

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СИДОРЕНКО ОЛЬГА БОРИСІВНА

УДК 373.3.015.3:159.953.5:159.9.019.4

ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ
УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
З НИЗЬКОЮ РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЮ В УЧІННІ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник –
Лисянська Таїсія Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
професор

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ	
ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НИЗЬКОЮ	
РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЮ В УЧІННІ.....	
11	
1. 1. Феномен «поведінка» у психологічній науці.....	11
1. 2. Вікова специфіка поведінки молодших школярів.....	31
1. 3. Психологічні чинники низької результативності в учінні учнів	
початкових класів.....	45
Висновки до 1 розділу.....	58
РОЗДІЛ 2	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ	
ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НИЗЬКОЮ	
РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЮ В УЧІННІ.....	
61	
2. 1. Методи та організація дослідження особливостей поведінки учнів	
молодшого шкільного віку з низькою результативністю в учінні.....	61
2. 2. Особливості та динаміка поведінки учнів початкових класів з	
низькою результативністю в учінні.....	78
2. 3. Специфіка взаємозв'язку між поведінкою молодших школярів і	
психологічними чинниками їх низької результативності в учінні.....	112
Висновки до 2 розділу.....	125

РОЗДІЛ 3	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ	
ДОВІЛЬНОСТІ У ПОВЕДІНЦІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З	
НИЗЬКОЮ РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЮ В УЧІННІ.....	129
3. 1. Теоретичне обґрунтування програми з формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні.....	129
3. 2. Зміст та організація програми з формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні....	141
3. 3. Визначення ефективності програми з формування довільності у поведінці учнів молодшого шкільного віку з низькою результативністю в учінні.....	156
Висновки до 3 розділу.....	179
ВИСНОВКИ.....	183
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	187
ДОДАТКИ.....	207

ВСТУП

Актуальність теми. Реформування освітньої сфери в Україні з метою підвищення її ефективності та побудови на гуманістичних засадах потребує дослідження низки психологічних проблем, з-поміж яких чільне місце займає проблема становлення поведінки особистості у процесі навчання. Формування відповідальної особистості, здатної до довільного самоуправління власною поведінкою, та створення всіх умов для цього, виступає одним з найважливіших завдань сучасної загальноосвітньої школи. Тому пошуки ефективних шляхів розв'язання поставленого завдання вже з перших років навчання дитини у школі мають особливу значущість для психологічної науки та педагогічної практики.

Різноманітні підходи до вивчення проблеми поведінки розкрито в роботах таких зарубіжних і вітчизняних вчених як: А. Бандура, П. Жане, А. Маслоу, Дж. Роттер, Б. Скіннер, Е. Толмен, Дж. Уотсон, З. Фрейд, І.Д. Бех, І.С. Булах, Л.С. Виготський, В.Є. Дружинін, О.В. Запорожець, В.П. Зінченко, Є.П. Ільїн, В.К. Котирло, О.М. Леонт'єв, О.Р. Лурія, С.Д. Максименко, І.П. Павлов, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, І.М. Сеченов, В.В. Столін та ін.

Особливо значущим для вивчення поведінки індивіда є молодший шкільний вік, закінчення якого вирізняється появою психічних новоутворень, що найбільше пов'язані з поведінкою, зокрема довільності, самоконтролю та внутрішнього плану дій. Проблема поведінки учнів початкових класів представлена цілим рядом психологічних досліджень. Так, учбову діяльність як основний чинник появи нових форм поведінки молодшого школяра розглянуто у роботах Л.І. Божович, Л.С. Виготського та ін.; взаємини з вчителем початкових класів як значущий чинник становлення поведінки учня – у роботах В.О. Крутецького, І.Ю. Кулагіної, Г.О. Люблінської, В.С. Мухіної, Л.Ф. Обухової та ін.; самооцінку як регулятор поведінки

школяра – у роботах Г.І. Ліпкіної, Л.І. Рувінського, А.Є. Соловйової, Т.І. Юферевої та ін.; психологічні умови розвитку довільного управління власною поведінкою в учнів початкових класів – у роботах І.В. Дубровіної, М.Г. Іванчук, К.П. Мальцевої, Н.Ф. Прокіної, Г.О. Собієвої та ін.; психологічні механізми поведінки школяра — у роботах А.Я. Арета, М.Й. Боришевського, К.П. Мальцевої, А.К. Сердюк, І.В. Сингаївської, Г.О. Собієвої та ін.; особливості усвідомлення молодшими школярами власної поведінки – у роботах Р.В. Павелківа, І.І. Чеснокової та ін.; взаємозв'язок між регуляцією поведінки дитини молодшого шкільного віку та її моральним розвитком – у роботах І.Д. Беха, О.В. Гудими, Л.С. Сапожнікової, О.В. Скрипченка, О.О. Ставицького, С.Г. Якобсон та ін.; різноманітні поведінкові прояви молодших школярів (агресивність, гіперактивність, демонстративність, надмірна повільність, упертість й т. ін.) – у роботах О.Б. Бовть, О.Л. Венгера, М. Раттера та ін.

У психологічній науці є низка досліджень, у яких вивчалися провідні чинники низької результативності учнів початкових класів в учінні: недоліки у розвитку пізнавальних процесів (В.В. Волошина, Ю.З. Гільбух, С.М. Зінченко, З.І. Калмикова, Т.М. Лисянська, Н.О. Менчинська, М.Й. Мурачковський, Л.С. Славіна, В.В. Тарасун та ін.); недоліки у мотивації учіння (Ю.З. Гільбух, М.Т. Дригус, К.С. Дрозденко, І.В. Дубровіна, З.І. Калмикова, І.Ю. Кулагіна, Г.І. Ліпкіна, А.К. Маркова, М.В. Матюхіна, О.Б. Орлов, О.В. Скрипченко, Л.С. Славіна, Л.М. Фрідман та ін.); недоліки у сфері довільності (Н.П. Гаврилюк, П.Я. Гальперін, О.Д. Главінська, М.М. Заваденко, Т.Д. Ілляшенко, С.Л. Кабільницька, Ю.О. Приходько, Н.В. Рєпкіна, Н.В. Рогава, К.В. Савченко, Л.М. Співак, Н.М. Стадненко та ін.). Однак поза увагою науковців залишилося питання про особливості поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні.

Проведений аналіз стану вивчення проблеми поведінки особистості засвідчив соціальну значущість і недостатню розробленість теоретичних та

прикладних аспектів проблеми поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні, що й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: «Особливості поведінки учнів молодшого шкільного віку з низькою результативністю в учінні».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з тематичним планом науково-дослідної роботи кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямом «Теорія та технологія виховання і навчання у системі народної освіти». Тему дисертації затверджено Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 7 від 29. 01. 2004 р.) і узгоджено Радою НАПН з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 4 від 28. 04. 2004 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально вивчити особливості та динаміку поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні; виявити характер взаємозв'язку між поведінкою учнів і основними психологічними чинниками їхньої низької результативності в учінні; розробити та апробувати програму з формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні.

Завдання дослідження:

1. Визначити теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми поведінки учнів 1-4-х класів з низькою результативністю в учінні.

2. Експериментально дослідити особливості та динаміку поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні; встановити критерії та показники рівнів прояву довільності у поведінці дітей молодшого шкільного віку.

3. Виявити характер взаємозв'язку між поведінкою учнів початкових класів і основними психологічними чинниками їхніх низьких навчальних досягнень.

4. Обґрунтувати, розробити й здійснити апробацію програми формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні.

В основу дисертаційного дослідження було покладено **припущення** про те, що поведінка молодших школярів з низькою результативністю в учінні вирізняється певними особливостями, що зумовлені дією психологічних чинників такої результативності – недоліками у розвитку пізнавальних процесів, мотивації учіння та довільності; а врахування взаємозв'язку між особливостями поведінки учнів і психологічними чинниками низької результативності в учінні у навчально-виховному процесі початкової школи сприятиме формуванню довільності в їх поведінці.

Об'єкт дослідження: поведінка молодших школярів.

Предмет дослідження: особливості поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні.

Методи дослідження. Згідно з поставленою метою, припущенням і сформульованими завданнями було використано комплекс теоретичних, емпіричних методів дослідження та методів математичної статистики. На етапі теоретичного дослідження було застосовано: теоретико-методологічний аналіз, класифікацію і систематизацію наукових джерел, порівняння й узагальнення результатів теоретичних і експериментальних досліджень. На етапі емпіричного дослідження використовувалися: бесіда, спостереження, анкетування, тестування, аналіз результатів діяльності молодших школярів; констатувальний і формувальний експерименти. На різних етапах дослідження також застосовувалися: методика «Незакінчене розв'язання»; напівпроективний тест Х. Шмальта МД-решітка (решітка мотивації досягнення) в адаптації Н.В. Афанасьєвої; опитувальник «Самооцінка організованості»; опитувальник для самооцінки терплячості; опитувальник для оцінки власної наполегливості (Є.П. Ільїн, О.К. Фещенко); анкета «Саморегуляція прояву лінощів» Д.А. Богданової, С.Т. Порохової;

стандартизована методика для визначення рівня розумового розвитку молодших школярів Е. Замбіцявічене; методика «Коректурна проба»; анкета для вивчення мотивації учіння молодших школярів (О. Онуфрієва, С. Костроміна); Дитячий апперцептивний тест (САТ-Н).

Обробка експериментально одержаних даних проводилася за допомогою методів математичної статистики: описової статистики, рангової кореляції (коефіцієнт r_s Спірмена) та перевірки гіпотез (χ^2 – критерій Пірсона).

Дослідження було проведено у три етапи (пошуковий, експериментальний і заключний) упродовж 2004–2012 рр.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- *вперше* експериментально виявлено особливості та динаміку поведінки учнів 2-4 класів з низькою результативністю в учінні; встановлено критерії й показники високого, середнього та низького рівнів прояву довільності у поведінці молодших школярів; з'ясовано характер взаємозв'язку між поведінкою учнів і основними психологічними чинниками їх низької результативності в учінні (недоліками у розвитку пізнавальних процесів, мотивації учіння та довільності); виокремлено психологічні й педагогічні умови, зміст і засоби формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні; обґрунтовано, розроблено та апробовано програму, спрямовану на формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні;

- *уточнено та поглиблено* психологічну характеристику поведінки дітей молодшого шкільного віку, вікові особливості та рівні прояву довільності у поведінці учнів початкових класів;

- *набуло подальшого розвитку* знання про специфіку особистісного розвитку молодших школярів та їх поведінкові прояви у процесі навчання.

Практичне значення одержаних результатів. Пакет діагностичних методик та авторська програма можуть використовуватися практичними

психологами і вчителями початкових класів з метою формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні; викладачами вищих педагогічних навчальних закладів на заняттях з предметів «Вікова психологія» та «Педагогічна психологія», зокрема при розкритті тем: «Молодший шкільний вік», «Поняття про учіння. Учбова діяльність учнів як одна з форм учіння» і «Психологія навчання»; на спецкурсах при підготовці вчителів початкової школи.

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 0710/ 580 від 16. 03. 2012 р.), ЗОШ I-III ступенів № 200 (довідка № 34 від 22. 01. 2008 р.) і № 304 (довідка № 226 від 01. 07. 2010 р.) м. Києва.

Апробація результатів дослідження. Провідні положення і результати дисертаційного дослідження доповідалися та отримали схвалення на V Міжнародній науково-практичній конференції «Динаміка наукових досліджень 2006» (Дніпропетровськ, 2006 р.), II Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2010 р.); III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2011 р.); IX Всеукраїнській науково-практичній конференції «Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість» (Київ, 2006 р.); X Всеукраїнській науково-практичній конференції «Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції» (Київ, 2007 р.); звітних науково-практичних конференціях Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2010-2012 рр.); засіданнях кафедри психології Інституту філософської освіти і науки НПУ імені М.П. Драгоманова.

Публікації. Основні теоретичні положення і результати дисертаційного дослідження опубліковані у 13 наукових працях, з яких 7 статей – у фахових виданнях, 1 стаття – у науковому збірнику з педагогіки, 5 – матеріали конференцій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НИЗЬКОЮ РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЮ В УЧІННІ

У першому розділі представлено теоретико-методологічні засади проблеми поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні: висвітлено основні етапи становлення психологічних знань про феномен «поведінка», розкрито структуру поведінки, особливості взаємозв'язку між волею і поведінкою та вікові особливості поведінки молодших школярів, зокрема учнів з низькою результативністю в учінні.

1. 1. Феномен «поведінка» у психологічній науці

Вивчення історії психологічної наукової думки має велике значення для поглибленого та чіткого розуміння досліджуваного нами феномену поведінки. В історії психології відзначено, що появу науки про поведінку було зумовлено потребою в подальшому дослідженні організму людини. Вперше поняття поведінки було введено у науковий обіг російськими вченими в зв'язку з необхідністю вивчення окремого організму як цілісного і такого, що опирається середовищу та взаємодіє з ним. Поведінкою назвали цю активність організму в предметному зовнішньому середовищі, з яким організм не розлучається. Виявляється поведінка в реальних діях. Фізіологи (І.П. Павлов, І.М. Сеченов та ін.) акцентували увагу на тому, що за допомогою поняття «поведінка» можна пояснити інтегральний характер різноманітних життєвих проявів. Так, поведінка як особлива активність

організму спроможна реалізувати її (цю активність — *Авт.*) у тому предметному середовищі, в якому організму необхідно вижити. Тобто, поняття «поведінка» є міждисциплінарним [176].

Основні положення науки про поведінку виступили не лише засадами для появи психології, а й свідченням тісного взаємозв'язку між фізіологією та психологією. І.М. Сеченов, фундатор науки про поведінку, обґрунтував механізм поведінки з фізіолого-психологічної точки зору. Нове розуміння терміну «рефлекс» дозволило вченому пояснити цей складний механізм. Первинним актом поведінки він називав таке фізичне зовнішнє подразнення, яке перетворюється на сигнал - чутливість. За допомогою органів чуття організм отримує інформацію про середовище, в якому він буде діяти. На думку І.М. Сеченова, важливим органом пізнання є м'яз, оскільки в ньому є нервові (сенсорні, чуттєві) закінчення, які сигналізують про те, в яких зовнішніх просторово - часових умовах відбувається дія. Цей висновок дозволив вченому висунути гіпотезу про те, що працюючий м'яз виробляє операції аналізу, синтезу, порівняння об'єктів і має здатність спричиняти несвідомі умовисновки, тобто мислити. Пізнавальні ефекти рефлекторної роботи передаються «назад» до центрів головного мозку і таким чином змінюється образ середовища, яке сприймається. Безперервне кільцеве управління поведінкою організму призводить до того, що поведінка стає регульованою на рівні психіки. Відбувається перехід від поведінкового рівня до психічного. На основі рефлекторно організованої поведінки виникають психічні процеси, зокрема поведінка стає психічно регульованою.

Ідеї І.М. Сеченова було розвинуто в працях І.П. Павлова. Дослідження тварин, а згодом і людського організму дозволили вченому зробити висновки про регуляцію їх поведінки. Поведінка тварин регулюється за допомогою дії першої сигнальної системи (еквівалентними до неї є чуттєві образи), в людей таким регулятором є друга сигнальна система, яка формується у процесі спілкування. В результаті аналізу чуттєвих образів засобами цих сигналів

(слів) виникають поняття, тобто узагальнені розумові образи. Важливою для подальшого розвитку психологічних знань щодо поведінки є думка вченого про те, що організм постійно вчиться диференціювати корисні та шкідливі сигнали і розмежовувати їх від некорисних. Якщо сигнал призводить до успіху, тобто задовольняє потреби організму, то між ним і реакцією організму на цей сигнал встановлюється зв'язок.

За допомогою системи понять (сигнал, часовий зв'язок, підкріплення, гальмування, диференціювання та ін.), яку було розроблено у школі І.П. Павлова, можна пояснювати, передбачати і моделювати поведінку. Результати подальших досліджень вченого засвідчили той факт, що основою для формування умовних рефлексів виступає не лише потреба в їжі (внутрішньоорганічне підкріплення), а й інші біологічні та соціальні чинники. Значущим у теорії І.П. Павлова є постулат про те, що умовний рефлекс виникає на основі безумовного [52; 165; 168; 176].

Російська наука про поведінку дала поштовх до виникнення нового напрямку в американській психології — біхевіоризму — поведінкової теорії. Представники цього напрямку вважали, що предметом його вивчення може бути поведінка та активність. Зовнішня і внутрішня активність описується за допомогою поняття реакції, до якої належать ті зміни в організмі, що можуть бути зафіксовані об'єктивно. Поведінка визначається як система реакцій. Одиницею аналізу поведінки виступає зв'язок між стимулом S та відповідною реакцією R. Усі відповідні реакції поділяються на дві групи: 1) спадкові — рефлекси, фізіологічні реакції, елементарні емоції; 2) набуті — звички, складні емоції, мовлення, мислення, соціальна поведінка. Біхевіористи відзначали, що набуті реакції є результатом обумовлення нових (умовних) стимулів із спадковими реакціями, які запускаються безумовними стимулами. З описаними вище уявленнями було пов'язано наукову програму, яка спрямована на навчання управлінню поведінкою. У біхевіоризмі

досліджувалися об'єктивно фіксовані характеристики поведінки, які зумовлено зовнішніми діями.

На основі положень теорії І.П. Павлова Дж. Уотсону вдалося обґрунтувати розвиток навичок чи появу нових форм поведінки в результаті обумовлення — утворення умовних рефлексів. Однак, згодом, в зв'язку з різноманітністю та складністю взаємин між стимулом і реакцією виявилася обмеженість схеми S - R з метою інтерпретації поведінки, що призвело до змін у концепціях біхевіоризму. Завдяки науковим пошукам Е. Толмена у цій схемі з'явилися нові проміжні змінні V, якими було позначено внутрішні процеси (цілі, наміри, потреби та ін.), що опосередковують дію стимулу, тобто впливають на зовнішню поведінку. Представники біхевіористського напрямку зазначали, що згідно з властивостями поведінки можна робити висновки про ці змінні, які вводилися ними як «конструкти».

Представник біхевіоризму Б. Скіннер також вважав, що насамперед необхідно вивчати поведінку людини, оскільки її можна спостерігати, вимірювати та аналізувати, на відміну від мислення і переживань. У порівнянні з іншими теоретиками, вчений дотримувався думки про те, що людську поведінку зумовлено оточенням і генетичними чинниками, а творчість і діяльність не притаманні людині. Тобто, зважаючи на події минулого можна передбачати події майбутнього. Б. Скіннер був переконаний у тому, що люди, не розуміючи поведінки інших людей чи не будучи ознайомленими з підкріплюючими паттернами з їх минулого або майбутнього, вигадують пояснення поведінки інших людей. Таким чином, на думку вченого, неможливо пояснити людську поведінку за допомогою таких термінів, як свобода, гідність, автономна людина, воля чи креативність.

У зв'язку з появою обґрунтованої Б. Скіннером концепції оперантного біхевіоризму відбулися зміни у вивченні психологічної природи поведінки. Науковець підкреслював, що людину можна навчити виявляти будь-який тип поведінки, який характерний для людини чи тварини. Вивчення оперантного

научіння дозволило йому зробити висновок про те, що научіння досягається й несвідомо. Однак, найвища ефективність научіння виявляється в тому випадку, якщо індивід діє свідомо та взаємодіє з іншими його учасниками. Цей висновок вченого є важливим для нашого дослідження, оскільки він має безпосереднє відношення до результативності учбової діяльності, і буде використаний нами при обґрунтуванні формувального експерименту в третьому розділі роботи.

Дослідник висунув припущення про те, що поведінка може зумовлюватися не стимулом, що передуює реакції, а ймовірними наслідками поведінки. Тобто, тварина чи людина прагнутимуть повторювати такий власний досвід, що мав позитивні наслідки. Б.Ф. Скіннер зазначив: «Оперантна обумовленість не означає управління людиною як маріонеткою; оперантна обумовленість — це класифікація світу, в якому індивід робить вчинки, які впливають на цей світ, а останній, в свою чергу, впливає на людину» [187, р. 69].

Отже, суб'єктом управляють ймовірні наслідки поведінки. Цей принцип було покладено в основу програмованого навчання, що передбачає покрокове оволодіння діяльністю з підкріпленням кожного кроку. Результати досліджень біхевіористів засвідчили, що научіння, в процесі якого здійснюються спроби вирішити нагальну проблему, в багатьох випадках є наслідком спроб і помилок. Згаданий вище висновок ще раз підтвердив принцип про те, що будь-яка поведінка визначається своїми наслідками, а індивід повністю залежить від власного середовища. Слід зазначити, що предмет вивчення біхевіоризму також містить педагогіку та психотерапію, які передбачають формування потрібних реакцій і виправлення помилкових [23; 156; 165; 168].

Зупинимось детальніше на педагогічних аспектах предмету дослідження біхевіоризму, обґрунтованих Б. Скіннером. На думку вченого, контроль за поведінкою здійснюється за допомогою аверсивних стимулів, а

саме — позитивного чи негативного покарання та негативного підкріплення. Якщо поведінка призводить до аверсивного результату, то в цьому випадку мова йде про позитивне покарання. Прикладом такого виду покарання є штраф за порушення правил дорожнього руху. Якщо через погану поведінку дітям забороняють дивитися телевізор, то це приклад негативного покарання. Тобто, таке покарання зустрічається щоразу, коли після поведінки настає усунення можливого позитивного стимулу - підкріплення. Під негативним підкріпленням Б. Скіннер розуміє процес, під час якого організм обмежує аверсивний стимул чи уникає цього стимулу. Навчитися уникати неприємних умов, тобто поводити себе так, щоб запобігти їх появі, є одним із способів боротьби з ними (стратегія навчіння уникненню). Наприклад, якщо навчальний процес дозволяє школяреві уникнути виконання домашнього завдання, то негативне підкріплення використовується з метою посилення інтересу до навчання [72; 168].

Таким чином, біхевіоризм вирізняється нейтральним, науковим, ймовірно механістичним поглядом на людську природу. Представники цього психологічного напрямку вважають, що контроль і формування поведінки людини відбувається за допомогою оточуючого її середовища, зокрема, засобами зовнішніх винагород і покарань. Важливим завданням біхевіоризму виступає вивчення результатів навчіння та поведінки засобами спостереження.

Однак, незважаючи на всі заслуги біхевіоризму (дотримання наукової суворості у вивченні поведінки та діяльності людини, демонстрування можливості управління ними та ін.), як слушно зауважує С.Ю. Головін, еволюція цього психологічного напрямку засвідчила, що основні принципи біхевіоризму не можуть сприяти прогресу наукових знань про поведінку [156].

На противагу біхевіоризму, з метою подолання розриву між психікою та поведінкою П. Жане [56], представником теорій соціальної зумовленості

поведінки, було розроблено психологію поведінки. Основна ідея цієї теорії полягає в тому, що поведінка людини містить не лише її видиму активність, а й внутрішню — психічну, що виступає невід'ємною складовою поведінки, її регулюючою ланкою. Особливий інтерес для нашого дисертаційного дослідження становлять такі виокремлені науковцем рівні людської поведінки як: розумова діяльність, мислення та творча, трудова діяльність індивіда, що зумовлюють появу довільності уваги і вольового зусилля. На думку П. Жане, здатність до саморегуляції, до опосередкування людиною своєї поведінки виступає найвищим критерієм особистісного розвитку.

З метою розкриття сутності поведінки представимо нижче наступні етапи розвитку наукових знань про цей феномен у зарубіжній і вітчизняній психології. Значний внесок у розуміння психології поведінки було зроблено представниками психоаналітичного, соціально-когнітивного, гуманістичного та діяльнісного напрямів.

У теорії психоаналізу наголошувалося на роль несвідомого в людській поведінці. Його фундатор З. Фрейд вважав, що потяги (чи спонуки) змушують індивіда діяти несвідомо для досягнення певних цілей. Потяги він поділяв на два основних види: 1) сексуальні (які підтримують життя); 2) агресивні або деструктивні (які потурають смерті). Ці суперечливі потяги виступають «основним мотивом усієї діяльності» [179, р. 5]. На думку вченого, поведінка людини є результатом взаємодії, зіштовхнення основних потягів (спонук) усередині особистості, що, в свою чергу, урізноманітнює та ускладнює поведінку.

Фізичні аспекти потягів З. Фрейд називав потребами, тоді як під психічними він розумів бажання. Ці потреби та бажання виступають спонукками для здійснення людиною вчинків. В усіх потягах психоаналітик виокремив чотири складові: 1) джерело — місце, в якому виникають потреби (яка-небудь частина людського тіла чи тіло людини в цілому); 2) мета — складова, яка ослаблює потребу до такого ступеня, що відпадає необхідність

у виконанні дії (завдяки цьому задовольняються актуальні бажання організму); 3) стимул — сила, кількість енергії чи тиск, що використовуються для задоволення потягів; 4) об'єкт потягу — будь-яка річ або дія, які сприяють задоволенню початкового бажання.

Зважаючи на описані вище положення, З. Фрейд припустив, що модель нормальної, розсудливої поведінки полягає у прагненні зменшити стан напруги до прийняттого рівня. Індивід, що має якусь потребу, буде намагатися знайти шляхи для зменшення початкового стану напруги. Завершений цикл поведінки — від релаксації до напруги, дії та назад до релаксації — вчений назвав моделлю напруги – ослаблення [72; 165; 168; 179; 180].

Отже, провідна ідея психоаналізу щодо поведінки полягає в тому, що поведінка спрямовує сили (потяги) усередині людської особистості. З. Фрейд зробив основний акцент передусім на несвідоме: внутрішні імпульси, бажання та конфлікти. Поведінка визначається як результат зіштовхнення сил усередині особистості. В цілому для психоаналізу характерний негативний, песимістичний погляд на природу людини.

Розуміння психологічної природи поведінки представлено в соціально-когнітивній теорії А. Бандури. На відміну від психоаналітиків, вчений акцентував увагу на соціальних чинниках розвитку особистості та поведінки. Людину він розглядав як продукт наuczіння, під час якого вона здатна засвоювати різноманітні поведінкові паттерни. На думку дослідника, зміна стилів поведінки зумовлюється пластичністю свідомості; водночас завдяки розумовій діяльності людина може використовувати символи (мову) та осмислювати поведінку. А. Бандура слушно зауважив, що важливим чинником, який впливає на поведінку, є сприйняття явищ оточуючого середовища. В певних межах індивід може вибрати таку манеру поведінки, яка підвищить ймовірність передбачуваної відповіді від довколишнього

середовища. Отже, поведінка виступає незалежною змінною, що здійснює вплив на середовище і на особистість.

Згідно з обґрунтованою А. Бандурою потрійною моделлю реципрокного детермінізму, поведінка є результатом взаємодії особистісних чинників (включаючи мислення та пізнавальну здатність), явищ оточуючого середовища та дій самої людини. В різний час і за різних обставин ці реципрокні чинники діють постійно, впливаючи один на одного, однак не обов'язково роблять однаковий внесок в мислення і поведінку. Значущу роль теоретик відводить таким чинникам довколишнього середовища як випадкові зустрічі та випадкові події. Досить часто ці незаплановані й неочікувані події є витокami для впливів, які змінюють життя людини [23; 165; 168; 177].

Отже, за А. Бандурою, поведінка виступає результатом взаємодії трьох реципрокних чинників (особистісних, дій індивіда та явищ довколишнього середовища), з неоднаковою питомою вагою кожного з них, за різних обставин і умов.

Фундатор теорії соціального когнітивного наuczіння, Дж. Роттер обґрунтував положення, які стали вагомим внеском як у сучасну психологію в цілому, так і в психологію поведінки зокрема. Ключова ідея його теорії тісно пов'язана з поведінкою і полягає в тому, що важливу роль у формуванні реакції людини на впливи довколишнього середовища відіграють когнітивні чинники. Провідним чинником, який зумовлює характер людської діяльності, виступають очікування людини щодо майбутнього.

На думку Дж. Роттера, поведінка складається з різноманітних реакцій (моторних рухів, пізнання, вербальних, невербальних, емоційних реакцій і т. ін.), за якими можна спостерігати або виміряти. Таке розуміння поведінки дозволило науковцю припустити, що аналіз чотирьох змінних (поведінковий потенціал, очікування, цінність підкріплення та психологічна ситуація) дозволяє досить точно спрогнозувати цілеспрямовану поведінку людини в

складних ситуаціях. Розкриємо зміст кожної з щойно перерахованих змінних. Поведінковий потенціал — це ймовірність реалізації даної поведінки в конкретній ситуації щодо одного чи кількох підкріплень. Очікування — це думка людини про те, чи отримає вона підкріплення. Цінність підкріплення визначається як перевага, яку надає людина певному підкріпленню. Психологічна ситуація — це складна структура сигналів, які особистість отримує в певний період часу. Описане вище припущення дістало назву «основна формула пророкувань».

Для прогнозування поведінки в різноманітних ситуаціях Дж. Роттер запропонував загальну формулу пророкувань, що містить концепцію потреб. Сутність цієї концепції полягає в тому, що потреби розглядаються як набір функціонально пов'язаних варіантів поведінки, які призводять до отримання подібних підкріплень, тобто, на думку людини, наближають її до цілі. До основних людських потреб науковцем віднесено: потребу в фізичному комфорті, потребу у визнанні та статусі, потребу домінувати чи управляти діяльністю інших людей, потребу в незалежності, потребу в захисті, турботі з боку інших, потребу в любові та прихильності [185].

Вчений вважає, що для передбачення послідовності подій, які призводять до деякої майбутньої цілі, людина використовує власне мислення. За допомогою кінцевої цілі визначається цінність підкріплення для кожної події в послідовності. Критерієм оцінки підкріплення виступають відчуття людиною того, наскільки їй вдалося наблизитися до ймовірної події.

Вагоме місце в теорії Дж. Роттера займає поняття «узагальнені очікування». Так, людина використовує подібний досвід в минулому для того, щоб передбачити можливість отримання підкріплення в теперішньому. Тобто, людина має узагальнене очікування успіху. З метою пояснення такого аспекту узагальнених очікувань людини як залежність підкріплення від її власної поведінки та від контролю з боку зовнішніх сил, вчений ввів термін «локус контролю». Локус контролю — це узагальнені очікування людини

щодо ступеня залежності підкріплень від її власної поведінки (інтернальний локус) і ступеня контролю за підкріпленнями з боку зовнішніх сил (екстернальний локус контролю). На думку вченого, підкріплення не перетворюються автоматично в зразки поведінки, на противагу, поведінка формується завдяки здатності людей бачити причинний зв'язок між власними діями та появою підкріплень [185; 186].

Отже, згідно з положеннями теорії соціального когнітивного навчання, значну частину людської поведінки можна пояснити за допомогою термінів обробки інформації (мислення, пізнання, сприймання, розуміння, прийняття рішень і суджень).

Важливими для глибшого розуміння психології людської поведінки є обґрунтовані А. Маслоу положення гуманістичного напрямку. Не заперечуючи жодного з існуючих психологічних напрямків (біхевіоризму, психоаналізу та ін.), він запропонував модель ієрархії потреб, що містить дві основні групи потреб: 1) фізіологічні (спрага, голод, сон і т. ін.); 2) психологічні (безпека, стабільність, порядок; любов, належність; повага, самоповага; самоактуалізація, розвиток здібностей). Вчений підкреслив, що фрустрація перерахованих вище потреб (в першу чергу, фізіологічних, які розміщено на найнижчому рівні, тоді як найвищий рівень займає потреба в самоактуалізації) може виступити чинником асоціальності (чи поганої пристосованості) [165; 168; 181]. Варто зазначити, що більшість психологів основним джерелом поведінки вважають потреби, як згадувалося нами вище.

Під самоактуалізацією, як найвищою потребою людини, А. Маслоу розумів «повне застосування талантів, здібностей, потенціалів і т. ін.» [182, р. 150]. У зв'язку з цим науковець виокремив такі особливості поведінки, які призводять до самоактуалізації: зібраність, здатність вибрати власний шлях особистісного зростання, самосвідомість, чесність, розсудливість суджень, саморозвиток, вершинні переживання та відсутність захистів «єго» (тобто, внутрішніх перешкод для внутрішнього зростання) [165; 168; 183].

Отже, ключова ідея гуманістичного напрямку полягає у тому, що поведінка зумовлюється власним образом індивіда, суб'єктивним сприйманням світу та потребою в особистісному зростанні. На думку представників цього напрямку, при інтерпретації людської поведінки необхідно акцентувати увагу на самоактуалізації та «Я-образі» особистості, а також зважати на суб'єктивний, свідомий досвід, проблеми людини, її потенції та ідеали. Гуманістичний напрям вирізняє позитивний, філософський погляд на природу людини.

Концептуальні принципи теорії поведінки розкрито в роботах основоположника діяльнісного підходу в психології С.Л. Рубінштейна. Філософ і психолог вперше висловив думку про те, що поведінку слід розглядати як організовану діяльність. Так, він зазначив: «Під поведінкою розуміють певним чином організовану діяльність, що здійснює зв'язок організму з навколишнім середовищем» [130, с. 102].

Науковець вважав неправильним розуміння поведінки біхевіористами, оскільки поведінку людини не можна звести до простої сукупності реакцій; поведінка включає систему більш – менш свідомих дій чи вчинків. На противагу представникам науки про поведінку та біхевіористам, вчений диференціював поведінку тварини і людини. Він звертав особливу увагу на те, що в тварин поведінка і психіка утворюють безпосередню єдність, на противагу від людей, в яких поведінка відокремлена від внутрішнього плану свідомості. Якщо поведінка тварин є інстинктивною, то поведінка людей — свідомою, що виявляється у змінюванні природи, та регулюється на основі осмислення, усвідомлення суттєвих зв'язків, пізнання закономірностей, передбачення [Там само].

На відмінності між поведінкою тварин і людей вказують й форми поведінки, які для них характерні. На противагу тваринам, яким властиві сенсомоторна та перцептивна форми поведінки, людину вирізняє інтелектуальна поведінка, що є однією з основних форм свідомої діяльності

[84; 130]. У зв'язку з цим О.Р. Лурія відзначає: «Характерна особливість інтелектуальної поведінки полягає в тому, що орієнтовно-інтелектуальна діяльність, яка раніше належала до складу кожної поведінки, розпочинає виокремлюватися та стає самостійною діяльністю, що передує поведінці та створює для неї основу» [84, с. 237].

В руслі діяльнісного підходу визначають поведінку й інші радянські, російські та українські науковці. В.П. Зінченко розглядає поведінку як цілеспрямовану систему послідовних дій, що здійснюють практичний контакт організму з довколишніми умовами. Ці дії опосередковують ставлення живих істот до тих властивостей середовища, від яких залежить збереження і розвиток їх життя, які забезпечують вдоволення потреб організму та сприяють досягненню певних цілей. Джерелом поведінки також визнаються потреби живої істоти.

Погоджуючись з думкою С.Л. Рубінштейна, вчений вважає, що поведінка людини — це свідома, колективна, цілепокладаюча, довільна і створювальна діяльність, яка завжди соціально обумовлена. Якщо розглядати поведінку як соціально-детерміновану діяльність людини, то терміном «поведінка» позначаються також дії людини щодо суспільства, щодо інших людей і щодо речей, які регулюються суспільними нормами моральності та права [23; 119].

Таким чином, з викладеного вище можна зробити висновок про те, що науковці диференціюють поняття поведінки в цілому, щодо усіх живих істот, та поняття поведінки людини, зокрема. Так, на думку представників діяльнісного підходу в психології характерними для людської поведінки є наявність свідомості та діяльності як суттєвого виду активності людини [52; 119]. Водночас поведінка в цілому розглядається як активність живих істот.

Для розуміння природи поведінки охарактеризуємо її структуру. С.Л. Рубінштейн виокремив у поведінці дві сторони: 1) внутрішню; 2) зовнішню. До внутрішньої сторони належать: свідомість, сприйняття,

думки, почуття, прагнення, наміри, бажання, мотиви, цілі та ін. Зовнішню сторону складають свідомі дії й вчинки. Вчений акцентує увагу на єдності внутрішньої та зовнішньої сторін, свідомості й поведінки. Тому, внутрішнє, психічне, неможливо визначити без порівняння з зовнішнім і навпаки, зовнішня сторона дії не визначає її однозначно. Природу вчинку людини розкриває її ставлення до іншої людини, до оточуючого світу, що виявляються в мотивах і цілях людини [130].

Схожої до висвітленої вище думки дотримується В.П. Зінченко. Психолог також відзначає, що поведінка здійснюється завдяки єдності внутрішніх (психічних — спонукальних, регулюючих, відображувальних) та зовнішніх (виконавчих) дій, які перетворюють певні об'єкти; наближають чи віддаляють організм від цих об'єктів [23; 119].

Узагальнення представлених вище поглядів дозволяє зробити висновок про те, що аналіз поведінки в цілому необхідно здійснювати за допомогою таких її «одиниць»: реакція, інстинкт, навичка, дія та вчинок. Розкриємо нижче погляди вчених (С.Л. Рубінштейна, В.А. Роменця, Б.Г. Мещерякова, В.П. Зінченка та ін.) на те, яку з цих «одиниць» можна використовувати для аналізу людської поведінки.

С.Л. Рубінштейн наголошував на тому, що психологія вивчає психологічні особливості діяльності, а не поведінку в цілому. Згідно з цим положенням, він обґрунтував «одиницю» поведінки. Науковець відзначив, що свідомо дія відрізняється від реакції іншим ставленням до об'єкта. Дія визначається вченим як свідомий акт діяльності, який спрямовується на об'єкт. Реакція може перетворюватися в свідому дію в процесі формування предметної свідомості. Розвиток самосвідомості призводить до перетворення дії у вчинок. «Одиницею» аналізу поведінки він вважав вчинок, водночас «одиницею» діяльності в цілому виступає дія. Під вчинком науковець розуміє таку дію людини, в якій «провідне значення має свідоме ставлення

людини до інших людей, до спільного, до норм суспільної моралі» [130, с. 438].

У психологічному словнику за редакцією Б.Г. Мещерякова і В.П. Зінченка теж зазначено, що одиницями людської поведінки є вчинки, оскільки в них (вчинках — *Авт.*) формуються та відображаються позиція особистості, її моральні переконання [23].

У тлумаченні вчинку за І.Д. Бехом переважає особистісне. Український науковець під вчинком розуміє й певну спонуку, й особистісну характеристику як мотив у дії, й дійове самовиявлення особистості [12; 14; 16; 17].

Більшість психологів й досьогодні дотримуються згаданого вище положення С.Л. Рубінштейна про вчинок як «одиницю» аналізу поведінки. Проблемі вчинку присвячено роботи вітчизняного психолога В.А. Роменця, основоположника вчинкового підходу. Особливий інтерес для нашого дослідження становлять висновки науковця про структуру вчинку.

В.А. Роменець до структури вчинку включив такі компоненти:

1) ситуативний компонент, що вирізняється специфічною єдністю внутрішніх і зовнішніх умов, які зумовлюють певну форму людської, тобто вчинкової активності. Психологічний зміст цього компоненту розкривають такі поняття: «ситуація», «певні соціальні умови», «психологічні стани людини», «певні якості особистості» й т. ін.;

2) мотиваційний компонент. Цей компонент описує первинне усвідомлення індивідом спонукального характеру ситуації, виступає чинником актуалізації, протиставлення або поєднання певних мотивів вчинкової активності. Таким чином, відбувається формування мотивації вчинку — складного психічного утворення, що стосується прийняття рішень у відповідності до ситуації, до цілей вчинку. Психологічну сутність даного компонента характеризують поняття мотиву, боротьби мотивів, мотивації, спонуки, потягу, особистості й т. ін.;

3) дійовий компонент. Цей компонент складає сукупність реально-практичних дій людини, які спрямовані на прийняття рішення про моральний зміст певної актуальної ситуації й на його виконання. Психологічна сутність дійового компонента розкривається за допомогою понять: «цілі», «мета», «намір», «способи дій», «результат» і т. ін.;

4) післядійовий компонент містить пізнавально-перетворювальні дії. Такі дії спрямовані на постдійове осмислення та усвідомлення змісту і наслідків вчинків, які здійснено особистістю, на їх оцінювання. Поняття «усвідомлення», «значення», «рефлексія», «самовдосконалення», «ідеал», «цінності» й т. ін. сприяють розумінню психологічного змісту цього компонента [109].

Щодо взаємодії між охарактеризованими вище компонентами, слушним видається зауваження Т.С. Кириленко про те, що вчинки виявляються завдяки суперечностям, які зумовлено емоційними переживаннями людини [64].

О.М. Леонтьєв і В.В. Столін акцентували увагу на особливостях взаємозв'язку між мотивом як компонентом вчинку і самим вчинком. Зокрема, О.М. Леонтьєв вказує на полімотивованість вчинку, визначаючи вчинок як дію, що розглядається за межами реальної ситуації, та виступає компонентом «двоякої структури» у певній системі стосунків [73-75]. Схоже, як в О.М. Леонтьєва, розуміння вчинку помічено в роботах В.В. Століна. Науковець вважає, що вчинок є дією, яка має тісний зв'язок з двома мотивами водночас, що призводить до суперечності та конфлікту [161].

С.Л. Рубінштейн відзначив могутній виховний потенціал вчинку. Так, з одного боку, у вчинкові виявляється ставлення, з іншого — за допомогою вчинку формується ставлення, що включається у свідомість людини та змінює її саму. Таким чином, поведінка людини містить таку важливу складову як ставлення до моральних норм. Науковець розкрив особливості формування поведінки, вчинків людини в організованому суспільстві. Так,

суспільна мораль і право нормують поведінку і вчинки, виходячи з суспільного значення їх об'єктивного змісту. Тобто, норми виступають важливим регулятором людської поведінки [130].

В.А. Роменець підтримав думку С.Л. Рубінштейна про значний виховний потенціал вчинку, відзначаючи, що взаємодія між описаними вище компонентами є провідним чинником вчинкового перетворення як довколишнього світу, так і самого індивіда [109].

На нашу думку, важливо коротко охарактеризувати основні види поведінки, виокремлені у психологічній науці: девіантну, агресивну, егресивну, делінквентну, адиктивну. До девіантної поведінки належать: агресивні дії по відношенню до інших людей, злочинність, вживання алкоголю, наркотиків, паління, волоцюжництво, суїцид [23; 61; 156]. Агресивна поведінка тісно пов'язана з орієнтацією особистості на обов'язкові норми поведінки, з конфліктністю індивіда. Найчастіше агресивна поведінка зумовлюється фрустрацією [182]. Згідно з обраним людиною способом поведінки дослідники виокремлюють вербальну та фізичну агресію, що може відбуватися в прямій і непрямій формах. Під егресивною поведінкою розуміють уникнення чи відхід від фруструючої, конфліктної, важкої ситуації. Для прикладу, формами цієї поведінки виступають: уникнення важких завдань, відповідальних доручень, втеча з уроку, на якому проводитиметься контрольна робота й т. ін. Делінквентна (злочинна) поведінка є одним із видів девіантної поведінки та має місце у тих випадках, коли людина обирає протиправний спосіб задоволення власних потреб, бажань, зняття психологічної напруги [23; 61; 156].

Вивчення природи поведінки вимагає розгляду поглядів науковців на психологічні чинники і механізми поведінки. Досліджуючи психологію волі, Є.П. Ільїн виокремив такий психологічний механізм як довільна детермінація поведінки, тобто, умисне, вольове реагування на зовнішні та внутрішні стимули. Вчений зазначає: «Вона (воля — *Авт.*) виявляє себе і в ініціації

(запуску) дій, і в свідомому контролі за ними, і в подоланні труднощів, які виникають в процесі діяльності» [60, с.6]. Є.П. Ільїн [60], П.В. Сімонов [149] та ін.) вважають, що важливою складовою довільного управління поведінкою є інтелектуальна активність людини. М.Я. Басов зазначив, що вольовому зусиллю тотожна увага, підтримуючи припущення О.Ф. Лазурського про єдиність механізму вольового зусилля для усіх випадків [60].

Важливим видається узагальнений висновок Є.П. Ільїна про слова-поняття, за допомогою яких можна охарактеризувати три види активності людини: 1) активність, якою особистість не здатна управляти (мимовільна — *Авт.*); 2) довільну активність, яку зумовлено потребами і бажаннями індивіда; 3) вимушену активність, яка здійснюється всупереч бажанням людини.

З метою унаочнення представимо ці три групи слів-понять у табл. 1. 1.

Таблиця 1. 1

**Класифікація понять, які характеризують механізми
активності людини**

Мимовільна активність	Довільна активність	Вимушена активність
Спонтанно	Навмисно	Вимушено
Рефлекторно	Умисно	Мимоволі
Інстинктивно	Довільно	Волею-неволею
Невільно	Згідно із	Згідно з
Мимовільно	здумом	обов'язком
Імпульсивно	Свідомо	У разі потреби
Несвідомо	Добровільно	У разі примусу
	За бажанням	Силоміць

У табл. 1.1 особливий інтерес викликають слова-поняття, якими позначено довільну активність — навмисно, умисно, довільно, згідно із задумом, свідомо, добровільно, за бажанням. Водночас варто зауважити, що згідно із словником за редакцією М.І. Степаненка [99] слова «навмисно» та «умисно» є синонімами, тому для характеристики довільної активності ми залишимо одне з них, а інше — будемо використовувати як синонім.

Окрім Є.П. Ільїна, інші дослідники (І.С. Булах, Л.С. Виготський, В.Є. Дружинін, В.К. Котирло та ін.) також вказують на існування тісного зв'язку між поведінкою та волею, що зокрема виявляється в регулятивній функції волі стосовно поведінки.

Л.С. Виготський визначив волю як вищу психічну функцію, що виступає важливим механізмом управління людською поведінкою. Розвинуті форми вольової регуляції опосередковуються штучними знаками та реалізуються завдяки об'єднанню різних психічних функцій в одну систему, яка й регулює діяльність [34; 36].

І.С. Булах розкрила ще одну важливу функцію волі, яка полягає у тому, що воля виступає важливою спонукою поведінки. В зв'язку з цим, вчена підкреслює: «Воля спонукає особистість до свідомої активності, цілеспрямованої й планомірної поведінки» [52, с. 297].

Важливими є думки науковців щодо сутності вольового акту. Так, розкриваючи особливості оволодіння дитиною власною поведінкою, Л.С. Виготський зазначив, що найхарактернішим для цього процесу є вибір, в якому полягає сутність вольового акту. Особливий інтерес представляє вільний вибір між двома можливостями, що визначається усередині самою дитиною, і дістав назву боротьби мотивів при складному виборі. Результати експериментальних досліджень вченого засвідчили, що воля людини визначається мотивами; якщо мотиви є врівноваженими, то вибір стає неможливим, а воля — паралізованою. Важливим для вивчення взаємозв'язку між учбовою діяльністю та поведінкою молодшого школяра,

що виступає предметом нашого дисертаційного дослідження, нам видається наступний висновок науковця. А саме — індивід оволодіває власною поведінкою за допомогою речей чи стимулів, користуючись їх владою, згруповуючи їх, зіштовхуючи та виокремлюючи. Описуючи специфіку тісного взаємозв'язку між волею і поведінкою, Л.С. Виготський підкреслював: « ... найбільша особливість волі полягає в тому, що в людини немає влади над власною поведінкою, окрім тієї влади, яку мають над її поведінкою речі. Однак владу речей над поведінкою людина підпорядковує собі, примушує її послугувати власним цілям, спрямовує її по-своєму. Вона змінює власною зовнішньою діяльністю довкілля і таким чином впливає на свою власну поведінку, підкорює її своїй владі» [34, с. 290; 53].

В.Є. Дружинін акцентував увагу на тому, що в психологічній науці проблема активності ототожнюється з проблемою волі, довільної діяльності. Науковець, характеризуючи вольову регуляцію поведінки, зазначив, що вольова дія містить три етапи: 1) усвідомлення цілі; 2) планування дій; 3) виконання рішення. Водночас вибір і усвідомлення цілей залежать від мотивів людської поведінки. Науковець слушно зауважує, що у вольовій дії виявляються такі важливі особистісні якості — самоконтроль, рішучість, цілеспрямованість, наполегливість, самовладання, що мають відношення й до поведінки [50; 53].

Однак, незважаючи та тісний зв'язок між волею та поведінкою, між вольовим і довільним, ми підтримуємо думку науковців про те, що потрібно розрізняти ці близькі за змістом поняття. Так, О.В. Запорожець вважав, що вольові та довільні дії є різними за своєю сутністю процесами. Якщо боротьба мотивів притаманна волі, то відсутність цієї боротьби — довільності. Вчений описав специфіку вольової регуляції поведінки. Воля, яка містить в собі довільні пам'ять і увагу, перетворює моральні вимоги та соціальні норми в певні мотиви і характеристики, які визначають вчинки [54].

Регулятивну функцію волі в діяльності та поведінці розкрито в роботах В.К. Котирло. Дослідниця відзначила, що «воля виступає і як процес, і як дія, і як стан, виконуючи у кожному із цих психічних явищ притаманну для неї функцію регуляції діяльності та поведінки. Вольовий характер процесу виявляється в його свідомій цілеспрямованості, навмисності й довільності. Специфіку вольовій дії надає вольове зусилля, яке визначається через певну напруженість мобілізуючого характеру. Останнє також міститься в основі стану вольової активності, яка є тимчасовою характеристикою психічної діяльності» [68, с. 50-51].

В.К. Котирло дотримується думки про те, що необхідно диференціювати вольову та довільну регуляцію. Так, вольову регуляцію характеризує подолання труднощів і перешкод для досягнення цілі, у порівнянні з довільною регуляцією, яка вирізняється свідомою цілеспрямованістю поведінки [Там само].

Узагальнюючи основні теоретичні підходи зарубіжних і вітчизняних психологів, можна зробити висновок про різноманіття поглядів на феномен поведінки. Зважаючи на те, що важливим завданням психологічної науки є вивчення поведінки в онтогенезі, охарактеризуємо її особливості на етапі молодшого шкільного віку, значущість якого визначається впливом на особистість і поведінку дитини учбової діяльності та багатьох інших чинників.

1. 2. Вікова специфіка поведінки молодших школярів

Більшість науковців вважають, що молодший шкільний вік триває від 6-7 до 9-10 років і вирізняється тим, що провідною для цього онтогенетичного етапу стає учбова діяльність, зумовлюючи значні зміни у

психічному розвитку індивіда. Такі зміни вказують на широкі можливості для розвитку дитини на даному етапі. Психологи [1; 12; 18; 21; 22; 38; 115; 121] зазначають, що цінність молодшого шкільного віку полягає у тому, що цей період є сенситивним для розвитку в дитини соціальних норм, навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції.

Так, Л.І. Божович зазначає, що учбова діяльність є одним з основних чинників появи нових форм поведінки в молодшого школяра. Обов'язковість навчання призводить до необхідності дотримання дитиною низки норм і правил, а також сформованості таких важливих для учня якостей як відповідальність, старанність, дисциплінованість, організованість, охайність і т. ін. Однак досить часто вчителі вимагають наявності в учнів перерахованих вище характеристик з першого дня їх перебування в школі, не зважаючи на те, що ці якості повинні формуватися в умовах спеціально організованого навчального процесу [21].

Схожу думку висловлює й Л.О. Скрипченко, відзначаючи, що у процесі виконання молодшими школярами провідної діяльності відбувається цілеспрямоване засвоєння соціокультурного досвіду, зумовлюючи розвиток їх особистості [150] та значні зміни в психічному розвитку дітей, що виявляються у вчинках і поведінці.

В умовах систематичного навчання поступово формується здатність дитини до довільної регуляції поведінки, що стає одним з центральних новоутворень молодшого шкільного віку. На думку Л.С. Виготського, це новоутворення з'являється завдяки спільній діяльності з дорослими, які забезпечують дитину засобами організації нової поведінки. Згодом довільна поведінка стає власним індивідуальним способом дії школяра. Вчений підкреслює, що в цьому віці відбувається «втрата дитячої безпосередності», яка є свідченням якісно нового рівня розвитку мотиваційно-споживчої сфери та дозволяє школяреві керуватися свідомими цілями, соціально виробленими нормами, правилами і способами поведінки [33; 35]. Отож, поведінка

молодшого школяра змінюється на опосередковану, тобто стає довільною. Дитина вчиться самостійно планувати власну діяльність, зокрема й учбову, згідно з поставленими цілями, свідомими намірами, в неї з'являється здатність до самоуправління.

Науковці вказують на існування певної динамічної характеристики розвитку здатності учнів початкових класів до довільної поведінки. Довільність поведінки (тобто, активність, опосередкованість, самостійність і т. ін.), як один з аспектів довільності, що є одним з вікових новоутворень молодшого шкільного віку і з'являється лише наприкінці цього онтогенетичного етапу. Так, учні четвертого класу вже здатні самостійно окреслювати цілі діяльності та досягати їх, у порівнянні з першо- та другокласниками, які довільно можуть лише діяти [115; 121].

Таким чином, з одного боку, молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку довільності в поведінці. Психологи звертають особливу увагу на те, що до кінця цього вікового періоду в школяра з'являється потреба в саморегуляції поведінки, яка не повинна залишитися поза увагою дорослих, оскільки не будуть реалізовані його потенційні можливості. З іншого боку, як слушно відзначає Р.В. Павелків [112], даний період є останнім періодом залежності дитини від дорослого, що, в свою чергу, виступає чинником успішного впливу вчителів і батьків на її психічний та особистісний розвиток.

У зв'язку з означеним вище, психолог спільно з вчителем і батьками повинні правильно організувати навчально-виховний процес з метою розвитку в дитини вміння самостійно та свідомо керувати власною поведінкою як школяра, так і особистості. До найбільш значущих психологічних умов такої організації науковці відносять: 1) наявність мотиву поведінки, який вирізняється достатньою силою і тривалістю дії; 2) введення обмежувальної цілі; 3) поділ складної форми поведінки, що засвоюється, на

відносно самостійні та невеликі дії; 4) опора (зовнішні засоби) під час оволодіння поведінкою.

Охарактеризуємо ці умови. Стосовно першої умови І.В. Дубровіна відзначає, що лише «реально діючі» мотиви є досить сильними для молодшого школяра, оскільки вони надають його діям особистісного смислу та спонукають до кращого виконання вимог з боку дорослого, які у цьому випадку співпадатимуть з власними потребами дитини. Водночас необхідно зважати на індивідуальні особливості мотиваційної сфери учня, що сприятиме визначенню кола мотивів, які реально діятимуть конкретно для цього школяра. Для прикладу, спочатку можна ставити перед дитиною певні цілі (вчасно виконувати домашні завдання, дотримуватися правил поведінки і т. ін.) заради отримання нею деяких можливостей (гратися з друзями, відвідувати спортивну секцію і т. ін.). Згодом молодший школяр самостійно досягає поставлених дорослими цілей, однак, зміст мотивів може змінюватися (для прикладу, потрібно гарно вчитися для того, щоб залишатися найкращим учнем у класі чи більше знати) [115].

У результаті вивчення особливостей мотивації поведінки учнів початкових класів Л.С. Славиній вдалося розкрити роль умови «введення обмежувальної цілі» в організації їх діяльності. Дослідниця звертає особливу увагу на те, що важливо враховувати найоптимальніший момент для введення обмежувальної цілі. А саме: якщо така ціль ставиться перед дитиною на початку діяльності, то вона виявляє найбільший вплив на виконання і завершення цієї діяльності. Значний ефект від обмежувальної цілі спостерігається також за умови, коли ціль вводиться під час початкового етапу насичення. В цьому випадку учень швидко та організовано закінчує роботу. На противагу, неефективним є введення нової цілі після того, як діяльність розпалася і школяр вирішив відмовитися від її виконання [153].

Л.І. Божович відзначає, що окрім вміння керуватися поставленими дорослими цілями, в учнів початкових класів розвивається вміння самостійно

ставити цілі та управляти власною діяльністю і поведінкою згідно з такими цілями. Здатність до цілепокладання та самоуправління виступає важливим чинником розвитку довільності [21].

У зв'язку з цим особливий інтерес представляє виявлена Л.С. Славіною динамічна характеристика здатності молодших школярів самостійно ставити перед собою обмежувальні цілі. У порівнянні з учнями перших і других класів, які не вирізняються цією здатністю, третьо- та четвертокласники можуть самостійно ставити перед собою обмежувальні цілі, що сприяє їх організованій діяльності [153].

Проведене експериментальне дослідження дозволило психологу зробити висновок про те, що умова «введення обмежувальної цілі» втрачає свою ефективність у випадках засвоєння дитиною складної форми поведінки та надто великого обсягу запланованої діяльності. Тому, в даному випадку доречно використовувати прийоми поділу складної форми поведінки на невеликі дії, зокрема: 1) поставлені перед учнем цілі мають бути конкретними, тобто спрямованими на оволодіння окремими елементами поведінки, які легко контролювати; 2) конкретні цілі необхідно ставити одразу на початку діяльності; 3) термін, на який ставиться конкретна ціль, повинен бути коротким; 4) обов'язковим є систематичний щоденний контроль за виконанням дитиною поставлених перед нею конкретних цілей [155].

На думку Л.С. Славіній і Н.Ф. Прокіної, успішному оволодінню молодшим школярем власною поведінкою сприяє наявність зовнішніх засобів (наочної опори: секундоміра, пісочного годинника і т. ін.), які допомагають йому контролювати свої дії, регулювати темп власної діяльності. Науковці підкреслюють, що важливим чинником розвитку довільної поведінки є участь дорослого, який спрямовує зусилля дитини, допомагає зрозуміти їх сутність [175].

Таким чином, розвиток довільності в поведінці дитини тісно пов'язаний з розвитком її мотиваційної сфери. Найефективніше довільність формується вчителем в умовах особливим чином організованого навчання (як це описано вище).

Психологи стверджують, що початок шкільного навчання пов'язаний з новою соціальною ситуацією розвитку дитини, яка характеризується передусім тим, що з боку суспільства на неї не лише покладаються важливі обов'язки, а й оцінюється їх виконання. Результати виконання дитиною цих обов'язків визначають усю систему взаємин між нею та іншими людьми. Так, Д.Б. Ельконін вважає, що виконуючи суспільно значущу діяльність, молодший школяр займає новий статус у системах «учень – вчитель» і «дитина – ровесник». Цей статус впливає також на характер сімейних і позашкільних стосунків учня та виступає важливим чинником становлення його самооцінки й самоставлення [171].

Вчені (І.В. Дубровіна [115; 121], В.О. Крутецький [70], І.Ю. Кулагіна [71], Г.О. Люблінська [82], С.Д. Максименко [83-85], В.С. Мухіна [95], Л.Ф. Обухова [100] та ін.) підкреслюють, що завдяки стосункам з вчителем розвивається важлива система відносин «дитина – суспільство», підіймаючи молодшого школяра до рівня суспільних вимог. З боку суспільства вчителю відведено провідну роль у формуванні згаданої вище системи, оскільки «... вчитель, ... висуваючи вимоги до дитини та оцінюючи її поведінку, тим самим створює умови для соціалізації дитини» [95, с. 225].

Оцінки з боку вчителя та інших значущих дорослих і ровесників значною мірою сприяють розвитку самооцінки молодшого школяра [25; 38; 55; 71]. Вчені зазначають, що в дитини передусім з'являється здатність оцінювати в собі якості, які характеризують її як школяра — успішність, дисциплінованість [47; 117]. Водночас критичність самооцінки вирізняється своєю динамікою. Психологами з'ясовано, що другокласники оцінюють себе більш критично (а саме: як добрі, так і погані вчинки, успіхи та неуспіхи в

учінні) у порівнянні з першокласниками, які лише позитивно оцінюють власну поведінку та учбову діяльність [111]. До кінця початкової школи самооцінка стає стійкою, перетворюється у внутрішню позицію особистості та виступає одним з важливих мотивів поведінки [55; 63].

У результаті вивчення ролі самооцінки як регулятора поведінки в учнів початкових класів Т.І. Юферевою [173] переконливо доведено, що адекватна самооцінка є провідним чинником розвитку самостійної й незалежної поведінки дитини.

Тісний зв'язок між рівнями самооцінки молодшого школяра та самовихованням як найвищою формою саморегулювання своєї діяльності виявлено Л.І. Рувінським і А.Є. Соловйовою. Згідно з результатами проведеного ними експериментального дослідження, учні з процесуально-ситуативним рівнем самооцінки нездатні простежити відповідність між власними вчинками і своїми особистісними якостями. Для самохарактеристики вони використовують окремі зовнішні результати своєї діяльності. Однак, оскільки такі результати не завжди адекватні людським можливостям і можуть зумовлюватися зовнішніми обставинами або їх збігом, то самооцінка школярів з процесуально-ситуативним рівнем вирізняється тенденцією до об'єктивності. Стихійність і суперечливість зовнішніх ситуацій є чинником нестабільності самооцінки. Учні початкових класів з даним рівнем самооцінки переважно виправляють наслідки власної поведінки (а саме: виконують одні вчинки та відмовляються від інших), не розуміючи водночас, що таким чином відбувається процес їх особистісного розвитку [131].

Слід відзначити, що більшість науковців (І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.Ю. Кулагіна, Г.І. Ліпкіна, О.В. Скрипченко, О.О. Ставицький, І.І. Чеснокова, С.Г. Якобсон та ін.) пов'язують регуляцію поведінки особистості в молодшому шкільному віці з її моральним розвитком. Так, Г.І. Ліпкіна [78] слушно зазначає, що моральне «Я»

особистості здійснює регулювання її вчинків, за допомогою яких виявляються ставлення дитини до діяльності, до інших людей та до самої себе, тобто особливості її поведінки.

О.В. Скрипченко стверджує, що молодші школярі вже мають усі психофізіологічні передумови для розвитку довільної поведінки на засадах моральних вимог, а також для розвитку самостійності, контролю над своїми діями та здатності стримувати імпульсивні вчинки [151; 152]. Цей висновок науковця є важливим для теоретичного обґрунтування формувального етапу нашого дослідження, про що буде згадано у третьому розділі роботи.

На думку І.Ю. Кулагіної, активний розвиток регуляції учнем власної поведінки відбувається завдяки засвоєнню ним моральних норм. Основним чинником розвитку саморегуляції виступає надситуативний орієнтир здійснення вчинку згідно з прийнятими в суспільстві нормами і правилами. Психолог акцентує увагу на тому, що моральний розвиток дитини значною мірою зумовлений її рівнем інтелекту. Зокрема, участь учня в навчальному процесі, під час якого увага школяра спрямована не лише на отримання нових знань, а й на процес пізнання, спочатку сприяє розвитку системи довільної регуляції власними зовнішніми та внутрішніми діями, а згодом — розвитку самоконтролю [71].

Схожої до висловленої вище думки дотримується О.О. Ставицький, який вказує на те, що у процесі морального розвитку молодшого школяра відбувається свідоме засвоєння ним моральних норм і вимог та перетворення цих норм і вимог на відповідні мотиви поведінки [160]. Таким чином, важливими мотивами поведінки дитини є самооцінка та засвоєні моральні норми і вимоги.

Результати вивчення специфіки моральної саморегуляції учня початкових класів як етапу розвитку моральної саморегуляції особистості представлено в дослідженні О.С. Безверхого. З'ясовано, що моральна саморегуляція школяра містить такі складові: базові аттитюди; систему

регулятивних афективно-гностичних комплексів (регулятивних установок) на основі гордості, морального сорому, провини й страху; психічні захисти; емпатію та зумовлені нею типові форми співпраці; агресію й способи її контролю; «Я-образ», який забезпечує міжситуативну інтеграцію дій в схожих за змістом ситуаціях; систему типових ролей; соціальні схеми дій. Автором доведено, що провідним психологічним механізмом морального розвитку дитини молодшого шкільного віку виступає рефлексія. За допомогою цього механізму відбувається свідоме узгодження поведінки учня з його «Я-образом», що призводить до зростання адекватності власного «Я» та спрямування поведінки на «Я-ідеальне» завдяки довільності. Дослідник підкреслює, що рефлексія зумовлює розвиток соціальних схем дій в молодшого школяра [10].

І.І. Чеснокова стверджує, що специфіка учбової діяльності в молодшому шкільному віці значною мірою сприяє розвитку вміння аналізувати та оцінювати свої дії, що згодом призводить до появи в дитини механізму рефлексії та елементів самоконтролю як вищої форми саморегулювання [169]. Науковці (А.Я. Арет, К.П. Мальцева та ін.) зазначають, що складна дія самоконтролю, формування якого зумовлено передусім участю молодшого школяра у навчальному процесі, згодом поширюється і на його поведінку [7; 86].

Вивченню психологічних умов формування самоконтролю в поведінці в учнів початкових класів присвячено дослідження М.Й. Боришевського. Самоконтроль у поведінці розглядається вченим як спеціальна дія. Він звертає особливу увагу на те, що у процесі засвоєння правил шкільної поведінки значна кількість школярів не мають потреби в довільному самоконтролі, який виявляється переважно під впливом вчителя. Відсутність даної потреби в учнів зумовлено такими чинниками: 1) несформованість навичок самоконтролю; 2) відсутність внутрішніх спонук до постійного контролю над власними діями та вчинками. З метою формування в дітей

потреби в довільному самоконтролі вчителю необхідно дотримуватися таких умов: 1) чітке формулювання правил поведінки; 2) установка на самоконтроль; 3) наявність засобів наочної фіксації вчинків [24-26].

На необхідність спонукання школяра до здійснення самоконтролю з боку значущих дорослих (вчителя та батьків) також вказують Г.О. Собієва [157] і К.П. Мальцева [86]. Вчені вважають, що недостатньо лише знати еталон, потрібно вміти ним користуватися, тобто контролювати себе. У результаті дослідження самоконтролю в учнів початкових класів, вони з'ясували, що обов'язковими умовами його здійснення є: 1) наявність в дітей певних знань і вмінь їх використовувати; 2) представлення школярам конкретного зразку. Зразок, який використовується під час формування самоконтролю, може змінюватися [Там само]. У зв'язку з цим А.Я. Арет слушно зауважує, що спочатку самоконтроль формується за допомогою конкретного зразка, а згодом — за допомогою узагальненого уявлення дитини про такі зразки [7].

Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів початкових класів вивчалися О.В. Гудимою. Дослідник експериментально встановив, що такими детермінантами виступають: усвідомлення дитиною змісту моральних норм і цінностей; адекватна самооцінка своїх моральних вчинків; адекватна оцінка школярем моральних дій інших людей; розуміння мотивів власних моральних вчинків [46].

Важливим є висновок науковців стосовно психологічних механізмів поведінки молодшого школяра. Є.П. Ільїн, І.Ю. Кулагіна та ін. зазначають, що у молодшому шкільному віці, окрім емоційного моменту, який з'являється в дошкільному віці, розвивається й інтелектуальний — інтелектуально-змістовна орієнтовна основа поведінки. Дитина вчиться більш-менш адекватно оцінювати власні вчинки (раціональний момент) і визначати їх місце в системі стосунків школяра з іншими людьми, переживати стосовно зміни цих стосунків (емоційний момент). Слід

зауважити, що згадана вище основа поведінки стає значущою складовою внутрішнього життя учня, виключаючи імпульсивність і безпосередність в його поведінці. Так, школяр спершу обмірковує вчинок, його ймовірні наслідки, приховуючи водночас свої переживання й сумніви. Тобто, внутрішній світ дитини не завжди відповідає її зовнішнім проявам. Упродовж молодшого шкільного віку зберігається відвертість та імпульсивність [61; 71].

Психологічні особливості усвідомлення молодшими школярами своєї поведінки дослідив Р.В. Павелків. Вчений відзначає, що розвиток усвідомлення учнями початкових класів власної поведінки виявляється у тому, що уявлення дитини про себе не прив'язані до конкретної наявної ситуації, а підіймаються на вищий рівень узагальнення, що сприяє зростанню регулятивної функції «Я-образу». Знаючи власні можливості, школяр ставить цілі та вибирає засоби їх досягнення згідно з власними уявленнями про себе самого. Тобто, абстрагування школяра від конкретної ситуації в процесі самоусвідомлення зумовлює розвиток здатності до свідомого та довільного саморегулювання поведінки.

У результаті проведеного експериментального дослідження Р.В. Павелків виокремив три рівні розвитку усвідомлення учнями своєї поведінки. Перший рівень вирізняється тим, що школяр поводить себе обдуманно, здатний до елементарного самоаналізу, оцінює вчинки згідно з еталонами, які запропоновані вчителем. Діти вміють співпрацювати, дотримуються вказівок з боку вчителя. На другому рівні дитина усвідомлює власну поведінку, може аналізувати не лише свої думки і почуття, а й ситуативність вчинків і давати їм пояснення. Третій рівень характеризується тим, що поведінка школяра залежить від його миттєвих бажань, вчинки не усвідомлюються. Учень не здатний до аналізу своїх вчинків, йому притаманна імпульсивність. Думки та почуття переважно не

усвідомлюються. У взаєминах з вчителями та ровесниками можливі прояви агресії [112].

Описані вище рівні розвитку усвідомлення молодшими школярами власної поведінки віднесені І.І. Чесноковою до першого етапу самопізнання. Дослідниця зазначає, що на цьому етапі самопізнання з'являються одиничні образи «Я» та своєї поведінки, які пов'язані з конкретною ситуацією, з певними стосунками і сповнені безпосереднім, чуттєвим змістом [169].

На особливу увагу з боку психологів заслуговують діти молодшого шкільного віку з так званої «групи ризику», а саме: гіперактивні (з синдромом дефіциту уваги), занадто повільні, демонстративні та агресивні діти. Порушення у поведінці в цих школярів негативно впливають на усі сфери їх життєдіяльності.

М. Раттер характеризує гіперактивних дітей таким чином: конфліктують з іншими людьми, не слухаються батьків, не дотримуються дисципліни, мають низьку самооцінку. Їм притаманні також різноманітні форми асоціальної поведінки: агресивність, впертість, брехливість, схильність до злочинства, деструктивна поведінка й т. ін. [123]. Проявами гіперактивності виступають: неспокійні рухи в стопах і кистях рук, які повторюються досить часто; дитина часто встає з свого місця в класі на уроці чи в інших ситуаціях, коли потрібно сидіти; нерідко спостерігається безцільна рухова активність; вона не може тихо, спокійно гратися чи займатися чим-небудь на дозвіллі; занадто балакуча [121]. Дослідники звертають особливу увагу на те, що подолання гіперактивності повинно відбуватися комплексно, оскільки це порушення зумовлено взаємодією різноманітних чинників, більшість з яких має відношення до медицини.

Науковці відзначають, що занадто повільні молодші школярі вирізняються відповідними особливостями своєї поведінки та низькою швидкістю діяльності. Вони повільні у всіх своїх діях, постійно спізнюються, нічого не встигають, повільно включаються в учіння, їм важко

переключитися на новий вид навчальної роботи, швидко відволікаються, не можуть тривалий час інтенсивно працювати. Чинником повільності є слабкість та інертність нервових процесів. Психологу, вчителю та батькам необхідно знати специфіку таких дітей, пам'ятати про навчальні ситуації, які ускладнюють їх діяльність і можуть призвести до неуспішності, та дотримуватися індивідуального підходу в роботі з ними [11; 121].

Підвищена потреба дитини в увазі з боку інших людей зумовлює розвиток такої особистісної якості як демонстративність. О.Л. Венгер розкрив специфіку поведінки демонстративних дітей у сім'ї: порушуючи встановлені правила, заважаючи дорослим й т. ін. і тим самим дратуючи їх, вони прагнуть до необхідної їм уваги. Роздратування батьків (зауваження, крик і т. ін.) підсилює демонстративність і виступає чинником розвитку некерованості в дитини, оскільки вона продовжує робити те, за що отримала покарання [31; 32].

У школі демонстративні учні спочатку постійно порушують дисципліну на уроках, а згодом перестають виконувати навчальні вимоги вчителя, що може призвести до неуспішності. З метою подолання описаних вище недоліків у поведінці важливо відшукати можливість для самореалізації цих дітей. На уроках вчитель не повинен звертати увагу на демонстративних школярів, виявляти спокій, емоційну стійкість. За цих обставин дитина відмовиться від звичного способу дій, оскільки він не приносить бажаних результатів [121].

Агресивні реакції та шляхи їх корекції в учнів початкових класів виступили предметом вивчення О.Б. Бовть. Важливим видається теоретично обґрунтований, експериментально і статистично підтверджений висновок дослідниці щодо симптомокомплексу особливостей дітей, які схильні до агресивних реакцій, до якого нею віднесені певні особистісні та соціально-психологічні чинники.

Зокрема цей симптомокомплекс містить такі складові:

1) окремі характеристики спрямованості та самосвідомості особистості, а саме: низький рівень сформованості моральних уявлень, неадекватний рівень домагань, неадекватна самооцінка;

2) індивідуально-психологічні передумови функціонування особистості — емоційна нестабільність, високий рівень особистісної тривожності, низький рівень розвитку інтелекту, відсутність навичок самоконтролю поведінки та несформованість функцій прогнозування її наслідків;

3) соціально-психологічні передумови реалізації спрямованості особистості — несприятливий емоційний мікроклімат у сім'ї, порушення функцій соціальної взаємодії, особливий статус дитини у колективі ровесників, загальний низький рівень соціальної адаптації.

Згідно з даними проведеного О.Б. Бовть формувального експерименту з корекції агресивної поведінки молодших школярів, найефективнішим шляхом є використання системи активних, когнітивних і поведінкових засобів корекції у рамках психологічного тренінгу з урахуванням чинників агресивних реакцій і складових описаного вище симптомокомплексу [20].

Аналіз психологічної літератури засвідчив, що більшість досліджень стосуються довільності та умов її формування, функцій самооцінки щодо поведінки та моральної регуляції поведінки, детермінант моральних вчинків, усвідомлення дітьми власної поведінки. Водночас з'ясовано, що поза увагою науковців залишилися такі особливості поведінки молодших школярів, які пов'язані з результативністю їх учіння. Зважаючи на предмет нашого дисертаційного дослідження, у наступному підрозділі проаналізуємо наукові праці психологів, які стосуються чинників низької результативності в учінні учнів початкових класів.

1. 3. Психологічні чинники низької результативності в учінні учнів початкових класів

Центральним у нашому дисертаційному дослідженні є поняття «результативність в учінні». Ми вважаємо, що поняття «результативність в учінні» є дещо ширшим, ніж поняття «навчальні досягнення», оскільки навчаючись, діти виховуються, а навчаючись і виховуючись, вони розвиваються. Отже, результативність — це засвоєння навчального матеріалу і вихованість школярів, що виникають за умов цілеспрямованого учіння.

Навчальні досягнення мають дві основні форми прояву — зовнішню: кількісні показники засвоєння навчальних дисциплін з огляду їх усвідомлення, повноти, міцності, сформованості вміння вчитися, які виявляються в балах, і внутрішню: це кількісні та якісні зміни у пізнавальних процесах, що забезпечують ступінь засвоєння і використання учнем досвіду.

Таке розуміння навчальних досягнень в учінні близьке до змісту поняття успішності. Так, Ю.О. Приходько та В.І. Юрченко під успішністю розуміють ступінь засвоєння учнем обсягу знань, умінь, навичок, визначених навчальною програмою, з огляду їх усвідомленості, повноти, глибини, міцності. Успішність виражається в балах [116].

У поняттях «навчальні досягнення» і «результативність в учінні» є важлива спільна складова — навчальні досягнення, що мають зовнішній прояв і внутрішні якісні зміни. Ці поняття можна вважати порівнювальними, а точніше близькими за змістом, а тому інколи вони й вживаються вченими (М.Т. Дригус [48], Т.М. Лисянська [76], Н.Л. Руда [132] та ін.) як синоніми.

Згідно з Наказом МОУ та АПН України від 4.09.2000 р. № 428 / 48 «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» [65; 69] і викладеними вище міркуваннями, у нашому дисертаційному дослідженні ми будемо

використовувати як синоніми такі поняття: 1) високий рівень навчальних досягнень (10-12 балів) — висока результативність в учінні; 2) достатній рівень навчальних досягнень (7-9 балів) — достатня результативність в учінні; 3) середній рівень навчальних досягнень (4-6 балів) — середня результативність в учінні; 4) початковий рівень навчальних досягнень (1-3 бали) — низька результативність в учінні.

Зважаючи на предмет нашого дослідження, значущою є й думка Ю.З. Гільбуха та ін. [164] про те, що молодші школярі із загальною неуспішністю мають початковий рівень навчальних досягнень з математики та української мови упродовж тривалого часу. Тобто, учні початкових класів з низькою результативністю в учінні вирізняються початковим рівнем навчальних досягнень з математики і української мови.

Низьку результативність в учінні більшість психологів називають значущою проблемою початкових класів. Розв'язанню різноманітних аспектів цієї проблеми присвячено багато наукових досліджень. З'ясування особливостей поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні потребує ґрунтовного вивчення психологічних чинників такої результативності.

Науковці (К.М. Волков, Ю.З. Гільбух, І.В. Дубровіна, З.І. Калмикова, І.Ю. Кулагіна, Т.М. Лисянська, Н.О. Менчинська, М.Й. Мурачковський, Л.С. Славіна, В.В. Тарасун та ін.) зазначають, що одна з груп психологічних чинників низької результативності в учбовій діяльності тісно пов'язана з поняттям «навчальність». Під навчальністю розуміють «більш-менш повний комплекс пізнавальних процесів, навчальних навичок, які сформовані певною мірою, ставлення до учіння та передусім легкість і швидкість оволодіння новими знаннями» [110, с. 6], тобто «загальні розумові здібності до засвоєння знань» [62, с. 31]. Вчені виокремлюють два основних види навчальності: загальну та специфічну. Згідно з цими видами неуспішність також поділяється на два види: 1) загальну — з усіх навчальних дисциплін;

2) специфічну — з однієї навчальної дисципліни (для прикладу, з математики).

З.І. Калмикова визначає поняття «висока навчальність» як здібності школяра до учіння і такі його індивідуальні особливості, що сприяють легкому й швидкому здобуванню знань, оволодінню прийомами розумової діяльності, вмінню організовувати знання у систему [39; 62].

До чинників низької навчальності належать недоліки у розвитку пізнавальних процесів, зокрема: мисленні, пам'яті, увазі, сприйманні та уяві. Водночас К.М. Волков, Т.М. Лисянська і М.Й. Мурачковський слушно зазначають, що з-поміж перерахованих вище процесів найбільш значущим і детермінуючим щодо навчальності є мислення [39; 40].

Результати експериментальних досліджень психологів засвідчують, що молодші школярі з недоліками у мисленні не здатні зробити дедуктивні умовисновки. Ці учні вирізняються низьким рівнем абстрагування й узагальнення, що перешкоджає продуктивному розв'язанню ними навчальних завдань. Чинником нерозуміння чи формального засвоєння навчального матеріалу є поєднання низького рівня розвитку наочно-дійового та словесно-логічного мислення. Такі особливості мисленнєвого розвитку дитини зумовлюють відповідний вплив на розвиток їх пам'яті й уваги. Зокрема, такі школярі не здатні запам'ятовувати матеріал не лише механічно, але й за допомогою наочностей. Недоліки у мисленні заважають розвитку довільної уваги і супроводжуються небажанням учня докладати зусиль для концентрації уваги [40; 57].

С.М. Зінченко зауважує, що нерідко до неуспішності учнів початкових класів призводять недоліки у просторових уявленнях, розвиток яких залежить від своєчасного формування моторних навичок і вмінь та дозрівання мозкових структур тіменної області [57].

Комплексний підхід до вивчення динамічної характеристики внутрішньо-функціональних структур психологічних (пізнавальних —

мислення, сприймання і пам'яті та моторико-дієвих — моторної активності й уваги) детермінант навчальної успішності учнів початкових класів реалізовано у дослідженні В.В. Волошиної. Слід зазначити, що у цій роботі поняття «психологічні детермінанти» розглядається як система таких психічних процесів та явищ, які зумовлюють розвиток навчальної успішності молодших школярів. Проведений факторний аналіз отриманих експериментальних даних щодо психологічних детермінант навчальної успішності школярів з деяких навчальних дисциплін дозволив дослідниці зробити такі висновки. В цілому найважливішим фактором успішності учнів початкових класів з математики є «обсяг уваги». На другому місці за значущістю перебуває фактор «стійкість і продуктивність уваги». Значної питомої ваги також надано факторам: «обсяг короткочасної зорової пам'яті» у першому та «обсяг короткочасної слухової пам'яті» у другому класах. Динамічна характеристика факторів успішності школярів з української мови є такою: першокласників — «обсяг уваги», другокласників — «стійкість уваги» і третьокласників — «обсяг слухової пам'яті». Значущими факторами успішності молодших школярів з читання виступають: «стійкість уваги» і «обсяг зорової пам'яті». Водночас виявлено певний вплив фактору «логічне мислення» на успішність з усіх досліджених предметів, а саме: найбільшого значення цьому фактору надано успішності першо- і другокласників з математики та української мови, а також успішності третьокласників з читання.

Важливим є висновок В.В. Волошиної про те, що з метою підвищення рівня навчальної успішності учнів початкових класів необхідно дотримуватися принципів диференційованого навчання та індивідуального підходу до кожного школяра, враховуючи динаміку внутрішньофункціональної структури пізнавальної сфери і зміни співвідношень домінуючих факторів у цій сфері, які обумовлюють успішність з різних навчальних предметів [41].

Інша група психологічних чинників неуспішності молодших школярів пов'язана з недоліками у мотиваційній сфері учіння. Психологи (А.К. Маркова, О.Б. Орлов і Л.М. Фрідман) визначають цю сферу як індивідуальну динамічну структуру, що містить різноманітні спонукання, одне з яких виступає в якості домінуючого мотиву, що зумовлено умовами навчального процесу, особливостями стосунків з ровесниками чи дорослими й т. ін. Усі учбові мотиви мають певне емоційне забарвлення, що впливає на характер ставлення школяра до учбової діяльності [87].

А.К. Марковою переконливо доведено, що навчально-пізнавальні інтереси в учнів 1-3-х вирізняються нестійкістю, ситуативністю, досить швидко задовольняються, згасають і не відновлюються, якщо відсутня підтримка з боку вчителя. Вчена відзначила, що до закінчення навчання у початковій школі у багатьох учнів знижується інтерес до учіння, який зумовлено низкою таких чинників: «лекційне» викладання вчителем навчального матеріалу; традиційний підхід у навчанні; часте використання вчителем покарання у вигляді низької відмітки. У зв'язку з цими негативними тенденціями А.К. Маркова звертає особливу увагу на необхідність формування в учнів початкових класів інтересу до змісту учіння, до способів здобування знань і усвідомлення ними соціальної значущості учбової діяльності [90].

І.В. Дубровіна також зауважує, що учбова діяльність є полімотивованою. Однак найбільший вплив на ефективність учбової діяльності та особистісний розвиток дитини виявляють мотиви, які належать до таких груп: 1) широкі соціальні мотиви (а саме, почуття обов'язку, інтереси, які пов'язані з шкільним життям, почуття товариствськості й т. ін.); 2) пізнавальні інтереси, які спрямовують учня на процес і зміст учбової роботи; 3) мотивація досягнення успіху, що орієнтує школяра на отримання якісного результату. Вчена зазначає, що відсутність цих мотивів чи їх

слабкий розвиток призводить негативного, амбівалентного або нейтрального ставлення до учіння, що значно знижує його продуктивність [121].

І.Ю. Кулагіна акцентує увагу на тісному взаємозв'язку між недоліками у мотивації учіння, результативністю в учбовій діяльності та ставленням молодших школярів до навчання. Так, провідним чинником формування мотиву уникнення невдачі є низька результативність в учінні. Учні з таким домінуючим мотивом у мотиваційній сфері учіння вирізняються високим рівнем тривожності, страхом, зокрема у ситуаціях оцінювання знань. Розкрита вище тенденція у розвитку мотивації учіння призводить до появи в дитини негативного ставлення до навчання [71].

Як відзначає Г.І. Ліпкіна, до посилення негативного ставлення учнів до навчання, а згодом і до зниження рівня навчальних досягнень також призводять труднощі у розв'язуванні навчальних задач і неуспіх у різноманітних навчальних ситуаціях, що супроводжуються негативними оцінками з боку вчителя і ровесників [77; 79; 80].

Інші дослідники (К.М. Волков, А.К. Маркова, М.В. Матюхіна, О.Б. Орлов, Л.М. Фрідман, В.С. Цетлін та ін.), погоджуючись із згаданим вище висновком про низьку результативність в учінні як чинник розвитку мотиву уникнення невдачі, звертають особливу увагу на те, що в цих школярів водночас зникає важливий мотив — досягнення успіху [40; 87; 92; 167].

Водночас багато вчених (М.Т. Дригус, К.С. Дрозденко, З.І. Калмикова, І.Ю. Кулагіна, О.В. Скрипченко та ін.) вважають, що ставлення молодшого школяра до навчання відображається на результативності учіння [48; 49; 62; 110; 152]. Описане вище засвідчує, що з одного боку низька результативність в учінні є чинником негативного ставлення учня до навчання, а з іншого — негативне ставлення школяра до навчання призводить до його неуспішності.

Охарактеризуємо й інші недоліки у мотиваційній сфері учіння. Одним з таких недоліків є домінування ігрових мотивів, переважно в першокласників,

що зумовлено передусім складністю учбової діяльності. Такі школярі є неуважними на уроках, а зосереджуються лише у процесі гри [121].

Науковці вказують на те, що до третього класу в багатьох школярів зникає початковий інтерес до навчання у школі, що викликано задоволенням прагнення бути учнем, отримувати оцінки й т. ін. У зв'язку з цим в деяких дітей не формується внутрішня позиція школяра, що може призвести до неуспішності [87; 121].

Недоліки у розвитку мотиваційної сфери учіння можуть зумовлюватися й переживаннями, негативними емоціями, які не стосуються навчання. Чинником цих переживань є різноманітні психотравмуючі ситуації, тобто певні умови життя дитини, конфліктні стосунки з іншими людьми (вчителями, ровесниками, батьками) тощо [57].

Психологи наводять такі приклади психотравмуючих ситуацій, які пов'язані з сім'єю школяра: сімейні конфлікти, розлучення батьків, смерть одного з батьків, асоціальний спосіб життя у сім'ї й т. ін. На уроках учні не засвоюють навчальний матеріал, оскільки вони настільки занурюються у свої переживання, що навіть «не чують» пояснень вчителя. Діти з асоціальних сімей є неуважними на уроках, не витримують тривалих психічних перевантажень, досить швидко втомлюються, є більш нетерплячими, збудженими та роздратованими у порівнянні з своїми ровесниками [27; 57; 59].

До прикладів шкільних психотравмуючих ситуацій належать конфлікти з вчителями чи іншими учнями. Зокрема, у результаті конфлікту з вчителем в учня можуть з'явитися негативні переживання та неадекватне сприймання ставлення до нього з боку вчителя, що в свою чергу призводить до неуспішності в учінні [154].

Науковці відзначають, що недоліки у мотиваційній сфері учіння можуть зумовлюватися й такими чинниками, як:

- 1) неуспішність і низький рівень знань школярів [121; 94; 154];

- 2) несформованість в учнів прийомів самостійної роботи [87; 164];
- 3) негативні приклади значущих інших, зокрема ровесників [Там само];
- 4) неправильний підбір вчителем об'єму навчального матеріалу, що викликає недовантаження чи перевантаження учнів [4; 30];
- 5) невміння вчителя будувати стосунки з молодшими школярами [Там само];
- 6) у навчальному процесі вчитель не використовує індивідуальний і диференційований підходи [4; 30; 39].

Згідно з виокремленими вище чинниками психологи пропонують такі психолого-педагогічні шляхи подолання недоліків у мотиваційній сфері учіння. Вчителю необхідно часто створювати проблемні ситуації у процесі навчання; доступно для учнів пояснювати навчальний матеріал, що вивчається; правильно добирати обсяг навчального матеріалу; розвивати прийоми самостійної роботи у школярів. Важливо постійно створювати для дитини ситуації успіху в учбовій діяльності [87; 88; 89; 110; 164].

В цілому, як відзначають психологи, корекційна робота, спрямована на подолання неуспішності в початкових класах, повинна проводитися на засадах індивідуального підходу до школярів з низькою результативністю в учінні [121]. Т.М. Лисянська акцентує увагу на тому, що вчителю необхідно знати індивідуальні особливості кожного школяра для того, щоб вчасно їм допомогти і згідно з виявленими особливостями виробити певний стиль навчальної діяльності [39].

За результатами досліджень І.Ю. Кулагіної, до недоліків мотиваційної сфери учіння, а згодом і до неуспішності призводить й компенсаторна мотивація, тобто стійка спрямованість школяра на який-небудь вид позашкільної діяльності [71] (заняття у спортивній секції, комп'ютерні ігри і т. ін.). Для учня важливим стає успіх у такому виді діяльності, а результати учіння перестають його цікавити. Однак, більшість молодших школярів з низьким рівнем результативності в учінні самоутверджуються, порушуючи

дисципліну в школі чи заслуговуючи визнання з боку однокласників за допомогою фізичної сили, подарунків і т. ін. Описане вище призводить до розвитку компенсаторної самооцінки в таких учнів [121].

Ю.З. Гільбух так характеризує особливості поведінки учнів з компенсаторною мотивацією: «Домінуючим мотивом поведінки у дітей з цієї групи є потреба у самоствердженні в активній, практично відчутній діяльності, у визнанні з боку авторитетних ровесників. Зазвичай, ці потреби не задовольняються в навчальній діяльності, і дитина, у зв'язку з цим, намагається самоствердитися в різних видах позашкільних занять» [164, с. 23]. Корекцію таких недоліків у мотивації слід здійснювати за допомогою перенесення інтересів школяра з позашкільної діяльності на навчальну, щоб в останній задовольнялися його найважливіші потреби [Там само].

Науковці стверджують, що окрім недоліків у розвитку мотиваційної сфери учіння, досить часто до неуспішності призводять недоліки у розвитку сфери довільності [68; 121; 125]. Так, І.В. Дубровіна відзначає, що учні з низьким рівнем розвитку довільності не здатні сприйняти учбову задачу, не вміють долати труднощі, планувати самостійну роботу, підтримувати дисципліну на уроці, що, в свою чергу, заважає їм досягати вищих показників в учінні. Вчена виокремлює групу молодших школярів з нерозвинутою довільністю, яка поєднується з недоліками в мотиваційній сфері учіння, відносячи до неї учнів з особистісною неготовністю до шкільного навчання та учнів, які втратили інтерес до учбової діяльності, оскільки не змогли досягнути в ній успіху [121].

На думку Г.С. Костюка, лінощі, що є одним з проявів слабкої волі, також можуть призводити до неуспішності в учінні. Вчений зазначив, що лінощі у ситуації учіння перешкоджають розвитку розумових здібностей школярів. «Там, де вони є, учні пасивні, апатичні, у них немає охоти до набування знань, вони не використовують своїх сил, а те, що не

використовується, далі не розвивається», — написав Г.С. Костюк щодо лінощів у ситуації учіння [67, с. 371].

В.К. Котирло вказує на те, що до неуспішності в учінні призводять недоліки у вольовій активності дитини, проявами якої виступають несамостійність, неорганізованість і деструктивність поведінки [68].

Схожу думку висловлює й Н.В. Рогава, зазначаючи, що слабовільні школярі не здатні управляти власними пізнавальними процесами згідно з поставленими навчальними задачами, дотримуватися шкільних норм, оскільки керуються імпульсами безпосередніх потреб [125]. Тобто, несформовані форми довільної поведінки є одним з основних чинників низької результативності учнів початкових класів в учінні.

Одним із чинників недоліків у розвитку сфери довільності, що може призводити до неуспішності, виступає несформоване в школяра вміння працювати. Психологи підкреслюють, що відсутність цього вміння зумовлено неправильним сімейним вихованням, зокрема надмірною опікою, що заважає розвитку в дитини самостійності, здатності долати труднощі без сторонньої допомоги. Так, Т.Д. Ілляшенко, Н.М. Стадненко зазначають, що у таких школярів не формується «вміння зосереджуватися на певному завданні, доводити розпочату справу до кінця, вміння долати труднощі, які постають перед ними у процесі навчання, ... вміння спокійно сидіти упродовж уроку, в разі потреби переключатися з одного завдання на інше тощо» [59, с. 9].

Учні з несформованими вмінням працювати та почуттям відповідальності вирізняються особливостями своєї поведінки. На уроках вони не дотримуються правил поведінки, не виконують вказівок вчителя, неадекватно реагують на його зауваження та низькі відмітки; не можуть зосередитися на конкретному завданні, закінчити розпочату справу, не вміють докладати ніяких зусиль, відмовляються виконувати навчальні

завдання, не завершують до кінця розпочату роботу [57; 164]. В результаті рівень навчальних досягнень у таких школярів стає низьким.

У дисертаційних дослідженнях Н.П. Гаврилюк [42] і К.В. Савченко [133; 134] переконливо доведено, що розвиток вольових якостей учнів початкових класів є значущою умовою їх навчальної успішності. Так, К.В. Савченко експериментально встановила, що навчальна успішність школярів зумовлена специфікою розвитку їх вольових якостей. У результаті проведеного кореляційного аналізу з'ясовано, що між рівнем розвитку вольових якостей і рівнем навчальних досягнень учнів перших-третьох класів існує взаємозв'язок. Зокрема, чим нижчий рівень навчальних досягнень учнів, тим більший відсоток прояву середнього і низького рівня розвитку вольових якостей. І, навпаки, чим вищий рівень навчальних досягнень школярів, тим вищий рівень розвитку їх вольових якостей. Важливим є висновок дослідниці про те, що з навчальною успішністю найбільше корелюють такі вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, організованість, ініціативність і вольова поведінка.

Згідно з отриманими і розкритими вище висновками, автором було розроблено, апробовано та перевірено ефективність програми з розвитку вольових якостей в учнів початкових класів. В основу цієї програми було покладено принцип суб'єктного ставлення до дитини. Реалізація розвивальної програми вимагала виконання таких завдань: 1) розвиток у школярів уявлень про волю та вольові якості; 2) формування вмінь приймати мету, яка поставлена дорослими; 3) розвиток вмінь самостійно ставити мету; 4) формування вміння планувати та організовувати свою діяльність, діяти згідно із правилами різного рівня складності; 5) розвиток вміння підпорядковувати власну діяльність свідомо поставленій меті, долаючи сторонні бажання, страх, лінощі; 6) формування мотивації досягнення успіху в діяльності; 7) тренування вольових якостей; 8) розвиток уміння діяти за зразком; 9) формування уміння долати труднощі; 9) розвиток вмінь спільної

діяльності; 10) формування самоконтролю [133]. Таким чином, розвиток в учнів вольової поведінки сприятиме підвищенню рівня їх результативності в учінні.

Психологи вказують на те, що до неуспішності в початкових класах призводить несформований механізм самоконтролю. Н.В.Рєпкіна звертає особливу увагу на те, що у процесі навчання в початковій школі дитина пристосовується до його умов, розв'язуючи стандартні завдання за допомогою шаблонних способів, що передбачає автоматичне виокремлення засвоєних цілей дії. Описана специфіка навчання призводить до того, що в деяких учнів не розвивається самоконтроль. Ці школярі можуть контролювати власну діяльність лише згідно з вказівками вчителів чи батьків [124]. Свідченням несформованого механізму самоконтролю в учбовій діяльності є помилки, які залишаються в учнівських роботах після виконання школярами дій контролю [162].

П.Я. Гальперін і С.Л. Кабільницька виокремлюють такий чинник недоліків у самоконтролі учіння як відсутність чи недостатня кількість навчальних завдань, які потребують від школярів здійснення контролюючих дій. У зв'язку з цим для розвитку самоконтролю потрібно не лише збільшувати кількість таких навчальних завдань, але й формувати в учнів вміння звертати увагу на окремі деталі у змісті навчальної задачі [43].

Особливості зв'язку між самоконтролем в учбовій діяльності та поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні експериментально виявлено Л.М. Співак. Так, учні, неуспішність яких зумовлено відсутністю чи низьким рівнем самоконтролю характеризуються нездатністю або ж низьким рівнем контролю за своєю поведінкою. Поведінкова реакція цих дітей зазвичай зумовлюється ситуацією та їх особистісними якостями — гіперактивністю, інфантильністю та агресивністю [159].

М.М. Заваденко вказує на те, що досить часто порушення у поведінці в гіперактивних школярів в комплексі з недоліками у пам'яті та увазі виступають чинником їх неуспішності. Водночас рівень інтелектуального розвитку в цієї категорії учнів відповідає віковим нормам [151]. На уроках таким учням важко виконувати навчальні завдання, оскільки вони неорганізовані і не можуть закінчити розпочату роботу. Вміння читати і писати в них сформовані на значно нижчому рівні у порівнянні з ровесниками [121].

У контексті вивчення поведінки учнів початкових класів представляють інтерес результати дослідження, проведеного О.Д. Главінською. Дослідниця з'ясувала, що низька навчальна успішність негативно впливає на становлення самооцінки, що виявляється у наявності неадекватної самооцінки у значної кількості досліджуваних школярів. Встановлено, що діти із заниженою самооцінкою вирізняються такими сформованими стереотипами поведінки, що пов'язані з відчуттям себе невдахою (нездібним, неспроможним і т. ін.), комплексом меншовартості та високим рівнем тривожності. На думку автора, оптимізація успішності в цих школярів передбачає формування адекватної самооцінки та мотивів досягнення успіху [44].

Отже, проведений теоретичний аналіз наукової психологічної літератури з проблеми поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні засвідчив, що її комплексне вивчення не виступало предметом уваги науковців. Актуальність і значущість означеної проблеми для психологічної теорії та практики зумовлює необхідність її ґрунтовного експериментального дослідження, результати якого буде представлено нами у другому розділі дисертації.

Висновки до 1 розділу

У результаті проведеного аналізу та узагальнення основних наукових поглядів на проблему поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні можна сформулювати такі висновки:

1. Вченими неоднаково трактується психологічна сутність феномену «поведінка». У нашому дослідженні ми виходимо з позицій представників діяльнісного напрямку в психології. Поведінка людини — це свідома, організована, цілепокладаюча діяльність, яка є одним із видів її активності. Поведінку складають внутрішня (свідомість, сприйняття, думки, почуття, прагнення, наміри, бажання, мотиви, цілі та ін.) та зовнішня (свідомі дії й вчинки) сторони, які не існують відокремлено одна від одної.

Поведінка є результатом складної взаємодії комплексу суб'єктивних («Я-образ», потреба в особистісному зростанні, суб'єктивне сприймання світу, мислення, пізнавальна здатність, дії самої людини, здатність бачити причинний зв'язок між своїми діями та появою підкріплень і т. ін.) та об'єктивних (явища оточуючого середовища, норми і т. ін.) чинників. Основним психологічним механізмом управління людською поведінкою є довільна саморегуляція. Джерелом поведінки є потреби.

Цілеспрямовану поведінку людини в складних ситуаціях можна спрогнозувати за допомогою таких змінних: поведінковий потенціал, очікування, цінність підкріплення та психологічна ситуація.

2. У молодшому шкільному віці поступово розвивається довільна саморегуляція поведінки у процесі систематичного навчання завдяки спільній діяльності молодшого школяра та дорослого (вчителя, психолога, батьків), який забезпечує його засобами організації нової поведінки.

Провідними психологічними умовами формування довільної саморегуляції поведінки в учнів є: 1) сформована потреба у здійсненні саморегуляції; 2) наявність мотиву поведінки, який вирізняється достатньою силою і тривалістю дії; 3) введення обмежувальної цілі; 4) поділ складної

форми поведінки, що засвоюється, на відносно самостійні та невеликі дії;
5) наявність зовнішніх засобів під час оволодіння поведінкою.

Регуляторами та водночас мотивами поведінки молодшого школяра виступають: самооцінка і моральне «Я» дитини.

3. Низька результативність учнів початкових класів в учінні переважно зумовлюється трьома групами психологічних чинників, які, на нашу думку, найтісніше пов'язані з поведінкою: 1) недоліками у розвитку пізнавальних процесів (передусім, недоліками у розвитку мислення та уваги); 2) недоліками у мотиваційній сфері учіння (передусім, мотивом уникнення невдачі); 3) недоліками у сфері довільності (передусім, недоліками в довільній поведінці).

**Матеріали даного розділу представлено у таких публікаціях
автора:**

1. Сидоренко О.Б. Із історії вивчення поведінки молодших школярів / О.Б. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. — Випуск 4 (28). — С. 99-106.

2. Сидоренко О.Б. Основні показники досягнень в учінні молодших школярів / О.Б. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. — Випуск 5 (29). — С. 38-42.

3. Сидоренко О.Б. Особливості локусу контролю в учнів молодшого шкільного віку з низькою результативністю в учінні / О.Б. Сидоренко // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції [«Передові наукові розробки – 2006»], (Дніпропетровськ, 1-15 вересня 2006 р). — Психологія та соціологія. — Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. — Том 12. — С. 35-36.

4. Сидоренко О.Б. Агресивність у поведінці учнів, як один із чинників низьких досягнень в учінні / О.Б. Сидоренко // Матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції»], (Київ, 16-18 травня 2007 р.) / Асоціація навчальних закладів України приватної форми власності, Європейський університет.— К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2007. — Том 6. — С. 70-72.

5. Сидоренко О.Б. Інтелектуально пасивні школярі як причина низької результативності в учінні / О.Б. Сидоренко // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Вип. 9. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. — С. 458-468.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

З НИЗЬКОЮ РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЮ В УЧІННІ

У другому розділі розкрито методичні підходи та організацію експериментального дослідження. Викладено результати виявлення особливостей поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні, зокрема її динаміки та рівнів прояву довільності, отримані у процесі проведеного порівняльного аналізу поведінки учнів початкових класів з різною результативністю в учінні. Встановлено взаємозв'язок між поведінкою учнів і такими психологічними чинниками їх низької результативності в учінні як: недоліки у розвитку пізнавальних процесів, недоліки у мотивації учіння та недоліки у сфері довільності.

2.1. Методи та організація дослідження особливостей поведінки учнів молодшого шкільного віку з низькою результативністю в учінні

У цьому підрозділі розкрито методи та організацію експериментального дослідження, спрямованого на вивчення особливостей поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні.

Проведений теоретичний аналіз наукових психологічних джерел з проблеми дослідження засвідчив той факт, що між поведінкою молодших школярів та їх результативністю в учінні існує тісний взаємозв'язок. Зокрема нами було зроблено висновок про те, що недоліки у сфері довільності зумовлюють негативний вплив як на поведінку, так і на результативність

учнів початкових класів в учінні. Згідно з положеннями теорії Л.С. Виготського [37] для динаміки шкільної успішності найбільш значущими є функції, які перебувають на стадії дозрівання, тобто важливим є те, чому дитина може навчитися. Так, у зоні найближчого розвитку дітей молодшого шкільного віку знаходиться довільність.

Означене вище дозволяє припустити те, що формування довільності у поведінці досліджуваних молодших школярів і проведення психокорекційної роботи з подолання чинників їх низької результативності в учінні (недоліків у пізнавальних процесах, недоліків у мотиваційній сфері та недоліків у сфері довільності), які найбільше пов'язані з поведінкою, сприятиме підвищенню рівня цієї результативності. Перевірці цього припущення присвячено другий і третій розділи дисертаційного дослідження, в яких представлено результати проведених констатувального і формувального етапів експерименту.

Охарактеризуємо етапи, методи та організацію констатувального експерименту з метою виявлення особливостей і динаміки поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні. Для досягнення поставленої мети експеримент було проведено в декілька етапів. Опишемо ці етапи.

На підготовчому етапі за критеріями валідності, надійності, ефективності та відповідності віковим особливостям розвитку дітей обиралися методики дослідження, що забезпечило об'єктивність експериментального дослідження проблеми. Зауважимо, що за необхідності, під час пілотажного експерименту здійснювалася адаптація чи модифікація обраних методик. Важливими умовами проведення констатувального експерименту виступили: дотримання принципу «перехресної валідації» методів [6; 101; 118; 129]; забезпечення позитивного мікроклімату міжособистісних стосунків у системі «вчитель-учень» (доброзичливе ставлення дорослого до дитини, довіра й т. ін.) [48; 102; 103].

На першому етапі констатувального експерименту вивчалися особливості та динаміка поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні. Охарактеризуємо контингент досліджуваних, які взяли участь у цьому етапі констатувального експерименту. До експерименту було залучено 250 учнів 2-4-х класів з різною результативністю в учінні, серед яких: 75 школярів 2-х класів, 88 учнів 3-х класів і 87 школярів 4-х класів. Учні 1-х класів не ввійшли до контингенту досліджуваних, оскільки згідно з системою оцінювання навчальних досягнень у сучасній початковій школі першокласники оцінюються вербально [65; 69]. Вік дітей — від 7 до 10 років.

Зокрема в експериментальному дослідженні взяли участь: у 2-х класах — 18 школярів з високою результативністю в учінні, 21 учень з достатньою результативністю в учінні, 20 школярів з середньою результативністю в учінні, 16 учнів з низькою результативністю в учінні; у 3-х класах — 23 школярі з високою результативністю в учінні, 20 учнів з достатньою результативністю в учінні, 27 школярів з середньою результативністю в учінні, 18 учнів з низькою результативністю в учінні; у 4-х класах — 24 школярі з високою результативністю в учінні, 20 учнів з достатньою результативністю в учінні, 21 школяр з середньою результативністю в учінні, 18 учнів з низькою результативністю в учінні.

Згідно з висновками до 1 розділу для виявлення особливостей поведінки молодших школярів нами використовувалися такі методики і методи дослідження: методика «Незакінчене розв'язання» [61; 166], напівпроективний тест Х.Д. Шмальта МД-решітка (решітка мотивації досягнення) [187] в адаптації Н.В. Афанасьєвої [163], опитувальник «Самооцінка організованості», опитувальник для самооцінки терплячості (Є.П. Ільїн, О.К. Феценко), опитувальник для оцінки власної наполегливості (Є.П. Ільїн, О.К. Феценко), анкета «Саморегуляція прояву лінощів» Д.А. Богданової, С.Т. Порохової [60], методи спостереження, анкетування та

бесіди, методи кількісного й якісного аналізу отриманих даних. Усі перераховані вище методики та опитувальники було стандартизовано для україномовної вибірки та адаптовано для учнів початкових класів.

Мета методики «Незакінчене розв'язання» полягає у виявленні такої складової поведінки як прагнення до закінчення розпочатої справи, що є свідченням сили та стійкості ситуативного навчально-пізнавального інтересу. Опишемо хід проведення цієї методики. Вчитель розраховував урок таким чином, щоб встигнути поставити перед учнями проблемну задачу, обговорити її, розпочати розв'язувати (на окремих аркушах), однак розв'язання не закінчити у зв'язку із закінченням уроку. Коли пролунав дзвоник на перерву, вчитель нічого не говорив учням про те, чи потрібно закінчити розв'язання задачі вдома. Якщо хто-небудь з учнів запитував про це, то вчитель відповідав, що на їх розсуд. На наступному уроці вчитель збирав аркуші чи зошити школярів з цим завданням.

Обробка одержаних результатів проводилася так:

- свідченням високого рівня розвитку ситуативно-пізнавального інтересу, його сили та стійкості виступала найбільша кількість балів — 3 бали, яку отримував той школяр, що закінчив розв'язання даних завдань і розпочав пошуки іншого способу їх розв'язання;
- якщо учень лише закінчив розв'язання розпочатих завдань, то він отримував 2 бали, що вказувало на середній рівень розвитку ситуативно-пізнавального інтересу;
- якщо розв'язання завдання було продовжено школярем, однак не закінчено до кінця, то йому було виставлено 1 бал, який свідчив про низький рівень розвитку ситуативно-пізнавального інтересу;
- якщо розв'язання завдання не було продовжено учнем, то він отримував оцінку 0 балів, яка вказувала на відсутність у досліджуваного ситуативного навчально-пізнавального інтересу.

Напівпроективний тест Х.Д. Шмальта МД-решітка (решітка мотивації досягнення), адаптований і стандартизований для російськомовної вибірки Н.В. Афанасьєвою, використовується для діагностики мотивів, які належать до структури мотивації досягнення, тобто внутрішньої складової поведінки, як було відзначено нами у 1 розділі. Вибір даного тесту було зумовлено передусім тим, що з одного боку, мотив є проявом стійких рис поведінки особистості (за Дж. Аткинсоном [187]), а з іншого — мотивація досягнення є важливою складовою внутрішньої мотивації учіння (за Ю.М. Орловим [105]).

Тест МД-решітка поєднує у собі переваги проективного тесту та особистісного опитувальника. Стимульний матеріал тесту містить 18 картинок і список з 18 тверджень, у яких відображено емоції, очікування, уявлення та способи поведінки дітей, що мотивовані на успіх чи невдачу. Ці твердження сформульовано від третьої особи і супроводжують кожний з 18-ти малюнків тесту (див. Додаток А). Досліджуваному необхідно відзначити лише ті твердження, які відповідають його розумінню ситуації на картинці. Тест МД-решітка проводився з групою школярів. Тривалість проведення тесту становила 35-55 хвилин.

Тест МД-решітка призначено для дітей віком від 9-ти до 11-ти років, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток мотивації досягнення. Науковці (Н.В. Афанасьєва, Х. Хекхаузен, Х.Д. Шмальт та ін.) виокремлюють у мотивації досягнення такі провідні тенденції: «прагнення до успіху» чи «надія на успіх» — НУ, «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» — БН 1 (відчуття власної нездатності може виявитися в уникненні ситуацій досягнення), «боязнь соціальних наслідків невдачі» — БН 2 (дитина мотивована на негативну оцінку з боку дорослого).

У тесті МД-решітка до шкали НУ «Надія на успіх», концепт хорошої власної здатності та впевненість в успіхові, належать твердження 4, 9, 14, 15, 17; до шкали БН 1, концепт недостатньої власної здатності та активне уникнення невдачі — твердження 2, 6, 8, 12, 16, 18; до шкали БН 2, концепт

боязнь невдачі — твердження 5, 7, 11, 13. У шкалі БН 1 виокремлюється дві тенденції: 1) активне уникнення невдачі — твердження 2, 8, 16; 2) «Я-концепція» недостатності здатності — твердження 6, 8. У шкалі БН 2 розрізняються такі тенденції: впевненість в успіхові — твердження 1, 3, 10; надання переваги складним проблемам — твердження 5, 17; «Я-концепція» достатності здатності — твердження 4, 14.

За допомогою цього тесту було отримано дані щодо прояву мотивації досягнення дитини у різноманітних сферах діяльності — учіння (картинки з ситуаціями 3, 11, 16), спорт (картинки з ситуаціями 12, 14, 17), музика (картинки з ситуаціями 2, 5, 13), допомога (картинки з ситуаціями 4, 9, 15), самоствердження (картинки з ситуаціями 6, 8, 10), предметно-маніпулятивна і фізична діяльність (картинки з ситуаціями 1, 7, 18). Нас передусім цікавили результати мотивації досягнення молодших школярів у сфері учіння. Обробка даних розпочиналася з підрахунку первинних тестових результатів за основними мотиваційними тенденціями НУ, БН 1 та БН 2 і за сферою учіння як провідною діяльністю молодших школярів. Після цього первинні тестові результати переводилися у станайни (див. табл. 2. 1).

Для встановлення рівнів розвитку і характеру самооцінки таких особистісних якостей школяра як організованість, терплячість і наполегливість, що стосуються як довільності у поведінці, так і результативності учіння, про що зазначалося у 1 розділі, нами було використано опитувальник «Самооцінка організованості», опитувальник для самооцінки терплячості (Є.П. Ільїн, О.К. Фещенко), опитувальник для оцінки власної наполегливості (Є.П. Ільїн, О.К. Фещенко). Охарактеризуємо ці опитувальники.

В опитувальнику «Самооцінка організованості» (див. Додаток Б) учням було запропоновано уважно прочитати низку тверджень і у випадку згоди поставити знак «+», у разі незгоди — знак «-».

Таблиця 2.1

Норми значень для шкал НУ, БН 1 і БН 2

Шкали	Станайни	Бали
НУ	1	1-15
	2	16-23
	3	24-29
	4	30-34
	5	35-42
	6	43-48
	7	49-54
	8	55-62
	9	63-88
БН 1	1	1-5
	2	6-7
	3	8-12
	4	13-23
	5	24-31
	6	32-44
	7	45-54
	8	55-62
	9	63-85
БН 2	1	1-15
	2	16-23
	3	24-29
	4	30-34
	5	35-42
	6	43-48
	7	49-54
	8	55-62
	9	63-71

Усі твердження сформульовано від першої особи і стосуються виконання яких-небудь соціальних і шкільних правил, домашніх обов'язків і т. ін. Обробка отриманих даних здійснювалася таким чином: спершу за ключем 2+, 6+, 9+, 13+, 16+, 19-, 23+ і 26+ перевірялася щирість відповідей досліджуваного. Якщо він набрав 4 бали і більше, то анкета далі не опрацьовувалася. У протилежному випадку рівень розвитку організованості школяра виявлявся за іншим ключем: 1+, 5+, 8+, 10+, 12+, 18+, 20+, 22+, 24+, 28+, 3-, 4-, 7-, 11-, 14-, 15-, 17-, 21-, 25- та 27-. За кожне співпадання з ключем нараховувався 1 бал. Чим більшою є сума балів, тим вищим є рівень організованості дитини.

Опитувальник для самооцінки терплячості (Є.П. Ільїн, О.К. Фещенко) (див. Додаток В) містить 18 тверджень, які пов'язані з учінням, спортом, працею і здоров'ям. Школярам було запропоновано уважно прочитати усі твердження, сформульовані від першої особи, і погодитися чи не погодитися з ними, поставивши знак «+» чи знак «-» відповідно. Обробка одержаних даних проводилася за ключем: 1-, 2-, 3-, 4+, 5+, 6-, 7-, 8+, 9-, 10+, 11+, 12+, 13+, 14-, 15-, 16+, 17+, 18-. Обчислювалася загальна сума. Якщо ця сума знаходиться у межах від 1 до 6 балів, то оцінка власної терплячості є низькою. На середній рівень самооцінки вказує кількість балів від 7 до 11. Свідченням високого рівня самооцінки власної терплячості виступає кількість балів, що дорівнює і більше 12.

Опитувальник для оцінки власної наполегливості Є.П. Ільїна та О.К. Фещенко (див. Додаток Д) складається з 18 тверджень, сформульованих від першої особи. Схоже до описаних вище опитувальників досліджуваним пропонується прочитати кожне із тверджень і поставити знак «+» у випадку згоди з твердженням чи знак «-» — у випадку незгоди. Результати опитувальника опрацьовувалися за ключем: 1+, 2-, 3+, 4+, 5-, 6-, 7+, 8+, 9-, 10+, 11-, 12+, 13-, 14+, 15+, 16+, 17-, 18+. За кожне співпадання з ключем було нараховано 1 бал. Більша кількість балів відповідає більшому рівню

самооцінки наполегливості. Самооцінка власної наполегливості є низькою, якщо ця сума знаходиться у межах від 1 до 6 балів. Про середній рівень самооцінки наполегливості свідчить кількість балів від 7 до 11. На високий рівень самооцінки власної наполегливості вказує така кількість балів, що дорівнює та більше 12.

Як видно з описаного вище, твердження до усіх опитувальників мають відношення як до сфери учіння, так і до інших важливих сфер життєдіяльності дітей молодшого шкільного віку.

Обсяг знань про норми і правила поведінки та ступінь їх усвідомлення учнями початкових класів з'ясовувалися за допомогою розробленої нами анкети. Анкетування проводилося в індивідуальній формі, усі відповіді дітей фіксувалися.

Досліджуваним пропонувалося дати відповіді на такі запитання анкети:

1. Чи вибрав ти для себе які-небудь правила поведінки?
2. Розкажи, будь ласка, про ці правила поведінки.
3. Чи завжди ти поводиш себе згідно з прийнятими тобою правилами?
4. Якщо не завжди, то можливо ти можеш пояснити, чому так відбувається?
5. Чи бажаєш ти, щоб твоя поведінка була завжди такою, як твої правила?
6. Якщо так (чи ні), то поясни чому?
7. Розкажи, будь ласка, що ти робиш для того, щоб твоя поведінка співпадала з твоїми правилами?
8. Якщо для цього тобі потрібна допомога, то до кого ти звертаєшся?

Відповіді молодших школярів опрацьовувалися за допомогою методу контент-аналізу.

Використання анкети «Саморегуляція прояву лінощів» Д.А. Богданової та С.Т. Порохової (див. Додаток Ж) сприяло виявленню рівня розвитку саморегуляції поведінки в учнів початкових класів. Дану анкету було дещо

модифіковано для молодших школярів, зокрема кількість пропонованих досліджуваним ситуацій було зменшено. Перша серія стосувалася саморегуляції прояву лінощів у ситуації учіння, а друга — у ситуації розваги. Досліджуваним пропонувався бланк для відповідей з 8 найбільш типовими проявами лінощів (утома, хвороба, немає настрою, нудьга, хочеться спати, хочеться їсти, нецікава справа, важка справа), що є однаковими до кожної серії. Завдання дітей полягало у тому, щоб визначити, чи необхідно виконувати це навчальне завдання — у першій серії (або йти розважатися — у другій серії) за тих чи інших проявів лінощів і чи буде школяр виконувати таке завдання (чи буде розважатися). Анкета проводилася з групою школярів. Тривалість її проведення становила 15-20 хвилин.

За результатами цієї анкети було зафіксовано загальну здатність до саморегуляції, здатність до саморегуляції у ситуації учіння та здатність до саморегуляції у ситуації розваги. Кожному варіанту вибору присвоювалася певна кількість балів: «потрібно» — 8 балів, «буду» — 4 бали (обов'язковість); «не потрібно» — 6 балів, «не буду» — 2 бали (виконання). Частка від ділення показника обов'язковості на показник виконання — це коефіцієнт саморегуляції.

Коефіцієнт саморегуляції може приймати значення від 1 до 4:

- 1 — високий рівень саморегуляції, тобто велика здатність до подолання лінощів;
- 2 — середній рівень саморегуляції, тобто середня здатність до подолання лінощів;
- 3 — низький рівень саморегуляції, тобто низька здатність до подолання лінощів;
- 4 — нездатність до подолання лінощів за допомогою саморегуляції.

Дані, одержані нами за допомогою охарактеризованих вище методик, порівнювалися з результатами спостереження та обговорювалися в бесідах з

вчителями початкових класів. Метод спостереження проводився за допомогою прийому «Поведінка у ситуаціях різного ступеню обов'язковості», розробленого А.К. Марковою та ін. [89; 91]. За допомогою спостереження було зроблено висновки про особливості цілепокладання та довільності, дотримання молодшими школярами норм і правил поведінки, про прояви різноманітних особистісних якостей зокрема таких позитивних вольових якостей як організованість, самостійність, відповідальність і т. ін. у поведінці досліджуваних.

Опишемо цей прийом. Спостереження за поведінкою молодших школярів здійснювалося в необов'язкових ситуаціях (зокрема після уроків і на перервах), у ситуаціях на уроках за типом «Вивчайте, однак Вас можуть і не запитати». Якщо у ситуаціях необов'язкового виконання школярі пропускають уроки, затримуються на перервах, вибирають найпростіші чи виконують не всі навчальні завдання, то така поведінка виступає свідченням несформованості в них цілепокладання. До обов'язкових ситуацій належать такі, в яких результат розв'язання учнем якого-небудь навчального завдання оцінюється вчителем. Наполовину обов'язковими є такі спеціально організовані ситуації: коли до закінчення уроку залишається 10-15 хвилин школярам пропонується на їх вибір розв'язати навчальне завдання, що буде оцінено вчителем чи зайнятися будь-якою справою.

Узагальнення описаних вище теоретичних положень і отриманих експериментальних результатів дозволили визначити такі рівні прояву довільності у поведінці молодших школярів: високий, середній і низький. Основними критеріями для виокремлення рівнів прояву довільності у поведінці досліджуваних виступили: мотивація досягнення, цілепокладання, прагнення до закінчення розпочатої справи у ситуаціях учіння; самооцінка особистісних якостей організованості, наполегливості й терплячості; здатність до вольового зусилля, що визначається рівнями розвитку організованості, наполегливості та терплячості; знання та усвідомлення норм

і правил поведінки, їх дотримання молодшими школярами і саморегуляція прояву лінощів.

Перерахуємо їх показники: характер мотивації досягнення (прагнення до успіху, боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності, боязнь соціальних наслідків невдачі); рівень сформованості цілепокладання (високий, середній і низький); рівень сформованості прагнення до закінчення розпочатої справи у ситуаціях учіння (високий, середній і низький); рівень самооцінки особистісних якостей організованості, наполегливості та терплячості (високий, середній, низький); рівень розвитку організованості, наполегливості й терплячості (високий, середній, низький); обсяг знань, ступінь усвідомлення та дотримання правил поведінки (високий, середній, низький) і рівень саморегуляції прояву лінощів (високий, середній, низький). Ці показники будуть детально охарактеризовані у наступному підрозділі.

Отже, за допомогою описаних вище методик було встановлено особливості та динаміку поведінки учнів 2-4-х класів з низькою результативністю в учінні, а також виокремлено рівні прояву довільності у поведінці досліджуваних. Проведена психологічна діагностика сприяла не лише виявленню особливостей і динаміки поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні, а й обґрунтуванню програми формувального експерименту.

На другому етапі констатувального експерименту було встановлено характер взаємозв'язку між поведінкою учнів і такими провідними психологічними чинниками їх низької результативності в учінні як: недоліки у розвитку пізнавальних процесів, недоліки у мотиваційній сфері учіння та недоліки у сфері довільності. У цьому етапі взяли участь лише учні 2-4-х класів з низькою результативністю в учінні. Кількість досліджуваних склала 52 особи.

Охарактеризуємо методики дослідження провідних чинників низької результативності в учінні — недоліків у розвитку таких пізнавальних

процесів як мислення та увага. З цією метою спершу нами було використано стандартизовану методику для визначення рівня розумового розвитку молодших школярів Е. Замбіцявічене [5; 66], що належить до групи тестів інтелекту. Ця методика містить чотири субтести, кожний з яких складається з таких вербальних завдань: 1 субтест — із завдань, для розв'язання яких досліджуваному необхідно диференціювати суттєві ознаки предметів чи явищ від несуттєвих, а також мати певний обсяг знань; 2 субтест — із завдань, спрямованих на дослідження рівня розвитку операцій узагальнення і відволікання, здатності виокремити суттєві ознаки предметів та явищ; 3 субтест — із завдань, виконання яких потребує вміння встановлювати логічні зв'язки і відношення між поняттями; 4 субтест — із завдань на виявлення вміння узагальнювати. Методика проводилася індивідуально, за допомогою додаткових запитань з'ясовувалися причини допущених помилок і особливості міркування учня.

Обробка та аналіз результатів методики проводилася за кожним субтестом зокрема та загалом.

Представимо нижче особливості такої обробки та аналізу:

- 1 субтест: якщо відповідь на перше завдання є правильною, то задається запитання: «Чому не шнурок?» Після правильного пояснення, розв'язання оцінюється в один бал, якщо пояснення неправильне — 0,5 бала.

Якщо відповідь дитини є неправильною, то використовується допомога, яка полягає в тому, що дитині пропонується подумати і дати іншу, правильну відповідь. За правильну відповідь після другої спроби ставиться 0,5 бала. Якщо відповідь знову є неправильною, то з'ясовується розуміння дитиною слова «завжди». Таке розуміння є важливим для розв'язання 6 і 10 спроб першого субтесту. Під час розв'язання 1 субтесту за наступних спроб уточнюючі запитання не задаються;

- 2 субтест: якщо відповідь на перше завдання є правильною, то задається запитання: «Чому?». За умови правильного пояснення ставиться 1 бал, при помилковому — 0,5 бала.

Якщо відповідь дитини є неправильною, то використовується допомога, аналогічна до описаної вище. А саме — дитині пропонується подумати і дати іншу, правильну відповідь. За правильну відповідь після другої спроби ставиться 0,5 бала. При розв'язанні дитиною 7, 9, 10 спроб додаткові запитання не задаються, оскільки діти молодшого шкільного віку ще не можуть сформулювати принцип узагальнення, який використовується для розв'язання цих спроб. Під час розв'язання дитиною 8 спроби додаткове запитання також не задається, оскільки емпірично доведено, якщо дитина правильно розв'язує дану спробу, то вона володіє такими поняттями, як «ім'я» та «прізвище»;

- 3 субтест: за правильну відповідь з першої спроби ставиться 1 бал, за відповідь після другої спроби — 0,5 бала;

- 4 субтест: якщо відповідь неправильна, то дитині пропонується подумати ще. Оцінювання є аналогічним до наведеного вище. Під час розв'язання 3 і 4 субтестів навідні запитання не задаються.

Під час обробки результатів дослідження для кожної дитини підраховується сума балів, що отримані за виконання окремих субтестів та загальна сума балів за чотири субтести в цілому. Максимальна кількість балів, яку може набрати досліджуваний за розв'язання усіх чотирьох субтестів — 40 балів (100% успішності).

Оцінка успішності (О.У.) розв'язання словесних субтестів визначалася за формулою:

$$OU = \frac{X \times 100\%}{40} \quad (2.1),$$

де X — сума балів, отриманих досліджуваним.

На основі аналізу розподілу індивідуальних даних (з урахуванням стандартних відхилень) було виокремлено такі рівні успішності, що найбільшою мірою диференціюють досліджувані вибірки:

4 рівень успішності — 32 бали і більше (80 – 100% О.У.);

3 рівень успішності — 31,5 – 26,0 бали (79,9 – 65%);

2 рівень успішності — 25,5 – 20,0 бали (64,9 – 50%);

1 рівень успішності — 19,5 і менше (49,9% і менше).

Таким чином, кожний рівень успішності вказав на відповідний рівень розвитку мислення дитини: 1 рівень успішності — на низький рівень розвитку мислення, 2 рівень успішності — на середній рівень розвитку мислення, 3 рівень успішності — на рівень розвитку мислення вище середнього, 4 рівень успішності — на високий рівень розвитку мислення.

Для дослідження характеристик уваги молодших школярів нами було використано методику «Коректурна проба» [5; 66; 121; 126; 128]. Обладнанням для цієї методики є секундомір і бланк, на якому у випадковому порядку розміщені різні літери української абетки. Досліджуваним пропонувалося уважно переглядаючи бланк вертикальною рисою викреслити всі літери «к» і «а». Обробка одержаних даних проводилася на основі відповідного опису в книзі О.Є. Рогова «Система роботи психолога з дітьми різного віку» [126]. Таким чином було обчислено показники стійкості та продуктивності уваги, а також точність виконання завдання учнями початкових класів з низькою результативністю в учінні. За даними цих методик і результатами попереднього етапу експериментального дослідження встановлювався характер взаємозв'язку між недоліками у розвитку пізнавальної сфери та особливостями поведінки досліджуваних.

Дані про недоліки у мотиваційній сфері учіння молодших школярів з низькою результативністю в учінні було отримано за результатами методики «Незакінчене розв'язання», яка описана нами вище. За результатами цієї методики було зроблено висновки про цілепокладання досліджуваних в

учінні [91]. Метод спостереження, що проводився за допомогою прийому «Поведінка у ситуаціях різного ступеню обов'язковості», який вже розкрито нами вище, дозволив отримати дані про стійкість внутрішніх цілей як регуляторів поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні у навчальних ситуаціях.

Вивчення недоліків у мотивації учіння в молодших школярів з низькою результативністю в учінні, зокрема ставлення до навчання у школі, проводилося за допомогою анкети О. Онуфрієвої та С. Костроміної [128]. Дітям пропонувалося вибрати один із запропонованих варіантів відповідей («так», «ні» чи «не знаю») на запитання анкети (див. Додаток 3). Обробка результатів здійснювалася таким чином: за відповідь «так» нараховувалося 3 бали, за відповідь «ні» — 1 бал, за відповідь «не знаю» — 0 балів. Кількість балів від 25 до 30 вказував на сформоване ставлення до навчання у школі, 20 – 24 бали — практично сформоване ставлення до себе як до школяра; 15 – 19 балів — позитивне ставлення до навчання у школі, однак школа більше приваблює позашкільними справами; 10 - 14 балів — несформоване ставлення до себе, як до школяра; менше від 10 балів — ставлення до школи негативне.

За даними описаних вище методик і результатами попереднього етапу констатувального експерименту дослідження виявлявся характер взаємозв'язку між недоліками у мотиваційній сфері учіння та особливостями поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні.

Результати вивчення недоліків у сфері довільності учнів 2-4-х класів з низькою результативністю в учінні є даними першої та другої серій анкети «Саморегуляція прояву лінощів» і проведеного спостереження, що охарактеризовані нами вище.

Для глибшого вивчення особливостей поведінки досліджуваних на цьому етапі експериментального дослідження з'ясовувалися особливості моральнісної сфери особистості молодшого школяра, яку науковці

(Є.П. Ільїн [60], Г.І. Ліпкіна [78], П.В. Сімонов [149] та ін.) також відносять до довільного управління поведінкою.

Особливості поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні у моральних ситуаціях, що мають місце у школі, вивчалися за допомогою Дитячого апперцептивного тесту (Children's Apperception Test – САТ-Н) Л. і С. Беллак. Тематична проекція є одним з видів інтерпретаційної проекції — методу, в якому досліджуваний інтерпретує внутрішній стан іншої людини, що представлений у стимульному матеріалі [29; 101].

До тесту САТ-Н було підібрано такий матеріал, що відповідає меті нашого дослідження: сюжетні картинки, на яких схематично було зображено ситуації «У класі», «Після уроків», «В їдальні», «Розбите вікно», «Сходи» (див. Додаток К). Метою проведення тесту виступило виявлення особливостей поведінки, оцінювання учнями початкових класів поведінки ровесників і самооцінки власної поведінки у різноманітних моральних ситуаціях. Опишемо хід проведення методики. Дослідження проводилося в індивідуальній формі у вигляді гри. Після встановлення контакту з досліджуваним, йому по чергові пропонувалося розглянути п'ять картинок із згаданими вище ситуаціями. До кожної картинки було складено запитання (див. Додаток К), які по черзі задавалися досліджуваному експериментатором. Відповіді школярів, які фіксувалися у протоколах, сприяли виявленню особливостей оцінювання ними як власної поведінки, так і поведінки ровесників. Для оцінювання отриманих результатів використовувалися такі критерії: рівень знань і усвідомлення дитиною правил поведінки та наслідків їх недотримання, рівень адекватності оцінки поведінки ровесників і самооцінки власної поведінки.

На основі експериментальних даних, одержаних на цьому та попередньому етапах констатувального експерименту було виявлено особливості взаємозв'язків між поведінкою молодших школярів і провідними

психологічними чинниками їх низьких навчальних досягнень, характер яких розкрито у підрозділі 2. 3.

Базою для проведення дослідницько-експериментальної роботи виступили загальноосвітні школи I-III ступенів № 200 і № 304 м. Києва. У констатувальному експерименті взяли участь вчителі початкових класів і батьки учнів.

2. 2. Особливості та динаміка поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні

У цьому підрозділі розкрито результати першого етапу констатувального експерименту, метою проведення якого виступило виявлення особливостей і динаміки поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні. Для досягнення поставленої мети в цьому етапі констатувального експерименту взяли участь молодші школярі з різними рівнями результативності в учінні.

Прагнення школярів до закінчення розпочатої справи, що вказує на силу і стійкість ситуативного навчально-пізнавального інтересу та розкриває таку внутрішню сторону поведінки дитини у сфері учіння, як цілепокладання, вивчалось за допомогою методики «Незакінчене розв'язання». Майже в кінці уроку з математики вчителі поставили перед учнями проблемні завдання однакового ступеня складності (згідно з прийнятою навчальною програмою з математики: у 2-х класах — скласти приклади за запропонованими схемами та розв'язати їх; у 3-х класах — правильно закінчити числовий ряд і розв'язати задачу; в 4-х класах — розв'язати складні рівняння та обчислити значення виразу з багатьох дій). Однак розв'язання цих завдань не було завершено у зв'язку із закінченням

уроку і вчителі не давали жодних вказівок щодо їх виконання учнями вдома. Наступного дня вчителі зібрали зошити, в яких було розпочато розв'язання описаних вище завдань.

Розкриємо одержані кількісні дані щодо сили та стійкості ситуативного навчально-пізнавального інтересу в учнів 2-4-х класів. Було виявлено, що закінчили розв'язання розпочатих на уроці завдань лише незначна кількість досліджуваних з високою результативністю в учінні. Найменше таких школярів зафіксовано у 2-х класах — лише 4 %, майже вдвічі більша кількість у 3-х класах 9,09 % і незначною мірою більша кількість у 4-х класах — 13,79 %. У решти молодших школярів з низькою, середньою і достатньою результативністю в учінні помічено відсутність ситуативного навчально-пізнавального інтересу. Отримані дані знаходять підтвердження у результатах експериментального дослідження А.К. Маркової, які нами було розкрито у першому розділі дисертації.

Розкриємо результати тесту МД-решітка (решітка мотивації досягнення) (Н.В. Афанасьєва), що призначений для дітей віком від 9-ти до 11-ти років. Як ми вже зазначали у підрозділі 2.1, саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток мотивації досягнення. У зв'язку з цим тест МД-решітка було проведено з учнями 3-4-х класів. Досліджувані уважно розглядали кожен із запропонованих ситуацій і вибирали такі твердження, які найбільше відповідали кожній з цих ситуацій. За кожен позитивну оцінку якого-небудь твердження нараховувався 1 бал.

Аналіз отриманих результатів здійснювався таким чином: спершу підраховувалися дані за основними мотиваційними тенденціями НУ, БН 1 та БН 2 у різноманітних сферах діяльності дитини загалом (учіння, спорт, музика, допомога, самоствердження, предметно-маніпулятивна і фізична діяльність), а після цього було обчислено дані за основними мотиваційними тенденціями НУ, БН 1 та БН 2 у сфері учіння зокрема. Переважання однієї із згаданих вище тенденцій якісно змінює всю стратегію поведінки особистості.

Так, мотивовані на успіх вважають, що успіх зумовлено їх здібностями і старанністю, а невдачу — недостатньою мірою докладених зусиль. У порівнянні з ними мотивовані на невдачу переконані у тому, що чинником невдачі виступають недоліки у здібностях.

Для вивчення шкали НУ — «прагнення до успіху» (чи «надія на успіх») ми звертали увагу на оцінку дитиною таких тверджень: «Він думає: «Я можу пишатися собою, оскільки зміг це зробити» (твердження № 4), «Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло» (твердження № 9), Він хоче зробити більше, ніж інші (твердження № 14), «Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше» (твердження № 15), «Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших» (твердження № 17) для кожної ситуації. Шкалу БН 1, концепт недостатньої власної здатності та активне уникнення невдачі було досліджено за допомогою аналізу результатів оцінювання школярем таких тверджень: № 2 — «Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу», № 6 — «Він незадоволений тим, що в нього вийшло», № 8 — «Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти», № 12 — «Це йому не подобається», № 16 — «Він воліє нічого не робити», № 18 — «Він думає, що не зможе цього зробити» для кожної з 18-ти ситуацій. Отримання даних для шкали БН 2 передбачало аналіз результатів оцінювання учнем тверджень за № 1 «Він добре себе почуває», за № 3 «Він вважає, що впорається з цим», за № 10 «Він думає, що все зробив правильно», які є свідченням впевненості в успіхові, а також підрахунок балів за такими твердженнями: № 4 — «Він думає: «Я можу пишатися собою, оскільки зміг це зробити», № 5 — «Він думає: «Можливо, знову невдача?», № 14 — «Він хоче зробити більше, ніж інші», № 17 — «Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших», які стосуються надання переваги складним проблемам і «Я-концепції» достатності здатності.

Вивчення мотиваційних тенденцій НУ, БН 1 та БН 2 у сфері учіння проводилося аналогічно до описаного вище для ситуацій № 3, № 11 та № 16.

Представимо кількісні дані щодо мотивації досягнення школярів 3-х і 4-х класів, отримані за результатами тесту МД-решітка за шкалою НУ («надія на успіх»), у табл. 2. 2.

Таблиця 2. 2

**Характеристика мотивації досягнення молодших школярів
за шкалою «прагнення до успіху» (дані у %)**

N=175

станайни	3 клас				4 клас			
	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий
1	3,41	-	-	-	-	-	-	3,45
2	-	-	-	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-	-	-	4,6
4	-	-	-	-	-	-	-	-
5	3,41	3,41	-	-	-	13,8	12,65	4,6
6	3,41	3,41	3,41	-	-	-	-	4,6
7	3,41	6,81	3,41	3,41	10,34	5,74	10,34	10,34
8	6,81	5,68	4,56	3,41	-	-	-	-
9	-	11,36	11,36	19,32	10,34	4,6	4,6	-
Всього	100				100			

З табл. 2. 2 видно, що у групі школярів з низькою результативністю в учінні, у порівнянні з четвертокласниками, в 3-х класах виявлено меншу кількість досліджуваних з мотивом «прагнення до успіху». Так, серед

третьокласників незначні прояви мотивації успіху – 1 станайн – помічено в 3,41 % учнів, з-поміж четвертокласників таких показників немає. У 3-х класах зафіксовано по 3,41 % школярів, що мають достатньо високі показники прагнення до успіху (5, 6 і 7 станайнів), дещо більша кількість третьокласників – 6,81 % – вирізняються ще вищими показниками мотивації успіху — 8 станайнів. У порівнянні з 3-ми класами в 4-х класах зафіксовано набагато більшу кількість учнів з високим показниками прагнення до успіху — 10,34 % досліджуваних з показником 7 станайнів і таку ж кількість школярів з найбільшим показником 9 станайнів.

Отже, до 4-х класів збільшується кількість учнів з низькою результативністю в учінні, в яких переважає мотив «Прагнення до успіху» у мотиваційній сфері особистості.

Для інтерпретації отриманих результатів щодо позитивної тенденції у становленні мотиваційної сфери молодших школярів з низькою результативністю в учінні представляють інтерес дані про мотивацію успіху щодо різноманітних сфер життєдіяльності учнів, передусім учіння. Розкриємо ці дані. Так, у 3-х класах учні з низькою результативністю в учінні виявляють надію на успіх у більшості запропонованих навчальних ситуацій: від 8 до 13 прагнень до успіху з 15 можливих у тесті. Незначною мірою вищі показники прагнення до успіху в учінні помічено в 4-х класах: від 10 до 13 таких прагнень з 15 можливих у тесті. Доречно зауважити, що питома вага цих прагнень третьо- і четвертокласників становить від 16 до 20 % від прагнень до успіху в усіх сферах життєдіяльності загалом. Водночас переважаюча питома вага мотивів досягнення успіху в більшості досліджуваних стосується таких сфер життєдіяльності дитини: спорт, музика, допомога, самоствердження, предметно-маніпулятивна діяльність.

Описані результати є свідченням сформованої «компенсаторної мотивації» (за І.Ю. Кулагіною) в учнів 3-4-х класів з низькою результативністю в учінні. Такі особливості мотиваційної сфери, що

вказують на переважаючі позашкільні інтереси досліджуваних, розкрито у підрозділі 1.3 і враховуватимуться нами у формувальному експерименті, якому буде присвячено третій розділ дисертаційного дослідження.

У третьокласників з середньою результативністю в учінні, у порівнянні з їх ровесниками з низькою результативністю в учінні, помічено дещо вищі показники мотивації прагнення до успіху в різних сферах. Так, 11,36 % учнів 3-х класів з середньою результативністю в учінні мають 9 станаїнів (у групі з низькою результативністю в учінні не було виявлено жодного школяра з таким показником); 6,81 % досліджуваних з цієї групи мають 7 станаїнів, 5,68 % — 8 станаїнів.

У порівнянні з 3-ми класами в 4-х класах значною мірою зменшується питома вага мотивів прагнення до успіху у мотиваційній сфері школярів з середньою результативністю в учінні. Найбільша кількість цих четвертокласників (13,8 %) мають 5 станаїнів, майже втричі менша кількість — 5,74 % — 7 станаїнів і лише 4,6 % — 9 станаїнів. Тобто, у групі учнів з середньою результативністю в учінні спостерігається негативна вікова тенденція у розвитку мотивації досягнення успіху. Зауважимо, що в цій групі досліджуваних зменшується кількість прагнень до успіху в учінні: від 5-9 в 3-х класах і від 6 до 10 в 4-х класах.

Третьокласники з достатньою результативністю в учінні, у порівнянні з четвертокласниками з цієї групи, вирізняються значно вищими показниками прагнення до успіху. Зокрема найбільший показник 9 станаїнів мають 11,36 % учнів 3-х класів і майже втричі менше школярів з 4-х класів — 4,6 %; 8 станаїнів виявлено в 4,56 % третьокласників і не помічено в жодного четвертокласника; 7 станаїнів — 3,41 % учнів 3-х класів і 10,34 % школярів 4-х класів, 6 станаїнів — 3,41 % третьокласників і жодного четвертокласника; найменшу кількість — 5 станаїнів — у жодного школяра 3-х класів і значної кількості учнів 4-х класів — 12,65%. Тобто, негативну

вікову тенденцію у розвитку мотивації досягнення успіху помічено і в цій групі досліджуваних.

У групі школярів з високою результативністю в учінні найбільшу кількість досліджуваних з показником 9 станаїнів — 19,32 % — помічено у 3-х класах. У 4-х класах в учнів з цієї групи показників 8 і 9 станаїнів не зафіксовано. Встановлено, що по 3,41 % третьокласників мають достатньо високі показники 7 і 8 станаїнів. У порівнянні з 3-ми класами в 4-х класах виявлено значно менші показники станаїнів: 7 станаїнів — у 10,34 %, по 3, 5 і 6 станаїнів має однакова кількість учнів 4,6 %; найменший показник 1 станаїн — 3,45 % школярів. Отже, в цій групі досліджуваних також спостерігається схожа до зазначеної вище негативна тенденція.

Описані вище результати вказують на певні особливості становлення мотивації досягнення успіху в молодших школярів з низькою результативністю в учінні. У порівнянні з учнями з середньою, достатньою і високою результативністю в учінні, які характеризуються переважно середніми показниками станаїнів, більшість школярів з низькою результативністю в учінні, передусім четвертокласники, вирізняються найвищими показниками станаїнів. Такі результати можуть виступати свідченням сформованої в них неадекватної самооцінки щодо власних якостей, здібностей і можливостей. Перевірка цього припущення буде проводитися нижче, при аналізі даних опитувальників, метою яких є виявлення рівня самооцінки організованості, наполегливості та терплячості учнів початкових класів.

Подамо результати тесту МД-решітка за шкалою БН 1 («боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності»), у табл. 2. 3.

З табл. 2. 3 видно, що за шкалою БН 1 «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» у групі школярів з низькою результативністю в учінні найвищі кількісні дані зафіксовано в 3-х класах: по 4, 6, 7 і 8

станайнів мають однакову кількість досліджуваних — 3,41 %; 5 станайнів — 6,81 % учнів.

Таблиця 2. 3

**Характеристика мотивації досягнення молодших школярів за шкалою «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності»
(дані у %) N=175**

станайни	3 клас				4 клас			
	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий
1	-	-	3,41	19,32	-	3,45	-	3,45
2	-	-	3,41	-	3,45	6,89	13,79	3,45
3	-	3,41	4,55	3,41	-	10,34	3,45	10,34
4	3,41	7,95	7,95	-	3,45	-	3,45	3,45
5	6,81	5,68	-	3,41	13,79	-	3,45	3,45
6	3,41	3,41	-	-	-	3,45	-	3,45
7	3,41	3,41	-	-	-	-	3,45	-
8	3,41	3,41	-	-	-	-	-	-
9	-	3,41	3,41	-	-	-	-	-
Всього	100				100			

У порівнянні з 3-ми класами в 4-х класах виявлено лише 2, 4 і 5 станайни: по 2 і 4 станайни — однакова кількість досліджуваних (3,45 %), 5 станайнів — 13,79 %. Отже, у порівнянні з четвертокласниками боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності третьокласники переживають у значно більшій кількості ситуацій, що належать до

різноманітних сфер їх життєдіяльності. Ці результати є свідченням позитивних динамічних тенденцій у розвитку мотивації досягнення щодо більшості запропонованих сфер життєдіяльності молодших школярів.

Особливий інтерес представляють дані щодо сфери учіння. Третьюокласники переживають боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності у незначній кількості навчальних ситуацій — від 3 до 6 з 18 запропонованих ситуацій. Кількість цих ситуацій для четвертоокласників є дещо більшою від 1 до 7. Доречно зауважити, що незначна кількість виборів школярами з низькою результативністю в учінні ситуацій, що належать до шкали БН 1, пояснюється значно більшою кількістю виборів ними ситуацій, що належать до шкали НУ. Тобто, в навчальних ситуаціях більшість таких учнів, незважаючи на їх низькі результати в учінні, сподіваються на успіх.

У групі школярів з середньою результативністю в учінні в 3-х класах помічено багатьох школярів, які вирізняються боязню невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності у значній кількості ситуацій. Так, по 3, 6, 7, 8 і 9 станаїнів мають однакова кількість досліджуваних — по 3,41 %, 4 станаїни має вдвічі більша кількість учнів — 7,95 %, 5 станаїнів — дещо менша кількість школярів — 5,68 %. У порівнянні з 3-ми класами в 4-х класах учні з середньою результативністю в учінні переживають боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності у значно меншій кількості ситуацій. Однакова кількість досліджуваних (по 3,45 %) мають 1 і 6 станаїнів, майже вдвічі більша кількість четвертоокласників (6,89 %) має 2 станаїни і значно більша кількість учнів (10,34 %) — 3 станаїни. Тобто, у значної кількості школярів з середньою результативністю в учінні також виявлено позитивні тенденції в розвитку мотивації досягнення щодо різноманітних сфер життєдіяльності загалом.

У порівнянні з школярами з низькою результативністю в учінні учні з середньою результативністю в учінні переживають боязнь невдачі у зв'язку з

відчуттям власної нездатності у значно більшій кількості навчальних ситуацій: третьокласники — від 2 до 9, четвертокласники — від 1 до 7.

На відміну від учнів з низькою і середньою результативністю в учінні, школярі з достатньою та високою результативністю в учінні мають боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності у значно меншій кількості різноманітних ситуацій. У групі з достатньою результативністю в учінні виявлено: у 3-х класах — 1 і 2 станаїни мають по 3,41 % досліджуваних, 3 станаїни — 4,55 %, 4 станаїни — 7,95 % і незначна кількість учнів (3,41 %) переживають цю боязнь у більшості запропонованих у тесті ситуацій. У порівнянні з 3-ми класами у 4-х класах помічено ще меншу кількість ситуацій, у яких школярі переживають боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності. Так, 2 станаїни зафіксовано у 13,79 % четвертокласників, по 3, 4, 5 і 7 станаїнів мають однакова кількість досліджуваних — 3,45 %. Кількість навчальних ситуацій, які тривожать молодших школярів з достатньою результативністю в учінні, у 3-х класах складає від 1 до 5; у 4-х класах зафіксовано значно більшу кількість таких ситуацій — від 1 до 9.

Третьюокласники з високою результативністю в учінні вирізняються незначною кількістю ситуацій, у яких вони переживають боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності: 1 станаїн має більшість цих досліджуваних (19,32 %), по 3 і 5 станаїнів — незначна однакова кількість учнів — по 3,41 %. У порівнянні з учнями 3-х класів четвертокласники тривожаться у дещо більшій кількості ситуацій. По 1, 2, 4, 5 і 6 станаїнів помічено у однаковій кількості досліджуваних (по 3,45 %), 3 станаїни — в майже втричі більшій кількості учнів (10,34 %). Кількість ситуацій, належать до сфери учіння і тривожать молодших школярів з високою результативністю в учінні, у четвертокласників є дещо більшою (від 0 до 8) у порівнянні з третьокласниками, для яких кількість таких ситуацій дорівнює від 0 до 6.

Отже, до 4-го класу дещо зменшується кількість різноманітних ситуацій, у яких школярі з низькою і середньою результативністю в учінні переживають боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності. Однак кількість цих ситуацій в учнів з низькою і середньою результативністю в учінні значно перевищує відповідну кількість у школярів з достатньою і високою результативністю в учінні.

Водночас виявлено, що до закінчення початкової школи збільшується кількість ситуацій, передусім навчальних, що можуть викликати тривожність у групі учнів з високою результативністю в учінні. Оскільки експериментальне дослідження проводилося у другому півріччі навчального року, ближче до закінчення навчального року, то такі результати ми можемо пов'язати із зростаючою тривожністю досліджуваних у зв'язку з наближенням навчання у 5-х класах і їх переживаннями щодо майбутніх результатів в учінні.

Кількісні дані тесту МД-решітка за шкалою БН 2 («боязнь соціальних наслідків невдачі»), представимо у табл. 2. 4.

Як видно з табл. 2. 4, за шкалою БН 2 «боязнь соціальних наслідків невдачі» найвищі кількісні дані помічено у 3-х класах: по 6-8 станаївнів мають однакова кількість досліджуваних з усіх груп — 3,41 %. На противагу третьокласникам, у 4-х класах найбільший показник станаївнів — 6 — виявлено лише у групах школярів з низькою та середньою результативністю в учінні — по 3,45 %. 5 станаївнів зафіксовано в усіх групах учнів 3-4-х класів: найбільшу кількість — по 10,34 % у групах четвертокласників з середнім і достатнім рівнями результативності в учінні та 6,81 % у групі третьокласників з низькою результативністю в учінні; найменшу кількість — в усіх інших групах досліджуваних — по 3,41 % в 3-х класах і по 3,45 % в 4-х класах. У 3-х класах по 2-4 станаївни виявлено в меншій кількості школярів з низькою результативністю в учінні (по 3,41 % досліджуваних) у порівнянні з

дещо більшою кількістю учнів з середньою результативністю в учінні: 2 станаїни — 5,68 %, 3 станаїни — 11,36 % і 4 станаїни — 3,41 %.

Таблиця 2. 4

**Характеристика мотивації досягнення молодших школярів
за шкалою «боязнь соціальних наслідків невдачі» (дані у %)**

N=175

станаїни	3 клас				4 клас			
	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий
1	-	-	3,41	-	-	3,45	3,45	6,89
2	3,41	5,68	3,41	11,36	4,6	-	3,45	10,34
3	3,41	11,36	-	-	5,76	6,89	10,34	3,45
4	3,41	3,41	2,27	4,55	3,45	-	-	3,45
5	6,81	3,41	3,41	3,41	3,45	10,34	10,34	3,45
6	-	3,41	3,41	3,41	3,45	3,45	-	-
7	-	3,41	3,41	3,41	-	-	-	-
8	3,41	-	3,41	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-
Всього	100				100			

У порівнянні з цими групами в групах третьокласників з достатнім і високим рівнями результативності помічено меншу кількість досліджуваних, які мають по 2-4 станаїни. Так, у групі з достатнім рівнем результативності 2 станаїни мають 3,41 %, 4 станаїни — 2,27 % і 1 станаїн — 3,41 % третьокласників; у групі з високим рівнем результативності 2 станаїни —

значна кількість школярів (11,36 %), 4 станаїни — значно менша кількість учнів 3-х класів (4,55 %).

У порівнянні з третьокласниками в 4-х класах, в групі з низькою результативністю в учінні виявлено дещо більшу кількість школярів з 2-4 станаїнами: 2 станаїни — 4,6 %, 3 станаїни — 5,76 %, 4 станаїни — 3,45 % досліджуваних. У групі четвертокласників з середньою результативністю в учінні помічено 3,45 % досліджуваних з 1 станаїном і 6,89 % учнів з 3 станаїнами, тобто майже таку ж кількість, як у третіх класах. У порівнянні з третьокласниками в 4-х класах помічено дещо більшу кількість школярів з 1-4 станаїнами: у групі з достатньою результативністю в учінні — 1 станаїн — 3,45 %, 2 станаїни — 3,45 %, 3 станаїни — 10,34 %; у групі з високою результативністю в учінні — 1 станаїн — 6,89%, 2 станаїни — 10,34 %, 3 станаїни — 3,45 %, 4 станаїни — 3,45 % досліджуваних.

Тобто, у порівнянні з четвертокласниками боязнь соціальних наслідків невдачі третьокласники переживають у дещо більшій кількості ситуацій, які відносяться до різних сфер їх життєдіяльності. Водночас у групах третьокласників і четвертокласників з низьким рівнем результативності в учінні отримані кількісні дані за шкалою БН 2 є майже однаковими. Загалом доречно відзначити, що у всіх групах досліджуваних школярів 3-4-х класів кількісні дані за шкалою БН 2 є значно меншими у порівнянні кількісними даними за шкалами НУ та БН 1.

Розглянемо дані за шкалою БН 2 щодо сфери учіння. Третьюокласники з низьким рівнем результативності в учінні переживають боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності у незначній кількості навчальних ситуацій — від 4 до 11, четвертокласники з низьким рівнем результативності в учінні — у дещо меншій кількості ситуацій від 1 до 8.

Таким чином, за шкалами НУ «надія на успіх» і БН 2 «боязнь соціальних наслідків невдачі» у порівнянні з іншими групами досліджуваних у групі школярів з низькою результативністю в учінні негативної динаміки

не виявлено. Водночас у цій групі помічено негативну динаміку за шкалою БН 1 «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності», що потребує організації відповідної психокорекційної роботи, яка буде описана нами у третьому розділі дисертаційного дослідження.

У зв'язку із зазначеним вище про динамічні особливості становлення мотивації досягнення учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні особливий інтерес представляє висновок Д. Макклелланда [184]. Дослідником встановлено, що здатність до засвоєння форм поведінки є характеристикою особистості з високим рівнем розвитку мотивації досягнення. Цей висновок буде використано нами на етапі обґрунтування програми формувального експерименту.

Проаналізуємо результати вивчення провідних особистісних якостей, які тісно пов'язані з довільністю у поведінці молодших школярів: організованість, наполегливість і терплячість.

Особливий інтерес представляють результати дослідження самооцінки організованості та рівнів розвитку цієї якості в учнів 2-4-х класів, одержані за допомогою опитувальника «Самооцінка організованості». Школярам було запропоновано позитивно чи негативно оцінити твердження, які пов'язані з виконанням ними різноманітних обов'язків у школі, вдома й т. ін. Спершу було перевірено щирість досліджуваних за ключем: 2+ «Я завжди радію успіхам інших людей», 6+ «Свої обіцянки я завжди виконую», 9+ «Буває, що я говорю про речі, в яких не розуміюся», 13+ «За будь-яких обставин надаю перевагу навчанню, а не розвагам», 16+ «Можу продовжити розпочату розповідь на будь-яку тему», 19– «Інколи я кажу вголос не те, про що думаю», 23+ «Я завжди виконую усі правила поведінки в школі» і 26+ «Я завжди переходжу вулицю по пішохідному переходу». У результаті цієї перевірки з'ясувалося, що всі досліджувані набрали по 4 і більше балів, тобто нещиро відповідали на згадані вище твердження опитувальника.

Отримані дані виступили свідченням сформованості в досліджуваних неадекватної зокрема вкрай завищеної самооцінки організованості.

Водночас нещирість відповідей досліджуваних можна пояснити за допомогою вікових закономірностей їх розвитку. Згідно з теорією розвитку моральної свідомості Л. Кольберга значна кількість учнів початкових класів знаходиться на другій стадії розвитку «конвенційна мораль». Поведінка дітей молодшого шкільного віку орієнтована на зовнішні норми і думку оточуючих [1; 71; 120; 122].

Оскільки далі, згідно з інструкцією авторів, обробку одержаних даних не можна було проводити, то для виявлення особливостей прояву організованості у поведінці молодших школярів нами було використано методи спостереження та бесіди з вчителями початкових класів і батьками учнів. За допомогою цих методів вдалося з'ясувати, що найбільша кількість школярів, що характеризуються високим рівнем організованості, є четвертокласниками. Водночас більшість таких школярів вирізняються високою і достатньою результативністю в учінні. Також встановлено, що у більшості молодших школярів з низькою результативністю в учінні та більше половини учнів з середньою результативністю в учінні, переважно друго- і третьокласників, рівень організованості є низьким. Решта досліджуваних мають середній рівень розвитку організованості.

Отже, низький рівень організованості в учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні залишається таким до закінчення 4-го класу.

Для вивчення рівня самооцінки терплячості та рівнів розвитку цієї якості в учнів початкових класів нами було використано опитувальник Є.П. Ільїна та О.К. Феценко. Нагадаємо про те, що опитувальник складається з тверджень, які стосуються таких важливих сфер життєдіяльності дитини: учіння, спорт, праця і здоров'я. Подамо отримані за результатами цієї методики кількісні дані у табл. 2. 5.

Таблиця 2. 5

Динаміка самооцінки терплячості молодших школярів (дані у %)

N=250

Рівні самооцінки	Рівні результативності в учінні											
	2 клас				3 клас				4 клас			
	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий
Високий	8	13,33	16	16	9,1	11,36	15,91	20,45	-	-	13,79	27,6
Середній	9,33	10,67	10,67	6,67	11,36	19,32	6,82	5,68	10,34	19,54	13,79	-
Низький	4	2,67	1,33	1,33	-	-	-	-	10,34	4,6	-	-
Всього	100				100				100			

Як видно з табл. 2. 5, найбільшу кількість досліджуваних з високим рівнем самооцінки терплячості виявлено в усіх класах серед учнів з високим і достатнім рівнями результативності в учінні. Так, у групі школярів з високим рівнем результативності в учінні високим рівнем самооцінки терплячості вирізняється 16 % другокласників, дещо більша кількість третьокласників (20,45 %) і ще незначною мірою більша кількість четвертокласників (27,6 %). У групі учнів з достатньою результативністю в учінні кількість досліджуваних з високим рівнем самооцінки терплячості є дещо меншою від відповідної кількості школярів у групі з високою результативністю в учінні, однак перевищує відповідну кількість учнів у групах з середньою та низькою результативністю в учінні.

Водночас від 2-х до 4-х класів у групі школярів з достатньою результативністю в учінні кількість досліджуваних з високим рівнем самооцінки терплячості незначною мірою зменшується. У 2-х класах ця кількість становить 16 %, у 3-х класах — 15,91 %, у 4-х класах — 13,79 %.

Від 2-х до 4-х класів, у порівнянні з групами учнів з високою і достатньою результативністю в учінні, в групі з середньою результативністю в учінні кількість школярів з високим рівнем самооцінки терплячості дещо зменшується. У 2-х класах така кількість дорівнює 13,33 %, в 3-х класах — 11,36 %, а в 4-х класах не виявлено досліджуваних з високим рівнем самооцінки терплячості.

У порівнянні з групами учнів з високою, достатньою і середньою результативністю в учінні у групі школярів з низькою результативністю в учінні зафіксовано найменшу кількість досліджуваних з високим рівнем самооцінки терплячості. У 2-х і 3-х класах така кількість є майже однаковою і становить 8 % і 9,1 % відповідно, а в 4-х класах у групі учнів з низькою результативністю в учінні школярів з високим рівнем самооцінки терплячості не виявлено.

Характеризуючи кількісні дані щодо середнього рівня самооцінки терплячості молодших школярів, доречно відзначити те, що в усіх класах найбільшу кількість таких досліджуваних виявлено у групах учнів з низькою і середньою результативністю в учінні, а найменшу — в групі школярів з високою результативністю в учінні. Водночас з'ясовано, що у групі учнів 2-4-х класів з низькою результативністю в учінні кількість школярів з середнім рівнем самооцінки терплячості є майже однаковою і складає приблизно десятю частину у кожному з класів: 9,33 % другокласників, 11,36 % третьокласників і 10,34 % четвертокласників. У групі учнів з середньою результативністю в учінні від 2-го до 4-го класу кількість школярів з середнім рівнем самооцінки терплячості значною мірою збільшується і становить 10,67 % у 2-х класах, 19,32 % у 3-х класах і 19,54 % у 4-х класах.

У порівнянні з групами учнів з низькою і середньою результативністю в учінні в групах школярів з достатньою і високою результативністю в учінні кількість досліджуваних з середнім рівнем самооцінки терплячості дещо зменшується від 2-го до 4-го класу за рахунок збільшення кількості дітей з високим рівнем цієї самооцінки. Представимо такі дані: у групі учнів з достатньою результативністю в учінні виявлено 10,67 % другокласників, 6,82 % третьокласників і 13,79 % четвертокласників з середнім рівнем самооцінки терплячості. Цим рівнем самооцінки терплячості у групі школярів з високою результативністю в учінні вирізняються лише 6,67 % другокласників; у 3-х класах кількість таких учнів складає 5,68 %; в 4-х класах таких учнів не зафіксовано.

Доречно зазначити, що достатньо високі кількісні показники щодо школярів з середнім рівнем самооцінки терплячості у групах учнів з високою і достатньою результативністю учіння отримали своє пояснення при проведенні якісного аналізу отриманих результатів опитувальника. Так, з'ясувалося, що значна кількість цих дітей є нетерплячими до фізичного болю та фізичних навантажень.

Низьким рівнем самооцінки терплячості вирізняється найбільша кількість досліджуваних друго- і четвертокласників з групи школярів з низькою результативністю в учінні. Так, у 2-х класах кількість цих учнів становить 4 % і є майже в 2,5 рази меншою у порівнянні з відповідною кількістю таких школярів у 4-х класах — 10,34 %. У групі досліджуваних з середньою результативністю в учінні встановлено, що низьким рівнем самооцінки терплячості характеризуються 2,67 % другокласників і майже вдвічі більша кількість четвертокласників — 4,6 %. Найменшу кількість учнів з низьким рівнем самооцінки терплячості зафіксовано у групах другокласників з достатньою і високою результативністю в учінні — по 1,33 % школярів. Доречно зауважити, що в 3-х класах у жодній з груп не виявлено учнів з низьким рівнем самооцінки терплячості. У 4-х класах таких школярів не зафіксовано у двох групах: з високою і достатньою результативністю в учінні.

Таким чином, від 2-го до 4-го класу, у порівнянні з молодшими школярами з високою, достатньою і середньою результативністю в учінні, у групі досліджуваних з низькою результативністю в учінні помічено такі деструктивні тенденції в динаміці становлення самооцінки терплячості: дещо збільшується кількість учнів з низьким рівнем самооцінки терплячості, незначною мірою зменшується кількість школярів з середнім рівнем самооцінки терплячості та суттєво зменшується кількість дітей з високим рівнем самооцінки терплячості.

Доречно також зауважити, що згідно з результатами досліджень Т.І. Юферевої [173] можна зробити висновок про те, що неадекватна самооцінка перешкоджає розвитку самостійної та незалежної поведінки в учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні.

Оскільки за допомогою даного опитувальника терплячості можна визначити не лише самооцінку терплячості, а й рівень розвитку цієї якості в досліджуваних, то адекватність цієї самооцінки перевірялася за допомогою

методів спостереження та бесіди з вчителями початкових класів і батьками школярів. Після проведених спостереження та бесід з'ясувалося, що лише у незначної кількості молодших школярів самооцінка терплячості є завищеною. Тобто, результати опитувальника підтвердилися у результатах методів спостереження і бесіди. Отже, дані про рівні розвитку терплячості майже у всіх досліджуваних співпадають з даними щодо рівнів розвитку самооцінки цієї якості.

Це дозволяє зробити висновок про динаміку становлення терплячості в учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні. Так, до 4-го класу незначною мірою збільшується кількість школярів з низьким рівнем розвитку терплячості, несуттєво зменшується кількість учнів з середнім рівнем розвитку терплячості та значно зменшується кількість досліджуваних з високим рівнем розвитку терплячості.

Проаналізуємо результати вивчення самооцінки наполегливості та рівнів розвитку цієї якості в учнів початкових класів за опитувальником Є.П. Ільїна та О.К. Феценко. Молодшим школярам було запропоновано уважно прочитати твердження опитувальника, що переважно були пов'язані з виконанням одноманітних чи складних дій, зокрема й учбових, і почергово оцінити кожне з них стосовно себе самого.

Отримані кількісні дані щодо особливостей самооцінки наполегливості в учнів 2-4-х класів подано у табл. 2. 6.

З табл. 2. 6 видно, що високим рівнем самооцінки наполегливості вирізняється значна кількість досліджуваних, які належать до груп з високою і достатньою результативністю в учінні, у порівнянні з групами учнів з низькою і середньою результативністю в учінні. Опишемо ці дані. У групі школярів з високою результативністю в учінні від 2-го до 4-го класу збільшується кількість досліджуваних з високим рівнем самооцінки наполегливості: 18,67 % у 2-х класах, 19,32 % у 3-х класах і 22,99 % у четвертих класах.

Таблиця 2. 6

Динаміка самооцінки наполегливості молодших школярів (дані у %)

N=250

Рівні самооцінки	Рівні результативності в учінні											
	2 клас				3 клас				4 клас			
	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий
Високий	2,67	8	14,67	18,67	3,41	11,36	15,91	19,32	10,34	10,34	18,39	22,99
Середній	9,33	13,33	10,67	5,33	13,63	15,91	6,82	6,82	5,75	13,79	9,2	4,6
Низький	9,33	5,33	2,67	-	3,41	3,41	-	-	4,6	-	-	-
Всього	100				100				100			

Схожу динамічну тенденцію щодо високого рівня самооцінки наполегливості, що водночас вирізняється достатньо високими кількісними показниками, встановлено також у групі учнів з достатньою результативністю в учінні. Такий рівень самооцінки виявлено у 14,67 % другокласників, 15,91 % третьокласників і 18,39 % четвертокласників.

У групі школярів з середньою результативністю в учінні зафіксовано майже однакову кількість третьо- і четвертокласників з високою самооцінкою наполегливості — 11,36 % і 10,34 % відповідно. Кількість таких досліджуваних у 2-х класах є дещо меншою у порівнянні з 3-4-ми класами і становить 8 %. Схожа до попередньо описаних динамічна тенденція, однак із значно меншими кількісними показниками, спостерігається у групі учнів з низькою результативністю в учінні. Так, високим рівнем самооцінки наполегливості вирізняються: 2,67 % другокласників, 3,41 % третьокласників і набагато більша кількість четвертокласників — 10,34 % з низькою результативністю в учінні. Середнім рівнем самооцінки наполегливості у групі школярів з високою результативністю в учінні характеризується 4,6 % четвертокласників, дещо більша кількість другокласників (5,33 %) і ще більша кількість третьокласників (6,82 %).

У порівнянні з групою школярів з високою результативністю в учінні в групі учнів з достатньою результативністю в учінні виявлено дещо більшу кількість досліджуваних з середнім рівнем самооцінки наполегливості у всіх класах, а саме: 10,67 % у 2-х класах, 6,82 % у 3-х класах і 9,2 % у четвертих класах. У групі школярів з середньою результативністю в учінні зафіксовано майже однакову кількість друго- і четвертокласників з середнім рівнем самооцінки — 13,33 % і 13,79 % відповідно. У 3-х класах кількість таких школярів є дещо більшою у порівнянні з 2-ми і 4-м класами та складає 15,91 %. З групи школярів з низькою результативністю в учінні середнім рівнем самооцінки наполегливості вирізняється найбільша кількість

другокласників (13,63 %), дещо менша кількість другокласників (9,33 %) і найменша кількість четвертокласників (5,75 %).

Найбільшу кількість досліджуваних з низьким рівнем самооцінки наполегливості виявлено серед другокласників з низькою результативністю в учінні — 9,33 %, найменшу кількість — 2,67 % — також з-поміж другокласників, які належать до групи школярів з достатньою результативністю в учінні. Доречно зауважити, що в інших класах у групі школярів з низькою результативністю в учінні помічено 3,41 % третьокласників і 4,6 % четвертокласників з низьким рівнем самооцінки наполегливості. На противагу до описаних вище даних в учнів 2-4-х класів з високою результативністю в учінні цього рівня самооцінки не зафіксовано. Низький рівень самооцінки наполегливості також не виявлено в таких досліджуваних: третьокласників з достатньою результативністю в учінні, четвертокласників з середньою і достатньою результативністю в учінні. У групі школярів з середньою результативністю в учінні низьким рівнем самооцінки наполегливості вирізняються 5,33 % другокласників і дещо менша кількість третьокласників — 3,41 %.

Отже, результати дослідження динаміки становлення самооцінки наполегливості молодших школярів дозволили зробити такі висновки. Від 2-го до 4-го класу у групах учнів з низькою і середньою результативністю в учінні збільшується кількість школярів з високим і середнім рівнями самооцінки наполегливості. Однак, проведений якісний аналіз одержаних результатів вказує на неадекватність самооцінки наполегливості у згаданих вище групах досліджуваних. Для прикладу, молодші школярі з низькою і середньою результативністю в учінні позитивно оцінили такі твердження опитувальника: «Мені подобається розв'язувати важкі задачі, головоломки, все, що називають «важким горішком», «Під час розв'язання важкої задачі я намагаюся самостійно розібратися в ній, а не сподіваюся на допомогу інших» і т. ін. й негативно оцінили такі твердження: «По можливості я уникаю

розв'язання важких навчальних завдань», «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я стаю нетерплячим і готовий все кинути» і т. ін.

Зазначимо, що за допомогою цього опитувальника можна було виявити не лише самооцінку наполегливості, а й рівень розвитку цієї якості в учнів, то дані про адекватність цієї самооцінки порівнювалися з результатами вивчення наполегливості, отриманими за допомогою методів спостереження та бесід з вчителями початкових класів і батьками школярів. У результаті було встановлено, що самооцінка наполегливості у майже половини молодших школярів з низькою результативністю в учінні та четвертої частини учнів з середньою результативністю в учінні, переважно друго- і третьокласників, є завищеною.

Дані про рівні самооцінки наполегливості у більшості учнів початкових класів з високою і достатньою результативністю в учінні є однаковими. Тобто, наше припущення про завищений рівень самооцінки наполегливості в молодших школярів з низькою результативністю в учінні підтвердилися у результатах методів спостереження і бесіди.

Зроблений нами висновок щодо низького рівня наполегливості у значної кількості учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні знаходить своє підтвердження у результатах дослідження В.І. Селіванова. Дослідником встановлено, що молодші школярі з високими результатами в учінні та високим рівнем розумового розвитку вирізняються такими позитивними вольовими якостями щодо учбової діяльності як організованість, наполегливість, витримка і самостійність. Водночас в учнів початкових класів з низькими результатами в учінні не розвинуті щойно перераховані якості. В.І. Селіванов слушно зауважує, що у початковій школі можна виокремити слабовольних, однак розумово здібних школярів [136].

Охарактеризуємо результати проведеного анкетування, спрямованого на виявлення обсягу знань про норми і правила поведінки в учнів початкових

класів з низькою результативністю в учінні. Представимо нижче отримані результати.

Майже третина досліджуваних (26,92 %) продемонстрували наявність знань про норми і правила поведінки та середній ступінь їх усвідомлення. Ці школярі дали ствердну відповідь на запитання: «Чи вибрав ти для себе які-небудь правила поведінки?». На прохання експериментатора «Розкажи, будь ласка, про ці правила поведінки» учні називали такі: «не бігати», «не кричати», «не штовхатися», «не бігати по коридору», «не битися», «нікого не ображати».

Деякі школярі давали більш розгорнуті пояснення щодо необхідності дотримання норм і правил поведінки. Для прикладу, «Учнів, які порушують дисципліну в класі, не поважають, їм роблять зауваження»; «Якщо я не буду поводити себе правильно, то мене не будуть поважати у класі»; «Якщо я буду себе гарно поводити, то у мене будуть гарні оцінки». Такі відповіді та пояснення учнів виступили свідченням елементів самоаналізу власних думок, а результати спостереження за поведінкою цих школярів засвідчили ситуативність їх вчинків і пояснень.

Майже третина молодших школярів з низькою результативністю в учінні (28,84 %) зазначили, що вони не товаришують з тими, хто порушує дисципліну і не звертають на них уваги. Було помічено й такі відповіді досліджуваних, які вказували не лише на знання ними норм і правил поведінки у школі, а й на потребу у передачі таких знань своїм ровесникам. Для прикладу, «Якщо діти бігають по класу або під час перерви, то я їх зупиняю».

За результатами анкетування майже половина досліджуваних (46,15 %) знають норми і правила поведінки, однак рівень усвідомлення ними цих норм і правил є низьким, оскільки такі школярі не завжди їх дотримуються у власній поведінці, про що засвідчили результати спостереження. Доречно зауважити, що ці молодші школярі ствердно відповіли на запитання: «Чи

бажаєш ти, щоб твоя поведінка була завжди такою, як твої правила?»). Одержані дані вказують на несформованість відповідних мотивів поведінки у мотиваційній сфері особистості.

На особливу увагу заслуговують отримані результати щодо тих учнів початкових класів, які не змогли назвати жодного правила чи норми поведінки, однак бажають чи не бажають їх дотримуватися. Так, майже сьома частина молодших школярів (15,38 %) не знають норм і правил поведінки та виявили бажання їх дотримуватися. Майже десята частина досліджуваних (9,62 %) продемонстрували відсутність знань про норми і правила поведінки та небажання їх дотримуватися. Спостереження за поведінкою таких досліджуваних дозволило помітити прояви імпульсивності в їх поведінці, а в поведінці деяких з них — прояви агресивності.

Описане вище дозволяє констатувати факт того, що більшість учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні характеризуються наявністю середнього обсягу знань про норми і правила поведінки та низьким рівнем їх усвідомлення. Майже четверта частина досліджуваних взагалі не знають норм і правил поведінки.

У зв'язку з цим В.С. Мухіна слушно зазначає про те, що норми і правила поведінки, які є доступними для розуміння дітьми, знають лише розвинуті молодші школярі. Такі учні знають як саме і можуть пояснити чому потрібно себе поводити певним чином. Провідною умовою розвитку правильної поведінки в учнів початкових класів є спілкування з дорослими та ровесниками. Дослідниця звертає особливу увагу на те, що у цьому спілкуванні важливим завданням дорослого є формування в дитини такої особистісної якості як відповідальність. «Коли потреба відповідати позитивному еталону поведінки набуває особистісного змісту, в дитини з'являється відповідальність як риса особистості» [95, с. 313], — так В.С. Мухіна розкриває особливості розвитку відповідальності.

Вчена вважає, що відповідальність зумовлює значний вплив не лише на розвиток правильної поведінки учнів початкових класів, а й на процес учіння. Вона відзначає, що учіння потребує від школярів як розвинутих пізнавальних здібностей (мислення, уваги, пам'яті та уяви), сформованих пізнавальних інтересів і вольових якостей, так і почуття відповідальності [Там само], що також ґрунтуються на довільності.

Значущим виявляється й експериментально отриманий Р.В. Павелківим [112] висновок про те, частина молодших школярів з низькою результативністю в учінні вирізняються низьким рівнем усвідомлення особливостей власної поведінки, оскільки результати цього усвідомлення є психотравмуючими для особистості молодшого школяра. Водночас жоден з цих школярів не пов'язує неуспішність в учінні із своїми особистісними якостями, зокрема із слабкою волею. Цей висновок вченого слугує підтвердженням нашого припущення про тісний взаємозв'язок між результативністю в учінні та довільністю у поведінці.

Отже, значна кількість учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні характеризуються низьким рівнем усвідомлення як норм і правил поведінки, так і особливостей власної поведінки. Цим висновкам буде надано особливої уваги у третьому розділі дисертаційного дослідження.

За допомогою анкети «Саморегуляція прояву лінощів» Д.А. Богданової та С.Т. Порохової було виявлено динаміку саморегуляції поведінки в учнів початкових класів. Нагадаємо, що досліджуваним було запропоновано твердження, що стосувалися саморегуляції прояву лінощів (утома, хвороба, немає настрою, нудьга, хочеться спати, хочеться їсти, нецікава справа, важка справа) в навчальних ситуаціях і у ситуаціях розваги.

Дітям пропонувалося визначити, чи потрібно виконувати навчальне завдання або йти розважатися за яких-небудь проявів лінощів і чи буде школяр виконувати таке завдання або розважатися. У результаті проведених

обчислень було виявлено високий, середній і низький рівні загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів, а також нездатність до подолання лінощів за допомогою саморегуляції.

Представимо отримані дані щодо динаміки загальної здатності молодших школярів до саморегуляції прояву лінощів у табл. 2. 7.

З табл. 2.7 видно, що найбільшу кількість школярів з низьким рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів чи з нездатністю до подолання лінощів за допомогою саморегуляції виявлено в усіх групах досліджуваних з низькою результативністю в учінні.

Так, низьким рівнем загальної здатності до саморегуляції вирізняються 13,33 % другокласників, дещо більша кількість третьокласників (15,91 %) і незначною мірою менша кількість четвертокласників (14,94 %). Нездатність до подолання лінощів за допомогою саморегуляції зафіксовано у 8 % другокласників і дещо меншої кількості третьокласників (4,55 %).

Четвертокласників з низькою результативністю в учінні, які нездатні подолати лінощі за допомогою саморегуляції, не виявлено. Отримані дані вказують на збереження негативної динамічної тенденції у розвитку саморегуляції прояву лінощів молодших школярів з низькою результативністю в учінні.

У порівнянні з учнями з низькою результативністю в учінні у групі школярів з середньою результативністю в учінні помічено позитивну динаміку в розвитку загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів. Якщо в 2-х класах виявлено 5,33 % досліджуваних, які нездатні подолати лінощі за допомогою саморегуляції, то в 3-4-х класах таких учнів немає. Кількість школярів з низьким рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів зменшується від 14,67 % у 2-х класах до 10,34 % у 4-х класах. Водночас кількість третьокласників з низьким рівнем загальної саморегуляції є достатньо високою і становить 22,73 %.

Таблиця 2. 7

Динаміка загальної саморегуляції прояву лінощів молодших школярів (дані у %)

N=250

Рівні розвитку	Рівні результативності в учінні											
	2 клас				3 клас				4 клас			
	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий
Високий	-	-	-	8	-	-	5,68	14,77	-	-	4,6	19,54
Середній	-	6,67	13,33	10,67	-	7,95	9,1	11,36	5,75	13,79	22,99	8,05
Низький	13,33	14,67	14,67	5,33	15,91	22,73	7,95	-	14,94	10,34	-	-
Нездатність до подолання лінощів за допомогою саморегуляції	8	5,33	-	-	4,55	-	-	-	-	-	-	-
Всього	100				100				100			

Від 2-го до 4-го класу майже вдвічі збільшується кількість учнів з середнім рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів: від 6,67 % у 2-х до 7,95 % у 3-х і значно більшої кількості (13,79 %) у 4-х класах.

На противагу школярам з низькою і середньою результативністю в учінні в жодного досліджуваного з достатньою і високою результативністю в учінні не зафіксовано нездатності до подолання лінощів за допомогою саморегуляції. У групі школярів з достатньою результативністю в учінні виявлено незначну кількість друго- і третьокласників з низьким рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів: у 2-х класах — 14,67 %, у 3-х класах — майже вдвічі меншу кількість (7,95 %). У 4-х класах таких школярів не встановлено. Помічена позитивна динамічна тенденція у розвитку загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів молодших школярів з достатньою результативністю в учінні підтверджується даними щодо середнього і високого рівнів загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів у цій групі. Так, кількість учнів з середнім рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів значною мірою збільшується від 13,33 % у 2-х класах до 22,99 % у 4-х класах. У 3-х класах ця кількість є дещо меншою і становить 7,95 %. Високим рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів вирізняються 5,68 % третьокласників і 4,6 % четвертокласників з достатньою результативністю в учінні.

У групі учнів з високою результативністю в учінні також помічено позитивну динамічну тенденцію у розвитку загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів. У цій групі низьким рівнем загальної саморегуляції вирізняється лише 5,33 % другокласників; середнім — 10,67 % другокласників, 11,36 % третьокласників і 8,05 % четвертокласників; високим — 8 % другокласників, майже наполовину більша кількість третьокласників (14,77 %) і майже вдвічі більша у порівнянні з другокласниками кількість четвертокласників (19,54 %).

Отже, у школярів 2-4-х класів з достатньою і високою результативністю в учінні не виявлено взагалі або виявлено незначну кількість досліджуваних з низьким рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів чи з

нездатністю до подолання лінощів за допомогою саморегуляції. Водночас кількість таких учнів, які характеризуються середнім і високим рівнями загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів, до 4-го класу збільшується, що є свідченням позитивної тенденції у розвитку загальної здатності молодших школярів з достатнім і високим рівнями результативності в учінні до саморегуляції прояву лінощів.

На противагу цим результатам розвиток загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів в учнів з низьким і середнім рівнями результативністю в учінні вирізняється наступною динамікою. Так, до 4-го класу збільшується або залишається достатньо великою кількість досліджуваних з низьким рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів. Отримані результати заслуговують на особливу увагу під час проведення психокорекційної роботи з молодшими школярами з низькою результативністю в учінні, про що буде згадано нами у третьому розділі дисертаційного дослідження.

Доречно відзначити, що одержані нами дані щодо динаміки розвитку саморегуляції учнів початкових класів знаходять підтвердження у результатах інших досліджень. Як було зазначено нами у першому розділі дисертації, Н.В. Репкіною експериментально з'ясовано, що молодші школярі з низьким рівнем розвитку самоконтролю або з несформованим самоконтролем в учбових ситуаціях здатні лише пристосовуватися до навчальних умов. Це призводить до того, що у деяких школярів взагалі не розвивається самоконтроль.

Результати експериментального вивчення саморегуляції молодших школярів з низькою результативністю в учінні в учбових ситуаціях і ситуаціях розваги будуть представлені нами нижче, у підрозділі 2. 3.

Узагальнення отриманих експериментальних результатів (див. Додаток Л) дозволило виокремити три групи учнів початкових класів: 1) школярі з високим рівнем прояву довільності у поведінці; 2) учні з середнім рівнем прояву довільності у поведінці; 3) школярі з низьким рівнем прояву довільності у поведінці. Охарактеризуємо детальніше ці групи.

Молодші школярі з **високим** рівнем прояву довільності у поведінці вирізняються такими характеристиками: сформованістю мотиву прагнення до успіху у мотиваційній сфері особистості, водночас мотивація досягнення успіху стосується більшості ситуацій у життєдіяльності дитини зокрема й учіння; високим рівнем розвитку цілепокладання, прагненням до закінчення розпочатої справи, достатньо сильним і стійким навчально-пізнавальним інтересом; адекватністю самооцінки особистісних якостей організованості, наполегливості та терплячості; здатністю до вольового зусилля, що зумовлено високим рівнем розвитку організованості, наполегливості й терплячості; значним обсягом знань про норми і правила поведінки, достатньо високим ступенем їх усвідомлення, здатністю до найпростішого самоаналізу, обдуманістю поведінки, здатністю до оцінювання власних вчинків згідно з еталонами, запропонованими дорослими зокрема вчителями; дотриманням правил поведінки та зокрема вказівок з боку вчителя; схильністю до співпраці; високим рівнем загальної саморегуляції прояву лінощів, дотриманням правильної поведінки за принципом «потрібно» у більшості життєвих ситуацій, як учіння, так і розваг.

Учні початкових класів з **середнім** рівнем прояву довільності у поведінці характеризуються такими особливостями: складовими мотивації досягнення школяра є мотив «прагнення до успіху», що стосується майже половини життєвих ситуацій дитини, та мотиви «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» і «боязнь соціальних наслідків невдачі», що виявляються у другій половині життєвих ситуацій; середнім рівнем розвитку цілепокладання, прагненням до закінчення розпочатої справи у майже половині навчальних ситуацій, середнім рівнем сили та стійкості навчально-пізнавального інтересу; неадекватністю самооцінки особистісних якостей організованості, наполегливості та терплячості; середнім рівнем здатності до вольового зусилля, що визначається середнім рівнем розвитку організованості, наполегливості й терплячості; середнім обсягом знань про норми і правила поведінки, середнім ступенем їх усвідомлення, наявністю елементів самоаналізу власних думок, дотриманням частини правил

поведінки, ситуативністю вчинків та їх пояснення; середнім рівнем загальної саморегуляції прояву лінощів, дотриманням правильної поведінки за принципом «потрібно» майже у половині життєвих ситуацій, як учіння, так і розваг.

До характеристик молодших школярів з **низьким** рівнем прояву довільності у поведінці належать: мотивація досягнення учнів містить мотив прагнення до успіху, що виявляється у незначній кількості життєвих ситуацій дитини, та мотиви «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» і «боязнь соціальних наслідків невдачі», що стосуються більшості життєвих ситуацій; низьким рівнем розвитку цілепокладання, несформованістю прагнення до закінчення розпочатої справи у ситуаціях учіння, відсутністю навчально-пізнавального інтересу; неадекватністю самооцінки особистісних якостей організованості, наполегливості та терплячості; нездатністю до вольового зусилля, що зумовлено низьким рівнем розвитку організованості, наполегливості й терплячості; низьким обсягом чи відсутністю знань про норми і правила поведінки, низьким ступенем їх усвідомлення, невмінням аналізувати свої вчинки; неусвідомленістю вчинків, дотриманням деяких правил поведінки або недотриманням їх взагалі; імпульсивністю багатьох вчинків; можливими проявами агресивності; низьким рівнем загальної саморегуляції прояву лінощів, поведінкою за принципами «не потрібно», «не хочу» і не «буду» у більшості життєвих ситуацій, зокрема у сферах учіння та розваг.

Представимо якісні та кількісні дані щодо складу описаних вище груп за ознаками вік та результативність в учінні. Найменш чисельною є група молодших школярів з високим рівнем прояву довільності у поведінці, найбільш чисельною — з середнім рівнем. До групи досліджуваних з високим рівнем прояву довільності у поведінці ввійшли четвертокласники та у порівнянні з ними дещо менша кількість третьокласників з високою і достатньою результативністю в учінні. Середнім рівнем прояву довільності у поведінці вирізняються незначна кількість четвертокласників, третьокласників і другокласників з високою результативністю в учінні, більшість учнів 2-4-х класів з достатньою результативністю в учінні,

незначна кількість учнів початкових класів з середньою і низькою результативністю в учінні. До групи учнів з низьким рівнем прояву довільності у поведінці належать більшість школярів 2-4-х класів з низькою результативністю в учінні, дещо менша у порівнянні з ними кількість учнів початкових класів з середньою результативністю в учінні та незначна кількість друго- і третьокласників з достатньою результативністю в учінні.

Отже, проведений порівняльний аналіз становлення поведінки учнів початкових класів з різною результативністю в учінні засвідчив наявність наступної тенденції у динаміці поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні. Так, з 2-го до 4-го класу незначною мірою збільшується кількість учнів з низьким рівнем прояву довільності у поведінці.

Одержаний висновок вказує на необхідність вивчення взаємозв'язку між поведінкою молодших школярів і провідними психологічними чинниками їх низьких навчальних досягнень: недоліками у розвитку пізнавальних процесів, недоліками у мотиваційній сфері учіння та недоліками у сфері довільності. Результати вивчення цього взаємозв'язку висвітлено у наступному підрозділі дисертації.

2.3. Специфіка взаємозв'язку між поведінкою молодших школярів і психологічними чинниками їх низької результативності в учінні

На цьому етапі констатувального експерименту нами було з'ясовано характер взаємозв'язку між поведінкою учнів початкових класів і основними психологічними чинниками їх низької результативності в учінні: недоліками у розвитку пізнавальних процесів, недоліками у мотиваційній сфері учіння та недоліками у сфері довільності. Розкриємо нижче одержані результати за виокремленими вище групами цих чинників.

Представимо результати експериментального вивчення недоліків у розвитку пізнавальних процесів мислення та уваги, а також особливості взаємозв'язку між цими недоліками і поведінкою учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні.

Недоліки у розвитку мислення молодших школярів з низькою результативністю в учінні було досліджено за допомогою стандартизованої методики для визначення рівня розумового розвитку молодших школярів Е. Замбіцявічене. Досліджуваному пропонувалося розв'язати вербальні завдання, які потребують певного обсягу знань, вміння диференціювати суттєві ознаки предметів чи явищ від несуттєвих; достатньо високого рівня розвитку операцій узагальнення і відволікання; здатності виокремлювати суттєві ознаки предметів та явищ; вміння встановлювати логічні зв'язки і відношення між поняттями; уміння узагальнювати. Методику було проведено в індивідуальній формі.

Для унаочнення представимо результати цієї методики на рис. 2. 1.

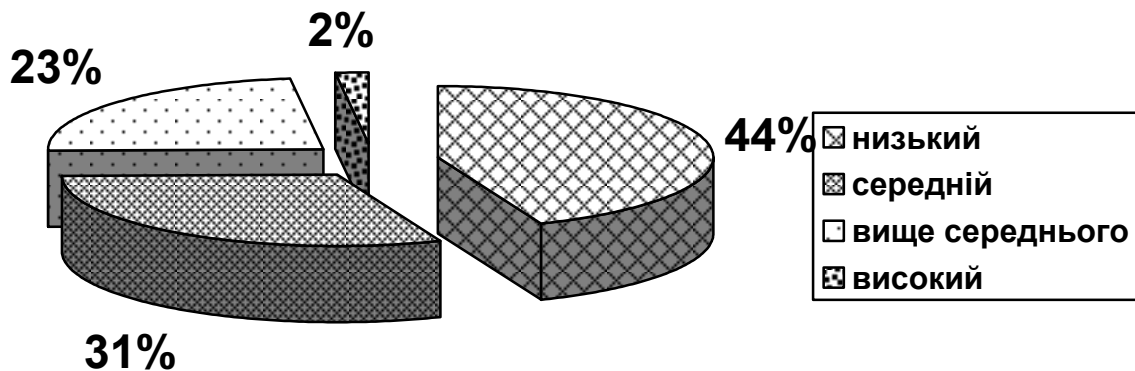


Рис.

2. 1. Рівні розвитку мислення молодших школярів з низькою результативністю в учінні

З рис. 2. 1 видно, що найбільша кількість учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні (майже 44 %) вирізняються низьким рівнем розвитку

мислення. За виконання вербальних завдань вони набрали від 4 до 19 балів. Середній рівень розвитку мислення мають майже 31 % молодших школярів, тобто дещо менша кількість досліджуваних у порівнянні з попередніми даними. Ці школярі набрали від 20 до 25 балів за виконання запропонованих завдань. Рівнем розвитку мислення, який є вищим середнього, характеризується ще менша кількість школярів — майже четверта частина учнів 2-4-х класів з низькою результативністю в учінні (майже 23 %). За виконання вербальних завдань такі учні отримали від 26 до 31 бали. Лише одна учениця (майже 2 %), яка набрала 32 бали, найбільшу кількість балів з можливих, вирізняється високим рівнем розвитку мислення.

Описані вище дані дозволяють зробити висновок про те, що провідним чинником низької результативності в учінні більшості учнів початкових класів є низький рівень мислення. Водночас низьку результативність решти досліджуваних зумовлено іншими чинниками, що буде розкрито нижче. Зазначимо, що досить часто до низького рівня навчальних досягнень молодших школярів призводить взаємодія декількох чинників водночас (за результатами експериментального дослідження Л.М. Співак [159]).

Доречно зауважити, що низький рівень розумового розвитку в молодших школярів з низькою результативністю в учінні перешкоджає становленню інтелектуально-змістовної орієнтовної основи поведінки як важливому психічному утворенню молодшого шкільного віку (за даними Є.П. Ільїна, І.Ю. Кулагіної та ін.). Тобто, ймовірно, що між мисленням і поведінкою молодших школярів, зокрема її внутрішньою складовою, має існувати взаємозв'язок.

З метою перевірки цього припущення нами було використано коефіцієнт кореляції Спірмена r_s [45; 96; 98; 137]. У результаті проведених обчислень було виявлено, що статистично значущим є взаємозв'язок між мисленням і цілепокладанням — коефіцієнт рангової кореляції $r_s = 0,72$. Менш значущим є взаємозв'язок між мисленням і наполегливістю ($r_s = 0,34$), між мисленням і терплячістю ($r_s = 0,16$), між мисленням і загальною саморегуляцією прояву лінощів

($r_s = 0,38$). Тобто, розвиток мислення сприятиме формуванню цілепокладання в школярів. На даний висновок ми зважатимемо у формувальному експерименті.

Опишемо результати вивчення уваги молодших школярів з низькою результативністю в учінні за методикою «Коректурна проба». Учні уважно переглядаючи бланк, на якому у випадковому порядку були розміщені різні літери української абетки, викреслювали помічені ними літери «к» і «а». За допомогою цієї методики було визначено стійкість і продуктивність уваги, а також точність виконання завдання учнями початкових класів з низькою результативністю в учінні.

Подамо дані щодо стійкості уваги досліджуваних на рис. 2. 2.

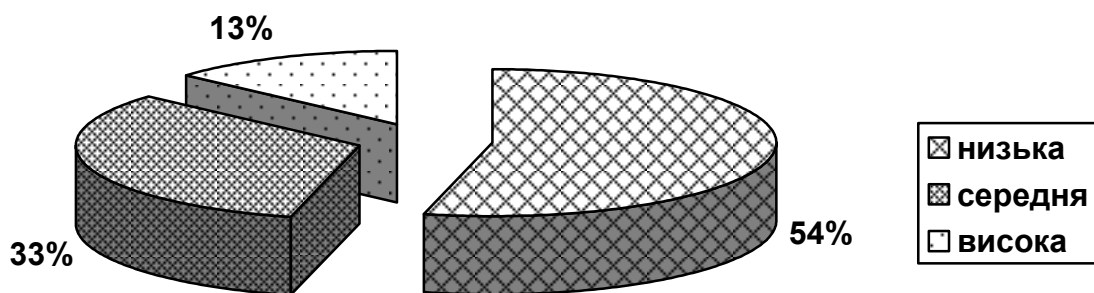


Рис.

2. 2. Показники стійкості уваги учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні

З рис. 2. 2 видно, що найбільша кількість, а це майже половина досліджуваних (майже 54 %) вирізняються низькими показниками стійкості уваги, дещо менша кількість — майже третя частина школярів (майже 33 %) — середніми показниками стійкості уваги та найменша кількість — майже восьма частина учнів (майже 13 %) — високими показниками стійкості уваги. Показники продуктивності уваги знаходяться у межах від 40 до 528, тобто значно менше від 1000, що вказує

на низький рівень продуктивності уваги досліджуваних. Точність виконання завдання молодшими школярами становить від 20 % до 88 %. Однак учнів з найменшими і найбільшими показниками точності уваги виявлено незначну кількість. Більшість молодших школярів точно виконали від третини до майже половини даного завдання (від 37 % до 56 %).

Обчислення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена між показниками уваги та особливостями поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні дозволило виявити найбільш значущі статистичні взаємозв'язки. Так, найсильнішими виявилися взаємозв'язки між увагою та терплячістю ($r_s = 0,67$), між увагою та наполегливістю ($r_s = 0,63$). Менш вагомим є взаємозв'язок між увагою і загальною саморегуляцією прояву лінощів ($r_s = 0,58$). Отже, підвищення стійкості уваги сприятиме розвитку терплячості, наполегливості та саморегуляції прояву лінощів і навпаки. Зважаючи на важливість отриманого висновку, його буде використано у формувальному експерименті.

До особливостей поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні, чинником якої є недоліки у розвитку пізнавальних процесів, належать такі: на виконання навчальних завдань школярі витрачають багато зусиль і часу, однак не можуть їх розв'язати; неуважність на уроках; недисциплінованість. У зв'язку з цим важливим завданням нашого формувального експерименту, який буде описано у третьому розділі дисертації, виступить організація та проведення відповідної психокорекційної роботи, спрямованої на подолання цих недоліків у розвитку пізнавальних процесів таких молодших школярів.

Розкриємо особливості взаємозв'язку між недоліками у мотиваційній сфері учіння та поведінкою учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні.

Як було нами зазначено вище, за результатами методики «Незакінчене розв'язання» в усіх молодших школярів з низькою результативністю в учінні виявлено відсутність прагнення до закінчення розпочатої справи, що є свідченням

несформованості ситуативного навчально-пізнавального інтересу та цілепокладання.

За допомогою прийому «Поведінка у ситуаціях різного ступеню обов'язковості», використаного у спостереженні, ми отримали підтвердження описаних вище результатів. За даними спостереження у необов'язкових ситуаціях (у ситуаціях на уроках за типом «Вивчайте, однак Вас можуть і не запитати», після уроків і на перервах) виявлено, що у переважної кількості досліджуваних несформоване цілепокладання. У повністю і наполовину обов'язкових ситуаціях лише незначна кількість учнів (9,62 %) намагалися розв'язувати навчальні завдання, які повинні були оцінюватися вчителем. Тобто, в учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні внутрішні цілі є нестійкими і не можуть виступати регуляторами їх поведінки в ситуаціях учіння.

Доречно зазначити й те, що нездатність до цілепокладання в учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні, згідно з висновками Л.І. Божович [21], заважає розвитку довільності в учбовій діяльності та поведінці.

Розкриємо результати вивчення недоліків мотивації учіння у молодших школярів з низькою результативністю в учінні, зокрема ставлення до навчання у школі, отримані за допомогою анкети О. Онуфрієвої та С. Костроміної. Досліджувані вибирали один із запропонованих варіантів відповідей («так», «ні» чи «не знаю») на запитання анкети.

Для унаочнення представимо одержані дані щодо ставлення учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні до навчання у школі на рис. 2.3.

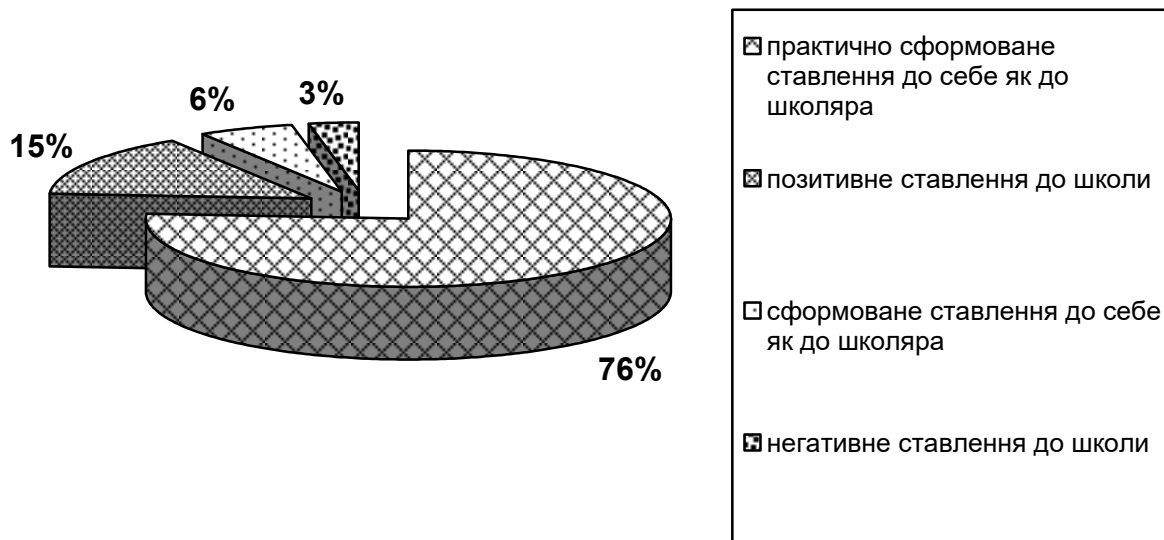


Рис. 2. 3. Показники ставлення молодших школярів з низькою результативністю в учінні до навчання у школі

З рис. 2. 3 видно, що у більшості молодших школярів з низькою результативністю в учінні (майже 76 %) практично сформоване ставлення до себе як до школяра та навчально-пізнавальний інтерес. Водночас описані вище результати методики «Незакінчене розв'язання» і спостереження вказують на протилежне. Отже, відповідаючи на запитання анкети досліджувані вибирали бажані, а не реальні відповіді. Майже 15 % учнів початкових класів ставляться до навчання у школі позитивно, однак школа їх більше приваблює позашкільними справами. Такі школярі досить добре почувають себе у школі, оскільки їх приваблює спілкування з друзями, з вчителями, їм подобається бути учнями, мати гарні атрибути школяра (портфель, ручки, пенал, зошити і т. ін.).

У майже 6 % учнів навчально-пізнавальний інтерес сформований меншою мірою, тому навчальний процес їх мало приваблює. Такі школярі неохоче відвідують школу, можуть пропускати уроки. На уроках нерідко займаються сторонніми справами, іграми. У зв'язку з цим у них з'являються труднощі під час засвоєння навчального матеріалу і проблеми в учінні. Відповідаючи на запитання: «Якщо б учитель сказав, що завтра йти до школи не обов'язково, ти пішов чи залишився вдома?», обрали варіант «залишилися вдома». На особливу увагу

заслужують молодші школярі з негативним ставленням до навчання у школі. Кількість таких учнів становить майже 3 %. Школярі з негативним ставленням до навчання у школі вирізняються тим, що вони не здатні виконати навчальні завдання. Міжособистісне спілкування цих учнів з однокласниками і вчителями супроводжується конфліктами, суперечками, непорозуміннями і т. ін. До проявів поведінки школярів з негативним ставленням до школи належать: агресивність, відмова від виконання навчальних завдань і дотримання шкільних норм та правил.

Отже, значна кількість учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні вирізняються несформованістю ситуативного навчально-пізнавального інтересу, несформованістю цілепокладання та несформованим ставленням до себе як до школяра. Незначна кількість досліджуваних характеризується негативним ставленням до навчання у школі. Отримані результати буде взято до уваги у третьому розділі дисертаційного дослідження.

Представимо результати встановлення взаємозв'язку між недоліками у мотиваційній сфері учіння та особливостями мотивації досягнення молодших школярів з низькою результативністю в учінні. У результаті обчислення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена між показниками ставлення школярів до навчання у школі та мотивацією досягнення з'ясувалося, що найбільш статистично значущим є взаємозв'язок між ставленням учнів до навчання у школі й мотивом «надія на успіх» ($r_s = 0,74$). Достатньо значущими виявилися й зворотні взаємозв'язки між ставленням школярів до навчання у школі та мотивами «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» та «боязнь соціальних наслідків невдачі» ($r_s = -0,42$ і $r_s = -0,48$ відповідно). Отже, переважання мотивів «надія на успіх» у більшості учбових і позашкільних ситуацій з одночасним зменшенням кількості таких ситуацій, у яких виявлятимуться мотиви «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» та «боязнь соціальних наслідків невдачі», сприятиме розвитку позитивного ставлення досліджуваних до навчання у школі. Даний висновок буде враховано нами у формульованому експерименті.

Виявлений статистично значущий взаємозв'язок між особливостями мотивації досягнення та мотивацією сфери учбової діяльності молодших школярів з низькою результативністю в учінні знаходить підтвердження у роботах інших дослідників. З одного боку, як вже зазначалося вище, за даними Д. Макклелланда [184] високий рівень розвитку мотивації досягнення сприяє засвоєнню форм поведінки особистістю. З іншого боку О.Д. Главінською [44] встановлено, що формування мотивів досягнення успіху сприяє оптимізації успішності учнів початкових класів.

Охарактеризуємо особливості поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні, яка зумовлена недоліками у мотиваційній сфері учіння. На уроках такі учні є пасивними, виявляють інтерес до того навчального матеріалу, який пов'язаний з їх позашкільними захопленнями. В позаурочний час і в грі вони вирізняються рухливістю та жвавістю. Більшість цих школярів байдуже ставляться до низьких відміток результатів їх учбової діяльності. Найбільш значущим для них є ствердження у позашкільній діяльності.

Зазначене вище вказує на необхідність проведення відповідної психокорекційної роботи з такими молодшими школярами, що передбачає дотримання індивідуального підходу до них з боку вчителя, посилення уваги до цих дітей з боку їх батьків, перенесення інтересів учня з позашкільної діяльності на сферу учіння і т. ін. [89; 90; 164], що буде враховано нами у формувальному експерименті та розкрито у третьому розділі дисертаційного дослідження.

Розкриємо нижче результати вивчення взаємозв'язку між недоліками у сфері довільності молодших школярів з низькою результативністю в учінні в учбових ситуаціях і особливостями поведінки цих учнів.

Рівні саморегуляції досліджуваних було виявлено за допомогою анкети «Саморегуляція прояву лінощів» Д.А. Богданової та С.Т. Порохової, яку вже описано нами у цьому розділі дисертації. Представимо отримані результати. У школярів з низькою результативністю в учінні зафіксовано лише низький рівень саморегуляції прояву лінощів у ситуації учіння та нездатність до подолання

лінощів за допомогою саморегуляції. Зокрема низький рівень саморегуляції зафіксовано у 71,15 % учнів початкових класів. Нездатністю до подолання лінощів за допомогою саморегуляції вирізняється 12,55 % досліджуваних. Отже, більшість молодших школярів з низькою результативністю в учінні не здатні регулювати власні прояви лінощів у ситуації учбової діяльності.

Кількість досліджуваних, які вирізняються низьким рівнем саморегуляції прояву лінощів у ситуації розваг становить майже половину учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні (61,54 %). Тобто, низький рівень саморегуляції стосується не лише учіння, а й сфери розваг.

Отримані дані щодо низького рівня саморегуляції у ситуаціях учбової діяльності в більшості молодших школярів з низькою результативністю в учінні було підтверджено у даних спостереження. За допомогою прийому «Поведінка у ситуаціях різного ступеню обов'язковості», використаного у спостереженні нам вдалося отримати висновки про стійкість внутрішніх цілей молодших школярів з низькою результативністю в учінні як регуляторів їх поведінки у різноманітних навчальних ситуаціях. За результатами спостереження у необов'язкових ситуаціях (у ситуаціях на уроках за типом «Вивчайте, однак Вас можуть і не запитати», після уроків і на перервах) виявлено, що у всіх досліджуваних неформоване цілепокладання. В повністю і наполовину обов'язкових ситуаціях лише незначна кількість учнів, переважно третьо- та четвертокласники, намагалися розв'язувати навчальні завдання, які повинні були оцінюватися вчителем. Тобто, у більшості учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні внутрішні цілі є нестійкими і не можуть виступати регуляторами їх поведінки у ситуаціях учіння.

Доречно відзначити, що дані щодо поведінкових особливостей молодших школярів з низькою результативністю в учінні, одержані нами за допомогою спостереження, знаходять підтвердження у результатах інших досліджень. Так, схожі кількісні дані було отримано К.В. Савченко у результаті експериментального вивчення вольових якостей учнів 1-3-х класів з різними рівнями навчальних досягнень. Дослідницею зокрема було встановлено, що низьким рівнем здатності

володіти собою, тобто низьким рівнем розвитку таких вольових якостей як витримка, дисциплінованість і організованість, вирізняються дещо менше половини другокласників і майже шоста частина третьокласників з низьким рівнем навчальних досягнень; майже п'ята частина другокласників і половина третьокласників з середнім рівнем початкових досягнень; третина другокласників і така ж сама кількість третьокласників з достатнім рівнем навчальних досягнень [133].

Розкриємо результати встановлення взаємозв'язку між саморегуляцією прояву лінощів у ситуації учіння та особливостями поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні. Обчислення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена дозволило зробити такі висновки: найбільш значущими є взаємозв'язки між саморегуляцією в учінні та наполегливістю і терплячістю — $r_s = 0,76$ та $r_s = 0,79$ відповідно. Тобто, розвиток особистісних якостей наполегливості та терплячості в молодших школярів сприятиме підвищенню їх рівня саморегуляції в учінні та навпаки. На цей важливий висновок ми зважатимемо у формульованому експерименті.

Особливості поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні, чинником якої є недоліки у сфері довільності, було виявлено за допомогою тесту САТ-Н. У якості стимульного матеріалу до цього тесту використовувалися сюжетні картинки, на яких схематично зображені ситуації «У класі», «Після занять», «В їдальні», «Розбите вікно» і «Сходи». Дослідження проводилося індивідуально, усі картини показувалися по черзі і до кожної картини задавалися відповідні запитання. Представимо отримані результати.

Відповідаючи на запитання до малюнку «У класі», майже половина молодших школярів з низькою результативністю в учінні (46,15 %) зазначили, що вони завжди готуються до уроків, не дають нікому списувати, оскільки у них можуть бути помилки чи тому, що за списування вчитель буде сварити. Ці учні відносили себе до дисциплінованих і старанних школярів. Однак, зважаючи на їх низьку результативність в учінні та отримані експериментальні результати, що

охарактеризовані вище, можна зробити висновок про те, що у таких досліджуваних сформовані нереальні уявлення про себе як школяра.

Значно менша кількість учнів початкових класів (17,31 %) вказали на те, що вони можуть викрикувати з місця, не слухати вчителя, заважати іншим, тобто не дотримуються правил поведінки на уроці, що свідчить про їх недисциплінованість. Прояви недисциплінованості та агресивності є характерними для 11,54 % досліджуваних. Майже п'ята частина школярів (19,52 %) ідентифікували себе з учнем, який плаче на уроці, що вказувало на високий рівень шкільної тривожності. Такі діти зазначали, що вони переживають страх у зв'язку з тим, що не зможуть відповісти правильно на запитання вчителя, отримають погану оцінку і т. ін.

Становлять інтерес відповіді досліджуваних на запитання «Розкажи, будь ласка, що ти робиш після закінчення уроків?» до малюнка «Після занять». Більшість школярів (71,15 %) зазначили таке: «одразу після закінчення уроків йду додому»; «йду додому, виконую домашнє завдання, а потім виходжу на прогулянку; або «якщо додому не йду, то залишаюся у класі і виконую домашнє завдання». Ці відповіді дітей і результати бесіди з їх батьками вказують на дотримання школярами правил поведінки, які встановлено і контролюються дорослими, зокрема батьками. На противагу до описаного вище майже третина учнів 28,85 % розповіли про те, що після закінчення уроків вони не йдуть одразу додому, а граються з друзями надворі.

У результаті проведеного аналізу відповідей учнів до малюнка «В їдальні» з'ясувалося, що майже половина з них (51,92 %) дотримуються правил поведінки по дорозі в їдальню та в їдальні. Ці досліджувані розповіли про те, що вони слухаються вчителя, спокійно себе поводять, поступаються місцем і не штовхають один одного. Тобто, за умови контролю з боку вчителя такі молодші школярі дотримуються певних правил поведінки. Інша половина досліджуваних (48,08 %) вказали на те, що вони не слухаються вчителя, довго збираються, шумлять, бігають по класному кабінету й т. ін. На особливу увагу заслуговує майже половина таких

дітей (21,15 %), які відзначили, що вони намагаються першими добігти до їдальні, змагаються з іншими щодо того, хто перший добіжить до їдальні й т. ін.

Проведений аналіз відповідей школярів на запитання до малюнка «Розбите вікно» засвідчив, що більшість дітей (57,69 %) усвідомлюють наслідки такої поведінки і негативно оцінюють тих ровесників, які здатні до цієї поведінки. 15,38 % досліджуваних розповіли про те, що вони так себе поводять, не бажаючи водночас відповідати за власні вчинки. Для прикладу, «Я втечу з того місця, де було розбите вікно». На нашу думку, ці школярі можуть бути схильними й до протиправної поведінки, на що доречно звернути увагу вчителів та їх батьків. 9,62 % дітей зазначили, що вони так себе поводять, не усвідомлюючи наслідків своєї поведінки.

Відповідаючи на запитання до малюнка «Сходинки», значна кількість молодших школярів (80,77 %) зазначили, що вони негативно оцінюють такі вчинки, оскільки їх наслідки можуть бути дуже поганими: «це небезпечно, оскільки може бути травма», «катаючись на перилах, можна розбити голову» і т. ін. Отже, більшість досліджуваних усвідомлюють негативні наслідки такої поведінки. Водночас лише один учень розповів про те, що він катається на перилах.

Отже, результати тесту САТ-Н засвідчили про те, що значна кількість учнів початкових класів з низькою результативністю в учіння дотримуються правил поведінки за умови присутності дорослих, тоді як решта досліджуваних не дотримуються таких правил за будь-яких умов.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що в значній кількості учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні довільність у поведінці не розвивається. Водночас, як ми вже неодноразово відзначали, науковці переконані в тому, що до кінця молодшого шкільного віку здатність до довільної саморегуляції поведінки повинна переходити на новий рівень, що характеризується здатністю дитини самостійно управляти власною поведінкою та діями, а також процесами мислення, пам'яті та уваги [122].

Отже, отримані експериментальні результати засвідчили тісний взаємозв'язок між психологічними чинниками низької результативності в учінні та довільністю у поведінці молодших школярів. А також підтвердили правильність нашого припущення про те, що формування довільності у поведінці молодших школярів сприятиме підвищенню рівня результативності в учінні, з одного боку, а з іншого боку, психокорекційна робота, спрямована на подолання психологічних чинників низького рівня навчальних досягнень (недоліків у розвитку пізнавальної сфери, мотиваційній сфері учіння та у сфері довільності), що найбільше пов'язані з поведінкою, призведе не лише до підвищення рівня результативності в учінні, а й до розвитку довільності як у поведінці учнів початкових класів, так і у психіці загалом.

Висновки до 2 розділу

Узагальнення результатів констатувального експерименту, спрямованого на вивчення особливостей поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні, дозволило сформулювати такі висновки:

1. Експериментальне дослідження особливостей внутрішньої та зовнішньої складових поведінки учнів початкових класів з різними рівнями результативності в учінні (мотивації досягнення, цілепокладання; самооцінки особистісних якостей організованості, наполегливості й терплячості; здатності до вольового зусилля, що визначається рівнями розвитку організованості, наполегливості та терплячості; знань та усвідомлення норм і правил поведінки, їх дотримання молодшими школярами і саморегуляції прояву лінощів) дозволило виокремити високий, середній і низький рівні прояву довільності у поведінці школярів 2-4-х класів.

2. У результаті проведеного порівняльного аналізу особливостей поведінки учнів 2-4-х класів з різною результативністю в учінні виявлено особливості та динаміку поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні.

Учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні переважно вирізняються низьким рівнем прояву довільності у поведінці, що характеризуються такими особливостями: в їх мотивації досягнення мотив прагнення до успіху стосується незначної кількості ситуацій; мотиви «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» і «боязнь соціальних наслідків невдачі» виявляються у більшості ситуацій життєдіяльності дитини; несформованими цілепокладанням і прагненням до закінчення розпочатої справи у ситуаціях учіння, відсутністю навчально-пізнавального інтересу; неадекватністю самооцінки особистісних якостей організованості, наполегливості та терплячості; нездатністю до вольового зусилля; низьким обсягом чи відсутністю знань про норми і правила поведінки, низьким ступенем їх усвідомлення, невмінням аналізувати свої вчинки; неусвідомленістю власних вчинків, дотриманням деяких правил поведінки або недотриманням їх взагалі; проявами імпульсивності у поведінці; агресивністю; низьким рівнем загальної саморегуляції прояву лінощів чи нездатністю до подолання лінощів у сфері навчання зокрема.

Незначна кількість молодших школярів з низькою результативністю в учінні характеризуються середнім рівнем прояву довільності у поведінці, що презентується такими особливостями: складовими мотивації досягнення школяра є мотив прагнення до успіху, що стосується майже половини життєвих ситуацій дитини, та мотиви «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» і «боязнь соціальних наслідків невдачі», що виявляються у другій половині життєвих ситуацій; середнім рівнем розвитку цілепокладання, прагненням до закінчення розпочатої справи у половині навчальних ситуацій, середнім рівнем сили і стійкості навчально-пізнавального інтересу; неадекватністю самооцінки якостей організованості, наполегливості та терплячості; середньою здатністю до вольового зусилля; середнім обсягом знань про норми і правила поведінки, середнім ступенем їх усвідомлення, наявністю елементів самоаналізу власних думок, дотриманням частини правил поведінки, ситуативністю вчинків; середнім

рівнем загальної саморегуляції прояву лінощів, дотриманням правильної поведінки за принципом «потрібно» майже у половині ситуацій навчання і розваг.

У групі з низькою результативністю в учінні не виявлено учнів з високим рівнем прояву довільності. До закінчення навчання у початковій школі у цій групі збільшується кількість школярів з низьким рівнем прояву довільності у поведінці.

3. Встановлено тісний взаємозв'язок між поведінкою школярів і основними психологічними чинниками їх низьких навчальних досягнень: недоліками у розвитку пізнавальної сфери, мотивації учіння та довільності. Зокрема виявлено статистично значущий взаємозв'язок між мисленням і цілепокладанням, між увагою та наполегливістю, між увагою і терплячістю; між мотивами учіння (ставленням учня до навчання у школі) та мотивацією досягнення дитини; між саморегуляцією в учінні та наполегливістю, між саморегуляцією в учінні та терплячістю.

Матеріали даного розділу представлено у таких публікаціях автора:

1. Сидоренко О.Б. Вивчення досягнень в учінні молодших школярів / О.Б. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. — Випуск 7 (31). — С. 108-116.

2. Сидоренко О.Б. Особливості тривожності та імпульсивності молодшого школяра / О.Б. Сидоренко // Матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість»], (Київ, 25-27 квітня 2006 р.) / Асоціація навчальних закладів України приватної форми власності, Європейський університет.— К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2006. — Том 3. — С. 208-210.

3. Сидоренко О.Б. Про дисциплінованість учнів молодшого шкільного віку з низькою результативністю в учінні / О.Б. Сидоренко // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції [«Динаміка наукових досліджень 2006»],

(Дніпропетровськ, 17-28 липня 2006 р.). — Психологія та соціологія. — Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. — Том 4. — С. 26-28.

4. Сидоренко О.Б. Вивчення відповідальності в учнів з низькою результативністю в учінні / О.Б. Сидоренко // Початкова школа. — 2007. — № 5. — С. 11–13.

5. Сидоренко О.Б. Динамічна характеристика самооцінки наполегливості молодших школярів з низькою результативністю в учінні / О.Б. Сидоренко // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин»], (Кам'янець-Подільський, 18-19 травня 2011 р.) / М-во освіти і науки України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. — Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. — С. 197–199.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ДОВІЛЬНОСТІ У ПОВЕДІНЦІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НИЗЬКОЮ РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЮ В УЧІННІ

У цьому розділі представлено теоретично обґрунтовану програму формувального експерименту, зокрема розкрито її психологічні та педагогічні умови, зміст і засоби, що спрямовані на формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні. Подано результати проведення та статистичної перевірки ефективності експериментальної програми з формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні.

3.1. Теоретичне обґрунтування програми з формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що проблема поведінки та формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні вирізняється своєю теоретичною й практичною значущістю. Навчання у школі потребує від молодших школярів усвідомлення і виконання навчальних завдань, здатності підпорядковувати їм власну активність, а також довільного управління своїми пізнавальними процесами та поведінкою [18; 39].

І.Д. Бех [12; 13; 15] і Л.І. Божович [21] наголошують на тому, що вчителям і вихователям необхідно навчити учнів свідомо керувати власною поведінкою та діяльністю упродовж їх навчання у початкових класах; сформувати у дітей такі

особистісні якості (відповідальність, старанність, дисциплінованість, організованість, наполегливість й т. ін.), що сприятимуть появі довільності в їх поведінці. Однак щойно перераховані якості можна сформулювати лише в умовах спеціально організованого навчального процесу.

Як вже було відзначено у першому розділі дисертації, молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку довільності у поведінці, до кінця цього віку в дітей з'являється потреба у саморегуляції власної поведінки, а здатність учнів до довірливої регуляції поведінки виступає одним з його центральних новоутворень. Водночас, як ми зазначали у другому розділі дисертації, здатність до засвоєння форм поведінки притаманна особистості з високим рівнем розвитку мотивації (за Макклелландом [184]). Отже, дорослі повинні створити всі умови для реалізації цих потенційних можливостей дітей молодшого шкільного віку. Для розв'язання даного завдання дорослим необхідно володіти знаннями про особливості психічного та особистісного розвитку учнів початкових класів, становлення довільності у поведінці дітей цього віку і вміло використовувати такі знання у процесах навчання і виховання.

Так, вчителю важливо знати про такі особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку:

- у цьому віці ще зберігаються рухливість, безпосередність, імпульсивність поведінки, нестійкість уваги, недоліки у розвитку волі та прояви типологічних якостей у поведінці;
- упродовж учіння в початковій школі відбувається становлення якостей характеру, нового рівня потреб, що дозволяють школяреві діяти згідно з самостійно поставленими цілями й моральними вимогами;
- зміна соціальної ситуації розвитку вимагає від дитини організованої довільності, відповідальності за власну дисциплінованість і учбові дії — якостей, становлення яких буде відбуватися в умовах навчання;

- неузгодження стандартних умов шкільного життя з індивідуальними особливостями дитини можуть призводити зокрема до зниження її вольової активності та пригніченості;
- нездатність учня до зворотного зв'язку з дорослим (дитина не може пояснити, що саме її ображає, якою має бути її правильна реакція на авторитарний контроль з боку дорослого, на несправедливість і т. ін.);
- недостатній рівень сформованості в дитини знань про зміст власних переживань на початку шкільного навчання; школярі не здатні співвіднести свої емоційні реакції з чинниками, що їх зумовлюють; лише до закінчення початкової школи дитина більшою мірою усвідомлює свої переживання (за Р.В. Овчаровою [102-104]).

Зазначене вище та експериментально виявлений низький рівень прояву довільності у поведінці більшості молодших школярів з низькою результативністю в учінні, що залишається таким до 4-го класу, зумовив необхідність теоретичного обґрунтування програми з формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні.

Згідно із зробленими нами теоретичними узагальненнями щодо розвитку довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні та висновками з проведеного експериментального дослідження, що розкриті у попередніх розділах дисертації, представимо психологічні та педагогічні умови і зміст програми формувального експерименту. Формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні передбачало здійснення двох напрямів роботи, що тісно пов'язані між собою: 1) розвиток внутрішньої й зовнішньої складових поведінки: мотивації досягнення, цілепокладання; адекватної самооцінки; якостей організованості, дисциплінованості, відповідальності, наполегливості та терплячості, саморегуляції прояву лінощів; набуття знань про правила шкільної поведінки, їх усвідомлення і дотримання учнями; 2) подолання тих психологічних чинників низької результативності в учінні, які найбільше пов'язані з поведінкою школярів —

недоліків у розвитку пізнавальної сфери, недоліків у мотиваційній сфері учіння та недоліків у сфері довільності.

У психологічній та педагогічній науці з'ясовано, що формування довільності в поведінці та зокрема довільного управління як засобу організації цієї поведінки у дітей молодшого шкільного віку зумовлено низкою умов. Представимо нижче основні з них.

Як вже було згадано вище, однією з важливих педагогічних умов є знання вчителями і вихователями, практичним психологом і батьками учнів початкових класів особливостей формування довільності у поведінці школярів. І.Д. Бех слушно зазначає, що довільність вирізняється формуванням в індивіда здатності «будувати свою поведінку усвідомлено, звільняючись як від влади свого природного стану, так і від влади певної життєвої ситуації» [12, с. 30].

Доречно також відзначити, що довільна регуляція характеризується свідомою цілеспрямованістю поведінки (за В.К. Котирло [68]). Тобто, необхідно вчити учнів свідомо ставити ціль, планувати власні дії та виконувати прийняте рішення, що сприятиме розвитку в дітей самоконтролю, рішучості, цілеспрямованості, наполегливості й самовладання (згідно з В.Є. Дружиніним [50; 53]).

Значущою умовою формування довільності у поведінці учнів початкових класів є спільна діяльність з дорослими (вчителями та батьками), що забезпечують школярів засобами організації нової поведінки. Завдяки систематичному навчанню відбувається засвоєння школярами соціальних норм, правил і способів поведінки, що згодом призводить до появи довільності у поведінці дитини (за Л.С. Виготським [33; 35] і Л.О. Скрипченко [150]).

Для формування в молодших школярів вміння свідомо й самостійно планувати власну діяльність, ставити перед собою цілі та довільно управляти своєю поведінкою дорослі (як батьки, так і вчителі) повинні дотримуватися таких психологічних умов організації навчально-виховного процесу як: 1) наявність достатньо сильного та тривалого за своєю дією мотиву поведінки; 2) введення обмежувальної цілі; 3) поділ складної форми поведінки, що засвоюється дитиною,

на відносно самостійні та невеликі дії; 4) використання опори (зовнішніх засобів) при оволодінні поведінкою.

Найсильнішими для учнів початкових класів є «реально діючі» мотиви, що надають діям дитини особистісного смислу та спонукають до кращого виконання ними таких вимог з боку дорослого, які співпадатимуть з власними потребами школяра. Важливо звернути увагу на індивідуальні особливості мотиваційної сфери дітей, що дозволить виокремити ті мотиви, що будуть найбільш дієвими для кожного учня. Так, спершу можна ставити перед школярем конкретні цілі (дотримуватися встановленого батьками режиму дня, виконувати правила поведінки у школі (на уроках, на перервах, в їдальні, на прогулянці й т. ін.), вчасно виконувати домашні завдання тощо). «Реально діючі» мотиви для досягнення таких цілей спершу можуть пов'язуватися із задоволенням певних потреб дитини: гратися в комп'ютерні ігри, дивитися улюблені телепередачі, спілкуватися з ровесниками, відвідувати який-небудь гурток чи спортивну секцію і т. ін.). Згодом в учнів початкових класів з'явиться здатність самостійно досягати поставлених дорослими цілей. Водночас із дорослішанням дитини зміст «реально діючих» мотивів може змінюватися (за І.В. Дубровіною [115]).

Обмежувальну ціль необхідно вводити на початку діяльності учнів чи під час початкового етапу насичення. Дотримання цієї умови сприяє швидкому і організованому закінченню ними діяльності [153].

Якщо молодшим школярам необхідно засвоїти складні форми поведінки, то застосовуються такі прийоми поділу цієї форми поведінки на частини: 1) перед учнями ставляться конкретні цілі, що спрямовані на оволодіння окремими елементами поведінки, здійснення яких дорослому неважко проконтролювати; 2) конкретні цілі потрібно формулювати на початку діяльності; 3) термін, упродовж якого має досягатися поставлена дорослим конкретна ціль, має бути коротким; 4) дорослий постійно контролює процес досягнення дитиною поставленої перед нею конкретної цілі (за Л.С. Славіною [155]).

Важливо використовувати зовнішні засоби — секундомір, пісочний годинник і т. ін., що сприятимуть здійсненню контролю дитини за власною поведінкою. Значущою у формуванні довільності у поведінці молодших школярів є роль дорослих, що повинні правильно спрямувати їх зусилля, допомогти дітям зрозуміти сутність цих зусиль (за С.Г. Якобсон і Н.Ф. Прокіною [175]).

До обов'язкових умов формування вчителем самоконтролю в учінні та поведінці молодших школярів як на уроках, так і в позаурочний час належать такі: 1) формування в учнів певних знань і вмінь їх використовувати; 2) надання школярам конкретного зразка, що може змінюватися (згодом самоконтроль формується за допомогою узагальнених уявлень учнів про ці зразки) (згідно з Г.О. Собієвою [157], К.П. Мальцевою [86] та А.Я. Аретом [7]).

Для засвоєння та усвідомлення правил шкільної поведінки вчителю необхідно сформулювати в учнів початкових класів потребу в довільному самоконтролі, дотримуючись таких умов: 1) чітко формулювати правила поведінки у школі; 2) давати установку на самоконтроль; 3) використовувати засоби наочної фіксації вчинків; 4) здійснювати безпосередній контроль за вчинками учнів у школі (за М.Й. Боришевським [24-26]).

З метою підвищення рівня усвідомлення молодшими школярами власної поведінки у навчальному процесі вчителю доцільно застосовувати наступні умови: 1) ознайомити учнів з еталонами оцінювання результатів їх учіння; 2) формувати в школярів «спільні» еталони оцінювання, що можуть систематично використовуватися на багатьох уроках; 3) організувати перевірку знань школярів за системою взаємних оцінок (за Р.В. Павелківим [112]).

Батькам учнів початкових класів важливо знати і дотримуватися при вихованні своїх дітей у сім'ї таких умов, що сприяють формуванню у них організованості, дисциплінованості, відповідальності та згодом призводять до появи довільності в їх поведінці: 1) ретельно спланувати режим дня для дитини та постійно контролювати його виконання; 2) створювати умови для того, щоб дитина доводила розпочату справу до кінця; 3) надавати дитині доцільну самостійність;

4) встановити для дитини певні обов'язки та здійснювати контроль за їх виконанням, що згодом призведе до появи самоконтролю у поведінці дитини (за С.А. Поліщук [113; 114]).

З метою формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні, а також підвищення рівня цієї результативності, вчителі та вихователі початкової школи повинні постійно застосовувати принцип індивідуального підходу в процесах навчання та виховання дітей. Для впровадження цього принципу вчителям необхідно дотримуватися таких умов: 1) знати індивідуальні особливості кожного учня для надання йому своєчасної допомоги та виробити певний стиль навчальної діяльності; 2) створити можливості для самостійного вибору школярами навчальних завдань [2; 39; 58].

Розкриємо зміст другої частини формувального експерименту, спрямованої на подолання недоліків у розвитку пізнавальної сфери, недоліків у мотиваційній сфері учіння та недоліків у сфері довільності молодших школярів з низькою результативністю в учінні.

Для реалізації цієї частини формувального експерименту значущим є впровадження вчителями початкових класів особистісно-діяльнісного підходу у навчально-виховному процесі. У зв'язку з цим вчителям потрібно таким чином організовувати та управляти учінням молодших школярів, щоб забезпечити впливи на спрямованість їх інтересів, ціннісних орієнтацій та інтелект. Досягнення щойно визначеної цілі вимагає створення вчителями умов, «в яких школярі змогли б здійснити свій вибір (підручника, додаткових джерел, цілей учіння й т. ін.) для свободи власних особистісних проявів, для самоактуалізації й особистісного зростання, для формування активності учнів, для єдності зовнішніх і внутрішніх мотивів, для прийняття навчального завдання та переживання задоволення від його правильного розв'язання, для зняття соціальних бар'єрів» [39, с. 274].

Представимо нижче психологічні та педагогічні умови, що спрямовані на подолання таких недоліків у розвитку пізнавальної сфери як недоліки у розвитку мислення та уваги.

Для подолання недоліків у розвитку мислення молодших школярів з низькою результативністю в учінні важливим є систематичне дотримання вчителем наступних умов: 1) використання на уроках різноманітних психокорекційних вправ на класифікацію, порівняння та узагальнення об'єктів; 2) формування в учнів вміння правильно переносити прийоми роботи, способи розв'язання з однієї ситуації на іншу, подібну до першої; 3) ставити такі запитання, що активізуватимуть такий минулий досвід дитини, який пов'язаний з щойно вивченими теоретичними знаннями (за Ю.З. Гільбухом [164]).

З метою подолання недоліків у розвитку уваги молодших школярів з низькою результативністю в учінні вчителів необхідно дотримуватися таких умов: 1) використовувати на уроках і в позаурочний час різноманітні психокорекційні вправи та прийоми ігрового характеру для розвитку уваги; 2) постійно створювати на уроках такі ситуації, що вимагають підвищеної уваги з боку учнів.

Доречно зазначити, що період навчання у початковій школі є сенситивним для формування мотивації учіння в школярів, зокрема: пізнавальних інтересів, позитивного ставлення дитини до навчання та до себе як до суб'єкта цього процесу. А.К. Маркова слушно відзначає, що кожній дитині притаманна «специфічно людська пізнавальна потреба», що пов'язана з школою [88, с. 51]. У зв'язку з цим дорослим необхідно створити всі умови як для розвитку позитивних, так і для усунення негативних мотивів у мотиваційній сфері учіння молодших школярів.

Так, формування пізнавальних мотивів учіння значною мірою зумовлено умовами організації учбової діяльності молодших школярів [Там само].

Для формування позитивної мотивації учіння в молодших школярів вчителів необхідно дотримуватися особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі. Центром особистісно-орієнтованого навчання є особистісні якості, самобутність і самоцінність учня. Важливо спершу розкрити досвід кожного школяра як суб'єкта учіння, а згодом узгоджувати такий досвід із змістом навчання [174].

Провідними принципами особистісно орієнтованого навчання виступають:

- орієнтованість на особистість учня, тобто надання пріоритету самоцінності, самобутності та індивідуальності школяра, його можливостям, цілям і життєвому досвіду; дотримання даного принципу призводить до становлення самодостатності дитини;
- співпраця та партнерство — врахування прав кожного суб'єкта процесу навчання, свідоме прийняття цими суб'єктами повної відповідальності за виконання обов'язків, що поставлені перед ними;
- забезпечення всебічного розвитку дитини, зокрема створення умов для розкриття природних здібностей та здатностей учнів;
- проблемність у навчанні.

Значущою умовою формування мотиваційної сфери учіння в молодших школярів є використання вчителем діяльнісного підходу в управлінні процесом їх учіння, що передбачає: 1) підсилення мотивації учіння та її усвідомлення школярами; 2) розвиток здатності учнів до цілепокладання у процесі учіння; 3) сприяння появі у дітей таких дій і операцій, що є необхідними для досягнення поставленої цілі [106; 107].

Подолання недоліків у мотиваційній сфері учіння учнів передбачає дотримання вчителями початкових класів таких умов: 1) систематично створювати проблемні ситуації на уроках; 2) при поясненні учням навчального матеріалу дотримуватися принципу доступності; 3) правильно добирати об'сяг навчального матеріалу: не перевантажувати та уникати недовантаження учнів; 4) розвивати прийоми самостійної роботи у школярів. Важливо, щоб вчитель правильно будував стосунки з учнями, доброзичливо та з довірою ставився до учнів; відмовився від авторитарного стилю і застосовував демократичний стиль у спілкуванні з ними. Також вчителям початкових класів необхідно постійно створювати для школярів ситуації успіху в учінні [87-89; 110; 164] та ситуації, в яких учні будуть переживати радість пізнання, набувати впевненості у власних здібностях і можливостях [115; 120].

Вчителеві необхідно систематично застосовувати методи заохочення та похвали; справедливо оцінювати кожного школяра; сприяти формуванню адекватної самооцінки й позитивного ставлення учнів до навчання. У зв'язку з цим вчителеві потрібно дотримуватися принципів порівняння учнів з однаковими можливостями та порівняння теперішніх досягнень учня з його минулими досягненнями (за Г.І. Ліпкіною [80]).

Описані вище умови сприятимуть формуванню як позитивних мотивів учбової діяльності, так і мотивації досягнення у молодших школярів з різною результативністю в учінні.

З метою подолання недоліків у мотиваційній сфері учбової діяльності безпосередньо в учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні вчителям необхідно дотримуватися й таких умов: 1) передусім переключити життєві орієнтації кожного школяра з позашкільних інтересів й занять на яку-небудь внутрішньошкільну діяльність, у якій більшою мірою будуть задовольнятися його домінуючі потреби; виконання цієї умови призведе до підвищення авторитету вчителя та до появи можливостей для формування пізнавальних інтересів у цих учнів; 2) підбирати навчальні завдання з цікавим змістом; 3) систематично створювати для учнів реальні можливості добитися успіху при розв'язанні яких-небудь навчальних завдань, що призводитиме до переживання задоволення, радості та появи самоповаги; 4) постійно підкріплювати успіх, що здобутий нелегкою працею; 5) позитивно реагувати на будь-які прояви відповідального ставлення дитини до власних учнівських обов'язків (за Ю.З. Гільбухом [164]).

Для формування адекватної самооцінки та мотивації успіху в учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні вчителям потрібно використовувати одноманітні види діяльності (переписування, обчислення і т. ін.), в яких ці школярі зможуть брати активну участь і у результаті успішного виконання яких отримуватимуть задоволення. Поступово навчальні завдання

потрібно ускладнювати, формуючи водночас в учнів раціональні прийоми роботи та схвалюючи кожний їх успіх [113-114].

Подолання недоліків у сфері довільності, що пов'язана з учінням, забезпечуватиметься дотриманням вчителем низки умов: 1) доступно формулювати навчальні завдання, щоб школярі з низькою результативністю в учінні змогли їх правильно та свідомо сприйняти; 2) вчити учнів долати труднощі при розв'язанні учбових завдань і досягненні учбових цілей; 3) постійно здійснювати контроль за дотриманням дітьми дисципліни на уроках [121]; 4) систематично контролювати, щоб учні запам'ятали необхідні правила та дотримувалися цих правил для правильного виконання якого-небудь навчального завдання [110].

З метою подолання імпульсивності у поведінці молодшого школяра на уроках вчителю варто дотримуватися таких умов: 1) поводити себе спокійно та стримано, оскільки учні схильні до наслідування поведінки вчителя; 2) використовувати індивідуальний підхід до цих дітей — майже завжди задовольняти їх імпульсивне прагнення відповісти на поставлене запитання, однак надавати таку можливість через деякий час упродовж якого відбудеться «перенесення» імпульсивності на внутрішні розумові дії учня; 3) постійно наголошувати на тому, що для розв'язання поставленого навчального завдання, яке вирізняється своєю складністю, необхідні виваженість, розсудливість і відсутність поспіху (за Ю.З. Гільбухом [164]).

Згідно з припущенням нашого дисертаційного дослідження реалізація описаної вище частини формувального експерименту сприятиме становленню довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні. Результати перевірки цього припущення будуть представлені у підрозділі 3.3 дисертації.

Доречно зазначити, що питання про формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні за допомогою реалізації таких двох взаємопов'язаних напрямів роботи як: 1) розвиток внутрішньої та зовнішньої складових поведінки (зокрема: мотивації досягнення, цілепокладання;

адекватної самооцінки; якостей організованості, дисциплінованості, відповідальності, наполегливості та терплячості, саморегуляції прояву лінощів; набуття знань про правила шкільної поведінки, їх усвідомлення і дотримання учнями); 2) подолання тих психологічних чинників їх низької результативності в учінні, що найбільше пов'язані з поведінкою (недоліків у розвитку пізнавальної сфери, недоліків у мотиваційній сфері учіння та недоліків у сфері довільності) в такому ракурсі науковцями не розглядалося.

Отже, недостатній рівень вивчення згаданого вище питання у психологічній науці, його актуальність, практична значущість зумовили потребу в пошуку нових психологічних і педагогічних умов та засобів, спрямованих на розв'язання питання про формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні. Результати цих пошуків представлено у наступному підрозділі дисертації.

3. 2. Зміст та організація програми з формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні

Результати проведеного експериментального дослідження засвідчили, що до закінчення навчання у початковій школі кількість школярів з низьким рівнем прояву довільності у поведінці практично не зменшується. Ці результати призвели до необхідності розробки цілісної програми, спрямованої на формування довільності у поведінці таких учнів, зміст якої розкрито у даному підрозділі.

Виявлений тісний взаємозв'язок між поведінкою досліджуваних і провідними психологічними чинниками їх низької результативності в учінні, а також припущення про те, що формування довільності у поведінці цих школярів сприятиме підвищенню їх рівня результативності в учінні, а подолання недоліків у розвитку пізнавальної сфери, недоліків у мотивації учіння та недоліків у сфері

довільності призведе до розвитку довільності у поведінці, зумовив потребу в організації двох пов'язаних між собою напрямів роботи: 1) розвиток основних складових поведінки; 2) подолання психологічних чинників низької результативності школярів в учінні.

Обґрунтовуючи програму з формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні, ми зважали й на представлені нами у першому розділі дисертації висновки з експериментальних досліджень Н.П. Гаврилук [42] і К.В. Савченко [133] про те, що розвиток вольових якостей молодших школярів є важливою умовою їх навчальної успішності.

Програму, спрямовану на формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні було розроблено на засадах положень і умов, які описано у підрозділі 3. 1. Ця експериментальна програма була впроваджена у навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 200 і № 304 м. Києва. У проведеному формувальному експерименті взяли участь 52 учні 2-4-х класів з низькою результативністю в учінні. До контрольної та експериментальної груп ввійшли по 26 молодших школярів (по 8 чол. – у 2-х кл., по 9 чол. – у 3-х кл., по 9 чол. – у 4-х кл.). Контрольний зріз було проведено за допомогою психодіагностичних методик і методів, що використовувалися нами у констатувальному експерименті, зокрема: методики «Незакінчене розв'язання», напівпроективного тесту Х.Д. Шмальта МД-решітка (решітка мотивації досягнення) в адаптації Н.В. Афанасьєвої, опитувальника для самооцінки терплячості (Є.П. Ільїн, О.К. Фещенко), опитувальника для оцінки власної наполегливості (Є.П. Ільїн, О.К. Фещенко), анкетування, спрямованого на виявлення обсягу знань про норми і правила поведінки, спостереження, анкети «Саморегуляція прояву лінощів» Д.А. Богданової, С.Т. Порохової, стандартизованої методики для визначення рівня розумового розвитку молодших школярів Е. Замбіцявічене, методики «Коректурна проба», анкети О. Онуфрієвої та С. Костроміної.

Формувальний експеримент складався з двох етапів: 1) початкового; 2) основного. Доречно зазначити, що ці етапи не були чітко відокремленими один від одного, тобто другий етап розпочинався одразу після закінчення першого, непомітно для їх учасників.

Початковий етап було проведено у вигляді лекційних занять, бесід, консультацій, що організовувалися окремо для вчителів експериментальних класів і батьків учнів. Спочатку вчителі та батьки школярів отримували знання про особливості психічного й особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку та специфіку становлення довільності в їх поведінці. Важливою метою проведення цього етапу для вчителів стало набуття ними знань про психологічні чинники низької результативності учнів початкових класів в учінні, що найтісніше пов'язані з поведінкою школярів: недоліки у розвитку пізнавальної сфери, недоліки у мотиваційній сфері учіння та недоліки у сфері довільності; психологічні та педагогічні умови і зміст експериментальної програми, спрямованої на формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні. Особлива увага зверталася на провідні принципи особистісно-орієнтованого, діяльнісного та індивідуального підходів до учнів, яких вчителям необхідно дотримуватися у навчально-виховному процесі.

Важливим завданням початкового етапу виступило оволодіння вчителями різноманітними розвивальними та психокорекційними вправами, що спрямовані на формування довільності у поведінці учнів 2-4-х класів і подолання психологічних чинників їх низької результативності в учінні: недоліків у розвитку мислення та уваги, недоліків у мотиваційній сфері учіння й недоліків у сфері довільності.

Для батьків були організовані лекції, бесіди та батьківські збори на теми: «Розпорядок дня дитини», «Виховання відповідальності (організованості, дисциплінованості, наполегливості, терплячості) дитини у сім'ї», «Моє ставлення до власної дитини (її успіхів, невдач і вчинків)», «Розвиток мотиву «прагнення до успіху» в дитини», «Особливості спілкування у системі «батьки-діти», «Конфлікти між дітьми і батьками та їх розв'язання», «Особливості сімейного виховання

дитини з агресивністю (імпульсивністю)», «Як вчити дитину регулювати прояви власних лінощів», «Як вчити дитину плануванню своєї діяльності (цілепокладанню)» й т. ін. Організовувалися й індивідуальні консультації для батьків агресивних та імпульсивних дітей.

Основний етап формувального експерименту було проведено одразу після закінчення початкового етапу. На цьому етапі здійснювався вплив на довільність у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні згідно таких напрямів роботи: 1) формування основних проявів довільності у поведінці: мотивації досягнення, цілепокладання; адекватної самооцінки; якостей організованості, дисциплінованості, відповідальності, наполегливості та терплячості, саморегуляції прояву лінощів; набуття знань про правила шкільної поведінки, їх усвідомлення і дотримання учнями; 2) подолання психологічних чинників низької результативності школярів в учінні, що найтісніше пов'язані з поведінкою. Представимо нижче зміст і засоби, що були використані для реалізації зазначених напрямів.

З метою формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні вчителі у навчально-виховному процесі постійно дотримувалися розкритих у підрозділі 3. 1. психологічних і педагогічних умов, принципів особистісно орієнтованого, діяльнісного та індивідуального підходів до школярів, з якими вони ознайомилися на початковому етапі формувального експерименту, а також застосовували різноманітні розвивальні й психокорекційні вправи. Водночас, з метою формування довільності у поведінці своїх дітей, батьки молодших школярів у сімейному вихованні використовували знання, отримані ними на проведених лекціях, бесідах і батьківських зборах.

Формуванню в учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні вміння діяти за правилом, оволодінню контрольно-оцінними діями та плануючою функцією мовлення сприяло проведення вчителями під час перерв і занять на групі продовженого дня таких корекційно-розвивальних вправ як: «Офіцер-солдат»,

«Тролейбусний маршрут», «Кольорове місто» та «Шкала зростання «Знання збільшуються» [104].

Наведемо приклад застосування вправи «Офіцер-солдат» у 2-х класах. Спочатку вчитель, який виконував роль офіцера, обирав одного школяра, якому надавалася роль солдата. Під керівництвом вчителя - «офіцера» учень-«солдат» виконував команди та позначав їх на спеціальній «Шкалі зростання»: підготовка до служби, служба солдата, присвоєння звання та важкі завдання. На етапі присвоєння звання цей другокласник ставав офіцером і отримував можливість самостійно вибрати собі товариша по грі та навчити його тому, чому він навчився сам. На етапі виконання важких завдань вчитель навчав учнів схематичним позначенням: для прикладу, цифра 7 — дві клітинки вправо; цифра 2 — три клітинки вниз і т. ін.

Проводячи вправу «Тролейбусний маршрут», вчитель знайомив учнів початкових класів зі схемами троллейбусних маршрутів, планом міста та вчив у них орієнтуватися. Після цього був організований конкурс на кращого знавця троллейбусного маршруту і міста. Конкурсні завдання поступово ускладнювалися.

Успіхи школярів позначалися на «Шкалі зростання «Знання збільшуються». Ця шкала є схожою на термометр (чи лінійку), на якій учень фіксував проходження ним кожного етапу за допомогою пересувної планки-стовпчика.

З метою формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні, а також усвідомлення ними значущості правил шкільної поведінки і необхідності їх дотримання, вчителями застосовувалася корекційно-розвивальна вправа «Школа клоунів» [104]. Спочатку діти разом з вчителем встановлювали правила, уроки, засоби та критерії оцінювання досягнень у цій школі. Згодом приймалася домовленість про те, якого правила учні та вчитель будуть дотримуватися на ігрових заняттях -«уроках». Проведення вправи «Школа клоунів» сприяє тому, що школярі перестають сприймати правила як категоричні вимоги.

Для формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні вчителями на перервах і на групі продовженого дня

застосовувалися такі корекційно-розвивальні вправи й ігри: «Зроби так», «Літає – не літає», «Пропусти число», «Заборонений номер» і «Чарівне слово» [170]. Опишемо їх.

Вправа «Зроби так» проводилася з школярами під час групи продовженого дня. Спершу вчитель почергово показував дітям картинки, на яких зображені люди, що виконують будь-які дії (наприклад, танцюють, пишуть або читають що-небудь і т. ін.) та робив необхідні пояснення щодо кожної з них. Потім він пропонував учням підійти до столу і взяти по одній картинці. Після того, як кожний школяр взяв собі картинку, давалася така інструкція: «У той час, як я буду рахувати від 1 до 10, виконуйте ту дію, що зображена на обраній Вами картинці. Після того, як я назву число 10, всі закінчують виконання завдання і обмінюються картками».

Психокорекційна вправа «Літає – не літає» проводилася на уроках у формі гри. Вчитель пропонував учням покласти долоні на стіл. Потім він почергово називав різноманітних птахів, тварин, комах і квітів. При цьому, якщо вчитель називав птахів чи комах, які літають, школярам потрібно було підняти пальці вгору, не відриваючи долонь від столів. Той, хто не дотримувався цієї умови (наприклад, підняв пальці, якщо був названий об'єкт, що не літає або взагалі не підняв пальців після того, як був названий об'єкт, що літає) вибував з гри.

Психокорекційні ігри «Заборонений номер», «Чарівне слово», «Пропусти число» застосовувалися на перервах і на групі продовженого дня. Для гри «Заборонений номер» учні разом з вчителем вибирали певне число — наприклад, 4. Діти ставали в коло і за годинниковою стрілкою по черзі рахували: 1; 2; 3; ... Коли доходила черга до четвертої дитини, то вона не вимовляла число 4, а плескала у долоні чотири рази. «Забороненими» обиралися різні числа — від 1 до 30.

Після багаторазового проведення гри «Заборонене число» проводилася гра «Пропусти число», умови якої є дещо складнішими. Спочатку учні ставали у коло. Потім вчитель пояснював їм умови цієї гри. Дітям потрібно було по черзі рахувати до 10, однак замість числа 3 один раз плеснути у долоні, замість числа 6 — три

рази, а замість числа 8 — просто промовчати. Поступово умови цієї гри змінювалися та ускладнювалися у відповідності до можливостей учнів.

Для проведення гри «Чарівне слово» дітям і вчителю також потрібно було стати у коло. Потім вчитель знайомив школярів з умовами цієї гри: їм потрібно було повторювати лише ті його рухи, після яких він каже слова: «Будь ласка!». Якщо ці слова не вимовляються вчителем, то його рухи повторювати не потрібно. Слова «Будь ласка!» вимовлялися вчителем через 1-5 рухів.

Аналіз поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні під час описаних вище психокорекційних вправ та ігор здійснювався за таким планом:

- 1) прийняття та запам'ятовування ігрового завдання;
- 2) сформованість просторових дій в усному та розумовому плані;
- 3) вміння користуватися схематичними позначеннями;
- 4) прояви мотивації досягнення — готовність брати участь у наступному етапі гри, характер вибору завдань і т. ін.

Здатності до аналізу власної поведінки та розвитку самоконтролю у міжособистісному спілкуванні, розумінню та формуванню якостей організованості, відповідальності, наполегливості, терплячості та саморегуляції прояву лінощів у школярів з низькою результативністю в учінні сприяло проведення вчителями відповідних бесід на уроках. Представимо нижче декілька прикладів фрагментів таких уроків з різних навчальних предметів.

Навчальний предмет «Я і Україна».

Тема: «Культура спілкування».

Мета: формувати в учнів самоконтроль у міжособистісному спілкуванні, здатність до аналізу своєї поведінки під час міжособистісного спілкування.

Бесіда проводилася вчителем за такими запитаннями:

- Як звертаємося один до одного?

- Чи завжди ми контролюємо себе під час спілкування (розмовляємо грубо, агресивно чи на підвищених тонах)?
- Чому ми себе так поводимо?
- На Вашу думку, від чого залежить вміння спілкуватися?
- Якщо Ви образили когось під час спілкування, що необхідно зробити для того, щоб виправити помилку?
- Чи необхідно вживати слова ввічливості під час спілкування? Поясніть, чому?

Навчальний предмет «Основи здоров'я».

Тема: «Розпорядок дня».

Мета: формувати у школярів знання про розпорядок дня, розвивати організованість і вміння планувати свій час.

Спершу вчитель давав визначення поняттю «розпорядок дня». Розпорядок дня — це дії в установленому порядку. Потім він розповідав про розпорядок дня дітей молодшого шкільного віку. Згодом вчитель пропонував учням розглянути малюнки у підручнику, на яких зображений розпорядок дня учня, і порівняти його з їх власним розпорядком дня.

Після закінчення такого порівняльного аналізу вчитель проводив бесіду з школярами за такими запитаннями:

- Чи можна сказати про те, що розпорядок дня складається з уміння планувати свою діяльність?
 - Чи всі дотримуються розпорядку дня?
 - Якщо ні, то що їм заважає?
 - До чого це може призвести?
 - Чи треба щось змінювати у своєму розпорядку дня?
 - Чи буде впливати на навчання невміння планувати власну діяльність?
- Відповідь поясніть.

- Як Ви думаєте, планування своєї роботи може виховати в людини якості організованості та дисциплінованості?.

Наприкінці уроку підводився підсумок уроку та закріплення матеріалу з даної теми.

Підсумок уроку:

- Про що йшла мова на уроці?
- Чи потрібно планувати свій розпорядок дня?
- Яку роль відіграє в учінні вміння планувати свій день?

Домашнє завдання:

- Запитайте, будь ласка, своїх батьків про те, чи планують вони свій день, тиждень, місяць і рік? Якщо планують, то для чого вони це роблять?

Навчальний предмет «Читання».

Тема: «Оповідання «Гвинтик» про справи твоїх ровесників».

Мета: вчити учнів доводити розпочату справу до кінця, виявляти витримку і наполегливість в роботі, вміти аналізувати та оцінювати вчинки інших людей.

Після прослуховування учнями оповідання «Гвинтик» вчитель задавав школярам такі запитання:

- Що завадило Юркові закінчити свою роботу?
- Як Ви вважаєте, яких якостей не вистачає Юркові для того, щоб він міг закінчити роботу?
- Чи виявляє він вольове зусилля для того, щоб закінчити виконання домашнього завдання, а потім піти на вулицю гуляти, якщо друзі його вже покликали до себе?
- Як Ви думаєте, чому, розповідаючи хлопцеві пригоду про літака, батько акцентував свою увагу на тому, що треба доводити справу до кінця і не робити її поспіхом, інакше можуть відбутися неприємні речі?
- Як би Ви вчинили у такій ситуації?
- Яку роль має наполегливість у доведенні розпочатої справи до кінця?

- Розкажіть будь ласка про себе: чи є у Вас якості, які б допомогли довести розпочату справу до кінця? Якщо так, то назвіть їх.
- Яких якостей Вам не вистачає для закінчення якої-небудь справи до кінця?
- Як Ви вважаєте, що саме Вам необхідно змінити у собі, щоб не бути схожим на Юрка?

Використання вчителями в позаурочний час психокорекційної вправи «Агресивна поведінка» сприяло усвідомленню учнями з низькою результативністю в учінні власних проявів такої поведінки. Вчитель пропонував дітям на аркуші паперу написати слова чи намалювати жести того, що характеризують агресивну людину. Наприклад, гучна розмова, жорстокість, пара великих кулаків і т. ін. Після цього один з школярів демонстрував прояви цієї поведінки, а інші намагалися відгадати, що це за прояв.

Згодом дітям пропонувалося подумати і дати відповіді (за бажанням) на такі запитання:

- 1) Чи виявляєш ти агресивність?
- 2) Розкажи, як саме ти її виявляєш?
- 3) Чи ставляться до тебе агресивно інші діти?
- 4) Назви прояви агресивної поведінки з їх боку.
- 5) Як ти думаєш, чому вони до тебе так ставляться?
- 6) А чи виявляєш ти агресивність у ставленні до інших дітей?
- 7) Як ти думаєш, чому ти так ставишся до них?

Після виконання цієї вправи проводилося рефлексивне обговорення та закріплення конструктивних форм поведінки.

Для формування в молодших школярів самоконтролю над власною поведінкою у конфліктних ситуаціях застосовувалася психокорекційна вправа «Гнів». Досліджуваним пропонувалося уявити собі таку ситуацію: «Ви посварилися із своїм ровесником. Ось–ось розпочнеться бійка. Глибоко вдихніть повітря, міцно – міцно стисніть щелепи, пальці рук дуже сильно затисніть у кулак. Затамуйте подих на декілька секунд. А зараз подумайте: можливо не варто

сваритися та битися? Поволі видихніть повітря і розслабтеся». Доречно зауважити, що ця вправа також проводилася й з іншими учнями початкових класів.

Охарактеризуємо зміст і засоби другого напрямку роботи з подолання психологічних чинників низької результативності молодших школярів в учінні: недоліків у розвитку мислення та уваги, недоліків у мотиваційній сфері учіння й недоліків у сфері довільності.

З метою подолання недоліків у розвитку мислення на уроках і на групі продовженого дня вчителі використовували різноманітні психокорекційні вправи на аналіз, порівняння, узагальнення і класифікацію об'єктів, зокрема: «Виявлення спільних понять», «Виключення зайвого поняття», «Аналіз відношень понять», «Пошук аналогів», «Схожість і відмінності», «Складні асоціації», «Чомучки», «Вчитель, який помиляється», «Складання речень», «Вирази думку іншими словами», «Способи застосування предмета» й т. ін. [3; 126; 127].

Для прикладу, опишемо застосування психокорекційної вправи «Аналіз відношень між поняттями» на уроці української мови. Спочатку вчитель пояснював умови виконання цієї вправи.

Вчитель: «Кожна пара слів у цьому завданні пов'язана між собою певним відношенням. Якщо розглянути пару слів «школа–навчання», то у чому, на Вашу думку, полягає зв'язок між цими словами?»

Учні: «У школі навчаються діти».

Вчитель: «Правильно! Школи потрібні для того, щоб у них навчати учнів. А для чого потрібні лікарні? Що роблять у лікарнях?»

Учні: Лікують.

Вчитель: Правильно. Тому до слова «лікарня» ми підбираємо слово «лікування».

Схоже аналізувалися ще декілька слів і до них підбиралися відповідні слова. Після того, як школярі зрозуміли умову цієї вправи, інші завдання вони виконували самостійно. За потреби учням надавалася допомога засобами додаткових питань.

Також на уроках вчителі навчали школярів застосовувати схожі способи розв'язання і прийоми роботи в аналогічних ситуаціях, тобто переносити спосіб і прийоми розв'язання з одного завдання на інше, що подібне до першого.

Для подолання недоліків у розвитку уваги учнів початкових класів на уроках і в позаурочний час вчителі використовували такі психокорекційні вправи: «Хто швидше?», «Концентрація», «Коректура», «Спостережливість» й т. ін. [126; 127].

Представимо приклад використання вправи «Хто швидше?» на уроці читання. Основною метою цієї вправи є формування у школярів таких позитивних властивостей уваги як: переключення і розподіл, та звичних, доведених до автоматизму дій, що підпорядковані певній, чітко усвідомлюваній цілі. Для проведення вправи вчитель використовував ту розповідь чи оповідання, які вивчалися на уроці. Учням давалося завдання як найшвидше і найточніше викреслити у цій розповіді чи оповіданні ту літеру, яка зустрічається найчастіше, наприклад «о» чи «е». Виконання даного завдання оцінювалося за часом його виконання та кількістю допущених помилок — пропущених літер: чим меншою є величина цих показників, тим вищим є рівень розвитку уваги.

Для тренування переключення та розподілу уваги завдання дещо змінювалося: учням потрібно було закреслювати одну літеру вертикальною рисою, а іншу — горизонтальною чи за сигналом вчителя чергувати закреслення однієї літери із закресленням іншої. Поступово вчитель ускладнював завдання: одну літеру потрібно було закреслити, іншу — підкреслити, а третю — обвести кружечком. Тривалість виконання цієї вправи не перевищувала 15 хвилин.

З метою розвитку уваги в школярів вчителями створювалися відповідні ситуації. Зокрема на уроках читання й української мови вчителі застосовували метод Ю.З. Гільбуха [164]. Після прослуховування розповідей чи оповідань учні виконували такі завдання вчителя: 1) з картинок, розміщених на дошці, вибирали ту, яка найбільше відповідає змісту цієї розповіді чи оповідання; 2) придумували назву до прослуханої розповіді чи оповідання; 3) склали план цього оповідання; 4) розмірковували про ймовірний подальший розвиток подій, описаних у розповіді

чи оповіданні та розповідали його; 5) придумували інше закінчення цієї розповіді або оповідання.

На уроках вчителі ставили таку умову, щоб кожний учень у будь-який момент був готовий виправити помилку свого однокласника, а також намагалися якомога частіше надавати можливість молодшим школярам з низькою результативністю в учінні продовжити читання тексту чи виконати усні вправи, з якими вони могли впоратися. Тим самим створювалися ситуації успіху для цих учнів, що сприяло подоланню недоліків у їх мотиваційній сфері учіння.

Для досягнення щойно зазначеної мети вчителі систематично створювали такі проблемні ситуації на уроках, в яких використовувалися доступні за складністю й невеликі за обсягом завдання, що здатні були розв'язати учні початкових класів з низькою результативністю в учінні, та надавали їм можливість для відповіді. За кожний, навіть найменший, здобутий нелегкою працею успіх в учінні дітей хвалили. Цей успіх постійно підкріплювався вчителями. Дітей хвалили й за будь-які прояви їх відповідального ставлення до власних учнівських обов'язків.

До уроків вчителі підбирали цікавий за змістом матеріал з урахуванням позашкільних інтересів молодших школярів з низькою результативністю в учінні. Систематично на уроках використовувалися різноманітні ігрові прийоми, конкурси, в яких мали можливість перемогти учні з низькою результативністю в учінні. Навчальний матеріал вчителями пояснювався доступно для усіх школярів.

З метою формування адекватної самооцінки в молодших школярів з низькою результативністю в учінні після уроків були організовані бесіди, під час яких вчителі акцентували увагу на позитивних і негативних характеристиках інших людей, зокрема учнів початкових класів з високою і достатньою результативністю в учінні.

Для подолання недоліків у сфері довільності в досліджуваних на уроках вчителі систематично організовували такі практичні дії:

- навчальне завдання повторювалося тими учнями, які добре його запам'ятали;
- правильне формулювання навчального завдання повторювалося ще раз одним із школярів з низькою результативністю в учінні;
- після цього проводилося оцінювання правильності такого повтору іншим учнем з низькою результативністю в учінні;
- аналізувався початок розв'язання навчального завдання та оцінювалася правильність його виконання;
- завдання повторювалося ще раз вголос і перевірялося дотримання правил його виконання [110].

Описані вище практичні дії постійно застосовувалися вчителями майже на всіх уроках, на етапі закріплення навчального матеріалу. Після виконання декількох навчальних завдань, вчителі пропонували школярам самостійно розв'язати аналогічне. Водночас один учень (з високою чи достатньою результативністю в учінні) також самостійно виконував це завдання на дошці. Після закінчення розв'язання завдання здійснювалася перевірка правильності його виконання. Потім вчителі давали таку вказівку для школярів: порівняти власне розв'язання цього завдання у зошитах з розв'язанням на дошці та за необхідності виправити помилки.

Систематично на уроках вчителями використовувався й метод взаємоперевірки. Для прикладу, на етапі закріплення навчального матеріалу вчителі пропонували учням розв'язати два варіанти аналогічних завдань: школярам, які сидять справа за партою — один, а зліва — другий. Кожен школяр розв'язував своє завдання. Після закінчення розв'язання учні обмінювалися зошитами і оцінювали правильність його виконання згідно з відповідями, запропонованими вчителем.

На уроках української мови для формування самоконтролю вчителі використовували такі прийоми як: «хвилинка краснопису», тобто повторне написання тієї ж літери, і «самоконтроль згідно з оголошеними критеріями». Охарактеризуємо ці прийоми. У прийомі «хвилинка краснопису» написання якої-

небудь літери супроводжувалося коментуванням згідно з відповідним правилом. Спершу вчителі надавали можливість прокоментувати написання цієї літери учням з високою та достатньою результативністю в учінні, а згодом — школярам з низькою результативністю в учінні.

Подамо декілька прикладів застосування прийому «самоконтроль згідно з оголошеними критеріями». Так, на уроках української мови після написання словникового диктанту вчителі давали учням завдання перевірити та оцінити його самостійно. На уроках математики після самостійного розв'язання завдання кожен школяр отримував картку із записом повного розв'язання навчального завдання. Здійснюючи самоперевірку за вказівкою вчителя, учень порівнював власне розв'язання зі зразком на картці. Якщо його розв'язання не співпадало із розв'язанням на зразку, то учневі пропонувалося ще раз прочитати умову завдання, обміркувати її та відшукати власні помилки.

Описані вище розвивальні та психокорекційні вправи на уроках проводилися з усіма школярами, однак більшої уваги вчителі надавали учням з низькою результативністю в учінні. На групі продовженого дня, на перервах вчителі працювали лише з учнями з низькою результативністю в учінні.

Розкриємо у наступному підрозділі результати проведеної експериментальної програми, спрямованої на формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні.

3.3. Визначення ефективності програми з формування довільності у поведінці учнів молодшого шкільного віку з низькою результативністю в учінні

У результаті застосування в навчально-виховному процесі початкової школи програми, спрямованої на формування довільності у поведінці учнів початкових

класів з низькою результативністю в учінні, нам вдалося зафіксувати певні кількісні та якісні зміни у поведінці досліджуваних експериментальних класів. Проаналізуємо нижче ці зміни та встановимо їх статистичну значущість.

Спершу подамо результати першого напрямку експериментальної роботи, що проводився з метою розвитку внутрішньої й зовнішньої складових поведінки: мотивації досягнення, цілепокладання; адекватної самооцінки; якостей організованості, дисциплінованості, відповідальності, наполегливості та терплячості, саморегуляції прояву лінощів; набуття знань про правила шкільної поведінки, їх усвідомлення і дотримання учнями.

Після проведення формувального експерименту за допомогою методики «Незакінчене розв'язання» вивчалися зміни у прагненні учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні до закінчення розпочатої справи. Аналогічно, як і у констатувальному експерименті, наприкінці уроку з математики вчителі ставили перед школярами 2-4-х класів певні проблемні завдання. У зв'язку із закінченням уроку розв'язання цих завдань не було завершено і жодних вказівок з цього приводу вчителями не давалося. На наступному уроці вчителі зібрали учнівські зошити з цим завданням. Так, до проведення формувального експерименту жоден досліджуваний не закінчив розв'язання розпочатого на уроці завдання. Після проведення експерименту майже третина школярів (30,77 %) продовжили розв'язання такого завдання, однак не закінчили його до кінця, що засвідчило низький рівень розвитку ситуативно-пізнавального інтересу. Водночас майже десята частина учнів (11,54 %) закінчили розв'язання розпочатих на уроці навчальних завдань, що вказало на середній рівень розвитку ситуативно-пізнавального інтересу. Одержані кількісні дані виступають свідченням ефективності впровадженої нами експериментальної програми.

Напівпроективний тест Х.Д. Шмальта МД-решітка (решітка мотивації досягнення) в адаптації Н.В. Афанасьєвої було проведено лише в 3-4-х класах. Проаналізуємо результати, одержані за шкалою НУ («надія на успіх»). До впровадження експериментальної програми, у порівнянні з четвертокласниками

було зафіксовано дещо меншу кількість учнів 3-х класів з мотивом «Прагнення до успіху». Зокрема 1 станайн, що вказує на незначні прояви мотивації успіху, до експерименту виявлено лише в одного третьокласника (3,85 %). Після експерименту показників 1 станайн зафіксовано не було. Якщо до впровадження експериментальної програми показниками 5, 6 і 7 станаїнів вирізнялися по 3,85 % третьокласників, то після її впровадження кількість таких школярів збільшилася вдвічі. Кількість учнів 3-х класів з показником 8 станаїнів залишилася незмінною до і після проведення формувального експерименту — по 7,69 %. У 4-х класах до проведення експерименту показники 7 і 9 станаїнів було помічено в однакової кількості досліджуваних — по 11,54 %. Після проведення формувального експерименту кількість четвертокласників з цими станаїнами дещо збільшилася: 7 станаїнів — 19,23 %, 9 станаїнів — 15,38 %. Отже, кількість учнів початкових класів з мотивом «Прагнення до успіху» дещо збільшилася, що підтверджує ефективність проведеного формувального експерименту.

Представляють інтерес результати цієї методики щодо мотиву «прагнення до успіху» у сфері учіння. Якщо до проведення експерименту у цій сфері було зафіксовано від 8 до 13 прагнень до успіху в третьокласників і від 10 до 13 таких прагнень у четвертокласників, то після проведення експерименту кількість прагнень до успіху дещо збільшилася: від 9 до 14 в учнів 3-х класів і від 10 до 14 в учнів 4-х класів. Доречно зауважити, що питома вага прагнень до успіху у сфері учіння в середньому становить майже п'яту частину від усіх прагнень до успіху в різних сферах життєдіяльності молодшого школяра.

До впровадження експериментальної програми за шкалою БН 1 «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» було зафіксовано такі дані: в учнів 3-х класів експериментальних класах — по 4, 6, 7 і 8 станаїнів виявлено в однакової кількості школярів — по 3,85 %, 5 станаїнів — в 7,69 % учнів; в 4-х класах експериментальних класах — значно меншу кількість станаїнів (по 2 і 4) — в однакової кількості досліджуваних (по 3,85 %), 5 станаїнів — 11,54 %. Після проведення формувального експерименту кількість молодших школярів, що

переживають боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності дещо зменшилася. Так, у однакової кількості третьокласників (по 3,85 %) зафіксовано меншу кількість станаївнів — 3, 4, 5 і 6; 4 станаїни помічено в 7,69 % учнів 3-х класів. В 4-х класах по 2 і 3 станаїни зафіксовано в однакової кількості школярів (по 3,85 %), 4 станаїни — в 11,54 % четвертокласників. Отже, кількісні дані, отримані за цією шкалою, є свідченням ефективності впровадженої нами експериментальної програми.

До проведення формувального експерименту за шкалою БН 2 «боязнь соціальних наслідків невдачі» було встановлено такі результати: у 3-х класах — 5 станаївнів у 7,69 % досліджуваних, по 6, 7 і 8 станаївнів у однакової кількості школярів (по 3,85 %); у 4-х класах: по 5 і 6 станаївнів — у однакової кількості учнів (по 3,85 %). Після проведення експерименту кількість школярів, що вирізняються боязню соціальних наслідків невдачі, зменшилася. Так, 3 станаїни виявлено у 7,69 % третьокласників, по 4, 5 і 6 станаївнів помічено в однакової кількості учнів 3-х класів (по 3,85 %), по 3 і 4 станаїни — в однакової кількості четвертокласників (по 3,85 %). Одержані кількісні дані за цією шкалою також вказують на ефективність впровадженої експериментальної програми.

Для унаочнення кількісні дані, отримані в експериментальних класах за результатами опитувальника для самооцінки терплячості (Є.П. Ільїн, О.К. Фещенко) та опитувальника для оцінки власної наполегливості (Є.П. Ільїн, О.К. Фещенко), представимо у табл. 3. 1.

Таблиця 3. 1

Порівняльний аналіз самооцінки терплячості та наполегливості школярів експериментальних класів до і після проведення формувального експерименту (дані у %), N=26

	До	Після
--	----	-------

Якості	Рівні самооцінки					
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Терплячість	26,92	50	23,08	15,38	65,39	19,23
Наполегливість	26,92	46,16	26,92	15,38	61,54	23,08

Як видно з табл. 3. 1, кількість учнів з високим рівнем самооцінки терплячості до експерименту складала 26,92 %, після експерименту кількість школярів з цим рівнем самооцінки зменшилася до 15,38 %, тобто на 11,54 %. Після впровадження експериментальної програми дещо збільшилася (на 15,39 %) кількість учнів з середнім рівнем самооцінки терплячості: до експерименту вона складала 50 %, після — 65,39 %. Водночас кількість школярів з низьким рівнем самооцінки терплячості змінилася незначною мірою: до проведення формувального експерименту вона становила 23,08 %, після — 19,23 %, тобто зменшилася на 3,85 %.

Доречно відзначити, що порівняльний аналіз даних формувального експерименту з даними констатувального експерименту, які розкрито нами у другому розділі дисертації, дозволив зробити певні висновки. Так, на етапі констатувального експерименту, за допомогою методів спостереження та бесіди з вчителями початкових класів і батьками школярів, нами було встановлено, що рівні розвитку терплячості у більшості досліджуваних співпадають з даними щодо рівнів розвитку самооцінки цієї якості. Отже, після впровадження експериментальної програми збільшилася кількість учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні, що характеризуються не лише адекватною самооцінкою власної терплячості, а й середнім рівнем розвитку цієї якості.

Перевірка статистичної значущості змін у кількісних даних щодо самооцінки терплячості школярів проводилася за допомогою χ^2 -критерію Пірсона [45; 96; 98;

137]. Обчислене нами значення $\chi^2 = 10,33$ перевищує відповідне табличне значення $\chi^2 = 9,21$ для $m - 1 = 2$ ступенів свободи та ймовірності допустимої помилки 0,01, що вказує на значущі позитивні зміни у самооцінці терплячості та в розвитку цієї якості в учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні після впровадження програми формувального експерименту.

Проаналізуємо одержані кількісні дані щодо самооцінки наполегливості школярів експериментальних класів. Якщо до проведення формувального експерименту кількість досліджуваних з високим рівнем самооцінки наполегливості становила 26,92 %, то після його проведення кількість учнів з цим рівнем самооцінки значно зменшилася (на 11,54 %) і склала 15,38 %. Суттєво змінилися й показники щодо середнього рівня самооцінки наполегливості: до впровадження експериментальної програми цим рівнем самооцінки вирізнялося 46,16 % школярів, після — 61,54 %. Тобто, після проведення формувального експерименту кількість учнів з середнім рівнем самооцінки наполегливості збільшилася на 15,38 %. Незначною мірою змінилися кількісні дані щодо показників низького рівня самооцінки власної наполегливості молодшими школярами. До впровадження експериментальної програми кількість учнів з цим рівнем самооцінки складала 26,92 %, після — 23,08 %.

Описані вище дані та висновки щодо самооцінки наполегливості учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні, що були зроблені нами у другому розділі дисертації, є свідченням появи адекватної самооцінки власної наполегливості у досліджуваних експериментальних класів після впровадження програми формувального експерименту. Доречно зазначити, що розкриті вище дані щодо самооцінки наполегливості співпадають з даними щодо рівнів розвитку цієї якості в молодших школярів. Тобто, після впровадження експериментальної програми високим рівнем розвитку наполегливості стало вирізнятися 15,38 % досліджуваних, середнім — 61,54 %, низьким — 23,08 %.

Свідченням статистичної значущості змін, що відбулися у показниках самооцінки власної наполегливості, а також у розвитку цієї якості в молодших

школярів експериментальних класів, виступило обчислене нами значення χ^2 -критерію Пірсона. Це значення $\chi^2 = 10,62$ та є більшим від відповідного табличного значення $\chi^2 = 9,21$ для $m - 1 = 2$ ступенів свободи і ймовірності допустимої помилки 0,01. Зазначене вище також вказує на ефективність проведеного формувального експерименту.

Представимо результати анкетування, метою якого виступило виявлення обсягу знань про норми і правила поведінки у досліджуваних експериментальних класів до та після проведення формувального експерименту. Так, до експерименту лише майже третя частина учнів (26,92 %) вирізнялися своїми знаннями норм і правил поведінки й середнім ступенем їх усвідомлення. Після проведення формувального експерименту кількість таких школярів збільшилася майже вдвічі та склала 57,69 %. Ці учні вказали на те, що вони вибрали для себе певні правила поведінки і намагаються їх дотримуватися. До таких правил вони віднесли такі: «не вступати ні з ким у бійку», «не ображати нікого», «не штовхати нікого» і т. ін.

До експерименту майже третя частина (26,92 %), після — дещо більша кількість досліджуваних (38,46 %) вказали на своє негативне ставлення до тих ровесників, які не дотримуються правил поведінки у школі. До проведення формувального експерименту дещо менше половини школярів (46,15 %) зазначили, що їм відомі норми і правила поведінки. Однак, як засвідчили результати спостереження, вони цих правил не дотримуються. Після впровадження експериментальної програми майже всі учні (92,31 %) відзначили те, що вони знають норми і правила поведінки; а за результатами спостереження було з'ясовано, що дотримуються таких правил майже три четверти частини досліджуваних (73,08 %).

Доречно зауважити, що до проведення експерименту кількість молодших школярів, які не назвали жодного правила чи норми поведінки, становила 15,38 %, після — не залишилося жодного такого учня. У результаті спостереження виявилось, що після впровадження експериментальної програми значно зменшилася кількість проявів імпульсивності та агресивності у поведінці

досліджуваних експериментальних класів. У результаті проведення бесід з учителями початкових класів і батьків учнів було з'ясовано, що значна кількість школярів експериментальних класів стали організованішими, дисциплінованішими та відповідальнішими. Зазначене вище вказує на ефективність проведеного формувального експерименту.

За допомогою анкети «Саморегуляція прояву лінощів» Д.А. Богданової, С.Т. Порохової, яка використовувалася до і після впровадження експериментальної програми, було виявлено загальну здатність до саморегуляції досліджуваних, а також їх здатність до саморегуляції у ситуації розваги. З метою унаочнення представимо отримані дані на рис. 3. 1.

Як видно з рис. 3. 1, до проведення експерименту кількість учнів, що нездатні подолати власні лінощі за допомогою саморегуляції, зокрема й у ситуації розваги, становила 19,23 %, після експерименту ця кількість зменшилася до 11,54 %. Змінилися й кількісні показники щодо школярів з низьким рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів, зокрема й у ситуації розваги: до експерименту — 69,23 %, після — 61,54 % досліджуваних.

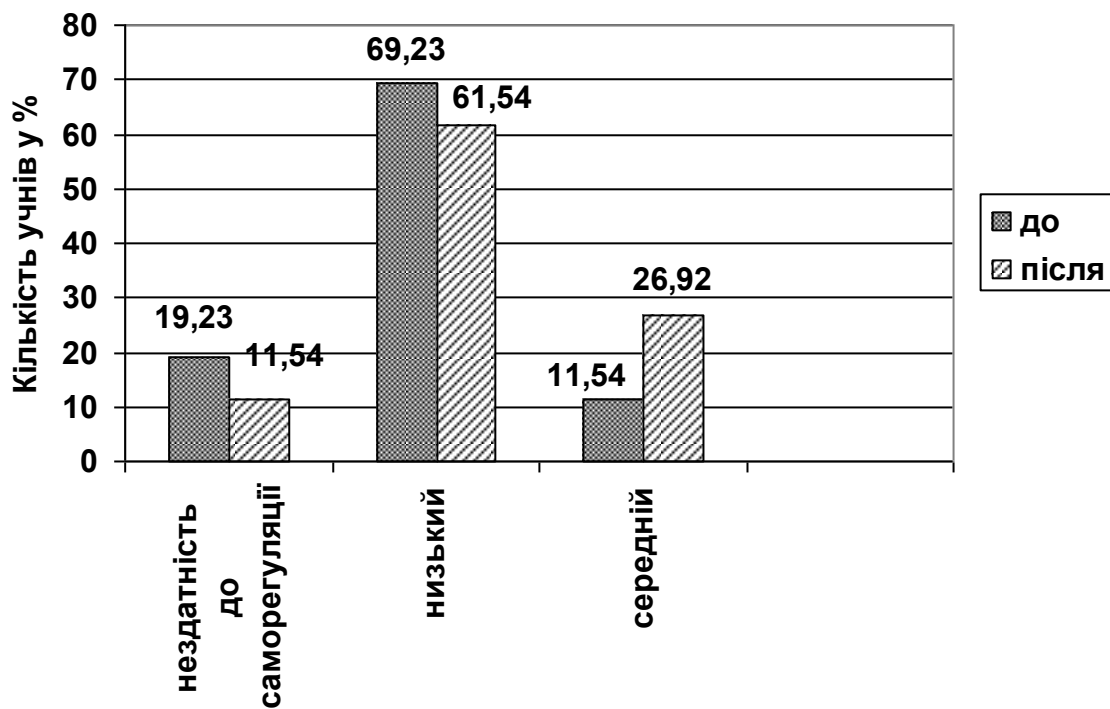


Рис. 3. 1. Порівняльна характеристика загальної саморегуляції прояву лінощів молодших школярів експериментальних класів до і після формувального експерименту

Водночас, після впровадження формувального експерименту, дещо збільшилася кількість учнів з середнім рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів, зокрема й у ситуації розваги, і склала 26,92 %. До проведення експерименту кількість школярів з цим рівнем саморегуляції становила 11,54 %. Доречно зауважити, що високого рівня загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів, зокрема й у ситуації розваги, не було зафіксовано в учнів експериментальних класів як до, так і після впровадження формувального експерименту.

Перевірку статистичної значущості змін, що відбулися у показниках загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів, було здійснено за допомогою χ^2 -критерію Пірсона. Обчислене значення $\chi^2 = 24,43$ значно перевищує відповідне табличне значення $\chi^2 = 13,82$ для $m - 1 = 2$ ступенів свободи і ймовірності

допустимої помилки 0,001, що свідчить про ефективність проведеного формувального експерименту.

Подамо нижче результати впровадження другого напрямку експериментальної програми, спрямованого на подолання психологічних чинників низької результативності молодших школярів в учінні, що найбільше пов'язані з поведінкою: недоліків у розвитку пізнавальної сфери, недоліків у мотиваційній сфері учіння і недоліків у сфері довільності.

Значущість впливу застосованих психокорекційних вправ на недоліки у мисленні учнів експериментального класу з'ясувалася за допомогою стандартизованої методики для визначення рівня розумового розвитку молодших школярів Е. Замбіцявічене. З метою унаочнення представимо отримані дані до і після проведення експерименту на рис. 3. 2.

З рис. 3. 2 видно, що до формувального експерименту кількість учнів, що характеризуються низьким рівнем розвитку мислення, становила 46,15 %. Після експерименту кількість школярів з таким рівнем розвитку значно зменшилася і склала 26,92 %. Виконання вербальних завдань цими учнями було оцінено від 8 до 19 балів.

Водночас після впровадження експериментальної програми дещо збільшилася кількість досліджуваних з середнім і вище середнього рівнями розвитку мислення — на 15,38 % і 3,85 % відповідно. Так, якщо до проведення експерименту було зафіксовано 30,77 % школярів з середнім рівнем розвитку мислення, то після — 46,15 %. Ці учні отримали від 21 до 25 балів за виконання вербальних завдань. До впровадження формувального експерименту рівнем розвитку мислення, що є вищим від середнього, вирізнялися 19,23 % учнів, а після — 23,08 %. За виконання вербальних завдань цими школярами було набрано від 28 до 31 бала.

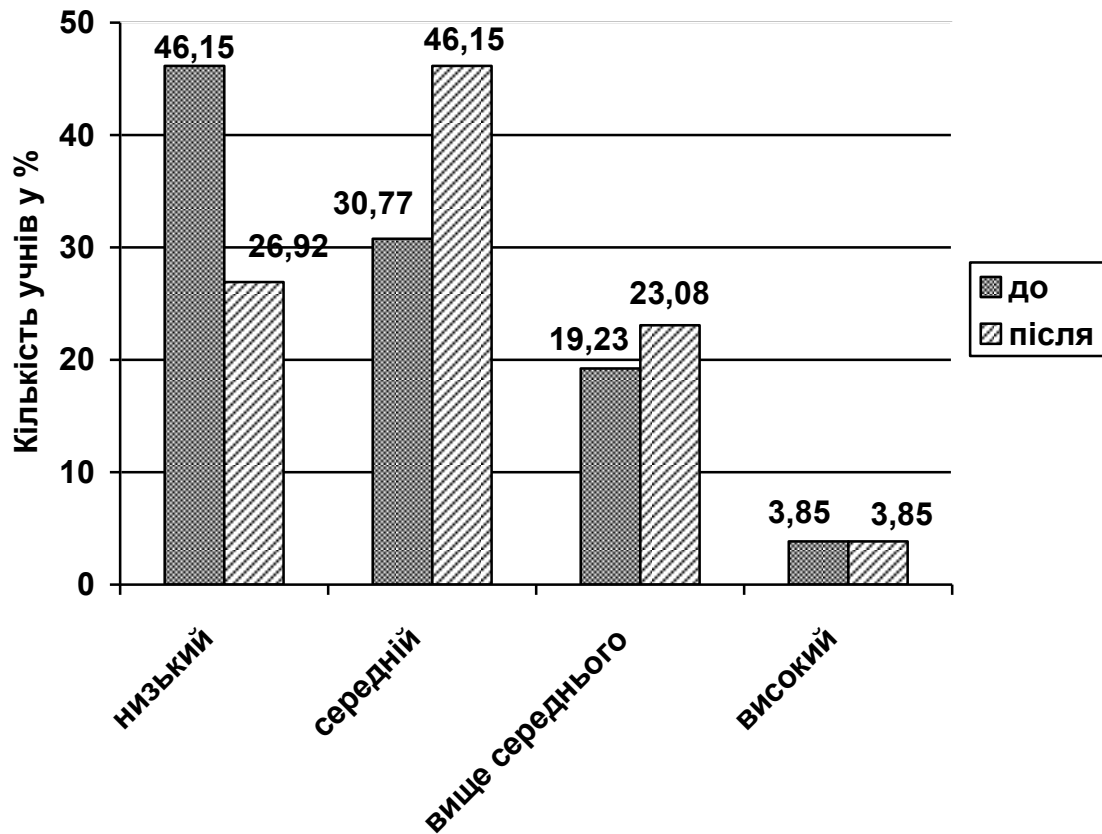


Рис.

3. 2. Порівняльна характеристика рівнів розвитку мислення молодших школярів експериментальних класів до і після формувального експерименту

Високий рівень розвитку мислення до і після проведення формувального експерименту було зафіксовано лише в одного досліджуваного (3,85 %). Кількість набраних ним балів до експерименту дорівнювала 32, після — 34.

Ефективність проведеної експериментальної роботи, спрямованої на подолання недоліків у мисленні молодших школярів, було підтверджено за допомогою χ^2 -критерію Пірсона. Обчислене нами значення $\chi^2 = 16,47$ більше у порівнянні з відповідним табличним значенням $\chi^2 = 16,27$ для $m - 1 = 3$ ступенів свободи та ймовірності допустимої помилки 0,001. Отже зміни, що відбулися у розвитку мислення досліджуваних, є статистично значущими.

З метою вивчення змін у розвитку уваги учнів початкових класів до і після проведення формувального експерименту нами використовувалася методика «Коректурна проба». Подамо одержані дані на рис. 3. 3.

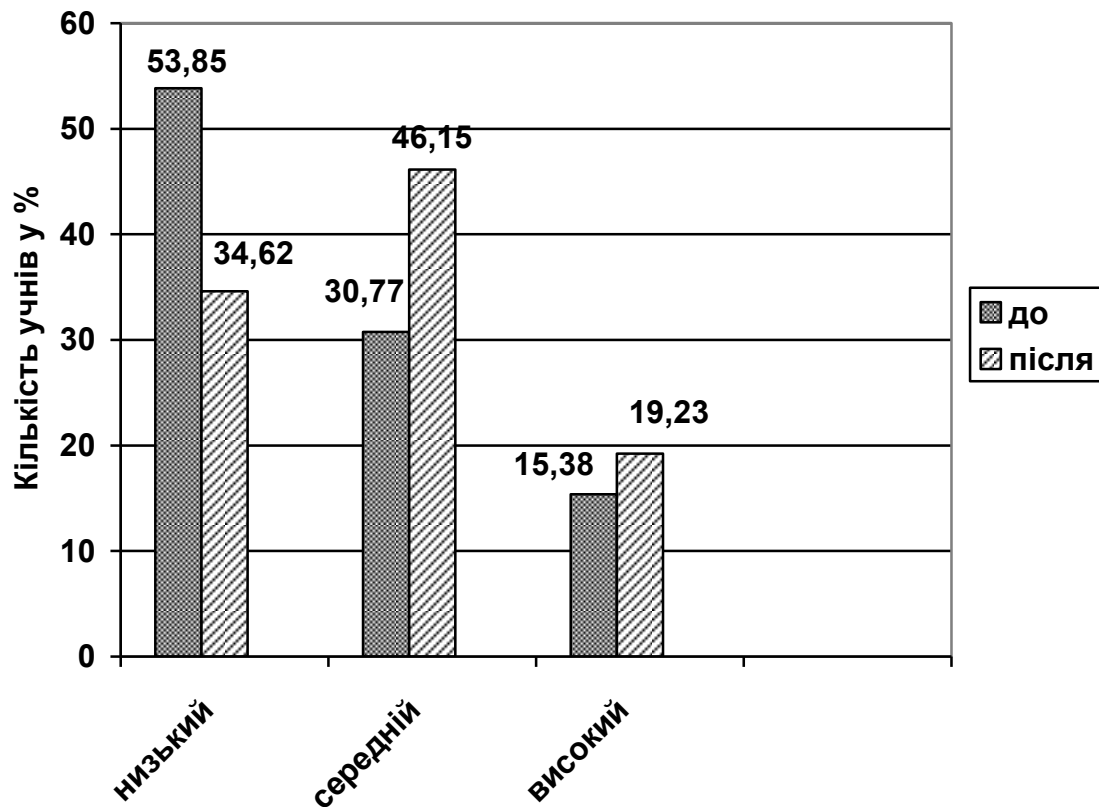


Рис. 3. 3. Порівняльна характеристика стійкості уваги молодших школярів експериментальних класів до і після формувального експерименту

З рис. 3. 3 видно, що після проведення експерименту дещо зменшилася кількість учнів з низькими показниками стійкості уваги та водночас дещо збільшилася кількість школярів з середніми та високими показниками. Так, до формувального експерименту було зафіксовано майже половину учнів (53,85 %) з низькими показниками стійкості уваги, після — лише третю частину школярів (34,62 %). Показники продуктивності уваги цих досліджуваних перебувають у межах від 56 до 628 і є значно меншими від 1000, що є свідченням низького рівня

продуктивності їх уваги. З середніми показниками стійкості уваги було помічено: до експерименту — майже третину учнів (30,77 %), після — дещо менше половини досліджуваних (46,15 %). Високі показники стійкості уваги було виявлено: в 15,38 % школярів до експерименту та в 19,23 % — після. Точність виконання завдання учнями початкових класів становить від 20 % до 88 %. Однак, кількість школярів, що вирізняються найменшими і найбільшими показниками точності уваги, є незначною. Більшість учнів початкових класів точно виконали від третини до більше половини запропонованого завдання (від 37 % до 56 %).

Підтвердженням статистичної значущості змін, що відбулися у розвитку уваги учнів експериментальних класів, є обчислене нами значення χ^2 -критерію Пірсона. Дане значення $\chi^2 = 15,52$ і перевищує відповідне табличне значення $\chi^2 = 13,82$ для $m - 1 = 2$ ступенів свободи і ймовірності допустимої помилки 0,001. Одержані результати засвідчують ефективність проведеного формувального експерименту.

Для виявлення змін у мотиваційній сфері учіння учнів, зокрема їх ставлення до навчання у школі, до і після впровадження експериментальної програми застосовувалася анкета О. Онуфрієвої та С. Костроміної. Так, після проведення експерименту було помічено 15,38 % учнів з практично сформованим ставленням до себе як до школяра, навчально-пізнавальним інтересом. Ці результати підтверджуються даними методики «Незакінчене розв'язання», що описані нами вище. Доречно зазначити, що до проведення експерименту таких учнів виявлено не було. Дещо зменшилася кількість школярів, які ставляться до навчання у школі позитивно, однак школа їх більше приваблює позашкільними справами: до експерименту — 15,38 %, після — 11,54 %. Після впровадження експериментальної програми майже вдвічі зменшилася кількість учнів з несформованим навчально-пізнавальним інтересом і склала 3,85 %. Заслужують на увагу дані щодо молодших школярів з негативним ставленням до навчання у школі. Якщо до проведення експерименту кількість таких досліджуваних становила 3,85 %, то після проведення експерименту не було зафіксовано жодного. Зазначене вище

щодо мотиваційної сфери учіння молодших школярів є підтвердженням ефективності впровадженої експериментальної програми.

Рівні здатності досліджуваних до саморегуляції у ситуаціях учіння до і після формульованого експерименту виявлялися за допомогою анкети «Саморегуляція прояву лінощів» Д.А. Богданової та С.Т. Порохової. Проаналізуємо одержані дані. До проведення формульованого експерименту у більшості школярів з низькою результативністю в учінні було зафіксовано лише низький рівень саморегуляції прояву лінощів у ситуації учіння та нездатність до подолання лінощів за допомогою саморегуляції. Так, низьким рівнем здатності до саморегуляції в ситуаціях учіння вирізнялося 69,23 % учнів початкових класів, а нездатністю до подолання лінощів за допомогою саморегуляції — 19,23 % досліджуваних. Після проведення експерименту кількість таких досліджуваних дещо зменшилася і склала: 61,54 % учнів з низьким рівнем здатності до саморегуляції в ситуаціях учіння та 11,54 % школярів з нездатністю до подолання лінощів за допомогою саморегуляції. Водночас після впровадження експериментальної програми було зафіксовано майже третину учнів з середнім рівнем здатності до саморегуляції в ситуаціях учіння (26,92 %). До експерименту ця кількість була меншою і дорівнювала 11,54 %. Високого рівня загальної здатності учнів експериментальних класів до саморегуляції у ситуаціях учіння зафіксовано не було як до, так і після впровадження формульованого експерименту. Доречно зазначити, що одержані дані співпадають з описаними вище даними щодо загальної саморегуляції прояву лінощів молодших школярів і також виступають свідченням ефективності проведеного формульованого експерименту.

Отже, після проведення формульованого експерименту було помічено статистично значущі позитивні кількісні та якісні зміни у довільності поведінки учнів експериментальних класів.

Ефективність впровадженої експериментальної програми в експериментальних класах також було підтверджено даними, одержаними у контрольних класах за допомогою вище перерахованих психодіагностичних

методик. Як до, так і після впровадження розвивальної роботи в експериментальних класах у контрольних класах суттєвих змін не відбулося.

Розкриємо нижче результати вивчення проявів довільності у поведінці учнів контрольних 2-4-х класів до і після впровадження навчально-розвивальної програми в експериментальних класах.

За допомогою опитувальника для самооцінки терплячості (Є.П. Ільїн, О.К. Фещенко) було встановлено відсутність змін у самооцінці терплячості школярів контрольних класів до та після впровадження експериментальної програми в експериментальних класах. Так, до і після формування довільності у поведінці в учнів експериментальних класів, у контрольних класах було зафіксовано 26,92 % учнів з високим рівнем самооцінки, 46,16 % школярів з середнім рівнем самооцінки терплячості та 26,92 % досліджуваних з низьким рівнем самооцінки терплячості. Описані дані є схожими до відповідних даних, виявлених за цією методикою в експериментальних класах до впровадження експериментальної програми та розкритих нами раніше.

Результати вивчення самооцінки наполегливості учнів контрольних класів за опитувальником для оцінки власної наполегливості (Є.П. Ільїн, О.К. Фещенко) засвідчили незмінність даних щодо самооцінки цієї якості як до, так і після проведення формувального експерименту в експериментальних класах. Зокрема помічено 23,08 % досліджуваних з високим, 50 % — з середнім і 26,92 % — з низьким рівнем самооцінки власної наполегливості. Такі дані майже співпадають з відповідними даними цієї методики, що були зафіксовані до впровадження експериментальної програми в експериментальних класах і вже описані нами вище. З метою унаочнення отримані результати до і після проведення експерименту представлено у Додатку М.

За методикою «Незакінчене розв'язання» вивчалось прагнення учнів контрольних класів до закінчення розпочатої справи. Як до, так і після проведення експериментальної програми в експериментальних класах, у жодного досліджуваного контрольного класу такого прагнення виявлено не було, на що

вказувало незакінчене розв'язання розпочатого на уроці навчального завдання. Ці результати співпадають з результатами даної методики, проведеної в експериментальних класах до експерименту.

Розкриємо результати напівпроективного тесту Х.Д. Шмальта МД-решітка (решітка мотивації досягнення) в адаптації Н.В. Афанасьєвої, проведеного серед учнів 3-4-х контрольних класах. Так, до і після впровадження експериментальної програми в експериментальних класах за шкалою НУ («надія на успіх») у вище зазначених класах було помічено однакові дані. Зокрема 1 станаїн, тобто незначні прояви мотивації успіху, виявлено в одного учня 3-х класів (3,85 %), у 4-х класах — жодного. У 3-х класах показники 5, 6 і 7 станаїнів мають по 3,85 % учнів, 8 станаїнів — 7,69 %. У 4-х класах показники 7 і 9 станаїнів зафіксовано в однакової кількості школярів — по 11,54 %. У сфері учіння мотив «прагнення до успіху» стосується від 8 до 13 ситуацій. Зазначимо, що одержані кількісні дані співпадають з відповідними даними в експериментальних класах до проведення формувального експерименту.

До і після проведення формувального експерименту в експериментальних класах, у контрольних класах залишилися незмінними кількісні дані за шкалами БН 1 «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» та БН 2 «боязнь соціальних наслідків невдачі». Так, за шкалою БН 1 «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» виявлено такі дані: у 3-х класах — по 4, 6, 7 і 8 станаїнів мають однакова кількість учнів — 3,85 %, 5 станаїнів — 7,69 %; у 4-х класах — по 2 і 4 станаїни — по 3,85 %, 5 станаїнів — 11,54 %.

За шкалою БН 2 «боязнь соціальних наслідків невдачі» було зафіксовано такі дані: серед третьокласників — 5 станаїнів у 7,69 %, по 6, 7 і 8 станаїнів — по 3,85 %; з-поміж четвертокласників — по 5 і 6 станаїнів — по 3,85 %. Відзначимо, що описані вище кількісні дані також співпадають з відповідними даними, одержаними за допомогою цієї методики в експериментальних класах до проведення формувального експерименту.

Після проведення у контрольних 2-4-х класах анкетування, спрямованого на вивчення обсягу знань учнів про норми і правила поведінки, було зафіксовано відсутність будь-яких змін до і після впровадження експериментальної програми в експериментальних класах. Зокрема, децю менше третини досліджуваних (23,08 %) продемонстрували наявність знань про норми і правила поведінки та середній ступінь їх усвідомлення. На своє негативне ставлення до ровесників, які не дотримуються шкільних правил поведінки, вказали 23,08 % досліджуваних. Половина школярів (50 %) відзначили те, що хоча вони і знають норми та правила поведінки, однак не дотримуються цих норм і правил. Було виявлено й таких учнів, що не знають жодного правила чи норми поведінки. Їх кількість становить 15,38 %. Доречно зауважити, що ці результати анкетування є схожими до відповідних даних, одержаних за допомогою такого анкетування в експериментальних класах до впровадження в них експериментальної програми.

За результатами анкети «Саморегуляція прояву лінощів» Д.А. Богданової, С.Т. Порохової до і після проведення формувального експерименту в експериментальних класах також не було виявлено змін як у загальній здатності до саморегуляції, так і здатності учнів контрольних класів подолати власні лінощі за допомогою саморегуляції у ситуації розваги. Так, нездатність до подолання своїх лінощів за допомогою саморегуляції, зокрема й у ситуації розваги, було помічено в 19,23 %. Низьким рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів, зокрема й у ситуації розваги, вирізняються — 69,23 %, середнім — 11,54 % досліджуваних. Дані, одержані у контрольних класах, співпадають з відповідними результатами цієї анкети в експериментальних класах до проведення в них формувального експерименту.

До і після впровадження в експериментальних класах другого напряму експерименту, спрямованого на подолання тих психологічних чинників низької результативності молодших школярів в учінні, що найбільше пов'язані з поведінкою, результати вивчення пізнавальної сфери, мотиваційної сфери учіння та сфери довільності в контрольних класах не змінилися.

Рівень розвитку мислення в учнів контрольних класів, як і експериментальних, було простежено за допомогою стандартизованої методики для визначення рівня розумового розвитку молодших школярів Е. Замбіцвячене. За результатами цієї методики було зроблено висновок про відсутність змін у розумовому розвитку учнів контрольних класів до і після експерименту, що відбувався в експериментальних класах. Так, низький рівень розвитку мислення (1 рівень успішності) було помічено в 50 % досліджуваних. За виконання вербальних завдань вони отримали від 6 до 19 балів. Середнім рівнем розвитку мислення (2 рівень успішності) вирізняються 30,77 % учнів. Кількість балів, отриманих цими школярами за виконання вербальних завдань, становить від 21 до 25 балів. Вищий від середнього рівень розвитку мислення (3 рівень успішності) було виявлено в 19,23 % досліджуваних. Виконання ними вербальних завдань було оцінено від 26 до 30 балів. Високого рівня розвитку мислення (4 рівень успішності) не було зафіксовано в жодного школяра. Доречно зазначити, що ці результати є схожими до відповідних даних цієї методики в експериментальних класах до впровадження в них експериментальної програми.

За методикою «Коректурна проба» до і після проведення експериментальної програми в експериментальних класах, в учнів контрольних класів дані не змінилися. Так, низькими показниками стійкості уваги вирізняються 53,85 % школярів. Показники продуктивності їх уваги знаходяться у межах від 56 до 528 і є значно меншими від 1000, тобто вказують на низький рівень продуктивності уваги. Середні показники стійкості уваги було зафіксовано у майже третью частину досліджуваних (30,77 %). Високими показниками стійкості уваги характеризується незначна кількість учнів — майже шоста частина (15,38 %). Зазначимо, що описані вище дані, а також дані щодо точності уваги, співпадають з відповідними даними учнів експериментальних класів до проведення у цих класах експериментальної програми. Зокрема точність виконання завдання школярами становить від 20 % до 88 %. Кількість досліджуваних з найменшими і найбільшими показниками точності уваги є незначною. Значна кількість учнів початкових класів точно виконали від

37 % до 56 % завдання з цієї методики. З метою унаочнення отримані дані до і після проведення експерименту представлено у Додатку Н.

Особливості мотиваційної сфери учіння школярів контрольних класів вивчалися за допомогою анкети О. Онуфрієвої та С. Костроміної. Однак, за результатами цієї анкети також не було помічено жодних змін у цих класах як до, так і після впровадження експериментальної програми в експериментальних класах. Опишемо такі дані. Не виявлено жодного школяра з практично сформованим ставленням до себе як до учня, навчально-пізнавальним інтересом. Ці результати співпадають з результатами методики «Незакінчене розв'язання», що вже описані нами вище. Кількість досліджуваних, які ставляться до навчання у школі позитивно, однак школа їх більше приваблює позашкільними справами, становить 15,38 %. Несформованість навчально-пізнавального інтересу було помічено в 7,69 % учнів, негативне ставлення до навчання у школі — в 3,85 % школярів. Доречно зауважити, що описані вище дані майже не відрізняються від відповідних даних цієї анкети в експериментальних класах до проведення в них експериментальної програми.

Рівні здатності учнів контрольних класів до саморегуляції у ситуаціях учіння з'ясовувалися за допомогою анкети «Саморегуляція прояву лінощів» Д.А. Богданової та С.Т. Порохової. Проаналізуємо отримані результати. Так, до і після проведення формувального експерименту в експериментальних класах жодних змін у контрольних виявлено не було. Зокрема середній рівень саморегуляції прояву лінощів у ситуації учіння було зафіксовано в 11,54 % учнів, низький — в 69,23 %, а нездатність до подолання лінощів за допомогою саморегуляції — у 19,23 % досліджуваних. Зазначимо, що ці дані не відрізняються від аналогічних даних цієї анкети в експериментальних класах до проведення в них формувального експерименту.

Отже, розкриті вище результати також підтверджують ефективність впровадженої експериментальної програми з формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні.

Опитування вчителів початкових експериментальних класів також засвідчило те, що після проведення експериментальної програми в молодших школярів з низькою результативністю в учінні збільшилася кількість проявів довільності у поведінці та учінні (наполегливості, терплячості, організованості, відповідальності та дисциплінованості), а також у багатьох учнів дещо підвищився рівень розвитку мислення, з'явилися позитивні зміни в їх мотиваційній сфері учіння, зокрема навчально-пізнавальний інтерес та прагнення до успіху у сфері учіння. Підтвердженням ефективності проведеного формульованого експерименту стало й підвищення рівня результативності в учінні у багатьох школярів експериментальних класів, які вирізняються низькою результативністю в учінні, з деяких навчальних предметів (зокрема з читання, української мови та ін.), на що вказали вчителі цих класів.

Результати проведеного нами анкетування серед батьків, які брали участь в реалізації експериментальної програми, виступили підтвердженням її високої ефективності. Так, значна кількість батьків учнів експериментальних класів (65,38 %) відзначили те, що проведена робота допомогла їм краще зрозуміти власну дитину, особливості її поведінки. Ці батьки вказали й на те, що поведінка їх дітей значною мірою покращилася: вони стали більш організованими, відповідальними, дисциплінованими. Дещо підвищився й рівень результативності в учінні у таких дітей, зокрема з деяких предметів (для прикладу, з читання чи української мови); батьками були помічені й прояви в дітей інтересу до учіння. Водночас майже третина батьків (34,62 %) зазначили про те, що значних змін у поведінкових проявах і результативності в учінні своїх дітей вони не помітили.

Результати проведеного формульованого експерименту сприяли розробці психолого-педагогічних рекомендацій для вчителів початкових класів і батьків учнів. Дотримання цих рекомендацій сприятиме становленню довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні.

Психолого-педагогічні рекомендації для вчителів початкових класів:

- постійно дотримуйтеся у навчально-виховному процесі провідних принципів особистісно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, передусім принципу індивідуального підходу до учнів;
- систематично дотримуйтеся психолого-педагогічних умов формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні (що описані нами у підрозділі 3. 1);
- на уроках і на групі продовженого дня використовуйте психотехнічні методики, що спрямовані на формування довільності у поведінці молодших школярів і на подолання психологічних чинників їх низької результативності в учінні (що подані нами у підрозділі 3. 2);
- розвивайте мотивацію досягнення успіху в учнів початкових класів;
- створіть у школі сприятливий психологічний клімат для дітей.

Психолого-педагогічні рекомендації для батьків дітей молодшого шкільного віку:

- формуйте мотивацію досягнення успіху в своєї дитини;
- намагайтеся схвалювати та підтримувати кожний, навіть незначний успіх своєї дитини (вчинок, дію, результат в учінні);
- складіть спільно з дитиною розпорядок її дня та контролюйте і схвалюйте дотримання дитиною цього розпорядку;
- виховуйте відповідальність, наполегливість, терплячість, здатність до цілепокладання, організованість і дисциплінованість в своєї дитини, дотримуючись відповідних психолого-педагогічних умов (що розкриті нами у підрозділі 3. 1);
- схвалюйте вчинки своєї дитини в присутності інших людей, зокрема ровесників, що сприятиме підвищенню їх авторитету, а критикуйте дитину віч-на-віч;
- виховуйте та підтримуйте віру дитини у свої сили, застосовуючи таку оцінку її дій і вчинків, що випереджує успіх: «Молодець! Ти все робиш правильно!», «Я переконаний, що ти легко впораєшся з поставленим

завданням!», «У тебе все виходить дуже добре, мабуть, твоя робота буде однією з найкращих»;

- не примушуйте дитину вчитися, а розвивайте в її мотиваційній сфері учіння відповідні мотиви, враховуючи позашкільні інтереси своєї дитини; будьте терплячими та наполегливими при формуванні мотивації учіння у власної дитини;
- спілкуйтеся з дитиною на засадах демократичного стилю, на основах взаєморозуміння, взаємної довіри і взаємного проникнення у внутрішній світ один одного;
- створіть вдома сприятливий психологічний клімат для дитини;
- помітивши в своєї дитини прояви агресивної та імпульсивної поведінки не підтримуйте їх та водночас демонструйте відсутність цих проявів у власній поведінці;
- застосовуйте у вихованні дітей психокорекційні вправи та ігри, що сприяють подоланню проявів агресії та імпульсивності в їх поведінці та розвитку здатності до саморегуляції власної поведінки зокрема у конфліктних ситуаціях (такі вправи описано нами у підрозділі 3. 2);
- дотримуйтеся таких вимог до дитини, що не суперечать вимогам з боку вчителів.

Отже, результати формувального експерименту засвідчили його ефективність і дозволили зробити такий висновок. Формування проявів довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні сприяє подоланню тих психологічних чинників їх низької результативності в учінні, що найтісніше пов'язані з поведінкою. Водночас проведення психокорекційної роботи, спрямованої на подолання недоліків у розвитку пізнавальної сфери, недоліків у мотиваційній сфері учіння та недоліків у сфері довільності призводить до збільшення проявів довільності у поведінці досліджуваних, їх психіці, а також сприяє підвищенню рівня результативності цих школярів в учінні, принаймні з деяких навчальних дисциплін.

У зв'язку із зазначеним вище, можна зробити висновок про те, що припущення дисертаційного дослідження підтверджено, а його завдання — виконані. Узагальнення одержаних теоретичних і експериментальних результатів сприяло обґрунтуванню висновків дослідження та окресленню перспектив подальших наукових пошуків.

Висновки до 3 розділу

Теоретичне обґрунтування й визначення психологічних і педагогічних умов, змісту та засобів програми формувального експерименту, спрямованої на розвиток довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні та перевірка ефективності цієї програми, дозволили зробити такі висновки:

1. Згідно з виявленим статистично значущим взаємозв'язком між поведінкою молодших школярів і провідними психологічними чинниками їх низької результативності в учінні, формування довільності у поведінці учнів цього віку з низькою результативністю в учінні передбачає здійснення двох напрямів роботи, що тісно пов'язані між собою. Зокрема: 1) розвиток внутрішньої та зовнішньої складових поведінки: мотивації досягнення, цілепокладання; адекватної самооцінки; якостей організованості, дисциплінованості, відповідальності, наполегливості та терплячості, саморегуляції прояву лінощів; набуття знань про правила шкільної поведінки, їх усвідомлення і дотримання дітьми; 2) подолання тих психологічних чинників низької результативності в учінні, які найбільше пов'язані з поведінкою учнів — недоліків у розвитку пізнавальної сфери, недоліків у мотивації учіння та недоліків у сфері довільності.

2. Визначено психологічні та педагогічні умови програми формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні. До провідних психологічних умов формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні належать: надання школярам певних знань про поведінку, зокрема конкретного зразка, що може

змінюватися; наявність достатньо сильного і тривалого за своєю дією мотиву поведінки; введення обмежувальної цілі; поділ складної форми поведінки, що засвоюється дитиною, на відносно самостійні та невеликі дії; використання опори (зовнішніх засобів) при оволодінні поведінкою; ретельне планування режиму дня для дитини; розвиток потреби доводити розпочату справу до кінця; надання учневі доцільної самостійності; встановлення певних обов'язків для дитини; здійснення систематичного контролю за поведінкою школяра.

Педагогічними умовами формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні виступають:

- володіння вчителем і батьками школярів знаннями про закономірності психічного та особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку, про знаннями психологічних умов формування довільності у поведінці дітей цього віку; про психологічні чинники низького рівня результативності в учінні та шляхи, засоби їх подолання; а також вміле використання зазначених знань і дотримання розроблених нами відповідних психолого-педагогічних рекомендацій у навчально-виховному процесі в школі та у сімейному вихованні в домашніх умовах;

- впровадження і дотримання у навчально-виховному процесі вчителями початкової школи основних положень і принципів особистісно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, передусім принципу індивідуального підходу.

3. Розроблена нами цілісна програма формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні містить два етапи: 1) початковий; 2) основний. Так, упродовж початкового етапу для вчителів експериментальних класів організуються лекційні заняття, на яких їх знайомлять з метою, психолого-педагогічними умовами, змістом і засобами експериментальної програми, спрямованої на формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні. Особлива увага акцентується на необхідності впровадження вчителями у навчально-виховний процес основних принципів особистісно орієнтованого, діяльнісного та індивідуального підходів до учнів. На цьому етапі вчителі оволодівають розвивальними та психокорекційними вправами,

спрямованими на формування довільності у поведінці школярів і подолання психологічних чинників їх низької результативності в учінні: недоліків у розвитку пізнавальної сфери, мотивації учіння та довільності.

Для батьків учнів експериментальних класів також проводяться лекційні заняття, бесіди, консультації з тематики, що пов'язана з довільністю у поведінці дітей молодшого шкільного віку та умовами її формування, провідними психологічними чинниками низької результативності молодших школярів в учінні й засобами їх подолання. Організуються й індивідуальні консультації для батьків дітей з проявами агресивності та імпульсивності.

Під час основного етапу формувального експерименту вчителями здійснюється: 1) цілеспрямований розвивально-корекційний вплив на довільність у поведінці молодших школярів (засобами проведення вправ «Офіцер-солдат», «Кольорове місто», «Зроби так», «Пропусти число», «Заборонений номер», «Чарівне слово» та ін.); 2) цілеспрямований психокорекційний вплив з метою подолання психологічних чинників низької результативності молодших школярів в учінні: недоліків у розвитку мислення та уваги (засобами застосування психокорекційних вправ «Виявлення спільних понять», «Виключення зайвого поняття», «Пошук аналогів», «Вчитель, який помиляється», «Хто швидше?», «Коректура» й т. ін.), недоліків у мотивації учіння (створення проблемних ситуацій і ситуацій успіху для молодших школярів з низькою результативністю в учінні й т. ін.) й недоліків у довільності (прийоми «хвилинки краснопису» і «самоконтроль згідно з оголошеними критеріями» та ін.).

4. За результатами впровадження у навчально-виховний процес початкової школи програми, спрямованої на формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні, у досліджуваних експериментальних класів встановлено статистично значущі, позитивні кількісні та якісні зміни у проявах довільності у поведінці, у пізнавальній сфері (мисленні та увазі), у мотивації учіння та у сфері довільності щодо учіння, а також підвищення рівня результативності в учінні з деяких навчальних предметів. У порівнянні з

школярами експериментальних класів в учнів контрольних класів суттєвих кількісних і якісних змін у перерахованих вище сферах зафіксовано не було. Зазначене вище засвідчило ефективність впровадженої експериментальної програми з формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні.

Матеріали даного розділу представлено у таких публікаціях автора:

1. Сидоренко О.Б. Причини і шляхи корекції відставання в навчанні молодших школярів / О.Б. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. — Випуск 22. — С. 128-131.

2. Сидоренко О.Б. Типові особливості поведінки учнів з низькою результативністю в учінні та їх врахування у роботі практичного психолога / О.Б. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. — № 26 (50). — Част. II. — С. 300-312.

3. Сидоренко О.Б. Психологічні основи формування довірливої поведінки учнів молодшого шкільного віку з низькими навчальними досягненнями / О.Б. Сидоренко // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. Випуск 211. Частина I. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси, 2011. — С. 142-150.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні, що полягає у виявленні її особливостей і динаміки; виокремленні критеріїв і показників високого, середнього та низького рівнів прояву довірливості у поведінці

молодших школярів; встановленні взаємозв'язку між особливостями поведінки учнів і провідними психологічними чинниками їх низької результативності; обґрунтуванні, розробці та апробації програми, спрямованої на формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні.

1. Поведінка людини – це свідома, організована, цілепокладаюча діяльність, що містить дві взаємопов'язані складові: 1) внутрішню – свідомість, сприйняття, думки, почуття, прагнення, наміри, бажання, мотиви, цілі та ін.; 2) зовнішню – свідомі дії й вчинки. Поведінку індивіда зумовлено складною взаємодією комплексу чинників: суб'єктивних (мислення, пізнавальна здатність, особисті дії, здатність бачити причинний зв'язок між своїми діями та появою підкріплень і т. ін.) і об'єктивних (явища довкілля, норми та т. ін.). Довільна саморегуляція є провідним психологічним механізмом, а потреби – джерелом поведінки особистості.

Потреба дитини у саморегуляції поведінки, задоволення якої сприяє реалізації її потенційних можливостей і довільна саморегуляція поведінки є провідними новоутвореннями молодшого шкільного віку. Становлення довільної саморегуляції поведінки дитини зумовлено її спільною діяльністю з дорослим (вчителем, батьками, психологом), що забезпечує дитину засобами організації нової поведінки, передусім у процесі систематичного навчання. Значущими психологічними умовами формування довільної саморегуляції поведінки в молодших школярів є: 1) сформована потреба у здійсненні саморегуляції; 2) наявність мотиву поведінки, що вирізняється достатньою силою і тривалістю дії; 3) введення обмежувальної цілі; 4) поділ складної форми поведінки, що засвоюється, на відносно самостійні та невеликі дії; 5) наявність зовнішніх засобів під час оволодіння поведінкою. Провідними регуляторами і водночас мотивами поведінки дитини молодшого шкільного віку є: самооцінка й моральне «Я».

До низької результативності молодших школярів в учінні першочергово призводять такі психологічні чинники, що пов'язані з поведінкою: 1) недоліки у розвитку пізнавальних процесів (передусім, мислення та уваги); 2) недоліки у

мотивації учіння (передусім, мотив уникнення невдачі); 3) недоліки довільності (передусім, довільної поведінки). Основними напрямками роботи з оптимізації успішності в учнів 1-4-х класів є дотримання індивідуального підходу та формування довільності в їх поведінці.

2. Експериментально виявлено, що поведінка молодших школярів з низькою результативністю в учінні вирізняється певними особливостями і динамікою. Так, складовими мотивації досягнення цих учнів є: мотив «прагнення до успіху», що стосується незначної кількості ситуацій; мотив «боязнь невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності» та мотив «боязнь соціальних наслідків невдачі», які виявляються у більшості ситуацій життєдіяльності молодшого школяра. Особливостями поведінки такої групи школярів є: імпульсивність і агресивність.

До закінчення навчання у початковій школі помітно не змінюється кількість учнів з низьким рівнем прояву довільності у поведінці, свідченням якого є наступні показники: несформовані цілепокладання і прагнення до закінчення розпочатої справи у навчальних ситуаціях, відсутність навчально-пізнавального інтересу; неадекватність самооцінки особистісних якостей організованості, наполегливості та терплячості; нездатність до вольового зусилля, що зумовлено низьким рівнем розвитку організованості, наполегливості й терплячості; низький обсяг чи відсутність знань про норми і правила поведінки, низький ступінь їх усвідомлення, невміння аналізувати свої вчинки; неусвідомленість власних вчинків, дотримання деяких правил поведінки або недотримання їх взагалі; низький рівень загальної саморегуляції прояву лінощів і нездатність до подолання лінощів в учінні зокрема.

3. Між поведінкою молодших школярів і основними психологічними чинниками їх низької результативності в учінні існує тісний взаємозв'язок: зокрема між мисленням і цілепокладанням, між увагою та наполегливістю, між увагою і терплячістю; між мотивами учіння (ставленням учня до навчання у школі) та мотивацією досягнення школяра; між саморегуляцією в учінні й наполегливістю, між саморегуляцією в учінні та терплячістю.

4. З метою формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні необхідне проведення роботи за такими напрямками: розвиток певних складових поведінки (мотивації досягнення, цілепокладання; адекватної самооцінки; якостей організованості, дисциплінованості, відповідальності, наполегливості та терплячості, саморегуляції прояву лінощів; набуття знань про правила шкільної поведінки, їх усвідомлення і дотримання дітьми) та подолання тих психологічних чинників низької результативності школярів в учінні, які найбільше пов'язані з їх поведінкою.

Основними психологічними умовами формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні є: надання учням певних знань про поведінку, зокрема конкретного зразка, що може змінюватися; наявність достатньо сильного і тривалого за своєю дією мотиву поведінки; введення обмежувальної цілі; поділ складної форми поведінки, що засвоюється дитиною, на відносно самостійні та невеликі дії; використання опори (зовнішніх засобів) при оволодінні поведінкою; ретельне планування режиму дня для дитини; розвиток потреби доводити розпочату справу до кінця; надання учневі доцільної самостійності; встановлення певних обов'язків для дитини; здійснення систематичного контролю за поведінкою учня.

До педагогічних умов формування довільності у поведінці учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні належать: володіння вчителями і батьками школярів знаннями про закономірності психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, психологічні умови формування довільності у поведінці дітей цього віку; психологічні чинники низького рівня результативності в учінні та шляхи, засоби їх подолання; а також вміле використання таких знань і дотримання розроблених нами відповідних психолого-педагогічних рекомендацій у навчально-виховному процесі в школі та у сімейному вихованні; впровадження і дотримання у навчально-виховному процесі вчителями початкової школи індивідуального підходу до учнів, основних положень і принципів особистісно-діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів.

Ефективною щодо формування довільності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні є програма, яка, з одного боку, актуалізує психологічні чинники та механізми поведінки учнів, що зумовлює покращення її складових і появу проявів довільності, з іншого – сприяє позитивним змінам у розвитку мислення й уваги, мотивації та довільності у сфері учіння, що призводить до підвищення рівня результативності в учінні.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні. На глибше вивчення очікують такі перспективні аспекти цієї проблеми як: психологічні чинники порушень поведінки учнів початкових класів з низькою результативністю в учінні та шляхи їх попередження і подолання; психопрофілактика та психокорекція імпульсивності у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні й т. ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. — Изд. 2-е., исп. и доп. — М.: Академический Проект, 2001. — 704 с.
2. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. — М.: Знание, 1992. — 80 с.
3. Акимова М.К. Психологическая коррекция умственного развития школьников / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 160 с.
4. Алексеева М.И. Мотивы учения учащихся / М.И. Алексеева. — К.: Радянська школа, 1974. — 117 с.
5. Альманах психологических тестов. — М.: «КСП», 1996. — 400 с.
6. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. — СПб.: Питер, 2001. — 688 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

7. Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания / А.Я. Арет. — Фрунзе: Изд-во Кирг. гос. ун-та, 1961. — 124 с.
8. Безверхий О.С. Вивчення моральної свідомості молодших школярів методом тематичної проекції переживань / О.С. Безверхий, Т.П. Пірус // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. — К.: Гнозис, 1998. — Т. 1. — С. 85-95.
9. Безверхий О.С. Методика діагностики моральної саморегуляції молодшого школяра / О.С. Безверхий // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 12. — С. 36-45.
10. Безверхий О.С. Розвиток моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / О.С. Безверхий. — Вінниця, 2001. — 19 с.
11. Безруких М.М. Проблемные дети / М.М. Безруких. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 312 с.
12. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. — К.: Україна-Віта, 1995. — 202 с.
13. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання / І.Д. Бех // Початкова школа. — 1994. — № 9. — С. 4-8.
14. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех. — В 2-х кн. — К.: Либідь, 2003. — Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. — 344 с.
15. Бех І.Д. Довільна поведінка школярів як мета виховання / І.Д. Бех // Рідна школа. — 1993. — № 5. — С. 29-32.
16. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления / И.Д. Бех. — Ровно: РИОУП, 1991. — 146 с.
17. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / И.Д. Бех. — К., 1992. — 320 с.

18. Бех І.Д. Психологічні особливості навчальної діяльності школярів молодших класів / І.Д. Бех // Початкова школа. — 1982. — № 4. — С. 53-57.
19. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П.П. Блонский. — В 2-х т. — М.: Педагогика, 1979. — Т.1. — 304 с.
20. Бовть О.Б. Агресивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / О.Б. Бовть. — К., 2001. — 18 с.
21. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
22. Божович Л.И. Сознательно управлять своим поведением: Воспитание воли в младшем школьном возрасте / Л.И. Божович // Семья и школа. — 1981. — № 3. — С. 28–31.
23. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — Спб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. — 672 с. — (Проект «Психологическая энциклопедия»).
24. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / М.Й. Боришевський. — К.: Радянська школа, 1980. — 143 с.
25. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис...д-ра психол. наук в форме научн. докл.: 19.00.07. — К., 1992. — 77 с.
26. Боришевский М.И. Психологические условия формирования самоконтроля в поведении у младших школьников: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогическая и возрастная психология» / М.И. Боришевский. — М., 1966. — 19 с.
27. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. — М.: Мысль, 1998. — 301 с.
28. Бурлакова Н.С. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка / Н.С. Бурлакова, В.И. Олешкевич. — М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2001 — 352 с.

29. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. — К.: Ника-центр, Вист-С, 1996. — 220 с.
30. Буряк В.К. Мотивы познавательной деятельности учащихся / В.К. Буряк // Рад. школа. — 1980. — № 1. — С. 25 – 30.
31. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 160 с.
32. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе / Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская, А.Л. Венгер. — М.: Знание, 1994. — 192 с.
33. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2: Проблемы общей психологии. — 504 с.
34. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский / Под ред. А.М. Матюшкина. — В 6-ти томах. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 3: Проблемы развития психики. — 367 с.
35. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский / Под ред. А.М. Матюшкина. — В 6-ти томах. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 4: Детская психология. — 432 с.
36. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский / Под ред. А.М. Матюшкина. — В 6-ти томах. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 5: Проблемы дефектологии. — 386 с.
37. Выготский Л.С. Умственное развитие в процессе обучения: Сборник статей / Л.С. Выготский. — М.-Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. — 136 с.
38. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Рад. школа, 1976. — 272 с.
39. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. — 2-ге вид. — 2-ге вид. — К.: Каравела, 2007. — 344 с.
40. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: Кн. для учителя / Под ред. А.А. Бодалева. — М.: Просвещение, 1981. — 128 с.

41. Волошина В.В. Психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / В.В. Волошина. — К., 1999. — 19 с.
42. Гаврилюк Н.П. Формирование волевых качеств младшего школьника как условие его развития и успешности в обучении: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07, 19.00.13 / Н.П. Гаврилюк. — Санкт-Петербург, 2006. — 258 с.
43. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. — М.: Изд-во МГУ, 1974. — 94 с.
44. Главінська О.Д. Вплив низької навчальної успішності на становлення самооцінки школяра: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / О.Д. Главінська. — К., 2002. — 20 с.
45. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. — М.: Прогресс, 1976. — 496 с.
46. Гудима О.В. Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / О.В. Гудима. — К., 2007. — 20 с.
47. Долинська Л.В. Усвідомлення учнями початкових і перших класів своїх навчальних успіхів / Л.В. Долинська // Особливості психічного розвитку дітей підготовчих і 1 - 3 класів загальноосвітньої школи. — КДПШ, 1984. — С. 15-17.
48. Дригус М.Т. Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.Т. Дригус. — К., 1979. — 156 с.
49. Дрозденко Е.С. Психологические условия формирования положительного отношения к учению у младших школьников со слабой успеваемостью: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.С. Дрозденко. — К., 1985. — 167 с.

50. Дружинин В.Е. Психология эмоций, чувств, воли / В.Е. Дружинин. — М.: Сфера, 2003. — С. 59-65.
51. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н.Н. Заваденко. — М.: Школа-Пресс, 2000. — 112 с.
52. Загальна психологія: Навч. посіб. / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. — К.: «А.П.Н.», 1999. — 463 с.
53. Загальна психологія: Хрестоматія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. — К.: Каравела, 2007. — 640 с.
54. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений / А.В. Запорожец. — М.: АПН РСФСР, 1960. — 422 с.
55. Захарова А.В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. — 1980. — № 4. — С. 90–99.
56. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 128 с.
57. Зинченко С.Н. Почему детям бывает трудно учиться / С.Н. Зинченко. — К.: Рад. шк., 1990. — 56 с.
58. Иванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ М.Г. Иванчук. — К., 2005. — 41 с.
59. Ілляшенко Т.Д. Аномальна дитина в школі: Навч. метод. посібник / Т.Д. Ілляшенко, Н.М. Стадненко. — К.: ІСДО, 1995. — 120 с.
60. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. — СПб: Питер, 2009. — 368 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
61. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб: Питер, 2008. — 512 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
62. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З.И. Калмыкова. — М.: Знание, 1982. — 96 с.

63. Карпенко З.С. Психологические особенности самоопределения младших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / З.С. Карпенко. — К., 1989. — 169 с.
64. Кириленко Т.С. Почуття особистості в аспекті вчинкового напрямку психології / Т.С. Кириленко // «Ars vetus—ars nova»: В.А. Роменець. — К.: Гнозис, 2001. — С. 124-127.
65. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації / Авторський колектив: Н.М. Бібік (керівник), О.Я. Савченко, Т.М. Байбара, М.С. Вашуленко та ін. — К: Початкова школа, 2003. — 128 с.
66. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами: Методичний посібник / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. — 2-ге видання. — К.: Літера ЛТД, 2008. — 416 с.
67. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк / За ред. Л.М. Проколієнко. — К.: Радянська школа, 1989. — 608 с.
68. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. — К.: Радянська школа, 1971. — 200 с.
69. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти / За заг. ред. В.О. Огнев'юка. — Київ: ВАТ «Поліграфкнига»; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. — 176 с.
70. Крутецкий В.А. Психологические особенности младшего школьника / В.А. Крутецкий // Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для ВУЗов / Сост. Л.М. Семенюк; ред. Д.И. Фельдштейн. — М.: Международная академия, 1994. — С. 209–210.
71. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. — 4-е изд. — М.: Изд-во УРАО, 1998. — 176 с.

72. Кун Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека / Д. Кун. — Спб.: прайм–ЕВРОЗНАК, 2005. — 720 с. : (Проект «Психологическая энциклопедия»).
73. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
74. Леонтьев А.Н. Методологические тетради / А.Н. Леонтьев // Философия психологии. — М., 1994. — С. 163-225.
75. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — М.: МГУ, 1981. — 584 с.
76. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія: Практикум: Навч. посіб. / Т.М. Лисянська. — К.: Каравела, 2009. — 224 с.
77. Липкина А.И. К вопросу о методиках выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности / А.И. Липкина // Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И. Калмыковой. — М.: Педагогика, 1975. — С. 134–156.
78. Липкина А.И. Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения / А.И. Липкина // Вопросы психологии. — 1980. — № 1. — С. 11–21.
79. Липкина А.И. Роль личностного фактора в преодолении отставания младших школьников / А.И. Липкина // Сов. педагогика. — 1973. — № 9. — С. 45–46.
80. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. — М.: Знание, 1976. — 64 с.
81. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. — СПб.: Питер, 2004. — 320 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
82. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. Пособие для учителя / А.А. Люблинская. — М.: Просвещение, 1977. — 224 с.
83. Максименко С.Д. Изучение психики школьника в процессе обучения / С.Д. Максименко. — К.: Знание, 1981. — 48 с.

84. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т. / С.Д. Максименко. — К.: Форум, 2002. — Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — 319 с.
85. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т. / С.Д. Максименко. — К.: Форум, 2002. — Т. 2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. — 335 с. — Бібліогр.: с. 304-318. — Глосарій.
86. Мальцева К.П. Самоконтроль в учебной работе школьников / К.П. Мальцева // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. — М.: АПН РСФСР, 1962. — С. 135–223.
87. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. — М.: Педагогика, 1983. — 64 с.
88. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности / А.К. Маркова // Вопросы психологии. — 1980. — № 5. — С. 47–59.
89. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников / А.К. Маркова. — М.: Педагогика, 1986. — 187 с.
90. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
91. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
92. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. — М.: Педагогика, 1984. — 144 с.
93. Матюхина М.В. Психология младшего школьника: Учеб. метод. пособие для студентов-заочников факультетов подготовки учителей начальных классов / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчин, К.П. Патрина. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Просвещение, 1976. — 208 с.
94. Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников / Н.И. Мурачковский. — Минск: Нар. асвета, 1977. — 80 с.

95. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. — 7-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 456 с.
96. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. — 2-е изд. — СПб.: Речь, 2006. — 392 с.
97. Національна доктрина розвитку освіти в Україні // Освіта. — 2002. — № 26. — С. 2-5.
98. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. / Р.С. Немов. — 3-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.
99. Новітній російсько-український словник. 150 000 слів / Укладач Л.П. Коврига / За ред. доктора філолог. наук, проф. М.І. Степаненка. — Харків: Белкар-книга, 2006. — 1072 с.
100. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 360 с.
101. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 304 с.
102. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. — М.: ТЦ «Сфера», 1996. — 240 с.
103. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. факультетов университетов / Р.В. Овчарова. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 448 с.
104. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Р.В. Овчарова. — М.: ТЦ Сфера при участии «Юрайт-М», 2001. — 448 с.

105. Орлов Ю.М. Потребность в достижении в учебной деятельности. Потребности и мотивы учебной деятельности / Ю.М. Орлов. — М.: Первый московский медицинский институт им. Н.М. Сеченова, 1976. — С. 26-46.
106. Орлов А.Б. Психология личности и сущность человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. — М.: Логос, 1995. — 143 с.
107. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за ред. О.М. Пехоти. — К.: Видавництво А.С.К., 2003. — 255 с.
108. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5-9 лет / А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. — М.: ТЦ Сфера, 2001. — 104 с.
109. Основи психології: Підручник / За загал. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. — К.: Либідь, 1995. — 632 с.
110. Отстающие в учении школьники: (Проблемы психического развития) / Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. — М.: Педагогика, 1986. — 208 с.
111. Очерки психологии детей (младший школьный возраст) / Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, Д.Б. Эльконин. — М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1950. — 190 с.
112. Павелкив Р.В. Психологические особенности осознания младшими школьниками своего поведения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Р.В. Павелкив. — К., 1990. — 158 с.
113. Поліщук С.А. Особливості розвитку волі в учнів молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / С.А. Поліщук. — К., 2001. — 22 с.
114. Поліщук С.А. Розвиток вольових якостей у дітей молодшого шкільного віку / С.А. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. — 2002. — № 4. — С. 12–14.

115. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
116. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник: Навч.посіб. / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. — К.: Каравела, 2012. — 328 с.
117. Психическое развитие младших школьников. Экспериментальное исследование / Под ред В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1990. — С. 110-127.
118. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. — М.: Изд-во УРАО, 1997. — 304 с.
119. Психология личности. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1999. — 544 с.
120. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реана. — СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. — 416 с. — (Серия «Психологическая энциклопедия»).
121. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 376 с.
122. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. — Екатеринбург: У-Фактория, 2006. — 640 с. — (Серия «Психология детства»).
123. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер; пер. с англ.; общ. ред. А.С. Спиваковской. — М.: Прогресс, 1997. — 424 с.: ил.
124. Репкина Н.В. Память и особенности целепологания в учебной деятельности младших школьников / Н.В. Репкина // Вопросы психологии. — 1983. — № 1. — С. 51-57.
125. Рogaва Н.В. О природе воли ребенка младшего школьного возраста / Н.В. Рogaва // Научная конференция по проблемам психологии воли, 3-я: Материалы. — Рязань: РГПИ, 1970. — С. 24-25.

126. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. / Е.И. Рогов. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384 с.
127. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. / Е.И. Рогов. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 480 с.
128. Розвиток пізнавальних процесів дитини / Упоряд.: С. Максименко, В. Маценко, О. Главник. — К., 2003. — 112 с. (Психологічний інструментарій).
129. Романова Е.С. Психодиагностика: Учебное пособие / Е.С. Романова. — СПб.: Питер, 2006. — 400 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).
130. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2001. — 720 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
131. Рувинский Л.И. Психология самовоспитания / Л.И. Рувинский, А.Е. Соловьева. — М.: Просвещение, 1982. — 143 с.
132. Руда Н.Л. Особливості мотиваційної сфери старшокласників з різним рівнем навчальних досягнень: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / Н.Л. Руда. — К., 2006. — 21 с.
133. Савченко К.В. Розвиток вольових якостей молодших школярів як умова їх навчальної успішності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / К.В. Савченко. — К., 2007. — 250 с.
134. Савченко К.В. Розвиток вольових якостей молодших школярів як чинник їх навчальної успішності: Навчально-методичний посібник / К.В. Савченко, Ю.О. Приходько. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. — 60 с.
135. Сапожникова Л.С. Некоторые особенности нравственной регуляции поведения младших школьников / Л.С. Сапожникова // Вопросы психологии. — 1990. — № 4. — С. 56-61.

136. Селиванов В.И. Воля и ее воспитание / В.И. Селиванов. — М.: «Знание», 1976. — 63 с.
137. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. — СПб.: ООО «Речь», 1998. — 350 с., ил.
138. Сидоренко О.Б. Агресивність у поведінці учнів, як один із чинників низьких досягнень в учінні / О.Б. Сидоренко // Матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції»], (Київ, 16-18 травня 2007 р.) / Асоціація навчальних закладів України приватної форми власності, Європейський університет.— К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2007. — Том 6. — С. 70-72.
139. Сидоренко О.Б. Вивчення відповідальності в учнів з низькою результативністю в учінні / О.Б. Сидоренко // Початкова школа. — 2007. — № 5. — С. 11–13.
140. Сидоренко О.Б. Вивчення досягнень в учінні молодших школярів / О.Б. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. — Випуск 7 (31). — С. 108-116.
141. Сидоренко О.Б. Динамічна характеристика самооцінки наполегливості молодших школярів з низькою результативністю в учінні / О.Б. Сидоренко // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин»], (Кам'янець-Подільський, 18-19 травня 2011 р.) / М-во освіти і науки України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. — Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. — С. 197–199.
142. Сидоренко О.Б. Із історії вивчення поведінки молодших школярів / О.Б. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12.

- Психологічні науки: Зб. наукових праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. — Випуск 4 (28). — С. 99-106.
143. Сидоренко О.Б. Інтелектуально пасивні школярі як причина низької результативності в учінні / О.Б. Сидоренко // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Вип. 9. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. — С. 458-468.
144. Сидоренко О.Б. Основні показники досягнень в учінні молодших школярів / О.Б. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. — Випуск 5 (29). — С. 38-42.
145. Сидоренко О.Б. Особливості тривожності та імпульсивності молодшого школяра / О.Б. Сидоренко // Матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість»], (Київ, 25-27 квітня 2006 р.) / Асоціація навчальних закладів України приватної форми власності, Європейський університет.— К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2006. — Том 3. — С. 208-210.
146. Сидоренко О.Б. Причини і шляхи корекції відставання в навчанні молодших школярів / О.Б. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. — Випуск 22. — С. 128-131.
147. Сидоренко О.Б. Про дисциплінованість учнів молодшого шкільного віку з низькою результативністю в учінні / О.Б. Сидоренко // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції [«Динаміка наукових досліджень 2006»], (Дніпропетровськ, 17-28 липня 2006 р.). — Психологія та соціологія. — Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. — Том 4. — С. 26-28.
148. Сингаївська І.В. Психологічні особливості прогнозування моральної поведінки в молодшому шкільному віці: автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / І.В. Сингаївська. — К., 1993. — 18 с.
149. Симонов П.В. О филогенетических предпосылках воли / П.В. Симонов // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 84-88.
150. Скрипченко Л.О. Спецсеминар з проблеми ставлення учнів до навчання / Л.О. Скрипченко. — К.: КДПШ ім. О.М. Горького, 1989. — 28 с.
151. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів / О.В. Скрипченко. — К.: Рад. школа, 1974. — 104 с.
152. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання: Навч. посіб. для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів пед. навч. закл. та курсантів військ. училищ / О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. — 2-ге вид., допов. та перероб. — К.: Український Центр духовної культури, 2005. — 710, [1] с.
153. Славина Л.С. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.С. Славина. — М.: Педагогика, 1972. — 586 с.
154. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам / Л.С. Славина. — М.: Издательство АПН РСФСР, 1958. — 214 с.
155. Славина Л.С. Трудные дети / Л.С. Славина / под. ред. В.Э. Чудновского. — М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. — 447 с.
156. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. — 976 с. — (Библиотека практической психологии).
157. Собиева Г.А. Формирование навыков самоконтроля у учащихся начальных классов на уроках русского языка / Г.А. Собиева // Вопросы психологии. — 1964. — № 2. — С. 49–56.
158. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е.Т. Соколова. — М.: Изд-во МГУ, 1987. — 174 с.

159. Співак Л.М. Формування «Я-концепції» молодших школярів з труднощами у навчанні: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.М. Співак. — К., 1999. — 204 с.
160. Ставицький О.О. Психологічні умови усвідомлення молодшими школярами моральної вимоги: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.О. Ставицький. — К., 1994. — 126 с.
161. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. — М.: Знание, 1984. — 107 с.
162. Телегина Э.Д. Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников / Э.Д. Телегина, В.В. Гагай // Вопросы психологии. — 1986. — № 1. — С. 47-53.
163. Тест мотивации достижения детей 9-11 лет: МД-решетка Шмальта [Текст]: практ. рук. / Н.В. Афанасьева. — 2-е изд., испр. — М.: Когито-Центр, 2008. — 59 с.
164. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей/ В.П. Гапонов, В.А. Гергієвська, Ю.З. Гільбух та ін./ За ред. Ю.З. Гільбуха. — К.: фірма «ВІПОЛ», 1993. — 96 с.
165. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты/ Р. Фрейджер, Д. Фейдимен / Пер. с англ. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 608 с. — (Проект «Психологическая энциклопедия»).
166. Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.
167. Цетлин В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся / В.С. Цетлин. — М.: Знание, 1989. — 80 с.
168. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб: Питер, 2001. — 608 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
169. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. — М.: Наука, 1977. — 144 с.

170. Шевчук Л. Психокорекційні ігри для молодшого віку / Л. Шевчук // Психолог. — 2005. — № 34. — С. 24.
171. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
172. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. — М.: Знание, 1974. — 64 с.
173. Юферева Т.И. Роль самооценки в регуляции поведения младших школьников: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогическая и возрастная психология» / Т.И. Юферева. — М., 1977. — 17 с.
174. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 18-41.
175. Якобсон С.Г. Организованность и условия ее формирования у младших школьников / С.Г. Якобсон, Н.Ф. Прокина. — М.: Просвещение, 1967. — 165 с.
176. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века: Учебное пособие для высших учебных заведений / М.Г. Ярошевский. — 2-е изд. — М.: Изд. центр «Академия», 1997. — 416 с.
177. Bandura A. Human Nature and the Social Order / A. Bandura // American Psychologist. — № 3. — 1978. — P. 356-357.
178. Dollard J. Frustration and Aggression / J. Dollard, L. Doob, N.E. Miller, H.O. Mowrer, R.R. Sears. — New-Haven: Yale, 1939. — 121 p.
179. Freud S. A general selection from the works of Sigmund Freud (Lohn Rickman, Ed.) / S. Freud. — New York: Doubleday, 1957. — P. 5, 169-201.
180. Freud S. New introductory lectures on psycho-analysis / S. Freud. — New York: W. W. Norton, 1933. — P. 134-135.
181. Maslow A. Higher and lower needs / A. Maslow // Journal of Psychology. — 1948. — P. 25, 433 - 436.

182. Maslow A. Motivation and personality / A. Maslow. — New York: Harper & Row, 1970. — P. 150.
183. Maslow A. The farther reaches of human nature / A. Maslow. — New York: Viking Press, 1971. — P. 27-28.
184. McClelland, D. Human motivation / D. McClelland. — New York: Scott, Foresman, 1985. — 609 p.
185. Rotter J.B. Personality / J.B. Rotter, E.J. Hochreich. — Glenview, IL. : Scott, Foresman, 1975. — P. 273-284.
186. Rotter J.B. Social Learning and Clinical Psychology / J.B. Rotter. — Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall, 1954. — P. 54-58.
187. Schmalt H.-D. Entwicklung und Validierung einer neuen Technik zur Messung verschiedener Aspekte des Leistungsmotivs — das LM-GITTER. — Bochum, 1973. — 334 p.
188. Skinner B.F. (1972b) Interview with E. Hall / B.F. Skinner // Psychology Today, 6 (6). — P. 65–72, 130.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест Х.Д. Шмальта МД-решітка (решітка мотивації досягнення) в адаптації Н.В. Афанасьєвої

Інструкція: «Ми хочемо Вам показати кілька малюнків і дізнатися, що Ви думаєте щодо кожного зображення. На малюнках Ви побачите хлопчиків і дівчаток, що займаються якою-небудь справою. Дивлячись на малюнки, кожний з Вас напевно визначить, що вони роблять, про що думають, що почувають. Кожний з Вас може згадати про схожі ситуації, в яких вже довелося побувати. У цих ситуаціях можна почувати себе по-різному. Можна займатися справою охоче чи не мати такого бажання. Можна радіти і почувати себе щасливим чи відчувати невпевненість у тому, що Ви щось зможете зробити. Хто-небудь, можливо, переживає страх, що він усе зіпсує чи не справиться.

Вам потрібно знайти із запропонованого списку ті речення, які підходять до того чи іншого малюнка. Список речень є під кожним малюнком. Ви повинні спочатку прочитати всі ці речення та поставити знак «+» напроти тих речень, які, на Вашу думку, підходять до даного малюнка. Плюсом Ви можете відмітити стільки речень, скільки вважаєте за потрібне. Якщо речення не підходить до малюнка, то поставте напроти нього знак «-».

У результаті всі речення повинні бути помічені Вами: напроти тих речень, які підходять повинен стояти знак «+», а напроти тих, які не підходять — знак «-». Решта малюнків і речення під ними заповніть так само. Розпочинаємо роботу!»

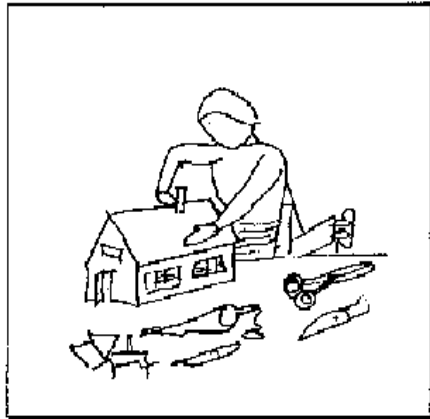


Рис. А. 1

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	



Рис. А. 2

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

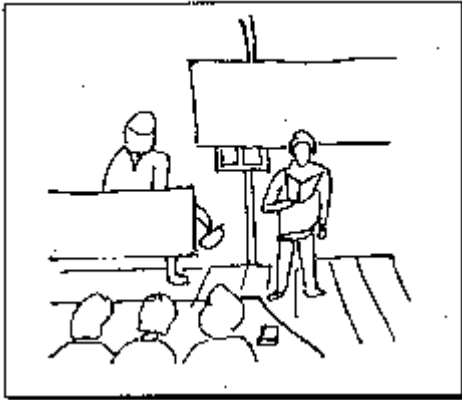


Рис. А. 3

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	



Рис. А. 4

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	



Рис. А. 5

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

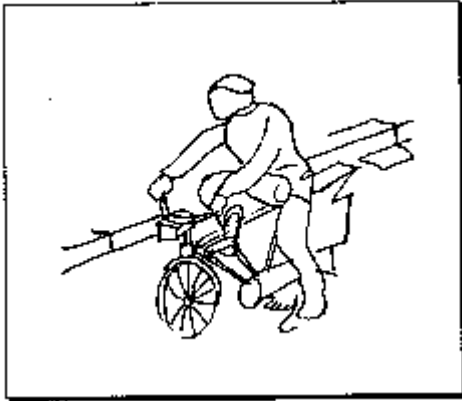


Рис. А. 6

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	



Рис. А. 7

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

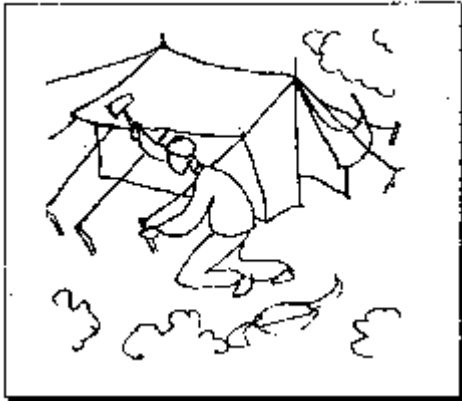


Рис. А. 8

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

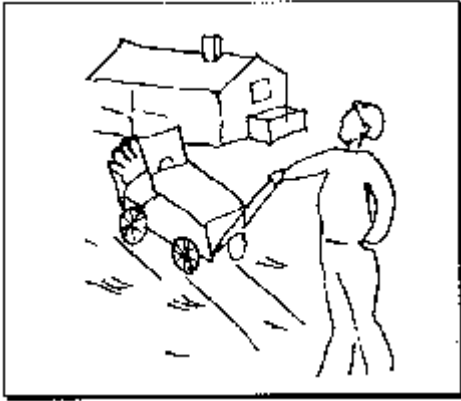


Рис. А. 9

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

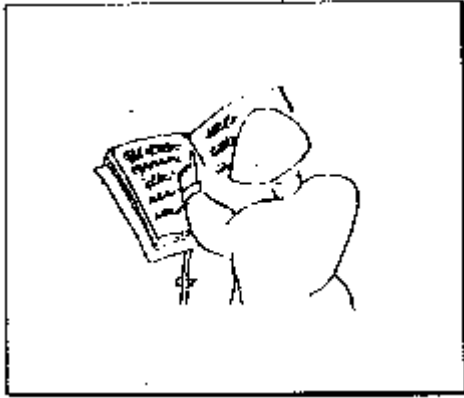


Рис. А. 10

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

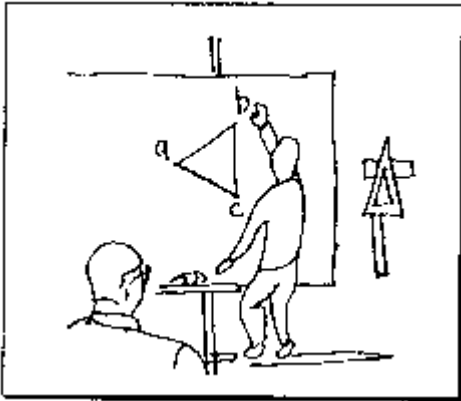


Рис. А. 11

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

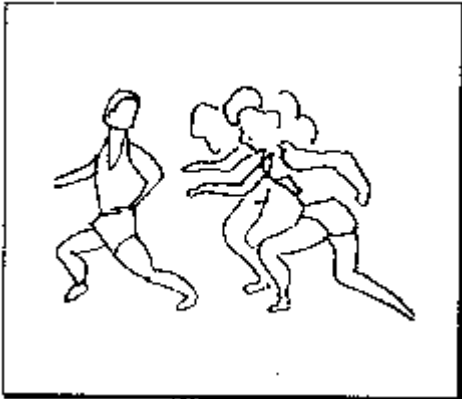


Рис. А. 12

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

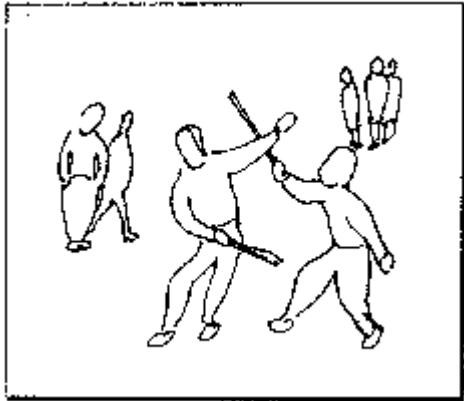


Рис. А. 13

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

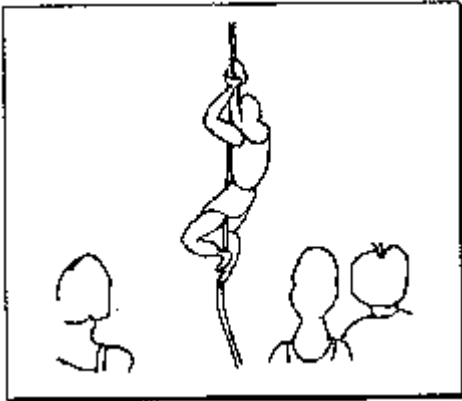


Рис. А. 14

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	



Рис. А. 15

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

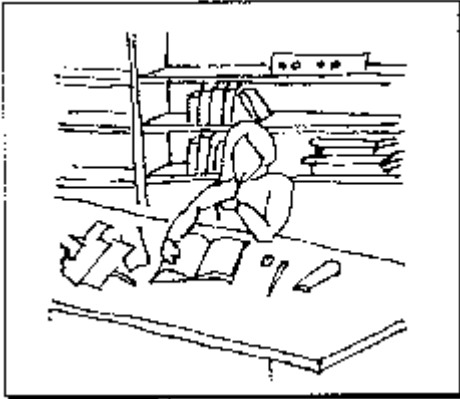


Рис. А. 16

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

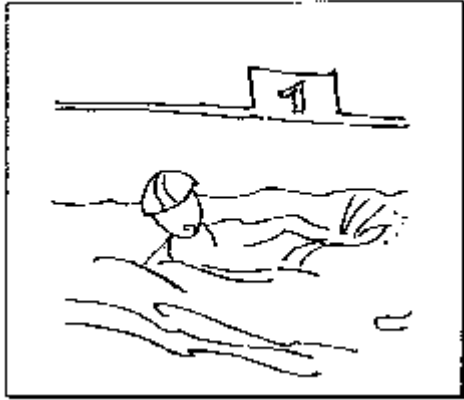


Рис. А. 17

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

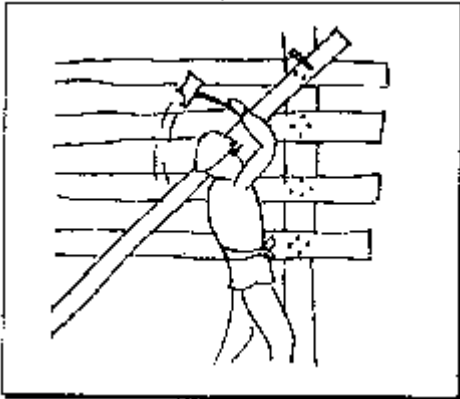


Рис. А. 18

1.	Він добре себе почуває	
2.	Він думає: «Це важко, я краще закінчу наступного разу»	
3.	Він вважає, що впорається з цим	
4.	Він думає: «Я можу гордитися собою, оскільки зміг це зробити»	
5.	Він думає: «Можливо, знову невдача?»	
6.	Він незадоволений тим, що в нього вийшло	
7.	Він втомився	
8.	Він думає: «Краще я попрошу кого-небудь мені допомогти»	
9.	Він думає: «Добре, якби це в мене вийшло»	
10.	Він думає, що все зробив правильно	
11.	Він боїться, що зробив що-небудь не так	
12.	Це йому не подобається	
13.	Він не хоче, щоб в нього вийшло погано	
14.	Він хоче зробити більше, ніж інші	
15.	Він думає: «Краще я зроблю що-небудь складніше»	
16.	Він воліє нічого не робити	
17.	Він думає: «Якщо це важко, то мені доведеться попрацювати довше від інших»	
18.	Він думає, що не зможе цього зробити.	

Додаток Б

Опитувальник «Самооцінка організованості»

Інструкція: Прочитайте твердження, подані далі в опитувальнику, і якщо Ви згодні, то поставте знак «+», якщо не погоджуєтеся — знак «-».

Текст опитувальника

1. З вечора я складаю портфель, одяг та інші речі на завтрашній день.
2. Я завжди радію успіхам інших людей.
3. Часто мені не вдається повністю виконати домашнє завдання та інші справи, заплановані на день (відвідування спортивних секцій, занять з музики і т. ін.).
4. Вважаю, що готуватися одразу до декількох справ неможливо.
5. На моїй парті, в школі та вдома, зазвичай, порядок.
6. Свої обіцянки я завжди виконую.
7. Я зазвичай відтягую розв'язання додаткової вправи чи задачі з домашнього завдання.
8. Повернувшись додому в брудному взутті, я одразу ж приводжу його до порядку.
9. Буває, що я говорю про речі, в яких не розуміюся.
10. Не відкладаю на завтра те, що можу зробити сьогодні.
11. Виконання шкільних, домашніх обов'язків, заняття спортом і т. ін. несприятливо відбиваються на моєму учінні.
12. Мене не тривожить, якщо на наступний день припадає багато різноманітних справ, оскільки підготовку до них я планую завчасно.
13. За будь-яких обставин надаю перевагу навчанню, а не розвагам.
14. Часто я йду до школи, не встигнувши поснідати.
15. Я можу запізнитися на урок без усяких серйозних причин.
16. Можу продовжити розпочату розповідь на будь-яку тему.

17. Якщо мені не щастить у школі (погані оцінки, посварився з другом і т. ін.), то в мене зникає бажання туди ходити.
18. Кожну річ одразу кладу на місце.
19. Інколи я кажу вголос не те, про що думаю.
20. Коли доводиться спізнюватися у різноманітних ситуаціях, то мені стає ніяково.
21. Мій стиль — ретельно виконувати завдання лише тоді, коли їх може перевірити вчитель.
22. На уроки я приходжу щонайменше за 10 хвилин до початку навчання.
23. Я завжди виконую усі правила поведінки в школі.
24. Я роблю ранкову зарядку.
25. Якщо я ретельно виконую яку-небудь одну справу, то інші залишаються невиконаними.
26. Я завжди переходжу вулицю по пішохідному переходу.
27. Інколи я йду до школи, не застеливши ліжко.
28. Шкільні доручення я виконую без нагадувань.

Додаток В

Опитувальник для самооцінки терплячості

(Є.П. Ільїн, О.К. Фещенко)

Інструкція: «Уважно прочитайте запропоновані твердження. Якщо Ви погоджуєтеся, то поряд поставте знак «+», якщо не погоджуєтеся, то знак «-».

Текст опитувальника

1. Якщо я втомлююся під час виконання важких уроків, то одразу кидаю цю роботу.
2. У мене не вистачає терпіння дочитати до кінця нудну розповідь.
3. Я дуже не люблю стояти в довгих чергах і часто йду з них, не достояючи до кінця.
4. Я можу довго терпіти біль, наприклад, коли болить зуб.
5. Зазвичай я можу довго терпіти спрагу.
6. Я б не витримав тривалого голодування, наприклад, для того, щоб схуднути чи вилікуватися від хвороби.
7. Якщо на уроці фізичного виховання я втомлююся, то швидко перестаю виконувати вправи.
8. Я рідко кидаю нудну роботу, не закінчивши її.
9. Зазвичай мені важко примусити себе що-небудь робити «через не хочу».
10. Я не кидаю роботу на половині, незважаючи на втому.
11. Мені подобається виконання такого домашнього завдання, під час якого я повинен пересилити себе, щоб його закінчити.
12. Я з упевненістю можу сказати, що я терплячий.
13. Незважаючи на втому, я намагаюся з усіх сил підтримувати високий темп під час бігу.
14. Мене дратує те, що на зупинці доводиться довго чекати транспорт, навіть, якщо я не поспішаю.

15. Я нетерплячий до болю.

16. Я не хочу вважати себе з слабовольним, тому щоразу намагаюся закінчити важке домашнє завдання.

17. Я дію за принципом: «Коли запрягся, то й тягни».

18. Я не вважаю, що «праця і терпіння все перетруть»; працювати потрібно з розумом, а не перевтомлюватися.

Додаток Д

Опитувальник для оцінки власної наполегливості

Є.П. Ільїна та О.К. Фещенко

Інструкція: «Вам пропонується ряд ситуацій. Уявіть себе в цих ситуаціях і оцініть себе в таких ситуаціях. Якщо Ви погоджуєтеся з твердженням, то поставте знак «+», якщо не погоджуєтеся, то поставте знак «-».

Текст опитувальника

1. Якщо це необхідно, я до кінця виконую навіть нудну, одноманітну роботу, наприклад, розв'язання багатьох схожих прикладів.
2. Зазвичай я працюю доти, доки є бажання.
3. Мені подобається розв'язувати важкі задачі, головоломки, все, що називають «важким горішком».
4. Навіть, якщо в мене не все виходить, я намагаюся продовжувати розпочату справу.
5. Я багато разів намагався планувати свій день, але не зміг виконати запланованого.
6. По можливості я уникаю розв'язання важких навчальних завдань.
7. Якщо в мене що-небудь не виходить, то я роблю це до тих пір, поки не вийде.
8. Встановивши розклад дня, я ретельно його дотримуюся, навіть якщо мені цього не хочеться.
9. При появі ускладнень я часто розпочинаю сумніватися, чи варто продовжувати розпочату роботу.
10. Якщо мені хто-небудь не дозволяє зробити те, що я хочу, я все одно намагаюся виконати задумане.
11. Якщо в мене що-небудь не виходить, то я стаю нетерплячим і готовий все кинути.

12. Коли я граю в шахи чи в яку-небудь іншу гру, то опираюся до останньої можливості.
13. В суперечці я найчастіше не намагаюся переконати інших.
14. Завжди намагаюся виконати до кінця доручену мені справу, незважаючи на труднощі, які з'являються.
15. Я завжди обстоюю власну думку, якщо впевнений у своїй правоті.
16. Під час розв'язання важкої задачі я намагаюся самостійно розібратися в ній, а не сподіваюся на допомогу інших.
17. У суперечці я зазвичай замовкаю перед натиском супротивника.
18. Коли я впевнений у своїй правоті, то доводити її я можу скільки потрібно, навіть, якщо мені будуть заважати.

Додаток Ж

Анкета «Саморегуляція прояву лінощів»

Д.А. Богданової та С.Т. Порохової

Серія 1

Інструкція: «Уявіть собі, що закінчився шкільний день і Ви отримали домашнє завдання з того навчального предмету, до якого Ви ставитеся байдуже. Зараз подивіться на бланк анкети. Ви бачите 8 ситуацій, в яких Ви можете опинитися. Утома означає, що Ви втомилися. Нецікава справа означає, що домашнє завдання для Вас нецікаве і т. д. Ваше завдання полягає в тому, щоб визначити, чи необхідно у кожній з цих ситуацій виконувати домашнє завдання».

Бланк для відповідей

Ситуація	Потрібно	Не потрібно	Буду	Не буду
Утома				
Хвороба				
Немає настрою				
Нудьга				
Хочеться спати				
Хочеться їсти				
Нецікава справа				
Важка справа				

Серія 2

Інструкція: «Уявіть собі, що закінчився шкільний день і Ви отримали запрошення розважитися, наприклад, піти погратися в гру з другом чи подругою. Зараз подивіться на бланк анкети. Ви бачите 8 ситуацій, в яких Ви можете

опинитися. Утома означає, що Ви втомилися. Ваше завдання полягає в тому, щоб визначити, чи необхідно у кожній з цих ситуацій йти розважатися».

Бланк для відповідей

Ситуація	Потрібно	Не потрібно	Буду	Не буду
Утома				
Хвороба				
Немає настрою				
Нудьга				
Хочеться спати				
Хочеться їсти				
Нецікава справа				
Важка справа				

Додаток 3

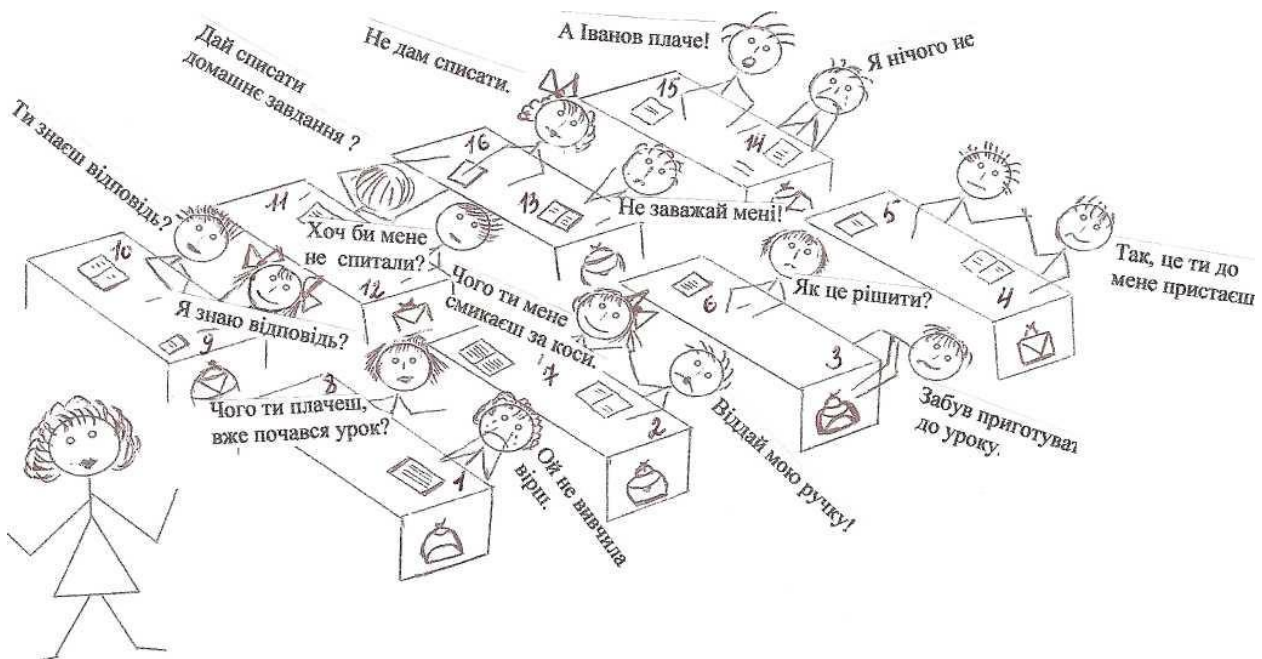
Визначення мотивації учнів молодшого шкільного віку до навчання у школі (О. Онуфрієва, С. Костроміна)

1. Тобі подобається у школі?
а) так; б) не дуже; в) ні.
2. Уранці ти завжди з радістю йдеш до школи або часто бажаєш залишитися вдома?
а) йду з радістю; б) буває по-різному; в) бажаю залишитися вдома.
3. Якщо б учитель сказав, що завтра йти до школи не обов'язково, ти пішов чи залишився вдома?
а) пішов до школи; б) не знаю; в) залишився б удома.
4. Тобі подобається, коли відмінюються які-небудь уроки?
а) не подобається; б) буває по-різному; в) подобається.
5. Ти б хотів, щоб не задавали ніяких домашніх завдань?
а) не хотів би; б) не знаю; в) хотів би.
6. Ти хотів би, щоб у школі залишилися тільки одні перерви?
а) ні; б) не знаю; в) хотів би.
7. Ти часто розповідаєш про школу своїм родичам і друзям?
а) часто; б) інколи; в) не розповідаю.
8. Бажав би ти мати іншого, не такого суворого вчителя?
а) мені подобається наш учитель; б) точно не знаю; в) бажав би.
9. У тебе в класі багато друзів?
а) багато; б) мало; в) немає друзів.
10. Тобі подобаються твої однокласники?
а) подобаються; б) не дуже; в) не подобаються.

Додаток К

Картинки із ситуаціями «У класі», «Після уроків», «В їдальні», «Розбите вікно» і «Сходишки»

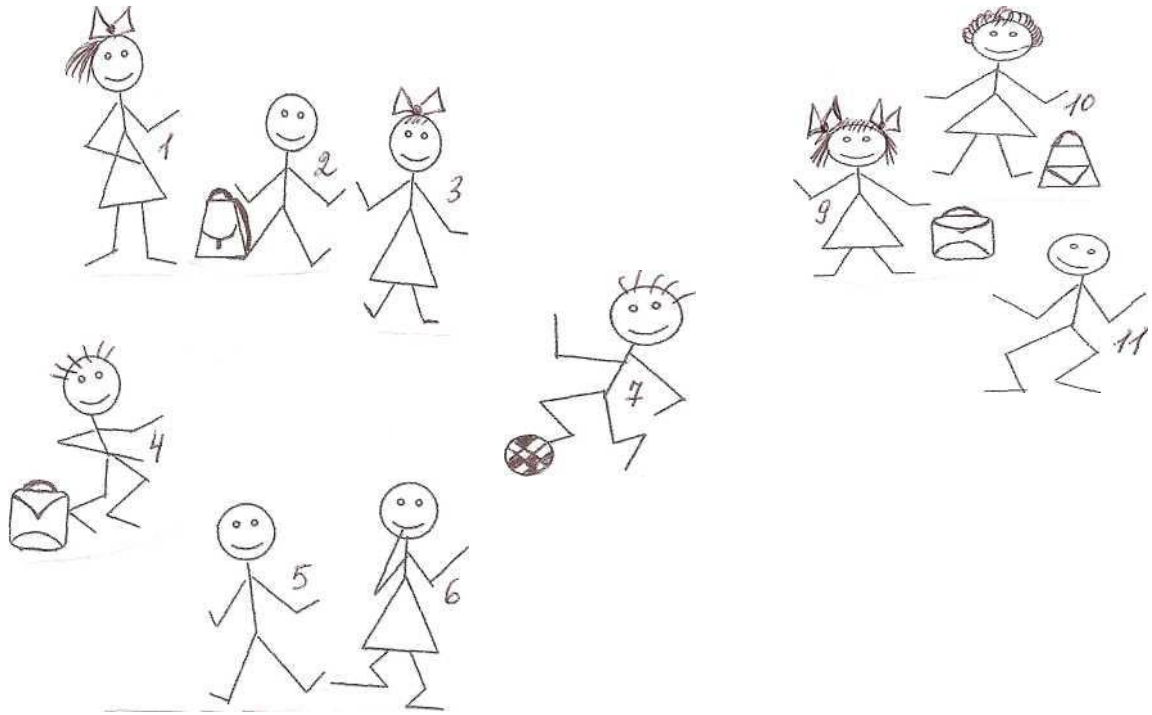
У класі



Запитання:

1. Чи поводитьься так хто-небудь у твоєму класі?
2. Що говорить вчителька про таку поведінку твоїх однокласників?
3. Подивися уважно, будь ласка, чи є ти на малюнку? Якщо є, то постав ту цифру, яка відповідає твоїй поведінці?
4. Поясни, будь ласка, чому ти так себе поводиш?

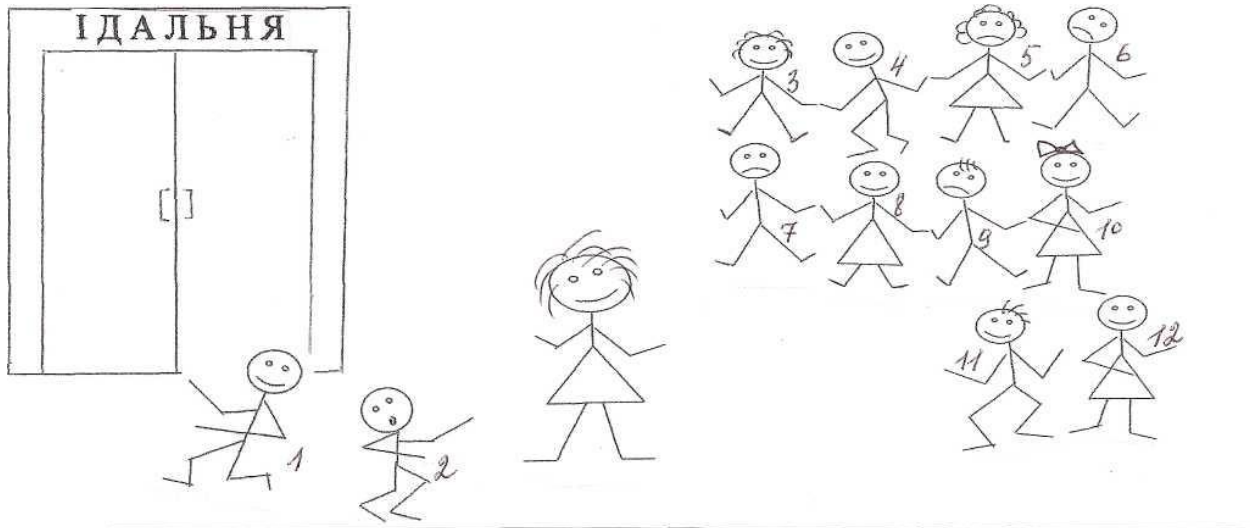
«Після уроків»



Запитання:

1. Що ти робиш після закінчення уроків: одразу йдеш додому чи робиш щось інше?
2. Після закінчення уроків ти зібрався йти до дому, однак друзі тебе покликали погуляти. Що ти будеш робити у цьому випадку?
3. Коли ти залишився погуляти, чи будеш переживати про те, що будуть телефонувати батьки, а тебе не має вдома?
4. Якщо ти відмовив друзям, що, на твою думку, вони можуть сказати?
5. Де ти на малюнку? Постав ту цифру, яка відповідає твоїй поведінці?

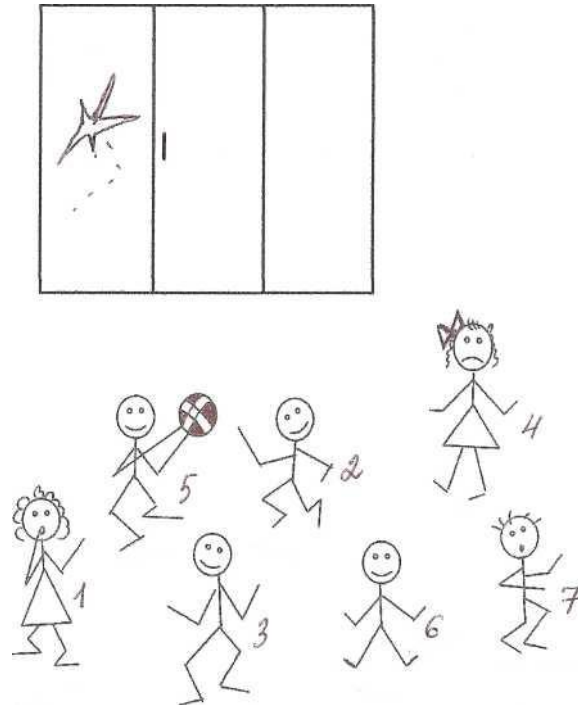
«В їдальні»



Запитання:

1. Коли вчителька каже, щоб усі вишикувалися і йшли до їдальні, що роблять діти?
2. Чи одразу всі виконують вказівку вчителя?
3. Чи біжить хто-небудь, щоб дістатися до їдальні першим?
4. А як ти поводиш себе у такій ситуації?
5. Подивися, будь-ласка, чи є ти на малюнку? Постав ту цифру, яка відповідає твоїй поведінці.

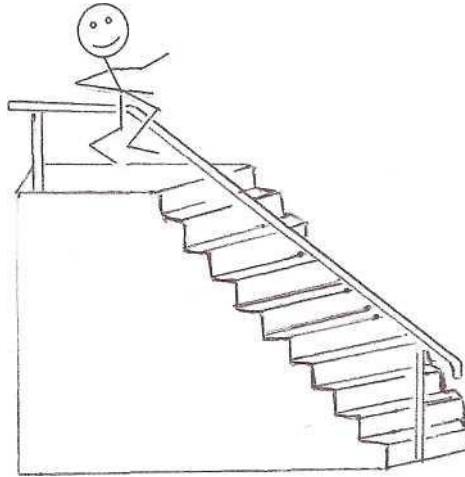
«Розбите вікно»



Запитання:

1. Якщо ти побачив, що хто-небудь розбив вікно, як ти себе будеш поводити?
2. Як ти думаєш, а щоб зробили інші у цьому випадку?
3. Знайди себе на малюнку, постав цифру, яка відповідає твоєї поведінці?

«Сходінки»



Запитання:

1. Скажи, будь ласка, чи правильно себе поводить цей учень? Поясни відповідь.
2. А чи з'їжджаєш по перилах ти?
3. Як ти думаєш, якими можуть бути наслідки такого вчинку?

Додаток Л

Таблиця Л.

**Рівні проявів довільності у поведінці молодших школярів з різною результативністю в учінні
(дані у %)**

N=250

Ознаки довільності	Самооцінка терплячості			Самооцінка наполегливості			Загальна саморегуляція			
	низький	середній	високий	низький	середній	високий	нездатність до подолання лінощів	низький	середній	високий
Високий	0,4	4	21,6	-	5,6	20,4	-	1,6	10	14,4
Достатній	2,4	16,8	8	2,8	14,4	10	1,6	16	9,6	-
Середній	0,4	10,4	15,2	0,8	8,8	16,4	-	8,8	15,2	2
Низький	4,8	10,4	5,6	5,6	9,6	5,6	4	14,8	2	-
Всього	100			100			100			

Додаток М

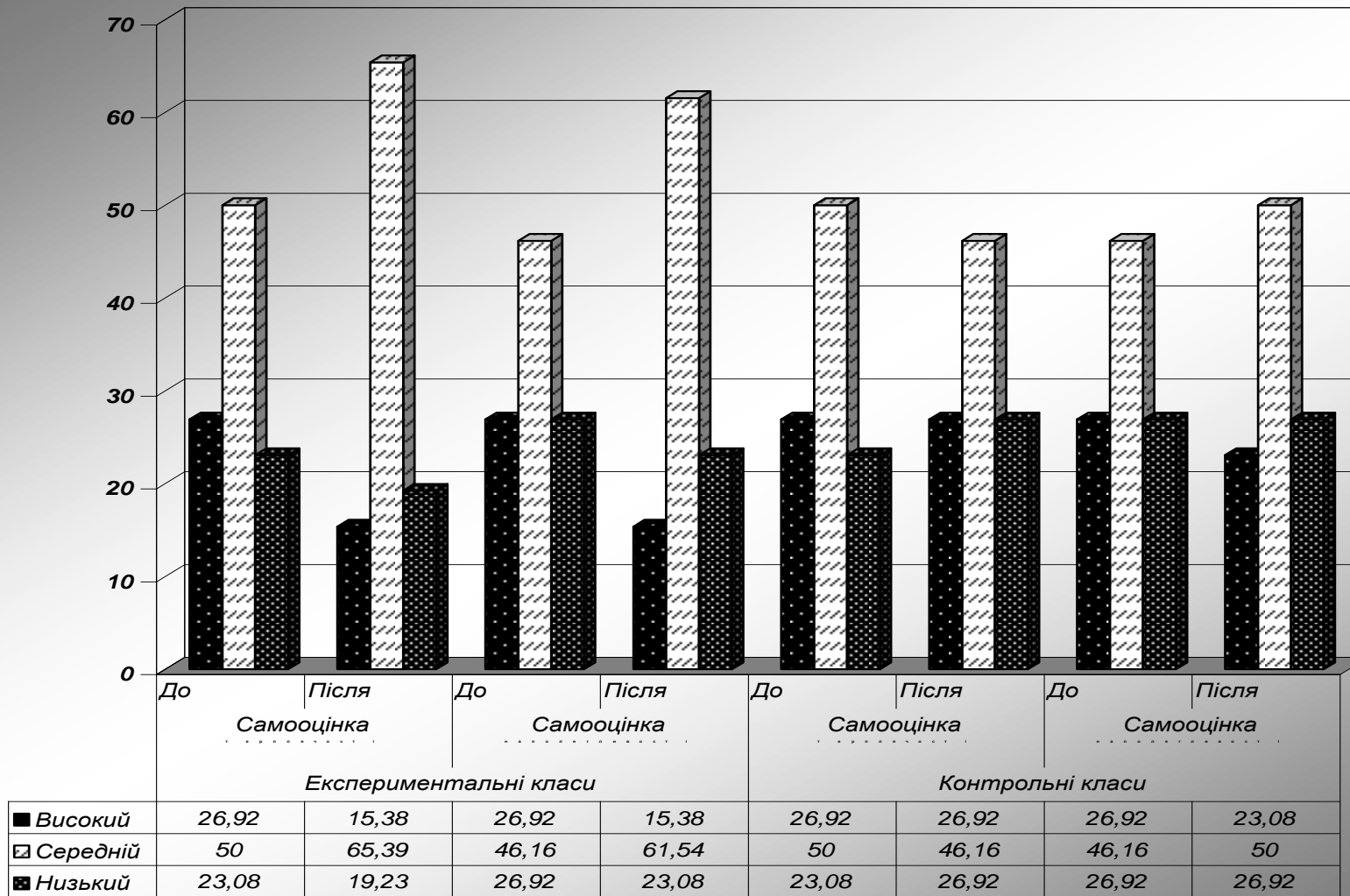


Рис. М.1. Порівняльна характеристика рівнів розвитку самооцінки терплячості та наполегливості учнів експериментальних і контрольних класів до та після формувального експерименту (дані у %)

Порівняльна характеристика рівнів розвитку самооцінки терплячості та наполегливості учнів молодшого шкільного віку з низькою результативністю експериментальних та контрольних класів до і після формування експерименту

Рівні розумового розвитку	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	Самооцінка терплячості		Самооцінка наполегливості		Самооцінка терплячості		Самооцінка наполегливості	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Високий	26,92	15,38	26,92	15,38	26,92	26,92	26,92	23,08
Середній	50	65,39	46,16	61,54	50	46,16	46,16	50
Низький	23,08	19,23	26,92	23,08	23,08	26,92	26,92	26,92

Додаток Н

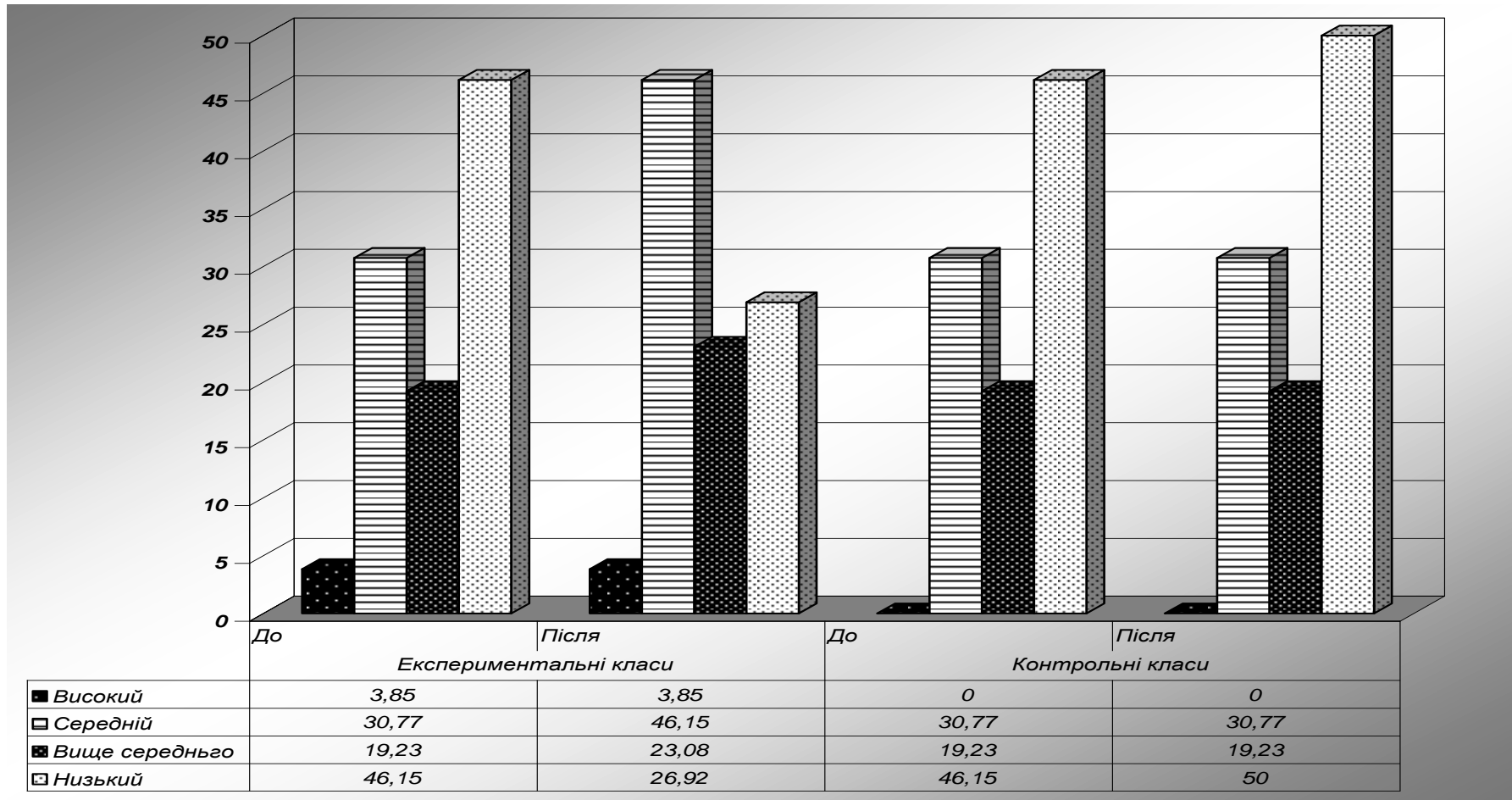


Рис. Н.1. Порівняльна характеристика рівнів розумового розвитку школярів експериментальних і контрольних класів до та після формувального експерименту (дані у %)

Порівняльна характеристика рівнів розумового розвитку учнів з низькою результативністю в учінні експериментальних і контрольних класів до і після формувального експерименту(дані у %)

Рівні розвитку довільності	Експериментальні класи		Контрольні класи	
	До	Після	До	Після
Високий	3,85	3,85	0	0
Середній	30,77	46,15	30,77	30,77
Вище середнього	19,23	23,08	19,23	19,23
Низький	46,15	26,92	46,15	50

