

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

**на тему: НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА КОМПЕТЕНТНОСТІ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК СУБ'ЄКТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Виконала студентка II курсу
групи 8.0539-Зп-з
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Павлюченко Інна Володимирівна
Керівник: к. психол. н,
викладач кафедри психології
Труляєв Р. О.
Рецензент: к.пед.н, доцент кафедри
психології Пономаренко О.В.

Запоріжжя
2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет _____ соціальної педагогіки та психології
Кафедра _____ психології
Рівень вищої освіти _____ магістр
Спеціальність _____ 053 Психологія
Освітня програма _____ Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

к. психол. н. доцент Н. О. Губа

«_____» _____ 2020 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Павлюченко Інні Володимирівні

1. Тема роботи Нейропсихологічна парадигма компетентності молодшого школяра як суб'єкта пізнавальної діяльності

керівник роботи Труляєв Р. О., к. психол. н., викладач кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «14» липня 2020 року № 1032-с

2. Термін подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз нейропсихологічної та психолого-педагогічної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) теоретично дослідити психологічні особливості молодшого шкільного віку, що можуть визначати специфіку навчально-пізнавальної діяльності дітей даної вікової категорії; здійснити системний аналіз змісту, структури та психологічних чинників навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів; теоретично дослідити проблему природи навчальних вмінь та шкільних навичок як похідних розвитку вищих психічних функцій у руслі нейропсихологічного підходу; обґрунтувати та розробити нейропсихологічну програму корекції навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, зміст якої полягає у вузькоспеціалізованому та послідовному розвитку пізнавальних психічних процесів; провести

формувальний експеримент, метою якого є перевірка ефективності розробленої нейропсихологічної програми в корекції навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)
14 таблиць, 6 рисунків

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Труляєв Р. О.		
Розділ 1	Труляєв Р. О.		
Розділ 2	Труляєв Р. О.		
Розділ 3	Труляєв Р. О.		
Висновки	Труляєв Р. О.		
Додатки	Труляєв Р. О.		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2020 р.	Виконано
2.	Робота над вступом	лютий 2020 р.	Виконано
3.	Робота над першим розділом	березень-квітень 2020 р.	Виконано
4.	Робота над другим розділом	квітень-травень 2020 р.	Виконано
5.	Робота над третім розділом	вересень-жовтень 2020 р.	Виконано
6.	Написання висновків	жовтень 2020 р.	Виконано
7.	Передзахист	листопад 2020 р.	Виконано
8.	Нормоконтроль	листопад 2020 р.	Виконано

Студент _____

(підпис)

І.В. Павлюченко _____

(прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____

(підпис)

Р.О. Труляєв _____

(прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____

(підпис)

О.М. Грединарова _____

(прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 92 сторінки, 14 таблиць, 6 рисунків, 57 джерел, 6 додатків.

Об'єкт дослідження – пізнавальна компетентність молодшого школяра.

Предмет дослідження – нейропсихологічні засоби забезпечення пізнавальної компетентності молодшого школяра як суб'єкта пізнавальної діяльності.

Мета – теоретично обґрунтувати та на базі нейропсихологічного підходу розробити програму корекції навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з подальшою експериментальною перевіркою її ефективності.

Гіпотеза дослідження: розробка та реалізація корекційної програми, в основу якої будуть покладені нейропсихологічні засоби корекції навчально-пізнавальної діяльності та формування шкільних навичок призведе до прогресивного зростання пізнавальної компетентності дитини та як наслідок до покращення показників її психоемоційного стану та шкільної адаптації. Використання нейропсихологічного підходу в загальному підсумку виступає вагомим чинником забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя молодшого школяра.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-порівняльний аналіз психолого-педагогічної та нейропсихологічної літератури; емпіричні: тестування, формувальний психолого-педагогічний експеримент.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше здійснено дослідження впливу наявних на сьогоднішній день стресогенних чинників, що є унікальними для кожного історичного відрізка буття суспільства, на психологічний клімат організації, здійснено емпіричний аналіз показників психологічного клімату.

Галузь використання: заклади освіти різного типу, загальноосвітні та спеціальні школи.

ПІЗНАВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА, АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ГОЛОВНОГО МОЗКУ, ВИЩА ПСИХІЧНА ФУНКЦІЯ, ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ, ПСИХОЛОГІЧНЕ НОВОУТВОРЕННЯ.

SUMMARY

Pavlyuchenko I. V. Neuropsychological paradigm of competence of the junior schoolboy as the subject of cognitive activity.

The qualification work consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References (57 items), 6 appendices on 18 pages. The qualification work volume is 92 pages. There are 14 tables and 6 illustrations.

In the qualification work the neuropsychological means of ensuring the cognitive competence of the junior schoolchild as a subject of cognitive activity are studied. The assumption that the use of a neuropsychological approach is generally an important factor in ensuring the psychological health and well-being of the youngest student is being tested experimentally. It is envisaged that the development and implementation of a correctional program, which will be based on neuropsychological means of correction of educational and cognitive activities and the formation of school skills will lead to a progressive increase in cognitive competence of the child and subsequently to improve his psycho-emotional state and school adaptation.

The research object: the cognitive competence of a junior high school student.

The research subject: is neuropsychological means of ensuring the cognitive competence of a primary school student as a subject of cognitive activity.

The research goal: is to theoretically substantiate and on the basis of a neuropsychological approach to develop a program for the correction of educational and cognitive activities of primary school children, followed by experimental verification of its effectiveness.

Tasks of qualification work:

- To theoretically study the psychological features of primary school age, which can determine the specifics of educational and cognitive activities of children of this age category.

- Carry out a systematic analysis of the content, structure and psychological factors of educational and cognitive activities of primary school children.

- Theoretically study the problem of the nature of learning skills and school skills as derivatives of the development of higher mental functions in line with the neuropsychological approach.

- To substantiate and develop a neuropsychological program for the correction of educational and cognitive activities of primary school children, the content of which

consists in the narrowly specialized and consistent development of cognitive mental processes.

– To conduct a formative experiment, the purpose of which is to test the effectiveness of the developed neuropsychological program for the correction of educational and cognitive activities of primary school children.

In the Chapter 1 «Junior student as a subject of cognitive activity» the psychological features of the personality and cognitive sphere of children of primary school age are considered; the phenomenon of cognitive competence as a subject of psychological research is analyzed; psychophysiological and neuropsychological factors of success of educational and cognitive activity of junior schoolchildren are presented; neuropsychological ideas about the problem of development of higher mental functions related to basic school skills are considered.

Chapter 2 «Program of neuropsychological correction of the cognitive sphere of unsuccessful students» presents the rationale and content of the neuropsychological program of correction of insufficiently formed components of the structure of educational and cognitive activities.

Chapter 3 «Experimental verification of the effectiveness of the program of neuropsychological correction of educational and cognitive activities of primary school children» presents the program and procedure of the formative experiment aimed at tracking changes in the cognitive and emotional sphere of primary school children who participated in the correctional program. The expediency of using the selected methods at the stage of preliminary and final testing is substantiated. The results of the formative experiment are analyzed and interpreted.

The study empirically confirmed the assumption of gradual improvement of thought processes and progressive development of school skills as a result of corrective intervention using a neuropsychological approach. Positive changes in the indicators of originality and depth of thinking, orderliness and organization of educational and cognitive activities have been recorded. It is proved that the increase in the efficiency of the junior schoolchild as a subject of educational and cognitive activity leads to the improvement of his psycho-emotional state, reduction of the level of school anxiety, increase of adaptation to school.

Key words: cognitive competence, neuropsychological paradigm, analytical-synthetic activity of the brain, higher mental function, interiorization, psychological neoplasm.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. МОЛОДШИЙ ШКОЛЯР ЯК СУБ'ЄКТ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	11
1.1. Психологічні особливості особистості та пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку.....	11
1.2. Пізнавальна компетентність молодшого школяра як предмет психологічного дослідження	25
1.3. Психофізіологічні та нейропсихологічні чинники успішності навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів	32
1.4. Проблема розвитку вищих психічних функцій, пов'язаних з базовими шкільними навичками, в контексті нейропсихологічних уявлень	36
РОЗДІЛ 2. ПРОГРАМА НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ НЕУСПІШНИХ У НАВЧАННІ УЧНІВ ..	43
2.1. Обґрунтування нейропсихологічної програми виправлення недостатньо сформованих компонентів структури навчально- пізнавальної діяльності	43
2.2. Зміст нейропсихологічної програми виправлення недостатньо сформованих компонентів структури навчально-пізнавальної діяльності	49
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	58
3.1. Обґрунтування психодіагностичних методик дослідження	58
3.2. Програма та процедура формувального експерименту.....	70
3.3. Аналіз та інтерпретація отриманих даних	72
ВИСНОВКИ	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	87
ДОДАТКИ	92

ВСТУП

Актуальність дослідження. Цільове призначення будь-якого закладу освіти як державного утворення та суспільного інституту полягає у плеканні здорового та соціалізованого громадянина, у цілеспрямованому творенні особистості представників підростаючого покоління. Ступінь ефективності реалізації цього високого призначення залежить від успішності виконання закладом освіти трьох основоположних функцій, а саме: 1) забезпечення ефективної передачі знань учням, показником чого є високі навчальні досягнення учнів; 2) здійснення соціалізуючого впливу на дитину через прогресивне збагачення її соціальної ситуації розвитку, набуття нею первинного досвіду спілкування з різними людьми; 3) збереження та покращення психологічного здоров'я здобувачів освіти в цілому.

В реаліях сьогодення психологія та педагогіка не повинні концентруватись виключно на дослідженні механізмів формування індивідуального досвіду у школярів. Постає задача організації такої навчальної діяльності, в процесі здійснення якої відбувався б не лише розумовий розвиток учня, а й розвиток його особистості як суб'єкта пізнання. Організація такого навчання має бути спрямованою на формування творчої особистості та орієнтованою на своєрідність, неповторність, індивідуальність кожного школяра. Для цього потрібні умови співробітництва та ставлення до учня саме як до суб'єкта пізнавальної діяльності.

Дослідження чинників, які впливають на успішність навчальної діяльності учнів, є досить актуальною проблемою для сучасної психології. Головна роль в досягненні позитивних результатів навчання належить педагогу, який є організатором пізнавальної діяльності учнів та знаходиться в постійній безпосередній взаємодії з останніми. Проблема пізнавальної діяльності, зокрема вивченню її структури, механізмів, регуляції присвячено на сьогоднішній день значну кількість досліджень. Серед визначних вчених, які

займалися вивченням пізнавальної діяльності можна назвати Л. Виготського, В. Гальперіна, Д. Ельконіна, А. Чебикіна, В. Давидова, Н. Талізину та ін. Мозкові механізми здійснення навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, нейропсихологічні механізми порушень шкільних навичок вивчали Т. Ахутіна, А. Лурія, Н. Пилаєва, О. Хомська. Можна стверджувати, що на теперішній час психологія і педагогіка накопичили достатньо знань для того, щоб здійснювати ефективний вплив на перебіг пізнавальної діяльності учнів нейропсихологічними засобами, керувати станом пізнавальної активності останніх.

Останнім часом відбуваються серйозні перетворення в освіті: вводяться нові програми у школі, змінюється сама структура викладання навчального матеріалу, значно піднято планку навчальних вимог, що пред'являються до дітей. Саме тому однією з актуальних задач практичного характеру, що стоїть перед психологією, є створення ефективної системи корекції недоліків пізнавальної діяльності, що позначається на загальній успішності школяра як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності. Цільовою групою у роботі над даною проблемою доцільно обрати саме молодших школярів, оскільки за термінологією Л. Виготського навчальна діяльність є ведучою для даної вікової категорії дітей, тобто це діяльність, в руслі якої відбувається психічний розвиток підростаючої особистості. В цьому плані особливий інтерес викликає саме нейропсихологічний підхід, у лоні якого будь-яка шкільна навичка розглядається як вузькоспеціалізована психічна функція, в основі якої лежить узгоджена, системна робота комплексу нейронних структур головного мозку. Ефективність допомоги невстигаючим школярам нейропсихологічними методами доведена численними працями в цій області та не потребує перевірки. Адже нейропсихологічні засоби корекції пізнавальної діяльності розроблені таким чином, щоб здійснювати крапковий вплив на конкретну розумову операцію, забезпечуючи вправління в ній суб'єкта навчальної роботи. В той же час поза увагою дослідників залишилося досить важливе питання про роль нейропсихології у забезпечення загальної пізнавальної компетентності дитини,

що ймовірно буде також впливати на її психологічний статус та психоемоційний стан під час перебування в закладі освіти. В такому формулюванні ефекти впливу нейропсихологічних засобів корекції можуть бути досліджені в більш широкому та глобальному контексті забезпечення психологічного здоров'я здобувача освіти молодшого шкільного віку шляхом підвищення їх учнівської компетентності. Вирішенню саме цієї проблеми буде присвячено дану кваліфікаційну роботу.

Об'єкт дослідження – пізнавальна компетентність молодшого школяра.

Предмет дослідження – нейропсихологічні засоби забезпечення пізнавальної компетентності молодшого школяра як суб'єкта пізнавальної діяльності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та на базі нейропсихологічного підходу розробити програму корекції навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з подальшою експериментальною перевіркою її ефективності.

Гіпотеза: передбачаємо, що розробка та реалізація корекційної програми, в основу якої будуть покладені нейропсихологічні засоби корекції навчально-пізнавальної діяльності та формування шкільних навичок призведе до прогресивного зростання пізнавальної компетентності дитини та як наслідок до покращення показників її психоемоційного стану та шкільної адаптації. В теоретичному плані гіпотезою магістерського дослідження передбачено, що використання нейропсихологічного підходу в загальному підсумку виступає вагомим чинником забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя молодшого школяра.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання:

1. Теоретично дослідити психологічні особливості молодшого шкільного віку, що можуть визначати специфіку навчально-пізнавальної діяльності дітей даної вікової категорії;
2. Здійснити системний аналіз змісту, структури та психологічних чинників навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів;

3. Теоретично дослідити проблему природи навчальних вмінь та шкільних навичок як похідних розвитку вищих психічних функцій в руслі нейропсихологічного підходу;

4. Обґрунтувати та розробити нейропсихологічну програму корекції навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, зміст якої полягає у вузькоспеціалізованому та послідовному розвитку пізнавальних психічних процесів;

5. Провести формувальний експеримент, метою якого є перевірка ефективності розробленої нейропсихологічної програми корекції навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-порівняльний аналіз психолого-педагогічної та нейропсихологічної літератури з досліджуваної проблеми; емпіричні: психологічне тестування, формувальний психолого-педагогічний експеримент.

На констатувальному та формувальному етапах психолого-педагогічного експерименту використано наступний психодіагностичний інструментарій: проєктивна методика «Школа тварин» С. Панченко; тест шкільної тривожності Д. Філліпса; проєктивна методика «Неіснуюча тварина» М. З. Дукаревич; дитячий варіант методики С. Розенцвейга для вивчення фрустраційних реакцій у стресогенних ситуаціях.

Обробка результатів дослідження проводилась за допомогою математико-статистичних методів, а саме кореляційного аналізу, критеріїв для визначення статистично достовірних розбіжностей (t-критерій Стьюдента, ϕ^* -кутове перетворення Фішера). Узагальнення результатів здійснено з використанням інтерпретаційних методів класифікації, пояснення й узагальнення емпіричних даних.

Наукова новизна визначається тим, що вперше досліджено роль нейропсихологічного підходу в забезпеченні компетентності молодшого школяра як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності та наявних ефектах впливу реалізації цього підходу на його психоемоційний стан під час

перебування в закладі освіти та шкільну адаптацію як наслідкових результатів зростання ефективності роботи пізнавальних психічних процесів дитини.

Практична значущість роботи полягає у тому, що вперше розроблено інформативний та лаконічний корекційний комплекс, заснований на нейропсихологічному підході та зорієнтований, в першу чергу, на цілеспрямоване та послідовне вдосконалення роботи окремих пізнавальних психічних функцій молодших школярів та відстеженням наслідкових ефектів цього корекційного втручання на психоемоційний стан та шкільну адаптацію дитини.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувались: теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень, використанням комплексу надійних та валідних діагностичних процедур, поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних, застосуванням методів математичної статистики.

Структура кваліфікаційної роботи. Складається із вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел з 57 найменувань та додатків на 18 сторінках. Загальний обсяг основного тексту складає 92 сторінки. Кваліфікаційна робота містить 14 таблиць та 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1

МОЛОДШИЙ ШКОЛЯР ЯК СУБ'ЄКТ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Психологічні особливості особистості та пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку

За віковою періодизацією, визнаної вітчизняними психологами, час життя дітей від 6 до 11 років називається молодшим шкільним віком. При визначенні його меж враховуються особливості психічного і фізичного розвитку дітей, а також визначається ведучий вид діяльності, який виступає базовим критерієм для встановлення хронологічних меж віку. Молодший шкільний вік визначається як вік інтенсивного формування навчально-пізнавальної діяльності і за даними Л. Виготського, Д. Ельконіна, В. Давидова саме вона в цьому віці стає провідною [1, 12, 18, 20, 41, 6].

Вступ дитини до школи – це кардинальна зміна її образу життя та діяльності. Дуже важливо, щоб дитина йшла до школи з фізичною й психологічною готовністю до тих вимог, які будуть до неї пред'являтися зі сторони педагогів. Психологічна готовність до шкільного навчання – це складне утворення, до структури якого входить особистісна, інтелектуальна і соціально-психологічна готовність. Психологічна готовність включає здатність дитини до прийняття нової соціальної позиції з достатнім усвідомленням прав, обов'язків школяра та задач шкільного навчання, сформованість вмінь керувати своєю поведінкою та розумовою діяльністю, спрямованість на оволодіння провідною в молодшому шкільному віці діяльністю, яка у нормі викликає у дитини жвавий інтерес. З початком молодшого шкільного віку саме у шкільному навчанні максимально використовуються та продовжують розвиватися фізичні й розумові сили, формуються фундаментальні психічні властивості молодшого школяра.

Таблиця 1.1

Зведена психологічна характеристика молодшого шкільного віку

Хронологічні межі віку	Ведучий вид діяльності	Базова потреба	Психологічні новоутворення віку	Сензитивний період
6 (7) – 10 (11) років	Навчально-пізнавальна діяльність	Потреба у самоповазі, позитивному оцінюванні з боку дорослих	Внутрішній план дій, рефлексія та довільність	Оволодіння базовими розумовими операціями (математичні операції, порівняння, узагальнення та ін.)

Перехід дітей на положення школяра покладає на них ряд важливих обов'язків, які вимагають інтенсивного формування навичок саморегуляції, підвищення рівня довільності поведінки, утворення внутрішнього плану дій, подолання виникнення інтенсивних бажань та потягів: потрібно вчасно вставати та вчасно приходити в школу, дотримуватись правил шкільного життя незалежно від того, хочеться чи не хочеться це робити, виконувати обов'язкові завдання, переборювати труднощі в роботі тощо. Відбуваються зміни у соціальному статусі дитини, яка за словами Л. Виготського «втрачає дитячу безпосередність» [11].

Навчання – це діяльність обов'язкова, відповідальна, вона потребує від молодшого учня систематичної та організованої праці. Більше того, цей вид діяльності ставить перед учнем завдання послідовного, довільного засвоєння знань, узагальнених і систематизованих в основах наук, що передбачає зовсім іншу, ніж в дошкільному дитинстві, структуру його пізнавальної діяльності. Сутність шкільного навчання полягає не тільки у вирішенні питання отримання належного рівня освіти та повноцінного інтелектуального розвитку, але і формування гармонійної особистості дитини шляхом використання ефективних засобів виховного впливу. Мова також повинна йти не тільки про відповідний рівень розвитку пізнавальної діяльності дитини, але й рівень розвитку

мотиваційної сфери [18]. Ключова проблема, з якою зустрічається школяр на шляху формування вміння вчитися полягає у тому, що мотив, з яким він приходить до школи, не пов'язаний із змістом тієї діяльності, яку необхідно виконувати у школі. Дитина бажає виконувати соціально значущу та соціально оцінювану діяльність, в той час як педагоги роблять акцент саме на навчально-пізнавальній діяльності.

В цьому віці шляхом долання кризових періодів та протиріч віку формуються психологічні новоутворення: дитина оволодіває елементарними культурними навичками, зростає здатність дитини до логічного мислення і самодисципліни, а також здатність до взаємозв'язку з однолітками у відповідності до встановлених правил. Молодший школяр поступово оволодіває способами керування увагою, пам'яттю, мисленням тощо. Таким чином, можна говорити про довільність пізнавальних психічних процесів як ключове психологічне новоутворення даного віку. З'являється внутрішнє прагнення до навчання і успіхів у ньому. У дітей цього віку з'являється любов до праці. За періодизацією Е. Еріксона віковий відрізок, що розглядається у даному підрозділі, називається латентним, а ключове новоутворення, яке повинно сформуватися – це ініціативність дитини на противагу залежності та почуттю провини [1].

У процесі навчання в учнів відбувається прогресивний розвиток пізнавальних процесів, який характеризується їх кількісними та якісними змінами. Вони виявляються, зокрема, у розвитку сприймання. Кількісні зміни полягають у зростанні швидкості перебігу процесу сприймання, у збільшенні числа сприйнятих об'єктів, розширенні обсягу їх запам'ятовування тощо. Якісні зміни становлять собою певні перетворення структури сприймання і виникнення нових його особливостей, які знаменують собою підвищення його пізнавальної ефективності [17]. В якості ілюстрації можна навести дані німецького психолога В. Штерна щодо вікових стадій сприйняття дитиною зображення на картинці:

- стадія перерахування – від 2 до 5 років;

- стадія опису – від 6 до 9-10 років;
- стадія інтерпретації, пояснення, тлумачення – після 9-10 років.

Виділені стадії залежать від досвіду дітей та від ступеню розвитку сприйняття [6].

У молодших школярів сприймання стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом. Сприймаючи нові для них предмети і явища, учні прагнуть відносити їх до певної категорії об'єктів, що свідчить про тісний зв'язок на даному етапі розвитку людини процесів сприйняття з процесами мислення. Д. Ельконін вважає, що в процесі навчання школяра в початковій школі «сприйняття стає мудрим», більш диференціальним, приймає характер організованого спостереження, змінюється роль слова у сприйнятті предметів і явищ [18].

Чим старшими стають учні початкових класів, тим більшу роль у їхньому сприйманні належить формі. Зростає і точність розрізнення форм предметів. Молодші школярі широко використовують форму для впізнання і порівняння предметів навіть у тих випадках, коли вони не знають назви форми. Зростання обізнаності учнів з назвами форм (трикутник, чотирикутник, круг тощо) відіграє важливу роль у розвитку точності і повноти сприймання. Таким чином, у молодших школярів помітно підвищується рівень перцептивного розрізнення форм об'єктів [17].

За даними Г. Костюка та О. Скрипченко в другій половині молодшого шкільного віку (3-й клас) значно удосконалюється робота аналізаторів, підвищується їх чутливість до різних властивостей предметів. Так, наприклад, точність розрізнення кольорів і кольорових відтінків збільшується на 45% порівняно з учнями перших класів. У дітей збільшується кількість слів, якими вони позначають кольори та їх відтінки (блідо-рожевий, світло-зелений тощо) [6].

Н. Четверухіним було встановлено, що учням молодшого шкільного віку важко сприймати перспективу. Малюючи такі предмети, як стіл, будинок, літак тощо, першокласники виділяють об'ємні ознаки, але ще не передають

перспективу [6]. В той же час, як зазначає М. Шардаков, вони правильно визначають просторове розміщення предметів (праворуч-ліворуч, попереду-позаду тощо) [6].

Особливий інтерес викликають специфічні для молодшого шкільного віку зміни у сприйнятті часу, яке є важливим чинником адаптації до умов навчання. Адже орієнтація у часі, вміння його планувати є однією з вимог успішного оволодіння навчальною програмою. За даними Н. Шабаліна діти виявляють більшу здатність до відображення тривалості, швидкості й послідовності явищ об'єктивної дійсності: більшість з них розуміють, що таке хвилина, година, день, тиждень і місяць. Під впливом навчання учні 2-х класів розрізняють такі позначення часу як «тепер», «раніше», «ніколи», а більшість учнів 3-х класів можуть співставляти минулий, теперішній та майбутній час [17].

У молодшого школяра також інтенсивно розвивається увага. Властивості уваги, яка є наскрізним пізнавальним процесом, безпосередньо впливають на успішність навчально-пізнавальної діяльності та адаптацію до навчання. Широко відомо, що відсутність необхідної підготовленості дітей до роботи в класі виражається, насамперед, у їх невмінні зосередитися на змісті уроку. Властивості уваги, які потрібні для успішної роботи в класі, лише частково можуть бути розвинені у процесі дошкільної підготовки у дитячому садку та вдома. Їх прогресивне формування можливе виключно в процесі навчальної діяльності молодшого школяра [6]. Особливо помітно збільшується об'єм уваги, підвищується його стійкість, розвиваються вміння переключення та розподілу уваги. До 9-10 років діти стають здатні достатньо довго зберігати увагу і виконувати довільно задану програму дій [6].

Домінуючим видом уваги молодшого школяра все ж таки залишається мимовільна увага, фізіологічною основою якої є орієнтовний рефлекс. Дитина не може ще достатньою мірою керувати своєю увагою. В цьому віці зберігається сила реакції на все нове, яскраве, незвичайне. Це пояснюється переважанням наочно-образного характеру мисленнєвої діяльності [17].

Розвиток довільної уваги в молодших школярів відбувається успішно, якщо створюються умови для її цілеспрямованої роботи, за яких вони привчаються керуватись самостійно поставленою метою. У дітей з різною навчальною успішністю протягом 1-4-го класів успіхи у навчанні відзеркалюють рівень розвитку довільної уваги: у відмінників довільна увага розвинена на високому рівні, а у невстигаючих учнів, як правило, фіксується низький рівень розвитку довільної уваги. Що стосується динаміки розвитку довільної уваги від класу до класу, то в успішних учнів відбувається її інтенсивний розвиток. В той же час у погано встигаючих школярів показники уваги в 1-2-х класах приблизно однакові, і лише до 3-го класу спостерігається незначне зростання.

Розвиток довільної уваги в молодших школярів тісно пов'язаний з розвитком відповідального ставлення до навчання. Учні з недостатньо розвиненим почуттям відповідальності уважно працюють тільки з цікавим матеріалом. Довільна увага у молодшому шкільному віці розвивається разом із розвитком мотивів навчання. Можливості вольового регулювання уваги в молодшому шкільному віці обмежені. Молодший школяр зазвичай може зосереджено працювати лише при наявності близької мотивації – перспектива одержати високий бал, заслужити похвалу педагога. Виховання у молодших школярів мотивації навчання, що лежить в основі розвитку довільної уваги, повинно відбуватися шляхом зв'язування близьких і більш віддалених цілей. Наприклад, найбільш далека мотивація – стати корисною для суспільства людиною – повинна пов'язуватися з більш близьким мотивом успішно перейти в наступний клас. А останній мотив, у свою чергу, повинен пов'язуватися з ще ближчим мотивом – отримати позитивну оцінку від вчителя [6].

Розвиток довільної уваги в дітей спрямовується від орієнтації на цілі та задачі, які ставлять дорослі, до реалізації цілей, які учні ставлять перед собою самостійно, від постійного контролю дій учня вчителем до контролю дитиною своїх однокласників, а потім і до самоконтролю (М. Добринін, М. Горбач, М. Липа, І. Страхов та ін) [6].

Також зростає стійкість і продуктивність уваги. За дослідженнями О. Волошиної в учнів 1-х класів невелика стійкість уваги (увага зберігається протягом 30-35 хв. уроку), що пов'язано з віковою слабкістю процесів збудження-гальмування у нервовій системі. А ось учні 3-х класів можуть зберігати увагу протягом усього уроку за умови частої зміни видів навчально-пізнавальної діяльності. В молодших школярів можуть спостерігатися труднощі швидкого переключення уваги з одного об'єкту на інший. Ця властивість уваги удосконалюється до закінчення початкової школи [6].

Добре відомо, що увага молодших школярів тісно пов'язана із значущістю для них навчального матеріалу. Усвідомлення учнями необхідності та важливості його засвоєння, інтерес до його змісту є умовою стійкості уваги. Увага також залежить від доступності навчальних завдань, поставлених перед учнями. Школярі із захопленням працюють над тим, що є нелегким, але доступним для них. Увага молодших школярів значною мірою залежить від умінь вчителя організувати їх навчальну діяльність у класі так, щоб охопити нею всіх учнів [6].

Важливим чинником, що заважає адаптації учнів молодшого шкільного віку є так званий дефіцит уваги, прояви якого можна спостерігати у деяких школярів. Такі учні не можуть довго зосереджуватись на матеріалі навчального предмету. Дуже часто явище дефіциту уваги поєднується з гіперактивністю і тоді труднощі розвитку пізнавальної сфери поглиблюються поведінковими розладами. Таке поєднання було назване синдромом дефіциту уваги (СДУГ) Діти з таким синдромом, як правило, погано встигають з багатьох предметів та мають підвищений ризик шкільної дезадаптації.. Для таких дітей на думку Г. Крайга, необхідний особливий індивідуальний підхід, сутність якого полягає у тому, щоб зменшити кількість та інтенсивність чинників, які відволікають дитину (мова йде про уникнення ситуацій, що будуть мати гіперстимулюючий вплив на нервову систему учня), підвищити якість пояснень і чіткість постановки конкретних завдань [17].

Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, які відбуваються в розвитку пам'яті дитини. За умови якісної та цілеспрямованої роботи вчителя у молодших школярів поступово змінюються способи запам'ятовування. У цьому віці відбувається інтенсивне формування прийомів запам'ятовування від найбільш примітивних до вміння групувати та осмислювати зв'язки різних частин матеріалу [6]. В. Шандриков та С. Черемошкина виділили 13 мнемічних прийомів або способів організації запам'ятовування матеріалу, які можуть відпрацьовуватися у молодших школярів: групування, виділення опорних пунктів, складання плану, класифікація, структурування, схематизація, встановлення аналогій, мнемотехнічні прийоми, перекодування, добудовування матеріалу, який треба запам'ятати, серійна організація, асоціації, повторення [6]. При цьому динаміка розвитку вміння використовувати ті чи інші мнемотехнічні прийоми має позитивний характер, відображенням чого є вдосконалення процесів запам'ятовування при переході дитини з класу в клас. Так, наприклад, більшість першокласників просто повторюють кожне слово, яке необхідно запам'ятати. У 3 класі більшість дітей повторюють слова групами. Деякі учні групують слова за загальними ознаками. Учні 4 класу при запам'ятовуванні мають можливість використовувати семантичну обробку матеріалу, використовують логічні висновки для реконструювання подій [6].

Зростає також продуктивність запам'ятовування навчального матеріалу. За даними дослідженнями М. Шардакова, Е. Фарапонова в учнів 2 класу порівняно з першокласниками запам'ятовування конкретного матеріалу збільшується на 28%, абстрактного – на 68%, емоційного – на 35% [6]. Зафіксовано також значні індивідуальні відмінності в кількості й точності відтворення тексту. З віком у молодших школярів підвищується точність впізнавання запам'ятованих об'єктів. Найбільший діапазон відмінностей у впізнаванні спостерігається у першокласників, а в учнів 3-х класів він значно звужується (у 4-5 разів) [6].

Як зазначає Є. Кудрявцева, відбуваються й якісні зміни у процесах впізнавання. Першокласники, пізнаючи об'єкти, більше спираються на їх загальні ознаки, а третьокласники детальніше їх аналізують, виділяють у них більш специфічні видові й індивідуальні ознаки [6].

На думку П. Зінченко розвиток пам'яті молодших школярів полягає в зміні співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування у сторону зростання ролі довільного, образної та словесно-логічної пам'яті. Цей розвиток обумовлений стрімким оволодінням мовленням учнів за умови успішного засвоєння ними навчальної програми [6].

В молодшому шкільному віці суттєві зміни відбуваються у сфері мислення молодших школярів. Якщо серед дошкільнят ключовим пізнавальним процесом, на якому базується пізнання навколишнього світу, є пам'ять, то характерною ознакою розвитку пізнавальної сфери молодших школярів виступає виражене переорієнтування на використання мислення в процесі пізнання. Як зазначав Л. Виготський з початком шкільного навчання мислення висувається у центр свідомої діяльності дитини [12].

У відповідності до періодизації Ж. Піаже на молодший шкільний вік припадає перехід від доопераційного мислення до мислення на рівні конкретних операцій. В дітей цього віку з'являється можливість встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, якщо вони можуть безпосередньо спостерігати за зміною об'єкту. Перехід на рівень конкретних операцій відкриває для учнів 2-4-х класів можливість теоретично міркувати про оточуючий світ і створює основу для досягнення стадії формальних операцій, яка розпочинається уже в 11-12-річних дітей. Під впливом навчання у процесах мислення молодшого школяра змінюється співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Ці зміни відбуваються по-різному, залежно від змісту навчання. Завдання його полягає в тому, щоб забезпечувати розвиток не тільки конкретного, а й абстрактного мислення молодших школярів [38].

На думку Н. Менчинської учні 1-х і частково 2-х класів застосовують переважно практично-дієвий і образно-мовний аналіз [49]. Діти в цьому віці,

порівняно легко розв'язують задачі, коли можна використати практичні дії із самими предметами (паличками, кубиками тощо), тобто у зовнішньому плані. Спочатку аналіз є досить примітивним та елементарним. Так, першокласники на початку навчального року схильні аналізувати тільки одну частину предмета. Поступово аналіз набуває комплексного характеру, стає більш повним, оскільки учні розглядають практично всі компоненти чи властивості пізнавального предмета, хоча ще не мають змоги встановлювати взаємозв'язки між ними. Згодом аналіз стає систематичним. Розглядаючи частини і властивості предметів, учні знаходять серед них головні, виявляють їх взаємозв'язки та взаємозалежності. Об'єктом аналізу є предмети, явища, процеси, дії, вчинки людей, мовні явища. Аналіз при цьому тісно пов'язується з синтезом, тобто об'єднанням у думках виділених елементів у єдине ціле, встановлення зв'язків між ними. Аналіз, як і синтез, потрібний для того, щоб учні усвідомили будь-який наочний і мовний матеріал [38].

Розумові операції аналізу та синтезу найбільш яскраво проявляються у молодших школярів в процесі порівняння об'єктів. Формування розумової операції порівняння є однією з ключових задач навчання в молодшій ланці школи. Поява розвиненого вміння порівнювати предмети та явища навколишнього світу підіймає на якісно новий рівень аналітико-синтетичну діяльність молодших школярів. Як вважають О. Скрипченко та Т. Лисянська, молодші школярі вперше у житті стикаються з необхідністю порівнювати не тільки чуттєво сприйняті, але і уявлювані об'єкти. Порівнюючи нові й раніше пізнані предмети чи явища, діти даної вікової категорії не тільки аналізують, але і синтезують їх, виражаючи результати цих процесів у формі суджень [6].

На наступному етапі аналіз переходить у абстрагування, яке стає важливим компонентом мислення учнів, потрібним для узагальнення і формування понять. Молодшим школярам порівняно легко дається абстрагування властивостей предметів, ніж їх зв'язків та відношень [49]. Н. Менчинською встановлено, що наочні схеми допомагають молодшим школярам абстрагувати кількісні залежності від конкретного змісту задач. Ця

допомога стає особливо ефективною, якщо учні навчаються самостійно креслити схеми, зіставляти їх з умовами задач і виявляти в різному їх змісті однакову абстрактну математичну залежність. Аналіз об'єктів, абстрагування їх спільних ознак лежить в основі операції узагальнення, яка виявляється у віднесенні учнями предметів і явищ до певних їх груп, видів, родів тощо, дає змогу класифікувати об'єкти й повною мірою систематизувати свої знання про них [49].

Давно відомо, що з віком зростає кількість індуктивних умовиводів молодших школярів. Водночас формуються в них і дедуктивні умовиводи, які ґрунтуються спочатку на конкретних, узятих із чуттєвих спостережень, а далі і на абстрактних посиленнях, що підтримуються конкретною ситуацією [38].

За даними Г. Антонової учні молодших класів швидше оволодівають індуктивними умовиводами, ніж дедуктивними. Індуктивні й дедуктивні умовиводи переплітаються в мисленні дітей, яке відбувається в процесі розв'язання доступних для них пізнавальних задач, зокрема таких, що вимагають розкриття причин різних природних явищ, мотивів поведінки персонажів літературних творів. Є й індивідуальні особливості мислення молодших школярів, які виявляються у рівнях їх мисленнєвих операцій, у гнучкості мислення, у співвідношеннях конкретно-образних та абстрактно-словесних елементів [38].

Ще одним аспектом, який потребує особливої уваги в контексті розгляду проблеми адаптації молодшого школяра, є розгляд структури та компонентів навчально-пізнавальної діяльності як ведучого виду діяльності, у контексті якого відбувається становлення ключових для молодшого шкільного віку психологічних новоутворень.

Структура навчальної діяльності, в якій успішне оволодіння знаннями, уміннями та навичками виступає як її безпосередній результат, складається поступово, по мірі того як школярі оволодівають відповідними шкільними навичками та удосконалюють способи здійснення розумових операцій та підвищують ступінь їх різноманітності.

У внутрішній будові навчально-пізнавальної діяльності виділяють такі компоненти як її мета та задачі, які повинні бути досягнуті в результаті; дії та операції, за допомогою яких учні оволодівають змістом навчання; мотиви і форми пізнання, а також спілкування учнів з учителем та між собою; контроль за навчальною діяльністю та її оцінка [17].

Особливої важливості в аспекті забезпечення ефективної адаптації молодших школярів до умов школи набуває такий компонент навчально-пізнавальної діяльності як її мотивація. Спираючись на існуючі характеристики феноменології мотиву та мотиваційної сфери людини, можна стверджувати, що вони виступають одним з вагомих чинників пізнавальної активності та тісно пов'язані з тими особистісними утвореннями, які зумовлюють ефективність навчально-пізнавальної діяльності. Навчальна мотивація представляє собою окремий вид мотивації, що входить до структури навчальної діяльності [16].

І. Зимня виділила ряд специфічних для навчальної мотивації чинників, що пов'язані з особливостями навчальної діяльності – навчальна мотивація визначається: 1) освітньою системою, освітнім закладом, в якому навчається дитина; 2) організацією освітнього процесу; 3) суб'єктними особливостями учня (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими учнями); 4) суб'єктними особливостями педагога і насамперед системою його ставлень до учня, до справи; 5) специфікою навчального предмету [18, 103]. На думку С. Рубінштейна, основними мотивами усвідомленого навчання є прагнення до майбутньої діяльності, а також інтерес (як емоційне переживання пізнавальної потреби) до знань [51].

В учнів молодшого шкільного віку формуються різноманітні навчальні мотиви, які у процесі навчання дитини збагачуються і диференціюються. В загальному вигляді всі мотиви навчально-пізнавальної діяльності можна розділити на 2 великі групи: зовнішні та внутрішні мотиви навчання. В основі внутрішньої мотивації навчальної діяльності лежить прагнення учня до саморозвитку, отримання задоволення від самого процесу навчання, розвитку власної пізнавальної сфери. Внутрішні мотиви обумовлені пізнавальною

потребою суб'єкта та забезпечують високу пізнавальну активність [33, 53]. При внутрішній мотивації мотив навчальної діяльності та її мета збігаються, а результат не відчужується від суб'єкта діяльності. За висловом В. Мільмана «мотивація внутрішнього типу, що характеризується соціалізованим особистісним сенсом, – це реальна внутрішня мотивація розвитку. Вона є необхідним чинником побудови внутрішньо гармонійної предметної структури навчальної діяльності, що оптимальним чином організує весь процес її реалізації. При домінуванні зовнішніх мотивів створюється неадекватна, інвертована структура навчальної діяльності» [33, 131].

У випадку зовнішньої мотивації оволодіння змістом навчального предмету не є метою навчання, а виступає засобом досягнення інших цілей: навчальна діяльність розглядається як важливий інструмент, засіб досягнення бажаного, що лежить поза суб'єктом навчальної діяльності [33]. До класичних зовнішніх мотивів В. Мільман відносить: навчання як виконання обов'язку, навчання як звичне функціонування, навчання як засіб отримання лідерства та інших престижних зисків; навчання як засіб опинитися в центрі уваги. За результатами дослідження В. Мільмана, внутрішня мотивація навчальної діяльності тісно та позитивно пов'язана з пізнавальною активністю [33].

У багатьох дітей навчальна активність спонукається інтересом до самого процесу навчання та його результатів, виступаючи для них як самоціль. В такому випадку мова йде про внутрішню мотивацію навчання. Передбачення успіху, прагнення уникнути невдач в учінні й пов'язаного з цим приниження перед іншими дітьми є для деяких учнів сильним мотивом їх навчально-пізнавальної діяльності [32].

У школярів мотиви учіння залежать від рівня їх навчальної успішності. За даними дослідників шкільної мотивації серед усвідомлених молодшими школярами мотивів учіння інтерес до окремих предметів займає важливе місце в добре та посередньо встигаючих учнів і менш виражений у слабовстигаючих дітей [32].

В якості навчальних дій, умінь та навичок, які входять до структури навчально-пізнавальної діяльності розглядаються наступні: 1) організаційні – підготовка до сприймання учнями навчального матеріалу, вміння працювати у потрібному темпі, вміння дотримуватись правил та вимог до навчальної роботи, вміння створювати необхідні умови для виконання домашніх робіт тощо; 2) інтелектуальні дії – сукупність всіх сформованих розумових операцій; 3) інформаційні та комунікативні вміння – вміння працювати з інформаційними ресурсами та бути учасником педагогічного спілкування [6].

Важливо підкреслити, що будь-яка навчально-пізнавальна діяльність супроводжується переживанням як позитивних, так і негативних емоцій. Як правило інтенсивне навчання пов'язане з підвищеним рівнем психоемоційної напруги. Наприклад, стресові стани молодших школярів можуть викликатися внаслідок спроб виконання незрозумілого навчального завдання, при неможливості виконати його у поставлений вчителем термін, внаслідок отримання негативної оцінки. Тому успішне здійснення навчальної діяльності та необхідність достатнього рівня адаптації до навчання висувають досить високі вимоги до розвитку емоційно-вольової сфери учнів, вмінь саморегуляції емоційних станів, підтримання оптимального рівня емоційної стійкості. Напружена психологічна атмосфера в класі, авторитарна позиція вчителя, навчальна неуспішність можуть призводити до невротизації школярів, виникнення тривожних розладів, які вказують на дисгармонійний процес адаптації до шкільного життя. В той же час високий рівень адаптації до школи лежить в основі переважання позитивних емоційних станів у суб'єктивному плані учня. Позитивний емоційний стан учня, що виникає внаслідок продуктивної та комфортної взаємодії з вчителем, сприйняття його позитивних якостей та впевненості в них активізує пошукову діяльність та стимулює пізнавальну активність, що лежить в основі високої навчальної успішності учня [48].

Ще одним динамічним психологічним утворенням, що відіграє важливу роль в забезпеченні навчальної успішності, шкільної адаптації та

характеристики якого можуть змінюватися під впливом особистісних проявів педагога, є самооцінка. Індивідуальні особливості самооцінки дитини, в формуванні яких особливу роль відіграють особистісні властивості вчителя, також можуть бути важливим внутрішнім чинником протікання процесу адаптації до молодшої ланки школи, адже феномен самооцінювання є досить виразною рисою саме молодшого шкільного віку. Б. Ананьєв, Н. Менчинська вважають, що механізмом формування самооцінки є процес інтеріоризації. В процесі сприйняття зовнішніх оцінних суджень дитиною про власні прояви, що надходять зі сторони оточуючих (а особливо від батьків та педагогів), поступово дитина сама починає оцінювати себе – зовнішня оцінка переходить у внутрішню [1, 49].

1.2. Пізнавальна компетентність молодшого школяра як предмет психологічного дослідження

На початковому етапі теоретичного вивчення конструкту пізнавальної компетентності необхідно операціоналізувати ядерний термін «компетентність», а також його похідні, зокрема поняття «компетенція». Слід зауважити, що дані поняття досить плідно розробляються у сучасній психологічній науці, проте по теперішній час не мають єдиного визнаного визначення

Щодо поняття «компетенція», то в тлумачному словнику української мови воно тлумачиться в двох варіантах: по-перше, як гарна поінформованість про певне явище або об'єкт; по-друге, як перелік повноважень певного закладу, установи, організації або людини [36]. В той же час в енциклопедичному словнику поняття компетенції визначається виключно як досвід та знання конкретної особи у вирішенні певного обмеженого спектру проблемних ситуацій та питань [35]. За слушним зауваженням І. Олійник у представлених вище тлумаченнях поняття «компетенція» загальним є їх змістова основа: знання, які повинна мати особа; коло питань, в яких особа повинна бути

обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи відповідно до установлених прав, законів, статуту. Знання, коло питань, досвід подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної особи, та не є її особистісною характеристикою. У наведених тлумаченнях явно відображено когнітивний (знання) і регулятивний (повноваження, закон, статут) аспекти даного поняття [39].

В окремих літературних джерелах підкреслюється, що компетентність має особистісну приналежність, тобто пов'язана з особистісними характеристиками людини і що саме вона володіє компетенцією. І. Олійник визначає компетенцію як норму, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність як оцінку досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність представлена як якість або характеристика особи, яка дозволяє їй розв'язувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини, чим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність» [39].

Проблемою визначення компетентності та компетенцій активно займаються європейські науковці. На думку окремих експертів існування компетентності як інтегративного психологічного явища передбачає спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [39]. Основний сенс визначень компетентності представників європейського світу полягає у розумінні компетентності як здатності успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлене завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної діяльності [39].

Отже, основні питання, що постають перед дослідниками щодо співвідношення понять «компетенція» та «компетентність» – це відношення до

особистості, проблема домінантності діяльнісного компонента і орієнтованість на результати навчання. І, як бачимо, в більшості випадків провідними є дві точки зору щодо цього питання. З позиції одних дослідників, компетенція – це відчужена, заздалегідь задана вимога до підготовки деякої ідеалізованої особистості в ідеалізованих умовах, а компетентність – це характеристика особистості, що виражається в оволодінні досвідом тієї чи іншої діяльності, тобто в оволодінні компетенцією (Н. Едвардс, В. Глушко, І. Турчина, Н. Вахрушева) [6].

В той же час В. Байденко при визначенні категорії компетенції приписує їй особистісні характеристики суб'єкта діяльності, що відповідають рівню оволодіння навичкою виконання того чи іншого виду діяльності [4].

В підсумку необхідно виокремити робоче визначення компетентності. В цьому аспекті найбільш доцільним буде орієнтуватись на державну нормативно-правову базу. В Законі України «Про освіту» узагальнене поняття компетентності як якісної суми компетенцій визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну або навчальну діяльність [47]. Тому ми будемо користуватися саме цим визначенням в якості робочого.

Переходячи до розгляду власне явища навчально-пізнавальної компетентності, слід зауважити, що пізнавальна компетентність – одна з ключових компетентностей, що формується в процесі творення особистості. Можна стверджувати, що рівень успішності навчальної діяльності визначається рівнем сформованості певного переліку компетенцій. Поряд з іншими видами компетенцій людини, що забезпечують її ефективну життєдіяльність, однією з ключових є все таки пізнавальна компетентність [24].

Пізнавальна компетентність досліджувалася такими вченими, як С. Власенко, В. Пустовойтов, Н. Пустовалова та ін. Дана категорія визначається ними як інтеграційна якісна характеристика особистості, що відображає її прагнення і здатність накопичувати і реалізовувати свій потенціал в сфері

самостійної пізнавальної діяльності для успішного вирішення особистісно значущих завдань [10, 50].

Оскільки пізнавальна компетентність, як і будь-яка ключова компетентність, має значення, формується і розвивається протягом усього життя, в тому числі і в навчальній діяльності її не можна звужувати виключно до меж навчального процесу. Скоріше вона має тлумачитися через призму пізнання як філософської категорії, яку вивчали такі зарубіжні філософи та психологи як Дж. Локк, Р. Декарт, І. Кант. У психологічній літературі процес пізнання невідривно пов'язується з загальнопсихологічною категорією діяльності. Адже зародившись спочатку як одна зі сторін практичної діяльності, пізнання незабаром перетворилося в особливий вид діяльності – пізнавальну діяльність. У межах діяльнісного підходу (Л. Виготський, П. Гальперін, А. Запорожець, А. Леонтьєв та ін.) навчальний процес розглядається не стільки як змістовне насичення учнями пізнаваною інформацією, скільки як отримання позитивного досвіду діяльності самостійного пошуку та засвоєння навчальної інформації [8, 12, 18, 41].

З позицій педагогічної психології пізнавальна діяльність поділяється на 2 рівні: адаптивний і продуктивний [10]. Чіткої межі між рівнями пізнання не спостерігається. Так, в раціональному пізнанні психологія, крім мислення, виділяє процеси пам'яті, уяви, уваги. З точки зору педагогічної науки увагу і пам'ять не можна віднести з повною впевненістю ні до одного з типів або ступенів пізнання. Узагальнюючи обидві позиції можна сказати, що такі пізнавальні психічні процеси та форми психічної активності як пам'ять та увага є регуляторами процесу пізнання.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виявити наступні характеристики пізнавальної компетентності:

- сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності;
- продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

- діяльність по вирішенню реальних навчально-пізнавальних проблем, яка супроводжується оволодінням необхідними для їх вирішення знаннями і вміннями з добування, переробки та застосування інформації;

- особистісний досвід учня в сфері саморегуляційної пізнавальної діяльності;

- володіння навичками пізнавальної діяльності, вміння розуміти цілісну картину світу і використання інформації для вирішення життєво важливих проблем [6, 8, 9, 10, 18, 41, 53].

Як видно з представлених якісних характеристик пізнавальної компетентності, пізнавальна діяльність є в цьому контексті провідною, а наявність особистісного досвіду учня з виконання діяльності є однією з якісних характеристик даної компетентності. Тому можна зробити висновок, що для формування досліджуваної компетентності в учня необхідно сформувати у нього позитивний досвід здійснення пізнавальної діяльності. Оскільки пізнавальна діяльність є діяльністю по дослідженню і перетворенню навколишньої дійсності, можна з впевненістю стверджувати, що це діяльність з пошуку, переробки, засвоєння і запам'ятовування інформації, що активно надходить з навколишньої дійсності [24].

Отже, для формування пізнавальної компетентності необхідно залучити учнів до процесу придбання позитивного досвіду діяльності з пошуку, переробки, засвоєння і запам'ятовування інформації з оточуючого світу. На цьому етапі можна зробити спробу визначити пізнавальну компетентність. На думку Ю. Кублицької, компетентність школяра як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності – це інтегративна динамічна характеристика особистості, що дозволяє активно і ефективно здійснювати процес пізнання об'єктивної дійсності і накопичення досвіду щодо вирішення реальних пізнавальних завдань: добування, переробки та застосування інформації [24]. Зважаючи на високу точність та вичерпність даного визначення, в даній кваліфікаційній роботі воно буде використовуватись як робоче та незамінне при спробах осмислити явище пізнавальної компетентності.

В процесі вивчення літератури з метою визначення структури пізнавальної компетентності було встановлено, що в даний час дослідниками виділяється близько двадцяти компонентів пізнавальної компетентності [4, 6, 24, 39, 50]. Їх можна розподілити з критерієм приналежності до певної сфери психічного: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, змістовний і рефлексивний блоки. Також виділяється ряд компонентів, що не відносяться до жодного з представлених блоків.

До мотиваційно-ціннісного блоку можна віднести наступні компоненти:

- мотиваційний компонент компетентності – усвідомлення носієм компетентності потреби в пізнанні чогось нового, усвідомлення мети і результатів діяльності, готовність до прояву компетентності;

- мотиваційно-аксіологічний компонент компетентності – мотиви, інтереси, цінності пізнання;

- ціннісно-смісловий компонент компетентності – наявність у носія компетентності ціннісних установок щодо змісту компетентності і об'єктів навколишньої дійсності, що мають відношення до діяльності, яку здійснює особистість;

- емоційно-вольовий компонент – управління пізнавальною діяльністю, саморегуляція [24].

З опису розглянутих вище компонентів пізнавальної компетентності видно, що вони мають ідентичні смислові навантаження та характеризують єдину мотиваційно-ціннісну сферу особистості.

Наступним компонентом, що найбільш часто виділяються дослідниками є когнітивний або психолого-пізнавальний компонент. Когнітивний компонент – володіння знанням про зміст компетентності, наявність у власника компетентності інструментів для аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення інформації, одержуваної в результаті пізнання.

Дослідниками також часто виділяється операційно-діяльнісний компонент – вміння самостійно визначати, формулювати і вирішувати

пізнавальні завдання, володіння інструментарієм за рішенням пізнавальних завдань.

До змістовного блоку можна віднести такі компоненти пізнавальної компетентності, які розкривають область діяльності носія компетентності. Так, науковці І. Олійник, В. Пустовойтов до компонентного складу пізнавальної компетентності відносять: екологічний компонент, математичний компонент, інформаційний компонент, дослідний і конструктивний компоненти [39, 50]. Ю. Кублицька виділяє також конативний компонент пізнавальної компетентності, що полягає у здатності до управління власною пізнавальною діяльністю [24].

Пізнавальна компетентність є динамічною характеристикою. Тому для її ефективного розвитку необхідна постійна рефлексія власної діяльності особистістю. Тому доцільно в структурі пізнавальної компетентності виділяти ще рефлексивно-оцінний компонент. Таким чином, компонентний склад пізнавальної компетентності включає:

- мотиваційно-ціннісний компонент – усвідомлення суб'єктом потреби в пізнавальній діяльності, цінності інформації, отриманої в результаті пізнання, активний прояв інтересу до процесу і результатів пізнання, усвідомлення потреби в постійному самовдосконаленні;

- когнітивний компонент – володіння знанням про зміст компетентності, наявність у власника компетентності інструментів для аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення інформації, що накопичується в результаті пізнання;

- операційно-діяльнісний компонент – готовність особистості до застосування алгоритмів пізнавальної діяльності, оперування інструментами пізнання в діяльності;

- рефлексивно-оцінний компонент, що характеризує готовність особистості до оцінки власної пізнавальної діяльності з метою коригування подальших дій.

Підводячи підсумки даного підрозділу хочеться навести слова цілої плеяди видатних українських вчених, які стверджували, що така ключова

компетентність як уміння вчитися – особистісне, суб'єктивне утворення. Дуже часто учні в початковій школі займаються переважно виконавською, репродуктивною діяльністю, яка є тільки фрагментом компетентності «уміння вчитися» та є недостатньою для процесу учіння, активної пізнавальної діяльності та самоорганізації.

Навчально-пізнавальна компетентність – це і вміння, і досвід, і бажання самостійного набуття нових знань, продукування та втілення тих чи інших ідей, освоєння суб'єктивно нових векторів діяльності. Це готовність виходити за межі заданого і включатися в інтелектуальну діяльність, що не стимулюється зовні. Це відкрита пізнавальна позиція, яка визначає якість шкільної освіти, що дозволяє ефективно організовувати процес свого учіння протягом усього життя. Тільки людина, що володіє навчально-пізнавальною компетентністю, може бути успішною та конкурентоздатною в житті [6].

1.3. Психофізіологічні та нейропсихологічні чинники успішності навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів

Вичерпний аналіз системи психофізіологічних та психологічних чинників успішності навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів здійснено в роботах багатьох науковців (А. Кочарян, Е. Носенко та ін.). Для розкриття системи чинників впливу результативність навчально-пізнавальної діяльності ми будемо використовувати класифікацію Е. Носенко та Р. Труляєва, що була створена на підставі ґрунтового аналізу значної кількості літературних джерел з даної проблематики [37].

Запропонована науковцями класифікація чинників впливу на особливості перебігу навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів представлена на рис. 1.1.

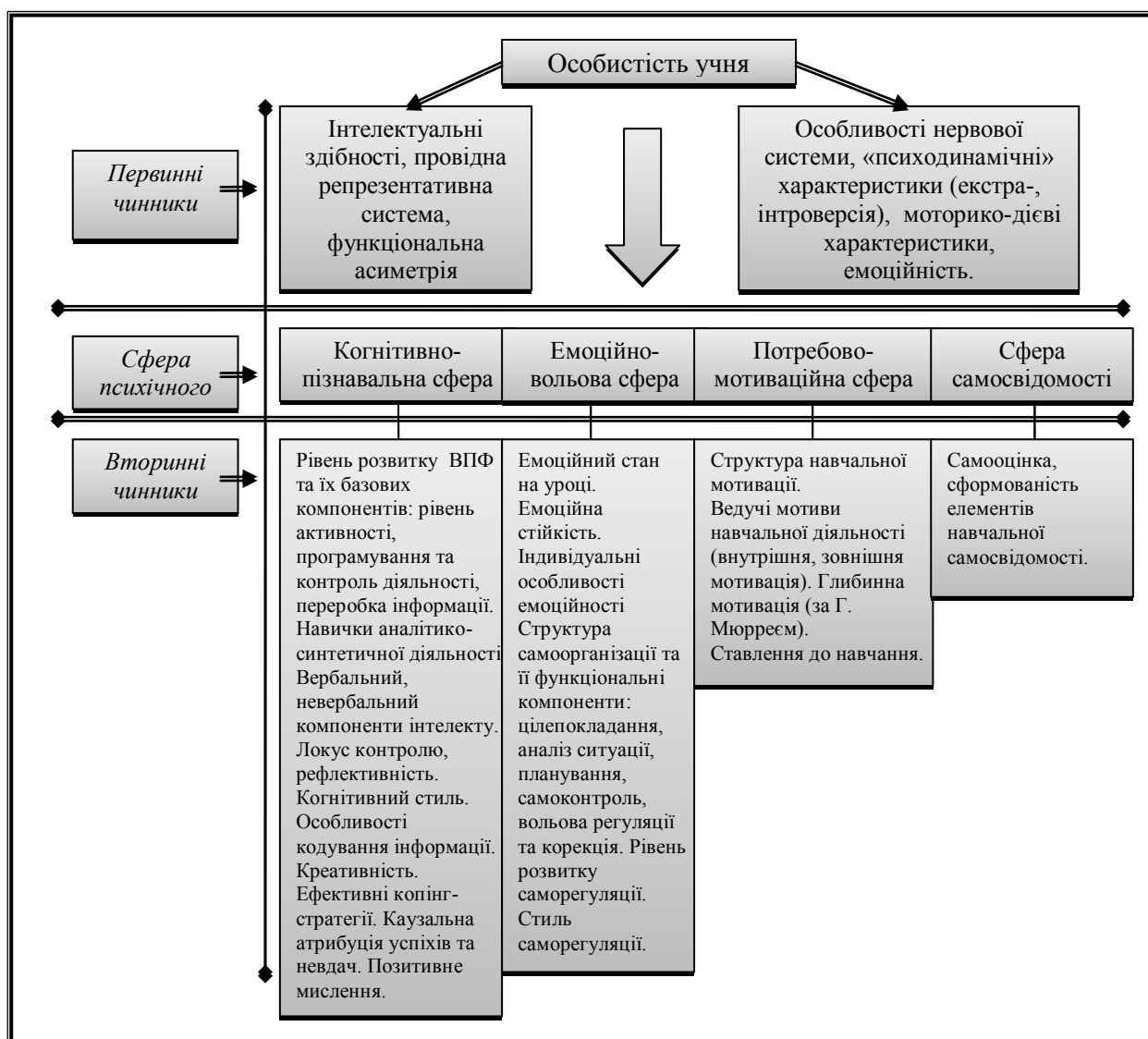


Рисунок 1.1. Система чинників впливу на діяльність молодшого школяра як суб'єкта пізнання

Спроба класифікувати психологічні детермінанти оптимального особистісного функціонування учня як суб'єкта навчальної діяльності, здійснена О. Кочаряном, Є. Фроловою, В. Павленко та Н. Чичихіною. Автори, працюючи над проблемою визначення чинників результативної навчально-пізнавальної діяльності та мішеней педагогічного впливу, виділяють «жорсткі» та «гнучкі» регуляторні компоненти «симптомокомплексу навчальної успішності» [22]. До «жорстких» компонентів відноситься інтелект та психофізіологічні властивості індивіда, тобто ті структури, що більшою мірою є біологічно опосередкованими та мало піддаються впливу. Саме вони «задають

межі функціонування особистості в навчальному середовищі» [22, 386]. «Гнучкі» компоненти формуються на базі «жорстких» та включають особистісні властивості учня, що вільно змінюються в процесі життєдіяльності: когнітивний стиль, мотивацію, індивідуально-типологічні риси особистості [22].

В межах нашого дослідження нас, в першу чергу будуть цікавити психофізіологічні чинники впливу на навчальну діяльність, оскільки вони проливають світло на нейропсихологічні механізми забезпечення пізнавальних психічних процесів. Серед дослідників, які розглядають психофізіологічні особливості учнів як одну з важливих детермінант пізнавальної активності, можна назвати О. Хухлаєву, С. Смирнова, Т. Ледовську, О. Погрібну, М. Фетіскіна.

О. Хухлаєва серед психологічних чинників, які впливають на результативність навчально-пізнавальної діяльності, розглядає такі психофізіологічні особливості дітей як тип нервової системи (сенситивність, реактивність, емоційна напруга), провідну півкулю головного мозку, провідний канал сприйняття інформації [56].

В роботі О. Погрібної розкрито закономірність, в якій відображається вплив типу нервової системи учня на його пізнавальну активність: школярі зі слабкою нервовою системою та домінантністю процесів збудження над гальмуванням у «зовнішньому» балансі, виявляються більш успішними в навчанні [40].

Вагомим чинником пізнавальної активності виступають індивідуально-типологічні особливості вищих психічних функцій школярів (увага, пам'ять, мислення, мова), що лежать в основі формування конкретних навчальних вмінь (письмо, читання) [3]. Розгляду їх внутрішньої структури, динаміки розвитку, сформованості окремих операцій в аспекті зв'язку з ефективністю пізнавальної діяльності присвячені роботи Т. Ахутіної та Н. М. Пилаєвої, які представляють нейропсихологічний підхід до подолання труднощів в навчанні та продовжують розвивати ідеї Л. Виготського та А. Лурії. На думку авторів, в основі генези

проблем в навчанні лежить «парціальне (часткове) відставання в розвитку вищих психічних функцій», що виражається в нездатності учня підтримувати оптимальний рівень активності в процесі роботи на уроці (втомлюваність, гіперактивність), у відставанні функції програмування та контролю діяльності, а також функції переробки інформації (кінестетичної, слухової, зорової) [3]. Виділені компоненти вищих психічних функцій забезпечуються окремими відділами головного мозку та в значній мірі визначаються спадковим чинником та раннім досвідом дитини. Однак побудована на основі грамотної діагностики корекційна робота педагога або психолога, спрямована на підтримку недорозвинених функцій, розвиває відповідні мозкові структури та виступає важливим чинником подолання пізнавальної інертності.

Ще одним важливим нейропсихологічним чинником пізнавальної активності, пов'язаним з інтелектуально-пізнавальною сферою учня, є його когнітивний стиль: індивідуальні засоби сприйняття інформації, індивідуальні особливості кодування інформації, провідна репрезентативна система. О. Кочарян, Є. Фролова, Н. Санжаровська зазначають, що разом з інтелектуальним потенціалом учня, його здатністю до аналітико-синтетичної переробки навчального матеріалу «навчальний матеріал може бути представлений у різних модальностях сенсорного досвіду та різними шляхами репрезентуватися у свідомості, що визначає необхідність врахування засобів кодування і репрезентації навчальної інформації» [23, 1]. Тому причиною низької пізнавальної активності та, як наслідку, навчальної неуспішності може бути невідповідність форми, методу представлення навчального матеріалу наявному в учня когнітивному стилю, особливостям сприйняття ним інформації.

1.4. Проблема розвитку вищих психічних функцій, пов'язаних з базовими шкільними навичками, в контексті нейропсихологічних уявлень

В руслі нейропсихології базові шкільні навички дитини пов'язуються с динамікою формування в неї вищих психічних функцій. Нейропсихологія дитячого віку займається дослідженням і аналізом взаємозв'язку формування психічних функцій, когнітивної сфери дитини, дозрівання нервової системи і вивченням специфіки розладів психічних функцій при органічних ушкодженнях і інших порушеннях роботи мозку в дитячому віці. Дитяча нейропсихологія виникла і розвивається як самостійна психологічна дисципліна, що поєднала основні положення нейробіології, теорії функціональних систем і еволюційної парадигми. Основним завданням нейропсихології дитячого віку є опис порушень вищих психічних функцій, поведінки, психічного розвитку в цілому, що виникають у випадках пошкодження нервової системи дітей. Особлива увага приділяється вивченню індивідуальних варіантів розвитку в дитячому віці в зв'язку зі специфікою дозрівання мозку і його структурно-функціональної організації [2, 3, 12, 26, 27].

Найважливішою теоретичною передумовою виникнення дитячої нейропсихології є створений Л. Виготським і А. Лурією культурно-історичний системний підхід, в основі якого лежать загальні принципи формування психіки людини: 1) принцип соціогенезу вищих психічних функцій; 2) принцип системної будови вищих психічних функцій; 3) принцип динамічної організації та локалізації вищих психічних функцій. Важливо відзначити, що ці принципи спонукають розглядати онтогенез психічних функцій в контексті розвитку, пошуку в історії культури причин психічних явищ і способів компенсації дефекту [26, 27].

Методологічні передумови дитячої нейропсихології лежать в теоретичних засадах загальної нейропсихології, створеної А. Лурією на основі ряду положень, концепцій і теорій, розроблених в психології, фізіології, неврології в першій половині ХХ століття. Ці досягнення науки дозволили А. Лурії

сформувати теорію системної динамічної локалізації ВПФ, що є основою уявлень про формування психічних функцій в онтогенезі. А. Лурія характеризував вищі психічні функції як функціональні системи, які мають складну морфофізіологічну основу та представлені у вигляді багатокomпонентних розгалужених систем. Функціональна система їм розумілася як комплекс різних мозкових структур та фізіологічних процесів, що в них протікають. Цей комплекс характеризується пластичністю, гнучкістю, взаємозамінністю його ланок. На різних етапах онтогенезу функціональних систем, що розглядаються в якості мозкових механізмів вищих психічних функцій, вони мають різну структуру. Зміна структури вищих психічних функцій на різних етапах онтогенезу викликана залученням різних мозкових структур в процес формування вищих психічних функцій. Отже, локалізація психічних функцій сама має динамічний характер. Отже, принцип динамічної локалізації психічних функцій в онтогенезі означає зміну ступеня і характеру участі різних структур мозку і особливостей їх функціонального об'єднання в різні вікові періоди при здійсненні одного і того ж виду когнітивної діяльності [2, 3].

З точки зору концепції функціональної системи, віковий період – це період стійкого поєднання «дозрілих» (сформованих) і «дозріваючих» компонентів даної системи і зв'язків між ними. При цьому «дозрілі» компоненти виконують провідну роль в ієрархії їх взаємодії. Відповідно, той чи інший тип ієрархічного поєднання функціональних систем визначає можливості діяльності дитини в той чи інший віковий період. В цей же час середовищний чинник забезпечує більш швидке формування певних ланок функціональних систем, готуючи тим самим основу для чергової зміни ієрархії у внутрішньо-і міжфункціональних відносинах. Перебудови в зв'язках між функціями протікають в певній послідовності і обумовлені різним часом формування психічних функцій з випереджаючим розвитком одних по відношенню до інших [2, 3, 12, 26, 27].

Проблема локалізації вищих психічних функцій і проблема особливостей їх формування в онтогенезі були поставлені в працях Л. Виготського ще в 30-х роках минулого століття. Запропонований ним системний підхід до опису вищих психічних функцій означав відмову від існуючого протиставлення слабо локалізованих вищих та добре локалізованих нижчих, елементарних функцій. Л. Виготський визначив вищі психічні функції як психологічні системи вищого порядку, що формуються в процесі психічного розвитку дитини внаслідок не тільки внутрішньої перебудови і вдосконалення окремих функцій, а й докорінної зміни міжфункціональних зв'язків і відносин [12]. В такому розумінні відбивається системний підхід, що дозволяє сформулювати ряд основних принципів розвитку ВПФ, інтегруючих біологічну і соціальну лінії розвитку функцій в онтогенезі.

Діалектичне розуміння Л. Виготським психічного розвитку в онтогенезі дозволяє описати формування вищих психічних функцій як ряд якісних переходів від одного ступеня розвитку психіки до іншого, при яких кожна попередня сходинка є основою подальших ступенів або стадій розвитку. Таке уявлення про формування вищих психічних функцій призвело до появи у психології постулату про хроногенність психічного розвитку, що розглядає етапи розвитку з урахуванням наявності обов'язкових «криз» цього розвитку як переломних періодів у житті дитини. Основним змістом таких кризових періодів є значущі перебудови морфофункціональної організації вищих психічних функцій, що відкривають шлях якісно нових етапів розвитку. Ці фундаментальні положення досліджень Л. Виготського дозволили сформувати особливі теоретико-методологічні положення вітчизняної школи психології розвитку і дитячої нейропсихології [2, 3, 12, 26, 27].

Сучасна інтерпретація цих положень дозволяє зробити кілька важливих узагальнень. По-перше, процес розвитку кожної психічної функції не є прямим продовженням і удосконаленням відповідної їй елементарної функції, а передбачає докорінну зміну напряму розвитку в абсолютно новому плані – кожна вища психічна функція є специфічним новоутворенням психіки. По-

друге, вищі психічні функції не надбудовуються над елементарними процесами, а є новими психологічними системами, що являють собою складні сплетіння елементарних функцій, які діють за новими законами після включення їх в таку систему. Таким чином, кожна вища психічна функція визначається своєрідністю поєднання декількох елементарних функцій [2].

Таким чином, сучасні уявлення про формування вищих психічних функцій і їх структурі полягають в тому, що:

- розвиток психічних функцій слід розглядати як формування складних ієрархічно організованих систем;
- формування таких систем в дитячому віці розподілено в часі і має етапний характер, а в окремі вікові періоди, кризовий характер, тобто різні системи і компоненти цих систем починають формуватися в різні вікові періоди дитинства, при цьому і темп формування психічних функцій теж різний;
- в дитячому віці на кожному етапі вікового розвитку поєднання і взаємодія компонентів в структурі кожної системи залежить як від специфічного етапу розвитку, так і від індивідуальних особливостей конкретної дитини;
- особливості системного формування психіки в кожному окремому випадку можуть свідчити або про нормальний варіант психічного розвитку, або про індивідуальний варіант такого розвитку, або про порушений варіант розвитку.

Дуже важливим є сформульоване Л. Виготським положення про екстракортикальний принцип організації мозку людини (закон інтеріоризації). Згідно з цим законом механізми роботи мозку людини формуються в ході діяльності дитини в зовнішньому світі, пов'язаної з використанням нею знарядь праці, предметів, знаків, мови. У своєму визначенні вищих психічних функцій, підкреслюючи джерело їх походження, Л. Виготський пише: «Вища психічна функція не виникає як пряме продовження елементарних процесів, але є соціальним способом поведінки, застосованим до самого себе» [12, 81].

В процесі оволодіння різними формами соціальної поведінки між елементарними (сенсорними, моторними) функціями виникають специфічні взаємодії, «складні сплетіння», що призводить до формування в мозку нервових механізмів або специфічних міжфункціональних відносин, на основі яких будуються вищі форми психічної діяльності. Психічні функціональні системи формуються в онтогенезі в процесі спілкування і предметної діяльності дитини. Вищі форми свідомої діяльності завжди спираються на зовнішні засоби, що є продуктом суспільно-історичного розвитку. Оволодіння цими засобами та утворення функціонального зв'язку між окремими ділянками мозку виступають як взаємопов'язані процеси. Ті ділянки, які раніше працювали самостійно (наприклад, забезпечували тільки сприйняття), стають ланками єдиної функціональної системи (наприклад, сприйняття – мова – вербальне мислення). Саме в цьому, на думку Л. Виготського, проявляється екстракортикальний принцип формування механізмів роботи мозку і функціональної структури, обумовленої опорою на зовнішні засоби. Отже, постулат про екстракортикальний принцип організації психічних функцій є однією з методологічних підстав сучасної дитячої психології, пояснюючи психологічні механізми формування вищих психічних функцій і систему причинно-наслідкових чинників, що визначають особливості їх формування у кожної дитини.

В теорії поетапного формування розумових дій було сформульовано основні принципи формування вищих психічних функцій, що визначають середовищні (в тому числі соціальні) чинники впливу як необхідну умову формування мозкових механізмів, що додає їх роботі нову якість – якість психічного, при цьому «мозок підлаштовується під навколишні умови, середовище змушує мозок розвиватися і перебудовуватися певним чином відповідно до її вимог; дозрівання мозку пов'язане з підготовкою бази, матеріальної основи для психічного розвитку і виступає необхідною, але недостатньою умовою для психічного розвитку» [27, 206].

Порушення роботи нервової системи у дитини призводить або до неможливості формування новоутворень, пов'язаних з черговим етапом вікового розвитку (зупинка розвитку), або до формування патологічних новоутворень, які є індивідуальними варіантами нормального розвитку (аномальний розвиток). Виділення двох варіантів порушень – зупинки або аномалії розвитку вищих психічних функцій в дитячому віці – є однією з підстав, що дозволяють диференціювати компетенції дитячої нейропсихології та психології дизонтогенезу в кожному конкретному випадку. В процесі нейропсихологічного дослідження розглядаються переважно порушення вищих психічних функцій, викликані морфо-функціональними причинами зупинки їхнього розвитку. При дослідженні в зв'язку з завданнями оцінки особливостей дизонтогенезу розглядаються порушення психічної діяльності, що сформувалися внаслідок розвитку патологічних (аномальних) психологічних механізмів [2].

Особливістю формування ВПФ в дитячому віці, поряд з вже згаданою пластичністю активних функціонуючих компенсаторних механізмів, є формування нових потужних за своїми морфофункціональними характеристикам функціональних зв'язків. Формування таких міжсистемних зв'язків викликано онтогенетично зумовленими процесами організації взаємодії раніше відносно не інтегрованих структур, наприклад, формування міжпівкульної, підкорково-коркової, внутрішньополушарної або передньо-задньої взаємодії. Розуміння важливості організації такого роду міжсистемних зв'язків в онтогенезі відображено, зокрема, у виділенні цих структурно-функціональних співвідношень в якості своєрідних осей для систематизації нейропсихологічних феноменів дитячого віку [2].

Закріплення таких міжсистемних зв'язків в нормі у дітей відбувається в чітко окреслені періоди вікового розвитку. Наприклад, формування функції довільної регуляції психічної діяльності і поведінки в цілому починає розвиватися в 6-7 років і завершується до 14-15 років; латералізація повинна бути визначена до 5-6 років і т.п. Отже, психологічний зміст розвитку психіки

дітей можна визначити як безперервне динамічне формування функціональних систем різного рівня складності їх організації.

Специфічною особливістю дитячої нейропсихології є можливість розгляду непатологічних варіантів порушень вищих психічних функцій в контексті як нормального, так і порушеного онтогенезу. При цьому вивчаються порушення розвитку вищих психічних функцій, які можуть розглядатися як прояви дизонтогенезу, що не дійшов до рівня аномального розвитку, з можливістю їх оборотного зміни. Оборотність змін в цьому випадку пояснюється наявністю значного потенціалу компенсації парціально порушених вищих психічних функцій, на відміну від стійкості такого роду порушень, що формуються у випадку аномального розвитку [2].

РОЗДІЛ 2

ПРОГРАМА НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ НЕУСПІШНИХ У НАВЧАННІ УЧНІВ

2.1. Обґрунтування нейропсихологічної програми виправлення недостатньо сформованих компонентів структури навчально-пізнавальної діяльності

Деякі молодші школярі внаслідок уповільненого формування вищих психічних функцій, емоційно-вольової незрілості, недостатнього розвитку пізнавальних психічних процесів, як правило, потрапляють до категорії неуспішних в навчанні учнів. У свою чергу, труднощі засвоєння тих чи інших шкільних предметів є найбільш розповсюдженою причиною шкільної дезадаптації, різкого зниження пізнавальної мотивації, що ще більше поглиблює проблему навчальної неуспішності. Слід також зауважити, що навчальна діяльність є ведучим, системоутворюючим видом діяльності в молодшому шкільному віці, в рамках якого відбувається становлення не тільки пізнавальної сфери дитини, але і її особистісний розвиток в цілому. Тому хронічне відставання у вивченні навчальних предметів, тривале усвідомлення власної неуспішності призводить до виникнення незадоволеності собою, виступає вагомим чинником невротизації (страх, відчай, розчарування, емоційна напруженість та нестійкість), неконструктивної компенсаторної поведінки, негативних характерологічних змін, зниження самооцінки. Дані особистісні зміни яскраво починають проявлятися в середній школі у вигляді девіантної поведінки. В той же час успіхи в навчанні мають психотерапевтичний ефект та забезпечують виражену, стійку навчальну мотивацію та пізнавальну активність і в підлітковому віці.

З метою ефективного опанування навчальним матеріалом, виправлення недоліків психологічного розвитку спільними зусиллями педагогів,

вихователів, логопеда, практичного психолога та з урахуванням специфічних можливостей дітей створюється оптимальне освітнє середовище для формування в школярів психологічних компонентів навчальної успішності, специфічних навчальних вмінь та вищих психічних функцій. Важлива корекційно-розвивальна роль належить особливостям організації та змісту занять з корекції розвитку, які є обов'язковими для класів інтенсивної педагогічної корекції. Нагальною проблемою в роботі з дітьми, що мають труднощі навчання, є відсутність єдиної апробованої та затвердженої на державному рівні корекційно-розвивальної програми, в рамках якої було б повністю регламентовано діяльність спеціалістів щодо ефективного проведення занять з корекції розвитку, детально висвітлено їх змістовне наповнення.

Методологічною основою даної програми є нейропсихологічний підхід (Л. Виготський, А. Лурія, Т. Ахутіна). Саме в рамках даного підходу було розроблено корекційні техніки та вправи, що найбільш повно відповідають специфічним освітнім потребам та можливостям дітей з недостатньо розвиненими вищими психічними функціями та мають глибоке наукове підґрунтя. Зокрема, ми використовували корекційно-розвиваючі програми Т. Ахутіної та Н. Пилаєвої «Школа уваги», «Школа множення». Крім цього для створення психокорекційної програми використовувалися матеріали практичної роботи з психологічного розвитку Н. Гуткіної [15], О. Істратової [19], Н. Локалової [25], О. Марінушкіної [28, 29, 30, 31], Е. Помиткіна [42], О. Хухлаєвої [55], В. Шарохіної [57] та ін.

Як зазначає Т. Ахутіна, принциповою основою розвитку вищих психічних функцій є організація спільної діяльності педагога (психолога) та учня [3]. Вона повинна послідовно змінюватися таки чином, щоб програма дій, якою спочатку володіє педагог (психолог), стала внутрішнім досягненням учня. Для цього необхідно забезпечити умови, які дозволяють дитині взяти «програму», а дорослому контролювати, наскільки дитина її «бере». Такими умовами є:

- винесення програми назовні, її матеріалізація (наочне представлення);

- така організація сумісної діяльності вчителя та учня, яка дозволяє учню перейти від розгорнутої поелементної дії та її контролю до їх згорнутих форм [3].

Можливі наступні етапи спільної діяльності учня та вчителя (психолога) щодо засвоєння програми.

1. Етап спільного покрокового виконання дії за мовною інструкцією педагога, де покроковий контроль забезпечується педагогом. Таким чином, тут і програма, і контроль знаходиться в руках у вчителя.

2. Етап спільного покрокового виконання дії за наочною програмою – педагог організовує слідування програмі та контролюючі дії дитини: порівняння результату з програмою. Тут програмування та контроль розподіляються між вчителем та учнем.

3. Етап спільного виконання дії за наочною програмою з переходом від покрокового виконання програми до її більш згорнутих форм. Тут програмування та контроль, що розподіляються між вчителем та учнем, стають більш згорнутими, роль вчителя в програмуванні та контролі скорочується.

4. Етап самостійного виконання дії за інтеріоризованою (внутрішньою) програмою зі зверненням до наочної програми, якщо виникають труднощі. Тут передбачається самостійне виконання дії та її контроль учнем, що здійснюється під спостереженням вчителя. Педагог слідкує за тим, чи звертається учень при виникненні труднощів до наочної програми, та за необхідності нагадує йому про це.

5. Етап самостійного виконання дії за внутрішньою програмою та перенесення її на новий матеріал. Тут передбачається перенесення засвоєного образу дії на новий матеріал, можливість перенесення контролюється педагогом [3].

За даними Т. Ахутіної, Н. Пилаєвої, таке детальне відпрацювання інтеріоризації програми та її контролю призводить до активного оволодіння дитиною новим матеріалом.

Особливістю запропонованої програми є те, що в ній передбачено спільну участь, тісну взаємодію педагога, практичного психолога у здійсненні корекційно-розвивальних заходів з учнями, які мають особливі можливості. Саме такий підхід до організації проведення годин корекції в школах забезпечить інтенсивний психологічний розвиток дітей та гарантує якісне відпрацювання корекційного напрямку діяльності. При розробці програми ми враховували найбільш розповсюджені особливості психологічного розвитку неуспішних в навчанні дітей: несформоване вміння підтримувати оптимальний рівень розумової працездатності, труднощі програмування та контролю як навчальної діяльності, так і поведінки в цілому, труднощі переробки інформації різної модальності.

Цільова аудиторія: учні молодшої школи.

Мета роботи за програмою психолого-педагогічної корекції – виправлення недоліків психологічного розвитку, формування вищих психічних функцій та ключових шкільних вмінь.

Основні напрямки корекційної роботи:

1. Розвиток пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, образна пам'ять, слухова та зорова увага, переключення, розподіл та концентрація уваги).
2. Покращення функціонування блоків підтримання оптимального рівня психічної активності, програмування та контролю, переробки інформації.
3. Вдосконалення просторово-часового орієнтування.
4. Розвиток дрібної моторики рук.
5. Розвиток емоційно-вольової сфери дитини.

Зміст корекційно-розвивальних занять сплановано таким чином, що в процесі спільної роботи спеціалістів за комплексною програмою психолого-педагогічної корекції з високою часткою ймовірності будуть вирішуватися наступні задачі:

- розвиток вміння цілісного сприйняття як основи ефективного мислення;
- вдосконалення просторової координації та орієнтування дитини;

- формування вміння поетапно виконувати інструкції дорослого, працювати за зразком;
- формування довільності психічних процесів;
- підвищення рівня розумової працездатності;
- формування основних розумових операцій дитини;
- розвиток вміння оперувати з числами (прямий та зворотній рахунок, додавання, віднімання);
- формування елементарних соціальних навичок;
- розвиток артикуляційного апарату, мовного дихання та фонематичного сприймання;
- розвиток вміння усвідомлювати власні емоційні стани та емоційні стани оточуючих;
- формування навичок емоційної саморегуляції.

Психокорекційні заняття містять 5 блоків.

Блок №1. Установчий.

В рамках установчого блоку предметом роботи виступає емоційно-вольова сфера дітей. Даний блок передбачає створення позитивної психологічної атмосфери під час роботи в класі, активізацію діяльності мозкових структур, вільне вираження учнями думок та емоцій.

Мета: створення активної установки на психокорекційну роботу (тренінгові вправи для створення позитивного настрою, активація мозкових структур, підвищення пізнавальної активності).

Блок №2. Діагностичний.

Діагностичний блок реалізується на початку навчального року протягом декількох перших занять з корекції розвитку. Даний блок призначений для оцінки особливостей розвитку дітей та надає можливість в рамках комплексної програми реалізувати індивідуальний підхід до кожного учня, варіюючи особливостями проведення та кількістю повторень наведених в програмі корекційних вправ.

Мета: виявлення особливостей навчально-пізнавальної діяльності, типових для дитини труднощів в процесі оволодіння навчальним матеріалом, визначення зони найближчого розвитку дитини, вивчення особливостей розвитку когнітивно-пізнавальної сфери учнів, особливостей протікання пізнавальних процесів, рівня сформованості шкільних навичок, вивчення рівня розвитку основних компонентів реалізації вищих психічних функцій: підтримка оптимального рівня активації головного мозку, програмування та контроль дії, переробка інформації.

Рекомендовані методики: прогресивні матриці Равена, графічний диктант Д. Ельконіна, методика «Виключення зайвого», таблиці Шульте, коректурна проба, фронтальна діагностика психологічної готовності дітей до навчання в школі (за О. Атемасовою), тест шкільної зрілості Керна-Йерасика, методика «Будиночок» та «Чобітки» Н. Гуткіної, методика «Шифрування» (субтест теста Векслера), методика «Зразок та правило» Л. Венгера, методика «Лабіринт», методика «Домальовування фігур» О. Д'яченко та ін.

Блок №3.Корекційний.

Основна частина заняття, відпрацювання зазначених вмінь, формування недорозвинених функцій та розумових операцій.

Мета: гармонізація, вирівнювання ключових функцій навчально-пізнавальної діяльності, психологічний розвиток дитини.

Блок №4.Оцінка результатів корекційної роботи.

Даний блок необхідно починати використовувати в кінці кожного навчального року в процесі якого здійснювалась робота за запропонованою програмою, тобто після досить тривалого корекційного впливу. Допускається використання тих же психодіагностичних методик, які застосовувались в рамках діагностичного блоку для первинної оцінки психологічного розвитку учнів.

Мета: контрольна психодіагностика основних психічних функцій; оцінка рівня розвитку пізнавальних процесів, розумової працездатності, емоційної стійкості з метою визначення ефективності психокорекційного впливу.

Блок №5.Рефлексивний.

Рефлексивний блок необхідно використовувати в кінці кожного корекційного заняття. Вправи та завдання даного блоку передбачають підведення підсумків заняття, отримання зворотного зв'язку від учнів, оцінку їх емоційного стану після проведення заняття.

Програма корекційних занять складається з 6 модулів.

- I. Діагностичний.
- II. Розвиток сприйняття.
- III. Профілактика поведінкових та емоційних труднощів.
- IV. Розвиток шкільних вмінь.
- V. Розвиток довільної уваги.
- VI. Розвиток пам'яті та основних розумових операцій

Враховуючи особливі можливості дітей з корекційних груп, окремі вправи, що розвивають навчованість, довільність пізнавальних процесів, ключові шкільні навички, уважність та ін., необхідно проводити не епізодично, а по декілька раз, а деякі – систематично, досягаючи повного оволодіння дитиною тим чи іншим вмінням або розумовою операцією, легкості у їх здійсненні. Таким чином, спеціаліст може варіювати послідовністю проведення вправ та кількістю їх повторень, досягаючи вільного володіння учнем операціями, що в них відпрацьовуються. Також необхідно зауважити, що практично в кожну вправу необхідно привносити елемент гри, включати її в певний ігровий сюжет.

2.2. Зміст нейропсихологічної програми виправлення недостатньо сформованих компонентів структури навчально-пізнавальної діяльності

В даному підрозділі наведено тематичні плани розробленої нейропсихологічної програми за кожним з передбачених модулів модулями. Розробки окремих занять з модулів наведено в додатках А-В.

Діагностичний модуль передбачає вивчення актуального стану розвитку вищих психічних функцій дитини. В процесі його здійснення діти виконують такі вправи як «Чапля», «Добра тварина», «Вийшли пальчики танцювати», «Емоційне коло», а потім проходять комплексне діагностичне обстеження за методикою фронтальної діагностики готовності дітей до навчання в школі, методикою «Чобітки» Н. Гуткіної, методикою «Будиночок» Н. Гуткіної, методикою вивчення мотивації навчання М. Гінзбурга, методикою «Малюнок людини» Ф. Гудінаф.

Таблиця 2.1

Зміст занять діагностичного модулю

№ з/п	Тема	Зміст занять
1.	Маленькі розумники	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Чапля»; - вправа «Добра тварина»; - вправа «Вийшли пальчики танцювати»; - методика фронтальної діагностики дітей до навчання в школі; - методика «Чобітки» Н. Гуткіної; - методика «Будиночок» Н. Гуткіної; - методика вивчення мотивації навчання М. Гінзбурга; - методика «Малюнок людини» Ф. Гудінаф; - вправа «Емоційне коло».
2.	Наші досягнення (проводиться за результатами корекційного втручання)	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Гусінь»; - методика Л. Венгера «Зразок і правило»; - графічний диктант Д. Ельконіна; - методика «Чобітки» Н. Гуткіної; - методика «Шифрування» (субтест теста Векслера); - вправа «На що схожий настрій».

Модуль розвитку сприйняття передбачає комплекс вправ на розвиток різних видів сприйняття. При цьому процес сприйняття розглядається як

сукупність активних психічних дій дитини по відношенню до певного об'єкту оточуючого світу, його «обмацування» за допомогою органів чуттів.

Таблиця 2.2

Зміст занять модулю розвитку сприйняття

№ з/п	Тема	Зміст занять
1.	Розвиток зорового сприйняття, просторової орієнтації та навичок розпізнавання	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Розкажи про себе»; - вправа «Повітря, земля, вогонь, вода»; - вправа «Приховані фігури»; - вправа «Складання цілого з окремих частин»; - вправа «Мавпочки»; - вправа «Рефлексія»; - підведення підсумків. <ul style="list-style-type: none"> - вправа-привітання; - вправа «Блискавки з очей»; - вправа «Дівчинка на прогулянці»; - робота з кубиками Кооса.; - вправа «Мавпочки»; - вправа «Чарівний сон». <ul style="list-style-type: none"> - вправа «Чапля»; - вправа «Оплески»; - вправа «Що змінилось?»; - вправа «Приховані фігури»; - вправа «Кольорові смужки»; - підведення підсумків.
2.	Розвиток слухового та фонетико-фонематичного сприйняття	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Штовханина». - вправа «Чарівний дракон у морі»; - вправа «Долоні»; - вправа «Шершаві дощечки»; - вправа «Ліплення». - вправа «Рефлексія»; - вправа «Чарівний сон». <ul style="list-style-type: none"> - вправа «Кораблі та рифи». - вправа «Дракон кусає свій хвіст»; - вправа «Геометричні фігури»; - вправа «Мішечки»; - вправа «Ліплення». - вправа «Чарівний сон»; - вправа «Незакінчені речення». <ul style="list-style-type: none"> - вправа «Павутинка»; - вправа «В магазині дзеркал»; - вправа «Торбинка з подарунками»; - вправа «Поводир»; - вправа «Ліплення». - вправа «Передай м'яч»; - вправа «Незакінчені речення».

Продовження таблиці 2.2

№ з/п	Тема	Зміст занять
3.	Розвиток тактильних відчуттів	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Павутинка»; - вправа «В магазині дзеркал»; - вправа «Торбинка з подарунками»; - вправа «Поводир»; - вправа «Ліплення»; - вправа «Передай м'яч»; - вправа «Незакінчені речення».
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Павутинка»; - вправа «В магазині дзеркал»; - вправа «Торбинка з подарунками»; - вправа «Поводир»; - вправа «Ліплення»; - вправа «Передай м'яч»; - вправа «Незакінчені речення».
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Равлик»; - вправа «Повітря, земля, вогонь, вода»; - вправа «Де цей предмет»; - вправа «Сірники»; - вправа «Дорожній рух»; - вправа «Я – чарівник»; - вправа «Подаруй усмішку».

Модуль профілактики поведінкових та емоційних труднощів безпосередньо спрямований на покращення психоемоційного стану невстигаючої дитини, формування її психоемоційної стійкості, відреагування негативних емоцій.

Таблиця 2.3

**Зміст занять модулю профілактики поведінкових та емоційних
труднощів**

№ з/п	Тема	Зміст занять
1.	Вчимося поводити себе	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Тренуємо емоції»; - вправа «Штовханина»; - вправа «Прапорець»; - вправа «Заборонений номер»; - вправа «Будь ласка»; - підведення підсумків заняття
2.	Чарівний світ емоцій та настроїв	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Равлик»; - вправа «Врятуй пташеня»; - вправа «Карта настроїв»

Продовження таблиці 2.3

№ з/п	Тема	Зміст занять
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Впізнання емоцій»; - вправа «Інтерв'ю»; - підведення підсумків заняття.
3.	Навички самоконтролю	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Земля, вогонь, вода, повітря»; - вправа «Заряд бадьорості»; - вправа «Ображалки»; - вправа «Чарівний птах»; - підведення підсумків заняття
4.	Мій клас як чарівний сад	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Шалтай-Болтай»; - вправа «Сонячний зайчик»; - вправа «Чарівний сад»; - підведення підсумків заняття
5.	Автопортрет	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Тренуємо емоції»; - вправа «Автобіографія – мій день»; - вправа «Автопортрет»; - вправа «День народження»; - підведення підсумків заняття

Модуль розвитку шкільних умінь спрямований на формування навичок читання, писання, копіювання, слідування інструкції нейропсихологічними засобами.

Таблиця 2.4

Зміст занять модулю розвитку шкільних вмінь

№ з/п	Тема	Зміст занять
1.	Робота з числами в усталених ситуаціях	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «В магазині дзеркал»; - вправа «Дракон кусає свій хвіст»; - вправа «Теремок»; - вправа «Малюнок слоненяти»; - вправа «Рефлексія»; - вправа «Чарівний сон»
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Колоски гойдаються»; - вправа «Равлик»; - вправа «Великі будинки»; - вправа «Кіт у чоботях»; - вправа «Передай м'яч»; - вправа «Сон на березі моря»; - вправа «Незакінчені речення»
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Чапля»; - вправа «Оплески»;

Продовження таблиці 2.4

№ з/п	Тема	Зміст занять
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Малюнок слоненяти»; - вправа «Великі будинки»; - вправа «Кіт у чоботях»; - вправа «Змія»; - вправа «Почесати спинку»; - вправа «Рефлексія»
2.	Розвиток обчислювальних вмінь (розвиток розумових операцій з числами)	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «В магазині дзеркал»; - вправа «Дракон кусає свій хвіст»; - вправа «Білочка та фарби»; - вправа «Чарівний сон»; - Підведення підсумків заняття
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Колоски гойдаються»; - вправа «Равлик»; - вправа «Солдати на посту»; - вправа «Цифри у віконцях»; - вправа «Політ бджмеля»; - вправа «Слухай команду»; - вправа «Рефлексія»
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Чапля»; - вправа «Повітряні кульки»; - вправа «Політ бджмеля»; - вправа «Кульки для спортсменів»; - вправа «Рефлексія»; - вправа «Незакінчені речення»
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Колоски гойдаються»; - вправа «Равлик»; - вправа «Гриби»; - вправа «Буси»; - вправа «Цифри у віконцях – 2»; - Методика «Зразок і правило» (Л. Венгер); - підведення підсумків заняття

В модулі розвитку довільної уваги передбачено роботу з основними властивостями уваги молодших школярів – стійкість, зосередженість, концентрація, розподіл, переключення.

Таблиця 2.5

Зміст занять модулю розвитку довільної уваги

№ з/п	Тема	Зміст занять
1.	Вчимося бути уважними	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Розминка»; - вправа «П'ятнашки»;

Продовження таблиці 2.5

№ з/п	Тема	Зміст занять
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Перемальовування»; - вправа «Захований предмет»; - вправа «Чарівний сон»; - Підведення підсумків заняття
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Привітання»; - вправа «Вогонь, вода, повітря, земля»; - вправа «Заховані фігури»; - вправа «Миттевий стрій»; - вправа «Заборонене слово»; - вправа «Незакінчені речення»; - вправа «Передай м'яч»
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Добра тварина»; - вправа «Оплески»; - вправа «П'ятнашки»; - вправа «Фокусник»; - вправа «Мій друг»; - вправа «Почесати спинку»; - вправа «На що схожий настрій?»
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Добрі чарівники»; - вправа «Плутанка»; - вправа «Кожній руці – своя справа»; - вправа «Мій друг»; - Гра «Показуха»; - вправа «Чарівний сон»; - вправа «На що схожий настрій?»
		<ul style="list-style-type: none"> - Гра «Передай привіт»; - Мозкова гімнастика; - Гра «Плескаємо, рахуємо»; - вправа «Муха»; - вправа «Незакінчені речення»; - Підведення підсумків заняття
		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Заряд бадьорості»; - вправа «Штовханина»; - вправа «Шерлок Холмс»; - вправа «Що змінилось в кімнаті?»; - вправа «Великий-маленький»; - вправа «Незакінчені речення»; - вправа «Я – чарівник»; - вправа «Подаруй усмішку»

Модуль розвитку пам'яті та основних розумових операцій містить низку нейропсихологічних вправ та технік, що дозволяють покращити показники довільного запам'ятовування дітей, вдосконалити здійснення операцій синтезу порівняння, узагальнення тощо.

Таблиця 2.6

Зміст занять модулю пам'яті та основних розумових операцій

№ з/п	Тема	Зміст занять
1.	Добра пам'ять – успішний учень	<ul style="list-style-type: none"> - вправа-привітання; - вправа «Точки мозку»; - вправа «Рухова пам'ять»; - вправа «Крамниця»; - вправа «Назви одним словом»; - вправа «Хто назве більше слів»; - вправа «Запам'ятай своє місце»; - вправа «Чарівні слова»; - вправа «Рефлексія»
2.		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Плутанка»; - вправа «Чарівний дракон у морі»; - вправа «Крамниця»; - вправа «Склади килимок»; - вправа «Запам'ятай свою позу»; - вправа «Ланцюжок» (У кого ряд довше); - вправа «Подорож на облаці»; - вправа «Змія»
3.		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Робін Гуд»; - вправа «Штовханина»; - вправа «Крамниця»; - вправа «Підбери малюнки»; - вправа «Доміно»; - вправа «Запам'ятай і виклади»; - вправа «На що схожий настрій»; - вправа «Незакінчені речення»
4.	Цікавий світ «Мнемоніка»	<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Країна тиші»; - вправа «Робін Гуд»; - слово вчителя «Що таке пам'ять; Способи запам'ятовування»; - вправа «Друг» - один запам'ятовує як виглядають інші; - вправа «Числовий ряд»; - вправа «Картинка допомагає слову»; - вправа «Складання речень»; - вправа «Чи все ти побачив?»; - вправа «Незакінченні речення»; - вправа «Хто за ким?»
5.		<ul style="list-style-type: none"> - пальчикова гімнастика «Тваринка»; - вправа «Повітряні кульки»; - вправа «Запам'ятай і намалюй»;
6.		<ul style="list-style-type: none"> - вправа «Кольорова послідовність»; - вправа «Порівняй предмети»; - вправа «Перші слова»; - вправа «Інопланетяни»; - підведення підсумків заняття

Продовження таблиці 2.6

7.		<ul style="list-style-type: none">- вправа «Клоун»;- вправа «Кораблі та рифи»;- вправа «Намалюй по пам'яті»;- вправа «Літає, не літає»;- вправа «Ланцюжок»;- вправа «Зашифроване оповідання»;- підведення підсумків заняття
----	--	---

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Обґрунтування психодіагностичних методик дослідження

З метою оцінки ефективності розробленої корекційної програми, в основу якої покладені нейропсихологічні уявлення про природу порушень когнітивної сфери дитини, було проведено експериментальне дослідження. Планування та організація дослідницької діяльності з теми кваліфікаційного дослідження були спрямовані на перевірку припущення про те, що корекція навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів нейропсихологічними засобами виступить чинником зростання пізнавальної компетентності дитини, оптимізації її психоемоційного стану та підвищення рівня шкільної адаптації.

Пізнавальна компетентність, що виступила базовою системоутвірною залежною змінною емпіричного дослідження, від якої в свою чергу залежить емоційне самопочуття дитини в школі та ступінь відповідності до її вимог, включає в себе ряд важливих компонентів, які фактично виступили «мішенями» проведеного корекційного втручання. Мова йде про такі компоненти пізнавальної компетентності як:

- сформованість ключових операцій мислення;
- оперативність та глибина мислення, достатній розвиток інтелектуальних здібностей;
- пізнавальна активність, вираженість пізнавального інтересу;
- сформованість адекватного «Я»-образу та самооцінки;
- сформованість внутрішнього плану дій, здатність до планомірної діяльності;
- сформованість позиції школяра;

- усвідомлення задач шкільного навчання.

Згідно з експериментальною гіпотезою зростання рівня пізнавальної компетентності призведе до:

- переважання позитивного емоційного фону під час перебування в школі;
- більшої емоційної стійкості та врівноваженості;
- більшої варіативності емоційних реакцій у ситуації фрустрації з переважанням конструктивних способів реагування;
- кращої емоційної саморегуляції.

Для проведення емпіричного дослідження було використано проєктивну методику «Школа тварин» С. Панченко, тест шкільної тривожності Д. Філіпса, проєктивну малюнкову методику «Неіснуюча тварина» в обробці М. Дукаревич, дитячий варіант проєктивної методики вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга; соціометричне дослідження.

Проєктивна методика «Школа тварин». Даний проєктивний діагностичний інструмент придатний для використання протягом всього періоду навчання у школі з метою виявлення типових психологічних труднощів шкільної адаптації та дозволяє оцінити особливості самооцінки, ступінь емоційної стійкості дитини, якість взаємовідносин з однокласниками, характер стосунків та ставлення до вчителя, сформованість позиції учня та ступінь усвідомлення задач шкільного навчання, загальний психоемоційний стан. Найбільш добре дана методика зарекомендувала себе саме в роботі з учнями молодшої школи: невизначеність стимульного матеріалу, атмосфера доброзичливості та відсутність оцінок дозволяють дитині вільно спроектувати власне сприйняття шкільної ситуації на аркуш паперу. Крім того, малювання для молодших школярів є одним з найулюбленіших видів роботи.

У ході нашого дослідження ми використали фронтальну форму діагностики. Процедура діагностичного обстеження полягала у візуалізації за допомогою інструкцій дослідника лісової школи з наступним її зображенням дітьми у вигляді кольорового малюнку. Тому для роботи за методикою «Школа

тварин» досліджуваних школярів було забезпечено аркушами паперу формату А4 та кольоровими олівцями.

Дослідник повідомляв школярам, що зараз вони отримають змогу зробити дивну подорож в чарівний ліс, після чого на фоні максимального розслаблення діти візуалізували сонячну галявину, на якій знаходилася уявна школа для тварин під відкритим небом. Діти намагалися яскраво уявити, які звірі вчать в цій школі, яка тварина знаходиться у ролі вчителя, чим зайняті учні, а також ототожнювали себе з певною твариною. На наступному етапі дослідник просив намалювати те, що у своїй уяві побачили діти.

Інтерпретація отриманих результатів за методикою передбачає якісний та кількісний аналіз отриманих показників. Якісний аналіз передбачає детальне вивчення наступних характеристик малюнків дітей: 1) просторове розміщення малюнку на аркуші – визначаються особливості самооцінки дитини; 2) особливості зображення контурів фігур – ступінь та спрямованість захисту від оточуючих; 3) сила натиску – емоційна стабільність / тривожність та психоемоційна напруженість; 4) зображення органів чуттів – визначають ступінь пізнавальної активності та зацікавленості в інформації, а також схильність до вербальної агресії; 5) оцінка якості та взаємодії персонажів – психологічна атмосфера в класі, розвиток комунікативної сфери; 6) характер стосунків між твариною-вчителем і твариною-учнем – особливості педагогічної взаємодії; 7) особливості зображення навчальної діяльності – спрямованість навчальної мотивації, сформованість позиції школяра; 8) колірна гама – визначається загальний психоемоційний стан.

Кількісний аналіз передбачає виставлення психологом експертних оцінок за оціночними шкалами, представленими у таблиці 3.1. Дані оцінкові шкали є загальними для таких методик як «Школа тварин» та «Я у школі» [44].

У таблиці наведено максимальну кількість балів, яку може бути нараховано за кожною шкалою. В залежності від вираженості ознак тієї чи іншої шкали, кількість наданих балів може коливатися від нуля до максимально можливого показника. Оцінка загального рівня адаптації передбачала

визначення кількості балів за кожною оціночною шкалою за таблицею 3.7 по кожному досліджуваному. Потім використовувалася наступна процедура: від загальної суми балів за оціночними шкалами № 4, 5 та 6а віднімалася сума балів за шкалами №1, 2 та 3. Таким чином загальний показник адаптації коливався від (-10) до 10 балів.

Таблиця 3.7

**Оцінкові шкали для кількісної інтерпретації проєктивних методик
«Школа звірів»**

Оцінкові шкали		Критерії оцінки	Бали
1. Загальна шкільна тривожність та емоційний фон ставлення до школи		Особливості зображення фігур, наявність великої кількості виправлень на малюнку, характер кольорової гами, штрихування, загальний настрій малюнку (загрозливий або радісний)	6
2. Тривоги у стосунках з вчителями		Зображення загрозливої фігури вчителя, хижа тварина у ролі вчителя, наявність бар'єрів між твариною-вчителем та твариною-учнем	2
3. Тривоги у стосунках з однокласниками		Наявність бар'єрів між тваринами-однокласниками, відсутність зображення засобів для спілкування, розворот діючих персонажів на 180°	2
Оцінкові шкали		Критерії оцінки	Бали
4. «Загальна енергія» (ступінь активації НС, пізнавальна активність)		Кількість елементів на малюнку у порівнянні з малюнками інших досліджуваних, ступінь деталізації, схематичність зображення	6
5. Ідентифікація зі школою		Наявність на малюнку персонажа, який міг би бути ідентифікований як «Я», ступінь сумнівів у наявності такого персонажу	2
6. Шкільна мотивація	а) навчальна	Зображено навчальний процес та його атрибути (парти, дошка, учні, вчитель та ін.)	2
	б) спілкування	Зображено позаурочну взаємодію учнів	2
	в) ігрова	Зображено процес гри (самостійної або з однокласниками)	2

Тест шкільної тривожності Д. Філіпса. Методика являє собою стандартизований самозвіт та призначена для вивчення рівня та характеру і тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку. Для проведення методики необхідні бланки для відповідей та ручки.

Процедура дослідження полягає у тому, що дітям пропонується

відповісти на 58 запитань про шкільну ситуацію та їх самопочуття у школі. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні». Після завершення опитування здійснюється обробка отриманих результатів шляхом порівняння відповідей досліджуваного з «ключем». Відповіді, що не збігаються з ключем, – це прояви тривожності. Під час обробки підраховується:

- загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50% – підвищена тривожність, понад 75% – висока тривожність;
- кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті.

Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку.

Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю. В результаті проведення психодіагностичного обстеження за методикою дослідник виявляє не тільки загальний рівень шкільної тривожності, але і окремі її види, що входять у структуру опитувальника у вигляді діагностичних шкал. Так, окрім загальної шкільної тривожності, було виділено ще 7 структурних компонентів або видів, що входять до складу шкільної тривожності:

- 1) переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками);
- 2) фрустрація потреби у досягненні успіху – несприятливий психічний фон, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо;
- 3) страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей;
- 4) страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей;
- 5) страх не відповідати очікуванням оточення – орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, вчинків, думок, тривога з приводу

оцінок, які роблять дорослі, очікування негативного оцінювання;

б) низька фізіологічна опірність стресові – особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на стресогенні чинники середовища;

7) проблеми і страхи у стосунках з учителями – загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими в умовах інституціалізованого навчання, що знижує успішність навчання дитини в школі.

Проективна методика «Неіснуюча тварина» в обробці М. Дукаревич. Дана проективна методика може застосовуватися у різних вікових групах, починаючи з дошкільного віку, але особливо інформативною вона є в роботі з молодшими школярами. Методика «Неіснуюча тварина» має комплексну спрямованість та дозволяє дослідити індивідуально-психологічні особливості дитини, її самооцінку, характеристики емоційності та мислення тощо.

Процедура проведення методики складається з підготовки необхідного обладнання у вигляді чистих аркушів формату А4, м'яких кольорових олівців та гумок, інструктування учнів дорослим та підготовки учнями малюнків з їх подальшою інтерпретацією дослідником. Особливе значення в даному варіанті методики «Неіснуюча тварина» належить інструкції. Саме особлива інструкція відрізняє дану методику в обробці М. Дукаревич від її класичного варіанту. Перед дитиною кладуть аркуш паперу (горизонтально) і говорять: «Я хочу подивитися, як ти вмієш придумувати, уявляти. Придумай і намалюй тварину, якої насправді не буває, ніколи не було і якої до тебе ніхто не придумував – якої немає ні в книжках, ні в казках, ні в мультфільмах».

Коли дитина закінчує малювати, її просять придумати тварині назву. Назва тварини записується в протоколі. Після цього психолог говорить: «А тепер розкажи про її спосіб життя. Як вона живе?» Розповідь дитини записується за можливістю дослівно. Потім, якщо в розповіді відсутні відповідні узагальнення, то задаються додаткові питання:

- Чим тварина харчується?

- Де живе?
- Чим вона звичайно займається? Що любить робити більше всього?
- А чого вона більше всього не любить?
- Тварина живе одна чи з ким-небудь ще?
- Є в неї друзі? Хто?
- А вороги в неї є? Хто? Чому вони її вороги?
- Чого вона боїться, чи вона нічого не боїться?
- Якого вона розміру?

Після цього дитині пропонують уявити собі, що ця тварина зустріла чарівника, він готовий виконати будь-які три її бажання, і запитують, якими могли б бути ці бажання.

Для отримання інтерпретації методики необхідно здійснити якісний аналіз малюнків: оцінюється спосіб побудови образу та просторове розміщення малюнку, деталі та елементи голови, тулуба, кінцівок намальованої тварини, аналізуються назви тварин та відповіді на додаткові питання. Всі показники, що можна отримати за методикою, діляться на 7 груп: 1) показники, що характеризують особливості мислення – чітке слідування інструкції про неіснуючу тварину, конструювання фігури тварини з деталей реальних тварин, запозичення тварини з літературних, кінематографічних, фольклорних джерел, характер назви тварини тощо; 2) показники стану емоційної сфери (станів тривожності, страхів та агресії) – характер нанесення штрихів, сила натиску, відповідні деталі голови та інших елементів; 3) показники демонстративності як стійкої особистісної риси – наявність у неіснуючої тварини різноманітних прикрас, візерунків тощо; 4) показники агресивності як стійкої особистісної риси – зображення на малюнку знарядь нападу: зуби, пазура, ікла, жало, зброя; 5) показники побутової орієнтованості – наявність у намальованої тварини всього, що необхідне для життя; 6) показники, що характеризують самооцінку і систему цінностей – просторове розміщення тварини на аркуші, особливості відповідей на додаткові запитання; 7) показники, що характеризують сферу спілкування – ступінь людиноподібності зображеної тварини (незграбність,

механічність, машиноподібність зображеної тварини говорить про інтровертованість, а у випадках особливої виразності – про аутистичні тенденції та прагнення до відходу від соціальних контактів). Таким чином, можна виділити ряд важливих для нашого дослідження психологічних показників, які можуть бути пов'язані з шкільною адаптацією:

- 1) особливості мислення – наприклад, такі як конкретність, ригідність, оригінальність, стереотипність, схильність до фантазування);
- 2) ступінь планомірності / імпульсивності дій;
- 3) рівень самооцінки та особливості самосприйняття;
- 4) пізнавальна активність та зацікавленість;
- 5) переважаючі емоції;
- 6) комунікативні властивості та позиція у спілкуванні;
- 7) домінуючі механізми психологічного захисту.

Тест фрустраційних реакцій Розенцвейга. Методика призначена для діагностики особливостей поведінки в ситуаціях фрустрації. Вона дозволяє виявити індивідуальні способи подолання перешкод і емоційного ставлення до них, визначити характер вербального реагування на труднощі, оцінити дії суб'єкта за критерієм конструктивності. Дитячий варіант тесту (призначений для дітей 4-13 років) застосовується при аналізі причин неадекватного ставлення дитини до перешкод, а також труднощів, що виникають у дітей в спілкуванні з дорослими і однолітками. Тест фрустраційних реакцій відноситься до класу проєктивних методик та за своїми характеристиками займає проміжне положення між методом словесних асоціацій і тематичним апперцептивним тестом.

Процедура тестування займає 15-20 хвилин. Методика може бути використана як для індивідуального, так і для групового обстеження. Дитячий варіант методики включає 24 контурних малюнків. На них зображені фруструючі ситуації, які відтворюють поширені сцени з повсякденного життя дітей. Діючих персонажів, як правило, двоє. Фрустрованим персонажем є дитина (хлопчик чи дівчинка), який взаємодіє або з дорослим (чоловіком чи

жінкою), або з іншою дитиною своєї або протилежної статі. Ситуації методики діляться на дві групи:

1. Ситуації перешкоди – безпосередньою причиною фрустрації є деяка перешкода (інша особа або предмет), яка розчаровує суб'єкта, зриває його плани, ускладнює дії, заважає досягненню бажаної мети тощо. Це такі ситуації як № 1, 2, 4, 5, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24.

2. Ситуації обвинувачення – діючий суб'єкт піддається звинуваченням, порадам, нападам з боку іншої особи. Це наступні ситуації: № 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 19, 22.

Дослідження починається з того, що діти отримують стимульний матеріал методики – набір тестових карт. При пред'явленні першої картинки їм дається така інструкція: «Сподіваємося ви любляете комікси. Давайте пограємо з коміксами. Ви бачите перед собою кілька карток. На кожній з них намальовані люди, які щось роблять або говорять. Подивіться уважно на першу картинку. Тут намальовані дві людини. Одна з них (вона завжди буде знаходитися ліворуч) щось говорить іншій, і та (інша) щось відповідає. Але що вона відповідає – ми не знаємо. Бачите, у неї над головою порожній квадрат. Давайте прочитаємо, що говорить людина, яка стоїть ліворуч, а потім ви скажете, що відповідь йому та, до якої вона звертається. Називайте першу відповідь, яка прийде в голову».

Після фіксації відповідей обстежуваної дитини необхідно обробити та проінтерпретувати отримані результати. Принципи інтерпретації тестових даних однакові для дитячої та дорослої форм тесту С. Розенцвейга. В основі лежить уявлення про те, що досліджуваний свідомо чи несвідомо ідентифікує себе з зображеним на малюнку персонажем і тому у своїх відповідях виражає особливості власної поведінки у ситуації фрустрації. Кожна з отриманих відповідей оцінюється у відповідності до теорії С. Розенцвейга, за двома критеріям: за спрямованістю реакції (агресії) та за типом реакції. За спрямованістю реакції поділяються на:

- Екстрапунітивні (E) – реакція спрямована на живе або неживе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації, підкреслюється ступінь фруструючої ситуації, іноді вирішення ситуації вимагають від іншої особи.

- Інтропунітивні (I) – реакція спрямована на самого себе, з прийняттям провини або ж відповідальності за виправлення ситуації, що виникла. Фруструюча ситуація не засуджується. Досліджуваний сприймає фруструючу ситуацію як благоприємну для себе.

- Імпунітивні (M) – фруструюча ситуація розглядається як щось незначуще або неминуче, долається з часом, звинувачень себе або оточення немає.

- Реакції розрізняються також з точки зору їх типів.

- Перешкодно-домінантні (OD) – тип реакції з фіксацією на перешкоді. Перешкоди, що викликають фрустрацію, всіляко акцентуються, незалежно від того, оцінюються вони як благоприємні, неблагоприємні або нейтральні.

- Самозахисні (ED) – тип реакції з фіксацією на самозахисті. Активність у формі звинувачення когось, заперечення або визнання власної провини, ухилення від дорікань, спрямовані на захист свого «Я», відповідальність за фрустрацію нікому не може бути приписана.

- Необхідно-наполегливі (NP) – тип реакції з фіксацією на задоволенні потреби. Постійна потреба знайти конструктивне вирішення конфліктної ситуації у формі або вимоги допомоги від інших осіб, або прийняття на себе обов'язку вирішити ситуацію, або впевненість у тому, що час та хід подій приведуть до її вирішення.

- З поєднання цих 6 категорій отримують 9 можливих факторів: E', E, e; I', I, i; M', M, m. Дослідник визначає спрямованість реакції, що міститься у відповіді школяра (E, I або M), а потім виявляє тип реакції: ED, OD або NP. На наступному етапі вираховується GCR – коефіцієнт групової конформності або міра індивідуальної адаптації суб'єкта до свого соціального оточення. Він визначається шляхом порівняння відповідей школяра зі стандартними

величинами, отриманими шляхом статистичного підрахунку, та зафіксованими у таблиці GCR для дітей [44, 419]. Якщо відповідь дитина ідентична стандартній з таблиці, у бланку ставиться знак «+». Якщо відповідь досліджуваного має подвійну оцінку і одна з них відповідає стандартній, вона оцінюється в 0,5 балів. Якщо ж відповідь не відповідає стандартній, її позначаються знаком «-». Потім виходячи з кількості ситуацій, які в стандартній таблиці будуть відрізнятися в залежності від віку дитини (10 ситуацій для дітей віком 6-7 років, 12 – 8-11 років або 15 ситуацій – 12-13 років), визначається відсоткова величина GCR досліджуваного. Кількісна величина GCR розглядається в якості міри індивідуальної адаптації суб'єкта життєдіяльності до свого соціального оточення.

На наступному етапі опрацювання результатів за тестом визначається ступінь вираженості кожного виду спрямованості та типу реакції шляхом підрахунку частоти зустрічаємості кожної з 6 позицій. Кожному прояву того чи іншого типу та спрямованості реакції привласнюється 1 бал. Отримані цифри сумуються, а потім визначається їх відсотковий зміст за допомогою відповідної таблиці [44, 421]. Отримане таким чином відсоткове співвідношення E, I, M, OD, ED, NP є кількісним вираженням особливостей фрустраційних реакцій досліджуваної дитини.

На основі профілів числових даних складаються 3 ключові співвідношення реакцій (відбувається ранжування перших 3 чинників):

1) особливості співвідношення спрямованості фрустраційних реакцій досліджуваних, незалежно від типів даних реакцій. Екстрапунітивні, інтропунітивні та імпунітивні відповіді розміщуються в порядку їх низхідної частоти. Наприклад, частоти E – 14, I – 6, M – 4, записуються як E>I>M;

2) відображається відносна частота типів відповідей незалежно від їх спрямованості. Наприклад, якщо дитина отримала OD – 10, ED – 6, NP – 8, то співвідношення записувалось таким чином: OD>NP>ED;

3) виражається відносна частота 3-х факторів, що зустрічаються у відповідях досліджуваних найбільш часто, з урахуванням і типу, і спрямованості відповіді. Наприклад, $E' > E > m$

При інтерпретації отриманих результатів відзначається, що висока екстрапунітивність в тесті часто пов'язана з неадекватно підвищеною вимогливістю до оточення і недостатньою самокритичністю та може служити непрямом ознакою неадекватно завищеної самооцінки. Підвищений показник інтрапунітивної спрямованості реакцій зазвичай вказує на надмірну самокритичність або невпевненість суб'єкта, підвищену відповідальність, знижений або нестабільний рівень загальної самоповаги та низьку самооцінку. Домінування реакцій імпульсивного напрямку означає прагнення залагодити конфлікт, швидко вирішити незручну ситуацію. Типи реакцій і показник GCR, відмінні від стандартних даних, бувають характерні для дітей з відхиленнями у різних сферах соціальної адаптації, зокрема у шкільному середовищі.

«Повний» профіль фрустраційної реакцій з відносно пропорційним розподілом значень за спрямованістю і типами фрустраційних реакцій свідчить про здатність людини до гнучкої, адаптивної поведінки, можливості використовувати різні способи подолання труднощів. Навпаки, відсутність в профілі будь-яких факторів вказує на те, що відповідні способи поведінки, навіть якщо вони потенційно є в розпорядженні досліджуваного, в ситуаціях фрустрації швидше за все не будуть реалізовані.

Якщо оцінка OD перевищує встановлений нормативний кордон, то слід вважати, що досліджуваний схильний надмірно фіксуватися на перешкоді. Підвищення оцінки OD відбувається за рахунок зниження оцінок ED та NP, тобто більш активних типів ставлення до перешкод. Оцінка ED (фіксація на самозахисті) в інтерпретації С. Розенцвейга означає силу чи слабкість «Я». Відповідно, підвищення показника ED характеризує слабку, вразливу особистість, вимушену в ситуаціях перешкоди зосереджуватися в першу чергу на захисті власного «Я». Оцінка NP (фіксація на задоволенні потреби), згідно С. Розенцвейгу, є ознакою адекватного реагування на фрустрацію і показує,

якою мірою суб'єкт проявляє фрустраційну толерантність і здатний вирішувати проблему, що виникла.

В якості критерію адекватності поведінки в ситуаціях фрустрації традиційно приймається оцінка NP, що відображає спрямованість досліджуваного на вирішення проблеми.

Таким чином, в нашому дослідженні ми орієнтувались на наступні кількісні показники отримані школярами за методикою С. Розенцвейга: індекс GCR (у відсотках), вираженість спрямованості фрустраційних реакцій (у відсотках), вираженість типів фрустраційних реакцій (у відсотках), ранжування 3-х найбільш виражених факторів.

3.2. Програма та процедура формувального експерименту

В ході реалізації емпіричного дослідження вирішувались наступні задачі:

- визначення експериментального плану та ходу проведення емпіричного дослідження;
- формування експериментальної вибірки дослідження з слабковстигаючих учнів 2-х, 3-х класів;
- обґрунтування, підбір та інструментальна підготовка психодіагностичних методик, що відповідали б меті та гіпотезам дослідження;
- здійснення попереднього психодіагностичного обстеження експериментальної групи за визначеними методиками;
- здійснення корекційного втручання з використанням нейропсихологічних технік за наведеною у другому розділі програмою;
- здійснення контрольного психодіагностичного обстеження експериментальної групи за визначеними методиками статистичний та якісний аналіз отриманих даних;
- інтерпретація результатів, формулювання висновків.

Емпіричне дослідження було здійснене за планом формувального експерименту. Умовно в проведеному емпіричному дослідженні можна

виділити наступні етапи: 1) жовтень 2019 р. – проведення попереднього психодіагностичного обстеження за обраними методиками; 2) жовтень 2019 – лютий 2020 р. (до карантину), вересень – жовтень 2020 р. – здійснення психокорекційного втручання; 3) листопад 2020 р. – контрольне психодіагностичне обстеження.

У дослідженні взяли участь молодші школярі, які навчаються у Криворізькій загальноосвітній школі-інтернаті I-II ступенів №4 (на теперішній час – Криворізька гімназія №4). Експериментальну групу склали 30 учнів 8-11-річного віку, які навчаються в 2-4-х класах (12 / 40,0% хлопчиків та 18 / 60,0% дівчаток).

Для статистичної обробки отриманих даних використовувалася програма Microsoft Excel та статистичний пакет SPSS 17.0, методи статистичної перевірки гіпотез (t-критерій Стюдента, ϕ^* -кутове перетворення Фішера), методи оцінки міри зв'язку між змінними дослідження (кореляційний аналіз з використанням класичного коефіцієнту кореляції Пірсона).

Процедура проведення емпіричного дослідження, обробки результатів та перевірки висунутих гіпотез включала збір даних по експериментальній та контрольній вибіркам досліджуваних за всіма передбаченими для даних груп методиками та визначення показників кожного досліджуваного за запропонованими в методиках шкалами та показниками. Перед проведенням діагностичного обстеження за обраними методиками школярі були замотивовані до участі в дослідженні, також їм було детально роз'яснено його процедуру. З дітьми за допомогою класного керівника проводилась співбесіда з метою досягнення добровільної згоди участі дитини в дослідженні, формування мотивації школярів на участь в дослідженні та відповідального ставлення до проходження тестувань, прояснення можливих незрозумілих для деяких досліджуваних моментів проходження методик.

Під час психодіагностичних досліджувані з інтересом виконували запропоновані у методиках завдання, що дає змогу бути впевненим у достовірності отриманих первинних діагностичних даних. Під час

психодіагностичного обстеження досліджуваним пред'являлися тестові буклети, стимульний матеріал методики (наприклад, тесту С. Розенцвейга) та стандартні бланки відповідей, аркуші паперу та олівці для малювання, картки з критеріями та матрицями соціометричного дослідження. Діти уважно знайомилися з інструкцією до кожної психодіагностичної методики та після перевірки її розуміння у відповідності до неї проходили процедуру психодіагностичного обстеження, що відрізнялася в залежності від типу методики.

Статистична обробка зібраного масиву діагностичних даних серед експериментальної групи школярів полягала у визначенні статистично достовірних розбіжностей між діагностичними конструктами, представленими в методиках до корекційного втручання та після нього. Для фіксації можливих розбіжностей в результатах досліджуваних за методиками «Школа звірів», Філіпса та С. Розенцвейга було використано t-критерій Стьюдента. Для порівняння даних проєктивної методики «Неіснуюча тварина» використовувався ϕ^* -кутове перетворення Фішера.

3.3. Аналіз та інтерпретація отриманих даних

Загальний рівень адаптації серед досліджуваних школярів, що згідно з гіпотезою кваліфікаційної роботи є наслідковим результатом підвищення пізнавальної компетентності школярів за рахунок реалізації заходів нейропсихологічної корекції визначався за допомогою методики «Школа тварин». Розподіл балів, отриманих до та після корекційного втручання представлений в додатку Г.

Після порівняння результатів попередньої та контрольної діагностики за t-критерієм Стьюдента було отримано ряд відмінностей, які підтверджують припущення про позитивну динаміку формування пізнавальної компетентності школярів та підвищення рівня їх адаптації по мірі реалізації нейропсихологічної програми (табл. 3.8). Зокрема, на статистично

достовірному рівні відрізняються середні показники за шкалами «Рівень навчальної мотивації» ($t=11,366$; $p\leq 0,0005$), «Загальний рівень адаптації» ($t=8,710$; $p\leq 0,0005$), «Ігрова мотивація відвідування школи» ($t=8,120$; $p\leq 0,0005$), «Загальна тривожність у школі» ($t=5,391$; $p\leq 0,0005$), «Ідентифікація зі школою» ($t=4,428$; $p\leq 0,0005$), «Тривожність у стосунках з однокласниками» ($t=3,120$; $p\leq 0,005$), «Комунікативна мотивація відвідування школи» ($t=1,765$; $p\leq 0,05$). За усіма шкалами, що лежать в основі успішної адаптації до школи (шкали № 4, 5, 6), показники після корекційного втручання виявились вищими, а за тими шкалами, що сигналізують про ризик дезадаптації (шкали № 1, 2, 3), показники після проведеної корекційної роботи виявились нижчими.

Таблиця 3.8

Результати порівняння показників за методикою «Школа тварин»

С. Панченко

Шкала адаптації (тах кількість балів за шкалою)	\bar{x} (до корекції)	\bar{x} (після корекції)	t-критерій Стьюдента	p
1. Загальна тривожність у школі (6)	4,5	2,4	5,391	0,0005
2. Тривожність у стосунках з вчителями (2)	0,5	0,3	1,185	0,2 $t<0,05$
3. Тривожність у стосунках з однокласниками (2)	1,0	0,6	3,120	0,005
4. «Загальна енергія» (6)	4,0	4,3	0,911	0,2 $t<0,05$
5. Ідентифікація зі школою (2)	0,7	1,4	4,428	0,0005
6. Рівень навчальної мотивації (2)	0,2	1,6	11,366	0,0005
7. Комунікативна мотивація відвідування школи (2)	0,5	0,2	1,765	0,05
8. Ігрова мотивація відвідування школи (2)	1,5	0,2	8,120	0,0005
9. Загальний рівень адаптації (10)	-1,2	4,0	8,710	0,0005

Отже, результати психодіагностичного обстеження переконливо довели наявність більш високого рівня адаптації до навчання учнів, з якими здійснювалась робота з використанням нейропсихологічних засобів корекції. При цьому складовими пізнавальної компетентності, що більше всього

змінились після корекційного впливу, виявилась специфіка навчальної мотивації, рівень якої підвищився, зниження рівня загальної тривожності, що відображає вміння емоційної саморегуляції учнів та їх емоційну стабільність, а також ступінь ідентифікації себе зі школою як показник сформованості учнівської самосвідомості школяра.

Отже, в процесі роботи з корекційною програмою відбувалось зростання навчально-пізнавальних компетенцій досліджуваних учнів. Адже видно, що до корекційного втручання в молодших школярів значно переважає ігрова мотивація навчання та, відповідно, схильність до ігрових форм навчально-пізнавальної діяльності, що для цього віку є цілком природним та нормальним. Крім цього до роботи з корекційною програмою досліджуваних дітей в переважній більшості приваблювали позанавчальні сторони шкільного життя – гра та спілкування.

Результати психодіагностичного обстеження за методикою «Школа тварин» також показали ті зміни, що стосуються формування емоційної та пізнавальної компетентності та які протікають в умовах впливу з використанням нейропсихологічних засобів. Зокрема, зростає рівень емоційної стійкості за рахунок вдосконалення навичок емоційної саморегуляції, збільшення варіативності емоційного реагування. Це важливий чинник зростання їх емоційної компетентності. Крім того, як важливе свідчення зростання пізнавальної компетентності постає обізнаність у сфері шкільного життя, прийняття на себе ролі школяра, усвідомлення своїх прав та обов'язків під час перебування в школі, ототожнення себе з учнем.

Для конкретизації емоційного самопочуття школярів до та після корекційного втручання було порівняно результати отримані за опитувальником шкільної тривожності Д. Філіпса (табл. 3.3, додаток Д). Аналізуючи результати порівняння, можемо констатувати досить показові зміни загального емоційного самопочуття дітей по мірі зростання їх навчально-пізнавальної компетентності.

Таблиця 3.9

Результати порівняння показників шкільної тривожності, отриманих за допомогою методики Д. Філіпса

№ з/п	Шкала методики Філіпса	\bar{x} (до корекції)	\bar{x} (після корекції)	t-критерій Стьюдента	p
1.	Загальний рівень тривожності	69,23%	43,49%	4,555	0,0005
2.	Переживання соціального стресу	51,51%	50,61%	0,145	t<0,2
3.	Фрустрація потреби у досягненні успіху	57,95%	50,77%	1,599	t<0,05
4.	Страх самовираження	65,55%	38,90%	5,051	0,0005
5.	Страх ситуації перевірки знань	63,34%	38,88%	5,709	0,0005
6.	Страх не відповідати очікуванням оточення	46,00%	44,67%	0,250	t<0,2
7.	Низька фізіологічна опірність стресу	55,33%	54,67%	0,133	t<0,2
8.	Проблеми і страхи у стосунках з учителями	52,92%	55,83%	0,712	t<0,2

З таблиці 3.8. видно, що саме за шкалами «Страх самовираження» та «Страх ситуації перевірки знань» значно відрізняються показники до та після корекційного втручання. Це досить показово оскільки саме ці дискомфортні емоційні стани безпосередньо пов'язані зі специфікою здійснення дитиною навчально-пізнавальної діяльності. Такий результат свідчить про ріст впевненості дитини у собі. Зважаючи на те, що впевненість має мати під собою певну основу, можна стверджувати, що зниження рівня страху самовираження та страху ситуації перевірки знань в учнів, пов'язано саме зі зростанням пізнавальної компетентності: усвідомлення дитиною збільшення своїх пізнавальних можливостей, своєї ефективності під час роботи на уроці надає можливість позбутися тривоги, пов'язаної з безпосередньою демонстрацією своїх знань, умінь та можливостей.

На рівні тенденції також зафіксовано деякий відмінності за шкалою фрустрації потреби у досягненні успіху, що також свідчить про поступовий ріст навчальної успішності школярів, що взяли участь у дослідженні.

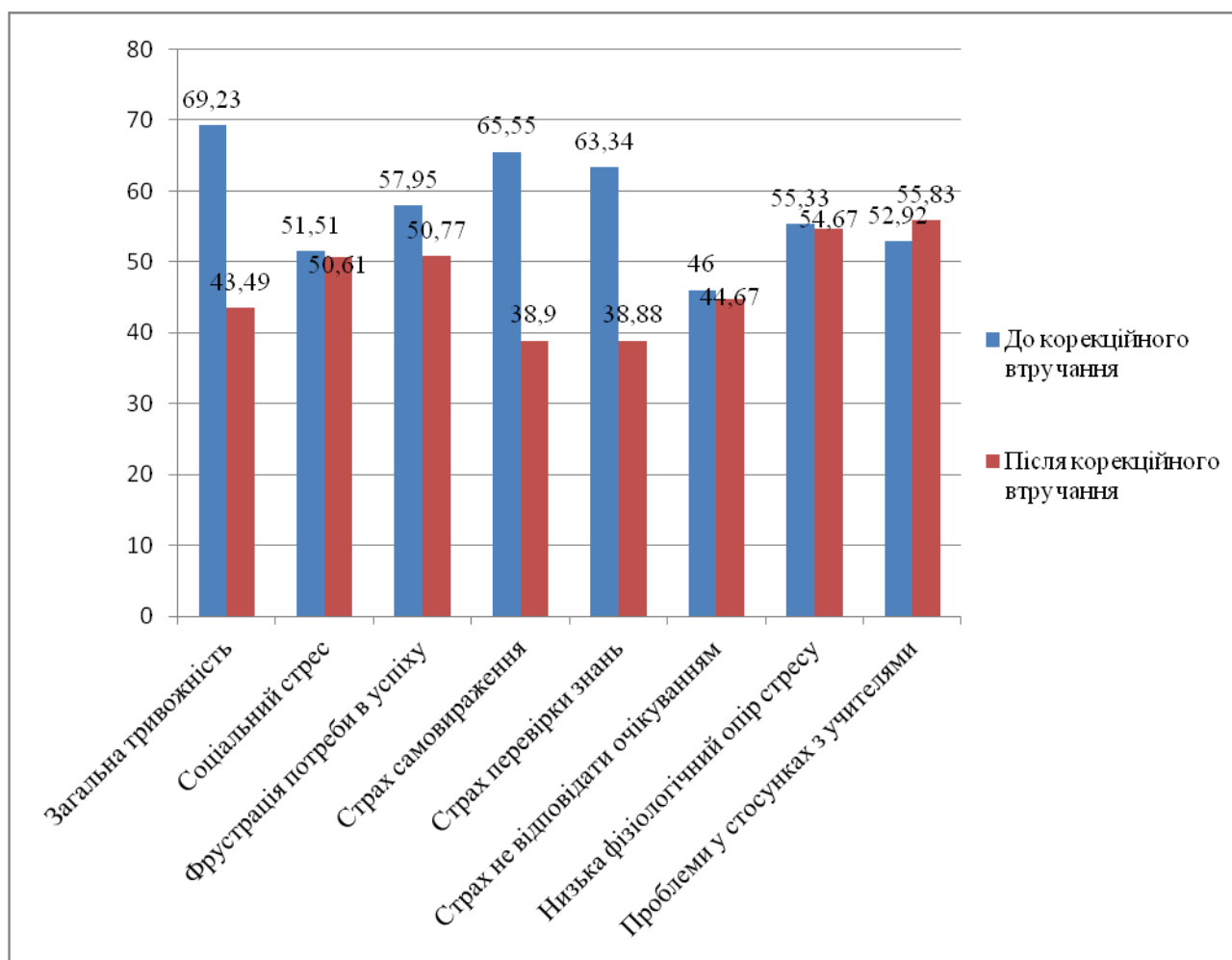


Рис. 3.2. Порівняльна гістограма компонентів шкільної тривожності до та після корекційного втручання

З метою оцінки типових профілей шкільної тривожності серед учнів до та після корекційного втручання показники за методикою Д. Філіпса були проранжовані (табл. 3.9 та 3.10). Як видно з таблиці 3.4 найбільш розповсюдженими та вираженими компонентами шкільної тривожності серед учнів до корекційного впливу є страх самовираження, страх ситуації перевірки знань та фрустрація потреби у досягненні успіху. Отримані дані надають важливі орієнтири для діяльності практичних психологів в закладі освіти, корекційна робота яких повинна бути спрямована на подолання даних найбільш розповсюджених шкільних страхів та тривог. При цьому слід зауважити, що робота з даного напрямку повинна бути систематичною та регулярною, оскільки дані страхи досить стійкі.

Таблиця 3.9

Результати ранжування досліджуваних за середніми показниками компонентів шкільної тривожності до здійснення корекційного втручання

Ранг	Шкала за методикою Д. Філіпса	\bar{x}
1.	Страх самовираження	65,55%
2.	Страх ситуації перевірки знань	63,34%
3.	Фрустрація потреби у досягненні успіху	57,95%
4.	Низька фізіологічна опірність стресу	55,33%
5.	Проблеми і страхи у стосунках з учителями	52,92%
6.	Переживання соціального стресу	51,51%
7.	Страх не відповідати очікуванням оточення	46,00%

Після корекційної роботи можна побачити іншу картину вираженості компонентів шкільної тривожності та в цілому можемо зафіксувати більш низький рівень тривожності, пов'язаної зі школою, що підтверджує експериментальну гіпотезу. В той же час можна констатувати зменшення кількості комунікативних бар'єрів у спілкуванні з педагогами не виявлено. За результатами нашого дослідження можна стверджувати, що одним з важливих напрямів подальшої діяльності практичного психолога з молодшими школярами полягає у зміні їх ставлення до педагогічної взаємодії та налагодженні взаємостосунків з дорослим.

Таблиця 3.10

Результати ранжування досліджуваних за середніми показниками компонентів шкільної тривожності після корекційного впливу

Ранг	Шкала за методикою Д. Філіпса	\bar{x}
1.	Проблеми і страхи у стосунках з учителями	55,83%
2.	Низька фізіологічна опірність стресу	54,67%
3.	Фрустрація потреби у досягненні успіху	50,77%
4.	Переживання соціального стресу	50,61%
5.	Страх не відповідати очікуванням оточення	44,67%
6.	Страх самовираження	38,90%
7.	Страх ситуації перевірки знань	38,88%

Для перевірки особливостей реагування дітей з різними показниками навчально-пізнавальної компетентності у фруструючих ситуаціях було

оброблено результати обстеження за методикою С. Розенцвейга (додаток Е). При цьому припускається, що після корекційного втручання школярі будуть характеризуватися більш конструктивними моделями поведінки у шкільних ситуаціях, що їх фруструють, тобто у них в порівнянні з попереднім тестуванням буде на статистично достовірному рівні переважати фрустраційні реакції інтрапунітивної та імпунітивної спрямованості, а також перешкодно-домінантні та необхідно-наполегливі типи фрустраційних реакцій за С. Розенцвейгом. В нашому дослідженні ми орієнтувались на наступні кількісні показники отримані школярами за методикою С. Розенцвейга: індекс GCR (у відсотках), вираженість спрямованості фрустраційних реакцій (Е, І, М – у відсотках), вираженість типів фрустраційних реакцій (OD, ED, NP – у відсотках), ранжування 3-х найбільш виражених факторів. Результати порівняння отриманих емпіричних даних за методикою наведено у табл. 3.11.

Таблиця 3.11

Результати порівняння особливостей фрустраційних реакцій школярів до та після психокорекційного впливу

№ з/п	Показники методики С. Розенцвейга	\bar{x} (до корекції)	\bar{x} (після корекції)	t-критерій Стьюдента	P	
1.	GCR – рівень адаптації до соціального оточення	31,50%	54,85%	4,067	0,0005	
2.	Спрямованість фрустраційної реакції	Е	68,95%	28,39%	10,946	0,0005
3.		І	17,30%	52,23%	9,087	0,0005
4.		М	13,75%	19,38%	1,975	0,03
5.	Тип фрустраційної реакції	OD	17,84%	51,60%	6,981	0,0005
6.		ED	69,20%	40,56%	5,468	0,0005
7.		NP	12,96%	7,84%	1,914	0,04

Здійснене ранжування показників вираженості тієї чи іншої спрямованості фрустраційної реакції показало, що в учнів до корекційного впливу на першому місці опинилися екстрапунітивні способи реагування (середній результат по даній групі учнів – 68,95%), на другому – інтрапунітивні (17,30%), на третьому – імпунітивні (13,75%). Тобто результати ранжування

вираженості спрямованості фрустраційних реакцій до корекційного впливу виглядає таким чином: $E > I > M$. Після проведеної корекції результати ранжування переважаючої спрямованості фрустраційних реакцій виглядають так: $I > E > M$.

Також було здійснене ранжування типів фрустраційних реакцій. До корекційного впливу профіль типів фрустраційних реакцій має такий вигляд – $ED > OD > NP$; після корекції – $OD > ED > NP$.

В результаті порівняння особливостей фрустраційних реакцій школярів до та після корекційного втручання можна говорити про часткове підтвердження експериментальної гіпотези (рис. 3.3).

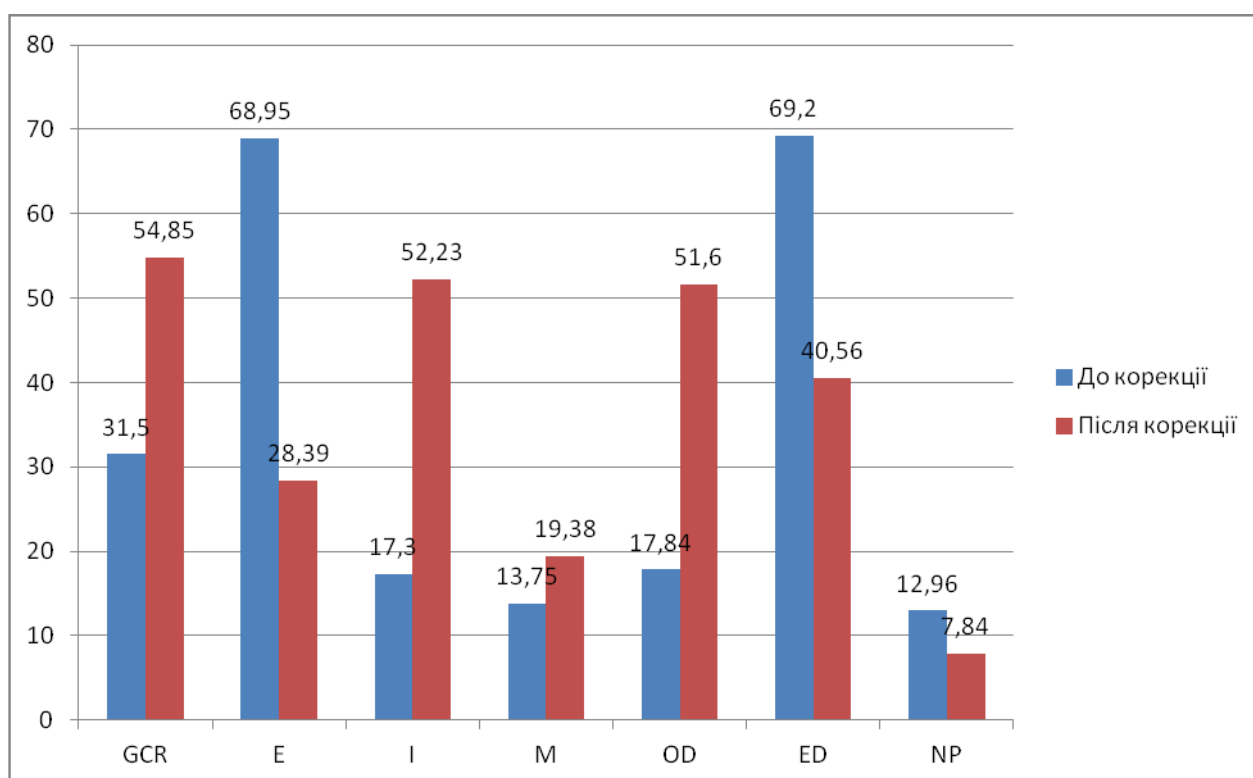


Рис. 3.3. Профілі особливостей реагування у фрустраційних ситуаціях серед досліджуваних школярів

Після закінчення формувального експерименту в дітей, які взяли участь у дослідженні, на статистично достовірному рівні переважає інтрапунітивна ($t=9,087$; $p \leq 0,0005$) та на рівні тенденції імпунітивна ($t=1,975$; $p \leq 0,03$) спрямованість реакцій у фруструючих ситуаціях. Це свідчить про те, що у них

за декілька років навчання у школі підвищилася критичність мислення, вони навчилися бути більш толерантними до соціального оточення, більш часто приймати на себе відповідальність за вирішення тієї чи іншої складної ситуації або ж взагалі не надають фрустраційній ситуації великого емоційного значення і тому не шукають відповідальних за неї.

В той же час, що стосується типу фрустраційних реакцій після корекційного втручання, то можна констатувати переважання їх перешкодно-домінантного типу ($t=6,981$; $p \leq 0,0005$), що свідчить про більшу орієнтацію учнів даної вікової категорії на саму перешкоду, яка викликає незадоволення певних потреб. До корекційного впливу у дітей на статистично достовірному рівні переважає самозахисний тип реакції ($t=5,468$; $p \leq 0,0005$) та на рівні тенденції – необхідно-наполегливий тип реакції ($t=1,914$; $p \leq 0,04$). Самозахисна поведінка особливо в такій фруструючій ситуації як конфлікт є типовою для більшості дітей, що, як бачимо, підтвердилося і в результаті емпіричного дослідження. Враховуючи непереконливі статистичні дані щодо переважання до проведення формувального експерименту необхідно-наполегливого типу реакції у фруструючих обставинах, яка за своєю сутністю є найбільш зрілим типом поведінки у відповідних ситуаціях, можна вважати отримані статистичні відмінності випадковими, що може бути пов'язаним з впливом додаткових чинників під час проведення двох психодіагностичних зрізів.

В цілому ж можна констатувати зростання адекватності поведінки в ситуаціях фрустрації дітей після корекційного впливу, що свідчить про зростання емоційної стійкості та когнітивної компетентності дітей.

Для більш глибокого відстеження змін, що відбувалися у внутрішньому світі молодших школярів після корекційної роботи, побудованої в нейропсихологічній парадигмі, було проінтерпретовано результати, отримані за допомогою методики «Неіснуюча тварина». Серед показників, що нас найбільше цікавили можна вказати: 1) особливості мислення; 2) характеристики навчально-пізнавальної діяльності; 3) особливості самосприйняття та

самооцінки; 4) стан емоційної сфери, переважаючі емоційні переживання; 5) комунікативні властивості та позиція у спілкуванні (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Результати порівняння індивідуально-психологічних особливостей учнів за методикою «Неіснуюча тварина»

№ з/п	Показники		До корекції (к-ть / %)	Після корекції (к-ть / %)	φ^* -кутове перетворення Фішера
1.	Особливості мислення	а) Абстрактність	10 / 33,3	12 / 40,0	$\varphi^*=0,538$ $p<0,05$
		б) Оригінальність	13 / 43,3	24 / 80,0	$\varphi^*=3,013$ $p\geq 0,01$
		в) Глибина	8 / 26,7	17 / 56,7	$\varphi^*=2,397$ $p\geq 0,01$
2.	Планомірність, цілеспрямованість навчальної діяльності (на протилежному полюсі – імпульсивність)		8 / 26,7	15 / 50,0	$\varphi^*=1,878$ $p\geq 0,05$
3.	Особливості самосприйняття та самооцінки	а) Позитивне самосприйняття	24 / 80,0	22 / 73,3	$\varphi^*=0,612$ $p<0,05$
		б) Висока самооцінка	24 / 80,0	22 / 73,3	$\varphi^*=0,612$ $p<0,05$
4.	Переважаючі емоції	а) Радість	16 / 53,3	14 / 46,7	$\varphi^*=0,511$ $p<0,05$
		б) Гнів	6 / 20,0	5 / 16,7	$\varphi^*=0,329$ $p<0,05$
		в) Страх	18 / 60,0	10 / 33,3	$\varphi^*=2,099$ $p\geq 0,05$
5.	Комунікативні властивості та позиція у спілкуванні	а) Відкритість	4 / 13,3	12 / 40,0	$\varphi^*=2,409$ $p\geq 0,01$
		б) Доброзичливість	20 / 66,7	22 / 73,3	$\varphi^*=0,562$ $p<0,05$
		в) Активність	9 / 30,0	19 / 63,3	$\varphi^*=2,638$ $p\geq 0,01$

В результаті порівняння особливостей пізнавальної, емоційної сфери, а також окремих індивідуально-психологічних особливостей за методикою «Неіснуюча тварина» (табл. 3.12) було встановлено ряд статистично достовірних відмінностей між попереднім та контрольним діагностичними обстеженнями. Зокрема, учні після корекційного втручання продемонстрували кращі показники оригінальності та глибини мислення ($\varphi^*=3,013$; $p\geq 0,01$ та

$\phi^*=2,397$; $p \geq 0,01$ відповідно, рис. 3.4) на протипагу більш вираженій стереотипності та поверховості до корекційного впливу. В той же час за критерієм абстрактності / конкретності мислення значущих відмінностей не виявлено.

Крім цього, після проведеного корекційного впливу молодші школярі характеризуються більшою планомірністю та організованістю навчально-пізнавальної діяльності ($\phi^*=1,878$; $p \geq 0,05$; рис. 3.4), в той час як до корекції вони частіше демонстрували імпульсивність при вирішенні навчальних завдань. Після нейропсихологічної корекції учні також мають більш розвинені комунікативні властивості, а саме такі як відкритість у спілкуванні ($\phi^*=2,409$; $p \geq 0,01$; рис. 3.5) та комунікативна активність ($\phi^*=2,638$; $p \geq 0,01$).

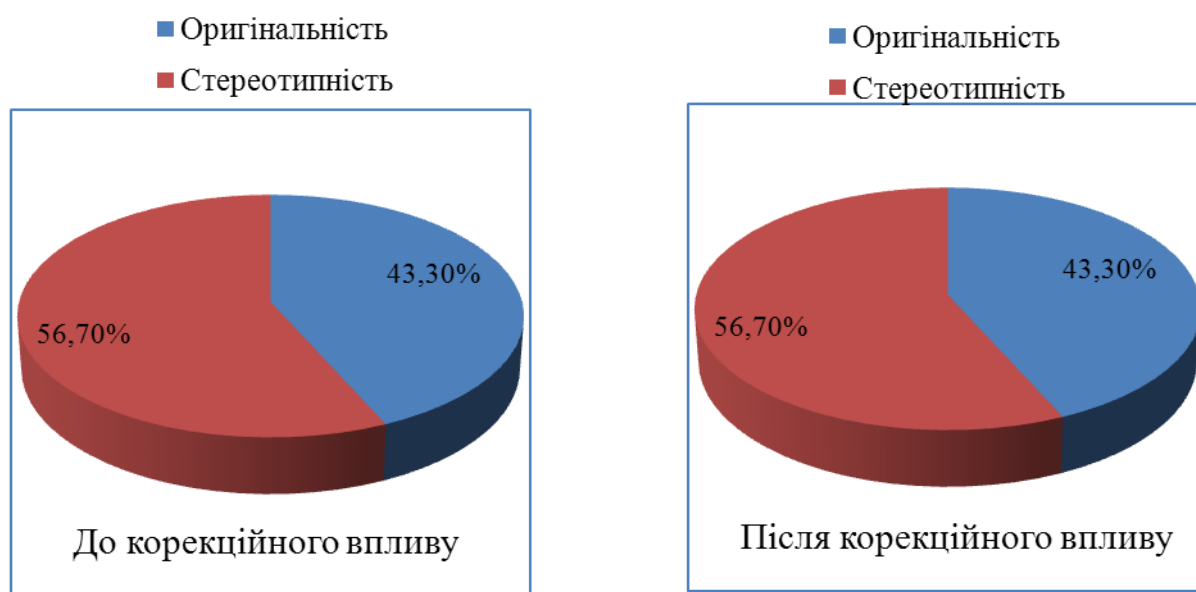


Рис. 3.4. Відсоткові частки учнів до та після корекційного впливу за критерієм оригінальності мислення

Такий результат дозволяє говорити про поступове покращення процесів мислення та прогресивного розвитку шкільних навичок, розвиток комунікативних вмінь дитини як один з ключових результатів роботи в нейропсихологічній парадигмі. Слід зауважити, що все це є важливими

психологічними передумовами, що обумовлюють позитивну динаміку протікання процесів адаптації.

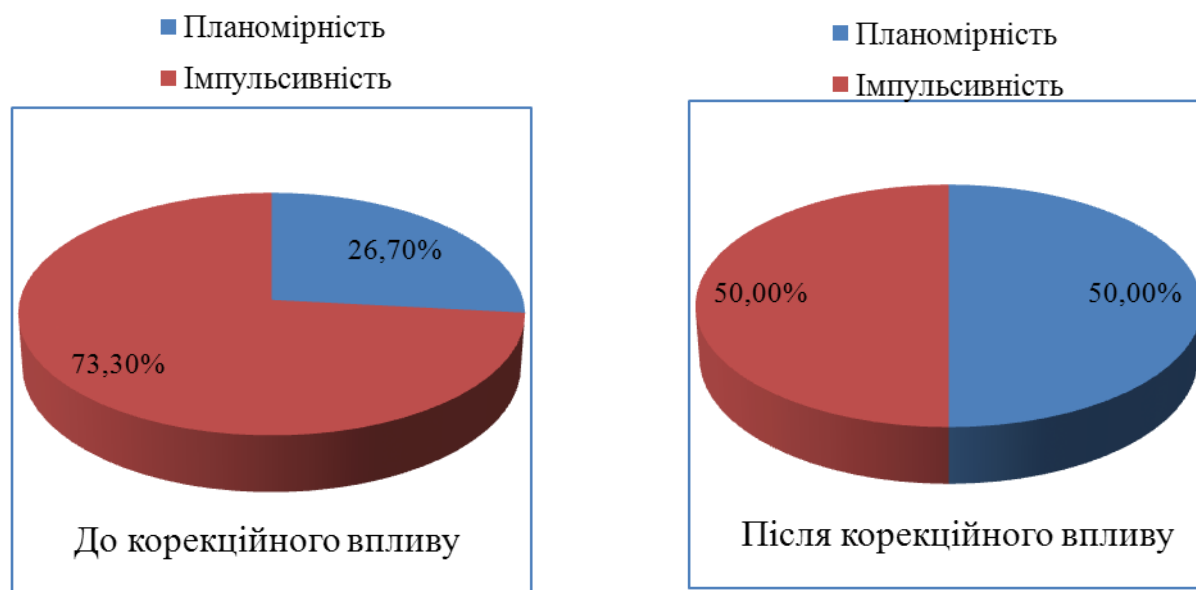


Рис. 3.5. Відсоткові частки учнів до та після корекційного впливу за критерієм планомірності навчально-пізнавальної діяльності

Як видно з таблиці 3.13 досліджувані школярі незалежно від корекційного втручання мають дещо завищений рівень самооцінки, що є віковою нормою та пов'язано з віковими особливостями мислення та розумової діяльності, а також з недостатнім досвідом вирішення різноманітних інтелектуальних або практичних задач, внаслідок чого молодшим школярам притаманний низький рівень обізнаності у сфері власних можливостей та здібностей.

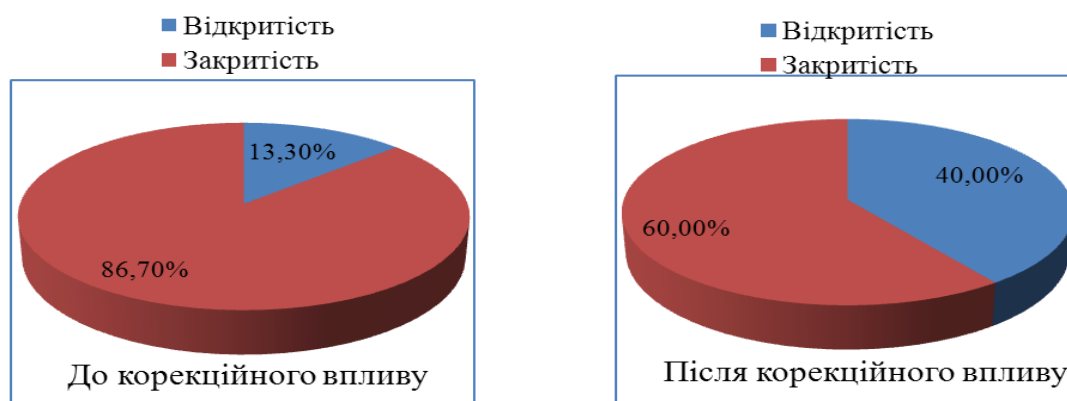


Рис. 3.6. Відсоткові частки учнів до та після корекційного впливу за критерієм відкритості у спілкуванні

ВИСНОВКИ

Дана кваліфікаційна робота була присвячена вирішенню задачі організації такої навчальної діяльності, в процесі здійснення якої відбувався б не лише розумовий розвиток дитини, а й розвиток її особистості як суб'єкта пізнання. Адже однією з актуальних задач практичного характеру, що стоїть перед психологією, є створення ефективної системи корекції недоліків пізнавальної діяльності, що позначається на загальній успішності школяра як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

1. В результаті теоретичного аналізу встановлено, що всі пізнавальні психічні процеси в молодшому шкільному віці зазнають прогресивного розвитку. Особливо справедливим це твердження є по відношенню до уваги та пам'яті дітей даної вікової категорії, розвиток яких рухається у напрямку зростання довільності, цілеспрямованості та регульованості. Якісно зростають можливості молодших школярів щодо обробки інформації, здійснення складних розумових операцій. В той же час не всім школярам притаманні такі позитивні зміни. Деякі з них характеризуються затримками психічного розвитку, що призводить до виражених труднощів здійснення навчально-пізнавальної діяльності внаслідок недостатнього рівня розвитку пізнавальної компетентності. Компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну або навчальну діяльність. Компетентність школяра як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності – це інтегративна динамічна характеристика особистості, що дозволяє активно і ефективно здійснювати процес пізнання об'єктивної дійсності і накопичення досвіду щодо вирішення реальних пізнавальних завдань: добування, переробки та застосування інформації.

Серед психофізіологічних та нейропсихологічних чинників успішності навчально-пізнавальної діяльності виділяють тип нервової системи, провідну

півкулю головного мозку, провідний канал сприйняття інформації, індивідуально-типологічні особливості вищих психічних функцій, когнітивний стиль.

2. Для перевірки експериментальної гіпотези було розроблено нейропсихологічну програму корекції навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, що спрямована на вузькоспеціалізований та послідовний розвиток пізнавальних психічних процесів. При розробці програми були враховані найбільш розповсюджені особливості психологічного розвитку неуспішних у навчанні дітей: несформоване вміння підтримувати оптимальний рівень розумової працездатності, труднощі програмування та контролю як навчальної діяльності, так і поведінки в цілому, труднощі переробки інформації різної модальності. В основу розробленої психокорекційної програми було покладено поетапне відпрацювання вищих психічних функцій та шкільних на основі універсального психологічного механізму інтеріоризації, що був відкритий та описаний Л. Виготським.

3. Формувальний експеримент було організовано з метою перевірки ефективності нейропсихологічної парадигми у виправленні недоліків функціонування пізнавальної сфери молодших школярів та покращенні їх загального психологічного здоров'я як наслідкового результату підвищення їх компетентності як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Обробка та інтерпретація отриманих в результаті емпіричного дослідження даних дозволили зробити ряд важливих висновків.

Спостерігається позитивна динаміка процесу шкільної адаптації досліджуваних школярів по мірі участі в нейропсихологічних корекційних заняттях. Емпірично підтверджено припущення про поступове покращення процесів мислення та прогресивного розвитку шкільних навичок в результаті корекційного втручання в межах нейропсихологічного підходу. Так відбулися якісні позитивні зрушення в показниках оригінальності та глибини мислення, планомірності та організованості навчально-пізнавальної діяльності. До

формуального експерименту переважна більшість досліджуваних молодших школярів демонструвала імпульсивність при вирішенні навчальних завдань.

Зафіксовано також більш сформований рівень комунікативних вмінь після корекційного впливу на школярів. Учні після роботи за нейропсихологічною корекційною програмою мають більш розвинені комунікативні властивості, а саме такі як відкритість у спілкуванні та комунікативна активність.

Виявлено зростання емоційної стійкості, збільшення різноманіття та гнучкості емоційного реагування, що виступає важливим чинником зростання їх емоційної компетентності. Крім того як важливе свідчення зростання пізнавальної компетентності постає обізнаність у сфері шкільного життя, прийняття на себе ролі школяра, усвідомлення своїх прав та обов'язків під час перебування в школі, ототожнення себе з учнем.

Можна констатувати значний негативний вплив страху самовираження та страху ситуації перевірки знань в процес навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Ще один важливий емоціогенний чинник неуспішності здійснення навчально-пізнавальної діяльності – фрустрація потреби у досягненні успіху.

В результаті емпіричного дослідження доведено факт зростання адекватності поведінки в ситуаціях фрустрації учнів після корекційного втручання, що свідчить про зростання їх емоційної стійкості та когнітивної компетентності. Так, в учнів після корекційного втручання на статистично достовірному рівні переважає інтрапунітивна та на рівні тенденції імпульсивна спрямованість реакцій у фруструючих ситуаціях. Також було зафіксовано переважання перешкодно-домінантного типу фрустраційних реакцій, що свідчить про їх більшу орієнтацію на саму перешкоду, яка викликає незадоволення певних потреб. До формуючого експерименту у досліджуваних школярів переважав самозахисний тип реакції.

За результатами дослідження більшість учнів молодшої школи характеризуються дещо завищеною самооцінкою, що є віковою нормою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1980. 287 с.
2. Астаева А. В. Нейропсихологическое исследование детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития : дис. ... к-та психол. наук : 19.00.04 / Южно-Уральский государственный университет. Челябинск, 2011. 210 с.
3. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 320 с.
4. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda> (дата звернення: 26.09.2020).
5. Бизюк А. П. Основы нейропсихологии : учебное пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 293 с.
6. Вахрушева Н. М., Турчина І. С. Формування навчально-пізнавальної компетентності учнів початкової школи як педагогічна проблема. *Молодий вчений*. №2.1 (54.1). 2018. С. 13-16.
7. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов. Москва : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 384 с.
8. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. Скрипченко, Л. Волинська, З. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
9. Власенко О. М. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 369 с.
10. Власова О. Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Либідь, 2005. 400 с.

11. Выготский Л. Проблема культурного развития ребенка. *Вестн. Московского университета*. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5-18.
12. Выготский Л. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. Матюшкина. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
13. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.
14. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 80 с.
15. Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению – Москва : МГППУ, 2002. 68 с.
16. Дубровицкая Т. К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологии*. 2005. №1. С.73-78.
17. Заброцький М. Основи вікової психології. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. 112 с.
18. Зимняя И. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1997. 480 с.
19. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. 349 с.
20. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. Москва : Политиздат, 1984. 335 с.
21. Корсакова Н. К., Московичюте Л. И. Клиническая нейропсихология. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.
22. Кочарян А. С., Павленко В. Н., Фролова Є. В., Чичихина Н. А. Эффективность учебной деятельности студентов: проблема выбора факторов успешности и мишеней педагогического воздействия. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. 2009. Вип. 2. С. 379-387.

23. Кочарян О. С., Санжаровська Н. В., Фролова Є. В. Взаємозв'язок стильових особливостей сприйняття із успішністю навчальної діяльності студентів: веб-сайт. URL: <http://www.psy-science.com.ua/department/oklad.php>.
24. Кублицкая Ю. Познавательная компетентность как предмет педагогического анализа. *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26107> (дата звернення: 25.09.2020).
25. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов). Москва : «Ось-89», 2006. 328 с.
26. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушениях при локальных поражениях мозга. Москва : Академический проспект, 2000. 512 с.
27. Лурия А. Р. О природе психологических функций и ее изменчивость в свете генетического анализа. *Вопросы психологии*. 2002. №4. С. 17-26.
28. Марінушкіна О. Психологічний розвиток молодших школярів. Програма. Харків : Вид-во «Ранок», 2013. 64 с.
29. Марінушкіна О. Є. Психологічний розвиток молодших школярів. Розробки уроків. 1 клас. Харків : Вид-во «Ранок», 2013. 80 с.
30. Марінушкіна О. Є. Психологічний розвиток молодших школярів. Розробки уроків. 2 клас. Харків : Вид-во «Ранок», 2014. 112 с.
31. Марінушкіна О. Є. Психологічний розвиток молодших школярів. Розробки уроків. 3 клас. Харків : Вид-во «Ранок», 2014. 96 с.
32. Мартиненко О. Корекція дезадаптивної поведінки молодших школярів. Харків : Вид-во «Ранок», 2011. 176 с.
33. Мильман В. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1987. №5 С. 129-138.
34. Нейропсихологические занятия с детьми / В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. Москва : АЙРИС-пресс, 2018. 416 с.

35. Новейший энциклопедический словарь. Москва : АСТ, 2004. 1424 с.
36. Новий тлумачний словник української мови / уклад.: О. Сліпушко, В. Яременко. Київ : АКОНІТ, 2006. 926 с.
37. Носенко Е. Л., Труляев Р. О. Позитивні цінності як чинник особистісного розвитку суб'єктів навчання : монографія. Київ : Освіта України, 2014. 155 с.
38. Особливості мислення молодших школярів / упоряд. Т. Браїлко. Харків : Вид-во «Ранок», 2010. 176 с.
39. Олійник І. М. Розвиток готовності вчителя до формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів у післядипломній педагогічній освіті : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.04 / Київський університет ім. Б. Грінченка, 2015. 216 с.
40. Охорона дитинства. Дитяче право: теорія, досвід, перспективи : Матеріали конф., присвяч. 80-й річниці від дня заснування держ. показового Дит. містечка ім. III Комінтерну в Одесі. Одеса, 2001. С. 103-110.
41. Пальм Г. Загальна психологія: навчальний посібник. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені А. Нобеля, 2012. 256 с.
42. Помиткін Е. О. Психологічне забезпечення духовного розвитку дитини: прогр. Роботи з дітьми від 5 до 18 років. Київ : Шк. Світ, 2008. 128 с.
43. Праведникова И. И. Нейропсихология. Игры и упражнения. Москва : АЙРИС-пресс, 2019. 112 с.
44. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. Головеф, Е. Рыбалко. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 694 с.
45. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под общ. ред. А. Крылова, С. Маничева. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 560 с.
46. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / редактор-составитель Д. Райгородский. Самара : Издательский Дом «Бахрах-М», 2001. 672 с.
47. Про освіту : Закон України в редакції від 24.06.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

48. Психические особенности слабоуспевающих школьников / под ред. И. Ломпшера: пер. с нем. Москва : Педагогика, 1984. 184 с.
49. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н. Менчинской. Москва : Изд-во «Педагогика», 1971. 272 с.
50. Пустовойтов В. Н. Формирование познавательной компетентности у старшеклассников в процессе обучения (на примере изучения предметной области «Математика и информатика») дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Московский государственный гуманитарный университет им. М. Шолохова. Москва, 2015. 415 с.
51. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 720 с.
52. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 232 с.
53. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону : Издательство «Феникс», 1997. 736 с.
54. Хомская Е. Д. Нейропсихология. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 496 с.
55. Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. Москва : Генезис, 2006. 176 с.
56. Хухлаева О. В. Психофизиология и учебная успешность. *Школьный психолог*. 2010. №11. С. 7-9.
57. Шарохина В. Психологическая подготовка детей к школе: Конспекты занятий. Москва : Книголюб, 2009. 48 с.

ДОДАТОК А

Тема. Розвиток зорового сприйняття, просторової орієнтації та навичок розпізнавання.

Мета. Формування здатності цілісного зорового сприйняття з виділенням ключових ознак як основи ефективного мислення.

УСТАНОВЧИЙ БЛОК

Вправа «Розкажи про себе».

Ведучий розповідає дітям про себе, свої риси характеру та вподобання, а потім пропонує кожній дитині по черзі продовжити такі речення:

- Я (який?)...
- Я люблю...
- Я мрію...

Вправа «Повітря – земля – вогонь – вода».

Діти стоять у колі. Слово ведучого: «Давайте дізнаємось, хто з нас самий уважний. Коли я скажу «повітря» - підніміть ручки вгору, «земля» - руки вниз, «вогонь» - повертайте руками вперед-назад, «вода» - руки вперед. Хто помиляється, сідає на стільчик».

Після закінчення гри, всі діти аплодують самому уважному учню.

КОРЕКЦІЙНИЙ БЛОК

Вправа «Приховані фігури».

Ведучий закликає дітей уважно подивитися на зображення накладених один на одного предметів та пропонує їх назвати.

Вправа «Складання цілого з окремих частин» .

Для виконання даної вправи педагогу необхідно підготувати ряд якісних зображень (тварини, іграшки, квіти, дерева, будинки тощо). Аркуші з малюнками необхідно наклеїти на твердий картон і довільно розрізати їх на кілька частин (квадратики, прямокутники тощо). Таким чином різні елементи малюнку будуть знаходитися на різних частинах. Чим більша кількість частин, чим вони дрібніші, тим складніше буде зібрати з них ціле зображення.

Дітям пропонується з купки безладно розкладених частин скласти ціле зображення. Варіювати рівень складності можна за допомогою зміни інструкції, що дається дітям. В першому варіанті вона може виглядати так: розглянути квадратики і скласти з них цілий малюнок. В даному варіанті, дитина мусить виявити серед різних деталей таку, яка дасть їм можливість уявити ціле зображення.

Якщо завдання в такому вигляді виявиться занадто важким, перед дитиною кладуть аналогічні ціле зображення. Таким чином, інструкція до виконання буде дещо змінена: скласти з частин такий же малюнок, який дитина бачить на зразку. На наступному етапі роботи з даною вправою доцільно давати малюнок, не зовсім тотожний тому, який треба скласти з частин (тільки чорнобіле зображення або контур даного малюнка). В такому вигляді створюються умови для більш напруженого аналізу властивостей зображення, виділення суттєвого і абстрагування від кольору та різних незначних деталей, що є на закінченому малюнку.

З метою подальшого ускладнення завдань можна використовувати стимульний матеріал одного з субтестів інтелектуального тесту Векслера.

Вправа «Мавпочки».

Для проведення вправи необхідно приготувати ряд наборів (за кількістю дітей в класі) з двох брусочків у формі цеглин різного кольору розміром 2x4x8 см (можна іншого розміру, зручного для розкладання на столі).

Педагог говорить дітям: «Зараз ми пограємося в мавпочок. Я буду хлопчиком (дівчинкою), а ви – мавпочками. Мавпочки уважно стежать за всім, що робить хлопчик, і точно повторюють те саме». Ведучий бере два брусочки і ховає за спину (іншим разом – під стіл), потім швидко викладає на столі певну комбінацію, наприклад, «диванчик» - одну цеглину кладе на широкий бік, а другу – ребром упритул до першої. Діти повинні повторити те саме. Не всі діти зможуть одразу зорієнтуватись у розміщенні цеглинок, особливо, якщо вони різнокольорові або з різнокольоровими гранями. Потрібно обов'язково дочекатися, поки кожен учень виправить свою помилку, в разі потреби –

допомогти і попросити виконати ще раз ту саму конструкцію. Коли всі діти виконають завдання, можна переходити до іншої комбінації.

Гра спрямована на розвиток орієнтування дитини у формі, кольорі предметів, їх взаємному розміщенні, розміщенні в просторі.

РЕФЛЕКСИВНИЙ БЛОК

Вправа «Рефлексія».

Педагог надає дитині можливість висловитися про те, що їй сподобалось чи не сподобалося на занятті. Відмічає успіхи її, хвалить, зацікавлює до нового заняття .

Ми старались, ми трудилися,

Навіть трішечки втомились,

Відпочити вже нам час.

Та чи все було гаразд?

Підведення підсумків заняття.

Ведучий нагадує, що відбувалося протягом заняття та задає запитання дитині: «Що нового довідався? Чого навчився? Що, вважаєш, потрібно повторити вдома?».

ДОДАТОК Б

Тема. Розвиток тактильних відчуттів.

Мета: розвиток тактильних відчуттів.

УСТАНОВЧИЙ БЛОК

Вправа «Штовханина».

Педагог ділить дітей класу на дві рівні підгрупи, які стають у дві шеренги навпроти одне одного. Пари учнів, які стоять навпроти, впираються один в одного долоня в долоню та намагаються зрушити суперника з місця. Перемагає той, кому це вдасться зробити.

Вправа «Чарівний дракон у морі» [28].

Мета: активізація роботи головного мозку, розвиток координації рухів, покращення кровообігу.

Вчитель: «Стаємо рівно, ставимо ноги нарізно, ступні паралельно одна одній, коліна підігнуті, руки кладемо долонями на поперек під ребрами (так, щоб великі пальці були спрямовані вниз). Ви величезні чарівні дракони, що зайшли по пояс у море. А тепер повертаємося лише тулубом праворуч-ліворуч (таз при цьому не рухається, і ступні залишаються на місці). Виконуємо 8 поворотів – це дракон озиряється навколо себе. Станьте знову рівно, руки уздовж тулуба.

А зараз уявіть, що ви, дракони, хочете вистрибнути з води і злетіти в небо. Стисніть руки в кулаки і тримайте їх біля грудей. Потрібно різко стрибнути вгору з незначним поворотом праворуч, потім ліворуч. Пострибайте так кілька разів, адже важкому дракону не так вже й легко одразу вистрибнути з води!».

Вправа «Долоні» [28].

Мета: активізація роботи півкуль головного мозку, розвиток координації рухів і довільної уваги.

Діти об'єднуються в пари і на рахунок учителя плескають у долоні. На рахунок «раз» партнери плескають у долоні. На рахунок «два» обоє гравців плескають правими долонями (ніби весело вітаючись одне з одним). На

рахунок «три» кожен знову плескає в долоні перед собою. «Чотири» – партнери «вітаються» лівими долонями. На рахунок «п'ять» діти повторюють перший рух. «Шість» – кожен плескає долонями по долонях партнера. На кожному новому колі гри темп прискорюється. Можна ускладнити вправу, присідаючи разом із хлопками.

КОРЕКЦІЙНИЙ БЛОК

Вправа «Шершаві дощечки» [28].

Матеріали: ящик з двома наборами дощечок по п'ять штук (10x9 см), які обгорнуті шершавим папером п'яти сортів (наждачний папір різного ступеню зернистості). Ящик має бути у кожного учня. Дощечки однакові попарно. На зворотній стороні кожної дощечки проставлені цифри від 1 до 5 за зростанням (або зменшенням) ступеню шершавості (зернистості).

а) Учень з заплющеними очима бере з одного набору дощечку, мацає її, потім шукає шляхом обмацування підходящу дощечку в іншому наборі та кладе її поряд. Бере наступну дощечку з першого набору та підбирає таку ж з другого і т. д.

б) Учень з заплющеними очима шукає дощечку з самою крупнозернистою поверхнею в одному з наборів та кладе її в сторону. Із тих, що залишилися, знову обирає дощечку з самою крупнозернистою поверхнею та кладе її поряд з першою. Так до тих пір, поки не вийде рівномірно впорядкований ряд. Завдання можна починати виконувати і з самої гладкої (мілкозернистої) дощечки.

Потім з розплющеними очима учень перевіряє себе. Для цього він перевертає викладені дощечки зворотною стороною та дивиться на цифри, що там нанесені. Якщо завдання виконано правильно, то цифри будуть розміщені як в натуральному ряду.

Вправа «Ліплення».

Матеріали: педагог заздалегідь готує пластилін із муки (можна використовувати звичайний пластилін) за такими пропорціями: 1 ст. води кімнатної температури, 1 ст. муки, 0,5 ст. солі. Сіль розбавити в 1 ст. води. Цю

воду додати в муку, поки не вийде в'язке тісто, яке ліпиться (але не липне). Отриманий пластилін можна розділити на окремі шматки та додати фарби.

Протягом 15-20 хв. діти самостійно займаються ліпленням на задану вчителем тему. Можливі теми: «Улюблений казковий герой», «Мій друг», «Моя сім'я», «Гарний настрій» та ін.

Важливо, щоб усі діти брали участь у цій вправі, щоб кожен мірою своїх можливостей міг досягти успіху. Тому завдання для ліплення потрібно індивідуалізувати. Наприклад, під час роботи над складними виробами чи цілою композицією знайдуться і прості, і більш відповідальні завдання. Їх можна розподілити так, щоб кожен учасник виконав свою справу добре і був задоволений.

РЕФЛЕКСИВНИЙ БЛОК

Вправа «Рефлексія».

Педагог надає дитині можливість висловитися про те, що їй сподобалось чи не сподобалося на занятті. Відмічає успіхи її, хвалить, зацікавлює до нового заняття .

Працювали ми сумлінно
 Працювали на «відмінно»
 Час занять уже скінчився
 То скажи чого навчився ?

Вправа «Чарівний сон».

В даній вправі використовується релаксаційне навіювання з використанням спокійного музичного супроводження. Під музику педагог повільно зачитує наступний вірш:

Повіки спати хочуть,
 Заплющуються очі...
 Ми тихо засинаємо,
 У сон ми поринаємо.
 Гріє сонечко сильніше,
 Відпочинемо у тиші...

Всіх нас огортає спокій,
І ласкавий, і глибокий.

ДОДАТОК В

Тема. Спостережливість та уважність.

Мета: розвиток довільної уваги, вдосконалення основних властивостей уваги: стійкості, концентрації, переключення, розподілу, об'єму..

УСТАНОВЧИЙ БЛОК

Вправа «Передай усмішку».

Мета: покращення настрою, налаштування на роботу під час корекційного заняття.

Хід вправи. Вчитель просить дітей стати колом і передати найщирішу усмішку сусідові зліва, потім – сусідові справа.

Педагог передає свою усмішку по колу сусідові зліва, той своєму сусідові зліва і так далі, доки усмішка не повернеться до вчителя.

Вправа «На що схожий настрій».

Мета: рефлексія емоційного стану на початку заняття.

Хід вправи. Учні по черзі говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схожий їхній сьогоднішній настрій. Почати порівнювати краще дорослому: «Мій настрій схожий на білу пухнасту хмаринку в спокійному блакитному небі. А твій?». Вправу проводять по колу.

Педагог узагальнює, який сьогодні в усієї групи настрій: сумний, веселий, сміхотливий, злий (потрібно мати на увазі, що погана погода, холод, дощ, похмуре небо, агресивні елементи є показниками емоційного неблагополуччя).

КОРЕКЦІЙНИЙ БЛОК

Вправа «Знайди відмінності» [24].

Мета: розвиток цілісного сприйняття, стійкості та концентрації уваги.

Хід вправи. Дітям пропонують малюнки:

- однакові за сюжетом, але з відмінностями у деталях;
- намальовано ряд однотипних предметів, серед яких є два цілком ідентичні.

Учні повинні знайти схожість та вказати відмінності.

Вправа «Хрестики, крапки».

Представляє собою модифікацію вправи «Коректурна проба», що має ігровий характер.

Мета: розвиток стійкості та розподілу уваги.

Матеріали: бланки з фігурами для кожного учня.

Хід вправи. Вчитель пояснює учням, що за сигналом «Почали!» вони повинні якомога швидше, продивляючись фігури першої частини за рядами зліва направо, в кожному кружечку поставити знак «+», а в кожному трикутнику – знак «-». Пропуск потрібної фігури або неправильна постановка знаку вважається помилкою. На роботу відводиться 1,5 хв. За сигналом «Стоп!» роботу потрібно припинити.

Потім учні продивляються фігури у другій частині таблиці, під рискою. Але тепер вони в кружечках ставити знак «-», а в трикутниках – знак «+». За сигналом «Почали!» учні починають роботу та виконують її протягом 1,5 хв., після чого слідує команда «Стоп!». Перемагає той учень, який допустив мінімальну кількість помилок.

Вправа «Словесний диктант».

Мета: розвиток стійкості та концентрації уваги, вміння наслідувати вербальну інструкцію.

Хід вправи. Вчитель зачитує порядок дій, який учні повинні виконати. Словесні диктанти можуть бути такими:

- намалуйте 2 сливи й 3 яблука;
- намалуйте у рядок 5 вишень: перша й остання мають бути з листочками, решта – лише з черешками;
- намалуйте у рядок 9 м'ячиків, чергуючи в рядку великий та маленький;
- намалуйте у рядок 6 різних фігур, остання серед них має бути трикутником;
- намалуйте у рядок 8 різних за розміром трикутників, найменший зафарбуйте;
- намалуйте у рядок 9 кружечків, зафарбуйте їх по черзі червним та синім кольором;

- намалюйте 6 квадратів так, щоб перший був найбільший, а останній – найменший;
- намалюйте у рядок 6 листочків, два з них зелені, решта – жовті;
- намалюйте у рядок 7 квіточок, другу та четверту – жовтим олівцем, решту – червоним;
- намалюйте у центрі сторінки 4-х жуків-сонечок так, щоб один повз угору, другий – униз, третій – ліворуч, четвертий – праворуч;
- обведіть 8 клітинок і розфарбуйте їх так, щоб було по дві однакові;
- намалюйте 8 ялинкових кульок так, щоб було по дві однакового кольору;
- намалюйте у рядок 10 грибків так, щоб зліва було 4 з червоними шапочками, два останні – з білими, решта – з коричневими;
- намалюйте вісім квіток у кутках сторінки так, щоб у кожному було порівну.

Дану вправу можна проводити систематично, обираючи для кожного заняття декілька різних інструкцій словесного диктанту.

Графічний диктант Д. Ельконіна.

Матеріали: прості олівці для кожного учня, аркуші в клітинку.

Педагог: «Зараз ми малюватимемо різні візерунки. Потрібно постаратися, щоб вони вийшли охайними та красивими, а для цього слід уважно слухати. Я говоритиму, на скільки клітинок і в який бік слід проводити лінію. Проводьте лінію тільки так, як я скажу. Наступну лінію потрібно починати там, де закінчилась попередня, не відриваючи олівця від аркуша».

Вчитель показує на дошці, як проводити лінії у різних напрямках, після цього учні починають малювання тренувальних візерунків.

1) Починаймо малювати перший візерунок. Поставте олівець на крапку. **Увага!** Намалюйте лінію: одна клітинка вниз. Не відривайте олівця від паперу. Тепер одна клітинка праворуч. Одна клітинка вгору. Одна клітинка праворуч. Одна клітинка вниз. Одна клітинка праворуч. Одна клітинка вгору. Одна клітинка праворуч. Одна клітинка вниз. Продовжте малювати цей візерунок самостійно.

Під час диктанту педагог робить досить довгі паузи перед кожною дією. На самостійне продовження візерунку дітям надається 1-1,5 хв. Під час виконання тренувального візерунка вчитель допомагає учням виправити допущені помилки. Надалі контроль знімається.

2) Тепер поставте олівець на наступну крапку. **Увага!** Одна клітинка вгору, одна клітинка праворуч, одна клітинка вгору, одна клітинка праворуч, одна клітинка вниз, одна клітинка праворуч, одна клітинка вниз, одна клітинка праворуч. Продовжте малювати цей візерунок самі.

3) Поставте олівець на третю крапку. **Увага!** Три клітинки вгору, дві клітинки праворуч, одна клітинка вниз, одна клітинка ліворуч (слово «ліворуч» особливо виділяється голосом), дві клітинки вниз, дві клітинки праворуч, три клітинки вгору, дві клітинки праворуч, одна клітинка вниз, одна клітинка ліворуч, дві клітинки вниз, дві клітинки праворуч, три клітинки вгору. Тепер продовжте малювати самі.

4) Зараз поставте олівець на останню крапку. Будьте уважні! Одна клітинка праворуч, одна клітинка вгору, дві клітинки праворуч, дві клітинки вниз, дві клітинки праворуч, одна клітинка вгору, одна клітинка праворуч, одна клітинка вгору... Продовжте малювати цей візерунок самі.

РЕФЛЕКСИВНИЙ БЛОК

Вправа «Я – чарівник».

Мета: зняття психоемоційного напруження, короткий відпочинок, розвиток уяви та вмінь візуалізації.

Дитина із заплющеними очима уявляє себе чарівником і потрапляє у чарівну країну Фантазію, де збуваються всі найзаповітніші мрії та бажання.

Підведення підсумків заняття.

ДОДАТОК Г

Зведена таблиця отриманих досліджуваними школярами балів за методикою «Школа тварин» С. Панченко

№ досліджуваного	До корекційного втручання									Після корекційного втручання								
	Загальна тривожність у школі	Тривожність, пов'язана з вчителями	Тривожність, пов'язана з однокласниками	«Загальна енергія»	Ідентифікація зі школою	Навчальна мотивація	Мотивація спілкування	Ігрова мотивація	Загальний рівень адаптації	Загальна тривожність у школі	Тривожність, пов'язана з вчителями	Тривожність, пов'язана з однокласниками	«Загальна енергія»	Ідентифікація зі школою	Навчальна мотивація	Мотивація спілкування	Ігрова мотивація	Загальний рівень адаптації
1.	3	1	1	4	1	1	2	0	1	3	1	0	5	2	2	0	0	5
2.	5	1	1	4	1	0	0	2	-2	4	0	1	6	1	2	0	0	4
3.	5	0	1	3	0	0	0	2	-3	3	1	0	6	1	2	0	0	5
4.	3	0	1	4	0	1	1	2	1	2	0	2	4	1	2	0	0	3
5.	3	0	1	2	1	0	0	2	-1	1	0	1	5	1	1	1	0	5
6.	6	0	1	3	2	0	0	2	-2	3	0	0	6	2	2	0	0	7
7.	4	1	2	5	0	0	1	2	-2	4	0	0	5	1	2	0	0	4
8.	5	1	2	4	1	2	0	0	-1	0	0	1	4	2	2	0	0	7
9.	3	0	1	2	0	0	0	2	-2	3	0	1	2	1	2	0	0	1
10.	5	0	0	6	1	0	0	2	2	2	0	0	3	0	0	0	2	1
11.	4	2	1	4	2	0	1	1	-1	3	0	0	5	1	1	1	0	4
12.	6	0	2	1	1	0	0	2	-6	0	0	1	2	2	2	0	0	5
13.	5	1	1	2	0	0	2	0	-5	5	0	2	6	1	2	0	0	2
14.	3	2	2	5	0	0	2	0	-2	6	0	1	5	2	1	1	0	1
15.	4	1	0	4	0	0	0	2	-1	1	1	0	4	1	2	0	0	5

№ досліджуваного	До корекційного втручання									Після корекційного втручання								
	Загальна тривожність у школі	Тривожність, пов'язана з вчителями	Тривожність, пов'язана з однокласниками	«Загальна енергія»	Ідентифікація зі школою	Навчальна мотивація	Мотивація спілкування	Ігрова мотивація	Загальний рівень адаптації	Загальна тривожність у школі	Тривожність, пов'язана з вчителями	Тривожність, пов'язана з однокласниками	«Загальна енергія»	Ідентифікація зі школою	Навчальна мотивація	Мотивація спілкування	Ігрова мотивація	Загальний рівень адаптації
16.	4	0	1	3	1	1	0	1	0	0	0	1	3	2	1	1	0	5
17.	4	0	1	5	0	1	0	1	1	5	1	2	5	2	2	0	0	1
18.	4	0	2	4	1	0	0	2	-1	3	0	1	4	1	2	0	0	3
19.	5	0	0	6	0	0	0	2	1	0	0	0	6	2	2	0	0	10
20.	6	1	1	4	2	0	2	0	-2	5	2	1	4	2	2	0	0	0
21.	6	0	1	1	1	0	0	2	-5	4	1	0	3	2	1	1	0	1
22.	5	1	1	5	2	0	0	2	0	3	0	0	5	1	2	0	0	5
23.	6	0	1	6	1	0	0	2	0	3	1	0	4	1	1	1	0	2
24.	4	1	2	4	0	0	0	2	-3	0	0	0	5	2	2	0	0	9
25.	5	0	0	5	0	0	1	1	0	5	1	0	6	1	1	1	0	2
26.	6	0	2	6	0	0	0	2	-2	3	1	1	3	0	1	0	1	-1
27.	3	0	0	3	1	0	1	2	1	0	0	0	4	2	2	0	0	8
28.	5	0	0	5	1	1	0	0	2	1	0	1	2	1	2	0	0	3
29.	6	2	1	5	0	0	1	2	-4	0	0	0	2	2	1	0	2	5
30.	2	1	1	4	0	0	1	2	0	1	0	0	4	2	2	0	0	7
\bar{x}	4,5	0,5	1,0	4,0	0,7	0,2	0,5	1,5	-1,2	2,4	0,3	0,6	4,3	1,4	1,6	0,2	0,2	4,0

ДОДАТОК Д

Зведена таблиця отриманих досліджуваними школярами балів за методикою визначення шкільної тривожності Д. Філіпса

№ досліджуваного	До корекції								Після корекції							
	Загальний рівень тривожності	Переживання соціального стресу	Фрустрація потреби у досягненні успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням оточення	Низька фізіологічна опірність стресові	Проблеми і страхи у стосунках з учителями	Загальний рівень тривожності	Переживання соціального стресу	Фрустрація потреби у досягненні успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням оточення	Низька фізіологічна опірність стресові	Проблеми і страхи у стосунках з учителями
1.	36,40%	9,10%	30,80%	33,30%	16,70%	20,00%	20,00%	12,50%	18,20%	81,80%	38,50%	16,70%	16,70%	20,00%	20,00%	12,50%
2.	63,60%	18,20%	15,40%	66,70%	33,30%	40,00%	40,00%	25,00%	45,50%	36,40%	15,40%	33,30%	33,30%	40,00%	40,00%	25,00%
3.	81,80%	27,30%	23,10%	50,00%	50,00%	60,00%	60,00%	37,50%	45,50%	81,80%	23,10%	50,00%	50,00%	60,00%	60,00%	37,50%
4.	54,50%	18,20%	30,80%	66,70%	66,70%	80,00%	80,00%	50,00%	77,30%	36,40%	30,80%	66,70%	66,70%	80,00%	80,00%	50,00%
5.	63,60%	45,50%	38,50%	83,30%	83,30%	100,00 %	100,00 %	62,50%	18,20%	45,50%	38,50%	16,70%	33,30%	20,00%	60,00%	62,50%
6.	90,90%	54,50%	46,20%	100,00 %	100,00 %	20,00%	40,00%	75,00%	36,40%	45,50%	46,20%	16,70%	33,30%	40,00%	60,00%	75,00%
7.	90,90%	27,30%	53,80%	83,30%	66,70%	60,00%	60,00%	87,50%	18,20%	63,60%	53,80%	33,30%	33,30%	40,00%	40,00%	87,50%
8.	63,60%	72,70%	61,50%	66,70%	66,70%	60,00%	80,00%	87,50%	22,70%	72,70%	61,50%	16,70%	16,70%	80,00%	80,00%	100,00 %
9.	90,90%	81,80%	69,20%	83,30%	66,70%	80,00%	40,00%	75,00%	18,20%	81,80%	84,60%	50,00%	50,00%	40,00%	40,00%	62,50%
10.	77,30%	63,60%	76,90%	33,30%	33,30%	40,00%	80,00%	62,50%	77,30%	36,40%	76,90%	66,70%	50,00%	40,00%	40,00%	37,50%
11.	63,60%	18,20%	84,60%	66,70%	66,70%	60,00%	60,00%	25,00%	18,20%	63,60%	84,60%	16,70%	33,30%	20,00%	60,00%	75,00%
12.	81,80%	54,50%	92,30%	100,00 %	83,30%	20,00%	20,00%	87,50%	18,20%	81,80%	76,90%	33,30%	33,30%	40,00%	40,00%	62,50%

№ досліджуваного	До корекції								Після корекції							
	Загальний рівень тривожності	Переживання соціального стресу	Фрустрація потреби у досягненні успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням оточення	Низька фізіологічна опірність стресові	Проблеми і страхи у стосунках з учителями	Загальний рівень тривожності	Переживання соціального стресу	Фрустрація потреби у досягненні успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням оточення	Низька фізіологічна опірність стресові	Проблеми і страхи у стосунках з учителями
13.	81,80%	63,60%	100,00 %	100,00 %	83,30%	40,00%	80,00%	62,50%	81,80%	54,50%	76,90%	50,00%	50,00%	80,00%	60,00%	50,00%
14.	63,60%	27,30%	53,80%	83,30%	66,70%	40,00%	60,00%	50,00%	18,20%	9,10%	84,60%	50,00%	50,00%	40,00%	40,00%	37,50%
15.	63,60%	36,40%	46,20%	66,70%	66,70%	40,00%	20,00%	25,00%	45,50%	36,40%	23,10%	33,30%	33,30%	80,00%	60,00%	37,50%
16.	54,50%	63,60%	69,20%	50,00%	50,00%	60,00%	40,00%	62,50%	36,40%	45,50%	23,10%	33,30%	33,30%	60,00%	60,00%	62,50%
17.	54,50%	90,90%	46,20%	50,00%	83,30%	20,00%	20,00%	37,50%	77,30%	36,40%	46,20%	66,70%	50,00%	20,00%	40,00%	50,00%
18.	77,30%	63,60%	53,80%	66,70%	66,70%	60,00%	60,00%	62,50%	72,70%	27,30%	46,20%	16,70%	33,30%	40,00%	40,00%	75,00%
19.	36,40%	54,50%	30,80%	50,00%	66,70%	20,00%	20,00%	50,00%	4,50%	45,50%	7,70%	16,70%	16,70%	60,00%	60,00%	50,00%
20.	90,90%	27,30%	76,90%	66,70%	66,70%	40,00%	40,00%	62,50%	72,70%	54,50%	84,60%	66,70%	66,70%	60,00%	60,00%	62,50%
21.	100,00 %	72,70%	92,30%	100,00 %	83,30%	80,00%	20,00%	25,00%	77,30%	63,60%	84,60%	66,70%	66,70%	40,00%	60,00%	62,50%
22.	77,30%	36,40%	69,20%	50,00%	50,00%	40,00%	60,00%	50,00%	18,20%	81,80%	23,10%	50,00%	33,30%	60,00%	60,00%	37,50%
23.	77,30%	72,70%	69,20%	50,00%	50,00%	60,00%	80,00%	62,50%	81,80%	36,40%	84,60%	50,00%	33,30%	20,00%	60,00%	37,50%
24.	77,30%	54,50%	76,90%	83,30%	83,30%	20,00%	100,00 %	37,50%	4,50%	18,20%	15,40%	16,70%	16,70%	60,00%	40,00%	75,00%
25.	36,40%	63,60%	69,20%	50,00%	50,00%	40,00%	60,00%	25,00%	81,80%	9,10%	76,90%	50,00%	50,00%	40,00%	80,00%	50,00%
26.	90,90%	72,70%	76,90%	66,70%	66,70%	40,00%	20,00%	50,00%	77,30%	18,20%	84,60%	66,70%	83,30%	20,00%	60,00%	37,50%
27.	36,40%	63,60%	30,80%	33,30%	50,00%	40,00%	100,00 %	62,50%	13,60%	54,50%	15,40%	16,70%	16,70%	60,00%	40,00%	62,50%
28.	54,50%	36,40%	30,80%	33,30%	33,30%	20,00%	60,00%	62,50%	77,30%	81,80%	76,90%	50,00%	33,30%	40,00%	60,00%	87,50%
29.	81,80%	63,60%	92,30%	83,30%	83,30%	60,00%	80,00%	87,50%	36,40%	36,40%	23,10%	33,30%	33,30%	20,00%	60,00%	37,50%

№ досліджуваного	До корекції								Після корекції							
	Загальний рівень тривожності	Переживання соціального стресу	Фрустрація потреби у досягненні успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням оточення	Низька фізіологічна опірність стресові	Проблеми і страхи у стосунках з учителями	Загальний рівень тривожності	Переживання соціального стресу	Фрустрація потреби у досягненні успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням оточення	Низька фізіологічна опірність стресові	Проблеми і страхи у стосунках з учителями
30.	63,60%	90,90%	30,80%	50,00%	66,70%	20,00%	60,00%	25,00%	13,60%	81,80%	15,40%	16,70%	16,70%	20,00%	80,00%	75,00%
\bar{x}	69,23%	51,51%	57,95%	65,55%	63,34%	46,00%	55,33%	52,92%	43,49%	50,61%	50,77%	38,90%	38,88%	44,67%	54,67%	55,83%

ДОДАТОК Е

Зведена таблиця отриманих досліджуваними школярами балів за методикою толерантності до фрустрації

С. Розенцвейга

№ досліджуваного	До корекції							Після корекції						
	GCR	E	I	M	OD	ED	NP	GCR	E	I	M	OD	ED	NP
1.	16,60%	72,90%	12,50%	14,60%	16,70%	54,20%	29,10%	58,30%	16,70%	56,30%	27,00%	47,90%	37,50%	14,60%
2.	12,40%	83,30%	10,40%	6,30%	4,20%	93,80%	2,00%	58,30%	33,30%	60,40%	6,30%	68,80%	27,10%	4,10%
3.	12,40%	89,60%	4,20%	6,20%	0,00%	72,90%	27,10%	58,30%	10,40%	50,00%	39,60%	37,50%	62,50%	0,00%
4.	20,80%	58,30%	10,40%	31,30%	6,30%	54,20%	39,50%	33,30%	43,80%	39,60%	16,60%	47,90%	41,70%	10,40%
5.	24,90%	58,30%	16,70%	25,00%	20,80%	72,90%	6,30%	41,70%	39,60%	18,80%	41,60%	10,40%	72,90%	16,70%
6.	20,80%	66,70%	27,10%	6,20%	12,50%	81,30%	6,20%	50,00%	8,30%	72,90%	18,80%	66,70%	10,40%	22,90%
7.	12,40%	66,70%	22,90%	10,40%	20,80%	79,20%	0,00%	58,30%	33,30%	39,60%	27,10%	64,60%	35,40%	0,00%
8.	33,30%	58,30%	27,10%	14,60%	20,80%	72,90%	6,30%	66,70%	10,40%	47,90%	41,70%	75,00%	10,40%	14,60%
9.	33,30%	83,30%	16,70%	0,00%	35,40%	54,20%	10,40%	75,00%	39,60%	60,40%	0,00%	18,80%	60,40%	20,80%
10.	58,30%	54,20%	45,80%	0,00%	47,90%	41,70%	10,40%	83,30%	22,90%	39,60%	37,50%	50,00%	41,70%	8,30%
11.	33,30%	58,30%	20,80%	20,90%	10,40%	54,20%	35,40%	91,70%	22,90%	41,70%	35,40%	37,50%	62,50%	0,00%
12.	8,30%	83,30%	2,10%	14,60%	12,50%	81,30%	6,20%	45,80%	20,80%	41,70%	37,50%	72,90%	27,10%	0,00%
13.	16,70%	89,60%	6,30%	4,10%	4,20%	81,30%	14,50%	25,00%	43,80%	56,20%	0,00%	43,80%	50,00%	6,20%
14.	25,00%	72,90%	12,50%	14,60%	14,60%	54,20%	31,20%	33,30%	16,70%	70,80%	12,50%	20,80%	72,90%	6,30%
15.	33,30%	72,90%	27,10%	0,00%	4,20%	93,80%	2,00%	66,70%	33,30%	54,20%	12,50%	56,30%	37,50%	6,20%
16.	41,70%	58,30%	20,80%	20,90%	20,80%	79,20%	0,00%	66,70%	10,40%	62,50%	27,10%	31,30%	64,60%	4,10%
17.	50,00%	54,20%	27,10%	18,70%	41,70%	41,70%	16,60%	33,30%	39,60%	27,10%	33,30%	29,20%	50,00%	20,80%
18.	58,30%	72,90%	2,10%	25,00%	4,20%	93,80%	2,00%	33,30%	35,40%	64,60%	0,00%	58,30%	35,40%	6,30%
19.	66,70%	58,30%	20,80%	20,90%	10,40%	79,20%	10,40%	100,00%	8,30%	58,30%	33,40%	70,80%	12,50%	16,70%
20.	75,00%	72,90%	6,30%	20,80%	6,20%	93,80%	0,00%	20,80%	33,30%	62,50%	4,20%	39,60%	60,40%	0,00%
21.	33,30%	95,80%	4,20%	0,00%	16,70%	81,30%	2,00%	33,30%	58,30%	22,90%	18,80%	47,90%	41,70%	10,40%
22.	16,70%	54,20%	29,20%	16,60%	33,30%	54,20%	12,50%	45,80%	20,80%	79,20%	0,00%	58,30%	37,50%	4,20%
23.	25,00%	58,30%	18,80%	22,90%	12,50%	54,20%	33,30%	33,30%	43,80%	39,60%	16,60%	29,20%	62,50%	8,30%

24.	12,40%	89,60%	8,30%	2,10%	10,40%	72,90%	16,70%	100,00%	8,30%	83,30%	8,40%	72,90%	16,70%	10,40%
25.	25,00%	58,30%	39,60%	2,10%	45,80%	54,20%	0,00%	20,80%	33,30%	47,90%	18,80%	25,00%	60,40%	14,60%
26.	12,40%	66,70%	14,60%	18,70%	22,90%	72,90%	4,20%	20,80%	58,30%	35,40%	6,30%	56,30%	39,60%	4,10%
27.	33,30%	54,20%	33,30%	12,50%	20,80%	79,20%	0,00%	91,70%	16,70%	75,00%	8,30%	89,60%	10,40%	0,00%
28.	75,00%	58,30%	12,50%	29,20%	25,00%	41,70%	33,30%	33,30%	58,30%	29,20%	12,50%	60,40%	37,50%	2,10%
29.	8,30%	89,60%	2,10%	8,30%	10,40%	81,30%	8,30%	83,30%	10,40%	79,20%	10,40%	70,80%	27,10%	2,10%
30.	50,00%	58,30%	16,70%	25,00%	22,90%	54,20%	22,90%	83,30%	20,80%	50,00%	29,20%	89,60%	10,40%	0,00%
\bar{x}	31,50%	68,95%	17,30%	13,75%	17,84%	69,20%	12,96%	54,85%	28,39%	52,23%	19,38%	51,60%	40,56%	7,84%