

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ДІАГНОСТИКИ В ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконала: здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти другого року навчання
11-261-м групи_
Спеціальності 013 Початкова освіта
Освітньо-професійної (наукової) програми
Початкова освіта
Година-Арюпіна Катерина Валентинівна

Керівник к. пед. н., доцентка Кабельнікова Н.В.
Рецензент к. пс. н., доцентка Казаннікова О.В.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ РОЛІ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ УЧНІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	8
1.1. Аналіз проблеми в історичному та сучасному аспектах	8
1.2. Значення психодіагностики в роботі вчителя початкових класів ... 13	
1.3. Методи й методики психолого-педагогічної діагностики, їх класифікація та особливості застосування п початковій школі	20
РОЗДІЛ 2. НАВЧАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ	25
2.1. Психологічні особливості молодшого шкільного віку	25
2.2. Характеристика навчальних здібностей учнів початкових класів ... 31	
2.3. Причини порушення розвитку навчальних здібностей у дітей 35	
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	40
3.1. Методичні засади психолого-педагогічного вивчення дитини з використанням методів психодіагностики	40
3.2. Характеристика методик дослідження рівня сформованості навчальних здібностей учнів початкових класів	44
3.3. Аналіз результатів проведеного експерименту	56
3.4. Використання методів психодіагностики з метою профілактики труднощів у навчанні молодших школярів	68
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	74
ДОДАТКИ	79

Додаток А Типові труднощі у навчанні молодших школярів та психологічні методики їх виявлення	79
Додаток Б Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	85

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зі вступом до школи адаптаційні механізми молодшого школяра потребують цілеспрямованого розвитку та укріплення. Це зумовлено тісним зв'язком між станом здоров'я дітей в цілому й успішністю їх навчання. Тому вчитель початкових класів має володіти психолого-педагогічним інструментарієм для об'єктивного оцінювання психофізіологічного стану дітей, прогнозування труднощів, з якими вони можуть зіткнутися під час навчання або соціальної взаємодії з однолітками і, за можливості, вжити заходів щодо їх профілактики або подолання.

Для успішного здобуття освіти на початкових її етапах необхідною умовою є певна зрілість всіх систем організму, сформованість таких компонентів, як мислення, пам'ять, розвиток моторних, зорових, просторових, мовно-мовленнєвих та інших функцій, які складають психофізіологічний базис навчальних здібностей. На жаль, вчителі початкової школи практично не використовують комплексний системний аналіз оцінки стану сформованості навчальних здібностей учнів із застосуванням методів психодіагностики, а орієнтуються на критерії оцінювання навчальних досягнень не враховуючі особливості своїх учнів та індивідуальні темпи опанування навчальним матеріалом. Зазначений стан пояснюється відсутністю уніфікованого організаційно-педагогічного алгоритму проведення психодіагностичних досліджень в початковій школі.

Проблема навчальних здібностей здавна була і залишається в центрі уваги вчених психологів, педагогів, методистів, вчителів-практиків таких, як: Й. Герберт, М. Монтесорі, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, (власне йому належить термін «розвивальне навчання»). Вирішенню проблеми діагностики навчальних здібностей присвячені праці З. Калмикової, С. Костроміна, А. Онуфрієва та ін.

В.Бондар, Г. Кухтеріна та Є.О.Кукуєв [26], М.Шеремет, наголошують, що нове покоління дітей виявилось в ситуації дизбалансу наявних здібностей і можливості щодо їх реалізації. Спостерігається різка тенденція до зменшення групи дітей з нормотиповими середніми темпами розвитку. Збільшився відсоток дітей з крайніми варіантами онтогенетичного розвитку, при цьому із сповільненою швидкістю дозрівання функціональних систем діти зустрічаються частіше, ніж з прискореними темпами. Це, в свою чергу, призводить до труднощів в опануванні програмним матеріалом у тому обсязі, що вимагає початкова школа. Погіршує становище відсутність у більшості керівників шкіл і вчителів спеціальних знань і умінь щодо елементарної діагностики стану навчальних здібностей дітей, щодо організації освітньої роботи з учнями, які мають різні відхилення у навчанні. Усе вище зазначене зумовлює актуальність теми кваліфікаційного дослідження: **«Використання методів психолого-педагогічної діагностики у вивченні навчальних здібностей учнів початкових класів»**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційну роботу виконано відповідно до науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Об'єкт дослідження – процес оволодіння навчальними уміннями та навичками учнями початкових класів.

Предмет дослідження – методи та методики психолого-педагогічної діагностики навчальних здібностей учнів молодших класів.

Мета дослідження – визначити рівень сформованості навчальних здібностей учнів початкових класів засобами психодіагностичних методів та методик.

Гіпотеза дослідження. Ми виходили з припущення про те, що успішне застосування вчителем у своїй роботі методів та методик психодіагностики у вивченні навчальних здібностей молодших школярів можливе за наступних умов:

- знання класифікації методів та методик психодіагностики та особливостей їх використання з дітьми різного віку;
- користування діагностичним інструментарієм щодо виявлення стану розвитку навчальних здібностей молодших школярів;
- уміння здійснювати моніторинг розвитку навчальних умінь та навичок на різних етапах освітнього процесу.

Для досягнення поставленої мети та підтвердження висунутої гіпотези було визначено такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати психологічну, загальнодидактичну та спеціальну літературу, що висвітлює проблему діагностики навчальних здібностей у молодших школярів.
2. Систематизувати методи та прийоми діагностики навчальних здібностей дітей молодшого шкільного віку.
3. Уточнити поняття «навчальні здібності» та визначити основні фактори, що впливають на розвиток навчальних здібностей в учнів початкових класів.
4. Експериментально перевірити ефективність комплексу психодіагностичних методик дослідження стану сформованості навчальних здібностей в учнів початкових класів.

Методи дослідження:

- *теоретичні:* вивчення, аналіз й узагальнення спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою виявлення стану досліджуваної проблеми, систематизації теоретичних положень та узагальнення педагогічного досвіду стосовно використання методів психодіагностики в

освітньому процесі початкової школи;

- *емпіричні*: цілеспрямоване спостереження за навчальною діяльністю учнів початкових класів; систематизація методів психодіагностики та визначення комплексу методів та прийомів вивчення навчальних здібностей молодших школярів; психолого-педагогічний експеримент з метою визначення ефективності використання психодіагностичного інструментарію у вивченні стану сформованості навчальних здібностей в учнів початкових класів;

- *статистичні*: кількісний і якісний аналіз одержаних експериментальних даних.

Елементи наукової новизни дослідження полягають у тому, що: науково-теоретично *обґрунтовано* значення використання вчителями початкових класів методів та методик психодіагностики у вивченні навчальних здібностей учнів з метою більш ефективної організації освітнього процесу; *уточнено* поняття «навчальні здібності», дані про стан сформованості навчальних здібностей у молодших школярів, виявлено труднощі під час їх навчання; *подальшого розвитку* набули положення щодо необхідності моніторингу навчальних здібностей у дітей з різною успішністю опанування навчальним матеріалом з метою попередження шкільної неуспішності.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що описані особливості оволодіння навчальними вміннями та навичками учнями початкових класів, а також представлені методи та методики діагностики навчальних здібностей дітей молодшого шкільного віку на різних етапах освітнього процесу, можуть бути використані вчителями школи I ступеня у практичній діяльності, а також будуть корисними студентам спеціальності «Початкова освіта» під час написання наукових досліджень та вивчення освітньої компоненти «Психодіагностика».

Апробація дослідження. Апробацію одержаних результатів здійснено шляхом їх оприлюднення на засіданнях кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету. Матеріали роботи представлено у публікації: «Теоретичні питання психолого-педагогічного вивчення молодших школярів», що вийшла з друку у 2019-2020 навчальному році.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ РОЛІ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ УЧНІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

1.1. Аналіз проблеми в історичному та сучасному аспектах

Генезис дефініції «діагностика» походить від грецьких коренів («dia» і «gnosus») і буквально трактується як «розрізнявальне пізнання», відповідно, його можна розуміти як розпізнавання чогось (наприклад, хвороби в медицині, відхилення від норми в спеціальній педагогіці, порушення в роботі технічного засобу тощо).

Аналіз літературних джерел [4; 8; 31; 34; 37; 48 та ін.] засвідчує, що цей термін активно використовують не тільки в психології та педагогіці, а й медицині, техніці, інших областях науки та практики.

Становлення психодіагностики як науки відбувалося відповідно запитів практики, розвитку соціуму. Спочатку це було пов'язано з необхідністю вироблення алгоритму під час вибору кандидатів на певні посади, і тільки пізніше виникла потреба у використанні спеціальних діагностичних методів в освітній практиці.

Так, в Стародавньому Китаї за 2200 років до нашої ери приділялась значна увага питанням відбору чиновників. Створена у той час система відбору охоплювала різні «здібності» - від уміння писати і рахувати до особливостей поведінки в побуті. Ці «тести» як комплексні випробування удосконалювалися протягом декількох століть.

Філософ і математик античного періоду Греції Піфагор (близько 580 - 500 р. до н.е.) дозволяв у своїй школі навчатися лише тим, хто пройшов ряд

випробувань. Особливу увагу він звертав на те, як людина сміється та її ході, оскільки вважав, що вони відображають характер людини.

Сократ (близько 469 р. до н.е. - 399 р. до н.е.) надавав перевагу під час рекомендацій на посаду чиновника людям, які швидко вчаться, мають гостре відчуття гумору, хорошу пам'ять та значну кмітливість, є працьовитими [17].

Як бачимо, навіть у стародавні часи вже були певні критерії відбору індивіда для певної діяльності.

Одна з головних цілей педагогічної діагностики завжди співвідносилася з успішністю навчання. В цьому аспекті екзамен також може розглядатися як компонент діагностичного процесу.

Найбільш ранні відомості про перевірку успішності в європейській школі датуються приблизно 1200 роком, коли університет Болоньї вперше запровадив усний іспит для одержання ступеня доктора філософії. Тоді це був єдиний екзамен, що складався упродовж тижня. У США перші письмові екзамени було введено у 1845 році в Массачусетсі.

Що стосується процедури педагогічного дослідження, то вона вперше була запропонована в Англії директором однієї з шкіл Реверендом Джорджем Фішером у 1860-х роках. Педагог у своїй діяльності дійшов до висновку про те, що є необхідною розробка стандартів успішності навчання. Тому він розробив «книги шкал»: від найменшої (одиниці) – для позначення найвищого показника, до найвищої (п'яти) – для найменших досягнень у вивченні дисциплін [12].

У США починаючи з кінця XIX століття популярним стало масове тестування у школах. Розробником тестів став американський лікар і психолог Дж. М. Райс, який на достатній вибірці досліджуваних (а це 33 тис учнів) продемонстрував, що формування механічних дій упродовж досить тривалого часу, наприклад, тренування письма, не призводить до успішного опанування навичкою. Експериментальні дані доводять, що не існує

безпосереднього зв'язку між щоденними тренуваннями та формуванням умінь та навичок без розвитку розумових операцій.

У 1903 р Е.Торндайк у книжці «Освітня психологія» (Educational Psychology) описав ті види тестів, які, як на його думку, є найкращими для визначення успіхів у навчанні. Вихід з друку зазначеної книги ознаменувала появу нового наукового напрямку – освітньої психології, в якій основне місце відводилося методам вимірювання [4].

Саме у США широкої популярності набули тести як методи вимірювання. Тестування використовувалося для вивчення роботи шкіл незалежними організаціями, міськими та штатними шкільними департаментами, державними відділами громадського навчання, а також університетськими центрами. Задля цього навіть були створені у кожному штаті «Бюро освітніх досліджень» під керівництвом видатних фахівців у розвитку вимірювання. У функції Бюро входили послуги із забезпечення тестами персоналу шкіл, проведення стандартизації розроблених тестів, створення нових, що забезпечило прогрес в галузі шкільних вимірювань [48].

До 1918 р В.С.Монро представив список 109 стандартизованих тестів на вимір успішності, які вже були на ринку, включаючи 84 тести, створених для молодших класів (до 8-го класу включно), а також 25 тестів - для старших класів.

Більшість тестів для початкової школи складала тести на вимірювання успіхів в математиці, і тільки один тест оцінював ефективність навчання малюванню.

Значний вплив на розвиток діагностики в освіті як в Америці, так і в усьому світі здійснив С. Холл, який був за засновником педології – комплексної науки про дитину, в основі якої лежить ідея педоцентризму, тобто ідея про те, що дитина є центром дослідницьких інтересів широкого

кола спеціалістів (психологів, педагогів, біологів, педіатрів, антропологів, соціологів та інших).

У Радянському Союзі розробка психолого-педагогічних методів дослідження була пов'язана з діагностикою порушень розвитку. На початку ХХ ст. з відкриттям перших допоміжних шкіл і класів, з'явилася потреба у розробці методів виявлення розумової відсталості у дітей.

Більшість учених (Є. Гер'є, В.Кашенко, М.Постовській, Г.Россолімо, О. Фельцман, М. Чехов та ін.) у ті часи серед методів обстеження дітей перевагу надавали тестовому методу, а також підкреслювали значення методу спостереження.

Вперше спеціальну методику проведення цілеспрямованих спостережень, розробив А. Лазурський, який зробив значний внесок у вирішення проблеми вивчення дитини у природній діяльності та природних умовах шляхом об'єктивного спостереження. Унікальністю метода вченого було те, що природний експеримент містив у собі і цілеспрямоване спостереження за дитиною, і спеціальні завдання. Також А. Лазурським було розроблено спеціальну програму вивчення індивідуальних проявів учнів на уроках [7].

Значний вплив на розвиток педагогічної діагностики зробив Л.Виготський, який запропонував вивчати особистість дитини в розвитку у тісному зв'язку із такими зовнішніми умовами, як: виховання, навчання і середовище.

На відміну від тестологов, які лише статично констатували рівень розвитку дитини в момент обстеження, Л.Виготський відстоював динамічний підхід до вивчення дітей. Науковець наголошував на тому, що важливим в освітньому процесі є не тільки опора на те, що дитина вже досягла на попередніх етапах життя, а, головним чином, опора на так звану «зону найближчого розвитку». При цьому автор наполягав на необхідності

встановлення якісних особливостей перебігу психічних процесів, виявлення перспектив розвитку особистості дитини [20].

У 30-х рр. ХХ століття в школах відбувалося активне вивчення учнів з використанням тестових методик. Однак ці тести були не досконалі та ними користувалися не завжди спеціалісти, тому результати часто спотворювалися, що призвело до заборони не тільки масового тестування дітей, а й психодіагностики в цілому на наступні тридцять років [48].

Реабілітація психолого-педагогічної діагностики в школі відбулася у 1968 році завдяки відомим та авторитетним психологам О.Леонт'єву, О.Лурія, А.Смірнову, які обґрунтували можливість застосування стандартизованих та перевірених психологічних тестів в школі, в першу чергу для виявлення особливостей дітей, які відстають у навчанні.

У 1987 році основні функції психодіагностики були сформульовані Н.Тализіною. Науковиця зазначає, що провідними функціями психодіагностики є:

- визначення умов, найбільш сприятливих подальшому навчанню дитини;
- прогностична функція;
- надання допомоги під час розробки програм навчання та розвитку, що враховують особливості особистісного розвитку індивіда, його стан пізнавальної діяльності [42].

Таким чином, результати психодіагностичного обстеження мають слугувати підставою для вирішення питань щодо доцільності і напрямів психологічного втручання у розвиток і навчання дитини.

В нашій державі центром розробки психодіагностичного інструментарію для вивчення особистісних якостей індивіда залишається Інститут психології імені Г.С.Костюка Національної академії педагогічних наук України, де більше, ніж в 15 лабораторіях під керівництвом видатних

вчених-психологів (Ю.Гільбух, П.Зінченко, В.Луцьков, С.Максименко, Н.Максимова, І.Манілов, О.Рогозянський, О.Скрипченко, Б.Ткач та ін.) проводилися та здійснюються дослідження у цьому напрямі. Науковці особливу увагу приділяли вивченню методології, теорії та практиці розробки нових тестів, їх верифікації та стандартизації, адаптації наявних діагностичних методик, та впровадженню психодіагностики в діяльність педагога загальноосвітньої та спеціальної школи. Слід зазначити, що саме науковцям Інституту психології при НАПН України належить заслуга у розробці спеціальних програм та навчальних комплексів, за якими вчителі та шкільні психологи могли б працювати з окремими категоріями учнів.

1.2. Значення психодіагностики в роботі вчителя початкових класів

Відповідно до сучасних загальнонаукових уявлень під діагностикою розуміють розпізнавання стану певного об'єкта або системи шляхом швидкої реєстрації його істотних параметрів і наступного віднесення до визначеної діагностичної категорії з метою прогнозу його поведінки і прийняття рішення щодо можливостей впливу на цю поведінку в бажаному напрямі [34].

Психологічна діагностика полягає у систематичному зборі та науковій обробці інформації. Мета такого процесу полягає в обґрунтуванні прийнятих рішень, контролю за діями, спрямованими на оптимізацію стану або явища.

В свою чергу психолого-педагогічна діагностика – це галузь науки, що розробляє методи виявлення і дослідження актуального стану і тенденцій індивідуально-особистісного розвитку суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії [8].

Об'єктом дослідження психолого-педагогічної діагностики є індивідуальні відмінності і способи їх вимірювання, предметом – стани, властивості, характеристики учня, а також тенденції, що визначають результативність професійної діяльності педагога.

У коло завдань психолого-педагогічної діагностики входять:

1) виявлення динаміки розвитку дітей для корекції можливих відхилень;

2) визначення вихідного стану дитини для розробки програми або плану роботи з ним;

2) оцінка ефективності певних дій фахівця;

3) вивчення проблемної ситуації в сім'ї та оточенні учня та інші.

Залежно від визначення психолого-педагогічної діагностики як науку і її об'єкта, розрізняють два ключових її аспекти: теоретична і практична діагностика [8].

Теоретична діагностика використовує дані загальної психології та педагогіки і їх галузей, результатом роботи в цій галузі є методика або метод одержання психолого-педагогічної інформації. В цьому сенсі діагностична методика виступає в згорнутому вигляді вирішеним психологічним завданням, де є спосіб одержання інформації, можливі її варіанти та інтерпретація цих варіантів з точки зору автора методики.

Практична діагностика використовується в реальних життєвих умовах і конкретних ситуаціях у вигляді застосування методів і методик, що є результатами роботи теоретичної діагностики і спрямовані на виявлення індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Також слід зазначити, що у галузі сучасної діагностичної діяльності розрізняють поняття «діагностичне обстеження» і «диференційно-діагностичне обстеження».

Діагностичне обстеження – це застосування вже розробленого тесту. Його результатом є одержання відомостей про властивості, якості і стани того, кого обстежують [37.].

Диференційно-діагностичне обстеження - це комплекс теоретичних і експериментальних робіт, спрямованих на формулювання концепції вимірюваної психічної властивості, виявлення діагностичних ознак, за якими можна одержувати інформацію про задану властивість. Його кінцевий результат – це створення діагностичної методики [8].

Основними поняттями, якими оперують в процесі діагностичної діяльності, є: діагностичні категорії, діагностичні ознаки і діагностичні чинники [37]. Вони визначають різні рівні психічних проявів учнів. Зупинимося на їх визначенні.

Діагностичні категорії – це широкий клас об'єктів (класи людей), яким надається єдиний діагноз (діагностичний висновок).

Діагностичні ознаки – зміни, які безпосередньо спостерігаються та реєструються. З огляду на наявні норми, вони дозволяють віднести об'єкт до певної діагностичної категорії.

Діагностичні чинники – приховані від безпосереднього спостереження, латентні змінні, які виступають в якості психологічних причин, механізмів прояву даних діагностичних ознак [32].

Як зазначають Н.Боритко, Л.Бурлачук, В.Столін та ін. однією з основних проблем психодіагностики є те, що між ознаками і категоріями лише в поодиноких випадках існують необхідні взаємооднозначні відповідності. Тому потрібно аналізувати значний комплекс симптомів у різних ситуаціях, перш ніж робити заключення. Так, наприклад, одна й та ж атипова поведінка дитини може бути зумовлена різними причинами (соматичним станом, умовами виховання, психоемоційним навантаженням тощо).

Виходячи із зазначеного, можна виділити функції психолого-педагогічної діагностики:

1. Інформаційна функція – одержання інформації про стани, що виявляються та механізми їх розвитку.
2. Контрольно-коригувальна функція – керування психолого-педагогічним процесом та моніторинг формування станів.
3. Прогностична функція – виявлення причинно-наслідкових зв'язків між заходами, що впроваджуються та результатами педагогічної діяльності.
4. Оціночна функція – моніторинг змін якостей і властивостей об'єкта вивчення у конкретний момент часу і залежність цих змін від дій педагога [26].

Сучасна школа висуває до вчителя початкових класів вимоги вищого порядку, ніж просто викладення навчального матеріалу. Педагог Нової української школи – це вчитель-дослідник, який самостійно вибудовує траєкторію не тільки свого професійного становлення, а й траєкторію взаємодії кожним учнем класу та їх батьками для досягнення результатів в освітньому процесі школярів.

Вчитель у своїй професійній діяльності має бути готовий вирішувати комплекс завдань :

- в межах педагогічної діяльності – вивчення можливостей, потреб, досягнень учнів та добір на основі одержаних результатів змісту, форм, методів викладання, індивідуальних маршрутів навчання, виховання і розвитку учнів класу;
- в межах прогностичної діяльності – вивчення, формування та реалізація потреб учнів в освітньому процесі;
- в межах науково-дослідної діяльності – проведення експериментів щодо використання нових методів, освітньої діяльності, здійснення якісного аналіз одержаних результатів.

Успішність вирішення цих завдань визначається сформованістю у педагогів молодшої школи фахових компетентностей, зокрема:

- готовність застосовувати сучасні методики, технології, методи діагностування досягнень учнів для забезпечення якості освітнього процесу;
- вміння використовувати методи психологічної та педагогічної діагностики для вирішення професійних завдань.

Як відомо, завдання становлення дитини в молодшому шкільному віці є різноманітними. Це, зокрема:

- зміна соціальної ситуації розвитку;
- поява нових видів діяльності в межах освітнього процесу;
- зміни у пізнавальній, комунікативній, особистісній сферах тощо [40].

Педагогу необхідно не тільки розуміти вікові новоутворення, характерні для кожного вікового етапу, але і разом з цим вміти коректно оцінювати індивідуальні особливості своїх учнів, закладаючи базис освітніх потреб.

Особливе значення вміння застосовувати методи психолого-педагогічної діагностики вчителем початкових класів мають під час роботи з першокласниками.

Вступ до першого класу є для дитини серйозним випробуванням, що пов'язане з тривожністю, стресом, коли змінюється соціальна роль, оточення, висуваються нові вимоги, режим дня, з'являються нові види діяльності. Все це потребує від дитини достатнього ресурсу адаптаційних механізмів та психофізіологічної готовності до зазначених змін. Оцінка готовності до нового щабля здобуття освіти (початкова школа) – є значущим компонентом діяльності вчителя. Підтримка молодшого школяра має здійснюватися на науково обґрунтованих результатах досліджень із застосуванням стандартизованих методик.

Слід зазначити, що наявність в освітній закладі психолога не знімає зазначених вище відповідальностей з учителя. Діяльність учителя і психолога мають бути паралельною і доповнювати одна одну. Усвідомлення того, що дитина перебуває в центрі освітнього процесу, засвідчує про консолідацію зусиль.

Ефективність психолого-діагностичної діяльності вчителя залежить від дотримання принципів психодіагностики [33], а саме:

1. Принцип об'єктивності – прагнення до максимальної об'єктивності в процедурах і результати діагностики, уникнення в оформленні діагностичних даних оціночних суджень, суб'єктивного ставлення до особи, яка діагностується.

Принцип реалізується через:

- адекватне відображення об'єкта, який діагностується у відповідних термінах і величинах;
- відповідність методик віковим і індивідуальним особливостям особи, яку вивчають;
- оптимізація вибору методів, форм обстеження, наукове обґрунтування результатів діагностики;
- поєднання якісних характеристик з кількісними результатами;
- гнучкість і стабільність у діагностичній діяльності, можливість повторної перевірки даних.

2. Принцип цілісності передбачає розгляд об'єкта як цілісної системи, що складається зі взаємопов'язаних компонентів.

У педагогічній діяльності принцип реалізується через:

- зіставлення даних, одержаних у різних умовах і ситуаціях життєдіяльності дитини, різними людьми, які перебувають з нею у різних відносинах;
- комплексність та наступність у застосовуванні методів дослідження;

- виявлення взаємозалежності і взаємообумовленості внутрішніх чинників індивідуально-особистісного становлення особистості із зовнішніми умовами середовища.

3. Принцип процесуальності (розвитку) передбачає вивчення властивостей і процесів в їх динаміці, розкриття не тільки змісту об'єкта, а й закономірностей його зміни під час організації освітнього процесу або психолого-педагогічного супроводу.

Реалізація зазначеного принципу в діяльності педагога відбувається через:

- відсутність обмеження тільки окремими «зрізами стану», оцінками без виявлення закономірностей розвитку;

- обов'язкове виявлення основних закономірностей розвитку та причин, що впливають на виникнення деструктивних тенденцій у різних сферах розвитку індивіда;

- поєднання констатувальних методів з розвитково-коригуючими;

- врахування гендерних, соціокультурних та індивідуально-особистісних особливостей становлення дитини;

- створення умов для безперервного вивчення індивіда в природніх умовах педагогічного процесу.

4. Принцип персоналізації передбачає визначення не тільки індивідуальних проявів загальних закономірностей, але й індивідуальної траєкторії розвитку, що дозволяє відхилення від норми не оцінювати не як негативні без аналізу динамічних тенденцій формування стану

Принцип реалізується через:

- аналіз індивідуальних особливостей індивіда;

- врахування конкретної життєвої ситуації;

- застосування загального та диференційованого підходів.

5. Принцип компетентності передбачає прийняття діагностом рішень тільки з тих питань, з яких він має спеціальну підготовку та заборона будь-яких дій, що можуть завдати шкоди випробуваному.

Реалізується принцип через:

- співпрацю (обов'язкова згода на діагностику батьків або тих, хто їх офіційно заміняє,);
- безпеку для дитини методик, що застосовуються;
- доступність педагогу діагностичних процедур і методів;
- обґрунтованість одержаних даних та висновків;
- виваженість та коректне використання діагностичних відомостей (конфіденційність і попередження неадекватних дій щодо інших фахівців, які працюють з дитиною або володіють результатами обстеження) [33].

Отже, психолого-педагогічне обстеження учнів початкової школи уявляє собою взаємодію, спрямовану на досягнення позитивного соціального та освітнього результату.

1.3. Методи й методики психолого-педагогічної діагностики, їх класифікація та особливості застосування п початковій школі

Як засвідчує аналіз сучасної літератури [1; 8; 14; 22; 28; 31; 34; 41 та ін.], присвяченій проблемам діагностики, різні автори вкладають різний зміст трактуючи поняття «метод» і «методика». Тому, на нашу думку, доцільно уточнити ці терміни, щоб уникнути помилок в педагогічній діяльності.

Так, метод психодіагностики визначається як широке коло методик, що мають спорідненість провідного технологічного прийому або спорідненість теоретичної системи уявлень, на яких базується валідність даного класу методик. Основною особливістю методу є вимірювально-випробувальна та

оцінна спрямованість, за рахунок якої досягається кількісна і в деяких випадках якісна кваліфікація явища, що досліджується [31].

У той же час методика характеризується як конкретна, приватна процедура, або система дій, застосування яких спрямовано на одержання інформації про конкретну психічну властивість у конкретного контингенту досліджуваних в певному класі ситуацій для вирішення певних завдань [31].

Таким чином, під поняттям методики психодіагностики розуміють прийоми оцінки індивідуальних психологічних відмінностей та прийоми визначення стану психологічних змінних, що характеризують конкретну особистість чи колектив з точки зору норми [28].

Метою класифікації діагностичного інструментарію є полегшення діагносту вибір методики, що максимально відповідає завданню дослідження. Таким чином, класифікація має з одного боку, - віддзеркалювати зв'язок методів з психічними властивостями, які вивчаються, а з іншого, - бути пов'язані з практичними завданнями, заради яких ці методи розробляються.

Існує декілька підходів до класифікації діагностичних методів і методик.

Так, Р.Немов виділив шість найбільш загальних критеріїв, за якими можна розподілити методи практичної психодіагностики на окремі групи [31]:

1. Тип тестових завдань, що використовуються у методиці:

а) опитувальні (в них використовуються питання, адресовані досліджуваним);

б) стверджувальні (вживаються судження, з якими випробовуваний повинен висловити свою згоду або незгоду);

в) продуктивні (застосовується той чи інший вид власної творчої активності випробовуваного: вербальної, образної, матеріальної);

г) дієві (випробуваний одержує завдання виконати певний комплекс практичних дій, за характером яких роблять висновок про його психологічні властивості);

д) фізіологічні (діагностика проводиться на основі аналізу мимовільних фізичних або фізіологічних реакцій організму людини).

2. За адресатом тестового матеріалу:

а) свідомі (апелюють до свідомості випробуваного);

б) несвідомі (спрямовані на неусвідомлювані реакції людини).

3. За формою подання тестового матеріалу:

а) бланкові (надають тестовий матеріал в письмовій формі, або у формі малюнків, схем і т.п.);

б) технічні (презентують матеріал в аудіо-, відео форми, презентації, а також через інші технічні пристрої);

в) сенсорні (надають матеріал у вигляді фізичних стимулів, безпосередньо адресованих органам чуття).

4. За характером даних, що використовуються для психодіагностичних висновків:

а) об'єктивні (використовуються показники, які не залежать від свідомості і бажання експериментатора або випробуваного);

б) суб'єктивні (дані залежать від особливостей експериментатора або випробуваного).

5. За критерієм наявності тестових норм:

а) мають тестові норми;

б) не мають подібні норми.

6. За внутрішньою структурою:

а) моновимірні (діагностується й оцінюється одна якість або властивість);

б) багатовимірні (призначені для виявлення і оцінки відразу декількох психологічних якостей) [31].

О.Бодалев і В.Столін пропонують свій підхід до класифікації психодіагностичних методик, розподіляючи їх на групи за чотирма критеріями [7].

1. За відповідями на завдання методики:

а) методи базуються на завданнях, які не мають правильної відповіді (переважно особистісні опитувальники);

б) методики, які передбачають правильну відповідь (тести інтелекту).

2. За характером розумових дій:

а) вербальні (опосередковані мовленнєвою активністю випробуваного);

б) невербальні (передбачають розуміння інструкцій без мовленнєвої відповіді; виконання подібних завдань спирається на невербальні здібності - перцептивні, моторні).

3. За характером методичного принципу, покладеного в основу діагностичного прийому:

а) об'єктивні тести (передбачають правильну відповідь);

б) стандартизовані самозвіти (можливе внесення власних суджень випробуваним або це опитувальники, в яких відбувається віднесення довільних відповідей до стандартних категорій тощо);

в) проєктивні техніки (засновані на феномені проєкції, під час якого відбувається перенесення психічних властивостей досліджуваного на матеріал завдання, наприклад, малюнок, незавершений текст, роль тощо);

г) діалогічні (інтерактивні) техніки (передбачають контакт психодіагноста з досліджуваним з метою досягнення кращих результатів за

допомоги специфічних особливостей цього контакту, що відповідають діагностичному завданню).

4. За ступенем залучення в процедуру діагностики експериментатора і ступеня його впливу на одержані результати:

а) мінімальна залученість діагноста під час використання: апаратурних методик, об'єктивних тестів, різних форм стандартизованих самозвітів, тощо;

б) максимальна залученість діагноста – це переважно діалогічні діагностичні техніки.

Всі інші методи, на думку авторів, є проміжними між двома полюсами – об'єктивними тестами, з одного боку, і діалогічними методами – з іншого [7].

Проблема застосування методів психолого-педагогічної діагностики в початковій школі полягає у тому, що до моменту вступу у школу суттєво різняться індивідуальні відмінності дітей за рівнем їх психологічного розвитку. Ці відмінності у першу чергу виявляються у тому, що учні знаходяться на різних щаблях інтелектуального, морального, міжособистісного, соціального та мовленнєвого розвитку, а, отже, вони вже можуть по-різному реагувати на однакові інструкції, завдання та психодіагностичні ситуації. Так, наприклад, одним дітям доступні тести, розраховані на більш старший вік, іншим, - навпаки, на молодший, тобто дошкільний. Така ситуація складається особливо психодіагностичних методик, в яких використовуються вербальні самооцінки, рефлексія та різні складні оцінки оточуючого середовища, які має зробити дитина [18].

Крім того, більшість першокласників за своїм фізичним статусом виявляються готовими до навчання, водночас за психологічним віком знаходяться на межі дошкільника. Якщо такій дитині запропонувати доступний, але нецікавий для неї тест, то дитина може його не виконати. І це

зумовлено не зниженням розвитку інтелектуальних здібностей, а дефіцитом уваги, пам'яті, вольових якостей. Якщо ж той самий тест запропонувати в ігровій формі, то дитина виконає його успішно [46]. У психодіагностичній діяльності з молодшими школярами потрібно дотримуватися правила: чим більша мотивація та зацікавленість дитини під час виконання діагностичного завдання (тесту), тим кращі будуть результати.

РОЗДІЛ 2

НАВЧАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ

2.1. Психологічні особливості молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік уявляє собою надзвичайно важливий період формування дитини, від якого залежить її подальший соціальний та психологічний розвиток. Усвідомлення внутрішніх механізмів психічного розвитку, специфіки впливу соціальної ситуації розвитку, а також провідного виду діяльності дає можливість вчителю обирати адекватні методи психолого-педагогічного вивчення дітей, і, відповідно, успішно побудувати освітній процес, однаково доступний для всіх учнів класу [38].

Розглянемо більш детально зазначені механізми розвитку учня початкових класів за напрямками, відповідно яких відбувається в психології характеристика вікових етапів.

Соціальна ситуація розвитку

Характерною особливістю соціального розвитку молодшого школяра є трансформація ієрархічно побудованої системи його відносин з дійсністю. Зі вступом до школи стосунки «дитина-дорослий» чітко розподіляються на дві автономні системи: «дитина-вчитель» та «дитина-батьки». При цьому вперше саме стосунки «дитина-вчитель» відображають відношення «дитина-суспільство». Саме вчитель стає втіленням вимог суспільства до дитини. Вона починає засвоювати те, що в школі існує система правил, однакових критеріїв для оцінки. Дуже швидко система «дитина-вчитель» стає ядром життя дитини і починає визначати її ставлення до батьків, інших дорослих, а також однолітків. Зазначена система зумовлює виникнення прагнення колишнього дошкільника до виконання соціальної ролі школяра та до

навчання як значущої діяльності. Реалізація стосунків «дитина - вчитель» відбувається через прагнення учня виконувати доручення педагога задля визнання й схвалення ним. У цей період стосунки з іншими дорослими та однолітками визначаються переважно успішністю виконання дитиною соціально значущих обов'язків [15].

Провідний вид діяльності

Як відомо зі вступом до школи у дитини змінюється провідний вид діяльності – з ігрової на навчальну. Слід зазначити, що поняття навчальної діяльності в педагогіці та психологічній науці є не тотожними. Вчитель трактує будь-яку діяльність учня у процесі учіння як навчальну. Виходячи з цього, процес учіння дитини та навчальна діяльність є синонімами.

З точки зору психології, навчальна діяльність розглядається як діяльність з позиції розвитку (Д.Ельконін), тобто як особлива діяльність учня, що є свідомою та спрямованою на активну реалізацію цілей навчання, які учень сприймає як свої власні цілі. І найголовніше, кінцевим результатом цієї діяльності є внутрішня зміна школяра, його розвиток [50].

Навчальна діяльність, як і будь-яка інша, має свою структуру (компоненти). За дослідженнями Д. Ельконіна – це :

- навчальна мотивація;
- навчальне завдання;
- навчальні дії;
- дії контролю;
- дія оцінки [50].

Фактично метою навчальної діяльності для молодшого школяра є створення нових зв'язків із оточуючими людьми, а змістом – опанування узагальненими способами оперування теоретичними знаннями. Слід зазначити що особливість навчальної діяльності полягає в тому, що, учень

опановує знаннями в готовому вигляді, не маючи можливості в них щось змінити. Натомість із засвоєнням навчальних дій призводить до розвитку у дитини здатності до рефлексії, оцінки того, що міг раніше, і на що здатен зараз. Отже, оцінку власних змін, рефлексію на себе можна вважати предметом навчальної діяльності дитини [51].

Новоутворення віку

В молодшому шкільному віці з'являється довільність та усвідомленість усіх психічних процесів, їх інтелектуалізація та внутрішнє опосередкування. Це відбувається через активне засвоєння системи наукових понять. Опанування компетентностями, з одного боку, дозволяє засвоїти основи трудового та соціального досвіду, а з іншого, - дає можливість дитині одержати визнання з боку оточуючих.

У процесі засвоєння ієрархії дій навчальної діяльності дитина молодшого віку опановує базовими здатностями свідомості та мислення (аналіз, планування, рефлексія):

1. Словесно-логічне мислення (з опорою на наочність).
2. Здатність до аналізу сприйняття; поява синтезу сприйняття (в кінці періоду).
3. Довільна смислова пам'ять.
4. Довільна увага.
5. Навчальні мотиви.
6. Усвідомлення своїх власних змін внаслідок розвитку навчальної діяльності
7. Адекватна самооцінка.
8. Узагальнення переживань, логіка почуттів і поява внутрішнього життя [51].

Пізнавальна сфера

У молодшому шкільному віці в пізнавальному розвитку дитини виділяють дві основні лінії: довільність та інтелектуалізація, що відбиваються на всіх психічних процесах. Їх особливості представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Характеристика психічних процесів молодшого школяра

Психічний процес	Специфічні властивості
Мислення	Опосередковує розвиток інших психічних функцій, здійснює інтелектуалізацію всіх психічних процесів. Відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного понятійного мислення, поєднання всіх видів мислення. Розвивається теоретичне мислення, що вже дозволяє дитині опанувати науковими термінами. В об'єкті пізнання учень орієнтується не на зовнішні ознаки, а на абстрактні або узагальнені. Можна виділити специфічні властивості мислення: гнучкість, зворотність, вихід за межі «тут і зараз», багатовимірність, логічність (здатність до умовиводів).
Мовлення	Здатність до логічного мислення безпосередньо пов'язана із розвитком мовлення (словесно-логічне мислення). Тобто школяр за допомогою мовлення здатний логічно та послідовно викласти зв'язок між явищами, передати причинно-наслідкові відношення за допомоги монологічної форми зв'язного мовлення. Однак на початкових етапах навчання дитина потребує зовнішніх опор під час побудови складних висловлювань у вигляді навідних питань вчителя,

	опорних схем тощо.).
Сприйняття	Відбувається перехід від мимовільного до цілеспрямованого спостереження за об'єктом, характер якого залежить від завдання, що стоїть перед учнем. На початку шкільного навчання сприйняття характеризується недостатньою диференційованістю. Пізніше, опосередковуючись мисленням розвивається синтетичні форми сприйняття.
Увага	Починає домінувати довільна увага над мимовільною. Формується здатність зосереджуватися на не цікавих або недостатньо цікавих речах. Такі властивості довільної уваги, як: обсяг, стійкість, переключення і концентрація до кінця молодшого шкільного віку у дітей майже такі ж, як і у дорослої людини. Слід відмітити краще переключення довільної уваги у порівнянні з дорослими, що пов'язане із рухливістю основних нейродинамічних процесів (збудження та гальмування).
Пам'ять	Набуває яскраво виражений довільний характер, учень починає усвідомлювати мнестичне завдання. У свою чергу, відбувається інтенсивний розвиток різних прийомів запам'ятовування: від елементарних (повторення, уважне тривале розглядання матеріалу) до групування, осмислення логічних зв'язків між різними фрагментами матеріалу. У молодшому шкільному віці дітям властиві елементи логічної пам'яті.

Особистісний розвиток

Варто зазначити ті зміни, що з'являються у самосвідомості молодшого школяра, зокрема появу внутрішньої позиції. Це визначає поведінку учня, діяльність, відношення до оточуючої дійсності та до самого себе. З'являються у дитини нові особистісні потреби:

- точно дотримуватися вимог вчителя;
- успішно опановувати новими знаннями, уміннями й навичками;
- одержати гарну оцінку, схвалення і контроль його дій з боку дорослих, особливо вчителя,
- бути кращим, улюбленим учнем;
- спілкування та взаємодії з однокласниками;
- пізнавальні.

Характерними рисами особистості у цей період життя є довірливість, старанність, що можна розглядати як передумову успішного навчання.

Особливо слід зупинитись на характеристиці мотиваційної сфери молодшого школяра. Їй властиві:

- 1) широкі соціальні мотиви;
- 2) пізнавальні мотиви - мотиви самовдосконалення;
- 3) мотиви досягнення - досягнення успіху, престижна мотивація, уникнення невдачі;
- 4) компенсаторна мотивація - компенсація недостатнього інтересу до навчальної діяльності інтересами і успіхами в інших видах діяльності [38].

Соціальний розвиток

Як ми вже зазначали раніше, характерною особистісною рисою учня початкових класів є безмежна довіра до дорослих, особливо, до вчителя, наслідування йому. У цьому віці дорослий має для дитини абсолютний авторитет. Приймаючи від вчителя оцінку своїм діям, учень переносить її на своє внутрішнє Я, уособлює свій вчинок із собою. Учні початкових класів

багато часу починають приділяти спілкуванню з однолітками. При цьому змінюється характер вербальної взаємодії, спілкування виходить за межі гри. Також дитина використовує нову форму спілкування - ділове під час взаємодії з дорослими. Як засвідчують дослідження Д.Бокум та Г.Крайга [23], учні краще засвоюють навчальний матеріал в спільній роботі з однолітками, ніж з учителем. Це пов'язано з тим, що у групі однолітків відношення є рівноправними та симетричними, а між дитиною і дорослим – ієрархічно побудованими.

Отже, зі вступом до школи в психічному розвитку дитини відбуваються значні зрушення, що обумовлюються, з одного боку, загальними закономірностями розвитку, а з іншого – зовнішніми умовами життєдіяльності учня: зміною соціальної ситуації розвитку, провідного виду діяльності. Для успішного опанування новими компетентностями, передбаченими стандартом початкової освіти, у дитини має бути сформований базис загальних та спеціальних навчальних здібностей.

2.2. Характеристика навчальних здібностей учнів початкових класів

Зі збільшенням обсягу інформації, яку необхідно засвоїти людині у процесі соціалізації, набувають значущості специфічні види діяльності, орієнтовані на перетворення суб'єкта. Саме такою діяльністю є навчальна.

Дослідження вчених (Л.Бурлачук, В.Блехер, В.Дружинін, Н.Менчинська, Г.Цукерман та ін..) засвідчують, що наявність високих показників інтелекту, наукованості як загальної здібності, що дозволяє опанувати новими знаннями, не завжди призводять до успішності у навчальній діяльності. Відповідно, виникає потреба у визначенні та

характеристики навчальних здібностей молодшого школяра. Попередньо зробимо уточнення понять «здібності» та «навчальні здібності».

Аналіз літературних джерел [7; 10; 11; 15; 21; 23; 32 та ін.] засвідчує, що термін «здібності», незважаючи на його давнє і широке застосування в психології, трактується неоднозначно. Зокрема, поширеним є наступне визначення:

Здібності – це те, що не зводиться до знань і навичок, але забезпечує їх швидке набуття, закріплення та ефективне використання на практиці [15].

Значний внесок у розробку загальної теорії здібностей зробив Б. Теплов. В сутність поняття науковець розглядає з трьох позицій:

1. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої.

2. Здібності це не будь-які загалом індивідуальні особливості, а лише ті, які мають відношення до успішного виконання певної діяльності.

3. Здібність не зводиться до тих знань, умінь та навичок, якими людина вже опанувала [41].

Б. Теплов, наголошує, що здібності можуть існувати тільки у процесі постійного розвитку. Здібність, яка не розвивається, якою не користуються, поступово втрачається людиною [41].

Здібності дитини можуть виявлятися як повністю, так і частково. Тоді індивідуальні розбіжності у рівні розвитку здібностей у різних дітей будуть суттєвими. Крім того, достатнього рівня їх розвитку учні можуть досягти по-різному: у одних цей шлях (завдяки відповідності сформованого механізму та характеру діяльності) може бути коротким і легким, у інших — довгим і важким. У шкільному віці, де провідною діяльністю стає систематичне шкільне навчання, якому підпорядковане і виконання дітьми трудових завдань, індивідуальні особливості їх здібностей проявляються передусім у навчанні. Чим старший вік, тим частіше починають виявлятися і здібності до

творчої діяльності. Відмінності у здібностях учнів навчатися виявляються у темпах, способах і якості засвоєння навчального матеріалу. Між здібностями та знаннями існує подвійний зв'язок: опанування знаннями залежить від рівня розвитку здібностей, а внаслідок накопичення знань розвиваються й самі здібності. Проте до складу здібностей входять не будь-які знання, а тільки узагальнені і систематизовані [30].

Такі пізнавальні здібності, як: чутливість аналізаторних систем, стан пам'яті, уваги, мислення, уяви, мовлення – відносять до категорії загальних здібностей. Це означає, що вони розвиваються та застосовуються в процесі засвоєння всіх загальноосвітніх предметів. Добре сформовані загальні здібності, як правило, дозволяють молодшому школяреві успішно засвоїти зміст більшості або навіть усіх предметів.

Поєднання основних компонентів загальних здібностей, в свою чергу, виявляються в тих чи інших спеціальних здібностях. Вченими (Л.Виготський, О.Запорожець, О.Леонтьєв та ін.) доведено, що, чим вищий рівень загальних здібностей дитини, тим успішніше розвиваються її спеціальні навчальні здібності. А сформованість спеціальних здібностей, безпосередньо впливає на загальні здібності особистості. Важливим є також встановлений факт, що розрізнення загального та спеціального у здібностях має умовний характер.

Так, за однакового рівня загальних розумових здібностей учні відрізняються своїми здібностями до окремих галузей навчання (математики, мов, музики, малювання тощо.). Ці відмінності учнів в здібностях до навчання виявляються, за даними спеціальних психолого-педагогічних дослідження, у темпах, способах та якостях засвоєння навчального матеріалу [42].

На підставі аналізу поняття «здібності» та їх структури комбінація загальних і спеціальних здібностей у молодших школярів уявляють собою групу навчальних здібностей.

Отже, загальні здібності характеризують здатність дитини здійснювати психофізіологічні дії, необхідні для виконання навчальних завдань:

- 1) спостереження, аналіз, порівняння й синтез навчальних фактів;
- 2) формулювання припущення, що можуть навчальні факти пояснити;
- 3) перевірка відповідності навчальних фактів об'єктивній дійсності;
- 4) використання навчальних фактів у подальшій пізнавальній діяльності [29].

Варто зазначити, що ці процеси набувають своєї специфіки залежно від характеру наук (природничих, математичних, гуманітарних та ін.) і починають формуватися під час засвоєння дітьми понять відповідних галузей наукового пізнання. У цьому зв'язку серед здібностей виділяють математичні, лінгвістичні, музичні, образотворчі та інші спеціальні здібності. Реалізація навчальних здібностей під час засвоєння загальноосвітнього матеріалу відбувається не однаково, оскільки оволодіння такими основними навчальними предметами, як математика і мова вимагає дотримання різних вимог до сприйняття, уваги, пам'яті, мислення і т.д.

У зв'язку з цим спеціальні навчальні здібності умовно поділяють на дві основні групи:

- 1) лінгвістичні – відносяться до опанування та використання мовою,
- 2) математичні – забезпечують засвоєння знань, умінь та навичок з математики [22].

В навчальній діяльності, як і в будь-якій іншій, окремі здібності виявляються не ізольовано, а у взаємозв'язку, утворюючи своєрідні ансамблі. Ступінь такої інтеграції у системі навчальної діяльності може мати індивідуальні розбіжності, оскільки за умов одного й того ж рівня їх розвитку у різних учнів результативність їх навчальної діяльності може значно відрізнятись.

Крім того, кожен учень може характеризуватися ще й показником інтегрованості окремих здібностей стосовно різних видів діяльності [3].

Отже, навчальна діяльність учня вимагає достатнього рівня сформованості його загальних здібностей (сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення), що знаходять своє застосування в процесі засвоєння всіх загальноосвітніх предметів.

2.3. Причини порушення розвитку навчальних здібностей у дітей

Першокласники розпочинають шкільне навчання маючи різний ступень готовності до навчання та розвитку загальних навчальних здібностей. Також їх розвиток протягом всього молодшого шкільного віку відбувається по-різному, хоча і у процесі єдиної, навчальної діяльності.

Успішність засвоєння знань розглядається як педагогічний показник: ступінь засвоєння навчального матеріалу й опанування відповідними компетентностями оцінюється якісно або кількісно (в балах) [22].

Характеризуючи особливості психічного розвитку молодшого школяра, ми зазначали той факт, що лише на підставі стану інтелектуального розвитку не можна робити висновок про успішність дитини у навчанні. В крайніх випадках: зависока успішність чи дуже низька – опосередковано вказують на благополуччя або проблеми у цьому плані.

Відомо, що інтелектуальний розвиток відбувається тільки в активній пізнавальній діяльності і передбачає, з одного боку, наявність знань і умінь, а з іншого, - достатній рівень розвитку загальнонавчальних здібностей. Відповідно, шкільну неуспішність можна віднести до проблеми розвитку пізнавальної сфери дитини [19].

Крім того, в молодшому шкільному віці від успішності навчальної діяльності, тобто успішності, залежить розвиток особистості. Цей зв'язок також є опосередкованим: розвиток мотивації і самооцінки учня значною мірою визначається думкою про нього дорослих, а оцінка авторитетного для дитини дорослого, особливо вчителя, на цьому віковому етапі пов'язана зі шкільними оцінками. Зовнішня оцінка трансформується в самооцінку, впливає на ставлення дитини до навчання і школи [24].

Проблеми, спричинені неуспішністю, в початкових класах стають центральними за своєю значущістю та за прогнозом подолання – тяжкими й стійкими.

За часом виникнення шкільну неуспішність поділяють на ранню та пізню [29]. Відставання у навчанні, що починається з першого класу, визначають як ранню неуспішність, під час переходу у середню школу – розглядають як пізню неуспішність.

В психолого-педагогічній літературі виділяють різні причини ранньої шкільної неуспішності. Їх можна умовно поєднати у три групи:

- 1) соціальні (невідповідність програм психологічним можливостям учня, умови виховання тощо);
- 2) фізіологічні (особливості вищої нервової діяльності, функціонування ЦНС, стану розвитку аналізаторної, рухової, мовленнєвої систем і т.д.);
- 3) психологічні [29].

Вплив зазначених факторів є неоднаковим в різні вікові періоди та різні періоди навчання. У найбільш складні періоди розвитку (криза 7 років і адаптація до навчання в школі, пубертатна криза) можуть переважати фізіологічні та психологічні причини, в інші періоди найбільш значущими можуть виявитися соціальні причини [16].

В літературних джерелах також є вказівки на те, що причини шкільної неуспішності деякими авторами, зокрема Л.Славіною, поділяються на

первинні та вторинні – за аналогією з диференціацією первинного порушення та вторинних нашарувань при відхиленому розвитку (за Л.Виготським) [13].

Ю. Бабанський ці групи причин позначив як причини першого порядку та причини другого порядку. До причин першого порядку науковець відніс:

- недоліки навчально-виховних впливів школи,
- недоліки позашкільних впливів,
- анатомо-фізіологічні особливості школяра і низький рівень його здібностей (задатків) [6].

Зазначені першопричини можуть по-різному поєднуватися. Їх наслідком є причини другого порядку, які в свою чергу знижують ефективність навчальної діяльності. Причинами другого порядку автор вважає: порушення у розвитку мислення, особистісні відхилення, недостатній розвиток загальнонавчальних умінь та навичок, що були зумовлені дією причин першого порядку [6].

Отже, виявляючи причини шкільної неспішності, необхідно розрізнити першопричини і наслідки відставання у навчанні, враховувати їх взаємозв'язок і системний характер прояву. Такий підхід дозволяє виявити пусковий механізм шкільної неспішності що здійснює вирішальний вплив на побудову навчальної діяльності та розвиток дитини, знижує компенсаторні можливості позитивних, збережених якостей особистості, на яку нашаровуються вторинні причини, що ускладнюють розвиток учня.

У таблиці 2.2. представлено домінуючі причини ранньої шкільної неспішності та наслідки їх впливу.

Таблиця 2.2.

Причини виникнення неуспішності в початкових класах
(за А.Венгером, Н.Менчинською, Л.Славіною) [10 ; 29]

Домінуюча причина	Прояви шкільної неуспішності (дезадаптації)
<i>Недостатність розвитку мотиваційної сфери та сфери довільності</i>	
несформованість соціальних мотивів навчання	відсутність почуття обов'язку, колективізму
слабкі пізнавальні інтереси	відсутність інтересів, втрата інтересу під час навчання, дуже вузькі інтереси, наприклад, ігрові
несформована мотивація на досягнення успіху	відсутність задоволення від подолання труднощів у навчанні, встановленні соціальних контактів, досягнення потрібного результату
низький рівень довільності	несформовані вольові якості, нездатність прикласти зусилля для досягнення необхідного результату, порушення дисципліни
<i>Відхилення у розвитку пізнавальної сфери</i>	
несформованість способів навчальної діяльності у результаті: а) педагогічної занедбаності (непідготовленість до школи); б) використання неадекватних методів, форм навчання, складність програми	використання нераціональних способів сприйняття, обробки та запам'ятовування навчальної інформації, труднощі перенесення засвоєного способу на інший матеріал, неефективна організація роботи
затримка у формуванні пізнавальної діяльності функціонального або резидуально-органічного походження	труднощі засвоєння навчального матеріалу, низька набуваність (здатність до засвоєння знань), інтелектуальна пасивність, затримка психічного розвитку
<i>Особливості психофізіологічного розвитку</i>	
порушення аналізаторних систем, соматична ослабленість, властивості вищої нервової діяльності, особистості (значна тривожність, демонстративність тощо)	відхилення у сприйнятті та засвоєнні навчального матеріалу, труднощі концентрації або, навпаки, переключення, порушення соціальних контактів в системі «дитина-вчитель», «дитина-однолітки»

Отже, підсумовуючи зазначене, хочемо звернути увагу на два важливих моменти. По-перше, говорячи про шкільну неуспішність, ми маємо на увазі не низьку встигаємість молодшого школяра з окремих предметів, а загальну (системну) неуспішність. Йде про так звану загальну неуспішність, а не низьку успішність але окремих навчальних предметів. По-друге, у розглянутій нами класифікації висвітлено «внутрішні» причини неуспішності, що виявляються в особливостях розвитку дитини – психологічні та фізіологічні чинники. Однак, до них обов'язково приєднується соціальний чинник. Це пов'язано з тим, що у процесі навчальної діяльності постійно відбувається взаємодія учня з вчителем та однолітками, яка набуває специфічності під впливом причин першого порядку, та вторинно призводить до ускладнень у навчальній діяльності, поглиблюючи шкільну неуспішність.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВЧАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

3.1. Методичні засади психолого-педагогічного вивчення дитини з використанням методів психодіагностики

Як уже зазначалося у попередньому розділі дослідження, до моменту вступу дітей до першого класу їхній психофізичний розвиток істотно характеризується суттєвими відмінностями. Це стосується інтелектуальних здібностей, моральних якостей, стану комунікативно-мовленнєвого розвитку, сформованості навичок міжособистісної взаємодії. Зазначені відмінності зумовлюють диференційований вибір методів психолого-педагогічного вивчення дітей, зокрема першокласників. Педагог має бути абсолютно впевненим, що обрані для дослідження методики, є з одного боку, інтелектуально доступними дитині, а з іншого, - не дуже простими, оскільки можуть бути одержані у ході діагностики недостовірні результати про реальний стан розвитку дитини.

Основними напрямками психодіагностичної діяльності педагога є вивчення:

- 1) особистості дитини;
- 2) пізнавальних психічних процесів;
- 3) емоційно-вольових особливостей;
- 4) міжособистісних відносин у класному та колективі [22].

У психодіагностиці використовуються традиційні психологічні методи, такі, як спостереження, бесіда, а також специфічні психодіагностичні методики, до яких, зокрема, відносяться тести та проєктивні техніки. Під час

проведення діагностичних процедур використовуються добираються методики, адаптовані до віку дитини.

Ефективність використання психодіагностичних методів в освітньому процесі залежить від дотримання педагогом основних умов, а саме:

1. Обстеження можливе тільки за згоди батьків (бажано взяти письмову згоду).

2. Під час дослідження потрібно дитині забезпечити фізичний комфорт: їй має бути зручно сидіти, виконувати різні дії, оперувати стимульним матеріалом.

3. Важливо створити психологічно позитивний мікроклімат: дитина не повинна хвилюватися, боятися, сприймати обстеження як іспит. З іншого боку, вона має бути відповідним чином змотивована, зацікавлена в одержанні найкращих результатів.

4. Суворо дотримуватися правил конфіденційності: не розголошувати без згоди батьків отриманої під час обстеження інформації іншим педагогам або шкільним працівникам [9].

Оскільки жодна психодіагностична методика не має стовідсоткової достовірності, то зазвичай під час діагностики тієї чи іншої якості використовується не одна, а декілька методик. Робити висновки на підставі обстеження тільки за однією методикою не рекомендується.

Крім того, під час психодіагностичного дослідження важливим є:

1. Врахування вікових особливостей дитини: обстеження та оцінка його результатів проводиться з орієнтацією на нормативи того віку, в якому перебуває дитина. Особливої уваги при цьому потребують так звані кризові періоди, оскільки особливості психічного розвитку, які розцінюються як критичні, можуть вважатися закономірними у період криз. Крім того, існують психодіагностичні методики, призначені для одного віку і непридатні для іншого.

2. Врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів, а саме: динаміки втомлюваності (від цього залежить тривалість одного психодіагностичного заняття); темпу діяльності (від цього залежить планування обсягу завдань, що пропонуються на одне заняття); інтересів дитини (за можливістю, для діагностики підбираються такі завдання або стимульний матеріал, які відповідають інтересам дитини); контактність, особливості темпераменту, характеру, самооцінки (в залежності від цього педагог добирає стиль спілкування).

3. Підтримка позитивної мотивації протягом усього обстеження. Для цього слід уникати запитань, міркувань, оцінок, які можуть бути неприємними дитині. Якщо вона під час обстеження переживає невдачу, подібний момент необхідно знецінити. Це досягається шляхом попереджень про те, що завдання складне, і діти даного віку зазвичай з ним не можуть впоратися, що воно розраховане на дітей старшого віку. Також для підтримки мотивації варто чергувати прості і складні завдання; цікаві і менш цікаві; творчі і репродуктивні [9; 28; 33].

Психодіагностичне обстеження може проводитись в індивідуальній та груповій формі. Вибір форми обстеження залежить від мети та від методик, що використовуються. Є такі психодіагностичні методики, які можна застосувати тільки індивідуально.

Переваги групового обстеження полягають у тому, що вони економлять час. Але при цьому педагог не може розраховувати на високу точність і якість інформації.

Під час групового обстеження кожному дитину треба посадити окремо і забезпечити бланком для відповіді та стимульним матеріалом. Групове тестування використовується, якщо необхідно обстежити велику кількість дітей. Зазвичай після опрацювання результатів виділяється декілька дітей, які

для уточнення діагнозу потребують більш глибокої індивідуальної діагностики [42].

Індивідуальне обстеження забирає більше часу, проте є якіснішим. Завдяки індивідуальному обстеженню педагог має можливість одержати додаткову інформацію: спостереження за поведінкою дитини, за її емоційною реакцією, про способи досягнення результату під час виконання тесту або завдання, що дає розуміння, чому дитина саме так відповіла на те чи інше запитання [10].

Добір методик залежить також від ситуації обстеження. В залежності від мети обстеження, складності проблеми, індивідуальних та вікових особливостей досліджуваного, тривалість діагностики може бути різною. В одних випадках для цього достатньо одного заняття, в інших – проводиться від трьох до п'яти занять. При цьому тривалість одного заняття для молодших школярів має не перевищувати 30-40 хвилин.

Психодіагностичне обстеження проводиться за такими *етапами*:

1. Запит, завдяки якому формулюється мета обстеження.
2. Збір анамнезу – відомостей про особливості психофізичного розвитку дитини до моменту обстеження, зібраних у батьків.
3. Збір інформації про дитину від педагогів.
4. Спостереження за дитиною у різних ситуаціях.
5. Складання програми психолого-педагогічної діагностики, яка містить мету, перелік методик, обладнання, опис умов та режиму обстеження.
6. Встановлення з дитиною контакту. Створення доброзичливих, довірливих стосунків.
7. Бесіда з дитиною на предмет з'ясування кола її інтересів та ставлення до проблеми.
8. Реалізація програми психолого-педагогічної обстеження з фіксацією результатів у протоколі.

9. Опрацювання результатів обстеження.
10. Первинна інтерпретація результатів окремо за кожною методикою.
11. Цілісна інтерпретація результатів, при якій беруться до уваги відомості з анамнезу та спостережень.
12. Складання психолого-педагогічного висновку [22].

3.2. Рівень сформованості навчальних здібностей учнів початкових класів

Навчання в школі включає в себе не тільки засвоєння складної системи знань, навчальних умінь та навичок, а й становлення молодшого школяра як особистості, що володіє комплексом компетентностей, здатної до творчого перетворення дійсності. Нажаль, навіть сьогодні за умов реформування початкової освіти та впровадження Нової української школи, частині досвідчених педагогів важко перебудуватися, і вони продовжують вважати, що саме знання і навички є кінцевим підсумком успішного навчання [20; 21]. В результаті на кожному новому, більш високому етапі навчання, учень зазнає значних труднощів у засвоєнні і використанні нового навчального матеріалу. Причиною цих труднощів є не тільки прогалини у знаннях, а й невідповідність до постановки та вирішення нових, більш складних проблем, розуміння нового навчального матеріалу, обґрунтування знайденого рішення, висловлення власної думки [13]. Відповідно, постає проблема не стільки в усуненні труднощів у навчання, скільки у профілактиці їх виникнення.

З метою виявлення стану сформованості навчальних здібностей в учнів початкових класів нами було підібрані методики психологічної діагностики,

спрямовані на вивчення психічних функцій, які є базовими в структурі зазначених здібностей, зокрема:

- пізнавальних процесів та мовлення;
- довільної регуляції;
- емоційно-вольових процесів.

Дослідження стану розвитку пізнавальних процесів в учнів початкових класів передбачало вирішення наступних завдань:

1. З'ясувати, якому рівню відповідають пізнавальні процеси.
2. Визначити наявні у дитини здібності.
3. Встановити причини неуспішності у навчанні.

У процесі використання кожної з конкретних методик ми враховували наступні умови:

1. Розуміння дитиною інструкції. Кожного разу ми ставили дитині навідні питання, уточнювали, як вона сприймає та розуміє поставлене завдання.

2. Характер діяльності учня під час виконання завдання. Ми з'ясовували, чи дитина його виконує з цікавістю, наскільки інтерес є стійким, чи виконує просто формально.

3. Реакція учня на результати виконання завдання, зокрема відмічали емоційну реакцію на діагностичне завдання та на факт обстеження в цілому.

У результаті аналізу літературних джерел ми переконалися, що в психодіагностиці як науці представлено широке коло методик, спрямовані на вивчення різних сфер розвитку дитини. Ми обрали для своєї дослідної роботи ті, які дозволяють використовуючи один діагностичний інструмент (методику), дозволяють скласти уявлення про стан сформованості декілька властивостей функції або декількох функцій взагалі. Це дало можливість нам

скоротити час на констатувальний етап експерименту і при цьому одержати об'єктивні дані.

Перейдемо до характеристики діагностичного інструментарію експериментального дослідження.

Методики дослідження пізнавальних процесів та мовлення

Вивчення довільної зорової пам'яті (за Л.Шипіциною) [47]

Мета: визначення обсягу довільного зорового запам'ятовування.

Стимульний матеріал. Набір з 10 картинок: кіт; парасолька; рюкзак; стілець; годинник; пірамідка; риба; метелик; чашка; їжак.

Інструкція. «Я тобі буду показувати картинки, а ти подивися на них. намагайся запам'ятати, що ти побачив.»

Хід проведення. Картинки пред'являються по одній (приблизно одна картинка в секунду). Потім дитині пропонується назвати предмети, які вона запам'ятала. Порядок відтворення значення не має. Відмічається тільки кількість правильних відтворень.

Оцінювання. За кожне правильне відтворення зараховується 1 бал.

Високий рівень – 9-10 балів. У дитини великий обсяг зорової пам'яті, вона здатна зберігати значну кількість інформації, сприйняту у зоровій модальності з установкою на запам'ятовування.

Достатній рівень – 7-8 балів. Характеризується наявністю досить великого обсягу зорової пам'яті та здатністю до її сприйняття у зоровій модальності та збереження під час установки на запам'ятовування.

Середній рівень – 5-6 балів. Характеризується нижчим за вікову норму обсягом зорової пам'яті та стійкістю зорового сприйняття та збереження зорової інформації з установкою на запам'ятовування.

Низький рівень – 4 і менше балів. У дитини недостатній обсяг зорової пам'яті, низька здатність до зорового запам'ятовування.

Вивчення довільної слухової пам'яті (за Л.Шипіциною) [47]

Мета: визначення обсягу довільного слухового запам'ятовування.

Стимульний матеріал. Набір із 10 слів: гора; зірка; вікно; хліб; ручка; мило; весна; окуляри; книжка; білка.

Інструкція. «Я тобі буду називати слова, а ти уважно слухай, намагайся їх запам'ятати, щоб потім повторити»

Хід проведення. Слова вимовляються повільно та на запам'ятовування не дається. Потім дитині пропонується назвати слова, які вона запам'ятала. Порядок відтворення значення не має. Відмічається тільки кількість правильних відтворень.

Оцінювання. За кожне правильне відтворення зараховується 1 бал.

Високий рівень – 9-10 балів. У дитини великий обсяг довільної слухової пам'яті, вона здатна зберігати значну кількість інформації, сприйняту в акустичній модальності.

Достатній рівень – 7-8 балів. Характеризується наявністю досить великого обсягу довільної слухової пам'яті та здатністю до її сприйняття в акустичній модальності та збереження.

Середній рівень – 5-6 балів. Характеризується нижчим за вікову норму обсягом слухової пам'яті та стійкістю зорового сприйняття та збереження слухової інформації з установкою на запам'ятовування.

Низький рівень – 4 і менше балів. У дитини недостатній обсяг довільної слухової пам'яті, низька здатність до збереження акустичної інформації.

Тест Пьрона-Рузера [43]

Мета: визначення рівня концентрації уваги.

Стимульний матеріал. Таблиці з геометричними фігурами.

Інструкція. « Вам пропонується тест із зображенням квадрата, трикутника, кола та ромба. За сигналом: «Почали!» розтавіть якомога швидше та без помилок такі знаки: у квадрат – плюс, у трикутник – мінус, у коло – нічого не ставьте, у ромб – крапку. Знаки розтавляйте підряд у кожному рядку. За моїм сигналом «Стоп! роботу припиняєте.».

Хід проведення. Тест можна проводити індивідуально та з групою дітей (5-10 дітей). Кожна дитина має мати бланк с тестом, олівець. Час виконання – 1 хвилина.

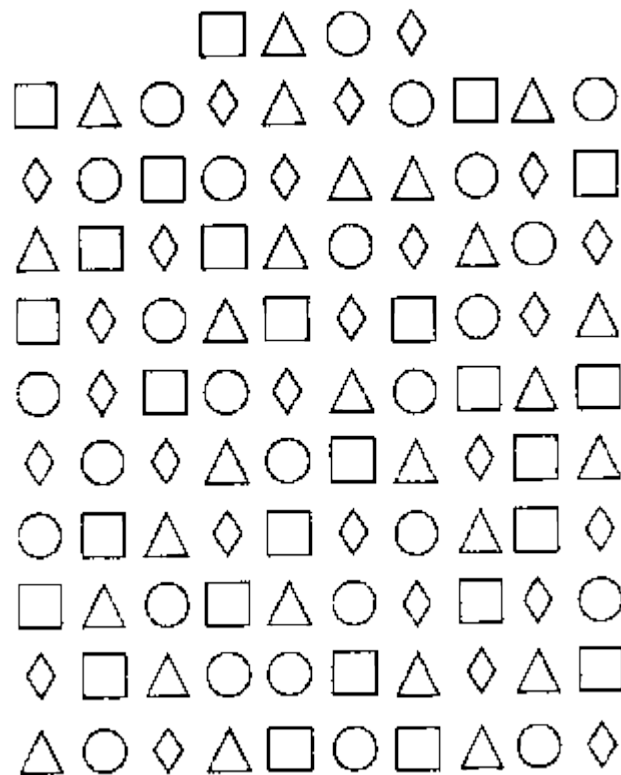


Рис.3.1. Бланк тесту до методики Пьєрона-Рузера

Оцінювання

Високий рівень – 0-1 помилка. У дитини добре розвинута концентрація уваги, вона може тривалий час утримувати установку на виконання завдання.

Достатній рівень – 2-3 помилки. Характеризується досить сформованою здатністю до концентрації уваги.

Середній рівень – 4-5 помилок. Концентрація уваги нижче за нормативні показники, дитина зазнає труднощів в утриманні установки на завдання.

Низький рівень – 6 і більше помилок. У дитини недостатньо сформована здатність до концентрації уваги, установка на виконання завдання є нестійкою.

Методика Л. Яссман [35]

Мета: визначення здатності до розуміння та користування граматичною стороною мовлення, вивчення здатності до побудови зв'язних висловлювань.

Варіант 1 (за слуховим сприйняттям набору слів)

Стимульний матеріал. П'ять наборів слів:

1. Шити, син, мати, сорочка.
2. Знаходити, мурашка, голка, ялинка.
3. Грати, іграшки, м'який, діти.
4. Летіти, літак, туристи, великий
5. Ходити, качата, річка, край.

Інструкція. «Склади речення зі слів, що я тобі прочитаю. Свої слова додавати неможна».

Хід проведення. Дитині по черзі пропонуються набори слів, з яких вона складає речення. Відповіді фіксують у протоколі.

Варіант 2 (за опорою на сюжетну картинку)

Інструкція. «Подивись на картинку та склади речення».

Хід проведення. Цей варіант завдання пропонується учню, якщо він не зміг виконати попередній. Дитині пропонують 2 рівні допомоги: 1) ті ж набори слів та сюжетні картинки; 2) тільки сюжетні картинки. Рівень допомоги фіксується у протоколі.

Оцінювання.

Високий рівень – 5 речень складено граматично правильно без опори на сюжетні картинки, що засвідчує про сформовану мовно-мовленнєву компетентність дитини.

Достатній рівень – 5 речень складено без опори на сюжетну картинку, в них правильно передається зміст набору слів, але виявляються 1-2 аграматизми, які дитина виправляє самостійно, використовуючи уточнююче питання експериментатора, що засвідчує про переважно сформовану відповідно віку мовно-мовленнєву компетентність учня.

Середній рівень – 3 речення складено переважно зі збереженням граматичної будови та змістового наповнення відповідно набору слів. Для побудови інших учень використав опору на сюжетні картинки; всі 5 речень побудовано без опори на сюжетні картинки, однак у них допущено аграматизми. Це засвідчує про труднощі у побудові внутрішньої програми зв'язного висловлювання.

Низький рівень – відповідь учня уявляє собою набір слів без граматичних та логічних зв'язків навіть під час пори на сюжетні картинки та навідні питання експериментатора, що засвідчує про несформованість операцій програмування зв'язних висловлювань. Відмова від відповіді.

Методика «Четвертий зайвий» [5]

Мета: визначення здатності до узагальнення об'єктів за істотними ознаками.

Варіант 1 (з використанням наочної опори)

Стимульний матеріал. П'ять карток із зображенням 4-предметів, три з яких можна згрупувати за одним спільним критерієм, а один предмет зайвий:

- 1) помідор, яблуко, огірок, цибуля;
- 2) шорти, шапка, чоботи, шуба;
- 3) ручка, ніж, книжка, олівець;
- 4) шафа, стілець, стіл, двері;

5) літак, автобус, пароплав, причеп.

Інструкція. «Розглянь уважно картку. Який предмет тут зайвий? Чому? Як можна одним словом назвати інші предмети?».

Хід проведення. Дитині по черзі пропонуються картки із зображенням предметів, фіксується не тільки здатність виділити зайвий предмет, а й пояснення дитини, узагальнююче слово, яким вона позначає групу предметів та рівень узагальнення.

Варіант 2 (за словесним пред'явленням)

Стимульний матеріал. П'ять наборів по 4 слова.

- 1) горобець, синиця, голуб, бджола;
- 2) яйце, курча, півень, кошеня;
- 3) хлопчик, лікар, термометр, пожежник;
- 4) Анастасія, Олександр, Валерій, Євген;
- 5) дев'ять, три, число, сім.

Інструкція. «Послухай уважно. Я назву 4 слова, три з яких пов'язані між собою, а одне – ні, воно зайве. Назви його. Поясни, чому воно зайве. Як можна одним словом назвати інші три слова».

Хід проведення. Цей варіант завдання ускладнений – учень має тільки на слух зробити узагальнення та за уявленнями диференціювати істотні та неістотні ознаки. Відзначається здатність до узагальнення та рівень узагальнення.

Оцінювання.

Високий рівень – характеризується високою сформованістю вміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати та класифікувати поняття з опорою на істотні (родові) ознаки. Учень здатен логічно обґрунтувати свій вибір істотної ознаки, диференціюючи істотні та неістотні.

Достатній рівень – характеризується високою здатністю до узагальнення на понятійному рівні. Дитина здатна точно диференціювати

істотні та неістотні ознаки, однак не завжди може правильно знайти узагальнююче слово.

Середній рівень – характеризується спроможністю до узагальнення на понятійному рівні, відповідно віку. Учень вміє аналізувати і узагальнювати знайомі йому поняття, однак припускається помилок в процесі узагальнення понять, рівень узагальнення переважно функціональний. не завжди може встановити узагальнююче слово.

Низький рівень – характеризується недостатньою здатністю до узагальнення на понятійному рівні. Узагальнення здійснюється переважно за випадковими ознаками. Пошук узагальнюючої ознаки відбувається з труднощами. Родові ознаки дитина не називає.

Методика «Послідовні картинки» (за Л.Шипіциною) [5]

Мета: визначення здатності до встановлення причинно-наслідкових зв'язків та відношень між подіями та об'єктами.

Стимульний матеріал. 3 набори картинок, пов'язані між собою сюжетом:

1. «Ключ». 2. «Плавець». 3. «Хитруни.»

Інструкція. «Розклади картинки по порядку та склади за ними розповідь».

Хід проведення. Учень пред'являють картинки з наборів по черзі та пропонують розкласти відповідно логіки розгортання сюжету і скласти розповідь.

Оцінювання.

Високий рівень – учень розклав картинки з 3-х наборів у правильній послідовності. Характеризує високий рівень сформованості логічного мислення, здатність розуміти логіку окремих ситуацій і прогнозувати їх подальший розвиток. Дитина швидко і точно встановлює причинно-наслідкові зв'язки, здатна обґрунтувати правильність свого рішення.

Умовиводи правильні, судження точні. Мовлення логічне, зв'язне, емоційно насичене, граматично правильно оформлене.

Достатній рівень – учень розклав картки усіх наборів правильно, при цьому допускав окремі огріхи, які самостійно виправив. Характеризує достатньо високий рівень логічного мислення. Дитина досить швидко встановлює причинно-наслідкові відношення між подіями, здатна зрозуміти логіку окремих ситуацій і прогнозувати їх подальший розвиток. Мовлення логічне, зв'язне, емоційно насичене, граматично правильно оформлене.

Середній рівень – учень допустив 1 помилку у викладенні картинок, яку виправити самостійно не може. Характеризується труднощами встановлення складних причинно-наслідкових відношень, прості – виконує вільно. Помилки у логіці викладення сюжету може виправити тільки за організуючої допомоги з боку дорослого. Мовлення з аграматизмами, емоційно виразне, може бути визначено як зв'язне.

Низький рівень – учень розклав картки без встановлення логічної послідовності або відмовився виконувати завдання. Характеризує недостатню сформованість логічного мислення. Дитина здатна встановити причинно-наслідкові зв'язки між поодинокими подіями, зазнає труднощів під час обґрунтування свого рішення. Мовлення аграматичне, зв'язність порушена, емоційно не насичене.

Дослідження довільної регуляції

Методика «Розфарбовування кружечків» [5]

Мета: визначення рівня вольової регуляції в структурі монотонної діяльності.

Стимульний матеріал. Тестовий бланк, на якому зображено контури кружечків діаметром приблизно 10 мм, простий олівець.

Інструкція. Зафарбуй ці кружечки. Працюй швидко та акуратно, не пропускаючи жодного. Зафарбуєш один рядок, переходь до іншого. Зафарбовуй до команди «Стоп!»

Хід проведення. Учень за командою зафарбовує кружечки на пред'явленому бланку. Коли він зафарбує 15 кружків, експериментатор його зупиняє.

Оцінювання

Оцінюємо якість зафарбування кожного з кружків. Нараховуючи бали наступним чином.

4 бали – зафарбування однаково рівномірне за інтенсивністю та напрямом рухів;

3 бали – вихід за межі контуру, інтенсивність та спрямованість зафарбування рівномірні;

2 бали - порушення меж контуру, різна інтенсивність зафарбування, різна спрямованість штрихів всередині кружка;

1 бал – зафарбування паралельними лініями.

Далі вираховується загальна сума балів за 15 кружків, що переводиться у рівні:

Високий рівень – 59-60 балів. Характеризується наполегливістю у досягненні мети, схильністю до завершення розпочатої роботи, здатністю регулювати свої дії, самостійно узгоджувати їх у відповідності з поставленим завданням та вимогами дорослих. Здатність тривалий час виконувати одноманітну роботу, зберігаючи точність і акуратність.

Достатній рівень – 40-58 балів. Визначається наполегливістю у досягненні мети, схильністю до завершення розпочатої роботи, здатністю регулювати свої дії, самостійно скеровувати їх у відповідність з поставленим завданням та вимогами дорослих. Дитина здатна тривалий час виконувати

одноманітну роботу, проте точність і акуратність виконання завдання в окремих випадках недостатньо дотримується.

Середній рівень – 20-39 балів. Характеризується можливістю саморегуляції. Дитина здатна тривалий час виконувати одноманітну роботу. В процесі роботи можуть порушуватися точність і акуратність виконання завдання.

Низький рівень – 10-19 балів. Визначає недостатній рівень саморегуляції. Дитина непосидюча, часто відволікається від виконання завдання під час появи незначних перешкод. Виконання монотонного завдання може супроводжуватися посиленням емоційної лабільності. Учень не прагне до досягнення мети.

Дослідження емоційно-вольової сфери

Під час дослідження емоційно-вольової сфери молодшого школяра ми використовували метод спостереження, спостерігаючи за учнями під час їх навчальної діяльності.

Оцінювання емоційно-вольової сфери ми здійснювали за наступними показниками:

1. Загальний фон настрою молодшого школяра (адекватний, депресивний, тривожний, ейфоричний тощо; його активність; наявність пізнавальних інтересів, прояви збудливості, розгальмованості).
2. Контактність дитини.
3. Емоційне реагування на заохочення і схвалення.
4. Емоційне реагування на зауваження та вимоги.
5. Реагування на труднощі і неуспішність у діяльності.

Нами було виділено рівні розвитку емоційно-вольової сфери дітей

Високий рівень – характеризується сформованістю вміння співпрацювати з дорослим та однокласниками. Заохочення та схвалення, а

також зауваження й вимоги з боку дорослого призводять до стимуляції навчальних дій, підвищення успішності виконання навчального завдання; реакція на труднощі під час навчання – прагнення виправити помилку, одержати допомогу з боку вчителя;

Достатній рівень – характеризується сформованістю вміння співпрацювати з дорослим та однокласниками. Заохочення та схвалення, а також зауваження й вимоги з боку дорослого призводять до стимуляції навчальних дій, підвищення успішності виконання навчального завдання; іноді виявляє неадекватну реакцію на труднощі під час навчання – припиняє виконання завдання, приймає допомогу з боку вчителя;

Середній рівень – характеризується сформованістю вміння співпрацювати з дорослим, для взаємодії з однолітками під час навчальної діяльності дитині необхідна організуюча роль вчителя. Заохочення та схвалення, а також зауваження й вимоги з боку дорослого призводять до лабільної поведінки, емоційного збудження, а не продуктивної діяльності; реакція на труднощі під час навчання спричиняє припинення діяльності, замкнутість;

Низький рівень – характеризується несформованістю вміння співпрацювати з дорослим та однокласниками. Взаємодія з однолітками навіть за організуючої ролі вчителя, часто є безуспішною. Заохочення та схвалення, а також зауваження й вимоги з боку дорослого призводять до ейфоричної поведінки, емоційного збудження або гальмування; реакція на труднощі під час навчання спричиняє прояв невротичних реакцій з боку дитини.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Експериментальне дослідження проводилося на базі 2-В класу Херсонського закладу загальної середньої освіти № 44. В загальній кількості до участі в експерименті було залучено 32 учні віком від 7 років до 8 років 4 місяці. Вибір такого вікового діапазону обумовлюється тим, що діти, вступаючи до першого класу, мають дуже варіабельний рівень розвитку навчальних здібностей. Це обумовлено рядом факторів, з яких провідне місце посідають загальний рівень готовності та підготовленості до шкільного навчання. Для виключення впливу зазначених факторів на актуальний стан сформованості навчальних здібностей нами було обрано вибірку учнів саме другого класу, у яких навчання вже має стати провідним видом діяльності.

Мета експериментального дослідження полягала у виявленні рівня розвитку навчальних здібностей молодших школярів засобами психодіагностичного інструментарію.

Відповідно мети було визначено провідні *завдання* експерименту:

- 1) обрати методики психодіагностики для дослідження навчальних здібностей дітей 7-8-річного віку;
- 2) встановити рівень та особливості сформованості навчальних здібностей в учнів початкових класів;
- 3) обрати методи та методики психодіагностики для вивчення психофізичних функцій, що забезпечують навчальні здібності, які, з одного боку, є інформативними, а з іншого, - зручними у користуванні вчителям початкових класів.

Діагностика рівня сформованості навчальних здібностей учнів другого класу відбувалася у другій половині вересня 2020-2021 навчального року, коли діти вже пройшли адаптацію після тривалого карантину, літніх канікул та вчителем було проведено корекційне навчання.

Робота проводилася за такими напрямками:

- вивчення пізнавальних процесів та мовлення;

- дослідження довільної регуляції;
- визначення стану емоційно-вольових процесів.

Всі методики, окрім методики на дослідження здатності до регуляції «Розфарбуй кружечки», проводилися в індивідуальній формі. Кожного дня упродовж 2-х тижнів учням пропонувалася для виконання 1 методика. Дослідження емоційно-вольової сфери відбувалося на основі спостереження.

Далі представимо результати виконання діагностичних завдань за кожною методикою.

Показники рівня *сформованості довільної зорової пам'яті* (за Л.Шипіциною) [47] представлено на рисунку 3.2.

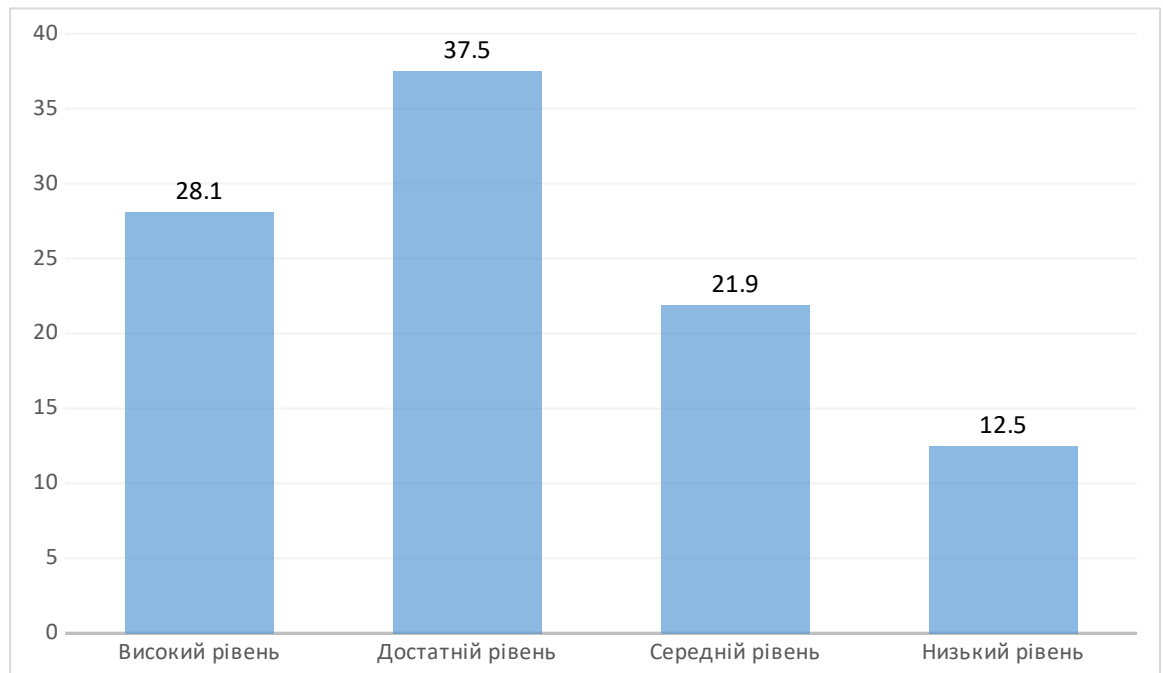


Рис.3.2. Показники рівнів сформованості довільної зорової пам'яті у молодших школярів

Як бачимо, переважна кількість учнів другого класу показала достатньо високі результати розвитку довільної зорової пам'яті -28,1% - високий та 37,5% - достатній (в межах вікової норми) рівні. Ці учні вона здатні під час надання їм установки на запам'ятовування зберігати значну кількість

інформації, сприйняту у зоровій модальності; 21,9% учнів класу виявили нижчий за вікову норму обсяг зорової пам'яті, стійкість зорового сприйняття та збереження зорової інформації з установкою на запам'ятовування та 12,5% молодших школярів показали недостатній обсяг зорової пам'яті, низька здатність до зорового запам'ятовування, що відповідає низькому рівню.

Під час дослідження довільної слухової пам'яті (за Л.Шипіциною) у молодших школярів ми одержали дещо інші результати (рис.3.3.)

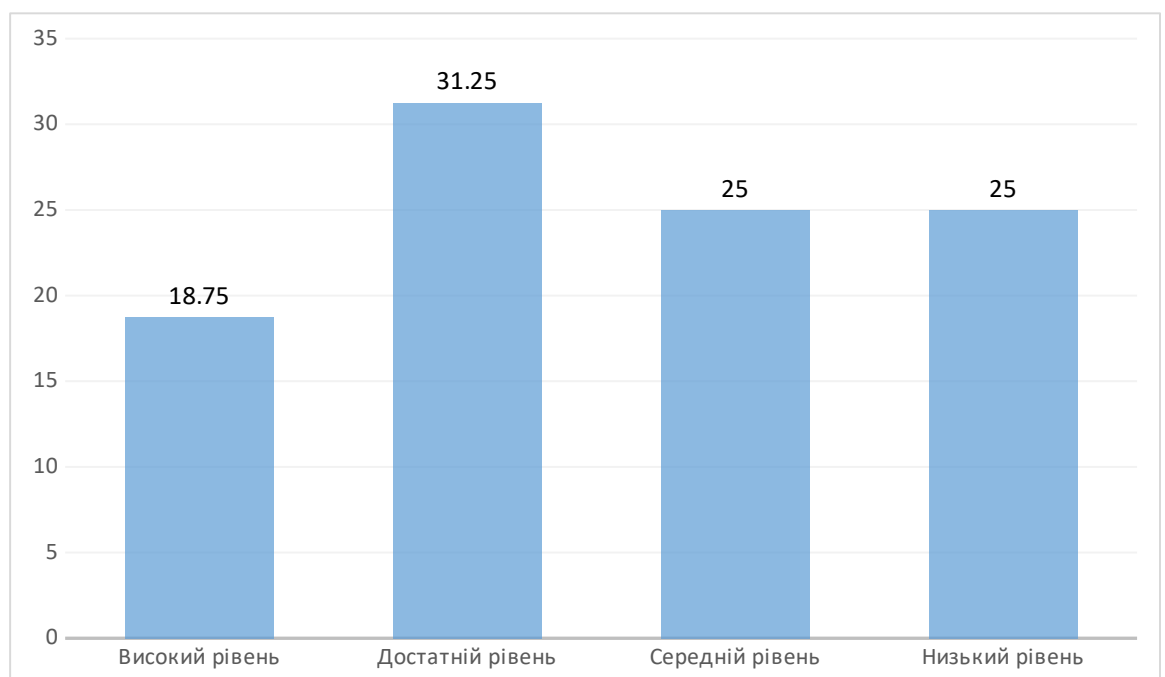


Рис.3.3. Показники рівнів сформованості довільної зорової пам'яті

Високий рівень та рівень, що відповідає віковій нормі (достатній) здатності сприймати та запам'ятовувати інформацію, надану в акустичній модальності з установкою на запам'ятовування, показали 18,75% та 31,25% учнів відповідно. Це 50% дітей класу. Натомість рівномірно по 25% розподілилися учні з середнім, нижчим за віковою нормою обсягом слухової пам'яті та стійкості слухового сприйняття інформації, та низьким рівнем –

недостатньо сформованою здатністю сприймати та зберігати інформацію, яку потрібно запам'ятати на слух навіть за надання дітям такої установки.

З метою дослідження здатності до концентрації уваги ми застосовували *Тест Пьрона-Рузера* [43], під час виконання якого потрібно було відповідно інструкції правильно розтавити знаки в геометричних фігурах. Оцінювання відбувалося на основі кількості допущених учнем помилок. Результати за рівнями представлено на рисунку 3.4.

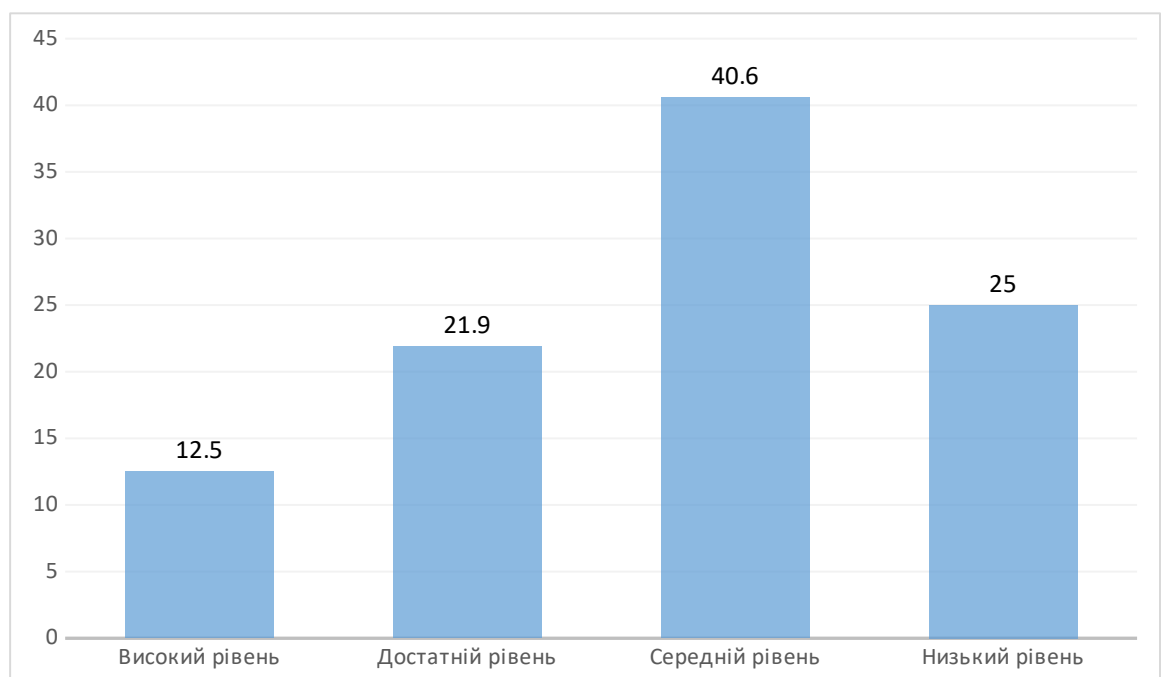


Рис.3.4. Показники рівнів сформованості концентрації уваги за Тестом Пьрона-Рузера

Як бачимо, для значної частини учнів властивим є сформованість концентрації уваги нижче за нормативні показники – середній рівень – 40,6%, що характеризується труднощами утримання установки на завдання під час його виконання; у 25% другокласників взагалі концентрація уваги на низькому рівні, установка на завдання є нестійкою. Рівень концентрації уваги,

що відповідає віковій нормі (достатній рівень), виявлено у 21,9% молодших школярів, а висока здатність – у 12,5%.

З метою визначення здатності до розуміння та користування граматичною стороною мовлення, вивчення здатності до побудови зв'язних висловлювань використано *методику Л. Яссман* [43]. Діагностичне завдання представлено дітям у двох варіантах: перший – за слуховим сприйняттям, другий – за опорою на сюжетну картинку. Ми порівняли результати виконання дітьми обох варіантів методики Дані представлено на рисунку 3.5.

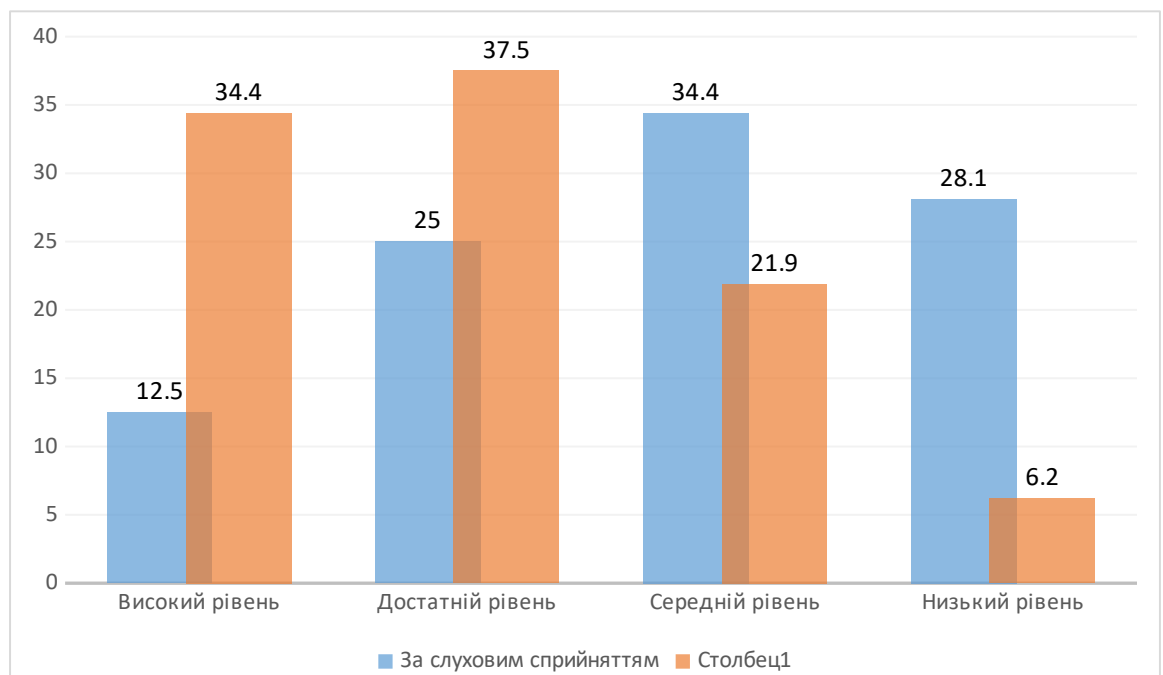


Рис. 3.5. Порівняльні показники рівнів виконання варіантів завдань за методикою Л.Яссман

Одержані результати дають підстави стверджувати, що в учнів експериментального класу кращими виявилися показники здатності до розуміння та користування граматичною стороною мовлення, а також до побудови зв'язних висловлювань з опорою на сюжетну картинку. Так, 34,4% показали високий рівень зазначеної здатності, у 37,5% дітей мовленнєві

здібності відповідають нормативним віковим показникам, у 29,1% учнів спостерігалися під час побудови зв'язних висловлювань аграматизми, неточності, відповідно рівень розвитку їх мовленнєвих здібностей охарактеризовано як середній і тільки відповіді 6,2% учнів другого класу уявляли собою набір слів без граматичних та логічних зв'язків навіть під час пори на сюжетні картинки та навідні питання експериментатора, що засвідчує про несформованість операцій програмування зв'язних висловлювань.

Гірші результати продемонстрували молодші школярі під час виконання завдання на основі слухового сприйняття: високий рівень показали тільки 12,5% дітей, достатній – 25% учнів, середній рівень – 34,4%, низький – у 28,1% учнів експериментального класу. Одержані дані можна пояснити станом сформованості слухової уваги та довірливої слухової пам'яті.

Визначення здатності другокласників до узагальнення об'єктів за істотними ознаками проводилося за допомогою *методики «Четвертий зайвий»* [5]. Завдання методики пред'являлися дітям також у двох варіантах – за наочною опорою та на основі слухового сприйняття. Порівняльні показники виконання представлено на рисунку 3.6.

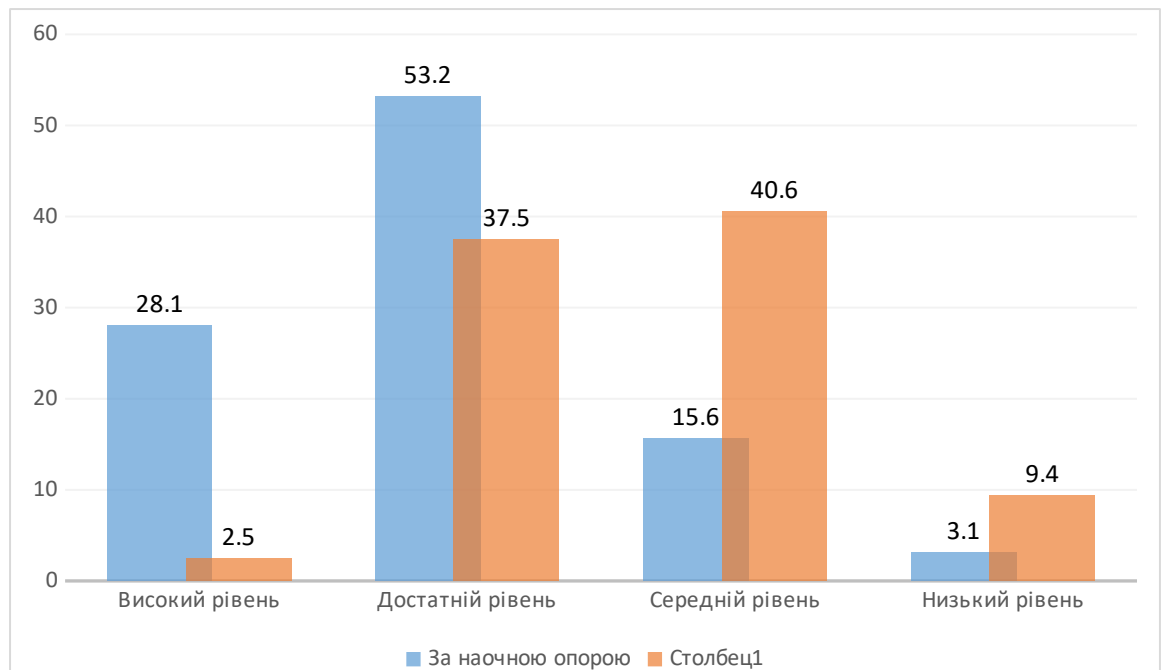


Рис.3.6. Порівняльні показники рівнів сформованості здатності до узагальнення об'єктів за істотними ознаками (методика «Четвертий зайвий»)

Другокласники також, як і у попередній методиці показали різні результати за двома варіантами. Дітям важче було робити узагальнення під час тільки слухового сприйняття, вони по декілька раз просили повторити ряди слів, втрачали установку, промовляли їх вголос, перепитували. Це відображено в кількісних показниках. Так, високий рівень здатності до узагальнення об'єктів за істотними ознаками виявлено тільки у 2,5 % учнів, нормативним (достатнім рівнем) цей показник є 37,5% учнів другого класу, середній – у 40,6% та низький – у 9,4% дітей. Натомість під час виконання завдання з опорою на картинки вже 28,1% молодших школярів показали високий рівень сформованості здатності до узагальнення за істотними ознаками, 53,2% - достатній (нормативний), 15,6% учнів - середній і тільки 3,1% - низький рівень. Слід відмітити, що учні другого класу, виконання завдання яких було віднесено до низького рівня виявили недостатню здатність до узагальнення на понятійному рівні. Узагальнення ними здійснювалося переважно за випадковими ознаками, а пошук узагальнюючої ознаки відбувалося з труднощами. Родові ознаки ці діти не називали, що може засвідчувати про затримку інтелектуального (психічного) розвитку.

Для визначення здатності до встановлення причинно-наслідкових зв'язків та відношень між подіями та об'єктами використано *методику «Послідовні картинки»* (за Л.Шипіциною) [5]

Під час виконання завдання ми звертали увагу і на мовленнєві здібності дитини, її здатність до побудови творчих зв'язних висловлювань. Результати представлено на рисунку 3.7.

Завдання виявилось складним майже для половини учнів класу, ці діти показали середній та низький рівень сформованості вміння знаходити

причинно-наслідкові зв'язки та відношення – 34,4% та 21,9% відповідно. Якщо молодші школярі, відповідь яких віднесено до середнього рівня з зазнавали труднощів під час встановлення складних причинно-наслідкових відношень, а прості – знаходили вільно, мовлення їх можна було охарактеризувати як зв'язне, то діти з низьким рівнем припускалися помилок у логіці викладення як складного, так і простого сюжету, при цьому виправити їх могли тільки за організуючої допомоги з боку дорослого, у них спостерігалися у мовленні численні аграматизми, порушення зв'язності викладення змісту сюжету. Другокласники з високим та достатнім рівнем сформованості здатності до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а це 15,6% та 28,1% відповідно. Вони правильно розкладали картки усіх наборів, могли припускати окремих огріхів, які самостійно виправляли. Виявили достатньо високий рівень логічного мислення, здатні швидко встановити причинно-наслідкові відношення між подіями, можуть розуміти логіку окремих ситуацій і прогнозувати їх подальший розвиток. Їх мовлення логічне, зв'язне, емоційно насичене, граматично правильно оформлене.

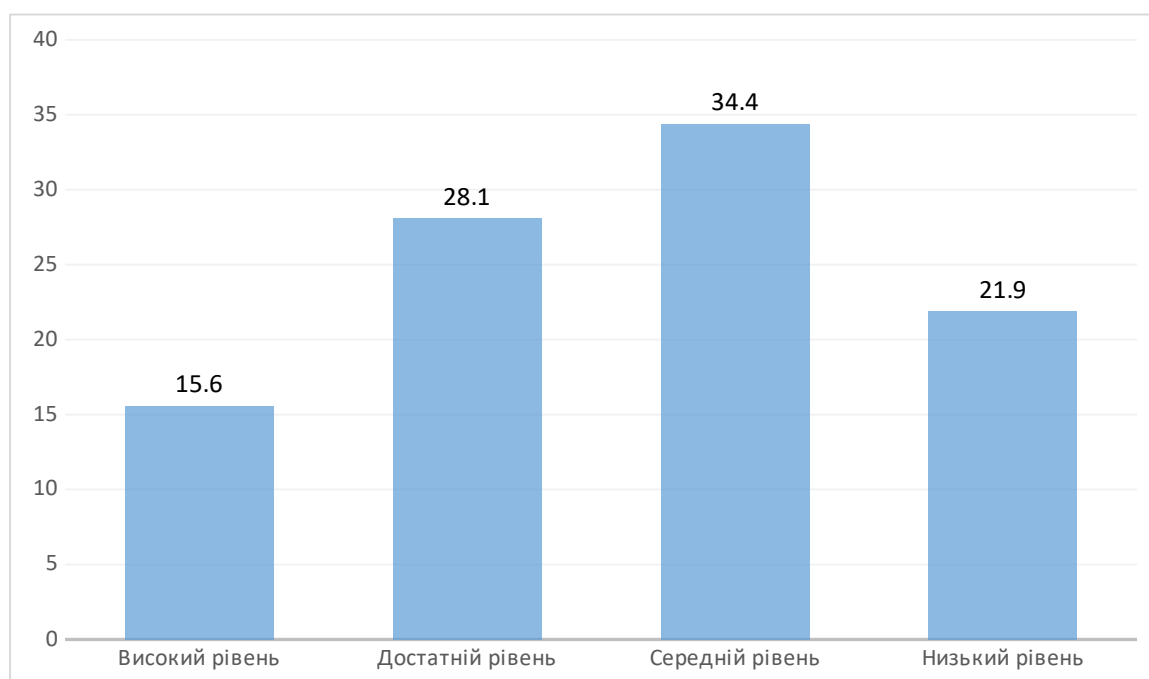


Рис.3.7. Показники сформованості здатності до встановлення причинно-наслідкових зв'язків та відношень між подіями та об'єктами (методика «Послідовні картинки»)

З метою вивчення стану сформованості у молодших школярів довільної регуляції нами використано методику «Розфарбування кружечків»

Результати представлено на рисунку 3.8.

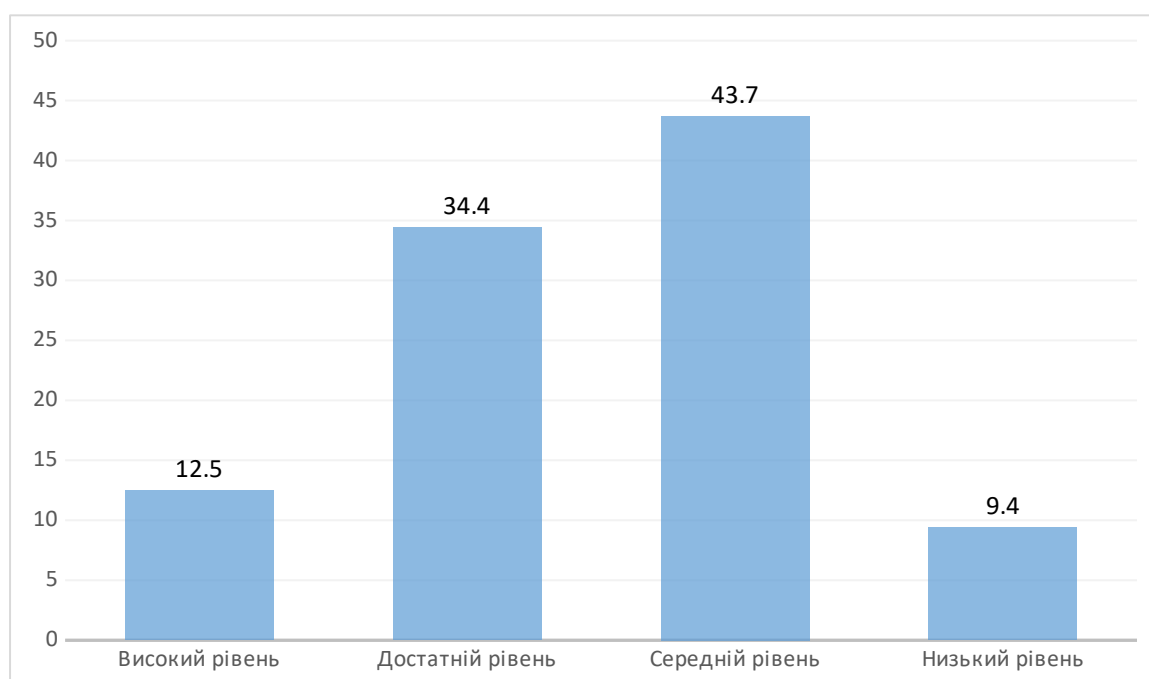


Рис.3.8. Показники сформованості довільної регуляції в учнів початкових класів (методика «Розфарбування кружечків»)

Одержані показники засвідчують, що високого рівня сформованості довільної регуляції досягли тільки 12,5% другокласників. Ці діти характеризуються наполегливістю у досягненні мети, схильністю до завершення розпочатої роботи, здатністю регулювати свої дії, самостійно узгоджувати їх у відповідності з поставленим завданням та вимогами

дорослих, також вони здатні тривалий час виконувати одноманітну роботу, зберігаючи точність і акуратність.

Вікова норма (достатній рівень) виявлено у 34,4% молодших школярів. Зазначена категорія дітей також характеризується значною наполегливістю, прагненням до досягнення мети, можливістю регулювати свої дії, однак під час виконання монотонної одноманітної роботи точність і акуратність виконання завдання в окремих випадках недостатньо дотримується.

Значна частина учнів (43,7%) показала середній рівень сформованості саморегуляції. Вони здатні тривалий час виконувати одноманітну роботу, під час якої порушуватися точність і акуратність виконання завдання. Також було виділено нечисленну групу дітей, рівень довільної регуляції яких визначається як низький. Учні є непосидючими, часто відволікаються від виконання завдання, особливо під час появи незначних перешкод. Виконання монотонного завдання у них супроводжується посиленням емоційної лабільності, швидко виснажуються і припиняють роботу.

Дослідження *емоційно-вольової сфери* відбувалося на основі спостереження за навчальною діяльністю на уроках та реакціями учнів під час виконання діагностичних методик. За розробленими критеріями ми виділили рівні розвитку емоційно-вольових процесів другокласників. Кількісні показники представлено на рисунку 3.9.

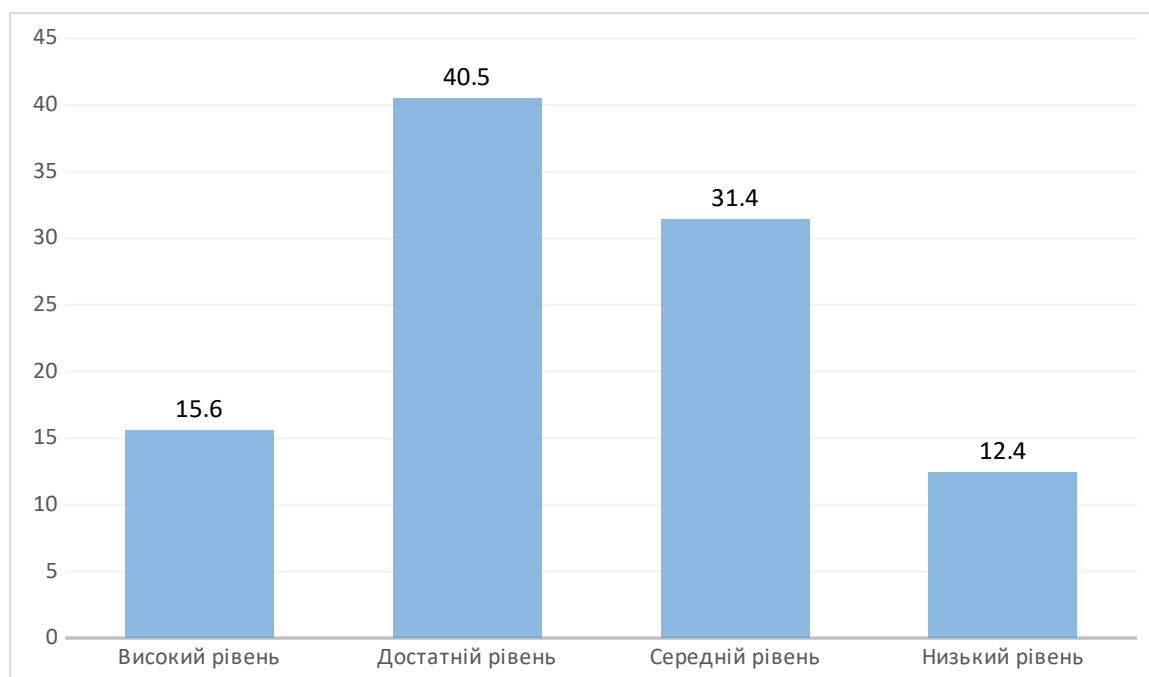


Рис.3.9. Показники рівнів розвитку емоційно-вольових процесів у другокласників

Встановлено, що у незначного відсотка молодших школярів – 15,6% рівень розвитку емоційно-вольових процесів є високим. Вони з легкістю співпрацюють з дорослим та однокласниками, адекватно реагують на заохочення та схвалення. Зауваження, прохання та вимоги з боку дорослого призводять до стимуляції навчальних дій дітей, підвищення успішності виконання навчального завдання.

У 40,6% молодших школярів показники сформованості емоційно-вольової сфери відповідають віковій нормі, однак іноді у них можуть проявлятися бурхливі реакції (образа, негативізм) на труднощі під час виконання складного завдання. Здатні прийняти допомогу з боку вчителя та однолітків.

Середній рівень виділено у 31,4% другокласників. Діти здатні співпрацювати з дорослим, однак для взаємодії з однолітками під час навчальної діяльності, дитині необхідна організуюча роль вчителя.

Заохочення та схвалення, а також зауваження та вимоги з боку дорослого призводять до лабільної поведінки, емоційного збудження, а не продуктивної діяльності; реакція на труднощі під час навчання – припинення діяльності, замкнутість.

Також виділено групу дітей – 12,5%, рівень розвитку емоційно-вольової сфери яких охарактеризовано як низький. В учнів не сформовано вміння співпрацювати з дорослим та однокласниками. Взаємодія з однолітками навіть за організуючої ролі вчителя, часто є безуспішною. Заохочення та схвалення, а також зауваження та вимоги з боку дорослого призводять до демонстративної поведінки, емоційного збудження або гальмування; реакція на труднощі під час навчання – прояв невротичних реакцій з боку дитини.

Отже, результати проведеного дослідження засвідчують про варіабельність несформованості базових функцій, що забезпечують навчальні здібності дитини. Співвіднесення результатів експериментального дослідження з успішністю учнів дало можливість пояснити причини труднощів у навчанні, зокрема у більшості школярів вони виникають внаслідок недостатності довільної слухової уваги, обсягу слухової пам'яті, низької здатності до встановлення причинно-наслідкових зв'язків і відношень між подіями та об'єктами, а також несформованості зв'язного мовлення.

3.4. Використання методів психодіагностики з метою профілактики труднощів у навчанні молодших школярів

Аналіз психодіагностичних методик [10; 14; 19; 28; 32; 42; 46 та ін.] засвідчує, що використання їх у практичній діяльності вчителя початкових класів є досить складним, оскільки, з одного боку, вони переважно

проводяться окремо з кожною дитиною, що займає багато часу, а з іншого, - потребують від педагога спеціальних знань під час інтерпретації одержаних результатів.

Тому виникає потреба в озброєнні педагогів психолого-педагогічним інструментарієм, який би дав можливість не тільки діагностувати навчальні здібності своїх учнів на момент вступу до школи, а й здійснювати моніторинг динаміки рівня їх розвитку з метою попередження або за необхідності подолання шкільних труднощів. У процесі експериментального дослідження та на підставі вивчення особливостей навчальної діяльності молодших школярів нами було виділено типові труднощі, які виникають у дітей, причини, що їх зумовлюють та підібрано психодіагностичні методики (Додаток А).

Виділяють фактори, що визначають включення методик в програму обстеження [17].

1. Спрямованість методики на діагностику саме тих особливостей, у вивченні яких зацікавлений діагност (предмет діагностики).
2. Якість психометричних показників: валідності і надійності.
3. Придатність методики для роботи з конкретним контингентом і в конкретних умовах.
4. Трудомісткість в плані витрат на підготовку, проведення, обробку та інтерпретацію результатів.
5. Рівень кваліфікації дослідника і допоміжного персоналу.

В системі комплексної психодіагностики особлива увага приділяється проблемі створення програми методик.

Програма методик має бути вузькоспеціалізованою (тобто спрямованою на вирішення конкретного завдання), але різнобічною, тобто передбачати об'єктивний вимір стану індивіда (або групи) в конкретний момент.

Вона має містити наступні компоненти:

- інструкції для випробуваного;
- зміст самого тесту або групи тестів;
- ключі до розшифровки отриманих результатів;
- інструкція з інтерпретації результатів тестування [26].

Під час добору методик в програму, в першу чергу, необхідно вибрати критерії, за якими можна стверджувати про ефективність обстеження. Доцільно вибрати кілька методик, адекватних обраним вихідним критеріям.

Для дослідження конкретного індивіда часто доводиться змінювати не тільки склад методик в психодіагностичній програмі, але і коригувати методику проведення самого тесту. Таким чином, вибір програми обстеження (оптимально від 4 до 5 тестів) визначається цілями і завданнями, враховується інтелектуальний рівень розвитку випробуваного, його психічні стани і ставлення до самого процесу тестування.

Для вирішення вузькоспеціальною завдання програма складається з 4-5 методик. Слід зазначити, що від співвідношення методик в програмі обстеження залежить ефективність його результатів.

Необхідно підбирати методики таким чином, щоб:

1. Мати змогу глибоко та якісно інтерпретувати результати.
2. Мати можливість кількісної обробки отриманих даних [32].

Тому в програму обстеження потрібно включати стандартизовані вимірювальні методики, які дають можливість отримати інформацію про досліджуваного досить швидко і не вимагають високої кваліфікації діагноста (педагога).

Завершальний етап планування психодіагностичного обстеження пов'язаний з вирішенням технічних питань проведення дослідження, зокрема:

- вибір діагностичного інструментарію;
- можливість розмножити бланки;

- наявність достатньої кількості часу на обстеження;
- підготовка вибірки;
- складання чіткої програми;
- складання розкладу проведення обстеження [9].

Нами було підбрано методики для психолого-педагогічної діагностики, які може використати вчитель початкових класів для виявлення, профілактики та корекції труднощів у навчанні (Додаток А).

Отже, використання методів психодіагностики в практичній діяльності вчителя початкових класів є необхідною умовою забезпечення якісної побудови освітнього процесу, що враховує як індивідуальні психологічні особливості кожної дитини, рівень її навчальних здібностей, так і загальну освітню траєкторію класу.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз психологічної, педагогічної та спеціальної літератури, що висвітлює проблему діагностики навчальних здібностей у молодших школярів засвідчив, що відповідно до сучасних загальнонаукових уявлень під діагностикою розуміють розпізнавання стану певного об'єкта або системи шляхом швидкої реєстрації його істотних параметрів і наступного віднесення до визначеної діагностичної категорії з метою прогнозу його поведінки і прийняття рішення щодо можливостей впливу на цю поведінку в бажаному напрямі. Психологічна діагностика полягає у систематичному зборі та науковій обробці інформації. Мета такого процесу полягає в обґрунтуванні прийнятих рішень, контролю за діями, спрямованими на оптимізацію стану або явища. В свою чергу психолого-педагогічна діагностика – це галузь науки, що розробляє методи виявлення і дослідження актуального стану і тенденцій індивідуально-особистісного розвитку суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії.

Сучасна школа висуває до вчителя початкових класів вимоги вищого порядку, ніж просто викладення навчального матеріалу. Педагог Нової української школи – це вчитель-дослідник, який самостійно вибудовує траєкторію не тільки свого професійного становлення, а й траєкторію взаємодії кожним учнем класу та їх батьками для досягнення результатів в освітньому процесі та особистісному розвитку школярів.

2. Під час здійснення систематизації методів психодіагностики навчальних здібностей дітей молодшого шкільного віку виявлено ми керувалися положенням про те, що класифікації діагностичного інструментарію мають бути спрямовані на полегшення діагносту вибір методик, які максимально відповідають завданню дослідження. Таким чином, класифікація має з одного боку, - віддзеркалювати зв'язок методів з

психічними властивостями, які вивчаються, а з іншого, - бути пов'язані з практичними завданнями, заради яких ці методи розробляються. Найбільш загальними критеріями, за якими можна розподілити методи практичної психодіагностики на окремі групи є:

- за відповідями на завдання методики;
- за характером розумових дій;
- за характером методичного принципу, покладеного в основу діагностичного прийому;
- за ступенем залучення в процедуру діагностики експериментатора і ступеня його впливу на одержані результати

3. У процесі теоретичного вивчення проблеми уточнено поняття «навчальні здібності» та визначено основні фактори, що впливають на розвиток навчальних здібностей в учнів початкових класів. Навчальні здібності визначаються як індивідуально-психологічні стійкі властивості особистості, які є вирішально-визначальною умовою успішності людини в навчанні та вихованні, засвоєнні нею знань, вмінь, навичок, формуванні якостей особистості.

Факторами, які впливають на опанування навчальними здібностями є:

- 1) індивідуальні відмінності в інтелектуальному, моральному, міжособистісному, соціальному та мовленнєвому розвитку дітей,
- 2) індивідуальні властивості вищої нервової діяльності, що визначають темп, спосіб і якість засвоєння навчального матеріалу;
- 3) загальний рівень знань та здатності їх використовувати у поєднанні з уміннями та навичками.

4. Підібрано комплекс методик, спрямований на експериментальне вивчення рівня сформованості навчальних здібностей в учнів початкових

класів, що складається з діагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення:

- пізнавальних процесів та мовлення;
- довільної регуляції;
- стану емоційно-вольових процесів

У результаті експериментальної роботи виявлено, що показники середнього (нижче вікової норми) та низького рівнів продемонстрували більшість другокласників за параметрами сформованості:

- здатності до довільного запам'ятовування інформації, наданої в акустичній модальності;
- здатності до концентрації уваги;
- зв'язного мовлення та розуміння причинно-наслідкових зв'язків, виражених у вербальній формі;
- довільної регуляції дій.

Співвіднесення одержаних результатів з рівнем успішності учнів дав можливість з'ясувати причини й механізми виникнення труднощів у навчанні дітей та підібрати конкретні психодіагностичні методи, що дозволяють вчителю здійснювати подальший моніторинг формування навчальних здібностей та психолого-педагогічну корекцію.

Отже, використання методів психодіагностики у роботі вчителя початкових класів є необхідною складовою його фахової компетентності. За допомогою психодіагностичних методик та методів педагог може одержати дані про рівень та особливості опанування знаннями, уміннями й навичками окремо кожним учнем класу та про стан освітнього процесу в цілому, що дозволить вчасно попередити або корегувати труднощі у навчанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. М.: Центр тестирования. 2006. 309с.
2. Агапова І. Подолати неуспішність. *Завуч*. 2003.№7. С. 4–5.
3. Акимова М.Т., Козлова В.Т. Психофизические особенности индивидуальности школьников. М.: Академия. 2002. С.29-36.
4. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер. 2005. 688 с.
5. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. Казань: Отечество. 2013. 157с.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М.: Просвещение. 1977. 317с.
7. Бодалев А.А. Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодіагностика. СПб.: Изд-во «Речь». 2006. 440с. URL: <http://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/bodalev.pdf> (дата звернення 19.09.2020).
8. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. М.: Академия. 2006. 412с.
9. Бурлачук Л.Ф., Савченко Е.П. Психодіагностика: підручник. Київ: А.Л.Д. 1995. 268с.
10. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Томск: ТПР. 1993. 90с.
11. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: Діагностика. Київ: Генеза. 1992. С.95-104.
12. Гончарук П.А. Психологія навчання. К.: Основа. 1985. – С.98-108.
13. Горбунова О. Попередження невстигання учнів (методичні поради вчителям щодо роботи з дітьми, які погано встигають). *Завуч*. 2001. листопад (№32–33). С. 49–52.

14. Диагностика способностей учащихся: Тест последовательного логического рассуждения. *Обдарована дитина*. 2005. № 7. С. 40-50.
15. Дубровина, И. В. Младший школьник: развитие познавательных способностей: пособие для учителя. URL: <http://www.prosv.ru/metod/dubrovina/index.html> (дата звернення 10.09.2020).
16. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.Л. Психофизиология ребенка. М.: ВЛАДОС. 2000. 198с.
17. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика. 1991. 183с.
18. Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы. Ростов-на-Дону: Феникс. 2006. 427с.
19. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. М.: Знание 1982. С.35-39.
20. Кобаль В.І. Дидактичні умови розвитку пізнавальних інтересів учнів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: збірник наукових праць. К.: АПН України. 2003. Випуск 24. С.20-24.
21. Кобаль В.І. Проблеми формування пізнавальних інтересів у навчальній діяльності школярів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. Соціологія. Психологія. Педагогіка*. К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 1998. Вип. 6. С.56-58.
22. Коробко С.Л., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими школярами: методичний посібник. К.: Літера ЛТД. 2006. 354с.
23. Крайг, Г., Бокум Д. Психология развития. URL: http://www.koob.ru/kraig_bokum_1/kraig_bokum_psihologia_razvitija (дата звернення 26.10.2020).
24. Кулагина И.Ю. Причины школьной неуспеваемости младших школьников. *Психология детей младшего школьного возраста*. URL: <https://studme.org/87495/psihologiya/neuspevayuschie> (дата звернення 18.09.2020).

25. Кулик В. Діти з труднощами у навчанні. *Шкільний світ*. 2001. №45. С. 2–3.
26. Кухтерина Г.В., Е.А.Кукуев Психолого-педагогическая диагностика младших школьников: учебное пособие Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета. 2014. 180 с.
27. Люблінська Г. О. Дитяча психологія. К.: Вища школа. 1974. 356с.
28. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия. 2005. 382с.
29. Мечинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М.: Просвещение. 1989. 186с.
30. Мислення в діяльності молодших школярів / за ред. Г.С. Костюка, Г.О. Балла. К.: Радянська школа. 1981. С.46-56.
31. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. *Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2003. – 601с.
32. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. СПб.: Речь. 2004. 501с.
33. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М.: Академия. 2005. 311с.
34. Психодиагностика: учебник для вузов / под ред. Л.Ф. Бурлачук. СПб.: Питер. 2008. 389с.
35. Психолінгвістическа методика дослідження мови дітей Л. В.Яссман. URL: <http://testoteka.narod.ru/otkl/1/01.html> (дата звернення 06.10.2020).
36. Психология детства. Практикум. Тести, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-Єврознак. 2003. 96с.
37. Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. М.К.Акимовой, К.М. Гуревича. СПб.: Питер. 2007. 337с.

38. Психология младшего школьника: учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. Ю.Е.Водяха, С.А.Водяха. Екатеринбург. 2018. 361с.
39. Рабочая книга школьного психолога / под ред. Й.В. Дубровиной. М.: Академия. 1991. С.24-31.
40. Романова Е.С. Психодиагностика: учебник. – СПб. Питер, 2009. 474с.
41. Теплов Б.М. Психология: учебник для пед.институтов. – М.: Учпедгиз, 1953. 121с.
42. Терлецька Л. Основи психодіагностики. –К.: ГЛАВНИК. 2006. 144с.
Сер. «Психол. інструментарій»
43. Тест Пьерона-Рузера URL: <https://www.psyoffice.ru/1-77-338.htm> (дата звернення 21.09.2020).
44. Улькіна Т.В. До проблеми дослідження проявів і психологічного змісту пізнавальних здібностей у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. *Психологія: збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2000. Вип. 11. С. 242 – 247.
45. Чайченко Г.М. Основи фізіології вищої нервової діяльності. К.: Просвіта. 1987. 237 с.
46. Чередникова Т.В. Проверьте развитие ребенка: 105 психологических тестов. СПб.: Речь 2004. 341с.
47. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. 320 с.
48. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос. 2008. 538с.
49. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Детство-Пресс. 1991. С.56-64.
50. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: 4-е изд., стер. М.: Академия. 2007. 384 с. URL:

<http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#n> (дата звернения 18.10.2020).

51. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды: изд. 2-е, стер. Москва: Институт практической психологии; Воронеж : НПО МОДЭК. 1997. 416с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10979> (дата звернения 23.10.2020).

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця

**Типові труднощі у навчанні молодших школярів та психологічні
методики їх виявлення**

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
Пропуск букв на письмі	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низький рівень розвитку фонематичного слуху. 2. Слабка концентрація уваги. 3. Несформованість прийомів самоконтролю. 4. Індивідуально типологічні особливості особистості. 5. Інші психологічні причини 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тест розрізнення та вибору фонем. 2. Методика «Коректурні проби». 3. Методика «Візерунок». 4. Методика Р.Жиля
Нерозвиненість орфографічної пильності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низький рівень розвитку довільності. 2. Несформованість прийомів навчальної діяльності (самоконтролю, вміння діяти за правилами). 3. Низький рівень обсягу та розподілу уваги. 4. Низький рівень розвитку короткочасної пам'яті. 5. Недостатній розвиток фонематичного слуху. 6. Інші психологічні причини 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Графічний диктант». 2. Методика «Візерунок». 3. Методика Р. Немова. 4. Методика «Оперативна пам'ять». 5. Тест розрізнення та вибору фонем
Неуважність та розсіяність	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низький рівень розвитку довільності. 2. Низький рівень обсягу уваги. 3. Низький рівень концентрації та стійкості уваги. 4. Домінуюча мотивація навчання - ігрова. 5. Інші психологічні причини. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Графічний диктант». 2. Методика «Таблиці Шульте». 3. Методика «Коректурні спроби». 4. Методика вивчення мотивації (за Белопольською)

Труднощі у виконанні математичних завдань	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низький рівень загального розвитку. 2. Недостатнє розуміння граматичних конструкцій. 3. Несформованість уміння орієнтуватись на систему ознак. 4. Низький рівень розвитку образного мислення. 5. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика Д. Векслера. 2. Методика вивчення розуміння на основі сприймання на слух. 3. Методика «Малювання за крапками». 4. Методика «Лабіринт»
Труднощі в переказуванні тексту	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформованість вміння планувати свої дії. 2. Недостатній розвиток логічного запам'ятовування. 3. Низький рівень мовленнєвого розвитку. 4. Низький рівень розвитку образного мислення. 5. Низький рівень розвитку логічних операцій (аналізу, узагальнення, систематизації). 6. Занижена самооцінка. 7. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Візерунок». 2. Методика «Запам'ятай пару». 3. Методика Еббінгауза. 4. Методика «Лабіринт». 5. Методики «Чобітки», «Заповни порожню клітинку». 6. Шкала самооцінки (Спілбергера та Ханіна)
Непосидючість	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низький рівень розвитку довільності. 2. Індивідуальнотипологічні особливості особистості. 3. Низький рівень розвитку вольової сфери. 4. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Графічний диктант» 2. Методика «Коло» Г. Айзенка. 3. Методика «Будинок», «Графічний диктант»
Важко розуміє пояснення з першого разу	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 2. Слабка концентрація уваги. 3. Низький рівень розвитку сприймання 4. Низький рівень розвитку довільності. 5. Низький рівень загального розвитку. 6. Інші психологічні причини 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Візерунок». 2. Модифікація методу Пьєрона - Рузера. 3. Методика вивчення сприймання 4. Методика «Будинок», «Графічний диктант». 5. Методика Д. Векслера

Постійна неохайність у веденні зошитів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Слабкий розвиток тонкої моторики пальців рук. 2. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 3. Недостатній обсяг уваги. 4. Низький рівень розвитку короткочасної пам'яті. 5. Інші психологічні причини. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Змійка». 2. Методика «Візерунок». 3. Методика «Таблиці Шульте». 4. Методика «Оперативна пам'ять»
Труднощі запам'ятовування таблиць множення	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низький рівень розвитку механічної пам'яті. 2. Низький рівень розвитку довготривалої пам'яті. 3. Розвиток загального інтелекту нижчий за вікову норму. 4. Низький рівень розвитку довільності. 5. Слабка концентрація уваги. 6. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 7. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Механічне запам'ятовування 10 слів» 2. Методика «Піктограми». 3. Методика Д. Векслера. 4. Методика «Графічний диктант». 5. Методика «Рахунок» за Крепеліним. 6. Методика «Візерунок»
Не виконує завдання для самостійної роботи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 2. Низький рівень довільності. 3. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Візерунок». 2. Методика «Графічний диктант»
Постійно забуває вдома навчальне приладдя	<ol style="list-style-type: none"> 1. Висока емоційна нестабільність, підвищена імпульсивність. 2. Низький рівень розвитку довільності 3. Низький рівень концентрації і стійкості уваги. 4. Інші психологічні причини 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Опитувальник темпераменту Г. Айзенка. 2. Методика «Графічний диктант» 3. Методика «Коректурні проби»
Погано списує з дошки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 2. Низький рівень розвитку довільності. 3. Низький рівень переключення уваги. 4. Недостатній рівень обсягу уваги. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Візерунок». 2. Методика «Графічний диктант». 3. Методика Р. Немова. 4. Методика «Таблиці Шульте». 5. Методика «Оперативна

	5. Низький рівень короткочасної пам'яті. Недостатній обсяг довільної зорової пам'яті 6. Інші психологічні причини	пам'ять»
Домашню роботу виконує добре, а класну – недбало.	1. Уповільнена швидкість перебігу психічних процесів. 2. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 3. Низький рівень розвитку довільності. 4. Інші психологічні причини.	1. Опитувальник Г. Айзенка. 2. Методика «Візерунок». 3. Методика «Графічний диктант»
Кожне завдання потрібно повторити кілька разів перед тим, як учень починає працювати	1. Низький рівень концентрації та стійкості уваги. 2. Низький рівень розвитку довільності. 3. Несформованість вміння виконувати завдання за усною інструкцією дорослого. 4. Несформованість передумов навчальної діяльності. 5. Інші психологічні проблеми	1. Методика «Коректурні спроби». 2. Методика «Графічний диктант». 3. Методика «Візерунок». 4. Методика «Візерунок»
Постійно перепитує вчителя	1. Низький рівень обсягу уваги. 2. Слабка концентрація і стійкість уваги 3. Низький рівень розвитку переключення уваги. 4. Низький рівень розвитку короткочасної пам'яті. 5. Низький рівень розвитку довільності. 6. Несформованість вміння приймати навчальну задачу 7. Інші психологічні проблеми	1. Методика Р. Немова. 2. Методика «Коректурні спроби» 3. Методика Р. Немова. 4. Методика «Оперативна пам'ять». 5. Методика «Графічний диктант». 6. Методика «Візерунок»
Погано орієнтується в зошиті	1. Низький рівень сприймання і орієнтації у просторі. 2. Низький рівень розвитку довільності. 3. Слабкий розвиток дрібних м'язів рук. 4. Інші психологічні проблеми	1. Тест Керна-Йерасика (субтести 2, 3). 2. Методика «Графічний диктант». 3. Методика «Змійка»

Піднімає руку, але потім мовчить	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 2. Занижене самооцінювання. 3. Низький рівень розвитку довільності. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анкета для визначення шкільної мотивації. 2. Методика «Сходінки». 3. Методика «Графічний диктант»
Запізнюється на уроки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформованість прийомів самоконтролю. 2. Низький рівень концентрації та стійкості уваги. 3. Низький рівень розвитку довільності. 4. Можливі сімейні труднощі. 5. Вимоги другорядної вигоди. 6. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Візерунок». 2. Методика «Коректурні спроби». 3. Методики «Графічний диктант», «Будинок». 4. Методика «Кінестетичний малюноксім'ї». 5. Методика «Незакінчені речення»
Постійно відволікається на уроках, грається, лізе під парту, їсть	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 2. Переважає ігрова мотивація навчання. 3. Індивідуальнотипологічні властивості особистості. 4. Низький рівень розвитку концентрації і стійкості уваги. 5. Низький рівень розвитку довільності. 6. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 7. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анкета для визначення шкільної мотивації. 2. Методика вивчення мотивації Белопольської. 3. Методика Р. Жилия. 4. Методика «Коректурні спроби». 5. Методики «Графічний диктант», «Будинок». 6. Методика «Візерунок»
20. Відчуває страх перед опитуванням на уроці	<ol style="list-style-type: none"> 1. Занижене самооцінювання. 2. Можливі сімейні труднощі. 3. Внутрішній стресовий стан 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Сходінки». 2. Методика «Кінестетичний малюнок сім'ї». 3. Методика М. Люшера
Під час перевірки зошита після уроку зрозуміло	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 2. Переважає ігрова мотивація 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Методики Р.Жилия і «Коло» Г.Айзенка 1. Анкета для визначення

що письмова робота не виконана	<p>навчання.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Низький рівень розвитку довільності. 4. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 5. Інші психологічні причини 	<p>шкільної мотивації.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Методика вивчення мотивації Белопольської. 3. Методика «Графічний диктант». 4. Методика «Візерунок»
Під час уроку виходить і буває відсутній тривалий час	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відсутня навчальна мотивація. 2. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 3. Занижене самооцінювання. 4. Внутрішній стресовий стан. 5. Труднощі засвоєння матеріалу, пов'язані з ЗПР. 6. Інші психологічні причини 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика Белопольської. 2. Анкета для визначення шкільної мотивації. 3. Методика «Сходінки». 4. Методика М. Люшера. 5. Методика Д. Векслера
Коментує оцінки вчителя і його поведінку, дає зауваження	<ol style="list-style-type: none"> 1. Можливі сімейні труднощі. 2. Особливості розвитку «Я-концепції». 3. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Кінестетичний малюнок сім'ї». 2. Методика «Неіснуюча тварина»
Довгий час не може знайти своє місце в класі за партою	<ol style="list-style-type: none"> 1. Слабкий розвиток орієнтації в просторі. 2. Низький рівень розвитку образного мислення. 3. Низький рівень розвитку сприймання. 4. Низький рівень сформованості довільності. 5. Низький рівень розвитку самоконтролю 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Таблиці Шульте. 2. Методика «Лабіринт». 3. Методика вивчення сприймання. 4. Методики «Графічний дикт 5. Методика «Візерунок». 6. Методика «Піктограми»

Додаток Б

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

Я, **Година-Арюпіна Катерина Валентинівна**, учасниця освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

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

– дотримуватися:

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

– надавати згоду на:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

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

25.11.2020

(дата)

(підпис)

Катерина ГОДИНА-АРЮПНА

(ім'я, прізвище)