

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИВАТНА УСТАНОВА
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
«БЕЙТ-ХАНА»

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА
на тему:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІВРИТУ І ЄВРЕЙСЬКИХ ТРАДИЦІЙ В
УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Виконав: студентка 2 курсу, групи ЗПО-
19-Маг
напряму підготовки (спеціальності)
013 Початкова освіта

(шифр і назва напряму підготовки, спеціальності)

Ф. Чупіна
(прізвище та ініціали)
Керівник д.п.н. проф. Самодрін А.П.
(прізвище та ініціали)
Оцінка _____

Дніпро - 2021 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПАМ'ЯТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	8
1.1. Формування пам'яті дітей молодшого шкільного віку як психолого-педагогічна проблема.....	8
1.2. Вікові особливості дітей молодшого шкільного віку.....	24
1.3 Особливості використання положень концепції НУШ у процесі вивчення івриту в початковій школі	34
1.4. Методика формування пам'яті дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту та єврейських традицій.....	43
Висновки до першого розділу.....	53
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ІВРИТУ ТА ЄВРЕЙСЬКИХ ТРАДИЦІЙ.....	56
2.1. Методика дослідження розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту і єврейських традицій.....	56
2.2. Результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності методики формування пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту і єврейських традицій.....	60
Висновки до другого розділу.....	69
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ	81

ВСТУП

Актуальність дослідження. Понад десять років у нашій країні на державному рівні закладаються основи розвитку освіти на засадах компетентнісного підходу, основні положення якого відбито в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, «Національній стратегії розвитку освіти України на 2012 – 2021 рр.», Концепції розвитку освіти на період 2015 – 2025 рр., які і стали підґрунтям нашого дослідження. Питання запровадження компетентнісного підходу у вищій школі України сьогодні активно досліджують відомі науковці: Н. Бібік, В. Бондар, В. Галузинський, О. Глузман, М. Євтух, І. Єрмаков, О. Локшина, В. Луговий, О. Ляшенко, Н. Ничкало, О. Овчарук, С. Омельченко, В. Прошкін, О. Савченко, С. Сапожников, В. Стешенко, В. Стрельников, С. Харченко та ін. Ці та інші вчені дотримуються загального розподілу компетентностей фахівця на ключові (загальні, базові) та предметні (галузеві, окремі для кожного навчального курсу), а також указують на все ще недостатню розробленість характеристики професійних компетентностей, структури, способів вимірювання тощо.

Сьогодні практично повсюди у світі і в Україні зокрема спостерігається підвищення громадського інтересу до етнокультурної тематики, пошуку етнічного коріння тощо. У нашій країні це відбувається також на тлі активного державотворення і спричинює: в соціально-політичній площині – виникнення проблеми встановлення балансу між доцентровими, уніфікувальними та відцентровими, такими, що зберігають етнічне розмаїття суспільства, тенденціями; у соціально-культурній площині – пошук та підтримку на загальнодержавному рівні доцільного співвідношення між загальнонаціональними інтересами та прагненням етнічних спільнот до

збереження й розвитку власної культурної унікальності, в тому числі задоволення їхніх освітніх потреб.

Стаття 11 Конституції України проголошує, що наша держава «сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України». Тим самим держава підтверджує відданість ідеалам міжнародного співтовариства, проголошеним Генеральною Асамблеєю ООН у грудні 1992 р.: держави захищають на їх відповідних територіях існування та самобутність національних чи етнічних, культурних, релігійних та мовних меншин та заохочують створення умов для розвитку тієї самобутності. Відповідні ідеї покладені в основу Декларації прав національностей України й зафіксовані Статтею 1 документа: Українська держава гарантує всім народам, національним групам, громадянам, які проживають на її території, рівні політичні, економічні, соціальні та культурні права.

Затверджена в 2015 р. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді ґрунтується на визнанні того, що в Україні складається єдина українська політична нація, та виходить з ідеї об'єднання різних народів, національних та етнічних груп, які проживають на території України, довкола ідеї української державності, українського громадянства, що виступають загальними надбаннями, забезпечують їхній всебічний соціальний та культурний розвиток. А тому вкрай важливо забезпечити усвідомлення учнями культурної різноманітності, толерантне ставлення до інших культурних цінностей, розуміння історичних витоків регіональних та національно-мовних особливостей України.

Серед напрямів, що визнаються найбільш актуальними, особливе місце займає проблема розвитку пам'яті.

Від успішного розв'язання проблеми розвитку пам'яті залежить оволодіння дитиною навчальною діяльністю, та навіть формування особистості. Ще наприкінці XX ст. було переглянуто існуючі уявлення про

вікові можливості засвоєння знань дітьми молодшого шкільного віку. З'ясувалося, що першокласники цілком здатні засвоїти не лише конкретні знання та вміння, які складають зміст традиційної початкової освіти (арифметика, письмо, читання), а й елементи наукових знань у галузі математики і мови. Проте такі знання не можна давати в готовому вигляді, як це практикується. Новий зміст вимагає розробки нового методу навчання, спеціальної організації власних предметних дій учнів з розкриттям істотних властивостей досліджуваного предметного матеріалу (особливо ця проблема дуже актуальна при вивченні іноземної мови, зокрема івриту). Психологічні дослідження показали, що таке навчання змінює весь хід психологічного розвитку дитини і насамперед сприяє швидкому процесу запам'ятовування.

Про важливість досліджувальної проблеми говорить в те, що питання розвитку пам'яті – предмет постійної уваги психологів та педагогів. Розвитку пам'яті дітей молодшого шкільного віку присвячені роботи таких видатних психологів, як Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін. Процеси запам'ятовування досліджували Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Л. Заков, В. Рєпін, Д. Ельконін та ін. За останні десятиліття спостерігається активний психолого-педагогічний пошук і розробка окремих питань формування та розвитку пам'яті молодших школярів. Зокрема, особливості розвитку пам'яті дітей молодшого шкільного віку досліджують О. Скрипченко, Л. Волинська, М. Забродський, Л. Обухова, З. Огороднічук та ін., питання розробки та впровадження нових методів та форм навчання, що сприяють формуванню та розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку розглядають О. Власова, В. Кутішенко, Л. Проколієнко, Д. Ніколенко та ін.

Проаналізувавши літературу по проблемі дослідження ми можемо зробити висновок про недостатність розробки проблеми формування пам'яті молодших школярів як в теоретичному так і практичному аспектах, тому ми обрали **темою** нашого дослідження " Організація роботи педагога початкової школи з розвитку пам'яті у молодших школярів на уроках івриту і єврейських традицій".

Об'єкт дослідження – навчально виховний процес початкової школи.

Предмет дослідження – особливості розвитку пам'яті дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту і єврейських традицій.

Мета дипломної роботи: визначити головні аспекти функціонування пам'яті та її розвиток у дітей молодшого шкільного віку.

Завдання:

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми формування пам'яті молодших школярів.
2. Вивчити особливості розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку.
3. Дослідити розвиток пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту і єврейських традицій.
4. Обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики формування пам'яті дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту і єврейських традицій.

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези використані загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, моделювання, систематизація), організаційні методи (порівняльно-психологічне дослідження), методику узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних, методи емпіричного дослідження (констатуючий та формуючий експерименти, спостереження), статистичні методи обробки отриманих даних.

Практичне значення дипломної роботи полягає у можливості застосування на практиці викладеного матеріалу вчителями івриту і єврейських традицій.

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота магістра складається зі вступу двох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПАМ'ЯТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Формування пам'яті дітей молодшого шкільного віку як психолого-педагогічна проблема

Пам'ять – це психічна властивість людини, яка відкриває їй можливості для нагромадження досвіду. Пам'ять виявляється в запам'ятовуванні, збереженні, розпізнаванні та відтворенні явищ, процесів і психічних станів. Завдяки цій психічній властивості ми здобуваємо різноманітну інформацію, засвоюємо знання про світ і розвиваємо наші вміння та вправність.

Проблемі розвитку пам'яті приділяли увагу багато психологів. Так, психологічний зміст пам'яті розглядали такі вчені А. Лурія, Л. Виготський, О. Леонтьєв, П. М'ясоїд, С. Рубінштейн та ін.

Пам'ять – поняття багатозначне. З його не побутових, а наукових ознак – філософських, фізіологічних, психологічних – вчитель повинен виділити свій аспект їх розгляду – педагогічний, вирішальний у впливі на школяра при організації його складної навчальної діяльності.

Головна та постійна турбота вчителя – озброювати учнів міцними знаннями, тобто у великому обсязі і надовго. Щоб школярі зберегли здоров'я та емоціональну стійкість, рівновагу, вчителю недостатньо знати тільки свій предмет і сучасну методику його викладання. Крім цього він повинен враховувати і відомості, що стосуються психіки та безпосередньо пам'яті учня. Спершу ті, що впливають вже з визначень пам'яті: будь-який вплив, що йде від вчителя, залишає відбиток в сфері почуттів, думок або рухів учня; довгострокове зберігання потрібної інформації в його пам'яті можна організувати процесом навчання; при дотриманні певних умов сліди пам'яті оживають і набута школярами інформація (знання) виявляється, актуалізується; в залежності від нервової системи (універсальних,

відповідних віку, та індивідуальних особливостей школярів) мнемічна діяльність має як загальні, так і специфічні риси.

Пам'ять окремої людини індивідуальна і залежить від багатьох факторів – фізичних та психологічних. Та все ж різнобарвність видів пам'яті можна класифікувати, що, звичайно, спрощує, але в той же час і впорядковує це явище. Класифікація дає перспективну можливість вивчати феномен пам'яті.

В основу класифікації пам'яті покладені чотири ознаки, згідно з якими її розподіляють (рис. 1.1):

- 1) за переважанням форм психічної активності – рухова, емоційна, образна або інтелектуальна, словесно-логічна;
- 2) за способом запам'ятовування – довільна, мимовільна;
- 3) за тривалістю, строком зберігання інформації – довгочасна, короткочасна (оперативна);
- 4) за усвідомленням (розумінням) змісту матеріалу – смислова, механічна.

Об'єкти діяльності – рух, почуття, образ або слово – дали назви таким видам пам'яті, як моторна, емоціональна, образна та словесно-логічна.

Рухова пам'ять – запам'ятовування, зберігання та відтворення рухів (“пам'ять тіла”, “пам'ять-звичка”). Вона виражається у формуванні звичок, лежить в основі усіх практичних та трудових дій, часто непомітних, які не фіксуються людиною. Хода, манера розмовляти, сміятися, почерк пов'язані з руховими навичками.

Кажуть: “ Стил ь – це людина ”, але багато що може бути змінено та покращено при самоконтролі та коректуванні системи власних рухів. Тому-то фізіолог І. Бериташвілі називав рухову пам'ять пам'яттю вправляння. Рухову пам'ять закріплюють та вдосконалюють природній дар та постійні тренування.

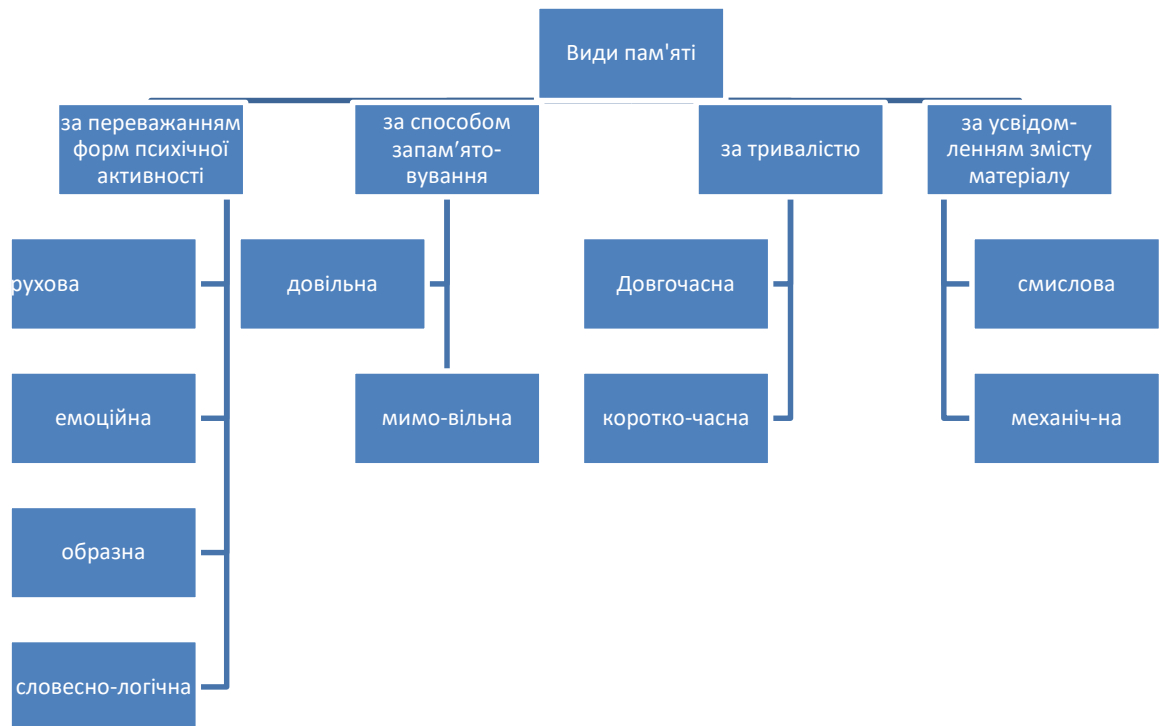


Рис. 1.1. Види пам'яті

Рухова пам'ять іноді виявляється домінуючою, і вчитель на перших етапах навчання не повинен беззастережно перешкоджати тому, що деякі учні, заучуючи слова або запам'ятовуючи текст, ворухать губами. Поволі їх треба вчити діяти інакше – промовляти про себе або записувати.

Гнів і радість, відчай і надія, ненависть та любов – почуття полярні. Вже в підсвідомості оцінюється життєво важливе для нас: потрібно негайно відчувати, що нам пропонує ситуація. В цьому й полягає перша підготовча мета емоцій, і чим вони яскравіші, тим певніше діє людина, роблячи вибір між позитивними та негативними впливами, між добром та злом.

Радянський педагог і психолог П. Блонський на одному з зайнять зі студентами запропонував їм згадати та записати події, які вони пережили в поточному році, а потім в своєму житті до інституту. Чотири п'ятих спогадів в першому випадку стосувалися подій, що викликали сильні емоції. В

другому випадку майже всі спогади відносились до емоційно пережитого, а в даному випадку спрацювала емоційна пам'ять. Емоційна пам'ять – це запам'ятовування і відтворення своїх емоцій і почуттів. Емоції сигналізують про потреби та інтереси, відображають наше ставлення до оточення. Емоційна пам'ять може виявитися сильнішою за інші. Почуття запам'ятовується сильніше і надовго, але таке почуття не безпредметне. Тому емоції запам'ятовуються не самі по собі, а разом з об'єктами, що їх викликають.

Емоційна пам'ять адаптує нас до того, що відбувається, відвертаючи увагу від поганого і скеровуючи до доброго – для здобуття настрою, що допомагає роботі, творчості.

Сила емоційної пам'яті у людей неоднакова. Емоційно бідні не можуть відтворити пережиті почуття, більшість людей відтворюють їх у певному ступені, артистичні ж натури не тільки сприймають гостро свої почуття та почуття інших, але й яскраво запам'ятовують пережите.

Образна пам'ять полягає в запам'ятовуванні образів, уявлень про предмети та явища навколишнього світу, властивостей і зв'язків між ними. Вона буває зоровою, слуховою, дотиковою, нюховою, смаковою залежно від аналізаторів, з якими пов'язане її походження. В образній пам'яті ми оперуємо образами й уявленнями різного ступеня абстрагування і складності, конкретними уявленнями поодиноких предметів, уявленнями про спільні властквості предметів і явищ, схематичними образами абстрактного змісту.

Моторна, емоційна та образна пам'ять в своїх особливих формах притаманна і тваринам. Специфічно людська пам'ять – словесно-логічна, змістом якої є наші думки та мова.

Словесно-логічна пам'ять – це не просто запам'ятовування, а переробка словесної інформації, виділення з неї найбільш суттєвого, відхилення від другорядного, несуттєвого, і збереження в пам'яті не безпосередньо слів, що сприймаються, а тих думок, які ними виражені. В основі словесно-логічної

пам'яті завжди лежить складний процес перекодування матеріалу, який повідомляється і пов'язаний з відстороненням від несуттєвих деталей і узагальненням центральних моментів інформації. Ось чому людина, запам'ятовуючи зміст великої кількості матеріалу, який надходить з усних повідомлень та прочитаних книг, одночасно є неспроможною утримати в пам'яті його буквальне словесне вираження. А. Лурія, даючи визначення і характеризуючи словесно-логічну пам'ять, розкриває її "технологію", принцип дії, в якому здійснюється можливий для нас відрив вже не тільки від реальності, але й від того, що дано у вигляді її образних уявлень.

Те, що ми сприймаємо, може зберегтися в нашій пам'яті і в тому випадку, коли перед нами не стоїть завдання запам'ятати це. Така форма запам'ятовування має назву мимовільного запам'ятовування. Для нього характерна не тільки відсутність наміру запам'ятати даний матеріал, але також і те, що ми не вдаємося при цьому до якихось засобів та прийомів, сприяючих його запам'ятовуванню. Сприйняте нами зберігається наче саме по собі.

Коли ми здійснюємо ту чи іншу діяльність, у нашій пам'яті закріплюється певний матеріал, хоч ми й не докладаеть особливих зусиль та не вдаємося до спеціальних прийомів, щоб запам'ятати його. Припустимо, що ми намагаємося якомога краще розібратися у змісті статті, що нас цікавить. Ми слідкуємо за думкою автора, з'ясовуємо основні думки статті, зіставляємо з тим, що нам вже відомо в цій галузі і т.ін. Ця напружена розумова робота над матеріалом сприяє його запам'ятовуванню: зміст статті може досить добре закріпитися в нашій пам'яті не дивлячись на те, що ми не ставили перед собою завдання запам'ятати його. Результатом несвідомого запам'ятовування є, зокрема, наші спогади про минуле. Ми можемо згадати багато з пережитого нами, хоча в той момент, коли ці події відбувалися, ми зовсім не збиралися запам'ятовувати їх.

Разом з тим, далеко не все, що ми сприймаємо, закріплюється в нашій пам'яті. Сприйняти – ще не означає запам'ятати. Спеціальне опитування значної кількості людей продемонструвало, що звичайні об'єкти, які ці люди бачили сотні й тисячі разів, не збереглися в їхній пам'яті. Шпалери кімнати, в якій жили опитувані, фасад будинку та ін. вони не змогли змалювати по пам'яті скільки-небудь точно, а на питання відповідали невпевнено, хоча ці об'єкти постійно були в них перед очима.

Нерідко для закріплення матеріала в пам'яті необхідно, щоб перед людиною стояло пряме завдання – запам'ятати даний матеріал. Це завдання визначається соціальними вимогами, що ставляться перед людиною.

Так, завдання, що стоїть перед учнями – запам'ятати певні відомості з учбової програми, впливає з вимоги, щоб школяр оволодів знаннями.

При постановці завдання у людини виникає намір запам'ятати матеріал. Намір полягає в загальній готовності людини діяти певним чином, в даному випадку – якомога краще запам'ятати те, що вимагається. Виникнення наміру є лише початковим моментом процесу свідомого запам'ятовування. Головний чинник – здійснення наміру. Так, наприклад, коли перед нами ставиться завдання запам'ятати текст якомога точніше, намір реалізується шляхом використання цілої серії засобів та прийомів, що сприяють точному запам'ятовуванню. Ми не задовольняємося лише тим, що відмічаємо, на які розділи поділяється стаття та яка її головна думка. Ми виділяємо логічний центр в кожному реченні, для того, щоб у подальшому, спираючись на нього, можна було б відтворити ціле речення. Інколи ми намагаємося відмітити початкові слова фраз, поєднувальні частки, яскраві вирази. Вони є своєрідними опорними пунктами, що сприяють точному запам'ятовуванню тексту.

Запам'ятовування, для якого характерна наявність завдання запам'ятати та використання різних методів і прийомів, направлених на якомога успішніше закріплення матеріалу в пам'яті, називають довільним

запам'ятовуванням.

Виділяють особливу форму довільного (свідомого) запам'ятовування – заучування. Воно здійснюється в процесі багаторазових повторень. При заучуванні особливу роль має завдання, а також способи та прийоми, що слугують якомога кращому закріпленню матеріала в пам'яті. Заучування необхідно тоді, коли потрібно запам'ятати матеріал з великим ступенем точності та зберегти його в пам'яті на довгий час.

В процесі навчальної роботи велике місце займає свідоме запам'ятовування. Коли вчитель повідомляє та пояснює учням новий матеріал, вони зосереджують на ньому увагу, намагаються зберегти в пам'яті повідомлені їм відомості. Коли учень готує уроки вдома, він ставить перед собою завдання якомога краще запам'ятати матеріал, що йому задано. В тому чи іншому випадку він вдається до таких прийомів та засобів, які сприяють точному закріпленню в пам'яті вивчаємого матеріалу.

Зрозумівши зміст статті, школяр розбиває її на окремі частини, виділяє основні думки, відмічає зв'язок між ними та ін. Він контролює себе, перевіряє, чи все добре запам'ятав, і тоді зосереджує зусилля на тих місцях, які являють собою найбільші труднощі для запам'ятовування. Коли потрібно вивчити вірш, формулювання закону чи правило, школяр свідомо намагається досягти точного, дослівного запам'ятовування. [11, с. 17-19]

Незалежно від модальності, або від ступеню зв'язку з волею та мисленням, пам'ять класифікують і як процес, протікаючий в часі та маючий дві стадії – короткочасну та довгочасну. Виходячи з того, що під пам'яттю ми розуміємо запис, зберігання та відтворення слідів колишнього досвіду, який дає змогу людині накопичити інформацію та мати справу зі слідами колишнього досвіду після того, як явища, що їх викликали, зникли, А. Р. Лурія визначає короткочасну пам'ять як стадію, “коли сліди виникли, але не стали міцними”, довгочасну пам'ять – як стадію, “коли сліди не тільки

виникли, але й настільки зміцніли, що могли існувати довгий час і чинити опір побічним впливам”. [20, с.52]

Порівняно недавно почали говорити ще про оперативну пам’ять, пов’язану з процесом швидкої переробки великого обсягу інформації.

Короткочасну пам’ять іноді називають верхівкою пам’яті, псевдопам’яттю, тому що без зміцнення, консолідації слідів минулого воно, як і скороминуче сьогодення, не стає нашим набутком. [30, с. 16]

Ведучи розмову про короткочасну та довгочасну пам’ять, спеціально торкнемося ситуації, яку можна визначити прислів’ям: “не в коня корм”, коли нічого не зберігається передусім у короткочасній пам’яті. Тому вже з моменту сприйняття знань школярами вчитель повинен спрямовувати свої зусилля на те, щоб необхідні відомості були зафіксовані спочатку в короткочасній, а потім і в довгочасній пам’яті школярами міцно, в оптимальному розмірі і точності. Говорячи про організацію процесу засвоєння знань, гармонічний розвиток короткочасної і довгочасної пам’яті школярів, не можна обійти увагою і прислів’я: “Повторення – мати вчення”. Не примушуючи до тупого, механічного повторення, необхідне постійне оживлення в пам’яті різними шляхами організованого вивчаемого матеріалу і повернення до нього у відповідності з особливостями природи пам’яті, зокрема з її розділенням на короткочасну і довгочасну.

Л. Занков, працюючи над створенням своєї методичної системи початкової освіти, серед її типових педагогічних якостей, особливо виділив таку, як процесуальність, пов’язану з механізмами пам’яті. “Згідно процесуального характеру нашої методичної системи, кожний відрізок навчального курсу входить в якості залежного елементу в органічний зв’язок з іншими елементами. Як це показано експериментально, справжнє пізнання кожного елементу весь час прогресує по мірі оволодіння іншими, наступними елементами предмета і усвідомлення відповідного цілого, аж до всього учбового курсу і його продовження в наступних класах”.

Закінчуючи розгляд явищ пам'яті, відмітимо ще й те, що їй притаманні також розбіжності в швидкості запам'ятовування, її міцності, розмірі та точності.

При всій складній різноманітності показників, поєднання яких доходить до унікальності й неповторності пам'яті кожного, єдине й визначальне полягає в тому, що у неї є домінуючі характеристики. Вони обумовлені особливостями діяльності, що здійснюється й направлена на досягнення поставленої мети.

З двох людей з рівними природними даними й однаковим життєвим досвідом краще пам'ять у того, хто постійно її вдосконалює в своїй безпосередній діяльності. Тому-то й кажуть: “ Секрет гарної пам'яті в наших руках ”.

Найважливіші риси пам'яті – це тривалість, швидкість запам'ятовування, точність, швидкість відтворення, місткість.

Тривалість пам'яті – це спроможність упродовж довгого часу зберігати сприйнятий досвід. З огляду на цю рису різні люди мають дуже великі індивідуальні відмінності. Деякі спроможні навіть через багато років згадати обличчя й імена шкільних друзів, а також багато різних обставин зі спільно прожитих років. Інші ж уже за декілька годин не можуть відносити в пам'яті обличчя особи, з якою зустрічалися. Тривалість пам'яті має вибіркового характер. Це означає, що в тих галузях, якими ми спеціально цікавимося, вона буде значно більша, ніж в усіх інших.

Швидкість запам'ятовування також належить до рис пам'яті, які в різних людей можуть суттєво відрізнятись. Загалом ті, які швидко запам'ятовують якийсь матеріал, також спроможні цю інформацію надовго зберігати в пам'яті. Однак, це правило не всеохоплююче. Нерідко зустрічаються випадки, коли людині потрібно зовсім мало часу, щоб щось запам'яталося, але так само скоро вона забуває все те, чого навчилася. Швидкість запам'ятовування можна збільшити за допомогою спеціального тренування пам'яті.

Точність пам'яті, або її докладність, виявляється в пригадуванні фактів і подій, з якими людина стикалася, та змісту інформації, яку здобула, у відповідності з реальним станом речей. Ця риса дуже важлива як при навчанні, так і при практичному застосуванні набутих знань. Очевидно, що можуть з'являтися певні відхилення й похибки у відображенні в свідомості реальних фактів, однак у людей, які володіють точною і докладною пам'яттю, їх небагато. Ця особливість пам'яті дозволяє людині використовувати здобутий раніше досвід.

Ця риса полягає в здатності швидко відтворювати в свідомості ту інформацію, яку раніше довелося запам'ятати. Готовність до відтворення можна вважати аналогічною рисою до гнучкості й пластичності мислення, тим більше, що вони тісно пов'язані. Завдяки швидкому відтворенню в пам'яті відповідних образів можемо ефективно використовувати набутий раніше досвід.

Розпізнавання полягає в розрізненні збудників, які в даний момент діють на наші органи чуття, з тими, які на нас впливали раніше.

Властиве пригадування – це відображення в свідомості збудників, які раніше діяли на особу, хоча в даний час їх не сприймаємо. Пригадування може стосуватися не лише певних уявлень, але понять і суджень, означених словами. Коли цей матеріал складається з особистих переживань, то маємо на увазі спогади. Пригадування може бути викликане свідомо або виникати мимовільно. Найчастіше одночасно згадуємо такі події чи переживання, які в минулому дійсно відбувалися в той самий час чи в одному місці. Трапляється, що в нашій свідомості виникають і незалежно від нашої волі довший час зберігаються стихійні образи. Такий стан називають персеверацією.

Репродукування полягає у відтворенні викликаного з пам'яті матеріалу. Переважно воно буває складнішим від розпізнавання та пригадування, оскільки при розпізнаванні достатньо встановити відповідність того, що спостерігаємо в даний момент, з відкладеним у пам'яті образом, а при

пригадуванні – відновити його лише у свідомості. У випадку ж репродукування недостатньо тільки усвідомити те, що колись запам'ятали, але й треба відтворити образ, який в дану мить не спостерігаємо.

Особливістю пам'яті є те, що її складові виступають водночас і як автономні процеси. Звичайно, можливе таке їх поєднання, як-от у короткочасній пам'яті, коли всі процеси здійснюються послідовно, один за одним, і процес запам'ятовування одразу переходить у зберігання, а невдовзі й у відтворення (застосування), як і в забування відразу ж після використання. Однак у більшості випадків кожний із процесів пам'яті може здійснюватися самотійно. При цьому інші процеси можуть бути відстроченні в часі або й не відбутися зовсім. Школяр, наприклад, добре вивчивши математику й фізику, не певен, що він десь ще використає набуті знання, крім іспитів у школі.

Процеси пам'яті треба розглядати в єдності, і не тільки в зовнішніх зв'язках і взаємній зумовленості, а й у більш тісних відносинах взаємного проникнення і закономірних переходах одного процесу в інший. Зрештою, без запам'ятовування і збереження не може бути відтворення і забування, бо треба щось запам'ятати, щоб потім відтворити чи забути. Отже, пам'ять являє собою складний, але єдиний і безперервний процес. Його детермінують і об'єднують діяльність особистості та її спрямованість на досягнення мети. Аналізуючи окремі процеси пам'яті, доводиться абстрагуватися від зв'язків і визначати кожний з них за домінуючими ознаками.

Запам'ятовування — це закріплення образів сприймання, уявлень, думок, дій, переживань і зв'язків між ними через контакти нових даних з набутим ранше досвідом. Процес запам'ятовування відбувається у трьох формах: відбиття, мимовільного й довільного запам'ятовування.

Первинне відбиття нерідко відіграє вирішальну роль у запам'ятовуванні, становить основу для закріплення матеріалу.

Мимовільне запам'ятовування виступає як продукт і умова здійснення пізнавальних і практичних дій або результат багаторазового повторення. Це

досить продуктивна форма запам'ятовування, яка до того ж не вимагає спеціальних зусиль для засвоєння. Запам'ятовування здійснюється в процесі виконання завдань ніби саме по собі. Активно діючи з об'єктами, людина мимохідь їх запам'ятовує. Якщо запам'ятовування ще й пов'язане з досягненням мети діяльності, то його ефективність значно зростає.

Незважаючи на ефективність мимовільного запам'ятовування, провідною формою запам'ятовування вважається довільне. Воно дає змогу запам'ятати те, що, треба в даний момент, і настільки, щоб забезпечити успіхи в навчанні, розвитку, виконанні завдань. Це вимагає часу й додаткових зусиль, проте забезпечує необхідний рівень готовності індивіда до виконання певних завдань. У процесі навчання іноді доводиться вдаватися до такої спеціальної мнемічної діяльності, як заучування, щоб зберегти в пам'яті той чи інший матеріал. Щоб краще зберегти в пам'яті матеріал, учень повторює його, застосовує у своїй діяльності, логічно обробляє, вживає мнемотехнічні прийоми та залучає інші види запам'ятовування (читання уголос тощо) (рис. 1.2).

Збереження — це процес утримання в пам'яті відомостей, одержаних у ході набування досвіду. Великою мірою залежить від якості та глибини запам'ятовування, використання матеріалу пам'яті в своїй діяльності. Без використання матеріалу пам'яті поступово забувається.

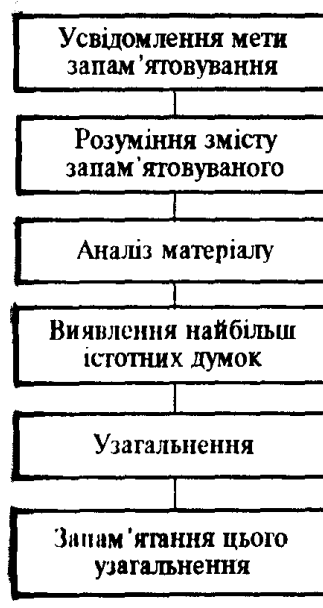


Рис. 1.2. Етапи логічного запам'ятовування

Якщо розглянути діяльність учнів на уроці з точки зору психології пам'яті, можна ясно побачити своєрідність окремих процесів пам'яті та зв'язок між ними. Кожне питання вчителя викликає відтворення учнем певних знань з пройденого матеріалу. Деякі частини відповіді учня відтворюються достатньо повно та точно, інші – з помилками. В деяких випадках відтворення відбувається без вагань, в інших – відчувається невпевненість.

В цих явищах ми знаходимо риси, що визначають відтворення як один з основних процесів пам'яті. Він не зводиться до того, що у свідомості спливає в незмінному вигляді матеріал, що був “записаний” до пам'яті школяра. При відтворенні матеріала можливі відхилення від сприйнятого оригіналу. Учень не вичікує, поки потрібний матеріал спаде йому на думку: він діє, він шукає те, що потрібно відтворити в даному випадку – те, що відповідає питанню вчителя. В учня є відповідне ставлення до відтворення їм матеріалу: впевненість в правильності відтворення або ж вагання, невпевненість.

Необхідною умовою правильного відтворення школярем засвоєних знань є їх зберігання в пам'яті. Але далеко не все, що запам'ятовував школяр,

зберігається в його пам'яті. Частина матеріалу він забуває. Забування виявляється в тому, що учень не може пригадати засвоєного матеріалу або його окремих частин, а також у тому, що цей матеріал викривляється. Зберігання засвоєних знань в пам'яті школяра неможливо уявляти собі як звичайне перебування їх у такій собі “коморі” до того часу, поки вони не будуть добуті звідти. Після того, як школяр запам'ятав даний матеріал, він проходить подальші розділи учбового курсу, накопичує знання з інших предметів. Подальші надбані знання приводяться до зв'язку з тим, що було засвоєно раніше, матеріал, що зберігається в пам'яті, тепер вже набуває іншого змісту.

Визначального значення для зберігання матеріалу в пам'яті та його правильного відтворення має якість запам'ятовування.

Отже, ми бачимо, що основні процеси пам'яті - запам'ятовування, зберігання та відтворення – при всій своєрідності кожного з них, нерозривно пов'язані один з одним.

Не все, що ми запам'ятовуємо, можемо через певний час відтворити. При порівнюванні оригінального матеріалу з тим, що нам вдається відтворити, помічаємо деколи навіть дуже значні похибки. Встановлено, що найбільший об'єм матеріалу забувається в перші дні після запам'ятовування.

Найдовше зберігаються в пам'яті оповідання, менше часу описи, а найшвидше забуваються наукові тексти.

Явище забування може бути як корисне, так і шкідливе. Позитивна функція полягає в тому, що вона звільнює людину від зайвого баласту інформації, яка після необхідного застосування стає непотрібною. У даному випадку задіюється захисний механізм забування, який не допускає перевантаження пам'яті. Негативна дія забування проявляється в тому, що нерідко воно усуває або деструктуризує попередньо набутий досвід, коли в пам'яті стираються цілі блоки інформації, необхідної для орієнтації в оточенні та плануванні дій.

В будь-якій діяльності людини можна побачити в тому чи іншому вигляді процеси пам'яті. Оволодіння основами наук було б неможливим, якби учні не були б здатні запам'ятовувати знання. Ми можемо користуватися засвоєними знаннями завдяки тому, що вони зберігаються в нашій пам'яті та можуть бути поновлені в свідомості тоді, коли це буде потрібно. Неможливо мати гарну освіту та добре володіти матеріалом з різних галузей людської культури, не маючи розвинутої пам'яті. Пам'ять є необхідною умовою накопичення досвіду, а також формування свідомості людини. Якби в нашій пам'яті не зберігалось те, що було пережито, кожний з нас кожен хвилину починав би життя спочатку, все було б для нас постійно новим, незнайомим.

В своїй роботі з розвитку пам'яті у учнів, вчитель повинен враховувати особистісні властивості пам'яті кожного учня. Особистісні особливості пам'яті полягають в індивідуальних поєднаннях видів пам'яті, специфіці окремих процесів і властивостей, змісту надбань. Важливою рисою мнемічних властивостей особистості є розвиток пам'яті, її продуктивність і місце в загальній структурі якостей особистості. Значення має і те, які типи вищої нервової системи лежать в основі психічної діяльності, в тому числі і мнемічної.

Індивідуальні відмінності в пам'яті людей виявляються в особливостях процесів і змісту пам'яті (рис. 1.3).

Відмінності в процесах визначаються рівнем розвитку, швидкості, точості, міцності, мобільності й готовності до відтворення. Є люди з доброю пам'яттю. Здебільшого це дар природи, який треба розвивати. А є люди, яким менше поталанило, їм важко запам'ятати кілька слів, важче вдається надолужувати прогалини й виправляти недоліки. Розвиток пам'яті в онтогенезі не на користь останніх, бо темпи їх розвитку набагато відстають від обдарованих пам'яттю.

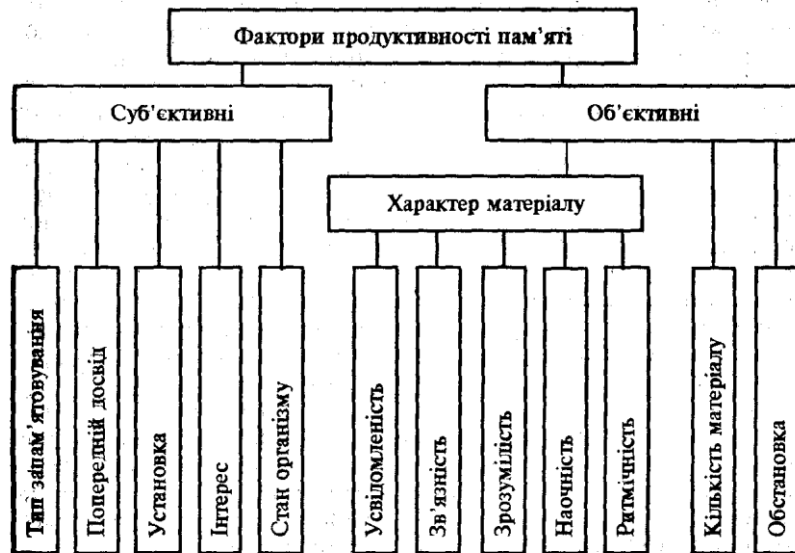


Рис. 1.3. Фактори продуктивності пам'яті

Відмінності в рівні розвитку пам'яті значною мірою залежать від особливостей типів вищої нервової діяльності, що передається людині у спадок. Швидкість і стійкість тимчасових нервових зв'язків зумовлені наявністю сильних процесів збудження і гальмування, а це сприяє швидкому й міцному запам'ятовуванню (рис. 1.4).

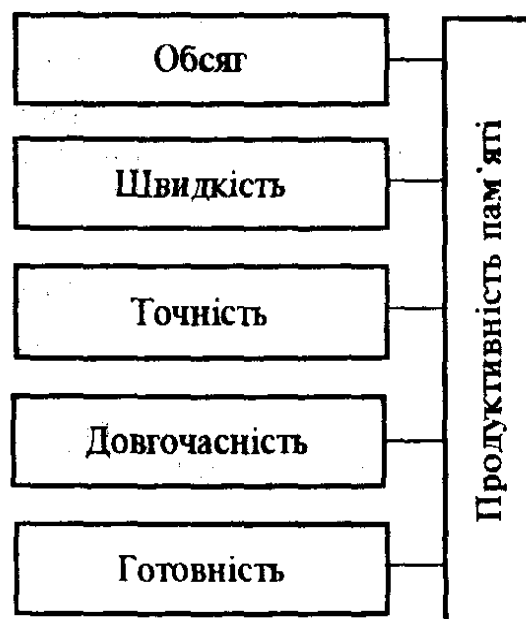


Рис. 1.4. Складові продуктивності пам'яті

Низька рухливість основних фізіологічних процесів знижує швидкість запам'ятовування, а слабе гальмування — точність запам'ятовування, негативно впливає на його міцність. Більш сприятливі передумови готовності до відтворення пов'язані з рухливими нервовими процесами збудження і гальмування.

Індивідуальні відмінності виявляються не тільки в загальному рівні розвитку пам'яті, а й у рівні розвитку окремих видів пам'яті кожної людини: словесно-логічної, образної, рухової та емоційної.

Людина з домінуванням логічної пам'яті легко запам'ятовує поняття в словесній формі, теоретичні ідеї, логічні конструкції суджень тощо. Без зусиль вона запам'ятовує прізвища, логічні схеми, математичні закономірності, абстрактні положення, узагальнення, теоретичні судження.

Це можуть бути елементи образної пам'яті: зорові, слухові, тактильні, нюхові чи смакові почуття та образи пам'яті залежно від того, який аналізатор виявляється найпродуктивнішим для запам'ятовування різних вражень. Виявляючи схильність до того чи іншого способу запам'ятовування, людина використовує її як переважаючий прийом піднесення продуктивності своєї пам'яті.

Отже, в людей існують значні індивідуальні відмінності в пам'яті. Тому з практичною метою управління процесами розвитку пам'яті вчителю необхідно добре знати, які саме властивості пам'яті притаманні кожному учню.

1.2. Вікові особливості дітей молодшого шкільного віку

Проблемі психічного розвитку молодших школярів, ступеня сформованості їх розумових здібностей присвячена велика кількість робіт. Так, зміни в анатомо-фізіологічному дозріванні організму розглядали В. Кутішенко, Г. Костюк, А. Петровський та ін. Зокрема, на думку В.П.Кутішенка, молодші школярі мають значні резерви розвитку. У цей

період відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму [30, с. 39]. В цей період закінчується морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль, що створює умови для здійснення цілеспрямованої довільної поведінки, планування і виконання програм дій. Зростає рухливість нервових процесів, спостерігається більша, ніж у дошкільників, урівноваженість процесів збудження і гальмування, хоча процеси збудження переважають.

Зростає функціональна роль другої сигнальної системи, слово набуває узагальненого значення. Істотно зростає фізична витривалість дитини, але вона відносна. Працездатність молодших школярів різко спадає через 25 — 30 хвилин уроку.

Зі вступом дитини до школи змінюється її соціальна ситуація розвитку. Зміна соціальної ситуації розвитку, що відбувається в молодшому шкільному віці, та зміна провідного типу діяльності, на думку Л. Виготського, сприяє становленню якісно нових відносин між дитиною і колективом класу, між дитиною і дорослим, який його навчає [9, с. 27]. Певні відносини із дорослими й ровесниками формуються на основі того, як учень навчається, виконує класні доручення, поводить себе в сім'ї, з дорослими, однолітками, виявляє або не виявляє готовність виконувати доручення інших людей. Отже, соціальна ситуація дитини залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра, які реалізуються в межах взаємодії “вчитель — учень” і “учень — учень”.

Це об'єктивне становище дитини суб'єктивно (більш адекватно чи менш адекватно) проявляється в її настрої, домінуючих переживаннях, емоційному ставленні до школи і навчального процесу. П. Якобсон зазначає, що школа в молодшого школяра спричиняє дуже багато нових видів переживань, яких не було в дошкільників. Це, зокрема, переживання, пов'язані з перебуванням в учнівській групі, спілкуванням з ровесниками, учителем, оцінка якого, похвала чи зауваження є дуже значущими для учня [72, с. 65].

На думку Д. Ельконіна, свою провідну функцію та або інша діяльність здійснює найповніше в період, коли вона складається, формується [77, с. 43].

Молодший шкільний вік — це період найбільш інтенсивного формування навчальної діяльності. Усе, що пов'язане з грою, для школяра стає менш значущим, ніж те, що пов'язане з навчальною діяльністю. Навчальна діяльність стає провідним видом діяльності. Провідною вона стає не автоматично. Структура навчальної діяльності формується поступово. Складнішими, порівняно з дошкільним періодом, стають цілі навчальної діяльності, які визначаються змістом навчання, що значно розширюється і ускладнюється. У школярів формуються нові дії. Серед них на перше місце виходять мислительні та мовні. Їм підпорядковуються мнемічні, практичні та ін.

Навчально-пізнавальні мотиви учіння не займають провідного місця в системі мотивації учіння молодшого школяра. Учні молодших класів переважно обирають широкі соціальні мотиви учіння, зокрема перше місце посідають мотиви самовизначення і самовдосконалення, друге — мотиви відповідальності (у школярів перших і других класів — перед учителем і батьками, а в третьокласників — перед однокласниками). Значне місце в мотивації учіння молодших школярів займають мотиви отримання високої оцінки. Щодо динаміки пізнавальної мотивації в молодших школярів, то спочатку в них розвивається інтерес до процесу і змісту навчальної діяльності, потім — до способів здобування знань.

Психічні процеси молодших школярів розвиваються інтенсивно, але нерівномірно. Під впливом навчання починається перебудова всіх пізнавальних процесів. Загальними характеристиками психічних процесів повинні стати довольність, продуктивність і стійкість.

Домінуючою функцією в молодшому шкільному віці стає мислення. Характерною рисою мислення дітей молодшого шкільного віку є те, що воно має конкретний характер та спирається на наочні образи і явища. Так, згідно з періодизацією розумового розвитку Ж. Піаже, в період 6-10 років дитина

переходить до конкретних операцій як із самими предметами, так і опосередковано з символами предметів і відношень між ними [44, с. 69]. Операція відрізняється від простої дії чи цілеспрямованої поведінки двома ознаками: вона інтеріоризована, тобто дитина вже може вирішити те чи інше завдання не безпосереднім шляхом проб і помилок, а спочатку подумки і зворотньо, тобто дія операції може бути зведена на нівель використанням певної зворотної операції.

На цьому етапі в свідомості дитини починають розвиватися внутрішні структури, що слугують об'єктом і засобом виконання операцій. Ці структури є інтеріоризованими системами символів, завдяки яким дитина сприймає світ. Для того щоб дитина засвоїла певні поняття, їх треба перекласти саме на мову цих внутрішніх структур.

Дитина на цій стадії вже здатна впорядковувати предмети, але ще не готова до того, щоб мати справу з можливостями, які вона не може сприйняти безпосередньо й не має відповідного досвіду, набутого в минулому. Тому ті операції, якими вона вже володіє, і називаються конкретними. На цій стадії дитина поступово оволодіває принципом збереження.

Здійснюється інтелектуалізація всіх психічних функцій. Формується нове безкорисне ставлення до знань, внутрішній план дій. Переважає наочно-образне мислення. На початку шкільного віку образне мислення дітей не суто конкретне і ситуативне. Водночас з уявленням предметів у всій повноті і різноманітності їх характеристик дитина вже здатна виділяти їх істотні ознаки і відношення. У неї формується наочно-образне мислення. Воно проявляється в тому, що дитина розуміє і успішно використовує у своїй діяльності різноманітні схематичні зображення типу плану, макета, найпростішого креслення. Наприклад, якщо йому дається план кімнати, на якому позначено предмети меблів і вказано, під яким з них сховано іграшку, він може зіставити предмети на плані з реальними меблями в кімнаті і знайти цю іграшку. Діти розуміють і умовні зображення більш опосередкованих

відношень між словами в реченні, між буквами в слові, різних математичних відношень. Це відкриває шлях до навчання дітей грамоти і математики з опорою на наочне умовне відображення основних закономірностей у самому навчальному матеріалі.

Навчання будується так, що відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. Шести-семирічна дитина здатна до найпростішого аналізу довкілля, поділу на основне і неістотне, вона може будувати нескладні міркування і робити з них правильні висновки. Проте ця здатність обмежена дитячими знаннями й уявленнями. У межах знаного дитина легко встановлює причиново-наслідкові зв'язки. Вона використовує вислови: «якщо... то», «тому що», «отже» тощо. Її побутові міркування, як правило, цілком логічні.

У школярів формуються наукові поняття. Розвиток дитячого інтелекту здійснюється за такими напрямками: засвоєння і активне використання мовлення як засобу мислення, поєднання і взаємозбагачення усіх видів мислення, формування понять, уміння мислити логічно.

Формування у дошкільників основ словесно-логічного мислення, без якого неможливо успішно навчатися в школі, здійснюється в тісному зв'язку з оволодінням рідною мовою, розвитком мовлення.

Зростає роль мовлення у функціонуванні мислення, бо саме воно допомагає дитині подумки («про себе») оперувати об'єктами, зіставляти їх, розкривати їх властивості та відношення, виражаючи цей процес та його результати в судженнях і міркуваннях. Мотивами такої діяльності є прагнення зрозуміти явища навколишньої дійсності, з'ясувати їх зв'язки, причини виникнення тощо.

Швидко зростає словник, обсяг його до семи років становить 3500—4000 слів. Окрім іменників та дієслів у ньому дедалі більше місця займають прикметники, займенники, числівники та службові слова, їх співвідношення відповідає мові, якою дитина оволодіває.

Діти загалом опановують фонетичну побудову рідної мови, навчаються вільно артикулювати окремі звуки та поєднувати їх у звукосполучення.

Відбувається подальша диференціація функцій мовлення. До функції спілкування додається планування та регуляція своєї діяльності за допомогою мовлення. Засобом планування мовлення стає, коли пересувається з кінця дії на її початок, а засобом довільної регуляції — коли дитина навчається виконувати вимоги, сформульовані за допомогою мовлення. В останньому процесі складається внутрішнє мовлення, яке стає засобом формування і функціонування внутрішніх розумових дій. Поява внутрішнього мовлення є ознакою розвитку в дитини словесно-логічного мислення, яке виділяється з практичної діяльності.

Формується теоретичне ставлення до мови, мова стає виразною, інтенсивною. Розвивається письмове мовлення.

К.Ушинський підкреслював, що головним предметом у початковому навчанні є рідна мова, бо вона проникає в усі інші предмети початкового навчання, об'єднує й узагальнює їх результати [69, с. 94]. Власне, мова — це підґрунтя, на якому будується вся навчальна діяльність. Особливо важливо володіти зв'язним монологічним мовленням — спочатку усним, а потім і писемним.

Для дітей найпростішою формою монологу є переказ сюжетного оповідання. Позначки в тексті робляться відповідно до запропонованих критеріїв, потім заповнюється таблиця-протокол.

Як бачимо, основна увага приділяється основній структурі переказу і зв'язку між реченнями.

Сприймання є широким і гострим, але мало диференційованим. Характерним для нього є яскрава емоційність. До закінчення молодшого шкільного віку сприймання стає більш скерованим, зростає роль організованого спостереження.

Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, що розвиваються в пам'яті. Формується логічна пам'ять.

У молодшому шкільному віці значно підвищується здатність заучувати і відтворювати. Зростає продуктивність запам'ятовувати навчальний матеріал. Порівняно з першокласниками в учнів другого класу запам'ятовування конкретного матеріалу збільшується на 28%, абстрактного – на 68%, емоційного – на 35%. У I-III класах частіше вдаються до спеціальних прийомів запам'ятовування. Ефективність словесного запам'ятовування зростає за рахунок оволодіння учнями досконалішими мнемічними прийомами. Порівняно менше зростає в цьому віці продуктивність запам'ятовування конкретних предметів та їх зображень. У молодших школярів інтенсивно розвивається точність запам'ятовування тексту. Учні III класу в середньому в 2,4 рази точніше запам'ятовують текст, порівняно з учнями I класу і в 1,5 рази точніше, ніж учні II класу.

З віком у молодших школярів підвищується точність, впізнавання запам'ятовуваних об'єктів. Найбільший діапазон впізнавання у першокласників, а в учнів третіх класів він знижується у 4-5 рази. Дівчата дещо точніше впізнають предмети, ніж хлопчики.

Розвиток пам'яті молодших школярів полягає в зміні співвідношення мимовільного та довільного запам'ятовування, образної та сюжетної-логічної пам'яті.

У молодшому шкільному віці відбуваються інтенсивний розвиток довільної пам'яті, довільного запам'ятовування й відтворення. Розпочинаючи навчання в школі, діти вже спроможні довільно запам'ятовувати. Дослівність запам'ятовування зумовлюється не віковими особливостями, а рядом факторів їх життєвого досвіду. Не вміючи ще диференціювати завдання, молодші школярі виробляють у себе настанову на дослівне запам'ятовування й відтворення. При правильному педагогічному керівництві учні осмислено запам'ятовують доступний для них матеріал. Просте дослівне запам'ятовування має і позитивне значення. Воно є важливим засобом нагромадження словникового запасу і культури дитячого мовлення, розвитку довільної пам'яті, розвивається самоконтроль, уміння

помічати помилки. Але без спеціального керівництва розвитком пам'яті молодші школярі використовують тільки найпростіші способи довільного запам'ятовування і відтворення. Так у школярів II класу переважає оповідання з використанням готового плану дає нижчі результати, ніж просто повторювання. За даними А. Смирнова молодші школярі часто не знають таких прийомів заучування як смислове групування матеріалу, поділ тексту на частини. Для розвитку логічної пам'яті важливою є настанова вчитися зрозуміти (проаналізувати, порівняти, співвідносити, згрупувати) навчальний матеріал, а потім завчити його.

Якщо учнів не навчити порівнювати, знаходити подібне і відмінне в початковому матеріалі, то неминучі помилки в запам'ятовуванні, пов'язані із змішуванням подібного. Чітке усвідомлення подібного і відмінного – необхідна умова міцного запам'ятовування матеріалу молодшими школярами. Важливою умовою для такого запам'ятовування є також оволодіння прийомами співвіднесення, який полягає в пов'язуванні майбутніх знань з раніше набутими. Учні III класу уже здатні самостійно користуватися такими прийомами.

Довільне запам'ятовування буває найбільш продуктивним тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом їх активної діяльності, хоч ця діяльність немає спеціального мнемічного спрямування.

У зв'язку з далішим розвитком мислення мимовільне запам'ятовування набуває дедалі більшої систематичності і вищої продуктивності. Спираючись на можливості мимовільної пам'яті і створюючи необхідні умови для її функціонування, можна забезпечити набуття молодшими учнями досить великих за обсягом і складних за змістом знань

Поступово удосконалюється відтворююча увага та розвивається творча. У молодших школярів формується довільна увага. Вони вже можуть вирізняти об'єкти, що відповідають потребам їхньої діяльності, й спеціально зосереджуватись на них. Мимовільна увага при цьому не зникає, вона продовжує розвиватися, набуваючи більшої стійкості та обсягу. У цей період

краще розвинута мимовільна увага, спрямована на все яскраве, нове, цікаве. Характерною особливістю є слабкість довільної уваги та її нестійкість.

Відбувається розширення знань та удосконалення умінь і навичок дитини. До закінчення цього періоду в більшості дітей проявляються як загальні, так і спеціальні здібності до різних видів діяльності, збільшуються індивідуальні відмінності між дітьми.

Пізнавальні інтереси молодших школярів мають свою специфіку, яка полягає в їх екстенсивній формі розвитку та яскравій емоційній забарвленості. Учні беруться за все нове, що трапляється в процесі шкільного навчання, але водночас їх пізнавальні інтереси нестійкі, епізодичні, реактивні та ситуативні. Позитивне ставлення до навчальної діяльності залишається домінуючим для більшості молодших школярів однак до закінчення початкової школи збільшується кількість учнів з негативним ставленням до цієї діяльності. Ставлення молодших школярів до навчання визначається ставленням молодших школярів до власне навчальної діяльності, до людей, у взаємодії з якими ця діяльність реалізується, і до самого себе як суб'єкта навчальної діяльності.

Результатом навчальної діяльності є не тільки здобування знань, засвоєння наукових понять, а насамперед зміна самої дитини, її розвиток. Перехід процесів мислення на новий ступінь та пов'язана з цим перебудова всіх інших процесів і є основним змістом розумового розвитку в молодшому шкільному віці. Розвиток мислення дітей у цей період є ключем до їх розумового розвитку в цілому.

Розумовий розвиток молодших школярів характеризується певними критеріями, за допомогою яких і можна діагностувати рівень розвитку, сформованості розумових здібностей молодших школярів.

Значний запас знань — це перший критерій, хоча він і не при всіх умовах є показником розумового розвитку. Інший, надійніший показник — ступінь системності знань. Ще більш надійний показник — оволодіння раціональними прийомами розумової діяльності, формування

інтелектуальних умінь. Їхній специфічний зв'язок з розумовим розвитком базується на тому, що вони мають узагальнений характер, можуть бути використані стосовно різного змісту і в різних галузях діяльності, а також у тому, що вони пов'язані з певною перебудовою особистості, оскільки оволодіння узагальненими прийомами передбачає зміну мотивації. Якщо сформованість інтелектуальних умінь проявляється в школяра досить широко і стійко, то це означає зростання в нього критичності, самостійності, продуктивності гнучкості тощо. Формування у дошкільників основ словесно-логічного мислення здійснюється в тісному зв'язку з оволодінням рідною мовою, розвитком мовлення.

Особливості цього показника полягають у тому, що він не піддається прямому розкриттю, а його можна визначити лише опосередкованим шляхом — через вивчення того, як учень здобуває знання й використовує їх для вирішення завдань. Рівень, на якому в дитини сформовано будь-яку дію, не може бути показником стадії розвитку її інтелекту. Діагностику стадії інтелектуального розвитку слід здійснювати на нових для дитини діях у процесі їхнього формування.

Діти різняться між собою тим, в якому вищому для кожного з них плані мисленнєвої діяльності вони можуть уперше виконати новий прийом після складання схеми орієнтовної основи дії. При цьому в тих випадках, коли дитина здатна виконати прийом, який у неї формується, одразу в словесно-логічному чи наочно-образному плані, пропуск генетично нижчих планів виконання цього прийому (предметного і промовляння вголос) не призводить до неповноцінності сформованого прийому.

Діти відрізняються ще й за тим, в якому, вищому для кожного з них плані мисленнєвої діяльності, можна давати їм схему орієнтовної основи прийому, який у них формується. При цьому той зовнішній для дитини план, в якому можна давати їй схему орієнтовної основи дії, збігається з тим вищим для неї планом, в якому вона здатна вперше виконати новий прийом після складання схеми орієнтовно основи дії.

Таким чином, домінуючими функціями в молодшому шкільному віці стають мислення та пам'ять. Характерною рисою мислення дітей молодшого шкільного віку є те, що воно має конкретний характер та спирається на наочні образи і явища, тобто переважає наочно-образне мислення. Це відкриває шлях до навчання дітей грамоти і математики з опорою на наочне умовне відображення основних закономірностей у самому навчальному матеріалі. Навчання будується так, що відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. Формування у дошкільників основ словесно-логічного мислення здійснюється в тісному зв'язку з оволодінням рідною мовою, розвитком мовлення. Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, що розвиваються в пам'яті. Формується логічна пам'ять, значно підвищується здатність заучувати і відтворювати, зростає продуктивність запам'ятовувати навчальний матеріал. Розвиток пам'яті молодших школярів полягає в зміні співвідношення мимовільного та довільного запам'ятовування, образної та сюжетної-логічної пам'яті. У молодшому шкільному віці відбуваються інтенсивний розвиток довільної пам'яті, довільного запам'ятовування й відтворення.

1.3. Особливості використання положень концепції НУШ у процесі вивчення івриту у початковій школі

Характерною ознакою сучасного етапу розвитку українського суспільства є зростаюча потреба і зацікавленість у вивченні іноземних мов. Суспільство, як з боку освітніх установ, підприємств, так і з боку студентів, учнів та їхніх батьків, чітко усвідомлюють, що володіння іноземною мовою дає доступ до світових культурних цінностей та нових інформаційних технологій, це крок до мобільності та самореалізації. Повсякденною реальністю став той факт, що для здійснення професійної діяльності від фахівця вимагається вільне володіння однією або кількома іноземними

мовами, таким чином у спеціаліста збільшуються шанси на ринку праці і він має певні переваги у працевлаштуванні.

Сьогодні у сучасній початковій освіті активно змінюються цілі, результати, зміст, підходи до організації й оцінювання якості освітнього процесу. Методологічною і нормативною основою реформування є закон України «Про освіту», «Концепція Нової української школи». Впродовж 2017-2018 років розроблено і затверджено новий Державний стандарт початкової освіти, дві типові освітні програми для 1-2 класів. Впровадження нового змісту передбачає формування в учителів, методистів готовності працювати в ситуації вибору нових програм, навчально-методичного забезпечення, посилення психологічної підготовки до використання нових засобів навчальної взаємодії з учнями.

Сучасний контекст шкільної іншомовної освіти виражає новий погляд на взаємозв'язок освіти та культури, створення мовного середовища для школярів. Методи вивчення англійської мови у першому та другому класі базуються на дитиноцентричному, компетентнісному, діяльнісному підходах у поєднанні із засобами, спрямованими на здобуття очікуваних освітніх результатів.

Новий етап законодавчого і концептуального розвитку шкільної освіти, здійснені останніми роками дослідження українських і зарубіжних учених зумовили суттєві зміни статусу початкової освіти, її загальної мети, їх похідних складників функціонування у нових умовах. Зокрема, відповідно до національної рамки кваліфікацій «початкова освіта є першим рівнем повної загальної середньої освіти, який має забезпечити здатність особи виконувати прості завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання, виконувати завдання під безпосереднім керівництвом іншої особи» [20, .3].

Відповідно до проекту Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» передбачається два цикли початкової освіти: 1) адаптаційно-ігровий (1-2 класи); 2) основний (3-4 класи). Така структура

зумовлює вчителів до вибору особливих форм, методів і прийомів навчання учнів іншомовного спілкування. Так, у першому циклі перевага має надаватися ігровій діяльності та часу її виконання з урахуванням індивідуальних особливостей школярів; навчання іншомовного спілкування доцільно організовувати через діяльність із використанням ігрових методів.

Слід зазначити, що зміна наукових підходів до вивчення іноземних мов у початковій школі сьогодні вимагає структурних, змістових та функціональних змін у всіх її ланках. Разом з тим проведений аналіз стану викладання мови іврит у початковій школі дозволив виявити основні протиріччя на таких існуючих рівнях: *на дидактичному рівні, на методологічному рівні, на психологічному рівні.*

Дидактичний рівень: мета освіти та вимоги концепції НУШ що до створення психологічного комфорту для дитини не дозволяє створити відповідну навчальну напругу для досягнення результату.

Одним із пріоритетів МОН залишається переорієнтування системи освіти на потреби людини. Усі громадяни мають уміти вчитися протягом життя і мати доступ до якісної системи освіти — на це мають бути спрямовані зусилля фахівців та та чиновників у галузі освіти. Нова українська школа визначає побудову освіти на всіх її ланках з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей (фізичних, психологічних, інтелектуальних) кожної дитини незалежно від її вікової групи.

Початковий етап навчання іноземної мови є надзвичайно важливим, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування умінь сприймати на слух, говорити, читати й писати іноземною мовою. Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентності та наскрізних умінь, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, допитливості, що забезпечують її

готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві, продовження навчання в основній школі [66, с . 34].

Нами були виділені такі основні особливості використання положень концепції НУШ у процесі вивчення іноземної мови у початковій школі:

- *психологічна комфортність навчання іноземної мови.*
- *навчальні завдання і час на їхнє виконання будуть визначатися відповідно до (із урахуванням) індивідуальних особливостей школярів;*
- *обсяг домашніх завдань буде обмежено;*
- *навчання буде організовано через діяльність, ігровими методами як у класі, так і поза його межами;*
- *буде запроваджено описове формувальне оцінювання, традиційних оцінок не буде; найважливіше завдання вчителя – підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання. [17, с.25]*

З цих пунктів ми бачимо, що нова методика, намагається усунути, як можна більше стресових ситуацій для дитини. Ігрові заняття, менше домашніх завдань. Мета зробити школу для дитини більш комфортною. Дійсно, ігрові методи ефективніше звичайних нудних прикладів і вправ, але тепер повертаємося до мети нашої школи. Для аналізу цієї постанови розглянемо теорію піраміди Маслоу.

У 1943 р. психолог А. Маслоу, досліджуючи фактори, які впливають на поведінку, розбив їх на п'ять категорій і розташував їх у визначеній ієрархії. В основі цієї ієрархії лежали найбільш насущні потреби (їжа, вода, житло), а на вершині — більш високі індивідуальні запити (визнання, самовираження). Коли потреби найнижчого рівня задоволені хоча б частково, людина починає рухатися до задоволення потреб іншого і не обов'язково наступного рівня ієрархії.

Усе, що необхідно для підтримки життя, — їжа, одяг, житло — об'єднується в категорію фізіологічних потреб. Перш ніж людина зможе переслідувати якісь інші цілі, їй необхідно задовольнити ці основні потреби. В умовах "золотого мільярда" більшість людей, що працюють і одержують зарплату, цілком спроможні задовольнити свої фізіологічні потреби, тому запити вищих рівнів стають усе сильнішим мотиваційним чинником. Наприклад, коли людина має достатню кількість предметів першої потреби, з її боку буде логічно застрахуватися від можливих втрат. Така потреба в безпеці і подібні їй можуть бути задоволені завдяки достатньо високій заробітній платі, що дозволяла би робити заощадження, а також завдяки системам медичного і соціального страхування і програмам пенсійного забезпечення та гарантії зайнятості.

Вище від потреби в безпеці розташоване, за А. Маслоу, бажання людей спілкуватися між собою, відчувати приналежність до колективу. Як показали дослідження Готорна, ці соціальні потреби можуть бути для працівників важливіші за фінансові потреби. Люди також мають потребу у визнанні — їм потрібне відчуття цінності своєї особистості як невід'ємної частини єдиного цілого. Вони потребують поваги, заснованої на досягненнях у змаганні з іншими людьми. Всі ці потреби тісно пов'язані з поняттям статусу, що означає «вагу» або «важливість» людини в очах оточення. Можливість задоволення таких потреб може бути потужним мотиватором.

А. Маслоу визначив потребу в самовираженні як «бажання стати більшим, ніж ти є, стати всім, на що ти спроможний». Ця потреба найвищого порядку, і задовольнити її складніше за все. Люди, що досягають цього рівня, працюють не просто заради грошей або заради справляння враження на інших, але тому, що усвідомлюють значимість своєї роботи і відчують задоволення від самого її процесу.

Отже для успішного придбання знань необхідно використовувати ієрархічну піраміду А. Маслоу. Дійсно, якщо дитині холодно, вона голодна, або у неї погане взаємовідношення з однокласниками, процес

навчання загальмовується. При цьому забезпечення дітей тільки нижніми рівнями піраміди, не дає почуття задоволення дітям, і не виконують цілей освіти. Мета дійти до вершини, де знаходяться досягнення і самовираження. А нижні рівні всього лише засоби досягнення.

В єврейської педагогіці мета навчитися самодисципліни. Самодисципліна – це одна із життєво важливих навичок людини та вінець виховних стратегій дисципліни. Для виховання свідомої дисципліни учитель повинен привчати школярів до правильного чергування праці та відпочинку, до необхідності чіткого виконання роботи, до уважного сприйняття нових знань. Цьому сприяє знайомство учнів із зрозумілою для них метою навчання, правильною організацією праці, чіткою цільовою установкою поведінки, привчанням до самоконтролю.

Сприяє вихованню дисциплінованості школярів і участь у позакласній виховній роботі. Включаючись в роботу гуртків, учень бере на себе певні обов'язки, привчається планувати свій час, відмовляється від ігор, розваг.

Також, велике значення у вихованні дисципліни має поєднання вимог. Без систематично продуманих вимог не можна уявити організацію навчальної, трудової, виховної та суспільно-корисної діяльності дітей. «Школа, – писав А. Макаренко, – повинна з першого ж дня ставити до учня тверді, незаперечні вимоги, озброювати дитину нормами поведінки, щоб вона знала, що можна і чого не можна, що похвально і що карається» [39, с. 176]. Вимоги допомагають встановлювати дисципліну в школі, організовують діяльність і поведінку учнів.

Отже, на нашу думку, треба використовувати ігрові методи тільки для мотивації учнів. Нестандартні завдання можуть бути представлені у вигляді проблемних ситуацій (складних ситуацій, з яких треба знайти вихід, використовуючи отримані знання), рольових і ділових ігор, конкурсів і змагань та інших завдань з елементами цікавості. Звичайно, нестандартні уроки незвичайні за задумом, організації, методиці проведення, більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття з суворою структурою і

встановленим режимом роботи. Але перетворювати нестандартні уроки в головну форму роботи, вводити їх в систему недоцільно через велику втрату часу, відсутність серйозного пізнавального праці, невисокою результативності та іншого.

Методологічний рівень. *Недостатня увага до читання, і створення іншомовного середовища.*

Читання - це самостійний вид мовної діяльності, пов'язаний зі сприйняттям і розумінням інформації, закодованої графічними знаками. Саме в молодших класах початкової школи закладаються основи читання як найважливішого виду мовленнєвої діяльності. Читання іноземною мовою, на початковому етапі, формує у дітей готовність до іншомовного спілкування, сприяє більш ранньому залученню до нового для них мовному світу, формує позитивний настрій до подальшого вивчення іноземної мови. Читання знайомить учнів з життям зарубіжних однолітків, з миром дитячої та художньої літератури, іноземної музики і кіно. Сам процес формування і розвитку навичок читання, а так же інтелектуальних, мовних і пізнавальних здібностей учнів, сприяє формуванню деяких універсальних, лінгвістичних понять, які можна спостерігати як в рідному, так і в іноземній мові.

Таким чином, ми пропонуємо ввести більше читання книг на іноземній мові, відкривати книжкові гуртки, невеликий відділ в бібліотеці з іноземними літературою і мотивувати різноманітними способами до прочитання цих книг вдома.

Психологічний рівень. *Отримання знань загальмовується через відсутність авторитету вчителя.*

Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти та на засадах педагогіки партнерства. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. Основні принципи цього підходу:

- повага до особистості;

- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)

З таких принципів ми можемо зробити висновок, що нова українська школа, ставить вчителя і учня на рівних. Намагаючись забезпечити учня впевненістю, вона занижує авторитет вчителя.

Авторитет педагога - це, перш за все, засіб виховного впливу на учня. Авторитетної особистості як би авансується успіх. Особистості, визнає авторитетної, приписується компетентність і в інших областях. Відбувається як би іррадіація авторитету. Авторитет учителя - це складний феномен, який якісно характеризує систему відносин до педагога. Відносини учнів до авторитетного педагогу позитивно емоційно забарвлені і насичені. І чим вищий цей авторитет, ніж важливіше для вихованців науки, основи яких викладає вчитель, тим справедливніше здаються його вимоги, зауваження, тим вагомішим кожне його слово.

Уперше в педагогічній науки авторитет вчителя на істинний і помилковий був розділений А. Макаренко. Істинний - один, помилковий - безліч різновидів. Під помилковим авторитетом розуміється таке відношення вихованців (учнів) до вихователя (вчителю), яке спонукає їх бути споживачами готового досвіду, пасивними або активними. Помилковий авторитет заснований на прагненні вчителя домагатися слухняності від учня. Домагаючись слухняності, як найближчої мети і зачіпаючи на це багато сил і часу, вчителі вже не мають можливості домагатися інших цілей, кінцевих, головних. У вчителів найчастіше зустрічаються наступні види помилкового авторитету.

Авторитет придушення: завойовується шляхом систематичної демонстрації переваги в правах і можливості тримати учнів в постійному страху перед покаранням або висміюванням за невдалу відповідь або виконання вправи, перед окриком, покаранням.

Зараз такі вчителі зустрічаються нечасто, але шкода, той, що наноситься ними величезний. Вони провокують учнів на боягузтво, підлабузництво або, навпаки, агресивне відношення до старшого, прагнення насолить йому, але тонко замаскувати порушення дисципліни, неповагу до педагога. Ніякої мови про виховання, свідомої дисципліни, в цьому випадку йти не може. Вимогливість викладача, не підкріплена повагою до особистого достоїнства учнів, придбаває формально - бюрократичний характер.

Авторитет відстані: Педагог, вихователь прагне завжди тримати учнів на дистанції. Вступає з ними тільки в офіційні контакти. Прагнучи бути недоступним і загадковим, такий викладач звеличує свою персону, створює для себе привілеї аж до занять на уроці сторонніми справами, проходження в президію шкільних або студентських зборів, хоч його ніхто туди не висуває, отримання в столової їжі без черги.

Авторитет педантизму: У вчителя існує система дріб'язкових, нікому не потрібної умовності, традицій. Він постійно чіпляється до тих, що займаються. При чому його причіпки не узгодяться зі здоровим глуздом, вони просто безрозсудні. У такого педагога учні втрачають упевненість в своїх силах, на заняттях одна частина учнів грубо порушує дисципліну, інша - тримається скуто, напружено.

Авторитет резонерства: Вчитель, що намагається завоювати авторитет, таким чином, нескінченно повчає вихованців, вважаючи, що нотації - головний засіб виховання. До сперечання таких педагогів учні швидко звикають, перестають на них реагувати і роздратовано, а іноді сміючись, слухають потік моралей, витікаючих з вуст зосередженого співрозмовника красномовством педагога.

Авторитет уявної доброти: Частіше, ніж інші види помилкового авторитету, зустрічаються у молодих педагогів. Не маючи достатнього педагогічного досвіду, ці керівники молоді вважають, що учні оцінять їх доброту, потурання і відповідять слухняністю, увагою, любов'ю. Виходить лише навпаки. Учні ігнорують вказівки і навіть прохання старшого і додатково над ним же сміються

Істинний же авторитет - це таке відношення учнів до вчителя, яке спонукає учнів бути весь час молодшими товаришами вчителю, тобто брати участь разом з ним і під їх керівництвом в турботі про поліпшення життя.

Отже, використавши принцип детоцентризм, повністю ігнорувачи права відносини учня до вчителя, може знизити результати успішності.

Таким чином, ми пропонуємо ввести такі зміни в сучасній освіті: підвищити рівень навчання самодисципліни, звернути увагу на прочитання більшої кількості іноземної літератури, підвищити авторитет вчителя.

Отже, у контексті нашого дослідження доцільним буде запропонувати методику формування пам'яті дітей.

1.4. Методика формування пам'яті дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту та єврейських традицій

Формування пам'яті дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту та єврейських традицій передбачає розробку методики дослідження, яка спрямована на формування та розвиток у учнів 1 класів процесів запам'ятовування.

Технологія програми дозволяє дітям розвиватися, а головне прививає бажання вчитися і розвиватися, не боячись труднощів у вивченні мови, розвиває любов до мови.

Діти одержують знання активним шляхом. Програма включає книги, диски, навчальні зошити, наочність (плакати і т. ін.). Все це допомагає дитині досягнути іврит на різних рівнях. Програма створена для того, щоб

іврит і іудаїзм стали релевантними для повсякденного життя дитини. Це значить, що все що вивчила дитина не повинно залишитися з нею в класі, все переноситися додому

Принципи методики:

1. Природний процес пізнання. Цей принцип побудований на дослідженні американських фахівців, що довели, що дитина до десятилітнього віку не прикладає спеціальних зусиль, для запам'ятовування іноземних слів. Це відбувається в тому разі, якщо дитині доводиться користуватися новими словами.

2. Асоціативне навчання. Цей принцип побудований на візуальному сприйнятті дітей. Вчитель використовує крупні ілюстрації для пояснення теми.

3. Система спірального накопичення інформації. Кожне нове слово пов'язано з попереднім за допомогою наочних образів і логічного зв'язку.

4. Цілеспрямованість. Створення у дітей мотивації для освоєння нового матеріалу.

5. Інтеграція – матеріал, одержаний на уроках, діти інтегрують безпосередньо в своє повсякденне життя.

6. Темпераментність – програма містить ігри, проводячи які вчитель емоційно захоплює дітей, наповнюючи урок приємним враженням, що запам'ятовується.

Весь процес освіти в залежить від наступних речей:

- Вчитель (активний, ініціативний....)
- Учні (відкриття у дітей навичок читання, письма)
- Умови (оточення, відношення з батьками, свята)
- Значення (вчитель повинен знати основу і вимоги програми)

Вся програма навчання йде по спіралі, крок за кроком, кожна річ, яку дитина бачить, в програмі повинна бути направлена на розвиток дитини.

Сама програма припускає велику кількість годин івриту і єврейських традицій в тиждень а саме 10, але оскільки, як було зазначено вище, головне

– це процес навчання, то програму можна застосувати для меншої кількості годин.

Авторська методика спрямована на розвиток пам'яті молодших школярів у процесі оволодіння ними івриту. Вона ґрунтується на органічному поєднанні змісту, методів, організаційних форм в умовах загальноосвітньої школи.

В основу методики покладено впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання, методів стимулювання інтересів до навчання, ігрових та наочних методів навчання.

Наш вибір зумовлений тим, що саме ці методи сприяють розвитку пам'яті учнів молодших класів, їх пізнавальних потреб та забезпечують формування стійкого інтересу до вивчення івриту і єврейських традицій; активізують спілкування учнів та вчителя.

Передбачений комплекс організаційних форм спрямований на:

- розвиток у учнів 1 класів процесів запам'ятовування;
- одержання знань активним шляхом;
- створення у дітей мотивації для освоєння нового матеріалу.

Процес розвитку пам'яті молодших школярів у процесі оволодіння ними івриту і єврейських традицій відбувається поетапно. Нами виділено три етапи розвиваючого навчання: ціннісно-мотиваційний (I), операційно-пізнавальний (інтелектуальний) (II) та діяльнісний (рефлексивно-оцінювальний) (III) (табл.2.1).

Для кожного етапу було визначено певну мету, її досягнення забезпечувалося впровадженням відповідних форм і методів.

Ціннісно-мотиваційний етап. Реалізація цього етапу передбачає усвідомлення молодшими школярами головної мети вивчення івриту і єврейських традицій. На думку Ю. Соловйової, цінність відіграє значущу роль в житті людини, оскільки орієнтує і спрямовує її до самовизначення та самореалізації. Також, погоджуємось із думкою автора, що система

цінностей становить основу культури особистості, яка зумовлює її вчинки, формує потреби, впливає на інтереси. Мотив – це внутрішнє психічне явище, яке спонукає суб'єкт до виконання дії; мотивація визначається як система внутрішніх мотивів, що спонукає людину до конкретних вчинків, форм поведінки і діяльності [2, с. 58]. Шляхи формування ціннісно-мотиваційної складової передбачені в розробленій нами програмі формування методичної культури початкових класів. Вона спрямована на цілісне формування всіх структурних компонентів означеного явища і передбачає групові бесіди, дискусії, колективно-творчі обговорення, рольові ігри. Таким чином цінністю для дітей є Тора і єврейський світ, а знання івриту є необхідністю для їх вивчення. А для мотивації раніше, коли дитина починала вивчати єврейські букви, то листочок з буквами мазали медом, а дитина їх облизувала, так у дитини виникала асоціація букв з чим то радісним. Зараз прийнято роздавати на першому уроці різноманітні солодощі у формі букв. На цьому етапі учні ознайомлюються з алфавітом, засвоюють основні слова, фрази, речення на івриті, засвоюють поняття чоловічого і жіночого роду.

Основною формою взаємодії учасників навчально-виховного процесу на цьому етапі є урок-гра. На цьому етапі навчання спрямоване на формування мотивації до вивчення івриту і єврейських традицій, стимулювання навчання учнів.

Таблиця 2.1

*Етапи розвитку пам'яті молодших школярів
на уроках івриту*

Етап и	Поетапна мета	Форми та методи навчання
I	Формування мотивації та інтересу до вивчення івриту і єврейських традицій. Ознайомлення з основними словами, фразами, реченнями на івриті, введення понять чоловічого і жіночого роду.	Урок-гра Методи стимулювання інтересу до навчання. Ігровий метод

	Формування пам'яті учнів, вивчення букв та навчання грамоті на івриті. Виховання бажання вивчати іврит та єврейські народні традиції.	Урок засвоєння нових знань Наочні методи навчання. Робота з книгою. Ігрові методи. Використання на уроках івриту і єврейських традицій раціональних прийомів розвитку пам'яті учнів.
III	Розвиток пам'яті учнів шляхом ознайомлення дітей з оточуючим середовищем на івриті. Зв'язок івриту як навчального предмету з життям. Узагальнення та систематизації матеріалу, використання івриту в повсякденному житті.	Комбінований урок Інтерактивні методи навчання

Програма дозволяє дітям розвиватися, а головне прививає бажання вчитися і розвиватися, не боячись труднощів у вивченні мови, розвиває любов до мови, до національних традицій. Найбільш доцільними на цьому етапі є методи стимулювання інтересу до навчання: створення ситуації інтересу при викладанні того чи іншого матеріалу (використання пізнавальних ігор, сюжетно-рольових ігор, мовних та дидактичних ігор, перегляд навчальних телепередач, кінофільмів, прослуховування аудіоматеріалів). Розвиток інтересу в учнів - це засіб активізації навчання, що сприяє кращому засвоєнню знань. Цікаво учням - цікаво з ними і вчителів. Байдужість у навчанні негативно впливає на всіх учасників навчального процесу; Одним із основних методів, що використовуються на даному етапі є ігровий метод. Гра займає важливе місце і в житті молодших школярів. Тому, щоб зробити процес навчання молодших школярів більш цікавим і продуктивним, на уроках слід використовувати різноманітні ігри. На сучасному етапі навчання школа повинна не лише формувати в учнів певний набір знань. Необхідно будити і постійно підтримувати прагнення їх до самоосвіти, реалізації творчих здібностей.

Дуже важливо на ранніх стадіях навчання закласти в кожному учні інтерес до навчання. Інтерес цей треба постійно підтримувати. Давно відмічено, що у людини залишається в пам'яті, а відповідно і в навиках,

значно більше, коли вона бере участь в процесі з цікавістю, а не спостерігає зі сторони. Необхідна така реалізація всередині системи освіти, яка б дозволила школярам з цікавістю виконувати поставлені завдання. Застосування нетрадиційних, нестандартних форм навчання сприятливо позначається на навчальному процесі. Однією з таких форм навчання є гра, яка використовується на уроках і єврейських традицій. Урок-гру можна розглядати як одну з форм активного навчання, такі уроки передбачають творчий підхід з боку вчителя і учня. Основна мета використання гри на уроках івриту і єврейських традицій – підняти інтерес учнів до навчання, і тим самим підвищити ефективність навчання та запам'ятовування. На заняттях івриту і єврейських традицій нами використовувалися наступні ігри (див. додаток 1): дидактична гра «рахуємо символи Рош-а-Шана»; рухлива гра в «Йом Кіпур»; дидактична гра «Ознайомлення із звичаєм Капарот»; мовна гра «Білий одяг»; дидактична гра «Ознайомлення із чотирма рослинами Арбаа мінім».

Операційно-пізнавальний етап. Метою даного етапу є вивчення школярами букв івриту і навчання грамоті. Цей етап передбачає використання на уроках івриту і єврейських традицій наочних методів навчання та роботу з книгою. Наочні методи передбачають використання ілюстрацій, плакатів. Застосування наочності має на меті: збагачення і розширення безпосереднього чуттєвого досвіду учнів, розвиток спостережливості, пізнання конкретних властивостей предметів під час практичної діяльності, створення умов для переходу до абстрактного мислення, опори для самостійного навчання й систематизації навчального матеріалу. Відповідно до функцій наочності ми використовуємо різні засоби унаочнення: предмети та явища навколишньої дійсності; дії вчителя й учнів, що демонструють, як треба виконувати ту чи іншу операцію та як і яким обладнанням користуватися; зображення реальних предметів – різноманітні іграшки, предметні малюнки, картини, образні моделі з паперу, картону й символічні зображення – карти, таблиці, схеми. До наочних засобів, які ми

використовуємо на уроках, належать також інформація, яку учні сприймають за допомогою технічних засобів навчання: діафільми, звукозапис. Дидактичні функції наочності – педагогічна підтримка міркувань учнів на етапі первинного сприймання, опора для дітей, які не встигають, використання опори під час самостійної роботи й повторення.

Робота з книгою як метод навчання забезпечує можливість багаторазово опрацьовувати навчальну інформацію в доступному для учня темпі і в зручний час. Сучасні програмовані навчальні книги ефективно розв'язують проблеми інформаційного забезпечення, контролю, корекції, діагностики знань та вмінь. Важливими умовами, що забезпечують ефективність використання цього методу є: уміння швидко, раціонально читати і розуміти прочитане.

Розрізняють два види роботи з книгою: під керівництвом учителя (на уроці) і самостійно (в домашніх умовах). Пізнавальна робота на уроці передбачає поділ навчального матеріалу на частини, виконання необхідних дій із запам'ятовування, розуміння, порівняння, класифікації. Робота з підручником в домашніх умовах розпочинається з відтворення знань, одержаних під час уроку. Тому, основним напрямком цієї діяльності є синтезування навчального матеріалу, засвоєного на уроці, з текстом підручника. Самостійна робота з підручниками підвищує пізнавальну самостійність учнів, якість засвоєння знань, формує уміння вчитися, навички самоконтролю. Важливими прийомами раціональної роботи з книгою є: установка на запам'ятовування основних положень, тощо.

Так, викладання завжди починається з плакатів, які постійно висять в класі: (погода, рисунки з підписами на івриті, хто є в класі). На початку уроку завжди звучить пісня, яку діти повинні вивчити протягом уроку.

Вивчення букв та навчання грамоті відбувається за методикою «літери, які світяться». Вона поділяється на 5 частини, в кожній з яких по 5-6 букв і п'яту частину, в якій діти вивчають прописні букви. Завжди перед вивченням нової букви в класі вивіщується словничок (картинки зі словами, які містять

букву, що буде вивчатися і яку діти потім будуть зустрічати в тексті). Вивчення букви починається з того, що приноситься коробка з сюрпризом, в якій захована річ, яка починається на цю букву, а діти повинні вгадати, що ж там. Потім кожна дитина намагається зобразити цю букву з підручних матеріалів або себе.

Після того, як діти запам'ятали написання букви, вивчаємо її фонетичне звучання і проводимо фонетичне читання. Читання відбувається спочатку вголос разом із вчителем, потім індивідуально. Також часто використовується по парний метод. Один учень грає роль учителя, другий учня, змінюючись ролями посередині. Після того, як діти вивчили зображення і фонетичне звучання букви, впроваджуємо трохи методу швидкого читання, для цього вчитель показує картинку з малюнком слова, якого вивчили на цьому уроці, а далі діти на швидкість знаходять його у себе в підручнику.

Останнім етапом уроку є письмове закріплення вивченої букви. Діти самостійно в робочих зошитах пишуть букву, що вивчили у печатному і прописному вигляді.

На операційно-пізнавальному етапі ми дотримувалися наступних раціональних прийомів розвитку пам'яті учнів:

1) важливою умовою продуктивного запам'ятовування і тривалого зберігання є правильний розподіл повторень в часі. Застосування даного принципу полягає в тому, що повторення нових слів, фраз відбувається протягом декількох уроків.

2) концентроване повторювання дає значно менший ефект, ніж розподілене в часі. Застосування даного принципу полягає в тому, що діти знайомляться з новими словами на початку уроку, проговорюють їх разом із вчителем, потім дивляться на великий плакат у вчителя і знову проговорюють ці слова, одночасно запам'ятовуючи їх написання, далі діти працюють в своїх робочих зошитах, записуючи ці слова і одночасно проговорюючи їх.

3) найкращий вид повторення – це включення засвоєного матеріалу в подальшу пізнавальну діяльність щоразу в нових зв'язках. Застосування даного принципу полягає в тому, що діти читають у голос той самий текст разом із вчителем, після чого вони самостійно читають той самий текст.

4) краще запам'ятовується наочний матеріал. Застосування даного принципу полягає в тому, що в класі розміщені плакати із новими словами.

5) особливості пам'яті пов'язані з емоційним станом учня і наскільки він комфортно себе відчуває на уроці. Важливо, щоб дитина відчувала позитивні емоції.

Діяльнісний етап має на меті ознайомлення дітей з оточуючим середовищем на івриті, використовуючи вивчені слова, фрази, речення, узагальнення та систематизації матеріалу, використання івриту в повсякденному житті. Цей етап передбачає використання на уроках івриту інтерактивних методів навчання. На уроках потрібно створити позитивну атмосферу, позитивну реакцію вчителя, позитивне ставлення учня до навчання. На нашу думку те, що нав'язується, ніколи не буде вивчено. Важливо зробити так, щоб учень з раннього віку виявляв бажання дізнатись щось нове. Саме тут у пригоді стають інтерактивні засоби навчання, які передбачають дещо іншу роль вчителя в навчальному процесі. Учитель виступає співбесідником, радником, співучасником навчальної діяльності. Просте заучування слів, виконання вправ не дають бажаного результату. Учень набагато більше дізнається і навчиться приймати свої знання, якщо урок пройде у формі гри, подорожі або бесіди. Це пояснюється тим, що перевагою молодших школярів є великі можливості довготривалої пам'яті. Так, спостереження показують: за умови стимулювання властивої для цього віку ігрової або пізнавальної мотивації діти досить легко й міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й фрази, віршики.

Таким чином, інтерактивні методи сприяють процесу розумового виховання, оскільки вивчаючи іноземну мову, якою для учнів є іврит, учні

не просто отримують інформацію, а вчаться її аналізувати, порівнювати та робити власні висновки. Адже навчання іноземної мови допомагає дітям оволодівати новими засобами оформлення думок, замислюватись над особливостями рідної мови, над особливостями будови нової мови (фонетичної, лексичної, граматичної), над своєрідністю її правопису. Ознайомлюючись з іншою системою понять, у дітей виникає можливість “усвідомлювати своє мислення”; у них формується і розширюється філологічний кругозір, удосконалюються розумові здібності, розвивається пам’ять. Учні дізнаються про ті граматичні явища, які відсутні в рідній мові. Послідовна систематизація лексико-граматичного матеріалу заохочує дітей до інтенсивної розумової діяльності. Вона стимулює активне здійснення операцій аналізу, синтезу, зіставлення, умовиводу і тим самим сприяє ранньому формуванню логічного мислення, розвитку логічної пам’яті.

Великі можливості має також зв’язок івриту як навчального предмету з життям, тобто із світом молодшого школяра. Так, домашніми завданнями, які ми задаємо дітям, є «розкажи тижневу главу з Тори батькам», «прочитай батькам текст» та ін. Подібні завдання імпонують батькам закладеною в них можливістю бути асистентом учителя і водночас помічником, другом своєї дитини, а інколи - її учнем, бо не всі батьки володіють івритом або вивчали його раніше. Такий вид діяльності сприяє зміцненню зв’язків між школою і сім’єю.

Щоб досягти усіх поставлених цілей, наша програма побудована на засадах цілісного підходу, спрямованого на активізацію усіх каналів прийому інформації (адитивного, візуального, кінетичного) і передбачає достатню рухливість учнів на уроці. Ми урахуємо також той фактор, що чим цікавіші ігрові дії, котрі ми використовуємо на уроках, тим ефективніше учні запам’ятовують, узагальнюють та систематизують отримані знання.

Запропонована методика має забезпечити процес формування пам’яті учнів молодших класів на уроках івриту і єврейських традицій.

Висновки до першого розділу

Запам'ятовування, зберігання та наступне відтворення індивідом його досвіду називається пам'яттю. Пам'ять окремої людини індивідуальна і залежить від багатьох факторів – фізичних та психологічних. Та все ж різнобарвність видів пам'яті можна класифікувати. В основу класифікації пам'яті покладені чотири ознаки, згідно з якими її розподіляють: за переважанням форм психічної активності (рухова, емоційна, образна або інтелектуальна, словесно-логічна); за способом запам'ятовування (довільна, мимовільна); за тривалістю, строком зберігання інформації (довгочасна, короткочасна (оперативна)); за усвідомленням (розумінням) змісту матеріалу (сміслова, механічна). В пам'яті розрізняють такі основні процеси: запам'ятовування, зберігання, відтворення і забування. В людей існують значні індивідуальні відмінності в пам'яті. Тому з практичною метою управління процесами розвитку пам'яті вчителю необхідно добре знати, які саме властивості пам'яті притаманні кожному учню.

Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, що розвиваються в пам'яті. Формується логічна пам'ять, значно підвищується здатність заучувати і відтворювати, зростає продуктивність запам'ятовувати навчальний матеріал. Розвиток пам'яті молодших школярів полягає в зміні співвідношення мимовільного та довільного запам'ятовування, образної та сюжетної-логічної пам'яті. У молодшому шкільному віці відбуваються інтенсивний розвиток довільної пам'яті, довільного запам'ятовування й відтворення. Але без спеціального керівництва розвитком пам'яті молодші школярі використовують тільки найпростіші способи довільного запам'ятовування і відтворення. Тому важливим напрямком роботи вчителя є використання на уроках раціональних прийомів розвитку пам'яті.

Дослідження формування пам'яті дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту і єврейських традицій передбачає розробку методики дослідження. Розроблена нами методика дослідження спрямована на формування та розвиток у учнів 1 класів процесів запам'ятовування. Дана методика базується на ізраїльській програмі. Ця програма - інноваційний підхід до викладання івриту в діаспорі. Вона ґрунтується на віковій психології дитини, враховуючи етапи розвитку головного мозку. Діти одержують знання активним шляхом. Програма включає книги, диски, навчальні зошити, наочність (плакати і т. ін.). Наочність та раціональні прийоми розвитку пам'яті, на яких побудована дана програма, допомагають дитині досягнути іврит на різних рівнях, швидше запам'ятовувати нові слова, складати речові конструкції.

Наша методика спрямована на розвиток пам'яті молодших школярів у процесі оволодіння ними івриту і єврейських традицій. Вона ґрунтується на органічному поєднанні змісту, методів, організаційних форм в умовах загальноосвітньої школи. В основу методики покладено впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання, методів стимулювання інтересів до навчання, ігрових та наочних методів навчання. Наш вибір зумовлений тим, що саме ці методи сприяють розвитку пам'яті учнів молодших класів, їх пізнавальних потреб та забезпечують формування стійкого інтересу до вивчення івриту і єврейських традицій; активізують спілкування учнів та вчителя. Процес розвитку пам'яті молодших школярів у процесі оволодіння ними івриту і єврейських традицій відбувається поетапно. Нами виділено три етапи розвиваючого навчання: ціннісно-мотиваційний, операційно-пізнавальний (інтелектуальний) та діяльнісний (рефлексивно-оцінювальний). Метою ціннісно-мотиваційного етапу є формування мотивації та інтересу до вивчення івриту, ознайомлення з основними словами, фразами, реченнями на івриті, введення понять чоловічого і жіночого роду. На цьому етапі використовувалися такі методи навчання як метод

стимулювання інтересу до навчання та ігровий метод. Метою операційно-пізнавального етапу є формування пам'яті учнів, вивчення букв та навчання грамоті на івриті, виховання бажання вивчати іврит та єврейські народні традиції. На цьому етапі використовувалися такі методи та прийоми навчання як робота з книгою, наочні методи, ігрові методи, використання на уроках івриту раціональних прийомів розвитку пам'яті учнів. Метою діяльнісного етапу є розвиток пам'яті учнів шляхом ознайомлення дітей з оточуючим середовищем на івриті, встановлення зв'язку івриту як навчального предмету з життям дітей, узагальнення та систематизації матеріалу, використання івриту в повсякденному житті. На цьому етапі використовувалися інтерактивні методи навчання.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ІВРИТУ

2.1. Методика дослідження розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту

Програмою експериментального дослідження передбачалося довести обґрунтованість досліджуваних нами теоретико-методичних засад та ефективність створеної на їх основі методики формування пам'яті молодших школярів на уроках івриту і єврейських традицій. У зв'язку з цим перед нами постала необхідність виконання наступного завдання, тобто експериментально перевірити ефективність використання авторської методики. Дослідження формування пам'яті молодших школярів на уроках івриту проводили в експериментальній та контрольній групі. В експерименті на базі.....взяло участь 40 учнів 1 класів: 20 учнів – контрольна група і 20 учнів - експериментальна група. В контрольній групі в якій навчання івриту і єврейських традицій проводилося за традиційною шкільною програмою, учні експериментальної групи навчалися івриту за ізраїльською програмою.

Експерименту передував доекспериментальний зріз, де з учнями контрольної та експериментальної груп було проведено дослідження рівня розвитку короткочасної та довготривалої пам'яті.

1. Дослідження обсягу короткочасної пам'яті.

Мета дослідження: визначення обсягу короткочасного запам'ятовування за методикою Джекобсона.

Матеріали та обладнання: бланк з чотирма наборами рядів чисел, аркуш для записів, ручка і секундомір.

Процедура дослідження.

Дослід можна проводити з одним досліджуваним або з групою з 6-8 осіб. Він включає чотири аналогічні серії. У кожній з них експериментатор зачитує досліджуваному один з наведених наборів цифрових рядів.

Перший набір	Другий набір
2 5 4 3	3 2 4 1
2 3 5 1 0	1 6 0 2 3
6 4 2 1 3 0	2 5 4 0 6 1
Третій набір	Четвертий набір
2 1 0 6	1 3 7 2
3 1 1 2 4	6 4 8 0 5
2 5 6 0 2 4	4 2 5 3 1 1

Елементи рядів пред'являються з інтервалом 1 с. Після прочитування кожного ряду через 2—3 с за командою “Пишіть!” досліджувані на аркуші паперу відтворюють елементи ряду з тією послідовністю, з якою вони пред'являлись експериментатором. У кожній серії, незалежно від результату, зачитуються всі три ряди. Інструкція для всіх серій експерименту однакова. Інтервал між серіями становить 6—7 хв.

Інструкція досліджуваному: назву Вам кілька цифр. Слухайте уважно і намагайтеся запам'ятати їх якнайбільше. Після закінчення диктування за моєю командою запишіть те, що запам'ятали, з тією послідовністю, з якою вони пред'являлися. Увага! Починаємо!”

Обробка результатів

У процесі обробки результатів дослідження треба встановити:

- ряди, відтворені повністю і з тією послідовністю, з якою вони показувалися дослідником. Для зручності їх позначають знаком (+);
- найбільшу довжину ряду, який досліджуваний в усіх серіях відтворив правильно;
- кількість правильно відтворених рядів, більших за той, який відтворено досліджуваним в усіх серіях;
- коефіцієнт обсягу пам'яті, який знаходять за формулою

$$П_k = A + \frac{c}{n},$$

де $П$, обсяг короткочасної пам'яті;

A — найбільша довжина ряду, правильно відтвореного досліджуваним в усіх серіях;

c — кількість правильно відтворених рядів, більших за A ;

n — число серій досліду (в даному дослідженні 4).

Аналіз результатів

Для аналізу результатів користуються такими показниками рівнів обсягу короткочасного запам'ятовування:

Шкала оцінки короткочасного запам'ятовування	
Коефіцієнт обсягу пам'яті ($П$)	Рівень короткочасного запам'ятовування
10	Дуже високий
8—9	Високий
7	Середній
6—5	Низький
3—4	Дуже низький

2. Дослідження обсягу довгострокової пам'яті.

Процедура дослідження. Експериментатор зачитує 20 слів на івриті, що позначають предмети, а саме: стіл, вчитель, стул, портфель, книга, зошит, олівець, ручка, дошка, вікно, клас, учні, сонце, весна, плакат, дівчинка, хлопчик, іграшка, мама, двері. Обстежуваний відтворює слова після кожного зачитування в будь-якому порядку.

Інструкція: «Зараз я прочитаю двадцять слів. Слухай уважно. Коли закінчу читати, відразу ж повторіть те, що запам'ятали. Повторювати можна в будь-якому порядку. Зрозуміло?»

Читайте слова повільно, чітко. Коли дитина повторює слова, ставте у

протоколі хрестик під цим словом. Потім повторіть знову слова. Далі дитину попросіть повторити слова 3-й, 4-й, 5-й раз, ніякі нові інструкції не додаються, просто говоріть: "Повтори слова ще раз".

Жодних розмов з боку дитини не допускаються (бо розмова може відволікати увагу і погіршити результат). Після 5-разового повторення слів робиться перерва на 50-60 хвилин, після чого дитині знову пропонується пригадати і назвати слова.

Для оцінки пам'яті будується графік. На осі ординат відкладається число слів, що запам'яталися, по осі абсцис – число повторень.

Інтерпретування результатів:

Низький - після першого озвучування слів дитина запам'ятала 4-5 із них, після 5-го повторення – до 10 слів.

Середній – після першого озвучування слів дитина запам'ятала 6-8 слів, після 5-го – 11-14 слів.

Добрий – після першого озвучування слів дитина запам'ятала 9- 12 слів, після 5-го 15-16 слів.

Високий – після першого озвучування слів дитина запам'ятала 13-20 слів, після 5-го 18-20 слів.

Після проведеної методики був зроблений післяекспериментальний зріз, спрямований на дослідження ефективності методики розвитку пам'яті учнів молодших класів на уроках івриту і єврейських традицій.

2.2. Результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності методики формування пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту

Дослідивши рівень розвитку короткочасної пам'яті у учнів контрольного і експериментального класів до початку проведення запропонованої програми, ми отримали наступні результати (рис. 2.1 та 2.2):

Рівень розвитку короткочасної пам'яті

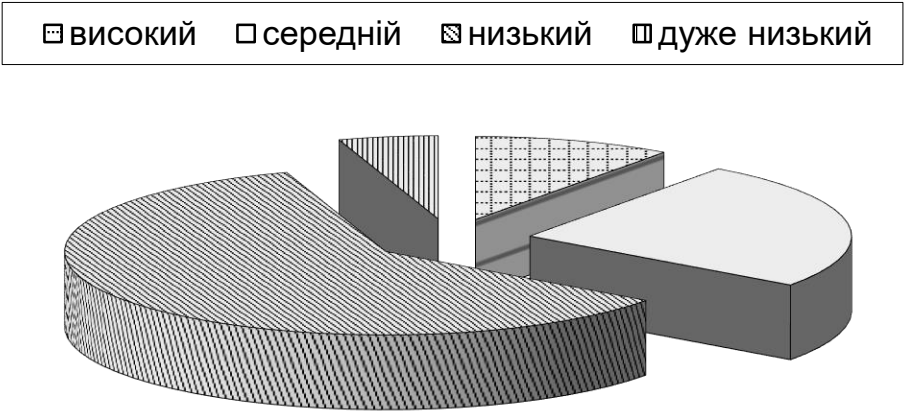


Рис. 2.1. Рівень розвитку короткочасної пам'яті учнів експериментальної групи до проведення запропонованої програми

Рівень розвитку короткочасної пам'яті

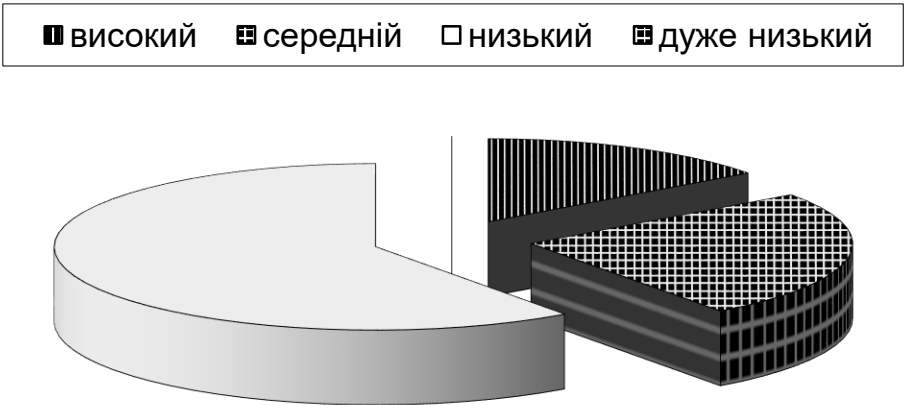


Рис. 2.2. Рівень розвитку короткочасної пам'яті учнів контрольної групи до проведення запропонованої програми

Отже, дуже високий рівень запам'ятовування не виявлено у жодного учня як контрольної, так і експериментальної груп; високий рівень короткочасного запам'ятовування зафіксовано у 2 учнів (10,0%) експериментальної і 3 учнів (15,0%) контрольної групи; середній рівень короткочасного запам'ятовування виявлено у 5 учнів (25,0%) експериментальної і 5 учнів (25,0%) контрольної групи; низький рівень короткочасного запам'ятовування показали 12 учнів (60,0%) контрольної та 12 учнів експериментальної групи (60,0%); дуже низький рівень короткочасного запам'ятовування показали 1 учень експериментальної (5,0%) та жодень з учнів контрольної груп.

Таким чином, результати доекспериментального зрізу показали, що учні контрольної та експериментальної груп мають незначну відмінність у рівні розвитку короткочасного запам'ятовування. Таким чином, ми можемо стверджувати про рівні умови досліджуваних, а отже, про достовірність результатів подальшого досліджування.

Програмою експериментального дослідження на завершальному етапі передбачалося довести обґрунтованість досліджуваних нами теоретико-методичних засад та ефективність створеної на їх основі методики формування пам'яті молодших школярів на уроках івриту і єврейських традицій. У зв'язку з цим перед нами постала необхідність експериментально перевірити ефективність використання авторської методики. Тому після роботи по запропонованій нами програмі розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту був проведений післяекспериментальний зріз.

Результати дослідження розвитку короткочасного запам'ятовування після проведення запропонованої програми показали наступні результати (рис. 2.3 та 2.4): дуже високий рівень короткочасного запам'ятовування не виявлено у жодного учня контрольної групи, тоді як в експериментальній групі такі результати показали 2 учня (10,0%); високий рівень

короткочасного запам'ятовування зафіксовано у 6 учнів (30,0%) експериментальної і 5 учнів (25,0%) контрольної групи; середній рівень короткочасного запам'ятовування виявлено у 6 учнів (30,0%) експериментальної і 6 учнів (30,0%) контрольної групи; низький рівень короткочасного запам'ятовування показали 9 учнів (45,0%) контрольної та 6 учнів експериментальної групи (30,0%); дуже низький рівень короткочасного запам'ятовування не виявлено у жодного учня як експериментальної так і контрольної груп.

Рівень розвитку короткочасної пам'яті

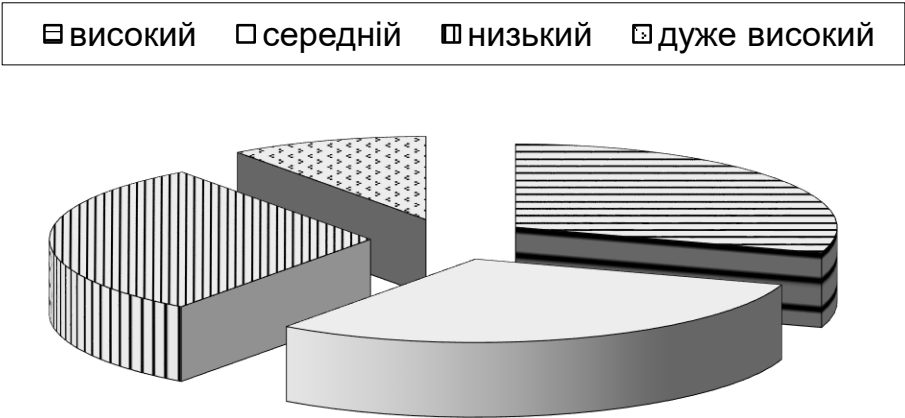


Рис. 2.3. Рівень розвитку пам'яті учнів експериментальної групи після проведення експерименту

Рівень розвитку короткочасної пам'яті

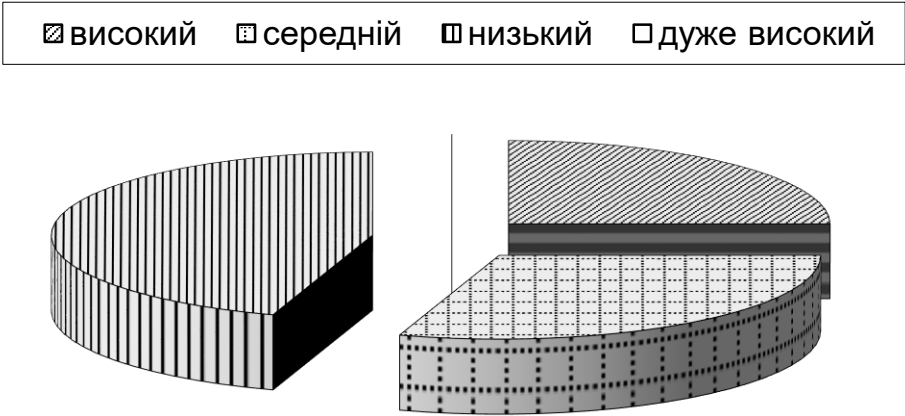


Рис. 2.4. Рівень розвитку пам'яті учнів контрольної групи після проведення експерименту

проведення експерименту

Порівняльний аналіз результатів дослідження розвитку короткочасного запам'ятовування до і після проведення запропонованої програми представлені в таблиці 2.2 і рис. 2.5.

Як видно з таблиці 2.2, в експериментальній групі кількість учнів, що мають високий рівень короткочасного запам'ятовування, збільшилась на 20,0% і становить 30,0% досліджуваних, тоді як результати контрольної групи збільшилися лише на 5%, крім того, в експериментальній групі 10% досліджуваних виявили дуже високий рівень запам'ятовування, тоді як в контрольній групі такі результати не виявлено в жодного учня.

В експериментальній групі на 30% зменшилась кількість досліджуваних з дуже низьким рівнем короткочасного запам'ятовування (з 60,0% до 30,0%), тоді як в контрольній групі кількість досліджуваних з дуже низьким рівнем короткочасного запам'ятовування зменшилась лише на 15,0%.

Таблиця 2.2

Розподіл учнів за рівнем розвитку короткочасного запам'ятовування до і після проведення запропонованої програми

Рівні розвитку короткочасного запам'ятовування	Констатуючий експеримент		Формуючий експеримент	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
	Відносна кількість учнів (%)	Відносна кількість учнів (%)	Відносна кількість учнів (%)	Відносна кількість учнів (%)
Дуже високий	-	-	-	10,0
Високий	15,0	10,0	25,0	30,0
Середній	25,0	25,0	30,00	30,0

Низький	60,0	60,0	45,0	30,0
Дуже низький	-	5,0	-	-

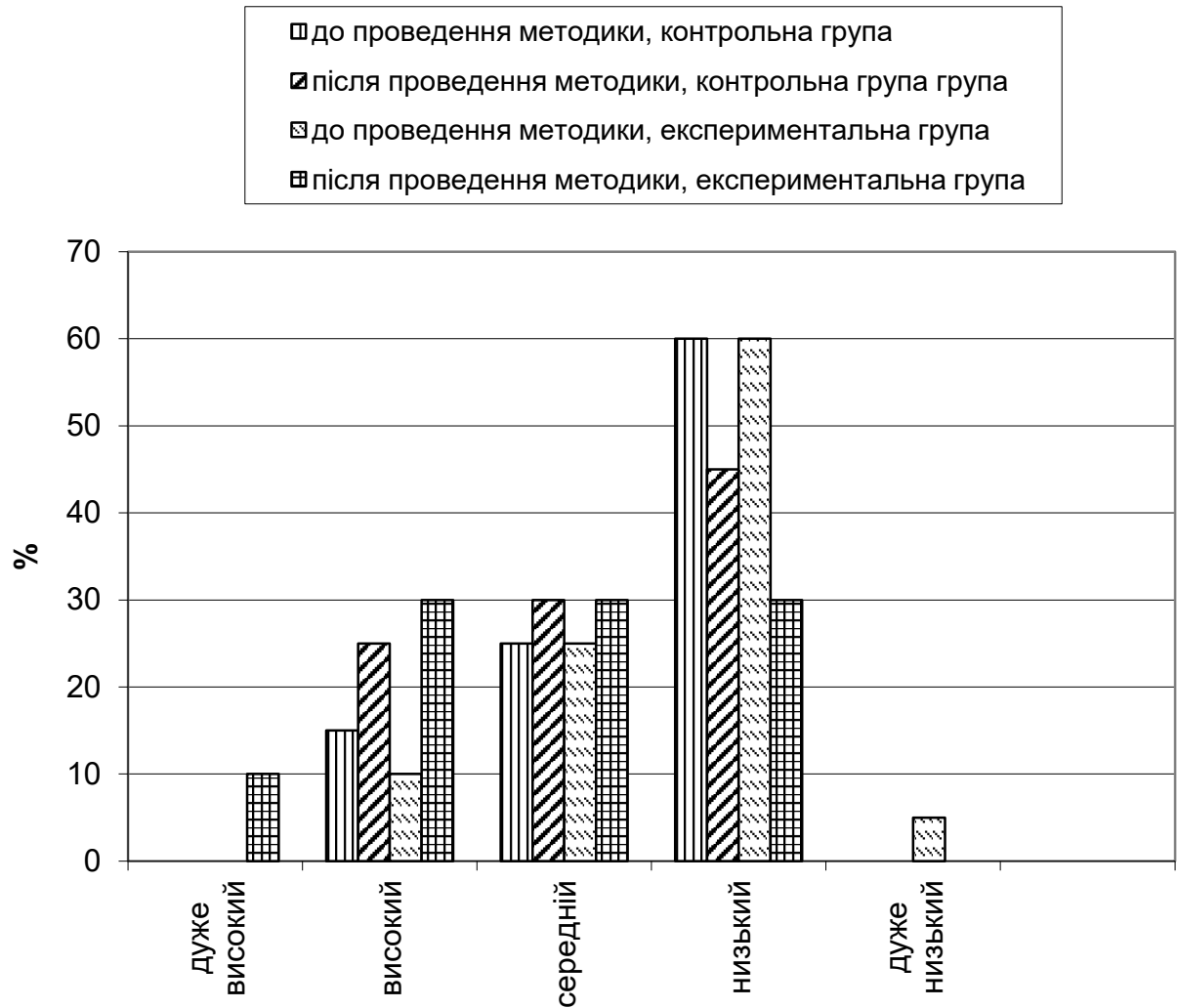


Рис. 2.5. Порівняльний аналіз рівня розвитку короточасного запам'ятовування у учнів контрольної і експериментальної груп до і після проведення запропонованої програми

З метою виявлення ефективності проведеної методики, спрямованої на розвиток пам'яті учнів молодших класів на уроках івриту і єврейських традицій, було проведено дослідження рівня розвитку довгострокової пам'яті в контрольній та експериментальній групах. Суть дослідження полягала в

тому, щоб визначити обсяг довгострокової пам'яті в кожного учня шляхом визначення числа слів, що запам'яталися, після кожного з п'яти зачитувань дослідником 20 тестових слів.

Дослідивши рівень розвитку довгострокової пам'яті у учнів контрольного і експериментального класів до початку проведення запропонованої програми, ми отримали наступні результати (рис. 2.6 та 2.7):

Рівень розвитку довгострокової пам'яті

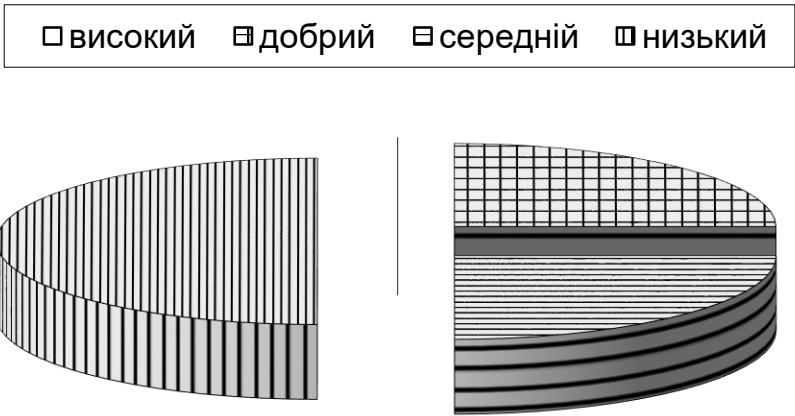


Рис. 2.6. Рівень розвитку довгострокової пам'яті учнів експериментальної групи до проведення запропонованої програми

Рівень розвитку довгострокової пам'яті

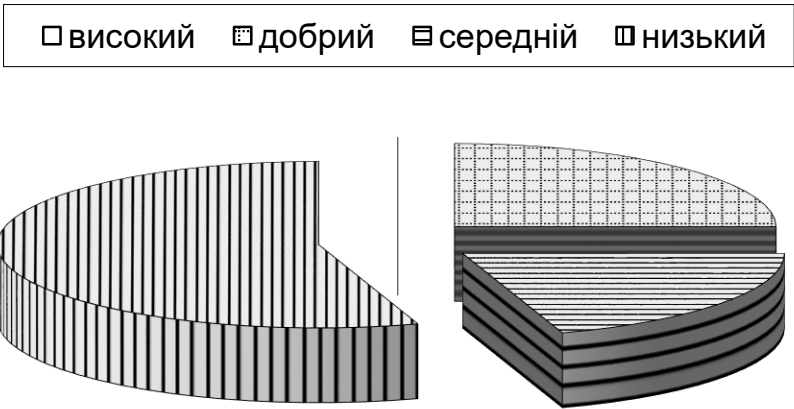


Рис. 2.7. Рівень розвитку довгострокової пам'яті учнів контрольної групи до проведення запропонованої програми

Отже, дуже високий довгострокової пам'яті не виявлено у жодного

учня як контрольної, так і експериментальної груп; добрий рівень довгострокового запам'ятовування зафіксовано у 5 учнів (25,0%) експериментальної і контрольної груп; середній рівень довгострокового запам'ятовування виявлено у 5 учнів (25,0%) експериментальної і 4 учнів (20,0%) контрольної групи; низький рівень довгострокового запам'ятовування показали 11 учнів (55,0%) контрольної та 10 учнів експериментальної групи (50,0%).

Отже, до проведення авторської методики учні обох груп мали низький рівень довгострокового запам'ятовування, відмінність у рівні розвитку довгострокового запам'ятовування у учнів обох груп – незначна. Таким чином, ми можемо стверджувати про рівні умови досліджуваних, а отже, про достовірність результатів подальшого досліджування.

Після проведення експериментальної програми нами був проведений післяекспериментальний зріз. Результати дослідження розвитку довгострокового запам'ятовування після проведення запропонованої програми показали наступні результати (рис. 2.8 та 2.9):

Рівень розвитку довгострокової пам'яті

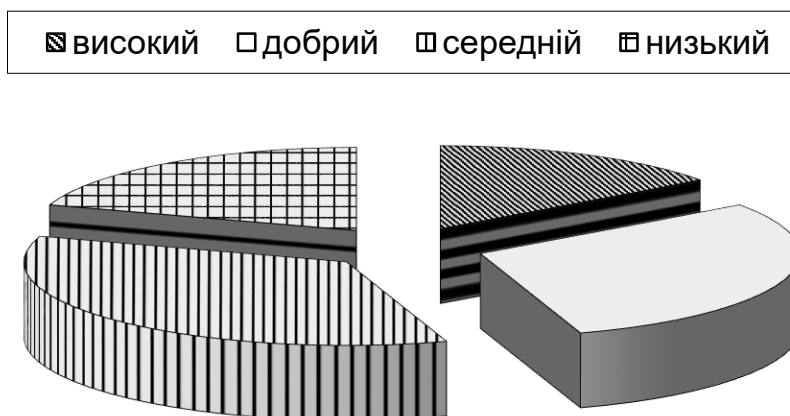


Рис. 2.8. Рівень розвитку довгострокової пам'яті учнів експериментальної групи після проведення експерименту

високий рівень довгострокового запам'ятовування виявлено у 1 учня контрольної (5,0%) та 3 учнів (15,0%) експериментальної груп; добрий рівень

довгострокового запам'ятовування зафіксовано у 6 учнів (30,0%) експериментальної і 5 учнів (25,0%) контрольної групи; середній рівень довгострокового запам'ятовування виявлено у 7 учнів (35,0%) експериментальної і 5 учнів (25,0%) контрольної групи; низький рівень довгострокового запам'ятовування показали 9 учнів (45,0%) контрольної та 4 учнів експериментальної групи (20,0%).

Рівень розвитку довгострокової пам'яті

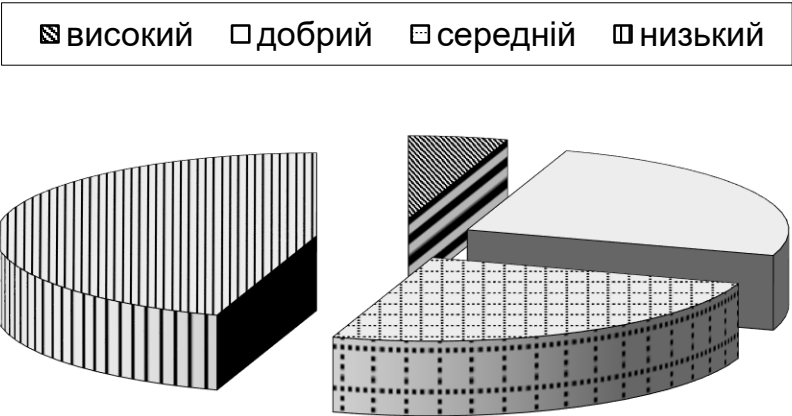


Рис. 2.9. Рівень розвитку довгострокової пам'яті учнів контрольної групи після проведення експерименту

Порівняльний аналіз результатів дослідження обсягу довгострокової пам'яті в учнів контрольної та експериментальної груп шляхом визначення числа слів на івриті, що запам'яталися наведено в таблиці 2.3. і рис. 2.10.

Таблиця 2.3

Розподіл учнів за рівнем розвитку довгострокового запам'ятовування до і після проведення запропонованої програми

Рівні розвитку довгострокового запам'ятовування	Констатуючий експеримент		Формуючий експеримент	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
	Відносна кількість учнів (%)	Відносна кількість учнів (%)	Відносна кількість учнів (%)	Відносна кількість учнів (%)

Високий	-	-	5,0	15,0
Добрий	25,0	25,0	25,0	30,0
Середній	20,0	25,0	25,0	35,0
Низький	55,0	50,0	45,0	20,0

Результати після експериментального зрізу виявили значні відмінності у рівні розвитку довгострокового запам'ятовування у учнів контрольної та експериментальної груп.

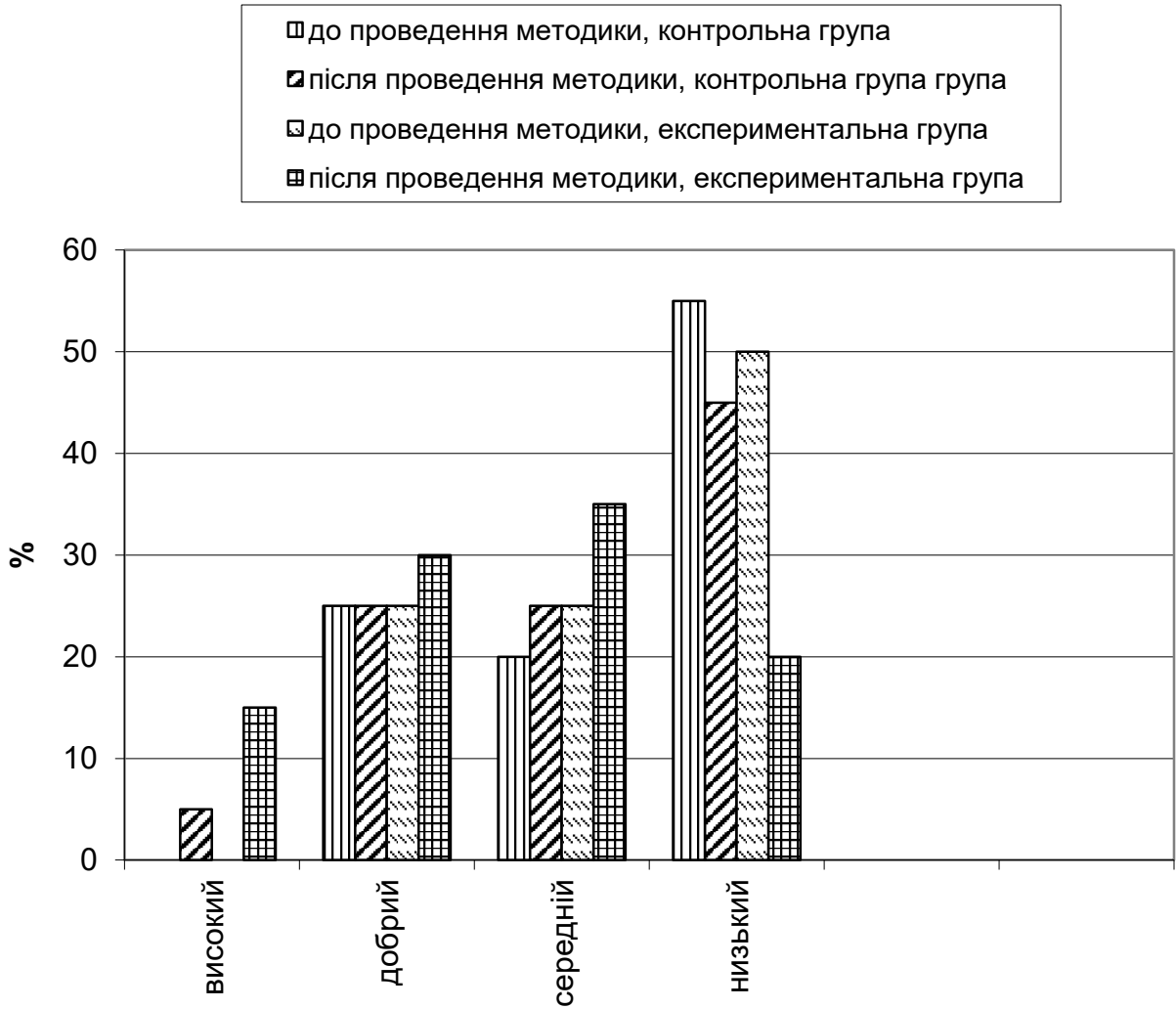


Рис. 2.10. Порівняльний аналіз рівня розвитку довгострокового запам'ятовування у учнів контрольної і експериментальної груп до і після проведення запропонованої програми

Як видно з таблиці 2.3 і рис. 2.10, в експериментальній групі кількість

учнів, що мають високий рівень довгострокового запам'ятовування, збільшилась на 15,0%, тоді як в контрольній групі лише на 5,0%. Кількість учнів із добрим рівнем довгострокового запам'ятовування в експериментальній групі збільшилась на 5,0%, а в контрольній залишилася незмінною. В експериментальній групі на 30,0% зменшилась кількість досліджуваних з низьким рівнем довгострокового запам'ятовування, тоді як в контрольній групі цей показник зменшився лише на 10,0%.

Отже, учні експериментальної групи набагато краще запам'ятовували і відтворювали слова на івриті. Даний результат можна оцінити як успішну апробацію розробленої методики розвитку довгострокової пам'яті молодших школярів у процесі оволодіння ними івриту.

Таким чином, на етапі констатувального експерименту за методикою розвитку пам'яті молодших школярів на уроках івриту і єврейських традицій у переважної більшості учнів було виявлено низький та середній рівень розвитку короткострокової та довгострокової пам'яті. У результаті проведення формувального експерименту в експериментальній групі значно збільшилася кількість учнів з добрим та високим рівнем розвитку короткострокової та довгострокової пам'яті, що підтверджує ефективність впровадження у навчально-виховний процес запропонованої методики розвитку пам'яті молодших школярів на уроках івриту і єврейських традицій.

Висновки до другого розділу

Програмою експериментального дослідження передбачалося довести обґрунтованість досліджуваних нами теоретико-методичних засад та ефективність створеної на їх основі методики формування пам'яті молодших школярів на уроках івриту. У зв'язку з цим перед нами постала необхідність виконання наступного завдання, тобто експериментально перевірити ефективність використання авторської методики. Дослідження формування пам'яті молодших школярів на уроках івриту проводили в експериментальній

та контрольній групі. В експерименті взяло участь 40 учнів 1 класів: 20 учнів – контрольна група, в якій навчання івриту та національних традицій проводилося за традиційною шкільною програмою і 20 учнів експериментальної групи, які навчалися івриту за ізраїльською програмою.

Експерименту передував доекспериментальний зріз, де з учнями контрольної та експериментальної груп було проведено дослідження рівня розвитку короткочасної та довготривалої пам'яті. Обидві групи (контрольна і експериментальна) показали приблизно однакові показники розвитку як короткострокової, так і довгострокової пам'яті. Зокрема, дуже високий рівень короткочасного запам'ятовування не виявлено у жодного учня контрольної групи, тоді як в експериментальній групі такі результати показали 2 учня (10,0%); високий рівень короткочасного запам'ятовування зафіксовано у 6 учнів (30,0%) експериментальної і 5 учнів (25,0%) контрольної групи; середній рівень короткочасного запам'ятовування виявлено у 6 учнів (30,0%) експериментальної і 6 учнів (30,0%) контрольної групи; низький рівень короткочасного запам'ятовування показали 9 учнів (45,0%) контрольної та 6 учнів експериментальної групи (30,0%); дуже низький рівень короткочасного запам'ятовування не виявлено у жодного учня як експериментальної так і контрольної груп. Це свідчить про незначну відмінність у рівні розвитку короткочасного запам'ятовування. Дуже високий довгострокової пам'яті не виявлено у жодного учня як контрольної, так і експериментальної груп; добрий рівень довгострокового запам'ятовування зафіксовано у 5 учнів (25,0%) експериментальної і контрольної груп; середній рівень довгострокового запам'ятовування виявлено у 5 учнів (25,0%) експериментальної і 4 учнів (20,0%) контрольної групи; низький рівень довгострокового запам'ятовування показали 11 учнів (55,0%) контрольної та 10 учнів експериментальної групи (50,0%).

Після роботи по запропонованій нами програмі розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту був проведений післяекспериментальний зріз. Результати після-експериментального зрізу

показали значне збільшення рівня розвитку короткострокового та довгострокового запам'ятовування у учнів експериментальної групи порівняно з учнями контрольної групи. Зокрема, дуже високий рівень короткочасного запам'ятовування не виявлено у жодного учня контрольної групи, тоді як в експериментальній групі такі результати показали 2 учня (10,0%); високий рівень короткочасного запам'ятовування зафіксовано у 6 учнів (30,0%) експериментальної і 5 учнів (25,0%) контрольної групи; середній рівень короткочасного запам'ятовування виявлено у 6 учнів (30,0%) експериментальної і 6 учнів (30,0%) контрольної групи; низький рівень короткочасного запам'ятовування показали 9 учнів (45,0%) контрольної та 6 учнів експериментальної групи (30,0%); дуже низький рівень короткочасного запам'ятовування не виявлено у жодного учня як експериментальної так і контрольної груп. Високий рівень довгострокового запам'ятовування виявлено у 1 учня контрольної (5,0%) та 3 учнів (15,0%) експериментальної груп: добрий рівень довгострокового запам'ятовування зафіксовано у 6 учнів (30,0%) експериментальної і 5 учнів (25,0%) контрольної групи; середній рівень довгострокового запам'ятовування виявлено у 7 учнів (35,0%) експериментальної і 5 учнів (25,0%) контрольної групи; низький рівень довгострокового запам'ятовування показали 9 учнів (45,0%) контрольної та 4 учнів експериментальної групи (20,0%).

Результати дослідження дозволяють зробити висновок про достатню ефективність запропонованої методики розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту і єврейських традицій.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В дипломній роботі досліджено проблеми формування пам'яті молодших школярів; проаналізовано особливості розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку; експериментальним шляхом досліджено розвиток пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту і єврейських традицій; визначено ефективність запропонованої методики.

В результаті проведеної роботи ми можемо зробити наступні висновки:

1. Запам'ятовування, зберігання та наступне відтворення індивідом його досвіду називається пам'яттю. Пам'ять окремої людини індивідуальна і залежить від багатьох факторів – фізичних та психологічних. Та все ж різнобарвність видів пам'яті можна класифікувати. В основу класифікації пам'яті покладені чотири ознаки, згідно з якими її розподіляють: за переважанню форм психічної активності (рухова, емоційна, образна або інтелектуальна, словесно-логічна); за способом запам'ятовування (довільна, мимовільна); за тривалістю, строком зберігання інформації (довгочасна, короткочасна (оперативна)); за усвідомленням (розумінням) змісту матеріалу (смислова, механічна). В пам'яті розрізняють такі основні процеси: запам'ятовування, зберігання, відтворення і забування. В людей існують значні індивідуальні відмінності в пам'яті. Тому з практичною метою управління процесами розвитку пам'яті вчителю необхідно добре знати, які саме властивості пам'яті притаманні кожному учню.

2. Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, що розвиваються в пам'яті. Формується логічна пам'ять, значно підвищується здатність заучувати і відтворювати, зростає продуктивність запам'ятовувати навчальний матеріал. Розвиток пам'яті молодших школярів полягає в зміні співвідношення мимовільного та довільного запам'ятовування, образної та сюжетної-логічної пам'яті. У молодшому шкільному віці відбуваються інтенсивний розвиток довільної пам'яті,

довільного запам'ятовування й відтворення. Але без спеціального керівництва розвитком пам'яті молодші школярі використовують тільки найпростіші способи довільного запам'ятовування і відтворення. Тому важливим напрямком роботи вчителя є використання на уроках раціональних прийомів розвитку пам'яті.

3. З метою дослідження розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту і єврейських традицій нами була розроблена авторська методика, яка спрямована на розвиток пам'яті молодших школярів у процесі оволодіння ними івриту і єврейських традицій. Вона ґрунтується на органічному поєднанні змісту, методів, організаційних форм в умовах загальноосвітньої школи. В основу методики покладено впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання, методів стимулювання інтересів до навчання, ігрових та наочних методів навчання. Наш вибір зумовлений тим, що саме ці методи сприяють розвитку пам'яті учнів молодших класів, їх пізнавальних потреб та забезпечують формування стійкого інтересу до вивчення івриту; активізують спілкування учнів та вчителя. Процес розвитку пам'яті молодших школярів у процесі оволодіння ними івриту і єврейських традицій відбувається поетапно. Нами виділено три етапи розвиваючого навчання: ціннісно-мотиваційний, операційно-пізнавальний (інтелектуальний) та діяльнісний (рефлексивно-оцінювальний). Запропонована методика мала забезпечити процес формування пам'яті учнів молодших класів на уроках івриту.

4. Програмою експериментального дослідження передбачалося довести обґрунтованість досліджуваних нами теоретико-методичних засад та ефективність створеної на їх основі методики формування пам'яті молодших школярів на уроках івриту. У зв'язку з цим перед нами постала необхідність виконання наступного завдання, тобто експериментально перевірити ефективність використання авторської методики. Дослідження формування пам'яті молодших школярів на

уроках івриту проводили в експериментальній та контрольній групі. Експерименту передував доекспериментальний зріз, де з учнями контрольної та експериментальної груп було проведено дослідження рівня розвитку короткочасної та довготривалої пам'яті. Обидві групи (контрольна і експериментальна) показали приблизно однакові показники, що свідчить про незначну відмінність у рівні розвитку короткочасного запам'ятовування.

Після роботи по запропонованій нами програмі розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту і єврейських традицій був проведений післяекспериментальний зріз. Результати післяекспериментального зрізу показали значне збільшення рівня як короткочасного, так і довгострокового запам'ятовування у учнів експериментальної групи порівняно з учнями контрольної групи.

Результати дослідження дозволяють зробити висновок про достатню ефективність запропонованої методики розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку на уроках івриту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антошак О. Розуміння, розум, творчість: Шкільний світ, 2006. – 112 с.
2. Асмолов А. Г. Принципы организации памяти человека: Наука, 1985. – 284 с.
3. Бех І. Молодший школяр у вікових закономірностях. Поч. шк. : 2015. № 1. С. 10-13.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Наука, 1968. 198 с.
5. Бочковська О. Вивчення іноземної мови в ранньому шкільному віці: Ігри в початковій школі на уроках англійської: упоряд. Л. Мудрик. – Київ: Шк. світ, 2010. 128 с.
6. Бузан Т. Скоростная память. М.: Высшая школа, 1995. 283 с.
7. Бурлачук Р.Л., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике: Вища школа, 1989. 189 с.
8. Власова О.І. Педагогічна психологія: Либідь, 2005. 400 с.
9. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте: Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения.: Под ред. Н.Ф. Талызиной, И. А. Володарской: Редакционно-издательский центр "Помощь", 1996. С. 67-79.
10. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования: М., 1957. 456 с.
11. Вікова та педагогічна психологія / За ред. О.В. Скрипченко, Л.В. Волинської, З.В. Огороднічук. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
12. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. К.: «Радянська школа», 1976. 269 с.
13. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. М.: Просвещение, 1979. 288 с.

14. Гунько С. Новий підхід до вивчення англійської мови на початковому етапі. Поч. шк.: науково-метод. журн. 2011. № 8. С. 32-34.
15. Громова Е.А. Эмоциональная память и ее механизмы. М.: Просвещение, 1980. 184 с.
16. Державний стандарт початкової загальної освіти URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/Laws/show/462-2011>
17. Державний стандарт початкової освіти: Поч. освіта: Перша всеукраїнська газета для першого вчителя. 2018. № 10. С. 7-29.
18. Денисенко М. Побачив – запам’ятав – навчився: як правильно використовувати наочність при навчанні читання англійською мовою учнів початкової школи: Іноземні мови в навчальних закл. 2007. № 3. С. 112-116.
19. Душніцька І. І. Важливість вивчення іноземних мов у сучасному світі та роль навчальної гри у цьому процесі: Англійська мова та література: науково-метод. журн. 2018. № 19-21. С. 30-35.
20. Забродський М.М. Вікова психологія. К.: МАУП, 1998. 92 с.
21. Запорожець О.В. Психологія. К.: «Вища школа», 1972. 269 с.
22. Закон Про освіту № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року: Відомості Верховної Ради. Офіційне видання. 2017. № 38-39.
23. Обучение и развитие. Экспериментально-педагогическое исследование: Под ред. Л. В. Занкова. М.: Просвещение, 1975. 174 с.
24. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М.: Высшая школа, 1961. 249 с.
25. Клацки Р. Память человека. Структура и процессы. М.: Наука, 1978. 241 с.
26. Клименко М. В. Упровадження інтегрованого навчання в умовах реалізації НУШ : Англійська мова та література. 2018. № 27. С. 2-3.
27. Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент. – Ч.І. Психологія суб'єкта діяльності. К.: КНЕУ, 2000. 243 с.
28. Кондратюк. О. Нестандартні уроки в початковій школі: Київ: Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.

29. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Радянська школа, 1989. 608 с.
30. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 128 с.
31. Лапп Д. Улучшаем память – в любом возрасте: М.: Знания, 1993. 92 с.
32. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 240 с.
33. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Высшая школа, 1973. 261 с.
34. Макарова Л.Л., Синельников В.М. Загальна психологія. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 200 с.
35. Максименко С.Д. Загальна психологія. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
36. Матюгин И., Рыбникова И. Методы развития памяти, образного мышления, воображения. М.: Гардарики, 1996. 382 с.
37. Морозова О. НУШ очима дитини: Поч. школа. 2018. № 6. С. 62.
38. Методи діагностики пізнавальних здібностей першокласників: Інструктивно-методичні матеріали до лабораторних занять з психодіагностики: Укладачі: Т.М.Майстренко, І.С.Загурська, О.М.Савиченко. Житомир, 2002. 62 с.
39. М'ясоїд П.А. Загальна психологія. К.: Вища школа, 2005. 487 с.
40. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. № 6. 376 с.
41. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 2001. 688 с.
42. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн.3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: ВЛАДОС, 1999. 640 с.
43. Норман Д. Память и научение. М.: Просвещение, 1985. 279 с.
44. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1996. 360 с.

45. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Изд-во Москв. Ун-та, 1981. 191 с.
46. Основи практичної психології: За ред. В. Панка. К.: «Либідь», 1999. 536 с.
47. Основи психології і педагогіки: За ред. А. Семенової. К.: Знання, 2007. 341 с.
48. Островская Э.Э. Еврейские традиции и праздники: Днепропетровск: Методический центр по повышению квалификации учителей иврита и еврейской традиции: 2000. 202 с.
49. Пашукова Т.І., Допіра А.І., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології. К.: Знання, 2000. 204 с.
50. Педагогічна психологія: За ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенка. К.: Вища школа, 1991. 154 с.
51. Практикум по дифференциальной психодиагностике, профессиональной пригодности: Под ред. В.А.Бодрова. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 768 с.
52. Практикум по психологии: Под ред. А.Н.Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтер. –М.: Из-во МГУ, 1972. 248 с.
53. Программа и методическое пособие для еврейских детских садов "Росток". Месяц Тишрей. Луганск, 2005. 214 с.
54. Психологічний словник: Під ред. В.І.Войтка. К.: Вища школа, 1982. 365 с.
55. Психологія: Підручник: Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред.. Ю. Л. Трофімова. К.: Либідь, 2000. 558 с.
56. Психология. Учебник для экономических вузов: Под общ. Ред. В. Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2000. 672 с.
57. Психологія: Підручник: За ред. В.А.Крутецького. К.: Вища школа, 1978. 284 с.
58. Психологія: За ред. Г.С. Костюка. К.: Радянська школа, 1961. 584 с.
59. Рабочая книга школьного психолога: под ред. И.В.Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 365 с.

60. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: Методы и тесты. Учебное пособие: Самара: Издательский дом "БАХРАХ-М", 2002.- 672с.
61. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. М.: ВЛАДОС, 1995. 345 с.
62. Роговин М.С. Проблемы теории памяти. М.: Высшая школа, 1977. 184 с.
63. Редько В. Оновлення змісту навчання іноземних мов у сучасній шкільній освіті – прерогатива Нової української школи: Іноземні мови в школах України. 2018. № 4. С. 10-15.
64. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 712 с.
65. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. К.: Академвидав, 2005. 360 с.
66. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи: Рідна школа. 2018. № 1-2. С. 3-7.
67. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 544 с.
68. Таланов В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. СПб.: Сова, 2005. 928 с.
69. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. К.: Радянська школа, 1949. 353 с.
70. Фіцула М.М. Педагогіка. К.: Видавничий центр « Академія», 2000. 544 с.
71. Хофман И. Активная память. М.: Прогресс, 1986. 309 с.
72. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. М.: Просвещение, 1981. 265 с.
73. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. СПб.: Питер Пресс, 1997. 743 с.
74. Чутко Н. Я. Развитие памяти школьников. М.: Педагогика, 1982. 96 с.
75. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.И. Мнемические способности: развитие и диагностика. М.: Гардарики, 1990. 284 с.
76. Шестирічки в школі: Упоряд. Т.Бишова, О.Кондратюк. К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2004. 120 с.

77. Эльконин Д. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте: Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.
78. Яновська Т. Методи вивчення мислення молодших школярів у навчальній діяльності: Обдарована дитина. 2006. № 1. С. 43 - 47.

Додатки

Дидактичні ігри

Дидактична гра «Ознайомлення із звичаєм Капарот».

З'єднай стрілкою, чим можна робити капарот.



Дидактична гра «Ознайомлення із чотирма рослинами Арбаа мінім».

Опиши чотири види рослин.



Дидактична гра «Рахуємо символи Рош-а-Шана».

Дана гра розвиває увагу, логічне мислення і пам'ять, поповнює словарний запас. Дітям пропонується карта-таблиця із зображенням цифр від 1 до 5 у верхньому куті і картки, де хаотично зображено різну кількість символів Рош-а-Шана. Кожна дитина отримує картку-таблицю і роздаткову картку. Вчитель пропонує порахувати кожен із символів на великій картці і прикріпити зображення цього символу (в єдиному екземплярі) під відповідною цифрою на картці-таблиці.

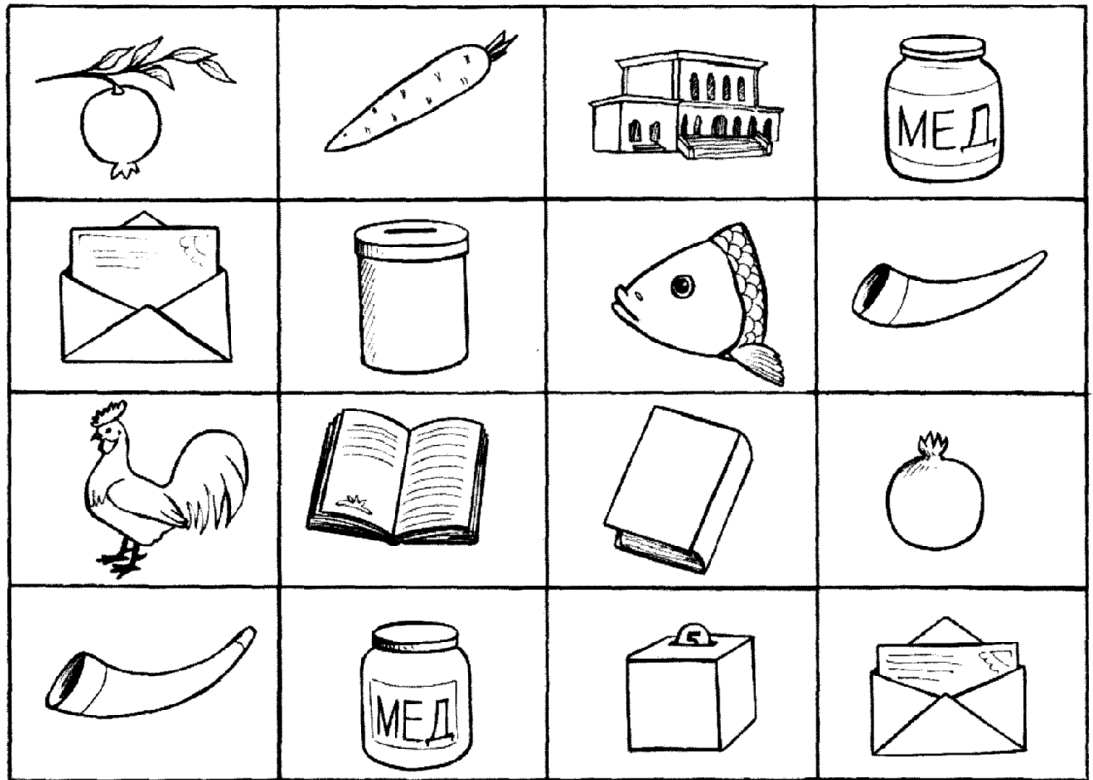
Мовна гра «Білий одяг».

Дітям пропонується назвати вбрання, починаючи зі слова «білий».

Рухлива гра в «Йом Кіпур».

Гра складається з двох частин. В першій частині вчитель називає різні предмети, а діти, якщо чують цей предмет, що буває білого кольору – плескають у долоні. За правильний оплеск – фішка. В другій частині вчитель бере м'яч і кидає його дитині, називає при цьому предмет або дію. Дитина відкидає м'яч, якщо цього неможна в Йом Кіпур, ловить м'яч – якщо можна. За правильну відповідь – фішка. У кого більше фішок – той переміг.

Додаток 2



Додаток 3

