наразі 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 вчитель завжди виступав як помічник. Більшість вправ цього блоку діти виконували самостійно, або в парах змінного складу. Наведемо приклади деяких вправ. Для розвитку стійкості та повноти предметних образів різних модальностей ми використовували такі вправи, як «Вгадай на дотик», «Впізнай за звуком», «Підбери слово» (зазначену вправу виконували під час вивчення теми «Рослини», вчитель робить серію оплесків, наприклад 2, 2, 3, а учням необхідно підібрати назви рослин з відповідною кількістю складів; для учнів 1-х класів 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» (наприклад під час закріплення класифікації тварин в третьому класі учням пропонувались такі малюнки: метелик із 8 лапками, дятел із хутром та лапами як у звірів тощо); «Що зайве» (образний варіант); «Зашумовані малюнки» (визначити тварин, рослини, гірські породи, що «заховались 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» та інші. Зокрема, і в 1-х, і в 3-х класах, під час вивчення майже усіх тем, учням пропонувалось із різних частин скласти правильний малюнок – рослину, тварину, гірську породу тощо, або правильно скласти послідовність малюнків, наприклад, під час вивчення теми «Ланцюги живлення» в 3-му класі, школярам із розданих карток необхідно було скласти декілька ланцюгів живлення для різних природних угруповань, а потім придумати свій. 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. Для розвитку вміння оперувати створеними образами використовували вправу «Переверни об'єкт», яка для багатьох учнів і 1-х, і 3-х класів виявилася складною. Дітям необхідно подумки перевернути певний об'єкт, намальований на карточці, в напрямку руху стрілки годинника на 180° або 360° , тобто треба подумки перевернути його двічі або тричі на 90° . Після цього необхідно вибрати правильну форму із фігур, що знаходяться поряд. Цю вправу ми використовували також майже в усіх темах. 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 вдається виконати, можна зменшити відстань до 1 см. І нарешті, для формування просторових вмінь у своїй роботі використовували графічні диктанти, лабіринти, заплутані доріжки. 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: учням 1-х класів цю ознаку вказували, тоді як учням 3-х класів необхідно було самостійно її віднайти. Наприклад, під час вивчення різноманіття тварин учнів 3-х класів просили поділи малюнки тварин на групи: 1) за способом пересування (літають, повзають, ходять); 2) за типом шкірного покриву (луска, хутро, шкіра), тощо). Під час засвоєння понять з природознавства, ми звертали увагу учнів на наявність часткових, проміжних та узагальнених понять, пояснювали різницю на конкретних приклад з певної теми та закріплювали отримані знання за допомогою вправи «Визнач правильно». Спочатку школярам необхідно визначити конкретне та узагальнююче поняття серед поданих пар слів: комаха – метелик, звірі – ведмідь, рослина – ромашка, корисні копалини – вугілля тощо. Потім завдання ускладнювали і вводили проміжне поняття (для учнів 3-х класів): дятел – лісний птах – птах; конюшина – трава луку – трава; дуб – лісова рослина – рослина; бульдог – собака – звір тощо. Також під час вивчення усіх тем давали вправи на аналіз, порівняння та класифікацію, зокрема, порівняти тварин різних класів, з подальшим узагальненням та засвоєнням поняття «Тварини». Таким чином, використовуючи під час вивчення природознавства зазначені вправи, ми забезпечували, в першу чергу, формування в учнів молодшого шкільного віку вміння 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. Так, під час вивчення теми «Тварини в природі. Тварини – живі організми» (3-й клас) ми на початку заняття вводили поняття «тварини», виділяли суттєві ознаки тварин, головні особливості і лише після цього переходили до розгляду конкретних прикладів. Аналогічну роботу ми проводили вивчаючи тему «Різноманітність тварин у природі» – спочатку вводили поняття про різні класи тварин «комахи», «птахи», «савці», «земноводні», «риби», «плазуни», виділяючи суттєві ознаки кожного окремого класу (заповнювали табличку), а потім розглядали наочні приклади, з'ясовували конкретні особливості представників кожного класу тварин, порівнювали зміст поняття з ознаками, які притаманні для одиничного об'єкта (конкретизація та уточнення запропонованих понять). На нашу думку, 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 з 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 підбирались відповідно до теми уроку). Поступово ми ускладнювали вправу, пропонуючи для створення мисленнєвого образу коротенький текст. Наприклад, під час вивчення в 3-му класі

теми «Як тварини захищаються» дітям читається уривок тексту про те як тварини пристосувались захищатись від ворогів, а вони в цей час створюють мисленнєві образи, відповідно до змісту тексту. Для формування вміння пояснювати образні узагальнення ми використовували вправу «Логічні ланцюжки». Учням даються карточки із зображеними предметними малюнками (тварини, рослини, предмети побуту тощо). Необхідно знайти зв'язок між двома сусідніми малюнками в кожному ланцюжку. Наприклад, малюнки: гусінь, метелик, квітка, ліс, дерево, гніздо, птах. Зв'язок: із гусені з'являється метелик, метелик живиться на квітках, квітки можуть рости в лісі, в лісі також ростуть дерева, на деревах птахи будують гнізда, птахи їдять гусінь. Для розвитку вміння формулювати визначення (поняття), знаходити узагальнююче слово на основі сформованого образу ми пропонували вправу «Вгадай за описом». Діти виконують завдання в парах – необхідно за неповним описом (текст із 3-4 словами, які характеризують об'єкт) визначити тварину/рослину/корисну копалину тощо, а також віднести її до певного класу, з подальшим обговоренням отриманого результату. Дуже часто на початку уроку, ми пропонували учням розшифрувати шифрограми та кріптограми, для учнів 1-х класів, вони були простими, а от для третьокласників дещо складнішими, з числовим або символічним ключем. На формування вміння створювати образ на основі словесного визначення використовували вправу Локалової Н.П. «Говоримо по марсианські». Використовуючи під час розвивальної роботи зазначені вправи, ми намагались створити умови для розвитку образного та понятійного мислення у їх єдності, забезпечуючи формування образу за словесним описом і формулювання поняття на основі сформованого образу.

Під індивідуальними особливостями розуміємо, по-перше, функціональну рухливість нервових процесів (ФРНП), по-друге, індивідуальні можливості у побудові образу, залежно від повноти, точності, рухливості тощо створених образів, і по-третє, індивідуальні можливості під час формування наукових понять. Між рівнем розвитку образного мислення і рівнем ФРНП був виявлений стійкий кореляційний зв'язок. Ми припустили, що урахування вчителем рівня ФРНП під час навчальної діяльності, створення відповідних умов для учнів із низькою рухливістю нервових процесів, буде позитивно впливати на розвиток образного мислення (рухливість мисленнєвих образів, легкість створення та оперування ними). Саме тому, під час корекційно-розвивальної роботи ми дещо змінювали мікроструктуру уроків з природознавства, за рахунок використання спеціальних методів для роботи з дітьми із низькою ФРНП. Це, на нашу думку, забезпечувало процес індивідуалізації розвитку образного мислення та засвоєння нових знань в учнів молодшого шкільного віку. Зокрема, ураховуючи рекомендації М.М. Кольцової, таким дітям частіше давали індивідуальні завдання; під час фронтальної перевірки засвоєних знань відводили їм більше часу для виконання завдання; під час відповідей на питання давали їм час на підготовку, не запитуючи одразу; давали диференційоване домашнє завдання проблемного і творчого характеру з можливістю представити засвоєний матеріал на наступному уроці перед класом. Зауважимо, що дітям з низькою рухливістю нервових процесів притаманний більш низький рівень розумової працездатності, повільний темп техніки читання, у порівнянні з дітьми із високим та середнім рівнем ФРНП. Повільні діти під час швидкого темпу уроку постійно відчувають стрес, намагаючись виконувати все вчасно та правильно. А відтак, повільним дітям необхідно надавати спеціальну допомогу під час навчання. Це, по-перше, допомога у виробленні власного темпу діяльності, а по-друге, тренування рухливості нервових процесів. Як показали дослідження М.М. Кольцової, проведення вправ, спрямованих на підвищення рухливості нервових процесів, дають позитивні результати [6]. Ураховуючи вищезазначене, в своїй роботі окремо ми виділили завдання, розроблені М.М. Безруких, М.К. Акімовою та М.М. Кольцовою для повільних дітей, які спрямовані на зміну швидкості рухів, підтримання певного темпу діяльності, розвитку графічних навичок тощо. Так, автори стверджують, що найбільш

ефективною робота по тренуванню швидкості рухових реакцій у дітей відбувається з використанням різких переходів від повільного темпу рухів до швидкого і навпаки, до того ж час від часу необхідно давати вправи з максимальним навантаженням [6, с. 21]. Також ми урахували думку М.М. Кольцової про те, що тренування «повільних» дітей слід проводити окремо від «рухливих», оскільки останні швидше виконують запропоновані вправи, і це, в свою чергу, хвилює «повільних» дітей, створює у них тривожний стан. А тому, частину завдань, спрямованих на зміну темпу рухів, на розвиток внутрішнього гальмування та завдання із максимально швидкими рухами, ми проводили лише з дітьми з низькою рухливістю нервових процесів, в позаурочний час, як тренінгові програму. Для індивідуалізації навчання деякі завдання, ми видозмінили до конкретної теми уроку та проводили в мікрогрупах під час уроку. Наведемо приклад таких вправ. Так часто дітям пропонувалась гра «Чарівна дзиґа»: кожна дитина обирає собі «ім'я», відповідно до теми уроку (тварини, рослини, корисної копалини тощо), ведучий запускає дзиґу, і називає перше ім'я, дитина з цим іменем повинна одразу голосно одізватись і швидко підкрутити дзиґу, назвавши наступну назву. Хто не встиг одізватись або в кого упала дзиґа, виходить з гри. І ще одна вправа, яку ми також часто пропонували учням – «Літає-не літає»: коли ведучий називає кого-небудь, хто може літати, діти піднімають руки догори та хором говорять «літає», якщо тварина не літає, діти повинні мовчати і не піднімати руки. Зауважимо, що відповідно до теми уроку, «літає» ми заміняли на: «повзає-не повзає», «рослина-не рослина» тощо. Також, з метою індивідуалізації навчання, ми проводили диференціацію завдань (домашніх, проміжного контролю, завдання на систематизацію та узагальнення знань) для учнів із різним рівнем розвитку образного і понятійного мислення. Школярам із високим та середнім рівнем розвитку зазначених видів мислення пропонували завдання продуктивного характеру (розповіді, розв'язання анаграм, шифрограм, творчі завдання на створення мисленнєвого образу об'єктів природи тощо), а також вправи для виводу індуктивних суджень. Учням же із низьким рівнем розвитку образного і понятійного мислення ми частіше пропонували завдання репродуктивного характеру, з виведенням дедуктивних суджень.

Висновки. Під час розвивального навчання ми використовували різні форми роботи: 1) групову, колективну та роботу в мікрогрупах, що забезпечувало згуртованість учнів, досягнення навчальної мети через спільну працю тощо; 2) індивідуальну та роботу попарно або в тріадах, що допомагало урахувати індивідуальні особливості мисленнєвої сфери та психофізіологічного статусу молодших школярів. Психологічними умовами розвитку образного і понятійного мислення учнів початкової школи є: 1) забезпечення розвитку стійкості, повноти образів різних модальностей; 2) формування змісту понять природничого характеру, вміння виділяти суттєві ознаки, аналізувати, порівнювати, класифікувати та узагальнювати об'єкти живої природи; 3) розвиток вміння здійснювати мисленнєві переходи від образу до поняття і навпаки; 4) формування рухливості мисленнєвих образів, можливості оперувати та видозмінювати образи різних модальностей з урахуванням ФРНП; 5) індивідуалізація процесу навчання завдяки підбору диференційованих за складністю завдань та вправ.

Перспективу подальшої роботи вбачаємо у вдосконаленні та реалізації виділених психолого-педагогічних умов розвитку образного та понятійного мислення серед учнів початкової ланки.

Література

1. *Акимова М.К., Козлова В.Т.* Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учет и коррекция: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.
2. *Давыдов В.В.* Виды обобщений в обучении. – М.:, 1972. – 324 с.

3. Ермилова Е.Б. Визуализация обучения и развитие учебных способностей младших школьников. – Казань, 2000. – 195 с.
4. Каплунович И.Я., Казанина С.М. Учить – значить развивать // Химия в школе. – 2003, № 3. – С. 2-5.
5. Катанова Н.В. Дидактические условия применения аудиовизуальных средств в процессе формирования образного мышления младших школьников (На материале предметов эстетического цикла): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Харьковский гос. пед. ин-т им. Г.С. Сковороды. – Харьков, 1992. – 16 с.
6. Кольцова М.М. Медлительные дети. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.
7. Круглова Е.А. Развитие образного мышления учащихся посредством иконического моделирования: На материале истории: Дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / – М., 2003. – 130 с
8. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.
9. Прилучная Н.В. Особенности наглядно-образного мышления первоклассников с различным уровнем психофизиологического развития: Дисс. ... канд. биол. наук: 19.00.02 / Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – Архангельск, 2003. – 143 с.
10. Сиротюк А.Л. Психологические условия деятельности учителя по развитию мышления младших школьников с учетом возрастной динамики функциональной асимметрии полушарий головного мозга: Дисс. ... канд. психол. наук / Тверской государственный университет. – Тверь, 1999. – 143с.

В свете современной гуманизации и индивидуализации обучения проблема связи образного и понятийного мышления детей младшего школьного возраста есть достаточно актуальной. В статье предлагаются психологические условия и пути развития образного и понятийного мышления младшего школьника с учетом их взаимосвязей и индивидуальных особенностей. В основе развивающей программы лежит идея о взаимосвязи мыслительного образа с его образным контекстом (зрительным, тактильным, аудиальным) и вербальным определением, постоянными переходами от образа к понятию, и наоборот. В структуре развивательной программы выделено четыре блока: 1) блок развития образного мышления; 2) блок развития понятийного мышления; 3) задания на формирование переходов от образа к понятию, и обратный процесс; 4) задания, направленные на изменение скорости движений, поддержание определенного темпа деятельности. Система занятий предполагает постепенное усложнение заданий с учетом возможности самостоятельной работы учеников, кроме того, задания построены таким образом, чтобы каждое предыдущее помогало справиться из следующим.

The problem of correlation between image and conceptual thinking of primary school children is highly relative in the world of current humanization and customization of studying process. In this article psychological circumstances and development paths of image and conceptual thinking of young school children are suggested with due account of their correlation and individual characteristics. The statement about the correlation between mental image with its imaginative context (visual, tactile, audio) and verbal definition, continuous transitions from image to general idea and backwards makes the heart of the developing program.

The developing program is structured into 4 blocks: 1) image thinking development; 2) conceptual thinking development; 3) tasks to form transitions from image to general idea and its backward process; 4) tasks determined to change motion speed, encourage a certain activity rate. A system of lessons foresees step-by-step complication of tasks with due account of possible independent work of students. Besides that, tasks are structured in such way, so that each previous would help to complete the next one.

Статью подано до друку 04.06.2013.