НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

САВЧЕНКО КАТЕРИНА ВІТАЛІЇВНА

УДК 37.015.3: 159.947: 159.953.5 (043)

РОЗВИТОК ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК УМОВА ЇХ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник
Приходько Юлія Олексіївна
доктор психологічних наук,
професор

Київ - 2007

ЗМІСТ

ВСТУП……..……...……5

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА….……...…..……11

1.1. Загальні підходи та сучасні погляди на проблему волі у психологічній науці…….……11
1.2. Розвиток вольової сфери в ранньому онтогенезі…….……21
1.3. Молодший школяр та розвиток його вольових якостей у навчальній діяльності…….……..29

Висновки до першого розділу……..…….……..46

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЙОГО ЗВ'ЯЗОК ІЗ ЇХ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ…..……...…..49

2.1. Організаційно-методичні засади експериментального дослідження……..…….……49
2.2. Результати дослідження вольових якостей молодших школярів екстенсивними методами ……..……..…..52
2.3. Експериментальне дослідження розвитку вольових якостей молодших школярів …….……..76

2.3.1. Дослідження цілеспрямованості молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень…….……...76

2.3.2. Особливості розвитку наполегливості молодших школярів
з різними рівнями навчальних досягнень……..…….90

2.3.3. Результати дослідження здатності молодших школярів
з різними рівнями навчальних досягнень володіти собою…….……..101

2.3.4. Особливості вольової поведінки молодших школярів
з різними рівнями навчальних досягнень……..……...111

Висновки до другого розділу…….……123

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА…….....…….127

3.1. Організація психолого-педагогічної роботи з розвитку вольових якостей
у молодших школярів…..……..……...…….127

3.2. Аналіз та оцінка ефективності застосування розвивальної програми……148

Висновки до третього розділу…….……..163

ВИСНОВКИ…...…….165

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ….……...……...168

ДОДАТКИ……...……183

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

РНД - рівень навчальних досягнень

ВСТУП

Актуальність теми. Реформування системи освіти в Україні, зокрема запровадження Концепції 12-річної загальноосвітньої школи, передбачає глибокі зміни в навчально-виховному процесі, його орієнтацію на всебічний розвиток потенційних можливостей учня, урахування його потреб, інтересів, запитів. Важливе місце в процесі реформування відводиться початковій школі, яка є першою і основною сходинкою у системі шкільної освіти. Державний стандарт початкової загальної освіти передбачає розвиток у школярів активного пізнавального ставлення до дійсності, бажання і вміння вчитися, а також створення умов для усвідомлення учнем себе суб'єктом учіння. Отже, початкова освіта має набувати особистісно-розвивальної спрямованості, важливість якої доведено дослідженнями радянських та українських вчених-психологів (В.Давидов, Д.Ельконін, Л.Занков, Г.Костюк, С.Максименко, В.Репкін, О.Скрипченко та ін.).

Практична реалізація завдань реформування початкової школи передбачає урахування усіх чинників, від яких залежить якість здійснення навчально-виховного процесу та покращення навчальних досягнень школярів. Серед них важливе місце посідає психологічний чинник, зокрема розвиток вольових якостей учнів.

Дослідження проблеми волі на різних вікових етапах розвитку особистості (Б.Ананьєв, А.Ведьонов, О.Висоцький, В.Іванніков, Є.Ільїн, В.Калін, К.Корнілов, В.Котирло, В.Крутецький, А.Пуні, П.Рудік, В.Селіванов та ін.), свідчать, що успішність оволодіння будь-якою діяльністю у великій мірі залежить від розвитку вольових якостей. Водночас дослідження свідчать про те, що саме молодший шкільний вік є сензитивним періодом формування волі (В.Котирло, В.Селіванов, Т.Шульга). Оскільки довільність поведінки й пізнавальних процесів є новоутворенням даного віку, то можна передбачити, що вона найбільш інтенсивно формується у провідній діяльності молодшого школяра – навчальній.

Проте, у психологічній науці ще недостатньо експериментально досліджена проблема впливу вольової сфери на успішність засвоєння знань молодшими школярами, зокрема питання того, як та чи інша вольова якість і рівень її розвитку впливає на навчальні досягнення учнів.

Актуальність та недостатня дослідженість названих вище аспектів проблеми розвитку вольових якостей молодшого школяра та їх впливу на його навчальну успішність і зумовили вибір теми даного дисертаційного дослідження: “Розвиток вольових якостей молодших школярів як умова їх навчальної успішності ”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження здійснювалось відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт НПУ імені М.П.Драгоманова, згідно наукового напряму “Теорія та технологія навчання і виховання в системі освіти”. Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 4 від 16.12.2004 р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 3 від 29.03.2005 р.).

Мета і завдання дослідження.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати і експериментально дослідити психологічні особливості розвитку вольових якостей молодших школярів та їх впливу на результати навчальної діяльності. Розробити, обґрунтувати та перевірити дієвість психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток вольових якостей, що забезпечують успіхи молодших школярів у навчальній діяльності.

Завдання дослідження:

1. Обґрунтувати методологічні та теоретичні засади вивчення проблеми розвитку вольових якостей молодших школярів як умови їх навчальної успішності.

2. Експериментально дослідити психологічні особливості розвитку вольових якостей молодших школярів в умовах навчальної діяльності.

3. З’ясувати зв’язок між рівнем розвитку вольових якостей молодших школярів та їх навчальною успішністю.

4. Розробити та апробувати програму розвитку вольових якостей, які визначають успішність навчальної діяльності молодших школярів.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що: навчальна успішність молодших школярів зумовлюється особливостями розвитку їх вольових якостей; між рівнем розвитку вольових якостей і рівнем навчальних досягнень молодших школярів існує взаємозв’язок, який проявляється в тому, що високий рівень розвитку вольових якостей зумовлює високий та достатній рівні їх навчальної успішності; своєчасна психолого-педагогічна робота, спрямована на розвиток провідних у молодшому шкільному віці вольових якостей, сприяє навчальній успішності молодшого школяра.

Об’єкт дослідження – вольова сфера молодшого школяра.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку вольових якостей молодших школярів та їх вплив на навчальну успішність.

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань, досягнення мети та перевірки гіпотези дослідження нами був використаний комплекс теоретичних та емпіричних методів. Основними теоретичними методами виступили: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння. Їх використання дозволило з’ясувати стан розробки проблеми волі загалом та розвитку вольових якостей молодшого школяра зокрема. В емпіричному дослідженні застосовувався констатувальний та формувальний психолого-педагогічний експеримент. З метою діагностики розвитку вольових якостей молодшого школяра використовувались екстенсивні та експериментальні методи: спостереження, бесіда, анкетування, методики: О.Висоцького “Спостереження для оцінки вольових якостей”, “Намалюй кружечки” (модифікація методики А.Штуки), “Картинка, що не складається (з пазлів)” (модифікація методик “Невирішувана задача” і “Кубики Кооса”), “Альбом” (модифікація методики Ш.Чхартишвілі), “Викладання візерунка за зразком” (модифікований варіант методики Н.Циркун), методи якісного та кількісного аналізу отриманих дослідницьких даних.

На етапі формувального експерименту використовувались: 1) у роботі з батьками і педагогами - бесіда, методи активного навчання; 2) у психолого-педагогічній роботі з учнями – методи розвитку вольових якостей, зокрема розвивальна програма. Оцінювання результативності запровадженої психолого-педагогічної роботи у формувальному експерименті відбувалось за допомогою порівняння окремих її аспектів та контент-аналізу.

Використано методи математичної статистики (альтернативний аналіз і кореляційний аналіз Пірсона).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* експериментально встановлено наявність зв'язку між рівнем розвитку вольових якостей молодшого школяра і рівнем його навчальних досягнень; виявлено вольові якості молодших школярів, які найбільше корелюють з їх навчальною успішністю, такими є: цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, організованість, ініціативність та вольова поведінка;
- теоретично *обґрунтовано* та експериментально *доведено* значущість вольових якостей у навчальній діяльності молодшого школяра;
- *розширено* і *доповнено* знання про психологічну природу волі та її роль у психічному розвитку дітей молодшого шкільного віку, поглиблено уявлення про особливості розвитку вольових якостей на етапі молодшого шкільного віку, які обумовлюють високий рівень навчальних досягнень;
- *розроблено* й *науково обґрунтовано* та *апробовано* зміст психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток вольових якостей молодших школярів у процесі їх навчальної діяльності.
- *дістало подальшого розвитку* питання шляхів формування провідних вольових якостей, які визначають процес становлення особистості молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що розроблені й психологічно обґрунтовані методи та прийоми вивчення вольових якостей молодших школярів, апробована система психолого-педагогічних впливів, спрямована на корекцію низького і середнього рівня розвитку вольових

якостей молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень з метою підвищення їх рівня навчальних досягнень. Розроблені рекомендації щодо розвитку вольових якостей молодших школярів, які можуть бути використані вчителями початкових класів та практичними психологами. Авторський спецкурс "Психологія волі", який читається для студентів Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова спеціальності "Психологія", може бути використаний викладачами ВНЗ в процесі читання курсів вікової та педагогічної психології для вчителів початкових класів, психологів, слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Впровадження результатів дослідження здійснювалось шляхом організації та проведення навчально-методичного семінару для практичних психологів загальноосвітніх шкіл Вишгородського району Київської області на тему: "Навчальна неуспішність молодших школярів – чинники, шляхи попередження та подолання"; апробації програми розвитку вольових якостей у молодших школярів (довідки №№ 420, 421 від 04.06.2007 р.); проведення творчої майстерні у ході Першого Всеукраїнського конгресу психологів (IV з'їзду Товариства психологів України) 24-26 жовтня 2005 року (м. Київ) (довідка № 891-01-09 від 07.11.2005 р.). На основі результатів дослідження розроблено спецкурс "Психологія волі", який читається для студентів четвертого курсу спеціальності "Психологія" Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова впродовж 2003-2007 рр. (довідка № 07-10/1011 від 24.05.07р).

Особистий внесок здобувача полягає в теоретичному обґрунтуванні основних ідей та положень досліджуваної проблеми; створенні та апробації методики діагностики рівня розвитку вольових якостей молодшого школяра; у розробці та апробації програми впливу на учня молодшого шкільного віку з метою формування у нього вольових якостей, які обумовлюють його навчальну успішність. Основні наукові положення дисертаційного дослідження, окрім самостійних наукових публікацій автора, відображено у спільній статті "Розвиток вольових якостей молодших школярів із різними рівнями навчальних досягнень"

(автором здійснено аналіз результатів емпіричного дослідження) та навчально-методичному посібнику “Розвиток вольових якостей молодших школярів як чинник їх навчальної успішності” (автором проведено аналіз вітчизняних та зарубіжних підходів до проблеми розвитку волі у молодших школярів та розроблена програма розвитку їх вольових якостей).

Апробація результатів дисертації. Основні результати дослідження доповідались та отримали схвалення на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень ІІ Всеукраїнського з’їзду працівників освіти України” (Київ, 2001); на звітних наукових конференціях Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2001-2007), зокрема: звітно-науковій конференції молодих вчених Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 20 – 21 травня 2003), звітно-науковій конференції молодих вчених університету за 2003 рік “Науково-дослідна діяльність молодих вчених: особливості підготовки майбутнього вчителя” (Київ, 18 –19 травня 2004), звітно-науковій конференції викладачів університету імені М.П. Драгоманова “Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету” (Київ, 6-7 лютого 2007); науково-практичній конференції “Педагогічна освіта України: національні традиції та європейські інновації” (Київ, 8 грудня 2005); Міжнародній науковій конференції “Другі міжнародні Драгоманівські читання” (Київ, 27-28 жовтня 2006); засіданнях кафедри психології та педагогіки Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Публікації. Основний зміст роботи відображено у 9 друкованих працях, серед яких 6 статей – у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 1 стаття – у збірнику матеріалів конференції, 1 типова навчальна програма, 1 навчально-методичний посібник.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

1.1. Загальні підходи та сучасні погляди на проблему волі у психологічній науці

З історії психології відомо, що поняття воля було введено у психологію як пояснювальне. Воно мало пояснити зародження дії, що заснована не тільки на бажаннях людини, а й на розумовому рішенні про її здійснення. Роздуми про волю мають місце уже у мислителів епохи античності. Так, Арістотель вважав волю функцією, яка потрібна для пояснення механізмів поведінки з позиції розуму. Платон прагнув довести, що воля є не що інше, як елемент людської душі. У подальшому інтенсивне вивчення проблеми волі розпочалося лише з XVII ст., коли започаткувався бурхливий розвиток природничо-наукових і психологічних знань [52].

В кінці XIX на початку XX ст. зусилля психологів відзначалися прагненням до теоретичних узагальнень питань волі. Вона розглядалася на межі двох наук - філософії та психології. У вивченні психологічної природи волі встановилися три основні підходи: мотиваційний, ”вільного вибору“ і регулятивний. В межах мотиваційного підходу виділяють три самостійні варіанти уявлень про природу волі: 1) воля зводиться до початкового моменту мотивації дії (бажання, прагнення, афект); 2) воля як “самостійна сила непсихічної чи психічної природи, яка не зводиться ні до чого і визначає всі інші психічні процеси ”; 3) “воля розглядається такою, що тісно пов'язана з мотивацією, але не тотожна їй здатність до спонукання дій, зокрема, до подолання перешкод” [59, с.9]. Одні вчені пояснювали волю як здатність душі формувати бажання, інші – як останнє бажання, що передує дії. Отже, воля поставала не як самостійна реальність, а як

одне з бажань, вигода котрого встановлюється розумом (В.Вундт, Д.Гартлі, Т.Гоббс, Р.Декарт, Т.Рібо).

На думку Д.Локка, Л.Лопатіна, Г.Челпанова найпростішим вольовим процесом є потяг, а найпростішою формою волі є пристрасть. До вище зазначеного підходу також належить й уявлення зарубіжних і вітчизняних психологів про волю, як здатність до свідомого подолання перешкод (якщо мотивація є лише чинником, ініціатором дії, то існування перешкод на шляху до виконання дії та умисне їх подолання стає формуючим чинником вольового акту). Саме тут робиться наголос на спонукальну функцію волі, тобто на її мотиваційну складову (Н.Ах, Л.Божович, Л.Виготський, К.Корнілов, О.Лазурський, Г.Лотце, С.Рубінштейн, В.Селіванов, К.Фортлаге та ін.).

В роботах Л.Виготського вперше було сформульовано уявлення про довільну форму мотивації поряд з іншими процесами. Сутність волі вчений бачить в опануванні собою, своїми психічними процесами, в тому числі й мотивацією. Згодом ідеї Л.Виготського знайшли свій розвиток у працях Л.Божович та її співробітників, які розглядають волю як “вищу психічну функцію, що виникає у результаті розвитку людських потреб, опосередкованих інтелектом ” [21, с.55]. Л.Божович, як і Л.Виготський, розуміє волю як різновид довільної мотивації.

Розуміння мотиваційного процесу як вольового має місце і у С.Рубінштейна. Вчений зазначав, що “зародок волі – в активній стороні потреби, що виражається у вигляді потягу, бажання чи хотіння ” [131, с.515].

До мотиваційної теорії волі відноситься й теорія, розроблена грузинськими психологами Ш.Надирашвілі та Д.Узнадзе, які розглядали специфіку волі й довільності в акті вибору мотиву, який визначається як зміна установки. Водночас слід зазначити, що послідовниками Д.Узнадзе взагалі ставився під сумнів зв’язок волі з мотивацією. Так, Ш.Чхартишвілі вважав, що вольова поведінка не пов’язана із задоволенням потреби, яка актуально переживається, а спрямована на створення об’єктивних цінностей. Воля слугує спонукальним механізмом поведінки, яка задовільняє зовнішні потреби, що приймаються суб’єктом (“я

повинен”). Внаслідок цього вчений не вважає волю частиною єдиного мотиваційного процесу, а розглядає її як особливе психічне утворення чи здібність особистості [165].

В.Селіванов розуміє волю як здатність до подолання перешкод, труднощів. Вважаючи регулятивну функцію волі основною, він розглядає сутність регуляції в “мобілізації особистістю своїх психічних і фізичних можливостей для подолання труднощів і перешкод при здійсненні цілеспрямованих дій і вчинків” [144, с.15]. До функцій волі вчений відносить: 1) пуск і гальмування дій; 2) створення додаткової до основної мотивації спонуки; 3) зміну сили мотивів [145;146]. Воля, згідно з В.Селівановим, здійснює особливе вольове спонукання, що відрізняється від спонукання мотиваційного. Механізмом для подолання перешкод є вольове зусилля. Поряд із вольовими процесами він виділяє вольові стани, тобто стани, які забезпечують оптимальні умови для подолання перешкод. За певних умов вольові стани переходять у вольові якості особистості, які визначають засоби подолання цих перешкод. Згідно з цією позицією, за кількістю спроб подолати труднощі і за частотою прояву вольових якостей у різних видах діяльності, вченим експериментально були встановлені рівні вольового розвитку школярів: високий рівень вольового розвитку мають учні, які прагнуть самостійно долати перешкоди, що зустрічаються; середній рівень характерний для школярів, що суперечливо ставляться до труднощів: в одних випадках, особливо в цікавій роботі, вони виявляють велику завзятість для досягнення мети, не жаліють ні сил, ні часу на спроби досягти успіху і дуже часто його досягають; в інших випадках вони неспроможні подолати труднощі, прагнуть обминути їх; низький рівень мають школярі, для яких характерне яскраво виражене негативне ставлення до подолання труднощів [145;146].

Зв’язок мотивації і волі розглядається й іншими психологами (В.Іванніков [57; 58; 59; 60], Є.Ільїн [62; 63], О. Леонтьєв [85; 86]). Наприклад, О.Леонтьєв розглядав розвиток довільної поведінки у зв’язку з розвитком і диференціацією мотиваційної сфери. Довільна дія, на його думку, характеризується тим, що зміст мотиву і мети у ній не співпадає, а тому виконання такої дії можливе лише за

наявності відношення мотиву до мети, яке й є характерною ознакою довільної поведінки [86].

В.Іванніков розвиває ідею про вольову регуляцію, як проблему посилення спонукань до діяльності на основі довільної мотивації. Психологічний механізм реалізації цієї ідеї він бачить у зміні вже існуючого чи створенні додаткового смислу здійснюваної дії, коли спонукання до неї не є достатнім, але дія повинна бути здійснена. Узагальнюючи дані низки досліджень, проведених на дітях дошкільного і шкільного віку, вчений приходить до висновку, що "зміна смислу дії чи здійснення додаткового смислу можуть бути досягнуті як через реальну зміну ситуації (зв'язок з іншими мотивами, нова роль, переживання наслідків дій), так і через залучення уявних ситуацій" [59, с.91].

Викладені вище погляди В.Іваннікова критикувались В.Каліним [68] та О.Смірновою [155]. Так, В.Калін зазначає, що суттєвим недоліком уявлень В.Іваннікова щодо волі, є те, що він розглядає її лише як довільну мотивацію, що не дозволяє охопити всіх вольових проявів, зокрема – керування людиною своїми психічними процесами під час виконання дій та здійсненні діяльності. О.Смірнова вважає, що коли розуміти волю як оволодіння своїми спонуками, то про початок формування волі в дитячому віці можна буде говорити лише тоді, коли дитина стане здатною керувати своїми мотивами і створювати нові особистісні смисли, тобто переусвідомлювати ситуацію. Необхідною умовою для цього є усвідомлення власної мотивації – як актуальної, так і довільно-формуючої. Однак, як зазначає О.Смірнова, діти до 7-8 років не можуть адекватно усвідомлювати свої мотиви, а тим більше довільно керувати своїми спонуками. Ще Л.Виготський, вслід за К.Левіним, зазначав, що діти, на відміну від дорослих, не є здатними до створення будь-яких намірів і можуть діяти лише у напрямку найбільш сильних безпосередніх спонукань, дошкільник може робити тільки те, що він хоче [154]. Експерименти, проведені В.Іванніковим, показали, що у дітей до 6 років введення додаткових мотивів не дає значного підвищення вольового компоненту дії і тому стосовно цього віку говорити про наявність волі у дітей важко. Разом з тим, продовжує О.Смірнова, вже у 3-х річних дітей можна

спостерігати особливі форми поведінки, які, незважаючи на відсутність довільної мотивації, зазвичай називають вольовими (наполегливість, упертість, вимогливість тощо) [155]. “Розгляд волі як довільної мотивації виключає її наявність (отже і можливість дослідження) на ранніх етапах онтогенезу і зводить розвиток волі до генези довільної поведінки, до якої на певному етапі додається здатність довільно керувати своїми мотивами. Нам здається, що таке розрізнення волі й довільності, що цілком адекватно для загальної психології, є малопродуктивним для вивчення генези цих якостей у дитячому віці. У зв’язку з цим ми пропонуємо інше співвідношення цих двох понять, згідно з яким довільність і воля мають різний зміст і різні лінії розвитку” [155, с.53].

Є.Ільїн ототожнює волю з довільним управлінням і діяльністю, пов’язану і не пов’язану з подоланням перешкод і труднощів. Він поєднує дві точки зору, згідно однієї - воля розглядається як абсолютна мотивація (довільне управління), згідно другої – спрямоване на подолання труднощів вольове зусилля (вольова регуляція). “Довільне управління, що є більш загальним феноменом, організує довільну поведінку (включаючи і вольову), яка реалізується через довільні, тобто мотивовані (свідомі, умисні) дії. Вольова ж регуляція, що є різновидом довільного управління, реалізується через різновид довільних дій – вольові дії, для яких більш суттєвим стає прояв вольових зусиль і які співвідносяться з вольовою поведінкою” [63, с.41].

Позиція Є.Ільїна полягає в тому, що “необхідно говорити не просто про зв’язок волі й мотивації, а про включенність мотивації людини в її волю”, оскільки “мотивація складає з волею єдине ціле” [63, с.6], а “довільність і воля – одне і те ж, і їх розведення помилкове” [63, с.57]. “Незважаючи на те, що мотивація складає з волею єдине ціле, так як без мотивації немає волі, то функції волі не зводяться лише до спонукань активності людини (самодетермінації). Вона проявляє себе і в ініціації (запуску) дій, і в свідомому контролі за ними, і в подоланні виникаючих по ходу діяльності труднощів” [63, с.6]. У зв’язку з цим Є.Ільїн розглядає у своїх дослідженнях питання самоініціації дій, самоконтролю і самомобілізації.

Наступним, таким що історично склалося, є розумінням волі як проблеми “вільного вибору”. Волю як “вільний вибір” ще з часів античності розглядав філософ Епікур. Він вперше поставив питання про спонтанний, нічим не детермінований вільний вибір поведінки. У подальшому це призвело до виокремлення проблеми свободи волі. Позиції представників підходу “вільного вибору” були принципово різними. Одна частина вчених вважала, що багатогранність світу виявляється у волі, а тому, на їх думку, у Всесвіті існує єдина світова воля, яка цілком вільна у всіх своїх проявах; вона нічим не обмежена й тому могутня. Вони трактували волю як самостійну силу душі (нічим не зумовлену і ніким непізнану), що здатна до вільного вибору (У.Джеймс, А.Шопенгауер та ін.). Представники цього напрямку оголошували волю найвищим принципом буття і стверджували незалежність людської волі від навколишньої дійсності. Такі ідеї вважалися волюнтариськими, а тому й з’явилась ще одна назва теорії волі - волюнтариська. “Згідно з волюнтариським вченням, вольові акти нічим не визначаються, але самі визначають хід психічних процесів” [63, с.11].

Інші вчені, що сповідували “вільний підхід”, розглядали волю не як самостійну силу, а як здатність розуму приймати рішення (робити вибір). Вибір виступав або основною функцією волі, або тільки одним із моментів вольової дії (Л.Виготський, І.Кант, С.Рубінштейн, Б.Спіноза, В.Франкл та ін.). Наприклад, Б.Спіноза розглядав волю як “здатність, за якою душа приймає чи відхиляє, що є істинним, а що хибним, а не бажання, згідно якого душа домагається будь-якої речі або відвертається від неї” [156, с.446].

Волю як вибір розглядає і Л.Виготський: “Найхарактернішим для оволодіння власною поведінкою є вибір, і недарма стара психологія, вивчаючи волові процеси, бачила у виборі саме сутність вольового акту” [35, с.274]. Визнавав за волею функцію вибору й С.Рубінштейн: “В дійсності будь-яка вольова дія є виборчим актом, який має свідомий вибір і рішення” [131, с. 513].

Проблема вибору, як складова частина чи стадія вольового акту, визнається багатьма дослідниками, які працюють в межах мотиваційного підходу до волі

(Л.Божович, В.Селіванов, Д.Узнадзе та ін.). Отже, підсумовуючи, можна сказати, що в одному випадку воля розглядається як самостійна сила (волюнтаризм), а в іншому – як явище, що пов’язане з функціонуванням пізнавальних процесів.

З позицій представників третього підходу - регулятивного, вольова регуляція розуміється як опосередковане метою і мотивами створення стану оптимальної мобілізованості, оптимального режиму активності й вірного спрямування цієї активності. Згідно з М.Басовим, воля є психічним механізмом, через який особистість регулює свої психічні функції [11].

Ідеї довільної регуляції дій людини і різних психічних процесів були розвинені у роботах Л.Виготського. Волю він розглядав як вищу психічну функцію: як механізм, що дозволяє людині керувати власною поведінкою, психічними процесами, мотивацією. У своїх розвинутих формах вольова регуляція опосередкована штучними знаками і здійснюється за допомогою об’єднання різних психічних функцій в єдину функціональну систему, яка регулює діяльність чи якийсь психічний процес [35; 36].

В межах регулятивного підходу розвиває уявлення про волю В.Калін [67; 68]. Він висунув ідею розуміння волі як проблеми самосуб’єктних ставлень, тобто активності людини, спрямованої не на зовнішній світ чи інших людей, а на саму себе. “Вольова регуляція є свідоме, опосередковане цілями і мотивами предметної діяльності створення стану оптимальної мобілізованості, оптимального режиму активності й концентрування цієї активності в необхідному напрямку, тобто вибір і реалізація суб’єктом діяльності найкращого способу (форми) перетворення вихідної актуальної функціональної організації психіки в необхідну, адекватну цілям і умовам діяльності, яка дозволяє досягти найбільшої її ефективності” [68, с.52]. Вихідним В.Калін обрав поняття “вольова регуляція”, функцією якого є оптимізація процесів становлення й утримання необхідної форми діяльності, тобто другорядних за генезою формоутворюючих процесів, коли треба “подолати себе”. В такі моменти, частіше за все критичні, свідомість суб’єкта на певний час “відривається” від об'єкта і переключається на самого себе “з метою ліквідації

невідповідності, яка виникла між своїм станом і вимогами, що ставляться до діяльності" [68].

Регулюючу функцію волі, поряд із спонукаючою виділяв В.Селіванов: "Воля є регулюючою функцією мозку, яка проявляється у здатності людини свідомо управляти собою і своєю діяльністю, керуючись певними спонуками і цілями" [145, с.17].

Р.Ассаджіолі однією з функцій волі визнає регуляцію інших психічних процесів. Він вважає, що через волю "Я" керує мисленням, емоціями, уявою та іншими психічними процесами [177].

"Дослідження регуляції психічних процесів, - пише В.Іванніков, - породили в рамках проблеми волі проблему саморегуляції, яка пізніше виділилася у практично самостійну область досліджень, де основним предметом аналізу є не воля чи вольові процеси, а засоби саморегуляції. Частина досліджень цього напрямку, яка не втратила зв'язку з проблемою волі, часто здійснюється під назвою "емоційно-вольова регуляція" [59, с.27].

Згідно з В.Котирло, воля як "… реальне життєве явище, великої цінності людська здатність йти, незважаючи ні на які труднощі, вперед до свідомо обраної мети і досягати її " [76, с.3]; "воля проявляється і як процес, і як дія, і як стан, виконуючи у кожному із цих психічних явищ притаманну їй функцію регуляції діяльності й поведінки. Вольовий характер процесу виявляється в його свідомій цілеспрямованості, навмисності й довільності. Специфіку вольової дії надає вольове зусилля, яке визначається через певну напруженість мобілізуючого характеру. Останнє також лежить в основі стану вольової активності, яка складає тимчасову характеристику психічної діяльності [76, с. 50-51]".

Отже, різноманітність поглядів на природу волі, які виявляються в межах від її заперечення, як самостійно існуючого явища, до виокремлення як центрального поняття в розумінні особистості людини, доводить наявність труднощів у визначенні сутності цього феномена й підведення поняття "воля" під якусь загальну психологічну категорію. Поняття "воля" трактується дослідниками і як процес, і як функція, і як здатність, і просто як саморегуляція; як довільна

форма мотивації; як свідома організація і регуляція людиною своєї діяльності й поведінки, спрямована на подолання труднощів при досягненні поставлених цілей тощо.

Цікавими є погляди вчених на співвідношення понять “воля” і “довільність”. У психолого-педагогічній літературі існує декілька точок зору щодо співвідношення цих понять. Можна назвати багато авторів які часто поняття “воля” (вольова дія) і поняття “довільність” (довільна дія), розглядають як синоніми (С.Кравков [77], В.Артемов [7], Н.Непомнящая [105] та ін.). У роботах С.Рубінштейна [130; 131; 132], В.Котирло [76], В.Селіванова [145; 147] та інших, воля визначається як одна з форм довільних дій, а саме, як дії в умовах подолання перешкод. Так, В.Котирло пише, що “для довільної регуляції характерна свідома цілеспрямованість поведінки, а для вольової – подолання труднощів і перешкод на шляху до мети” [76, с.51]. В інших роботах, навпаки, воля розглядається як більш загальне явище, а довільні рухи – як перша стадія розвитку волі, найбільш проста форма вольової поведінки (Л.Виготський [34], Б.Теплов [157], Е.Баканов [10] та ін.).

Відомий дослідник О.Запорожець трактує вольові і довільні дії як два різні за своєю природою процеси. Воля на його думку, включає в себе довільну пам’ять, довільну увагу й являє собою перетворення соціальних норм, насамперед моральних вимог, в певні мотиви і якості, які визначають вчинки. Відмінність волі та довільності полягає у наявності чи відсутності боротьби мотивів [55].

Вивчаючи проблему розвитку волі й довільності в ранньому онтогенезі, О.Смірнова зазначає, що розвиток довільності розглядають у контексті розвитку засобів оволодіння собою, своєю поведінкою, а розвиток волі – у зв’язку з проблемою становлення мотиваційної сфери. У такому розумінні поняття воля і довільність мають різний зміст і не співпадають за своїми проявами. Наприклад, вольова людина, яка володіє стійкою ієрархією мотивів і вольовими якостями, далеко не завжди здатна до довільної організації своєї поведінки (не володіє собою, не контролює себе тощо). І, навпаки, людина з розвиненою довільністю (володіє собою, свідомо керує своєю поведінкою і внутрішніми процесами) може

не володіти стійкою системою власних мотивів і цінностей, і відповідно, бути слабовольною. Поряд з різним змістом феноменів волі й довільності, дослідниця стверджує, що вони мають й спільну функцію – подолання стереотипів, які склалися, гальмування спонтанної активності. “Традиційно з волею і довільністю пов’язують дві, начебто протилежні функції: свободу і подолання (чи обмеження) безпосередньої, імпульсивної активності. Однак ця протилежність уявна. Для того, щоб діяти вільно, за власним вибором, необхідно мати можливість не діяти за примусом зовні чи зсередини (за генетикою, за наказом умовного чи безумовного рефлексу та ін.). Подолання таких “готових реакцій” і стереотипів, що склалися, тобто вихід за рамки існуючої для суб'єкта ситуації (поля), і складає, з нашої точки зору, єдину суть довільної і вольової поведінки на всіх етапах онтогенезу… Однак таке подолання всередині феноменів волі й довільності здійснюється по-різному і передбачає різну роботу свідомості. Вольова дія спрямована зовні, на предмет зовнішнього світу (чуттєвий чи ідеальний) – на його досягнення чи перетворення, а отже передбачає участь буттєвого шару свідомості. Довільна дія спрямована на себе, на засіб своєї зовнішньої і внутрішньої діяльності і вимагає усвідомленості власних дій, тобто хоча б елементарної рефлексивної роботи свідомості” [155, с.54].

Загальна гіпотеза О.Смірнової полягає в тому, що воля і довільність розвиваються в єдності: “…кожний етап розвитку довільності передбачає становлення нових мотивів, які не тільки підкоряють собі старі, але й спонукають до оволодіння своєю поведінкою. Тому дослідження розвитку довільності, як оволодіння своєю поведінкою за допомогою культурно-заданих засобів, неможливе поза аналізом розвитку волі, як становлення нової і подолання колишньої мотивації” [155, с.55]. Шляхи формування волі й довільності різні і передбачають різну участь дорослого, однак розвиток цих якостей є взаємообумовленим і уявити собі “чисту” волю чи тільки довільність неможливо. “Повноцінний розвиток особистості дитини передбачає формування і того, й іншого в їх гармонійній єдності, яка може забезпечуватися лише у спільній життєдіяльності з дорослим” [155, с.56]. Отже, О.Смірнова називає такі

відмінності між вольовими і довільними діями: 1) вольова дія завжди є ініціативною: спонука повинна йти від самої дитини. Мета довільної дії може задаватися дорослим зовні і прийматися чи не прийматися дитиною; 2) довільна дія завжди є опосередкованою і її формування вимагає певних засобів, які поспіль будуть свідомо використовуватися дитиною. Вольова дія може бути безпосередньою, тобто здійснюватися за сильною безпосередньою спонукою; 3) довільність піддається тренуванню, навчанню, яке полягає в засвоєнні засобів оволодіння своєю поведінкою. Воля такому тренуванню не піддається. Її формування відбувається у спільній життєдіяльності з дорослим, спрямованій на виховання стійких цінностей і моральних мотивів [155].

Аналіз різних точок зору дозволяє зробити висновок про те, що будь-яка вольова дія є довільною, але не будь-яка довільна дія є вольовою, такою вона може стати лише за певних обставин, які вимагають мобілізації внутрішніх ресурсів особистості.

Підсумовуючи сказане вище, можна стверджувати, що погляди вчених стосовно волі полягають у тому, що вона проявляється: 1) у вольових діях; 2) у виборі мотивів і цілей; 3) у регуляції внутрішніх станів людини, її діях і різних психічних процесах; 4) у вольових якостях особистості. Останні, в свою чергу, мають такі загальні характеристики: ширина чи вузкість вольової якості (кількість видів діяльності, в яких вона чітко проявляється); сила (міра збужження вольового зусилля, яке спрямоване на подолання перешкод); стійкість (сталість прояву вольових зусиль у однотипних ситуаціях) [63].

1.2. Розвиток вольової сфери в ранньому онтогенезі

Онтогенетичний розвиток вольової активності тісно пов’язаний з формуванням особистості загалом, і “…в дійсності розвиток волі, який розпочинається в ранньому дитинстві, проходить довгий шлях. На кожній сходинці даного розвитку воля має свої якісні особливості” [130, с. 608].

Характеризуючи вольову сферу дитини, вчені-психологи відмічають надзвичайну слабкість волі у ранньому дитинстві. У цьому віці розвиток волі і вольової регуляції відбувається як становлення власних прагнень, бажань дитини й оволодіння нею довільними рухами і діями. Так, дослідження А.Давидової, свідчать про наявність початкових форм вольових проявів у ранньому дитинстві, які схожі за психологічним механізмом з вольовими проявами дорослих, але відрізняються від них за життєвим змістом. Ці прояви не мають свідомої спрямованості і не є зрілою формою вольової діяльності. Розвиток волі поступово ускладнюється: від несвідомих прагнень дитини до оволодіння своїми рухами, до вибіркових, цілеспрямованих бажань, в основі яких лежить одна домінуюча емоція задоволення, яка не має всебічного інтелектуального обґрунтування, хоча б короткої, але відстрочки, затримки здійснення свого бажання (просте очікування) і, нарешті, до одночасного переживання двох протилежних одна одній емоцій, із здатністю не лише відстрочки свого бажання, але й переборення свого ставлення до певного явища в період відстрочки [46].

І.Сікорський у своєму дослідженні також показав початкові моменти проявів волі та її становлення, дав класифікацію вольових дій. Вчений зазначав, що дитині дуже легко можна навіяти певні думки, дії, навчити стримувати прояви афективної поведінки. Він наголошував на необхідності розпочинати вправляння дитини у вольових діях якомога раніше, а найкраще – уже на першому році життя, оскільки цей вік, на його думку, є вихідною точкою у вихованні у неї хороших звичок. Дитині треба змальовувати план її дій, вчити стримувати афекти і через наслідування реалізувати власні вольові акти. Все це лягає у фундамент вольового розвитку дитини [150].

М.Ланге був переконаний, що гармонійний розвиток розуму, почуттів та волі можливий лише за умови домінування вольової сфери. З цього приводу він писав, що “вольові акти є повним вираженням усієї психіки особистості, як вона склалась і розвинулась в індивіді, в них виступає здатність брати до уваги далеке і відсутнє у даний момент, тобто майбутнє, передбачуване на основі минулого досвіду, виявляються детермінуючі тенденції, котрі склалися у даній істоті,

вибіркові і розумні дії, одним словом, весь розумовий, афективний і вольовий характер, наскільки він утворився життєвим особистим досвідом" [83, с.282].

Аналізуючи механізм вольової дії, М.Ланге показав, що вольовий рух є результатом емпіричної виучки на рухах, спочатку мимовільних, але таких, що дали певне кінестетичне відчуття. Простежуючи хід онтогенетичного розвитку, він відмітив, що у маленьких дітей у процесі утворення вольових рухів особливу роль відіграють автоматизовані багаторазові повторення одного і того ж руху, який один раз вдався. Виконані рухи і викликані ними кінестетичні відчуття самі відразу викликають попередній рух, що повторюється багато разів, у результаті чого дитина навчається здійснювати вольові дії.

Характеризуючи онтогенез психічного розвитку дитини, М. Ланге показав особливості формування стійких вольових мотивів, складність становлення вольової сфери взагалі. Він простежив, як із спочатку безсистемних дій, безпорадності бажань, беззв'язної послідовності мотивів з часом і під впливом виховання формується у дитини тенденція до певної поведінки. Паралельно з цим процесом, відмічав він, йде нагромадження все більш складних нових вражень. До предметних устремлінь (до іграшок, їди тощо) додаються потяги, котрі пов'язані з власною особистістю, як особливою цінністю (гордість, сором, самовдоволення), а також тяга до інших людей (приязність, співчуття тощо), і, нарешті, тяга до соціальних груп, до яких належить людина (до сім'ї, народу тощо)[83].

Результати досліджень Н.Фігуріна, М.Денисової, М.Щелованова показали обумовленість розвитку довільності у ранньому віці предметами і виконанням дитиною словесних вимог дорослого. Розвиток довільності полягає у переході дитини від усвідомлення зв'язку між рухом і його результатом до свідомого виконання перших доручень дорослих, тобто рухи дитини, спрямовані на отримання бажаного результату (звук, переміщення у просторі іграшки), набувають все більш цілеспрямованого характеру. В подальшому розвиткові довільності у ранньому віці сприяє спільна діяльність дитини і дорослого, при цьому важливу роль відіграє наслідування [160].

Схожі погляди знаходимо у дисертаційному дослідженні О.Смірнової, яка зазначає: “…в якості першого етапу становлення довільної поведінки можна розглядати появу рухів у немовляти, спрямованих на предмет. …під впливом певних впливів дорослого у дитини відбувається “відкриття” предмету, формується спочатку невиразний, а потім все більш виразний його образ, який починає мотивувати й опосередковувати її поведінку. Таким чином, власна довільна дія дитини виникає в результаті адресованого їй дії дорослого, яка несе одночасно і мотивуючий і операційний моменти” [154, с. 15]. На наступному етапі розвитку довільності у ранньому віці поведінка дитини опосередкується образом дії, фіксованою у слові. “…здатність опосередковувати свої дії мовною інструкцією дорослого визначається усвідомленням значення слова, яке першочергово пов'язане з його афективною привабливістю. Саме завдяки афективному значенню слово відділяється від предмета і від дорослого і вбирає в себе певний образ – об'єкту чи дії. Стає можливою фіксація своєї дії у слові, а отже і усвідомлення своєї дії через слово. Таким чином слово стає не тільки засобом спілкування, але й засобом оволодіння своєю поведінкою, що знаменує появу нового етапу розвитку довільності” [154, с. 18]. Автор наголошує, що саме у ранньому віці здатність опосередковувати свої дії мовною інструкцією дорослого можна вважати новим кроком у розвитку довільної поведінки.

Є.Ільїн вказує на те, що у 2-3-х річному віці велике значення для формування вольових дій у дитини має вироблення міцної та дієвої реакції на два головні сигнали дорослих: на слово “потрібно”, яке вимагає дії навіть за відсутності бажання дитини, і на слово “не можна”, яке забороняє дію, бажану для дитини [63].

За даними О.Лурія, у ситуації вибору дитиною предмета за вказівкою дорослого мовлення починає відігравати регулюючу роль з півтора року, а у виконанні відстроченої інструкції – з кінця третього року. “Довільний акт поділений між двома людьми: руховий акт починається мовленням матері, а закінчується рухами дитини. Лише на наступному етапі розвитку дитина сама оволодіває мовленням і починає давати мовленнєві накази сама собі, спочатку

розгорнуті – в зовнішньому мовленні, а згодом – згорнуті, у внутрішньому мовлені" [91, с.118].

Отже, вищесказане дозволяє стверджувати, що деякі дослідники розглядають весь період раннього дитинства лише як передумову для формування волі. Але є й такі дослідження, в яких повністю заперечується наявність волі не лише у ранньому віці, а й у молодшому дошкільному. Такої думки дотримуються грузинські психологи. Так, М.Догонадзе, вивчаючи волю дошкільників у процесі занять, дійшла висновку, що до п'яти років діти не можуть здійснювати вольову поведінку [49]. Подібної думки дотримується і Р.Кварцхава, який у своїх дослідженнях не встановив наявності здатності до елементарної витримки до початку старшого дошкільного віку [71].

Однак, існують і інші погляди щодо наявності вольової поведінки дітей раннього віку. Так, С. Рубінштейн відмічає, що вже на третьому році життя діти виявляють самоволодіння, яке виявляється у відмові дитини від чогось приємного, а також у рішучості зробити щось неприємне, якщо це необхідно. Коли дитина починає розуміти, що не завжди можна робити те, що хочеться – значить вона здатна до самостримування. Хоча зробити вибір, наприклад, між двома іграшками, їй ще важко [130; 131; 132].

Після трьох років у дитини розвивається самосвідомість, з'являється спрямованість у власний внутрішній світ, виявляється виразне прагнення до самостійності, зароджується емоційна оцінка: вона починає приділяти увагу тому, якою буде видаватися не лише для себе, але і для інших. Причому, як вважає І.Бех, поява відображення дитиною самої себе і є першим ступенем у розвитку її волі. У цьому віці дитина здатна діяти не тільки під впливом емоцій, але й всупереч їм, тобто вже стає здатною до керування собою [13].

Вивченню волі та довільності у дітей дошкільного віку присвячена велика кількість досліджень психологів радянської доби та вітчизняних вчених (Б.Ананьєв, І. Бех, Л.Виготський, О.Запорожець, В.Котирло, В.Мануйленко, В.Селіванов, О. Смірнова, О.Тихомиров, Д.Ельконін, С.Яковлєва та ін.).

Приділяючи увагу питанню розвитку волі у дітей дошкільного віку, Б.Ананьєв вважав, що ще у переддошкільному віці дії дитини стають свідомо цілеспрямованими, хоча і не повністю вольовими. Щодо шляхів виховання волі дітей, то вчений особливо підкреслював важливість колективного способу їх життя у дошкільній установі. “Тут вперше систематично формується воля дитини саме тому, що суспільна, колективна ситуація розвитку дозволяє впливати на дитину волею інших і стимулювати її власну волю організацією її впливу на інших у процесі колективної гри і спільного життя та діяльності дітей у дитячому садку” [6, с.99]. Розвиток правил колективної поведінки і звичок такої поведінки формує у дитини усвідомлення необхідності діяти відповідно до цих правил, оцінювати власну поведінку з точки зору поведінки належної. У формуванні цілеспрямованості і планомірності вольових дій дошкільника визначальну роль відіграє саме усвідомлення правил поведінки, як таких, що регулюють задоволення своїх бажань, так і таких, що стимулюють процес подолання своїх небажань щось виконувати за вказівкою дорослого.

Вивчаючи вольову регуляцію поведінки, вольові прояви, вольові якості дітей дошкільного віку та першокласників, В.Котирло підкреслює, що головне, що характеризує вольову поведінку дітей уже на ранніх етапах, - це “нерозривна єдність операційної і мотиваційної сторін: у способах, завдяки яким дитина досягає мети, проявляються не лише конкретні вміння, але й певні спонуки. …від того, як складається взаємозв’язок мотивів і вмінь здійснювати цілеспрямовану діяльність по суті залежать особливості волі на етапі дошкільного дитинства” [76, с.145]. В.Котирло стверджує, що головною ознакою вольової поведінки є активна, діяльна цілеспрямованість, яка включає боротьбу з труднощами та перешкодами. Мотивація досягнення мети обов’язково включає ставлення до труднощів. Тому необхідно спеціально виховувати ставлення – формувати у дітей мотив подолання перешкод на шляху до мети. У процесі формування мотиву і способів подолання перешкод дитині стає знайомим почуття напруги і виробляються механізми зусиль. Виховуючи правильне ставлення дітей до труднощів, важливо пам’ятати, що вони не завжди їх помічають, а тому дорослі мають турбуватись про “явність”

перешкод та забезпечувати можливість їх подолання дитиною на сенсорному чи інтелектуальному рівні. “Цілеспрямована активність, яка передбачає свідомі ініціативні спроби вирішення якогось завдання або одержання конкретного результату, розвивається у ході реальної взаємодії дитини з зовнішнім світом, у процесі діяльності, яку організовує і спрямовує дорослий… важливий внесок у вольову поведінку дитини вносить діяльність, яка спонукається пізнавальними мотивами, мотивом виконання вимог дорослих, мотивом подолання перешкод” [76, с.160]. Розкриваючи питання вольової готовності дітей до шкільного навчання, В.Котирло виділяє її складові компоненти. Такими на її думку, є: довільні дії (передусім дії за попередньою словесною інструкцією), довільні психічні процеси (сприймання, мислення, запам’ятання, відтворення та ін.), а також такі за структурою діяльність і поведінка, у яких усвідомлюються мотиви й мета, мобілізуються зусилля. Основою цього є здатність дитини спрямувати свою психічну активність та керувати собою, виходячи з вимог конкретного завдання й діяльності в цілому, правил поведінки, моральних норм, доступних її вікові. Вона виявляється при досягненні важливих для дитини цілей у грі, в процесі різних видів діяльності, у спілкуванні з різними людьми. Автор переконана, що “здатність до саморегуляції поведінки й діяльності, доступна дитині за віковими можливостями, - надійна основа успішного навчання. Ця здатність виробляється поступово в процесі виховання та взаємин дошкільника із соціальним середовищем ” [75, с. 96].

На вирішальну роль ігрової діяльності в розвитку довільної поведінки дитини дошкільного віку неодноразово вказував Д.Ельконін. Своїми дослідженнями він з’ясував, що введення сюжету у гру дитини істотно підвищує ефективність підпорядкування правилу вже в 3-4 роки. Вчений вивчав роль гри у засвоєнні соціальних норм [173]. Старший дошкільник може узгоджувати свої дії із загальноприйнятими нормами поведінки та з правилами гри, яка вимагає заздалегідь відпрацювати певну лінію своїх дій, тому вона стимулює вдосконалення здатності до вольової регуляції поведінки. Вважається, що довільна поведінка народжується у рольовій грі у колективі дітей, що дозволяє

дитині піднятися на вищий щабель розвитку, ніж вона це може зробити у самостійній грі, оскільки колектив у цьому випадку коригує порушення у наслідуванні передбачуваного зразка, в той час як самостійно здійснити такий контроль дитині буває ще дуже важко. “Функція контролю ще дуже слабка, - пише Д.Ельконін, - і часто ще потребує підтримки збоку ситуації, збоку учасників гри. В цьому слабкість цієї нової функції, але значення гри у тому, що ця функція тут народжується. Саме тому гру можна вважати школою довільної поведінки” [169, с.287].

О.Смірновою встановлено, що при нормальному розвитку довільності у молодшому дошкільному віці поведінка дитини опосередковується образом дії персонажа: “… в рольовій грі, як і у досліджуваних діях із соціальним матеріалом, відсутній свідомий контроль своєї поведінки. Дії дитини мотивуються й опосередковуються образом іншої людини (роллю), а не усвідомленням своєї поведінки. Образ дії іншого персонажа стає засобом управління своєю поведінкою. Тут вона діє ніби за іншого, опосередковуючи свої дії “чужими” словами і правилами” [154, с.22]; у дошкільному віці – правилом власних дій: “Наступний рівень розвитку довільності пов'язаний з усвідомленням правил своєї поведінки. Найбільш успішно цей крок здійснюється в іграх із правилами”[154, с.22]; у старшому дошкільному віці – образом своєї поведінки у часі.

Як вважає Л.Кожаріна, основними параметрами, які задають розвиток довільності в дошкільному віці є: а) ініціативність, активність особистості, яка виходить від самої дитини як суб’єкта діяльності; б) здатність осмислення діяльності й привнесення смислу у свої дії й у поведінку загалом; в) усвідомлення дитиною себе у своїй діяльності [72].

Отже, протягом дошкільного віку довільність якісно змінюється і стає важливою умовою майбутнього шкільного навчання. У зв’язку з цим довільність розглядають як один із показників психологічної готовності дитини дошкільного віку до навчання у школі (Л.Божович, Н.Гуткіна, Д.Ельконін, В.Котирло та ін.).

1.3. Молодший школяр та розвиток його вольових якостей у навчальній діяльності

Початковий період шкільного життя посідає віковий діапазон від 6 до 9 років, який характеризується тим, що провідною на цьому онтогенетичному етапі стає навчальна діяльність. У молодшому шкільному віці навчальна діяльність є провідною. “Під провідною діяльністю у сучасній вітчизняній дитячій психології розуміється така діяльність, в процесі якої відбувається формування основних психічних процесів і властивостей особистості, які характеризують головні набуття даного періоду розвитку. …свою провідну функцію та чи інша діяльність виконує найбільш повно в період, коли вона складається, формується. Молодший шкільний вік і є період найбільш інтенсивного формування навчальної діяльності” [174, с.18].

Саме в навчальній діяльності молодшого школяра формується ставлення до себе, до світу, до суспільства, до інших людей і, найголовніше, те, що це ставлення реалізується саме через дану діяльність як ставлення до змісту і методів навчання, вчителя, класу, школи тощо. Молодший школяр розвивається і формується в навчальній діяльності як особистість завдяки усвідомленому, цілеспрямованому присвоєнню соціокультурного досвіду у різних видах і формах суспільно-корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності [56; 151].

Навчальна діяльність визначає суттєві зміни у розвитку психіки дітей на даному віковому етапі. Так, початок навчання дитини у школі веде до корінної зміни її соціальної ситуації розвитку. Остання характеризує залученість дитини молодшого шкільного віку у соціальну взаємодію з дорослим, що розгортається у тісному зв'язку зі змістом навчальної діяльності. З цього приводу Д. Ельконін зазначає: “ …Зі вступом до школи дитина починає здійснювати суспільно значущу та суспільно оцінювальну діяльність, і це ставить її у цілком нову позицію щодо всіх, хто її оточує. Через виконання нової діяльності, через нову позицію визначаються всі інші відносини дитини з дорослими і однолітками, у сім'ї та поза школою, ставлення до себе і самооцінка” [169, с.226].

Передусім у школі диференціюється система “дитина - ровесник”, “дитина - дорослий”: крім зв'язків “дитина - батьки” виникають нові стосунки “дитина - учитель”, що підіймають молодшого школяра на рівень суспільних вимог, стаючи відносинами “дитина - суспільство” [79; 80; 92; 96; 104; 106]. Центром соціальної ситуації розвитку стає вчитель. В. Мухіна підкреслює, що “тільки вчитель, …висуваючи вимоги до дитини, оцінюючи її поведінку, створює умови для соціалізації дитини… Учитель стає для дитини фігурою, що опосередковує її психологічний стан не тільки у класі, у спілкуванні з однокласниками, його вплив сягає й відносин у сім'ї. Сім'я щодо дитини стає центрованою на навчальній діяльності, на стосунках дитини з учителем та однокласниками” [104, с. 225].

У рамках навчальної діяльності складаються психічні новоутворення, що характеризують найбільш значимі досягнення у розвитку молодших школярів і є фундаментом, який забезпечує розвиток на наступному віковому етапі. Основними новоутвореннями цього вікового періоду є: формування внутрішнього плану дії, довільність, рефлексія.

Психологічні дослідження [53; 64; 93; 115] вказують на те, що успіх навчальної діяльності молодшого школяра залежить від його можливості передбачати майбутні дії, вміння попередньо їх організовувати – “здатності діяти «в умі», внутрішнього плану дії ” [115, с. 227].

Планування внутрішньо пов'язане з рефлексією, сутність якої полягає у пошуку та виділенні дитиною властивостей власних мисленнєвих дій і перетворенні їх у предмет аналізу [2; 104]. У своєму дослідженні Є.Ісаєв підкреслює: “Змістовне здійснення плануючої діяльності передбачає звернення дитини до підстав і способів побудови власних дій, розгляд їх варіантів та вибір з них найбільш раціонального, такого, що адекватно відтворює шлях вирішення… задачі. При такому способі дій планування виступає як форма рефлексії” [64, с. 59].

Проблема рефлексивного розвитку молодших школярів та конкретизація поняття “рефлексія” посідає чільне місце у працях В.Давидова і його співробітників [42; 43; 44; 45]. Рефлексія розглядається ними як “необхідна

складова вміння навчатися, вона може бути сформована засобами навчальної діяльності” [45, с. 15]. Автори даної роботи стверджують, що рефлексія є психологічним механізмом здатності навчатися самостійно. Проте рефлексія, будучи універсальним засобом побудови ставлення людини до власної життєдіяльності, не обмежена лише сферою цілеспрямованої самозміни. У здатності людини навчатися присутні компоненти самостійності, ініціативності, суб'єктивності, які не зводяться до рефлексивності. Водночас, на думку цих вчених, поняття “рефлексія” і “вміння навчатися” “пов'язані між собою через поняття “суб'єкт”: людина, яка вміє навчати себе, сама визначає межі свого знання (незнання) і сама знаходить засоби розширити межі відомого, доступного” [45, с. 15].

Дослідженнями, проведеними під керівництвом В.Давидова, було встановлено, що навчальна діяльність, організована на засадах кооперації, сприяє рефлексивному розвитку молодших школярів. Специфічну роль в цьому процесі відіграє вчитель, який “як садівник може лише підготувати і зробити ґрунт, на якому виростає дитяча “Я-самість”, але не може її породити, виробити, відрізняючись у цій сфері від дитини за самою своєю природою: як садівник від саду” [45, с. 18].

У своїх дослідженнях В.Давидов виділяє формальну та змістовну рефлексії. Формальна рефлексія формується, якщо вчитель стежить за тим, щоб дитина контролювала суто виконавчий аспект здійснення певної дії: як виконується ця дія, що потрібно конкретно зробити, щоб її здійснити. Якщо ж рефлексія спрямована на те, щоб знайти, чому дана дія виконується так, а не інакше, що є причиною успішного виконання дій у різних умовах, то це явище набуває змістовного характеру [122].

Наступним психічним новоутворенням є довільність управління молодшим школярем своїми психічними процесами і поведінкою [2; 17].

В молодшому шкільному віці, довільність у своєму розвитку піднімається на нову якісну сходинку. У дітей з’являється здатність діяти не лише відповідно до вимог дорослого, але й відповідно до самостійно вироблених вимог. На момент

вступу до школи у дитини має бути сформований певний рівень довільності поведінки. Якісно змінюються довільна регуляція поведінки, пізнавальні процеси загалом. Розвиток довільності пізнавальних процесів є одним із новоутворень молодшого шкільного віку. Дитина навчається свідомо, самостійно регулювати свою поведінку, свої дії у новій провідній діяльності - навчальній. Водночас відбувається формування не лише довільної поведінки, а й довільного запам'ятовування, довільної уваги, мислення. З'являється здатність діяти організовано у відповідності із завданнями, що стоять перед дитиною [20;61;145;146].

Засобом організації внутрішньої розумової діяльності, що спрямована на оволодіння самим собою, на керування своєю увагою, сприйманням, пам'яттю та ін. стає мова: складання плану, наприклад, формулювання запитань. Школяр вчиться контролювати процес вирішення завдання, корегувати свої дії, одночасно керувати перебігом психічних процесів. Це відбувається під керівництвом учителя, який пропонує поміркувати, пригадати, запам'ятати тощо. Тобто, ставиться спеціальне педагогічне завдання з розвитку довільності, внаслідок чого й формується довільна увага, пам'ять, уява та інші психічні процеси.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку та якісного перетворення пізнавальних процесів, якими дитина поступово оволодіває, вчиться керувати сприйняттям, увагою, пам'яттю [123, с. 357].

З початком шкільного навчання мислення висувається в центр психічного розвитку дитини і стає визначальним у системі інших психічних функцій, які під його впливом інтелектуалізуються, набувають усвідомленого та довільного характеру.

Л. Виготський вважав, що саме молодший шкільний вік є періодом активного розвитку мислення, особливість якого полягає насамперед у тому, що тут виникає незалежна від зовнішньої діяльності внутрішня інтелектуальна діяльність, система власне розумових дій. Віднині розвиток сприймання і пам'яті відбувається під певним впливом інтелектуальних процесів, які й самі активно формуються [117].

Отже, формуючись у провідному виді діяльності молодшого школяра, психічні новоутворення є основою розвитку пізнавальних процесів, чільними характеристиками яких стають довільність, продуктивність. Завдяки змістовній рефлексії та формуванню довільності психічних процесів пізнавальна діяльність контролюється і керується самою дитиною, а її планування набуває опосередкованого характеру, що створює психологічне підґрунтя становлення пізнавальних здібностей учня молодшого шкільного віку [176].

Говорячи про психологічні особливості розвитку молодшого школяра, не можна не зупинитись на розгляді мотиваційного аспекту провідної на цьому віковому етапі навчальної діяльності, який досліджувався О.Скрипченко [152] і В.Волошиною [32]. Дослідниками встановлено, що ставлення школярів до навчання характеризується такими категоріями мотивів: 1) “Як самоціль”; 2) “З метою особистих переваг”; 3) “ На основі соціальної ідентифікації”; 4) “Як антицепція успіху і уникнення неуспіху”; 5) “ Внаслідок тиску”; 6) “ За велінням совісті”; 7) “ На основі практичних у житті цілей”; 8) “ За суспільною потребою”. В. Волошина у своєму дослідженні прийшла до висновків, що конструктивних змін у ієрархії мотивів молодших школярів за тридцять років майже не спостерігається. Серед першокласників провідне місце займають мотиви пов’язані із самоціллю, а серед учнів других і третіх класів на першу позицію виходить мотив антицепції успіху і уникнення неуспіху, що свідчить про перехід від процесуальних до результативних компонентів мотивації. Не є характерним для даної вікової групи вияв мотивів “За велінням совісті” і “За суспільною потребою”. Отже, у своїх висновках дослідниця зазначає, що мотив як детермінант успішності учнів початкових класів не є однорідним. Він диференціюється на ряд категорій, які мають різну “силу” впливу на навчальні успіхи дитини. Розглянуті мотиви в окремих випадках можуть суттєво впливати на рівень навчальної успішності учнів початкових класів, але не всі вони мають виховну цінність [32].

На початок навчання у школі у дитини мають бути сформовані необхідні передумови для включення у нову діяльність. Аналізуючи ці передумови,

Д.Ельконін виділив наступні: вміння дітей свідомо підкорювати свої дії правилам, які узагальнюють спосіб дії; вміння орієнтуватися на задану систему вимог; вміння уважно слухати і точно виконувати усні інструкції; вміння самому виконувати завдання за зразком, що сприймається візуально [169].

За даними досліджень, воля не проявляється і не існує поза діяльністю і поведінкою людини, тому у молодшому шкільному віці прояв волі слід розглядати саме через навчальну діяльність, яка є діяльністю суб'єкта з оволодіння узагальненими способами учбових дій і саморозвитку у процесі рішення учбових задач, спеціально поставлених вчителем, на основі зовнішнього контролю і оцінки, що переходять у самоконтроль і самооцінку.

Згідно з Д.Ельконіним, предметом навчальної діяльності є засвоєння знань, оволодіння узагальненими способами дій, їх програм, алгоритмів, у процесі чого розвивається сам учень. Отже, молодший школяр - це суб'єкт навчальної діяльності, який розвивається і формується в ній, він опановує нові способи аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації. В умовах цілеспрямованого розвиваючого навчання, за В.Давидовим, дане формування здійснюється скоріше й ефективніше за рахунок системності й узагальненості засвоєння знань.

У дослідженнях вітчизняних психологів, присвячених вивченню особливостей психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, чітко простежується тенденція формування навчальної діяльності (уміння вчитися). "Уміння вчитись є синтетичним утворенням, що складається з багатьох конкретних або часткових умінь. Це чітко виявляється, коли з'ясовують причини неуспішності окремих учнів. Серед невстигаючих значну кількість становлять ті, що не вміють вчитися. Але й невміння вчитися виявляється по-різному. Перші учні погано вчаться тому, що не вміють трудитись; другі – тому, що не вміють керувати своєю поведінкою, треті – тому, що не вміють працювати над книгою, слухати чи спостерігати. Інакше кажучи, невстигання цих учнів пов'язане з відсутністю в кожного з них якихось конкретних умінь" [9, с.48].

Д.Ельконін підкреслює, що формування навчальної діяльності передбачає формування її структурних компонентів: мотивів, навчальних задач, навчальних

дій, контролю і оцінки [170; 171; 172; 174] та “вимагає управління з боку дорослого не тільки індивідуально виконуваною роботою школяра, а й видами спільної навчальної діяльності, тобто взаємодії учня з вчителем й однолітками; становлення школяра як суб'єкта виконуваної ним діяльності; розвиток емоційної сфери” [174, с. 25].

В.Репкін стверджує, що навчальна діяльність формується в молодшому шкільному віці, проходячи три основні стадії: “…Перша характеризується оволодінням окремими учбовими діями: на цій основі виникає ситуативний інтерес до понятійних узагальнень і формується механізм прийняття часткових учбових цілей; у кооперованому акті навчальної діяльності провідна роль належить вчителю, який задає цілі навчальної діяльності, організує учбові дії, здійснює їх контроль та оцінку. Розвиток стійкого пізнавального інтересу, який виконує смислоутворюючу функцію, обумовлює перехід до другої стадії; механізми цілепокладання забезпечують тепер розгортання прийнятої кінцевої мети в систему проміжних цілей; формується внутрішній план дій і рефлексія; інтенсивно оволодіваються дії контролю і оцінки; весь акт навчальної діяльності, частково запланований вчителем, здійснюється учнями. На третій стадії узагальнений, вибірковий інтерес стає спонукаючим мотивом; учень сам визначає учбові цілі, планує і реалізує способи їх досягнення; взаємодія з вчителем набуває характеру обміну діяльностями” [126, с.50].

Отже, за даними ряду досліджень, у структурі навчальної діяльності розглядають такі компоненти, як мотиви, навчальну задачу, навчальну дію, дію самоконтролю й самооцінки. Несформованість того чи іншого компоненту навчальної діяльності у перші роки навчання може стати важливою перешкодою успішному оволодінню навчальним матеріалом і розвитку особистості учня.

Успішне засвоєння навчальної програми початкових класів, оволодіння дітьми всіма основними компонентами навчальної діяльності залежить і від певного рівня сформованості психологічних компонентів: інтелектуального й емоційно-вольового.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що питанням успішності та неуспішності у навчанні учнів початкових класів приділялося та продовжує приділятися в останні роки достатньо уваги як зарубіжними, так і вітчизняними вченими та науковими колективами. Особливо, їх увага зосереджена навколо з'ясування чинників навчальної неуспішності (фізіологічних, соціальних, психологічних) та знаходження шляхів її попередження й подолання [3; 5; 8; 12; 15; 16; 18; 19; 22; 25; 27; 28; 32; 48; 50; 66; 69; 90; 97; 98; 99; 102; 103; 120; 121; 124; 133; 136; 153; 159; 161; 175; 178; 179; 180 та ін.].

У педагогічному словнику поняття "успішність" трактується як ступінь засвоєння знань, умінь і навичок, встановлених навчальною програмою з точки зору їх повноти, глибини, свідомості та міцності. Накопичення пробілів у знаннях учнів, відсутність необхідної дисципліни і навичок навчальної роботи: розсіяна увага, слабка пам'ять, невміння регулярно і організовано виконувати уроки, недостатня старанність – призводить до неуспішності [109].

Під неуспішністю розуміють комплексну, підсумкову непідготовленість учня до навчання, яка констатується в кінці його певного відрізка. Відставання співвідноситься з неуспішністю, як частина з цілим. Неуспішність вбирає в себе різні елементи, що стосуються освіченості, вихованості та розвитку. Відставання - окремий елемент непідготовленості учня, що виникає у процесі навчання. Якщо вчитель не помітить відставання учня, останнє може призвести до неуспішності [30;103].

У вітчизняній психолого-педагогічній науці ствердилася думка, що одним із психологічних чинників навчальної успішності (в нашій роботі поняття навчальна успішність розглядається як тотожнє поняттю навчальні досягнення) молодших школярів є розвиток їхньої волі, або сформованість довільності у поведінці та діях [14; 76; 81; 84; 87; 127; 128; 129; та ін.].

Забезпечення успішності у навчанні школярів, як проблема, вивчалася ще у дореволюційній психології та педагогіці. Вчені того часу вважали, що недоліки особистісного розвитку, які мають соціогенний характер, посідають перше місце

серед чинників низької успішності навчання школярів. У деяких роботах констатувалася перевага психологічних чинників: емоційних, вольових дисфункцій над іншими [14; 81; 84; 87]. Пізніше у 50-70-тих роках ХХ ст. ряд авторів (О.Леонтьєв, О.Лурія, Л.Славіна, А.Смірнов) серед чинників неуспішності й недисциплінованості молодших школярів називають й такі, які "прямо пов'язані з недоліками вольової регуляції їх поведінки: з невмінням працювати (в широкому розумінні цього слова – невміння примусити себе виконувати завдання, якщо воно нецікаве, або довести розпочате до кінця, якщо це нелегко)" [76, с.164].

В.Котирло, досліджуючи розвиток волі у дітей дошкільного віку та особливості вольової поведінки першокласників, прийшла до висновку, що учні з низькою навчальною успішністю характеризуються певними недоліками не стільки в інтелектуальній, скільки у вольовій активності, що виявляється у неорганізованості, несамостійності, деструктивності поведінки [76].

Про зв'язок навчання і довільної регуляції йдеться у працях Н.Рогави [127; 128; 129]. Автор зазначає: "Дитина слабкої волі не може слідувати за вимогами шкільного життя і залишається у полоні імпульсів безпосередніх потреб. Їй важко управляти психічними процесами – пам'яттю, увагою, мисленням у відповідності із задачами, що пов'язані з навчанням, приводити ці функції у дію, застосовувати їх в навчальних інтересах в той момент, коли дитина може успішно користуватися ними у процесі задоволення своїх актуальних потреб" [128, с.19].

З.Абасов, досліджуючи шляхи вирішення проблеми неуспішності, серед внутрішніх чинників називає: дефекти здоров'я сучасних школярів (що є наслідком різкого погіршення рівня матеріального благополуччя сімей); слабкий інтелектуальний (розумовий) розвиток; відсутність мотивації до навчання, слабкий розвиток вольової організації учня. Автор наголошує на тому, що на проблему слабкого розвитку вольової сфери школярів вчителі рідко звертають увагу [1].

Н.Бастун, досліджуючи психологічні чинники низької навчальної успішності шестилітніх першокласників, виявила шість типів учнів, що мають

труднощі у навчанні серед яких є тип із несформованою функцією довільної саморегуляції [12].

М.Волокітіна у своїх дослідженнях розрізняє учнів із різною успішністю за рівнем їх самостійності. Проведені спостереження, за молодшими школярами з низькою успішністю встановили, що їм притаманна звичка до механічного заучування. При розв'язанні задач такі учні неуважні в ознайомленні з її умовою, намагаються знайти "легкий спосіб" її розв'язання, прагнуть приступити до розв'язання без достатнього осмислення. На її думку, джерелом байдужого ставлення до навчання цих школярів є їх переконання у тому, що навчальний матеріал для них занадто важкий. Автор у своїх роботах знайшла різницю між встигаючими і невстигаючими молодшими школярами, у сприйманні ними моральних установок, ставлення до навчання, виховання. Нею були виділені декілька груп учнів з різною успішністю у навчанні: школярі з високо розвиненим почуттям відповідальності, у яких з'являються деякі труднощі у навчанні, але вони компенсують їх старанністю; учні, які мають потенційно великі інтелектуальні можливості, але формально і безпечно ставляться до навчання, можуть стати невстигаючими [31].

Деякі дослідники вважають, що одним із психологічних чинників низької навчальної успішності може бути лінь, яка є найбільш типовим проявом слабкої волі [74; 89; 107]. У психології, лінощі – прагнення людини відмовитися від подолання труднощів, стійке небажання здійснити вольове зусилля [89, с.152]. Лінь – доказ безсилля і в'ялості людини, її непристосованість до життя, байдужість до загальної справи. Лінива людина зазвичай володіє зовнішнім локусом контролю і тому безвідповідальна [107, с.397]. Відомо, що лінощі можуть бути різноманітними, стосовно певної діяльності. Так, наприклад, Г.Костюк писав: "…розумові лінощі – ворог розвитку здібностей учнів. Там, де вони є, учні пасивні, апатичні, у них немає охоти до набування знань, вони не використовують своїх сил, а те, що не використовується, далі не розвивається. У кожному такому випадку треба виявити причини, що породили розумові лінощі, і домогтися переборення учнем себе самого у своєму ставленні до справи" [74, с. 371].

Існують й інші думки з приводу розуміння лінощів, як показників слабовілля. Так, наприклад, ще у 1877 році видатний психолог і педагог П.Каптерєв, приділяючи значну увагу аналізові емоційно-вольової сфери дитини дошкільного віку, розглянув питання про лінощі, як особливості поведінки дитини, показавши, що не варто ототожнювати лінь з безвіллям, як це часто має місце. Учений вважав, що безвілля може об'єднуватись з лінню, але дитина може бути і вольовим ледарем. Він був переконаний, що не можна вважати правильною думку, згідно з якою лінь є результатом неправильного виховання, оскільки вона може зумовлюватись як природними, так і суспільними факторами. До природних факторів він відносив в'ялу, слабку мускулатуру, яка не схильна до рухів, але вона водночас поєднується з досить сильним розвитком органів травлення. Крім того, причиною ліні може бути нервова система, котра повільно сприймає враження і слабко на них реагує. Соціальним фактором виступає сім'я, яка сприяє розвитку ліні, надаючи дитині пасивні задоволення, що не супроводжуються працею. Школа також вносить свою частку у розвиток ліні дитини, завантажуючи її нецікавою, нудною роботою [70].

Слід зазначити, що ряд положень, які стосуються поняття довільності у молодших школярів, сформульовані у дослідженнях вітчизняних психологів як особливості волі, вольових якостей учнів молодшого шкільного віку. Так, провідний дослідник з питань розвитку волі й її виховання В.Селіванов встановив, що "…воля молодшого школяра ще мало сформована. У нього ще відсутня яскраво виражена цілеспрямованість у поведінці, стержнем якої були б якісь мотиви, що пов'язані з майбутнім особистості. Молодший школяр може діяти за усвідомленням зобов'язань, але основна його вольова активність породжується безпосередніми емоціями та інтересами…" [145, с. 23].

Про емоційне забарвлення волі молодших школярів знаходимо у праці О.Висоцького, який підкреслює, що без зовнішніх спонукань молодші школярі не можуть довго утримувати мету, їх вольова активність здійснюється у зовнішній стимуляції, вона полімотивована. Однак, на думку автора, більш вираженими мотивами є бажання бути поміченим дорослими і отримати їх визнання [37].

С.Рубінштейном були названі критерії розвитку волі молодшого школяра: "…в молодшому шкільному віці такими критеріями є оволодіння поведінкою, підпорядкування своєї поведінки загальним правилам – дисципліні. Це проявляється в умінні прийняти завдання і діяти, усвідомлюючи необхідність його виконання. В результаті він здатен готувати урок, працювати за програмою, підкоряти свою поведінку загальним правилам – дисципліні. … Дисциплінована впорядкованість навчальної роботи і всього шкільного життя, його чітка організація є суттєвою умовою формування волі школярів" [131, с. 533].

Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, успішність у навчанні молодших школярів, багато в чому залежить від розвитку їх вольових якостей, що визначаються як відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, які засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її володіння собою [52; 107; 111; 112].

Вольові якості мають складну трикомпонентну структуру: моторний чи виконавчий компонент, який здійснюється за допомогою м'язевого чи фізичного зусилля; інтелектуальний, який виявляється у прогнозуванні, оцінюванні, плануванні, корекції тощо; мотиваційний, який виконує спрямовану (цілеспрямованість) і динамічну (емоційність) функції [51; 167].

У психології вольові якості прийнято розподіляти на позитивні та негативні. До перших відносять: наполегливість, витримку, дисциплінованість, організованість, рішучість тощо. До других, що характеризують слабкість волі особистості, відносять: безпринципність, безініціативність, нестриманість, боязкість, упертість, недисциплінованість тощо. Позитивні якості волі, прояв її сили забезпечують успішність діяльності, з кращої сторони характеризують особистість учня. Існує велика кількість класифікацій вольових якостей особистості як позитивних, так і негативних. Різні автори виділяють від 10 до 34 вольових якостей (М.Добринін, Є.Ільїн, В.Калін, С.Петухов, С.Поліщук, А.Пуні, П.Рудік, В.Селіванов, Т.Шульга, Р.Ассаджіолі та ін.). Так, С.Поліщук, досліджуючи особливості розвитку волі в учнів молодшого шкільного віку, визначила й дослідила прояв та динаміку 14 основних вольових якостей

особистості (названі якості найчастіше зустрічаються в науковій літературі, тому їх вона розглядає як типові): цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, дисциплінованість, витримка, організованість, самостійність, активність, рішучість, сміливість, стриманість, старанність, незалежність**,** відповідальність [111; 112].

Найчіткіша класифікація вольових якостей, на нашу думку, запропонована В.Каліним, який розподілив їх на базальні (первинні) і системні (вторинні) якості. До базальних дослідник відносить: енергійність, терплячість, витримку, сміливість. До системних: наполегливість, дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість. "…важливо знати, що базальні вольові якості становлять підґрунтя системних якостей, їх ядро. Низький рівень якихось базальних якостей дуже ускладнює утворення більш складних, системних вольових якостей" [52, с. 307].

У психологічній літературі крім вище зазначених якостей знаходимо опис ще й таких, як самоволодіння, мужність, витривалість, принциповість [148].

Все вище сказане, дозволяє зробити висновок, що навчання вимагає від учнів низки вольових якостей: організованості, наполегливості, витримки, певного самоволодіння тощо. Іноді саме їх відсутність є причиною слабкої успішності й порушень дисципліни, низького рівня домагань, невпевненості у своїх силах, нездатності доводити розпочате до кінця, здійснювати хороші наміри, незадоволення собою. Сукупність позитивних вольових якостей утворюють силу волі особистості. Дитина, яка має сильну волю, вміє переборювати труднощі, які зустрічаються на її шляху до досягнення поставленої мети, при цьому у неї проявляються такі вольові якості, як рішучість, мужність, сміливість тощо. Слабовільні учні пасують перед труднощами, не проявляють рішучості, наполегливості, не вміють стримувати себе тощо [107, с. 396].

Відомо, що психологічний механізм становлення вольових якостей є складним процесом, який по-різному проявляється на певних вікових етапах розвитку дитини (Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, С.Рубінштейн, В.Селіванов). Розвиток вольових якостей у молодших школярів, за даними низки

досліджень, також відбувається по-різному [38; 111; 112; 125; 145; 147 та ін.]. Одна якість може сформуватися вже на перших етапах шкільного навчання, інша, лише під кінець третього класу. Так, наприклад, за даними В.Селіванова, "…самостійність у дітей даного віку розвинена мало. У вільний час в учнів перших-других класів вона часто проявляється у формі рухової розрядки, що виникає під впливом емоцій і бажань, які щойно з'явилися, без критичного усвідомлення своєї поведінки. Тільки до 3-4 класу імпульсивна самостійність поступово переходить у вольову, свідомо керовану…" [145, с.23]. Дослідник зазначає, що у дітей молодшого шкільного віку успішно розвивається організованість, старанність, якщо існує єдність вимог школи й сім'ї у вихованні та навчанні. При контролі дорослого молодший школяр уміє мобілізувати вольові зусилля на одній і тій же роботі доволі тривалий час [145; 146].

Дослідники відзначають прояв високого рівня такої вольової якості, як рішучість в учнів третього класу, яка певною мірою може бути пов'язана з високою імпульсивністю у даному віці [63]. Прояв сміливості залежить від того, чи знаходиться дитина у групі однолітків, чи вона проявляє сміливість одна. Що стосується стриманості, то у молодших школярів зростає уміння стримувати свої почуття. Загалом, витримка проявляється спочатку у підкоренні вимогам дорослих. З'являється й закріплюється вона саме в молодшому шкільному віці, коли правила поведінки у школі починають регламентувати поведінку дітей.

Дослідженнями встановлено, що різні вольові якості по-різному проявляються у молодших школярів. Так, наприклад, С.Лайзане було встановлено, що у школярів другого класу більше проявляються дисциплінованість і почуття обов'язку, менше – витримка і наполегливість [82], а така вольова якість як, завзятість у молодших школярів розвинута ще слабо навіть у третьокласників [114].

За результатами деяких досліджень, одна й та сама вольова якість може проявлятися по-різному у різних видах діяльності. Так, дослідження С.Петухова показують, що у третьокласників ініціативність краще проявляється у грі та навчанні, ніж у праці [110]. Цілеспрямованість школярі третього класу більше

проявляють у грі (68%), а в навчанні цю якість демонструють лише 47% дітей [38].

Згідно з В.Селівановим, "…гарно встигаючі і розумово розвинені учні часто володіють достатньо розвиненою волею у навчальній діяльності. Більшість з них відрізняється організованістю, наполегливістю, витримкою, самостійністю у навчанні, чого не вистачає невстигаючим. Разом з тим, у шкільній практиці завжди виділяються групи учнів розумово здібних, але слабовільних" [145, с. 49]. Даний висновок підкріплюється й іншими дослідженнями (В.Крутецький, Н.Лейтес). Школа знає чимало дітей, які не змогли в повній мірі реалізувати свої здібності саме із-за слабкого розвитку вольових якостей. В.Селівановим були виділені основні типи школярів в залежності від проявів їх вольової активності: гармонійно розвинені, у яких сильна воля проявляється в багатьох видах діяльності; "теоретики" – школярі у яких найбільше вольова активність виражається в розумовій діяльності, а в інших видах діяльності рівень їх вольового розвитку може характеризуватися як середній і слабкий; "практики" – учні, у яких сильна воля проявляється переважно у праці, грі, спорті, тоді як у навчанні вони, як правило, слабовільні [145; 146].

Існують й статеві відмінності у розвитку вольових характеристик. Так, дослідження Т.Шульги показують, що рівень розвитку вольових якостей у хлопчиків вищий, ніж у дівчаток, а показники їх прояву у дівчаток виражені сильніше, ніж у хлопчиків. Дівчатка частіше, ніж хлопчики, демонструють у поведінці, діяльності вольові якості, що й забезпечує більш високу успішність всіх видів діяльності, зокрема й навчальної. Автор наголошує, що на низькому рівні виявляється організованість у хлопчиків, а сміливість і рішучість – у дівчаток [167; 168].

Підсумовуючи, слід наголосити, що розвиток волі молодшого школяра - складний процес, що бере свій початок у дошкільному віці. Він обумовлюється різноманітними чинниками та вимагає врахування вікових, індивідуально-типологічних і статевих особливостей. Вольова сфера молодшого школяра формується у навчальній, ігровій, трудовій діяльності за умов стимуляції розвитку

вольових дій, вольової регуляції, вольових якостей. Тому для вирішення завдань нашого дослідження, вважаємо доцільним розглянути загальні характеристики тих вольових якостей, які, за результатами здійсненого нами аналізу літературних джерел, є визначальними для успіху навчальної діяльності загалом та молодшого школяра зокрема:

- ***Цілеспрямованість*** полягає в умінні людини керуватися у своїх діях і вчинках загальними й стійкими цілями, зумовленими її твердими переконаннями; це свідома спрямованість особистості на досягнення більш чи менш віддаленої за часом мети.

- ***Наполегливість*** – це стійкість мотивації і дій до кінцевого досягнення поставленої мети, до повного розв'язання завдань, спрямованих на досягнення мети. Наполеглива дитина долає для досягнення мети труднощі такої складності, в такому об'ємі і стільки разів, скільки необхідно. Вона правильно оцінює обставини, знаходить у них те, що допомагає досягненню мети. Наполегливість розглядають у 4 проявах : 1) значна широта та систематичність у навчанні та трудовій діяльності (в основі – почуття обов'язку, усвідомлення значущості навчання); 2) систематичність у навчальній діяльності; 3) систематичність у трудовій діяльності, відсутність її в навчальній; 4) епізодичність у навчальній і трудовій діяльності.

- ***Організованість*** формується на основі організації способу життя, діяльності, стосунків за морально-раціональним, змістовним принципом. Організованість полягає в умінні людини керуватись у своїй поведінці твердо наміченим планом. Ця якість вимагає вміння не тільки неухильно втілювати в життя свій план, а й виявляти необхідну гнучкість при зміні обставин дійсності.

- ***Рішучість*** – це здатність приймати усвідомлене, обґрунтоване, реальне рішення і мати настанову на його виконання. Після прийняття рішення, рішуча людина без вагань втілює його у життя. Нерішуча - постійно має сумнів до прийняття рішення, і після не проявляє твердої волі, а це - прояв слабкості. Причини нерішучості в навчальній діяльності – відсутність принципу поступовості у навчанні; невиправдані тяжкі вимоги, недовіра до сил та

можливостей, залякування й покарання за погані оцінки, розбещення дитини. Перші показники рішучості виявляються у швидкості та впевненості, з якою рішення приймається, у стійкості, з якою воно зберігається дитиною. Ознакою рішучості є енергійний підхід до виконання прийнятих рішень. Однак не менш важливим показником є здатність негайно припинити виконання спланованої дії, якщо цього вимагають обставини.

- ***Витримка*** – це здатність вольовим зусиллям швидко гальмувати (послаблювати, уповільнювати) емоційне реагування на подразники, гальмувати супутні, такі, що заважають, нейтральні мотиви, здатність ігнорувати ситуації як неіснуючі, якщо вони заважають виконанню рішення, досягненню поставленої мети.

- *Самостійність* – це вміння обходитись у своїх діях без чужої допомоги, а також уміння критично ставитися до чужих впливів, оцінюючи їх відповідно до своїх поглядів і переконань. Самостійність особистості виявляється в здатності за власним почином організовувати діяльність, ставити мету, у разі необхідності вносити в поведінку зміни. Це здатність без будь-якої сторонньої допомоги приймати особисті рішення у повсякденних ситуаціях, втілювати їх у дійсність і нести за них відповідальність. Виділяють наступні рівні розвитку самостійності молодшого школяра: 1) учень сам приймає рішення, реалізує його за участю дорослого (однолітка), розділяє з ним відповідальність; 2) учень сам приймає рішення, сам відповідає за нього, але реалізує його за допомогою дорослого; 3) учень сам приймає рішення, реалізує його без сторонньої допомоги, сам несе відповідальність.

- *Ініціативність* – це вміння знаходити нові, нешаблонні рішення і засоби їх здійснення. Видами дитячої ініціативності є: 1) відтворююча – бажання діяти не виходить за межі досвіду оточення; 2) творча, пов’язана з оригінальним авторським задумом дитини. Протилежними якостями є безініціативність та залежність. Безініціативна людина легко піддається впливу інших людей, їхніх дій, вчинків, власні рішення ставить під сумнів, не впевнена в їх правильності та необхідності. Особливо виразно ці якості виступають у формі навіювання.

- Дисциплінованість – це підпорядкування власної поведінки виконанню обов'язку, дотриманню вимог школи та дорослих, незважаючи на власні бажання. Обов'язково передбачає свідоме ставлення дитини до вимог, а не сліпе підпорядкування їм, що сприяє виникненню позитивних емоцій та бажання подальшого розвитку якості. Дисциплінованою є та особистість, яка знає норми, правила поведінки, прагне їх дотримуватися і володіє звичними способами поведінки.

Крім названих якостей в дослідженні вивчалась ***здатність володіти собою,*** яку вчені-психологи розглядають як комплекс вольових якостей – витримка, дисциплінованість і організованість. Також досліджувалась ***вольова поведінка*** молодших школярів. У зміст даного поняття вчені вкладають вміння діяти за зразком, здатність докладати вольове зусилля для визначення способу дій, активність, самостійність.

Висновки до першого розділу

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми волі та особливостей її розвитку дозволяє сформулювати наступні висновки:

1. Аналіз та узагальнення теоретичних засад щодо вивчення проблеми розвитку вольових якостей молодшого школяра та їх впливу на його навчальну успішність засвідчив, що науковцями по-різному трактується психологічна природа волі. Провідними є три підходи стосовно її природи: мотиваційний, "вільного вибору", регулятивний. А в межах кожного з них ще існують самостійні уявлення. В нашому дослідженні ми виходимо із регулятивного підходу.

2. Вольові якості особистості розглядаються як відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її володіння собою. Існує ціла низка класифікацій вольових якостей. Найбільш вдалою щодо нашого дослідження є класифікація, запропонована В.Каліним. Вчений поділяє вольові якості на базальні (первинні) і системні. До базальних відносить: енергійність,

терплячість, витримку, сміливість. До системних – наполегливість, дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість. Системні якості є більш складними.

3. Вольові якості формуються у діяльності. У молодшому шкільному віці провідною діяльністю є навчальна, яка певною мірою обумовлюється розвитком волі, вольових якостей і сама ж їх формує. Цей процес має бути цілеспрямованим і відбуватися у тісній взаємодії з організацією і змістом процесу навчання.

4. Рівень розвитку таких системних вольових якостей як: цілеспрямованість, наполегливість, організованість, самостійність, ініціативність, дисциплінованість, суттєво впливає на успішність навчальної діяльності молодших школярів.

5. Формування вольових якостей молодших школярів відбувається в умовах виконання ними вимог навчальної діяльності, суспільних доручень, виконання соціальних норм і правил у житті, детермінованих спілкуванням та віковими особливостями психічного розвитку. Своєчасне виявлення та подальший розвиток вольових якостей, які знаходяться у дитини на низькому рівні розвитку, дозволяє не тільки розвинути її волю, а й сприяє покращенню її навчальних успіхів. Це й стало провідним завданням нашого психологічного дослідження, в основу якого покладений діяльнісний та індивідуальний підходи.

Матеріали даного розділу представлено у наступних публікаціях:

1. Неуспішність у навчальній діяльності молодшого школяра – як психолого-педагогічна та соціальна проблема // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – Вип. 2 (9), Ч. ІІ. – С.120 - 124.

2. Психологічні чинники навчальної неуспішності молодших школярів // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – Вип.12. – С. 234-239.

3. Соціальні чинники навчальної неуспішності молодших школярів // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень ІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4 грудня 2001 р.). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – Ч.4. – С.14 - 16.

4. Розвиток волі молодших школярів як чинник їх навчальної успішності // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2004, Т.VI. – Вип. 5. – С.310 - 319.

5. Психологія волі // Психологія. Комплекс типових навчальних програм для підготовки студентів за кредитно-модульною та модульно-рейтинговою системою. / За ред. академіка В.І. Бондаря. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – С.164 - 175.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЙОГО ЗВ'ЯЗОК ІЗ ЇХ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ

У другому розділі розглядаються процедура та результати експериментального вивчення психологічних особливостей розвитку вольових якостей дітей молодшого шкільного віку з різними навчальними досягненнями, представлені особливості кореляційного зв'язку між рівнями навчальних досягнень учнів і рівнями сформованості їх вольових якостей.

2.1. Організаційно-методичні засади експериментального дослідження

В даному підрозділі представлені мета, завдання, етапи та методи дослідження психологічних особливостей вольових якостей молодших школярів у процесі навчальної діяльності.

Аналіз та узагальнення літературних джерел з проблеми дослідження свідчить, що успішність оволодіння навчальною діяльністю молодшими школярами залежить від їх рівня розвитку вольових якостей, які є важливими якостями особистості учнів й формуються у провідній діяльності цього віку – навчальній. Сформованість вміння слідувати правилам класу, школи, діяти у відповідності з певними вимогами, володіти собою, діяти за зразком, приймати мету, поставлену вчителем, самостійно ставити цілі діяльності, активно, старанно, наполегливо досягати результату, долати труднощі, докладати вольового зусилля для визначення способу дій тощо у дітей молодшого шкільного віку помітно впливає на їх успішність в навчальній діяльності.

Своєчасна психодіагностика сформованості вольових якостей молодших школярів дозволяє не тільки констатувати реальний їх прояв у навчальній

діяльності, але й на її основі розвинути волю учнів загалом та сприяти покращенню їх навчальних досягнень.

Метою нашого дослідження є з’ясування рівня розвитку вольових якостей молодших школярів, що мають різні навчальні досягнення.

Завдання констатувальної частини дослідження полягало у наступному:

1. З'ясувати рівень навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку з основних предметів програми початкової школи (математики, української мови, читання).

2. Дослідити психологічні особливості прояву вольових якостей молодших школярів у навчальній діяльності, встановити їх рівні розвитку.

3. Здійснити порівняльний аналіз рівнів розвитку вольових якостей учнів з їх рівнями досягнень у навчанні.

4. Визначити вольові якості, які найбільше корелюють з успішністю навчальної діяльності у молодшому шкільному віці.

Для вирішення поставлених завдань експериментальне дослідження проводилося поетапно.

На підготовчому етапі були відібрані та адаптовані методики для проведення дослідження. Апробація та адаптація методик здійснювалась в процесі пілотажного експерименту, в ході якого з’ясовувалась валідність обраних методик.

Перший етап передбачав з’ясування рівня розвитку вольових якостей молодших школярів, прояву дисциплінованості, самостійності, наполегливості, витримки, організованості, рішучості, ініціативності під час уроків та позаурочний час, рівня навчальних досягнень, за допомогою спостережень вчителів початкових класів та їх опитування, які були названі нами *екстенсивними* методами. Термін “екстенсивні методи” запозичений нами у Є.Ільїна, який стверджує, що “вивчення особистісних якостей, в тому числі й вольових, зводиться до розробки методів отримання L -, Q -, T даних, де L (life record data) – це опис якостей за їх “життєвим проявом”; Q (questionnaire data) – дані, отримані методом опитування, T (objective test data) – дані об'єктивних тестів

з експериментальною ситуацією, що контролюється. Перші два способи отримання даних відносяться до неекспериментальних методів вивчення волі, третій – до експериментальних. Всі методи вивчення вольової активності можна розподілити на екстенсивні і експериментальні (природні і лабораторні), які застосовуються для більш глибокого й адекватного вивчення вольових якостей" [63, с.203]. "В основу екстенсивних методів *вивчення особливостей вольової активності особистості* покладено спостереження за поведінкою суб'єкта в природних умовах, аналіз дій і вчинків особистості і їх оцінка, а також бесіду, інтерв'ю, анкетування, опитування (використання самооцінок)" [63, с.204].

Безпосередньо на першому етапі нашого дослідження використовувались такі методи:

- анкета для вчителів початкових класів загальноосвітніх середніх шкіл з метою вивчення вольових якостей молодших школярів та з'ясування рівня їх навчальних досягнень;
- методика О.Висоцького "Спостереження для оцінки вольових якостей" для вивчення рівня прояву таких вольових якостей учнів як дисциплінованість, самостійність, наполегливість, витримка, організованість, рішучість та ініціативність під час навчання на уроках та позаурочний час.

В межах другого етапу, який складався із 4-х серій дослідження, ми вивчали рівень розвитку у молодших школярів цілеспрямованості, наполегливості, здатності володіти собою, вольова поведінка. На даному етапі використовувалися такі *експериментальні методи* та *методики* дослідження:

- метод спостереження;
- методика "Намалюй кружечки" (модифікація методики А. Штуки);
- методика "Картинка, що не складається (з пазлів)" (модифікація методик "Невирішувана задача" і "Кубики Кооса");
- методика "Альбом" (модифікація методики Ш.Чхартишвілі);
- методика "Викладання візерунка за зразком" (модифікований варіант методики Н. Циркун);
- методи якісного та кількісного аналізу одержаних даних.

Для обробки даних, отриманих на першому та другому етапах дослідження, використовувалися методи математичної статистики: альтернативний аналіз і кореляційний аналіз Пірсона [29; 149]. Статистичні методи дозволили представити кількісні дані у відсотках (альтернативний аналіз) і перевірити наявність чи відсутність зв'язку між рівнями навчальних досягнень молодших школярів та їх рівнями розвитку вольових якостей, визначених екстенсивними та експериментальними методами (кореляційний аналіз). Проведений порівняльний аналіз дозволив перевірити припущення, стосовно взаємозв'язку між рівнем розвитку вольових якостей досліджуваних та їх навчальними досягненями.

Третій етап дослідження дозволив здійснити порівняльний аналіз рівнів розвитку вольових якостей учнів визначений у ході першого та другого етапів та визначити провідні вольові якості, які найбільше корелюють із навчальною діяльністю у молодшому шкільному віці і забезпечують її успішність.

В констатувальному експерименті взяли участь 150 молодших школярів із різними навчальними досягненнями та 16 вчителів початкових класів. Дослідницько-експериментальна робота проводилась з учнями 1-х –3-х класів на базі загальноосвітніх шкіл №№ 1, 2, 3 с. Нові-Петрівці, № 1 с. Старі-Петрівці, Київської області.

Результати констатувального експерименту, отримані за допомогою емпіричних методів, подані у наступних підрозділах.

2.2. Результати дослідження вольових якостей молодших школярів екстенсивними методами

В даному підрозділі наводяться результати дослідження рівня прояву вольових якостей молодших школярів, що мають різні навчальні досягнення, отримані за допомогою екстенсивних методів.

Дослідження особливостей вольової сфери учнів молодшого шкільного віку ми розпочали із проведення анкетування вчителів початкових класів загальноосвітніх середніх шкіл, яке було спрямоване на з'ясування проявів

вольових якостей молодших школярів у різні моменти уроку, на різних етапах вирішення ними навчальних завдань і виконання завдань вчителя, а також на з'ясування рівня їх навчальних досягнень, згідно семестрових балів, які отримав учень з основних навчальних предметів: математики, української мови, читання (анкета подана в Додатку А.1).

За опитуванням вчителів досліджуваними виступили молодші школярі 1-х – 3-х класів (учні 7-ми, 8-ми та 9-ти річного віку), які були поділені на чотири інтегровані рівні за результатами їх навчальних досягнень з основних навчальних предметів у початковій школі: математики, української мови, читання. Розподіл за рівнями базувався на існуючій у сучасній школі системі оцінювання навчальних досягнень учнів, згідно з якою їх знання, уміння й навички оцінюються у 1-х-2-х класах вербально, у 3-х - 4-х класах - певною кількістю балів у відповідності з рівнем навчальних досягнень (РНД): 1-3 бали – початковий, 4-6 балів – середній, 7-9 балів – достатній, 10-12 балів - високий. (*Наказ МОН України та АПН України від 04. 09. 2000 р. № 428 "Про запровадження 12-ти бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти"*) [73; 78].

Розподіл молодших школярів різних класів за рівнем їх навчальних досягнень поданий у табл. 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

Розподіл молодших школярів різних класів за рівнем їх навчальних досягнень

Рівні навчальних досягнень	Класи					
	1		2		3	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	13	26,5	12	24,0	16	31,4
Достатній	20	40,8	23	46,0	20	39,2
Середній	15	30,6	8	16,0	12	23,5
Початковий	1	2,1	7	14,0	3	5,9
Всього уч-в	49	100	50	100	51	100

Як видно з таблиці 2.2.1 до першої експериментальної групи увійшли 49 учнів 1-х класів, із них 13 мали високий, 20 – достатній, 15 – середній, 1- початковий РНД. Другу групу становили 50 дітей 2-х класів, з них 12 мали високий, 23 – достатній, 8 – середній, 7- початковий РНД. До третьої групи увійшов 51 школяр 3-х класів, з них 16 мали високий, 20 – достатній, 12 – середній, 3- початковий РНД.

Молодші школярі з ***високим рівнем навчальних досягнень*** (10 – 12 балів) характеризуються тим, що вони володіють системою понять в їх ієрархічній підпорядкованості, встановлюють як внутрішньопонятійні, так і міжпонятійні зв'язки; вміють розпізнавати об'єкти, які охоплюються засвоєними поняттями різного рівня узагальнення, під час відповіді вміють перебудовувати засвоєний зміст у нову логічну послідовність, можуть аргументувати свою відповідь новими прикладами; вміють застосувати способи діяльності в нових ситуаціях; самостійні роботи виконують під опосередкованим керівництвом; володіють вміннями самостійно вирішувати проблеми за аналогією (пошукова діяльність).

Учні з ***достатнім рівнем навчальних досягнень*** (7 – 9 балів) володіють поняттями, відтворюють їх зміст, ілюструють не тільки вже відомими, а й новими прикладами, встановлюють відомі внутрішньопонятійні і міжпонятійні зв'язки; вміють розпізнавати об'єкти, які охоплюються засвоєними поняттями; під час відповіді можуть відтворити засвоєний зміст в іншій послідовності, не змінюючи логічних зв'язків; самостійні роботи виконують з незначною допомогою вчителя; володіють вміннями виконувати окремі етапи вирішення проблеми і застосовують їх у співробітництві з учителем (частково-пошукова діяльність).

Школярі, що мають ***середній рівень навчальних досягнень*** (4 – 6 балів), володіють знаннями у формі понять, відтворюють їх зміст, ілюструють прикладами з підручника, можуть встановити засвоєні внутрішньопонятійні зв'язки; відповідь будують у засвоєній послідовності; вміннями володіють на рівні виконання способів діяльності за зразком за аналогією; самостійну роботу виконують зі значною допомогою учителя.

Учні з ***початковим рівнем навчальних досягнень*** (1-3 бали), засвоюють знання у формі окремих фактів, елементарних уявлень, які можуть відтворити; різними видами умінь володіють на рівні копіювання зразка виконання способу діяльності; самостійну роботу виконують під безпосереднім керівництвом учителя, але допомогу не можуть сприйняти одразу, а потребують детального кількоразового пояснення [73; 78].

Опитування вчителів показало, що вольові якості молодших школярів у навчальній діяльності проявляються по-різному у відповідності з їх РНД.

Розглянемо отримані результати опитування (Додаток А.2).

Вольові якості молодших школярів, які мають ***високий рівень навчальних досягнень*** характеризуються тим, що учні завжди приймають загальну мету уроку поставлену вчителем, самостійно приступають до виконання завдань, уявляють майбутній результат своєї діяльності, прагнуть його досягти, усвідомлюють шляхи виконання, контролюють, аналізують й можуть оцінити свою роботу, завжди організовують себе під час виконання завдань, зосереджують довільну увагу на їх виконанні, а також, завжди встигають виконати завдання у відведений час.

У школярів, що мають ***достатній рівень навчальних досягнень,*** прояви вольових якостей у навчальній діяльності дещо схожі з учнями високого РНД. Вони переважно завжди приймають загальну мету уроку, поставлену вчителем; інколи самостійно ставлять мету конкретної діяльності, можуть не завжди уявити її майбутній результат, а інколи прагнуть його досягти, усвідомлюють шляхи виконання завдання; контролюють свою роботу, але не завжди можуть її проаналізувати, хоча й можуть оцінити її; вони не завжди можуть організувати себе під час виконання завдань, хоча можуть зосередити довільну увагу на його виконанні; не завжди встигають виконати завдання у відведений час.

Школярі, які мають **с*ередній рівень навчальних досягнень***, за словами вчителів, інколи приймають загальну мету уроку, поставлену вчителем; не завжди ставлять мету конкретної діяльності самостійно, інколи уявляють майбутній результат цієї діяльності і прагнуть його досягти, не завжди усвідомлюють шляхи

виконання завдання, не завжди контролюють себе під час виконання завдань, не можуть проаналізувати свою роботу, хоча інколи можуть адекватно оцінити її, організовують себе під час виконання завдань, але не можуть зосередити довільну увагу на їх виконанні й не встигають виконати завдання у відведений час.

Більшість учнів ***з початковим рівнем навчальних досягнень***, не приймають загальної мети уроку, не можуть самостійно поставити мету конкретної діяльності, не уявляють майбутнього результату конкретної діяльності, не прагнуть його досягти, не усвідомлюють шляхи виконання завдання, не можуть проконтролювати себе під час виконання завдань й не можуть проаналізувати свою роботу, хоча інколи можуть її оцінити й організувати себе під час виконання завдань, але при цьому не зосереджують довільну увагу на їх виконанні й не встигають їх закінчити у відведений час.

Вище наведена характеристика прояву вольових якостей у навчальній діяльності учнів молодшого шкільного віку, отримана нами за результатами опитування вчителів, доводить існування неоднорідності розвитку вольових якостей в учнів з різними РНД, однак не дозволяє зробити вичерпні висновки, стосовно вольової сфери дитини цього віку, зокрема, вольових якостей.

Для отримання повної інформації про рівень прояву кожної досліджуваної вольової якості учня (дисциплінованості, самостійності, наполегливості, витримки, організованості, рішучості, ініціативності) під час навчання на уроках та позаурочний час, ми застосували методику О.Висоцького “Спостереження для оцінки вольових якостей” [63]. Підставою для використання даної методики слугувало те, що доволі повну характеристику вольової сфери учня можна отримати, спостерігаючи за проявами таких вольових якостей як наполегливість, ініціативність, самостійність тощо, які проявляються у будь-якій діяльності, в тому числі й навчальній. Вчителі мали оцінити вольові якості молодших школярів, які вони постійно спостерігають на уроках, перервах за п'ятибальною системою: 5 балів – вольова якість дуже розвинена, 4 – розвинена, 3 – слабо розвинена, 2 – дуже слабо розвинена, 1 – вольова якість взагалі відсутня.

Для оцінювання були виділені такі вольові якості: дисциплінованість, самостійність, наполегливість, витримка, організованість, рішучість, ініціативність (див. Додаток Б). Загальна оцінка кожної вольової якості визначалась як середньоарифметичне, отримане від ділення суми оцінок даної якості на число оцінюваних. Рівень її прояву оцінювався нами таким чином: високий рівень - середньоарифметичне дорівнювало 4 і вище балів; середній рівень - 3,9 –2,7 балів; низький рівень прояву - 2,6 балів і нижче.

За результатами дослідження показники рівня розвитку вольових якостей кожного досліджуваного учня у середньоарифметичних балах за оцінками вчителів подані у Додатку В.

Отримані дані показали розбіжності у рівнях розвитку вольових якостей молодших школярів у різних класах. Так, серед дітей 1-х класів, педагоги оцінили рівень **дисциплінованості** у 24,5% учнів як високий, у 55,1% - середній, у 20,4% – низький. Серед другокласників високий рівень мали 42% школярів, 48% - середній, 10% – низький рівень даної якості. У групі третьокласників, 31,4% мали високий, 60,8% - середній, 7,8% – низький рівень. Загалом, можна констатувати переважання середнього рівня дисциплінованості у молодших школярів трьох вікових груп.

Ті учні, що мають високий рівень дисциплінованості дотримуються шкільних правил, класу, свідомо виконують вимоги, доручення, без дозволу не залишають урок, дотримуються гарної поведінки навіть тоді, коли змінюються звичні для них обставини тощо.

Середній рівень дисциплінованості проявляється у тому, що учні підпорядковуються правилам, вимогам вчителя, класу, школи, але це роблять не завжди свідомо, іноді виконують доручення, а іноді можуть забути про його виконання, якщо змінюється звична обстановка під час уроку, вони дотримуються правил поведінки.

Діти з низькою дисциплінованістю, не дотримуються встановлених правил поведінки, не виконують доручення вчителя, можуть запізнитися на урок або

взагалі не з'явитися на нього, часто на уроках бешкетують, займаються сторонніми справами тощо.

В дослідженні ми припустили про існування певного взаємозв’язку між рівнями розвитку вольових якостей молодших школярів та рівнями їх навчальних досягнень. Для перевірки даного припущення нами був застосований порівняльний та кореляційний аналіз Пірсона.

Результати здійсненого нами порівняльного аналізу взаємозв’язку між рівнями дисциплінованості молодших школярів та їх рівнями навчальних досягнень подані у табл. 2.2.2.

Таблиця 2.2.2

Взаємозв’язок між рівнями навчальних досягнень й рівнями дисциплінованості молодших школярів (у %)

Рівні навчальних досягнень, класи	Рівні дисциплінованості		
	Високий	Середній	Низький
Високий рівень			
1-ші класи	46,1	38,5	15,4
2-гі класи	91,7	8,3	-
3-ті класи	75,0	25,0	-
Достатній рівень			
1-ші класи	25,0	60,0	15,0
2-гі класи	34,8	52,2	13,0
3-ті класи	20,0	75,0	5,0
Середній рівень			
1-ші класи	6,7	60,0	33,3
2-гі класи	25,0	50,0	25,0
3-ті класи	-	83,3	16,7
Початковий рівень			
1-ші класи	-	100	-
2-гі класи	-	100	-
3-ті класи	-	66,7	33,3

З таблиці видно, що у молодших школярів з ***високим рівнем навчальних досягнень*** переважно має місце й високий рівень дисциплінованості (46,1% - першокласників, 91,7%- другокласників та 75% - третьокласників). Середній рівень дисциплінованості виявляють 38,5% учнів 1-х класів, 8,3% 2-х та 25% 3-х

класів. 15,4% першокласників із цим РНД мають низький рівень дисциплінованості.

По мірі зниження показників навчальної успішності збільшується кількість учнів з середнім і низьким рівнем дисциплінованості. Так, серед молодших школярів, які мають ***достатній рівень навчальних досягнень,*** переважає середній рівень дисциплінованості (60%, 52,2%, 75%). 25% учнів 1-х класів, 34,8% - 2-х та 20% - 3-х класів мають високу дисциплінованість. Низький рівень дисциплінованості відповідно проявляють 15%, 13% та 5% учнів з достатнім РНД.

Переважання середнього рівня дисциплінованості спостерігається й учнів з ***середнім рівнем навчальних досягнень*** (60% першокласників, 50% другокласників і 83,3% третьокласників). Відповідно низьку дисциплінованість мають 33,3%, 25% та 16,7% молодших школярів. Високу - лише 6,7% учнів 1-х класів та 25% - 2-х. У дітей 3-х класів з цим РНД високого рівня дисциплінованості взагалі не виявлено.

Серед досліджуваних усіх класів, які мають ***початковий рівень навчальних досягнень,*** не виявлено жодного учня з високим рівнем дисциплінованості. 100% учнів 1-х й 2-х та 66,7% 3-х класів з цим РНД проявляють середній рівень дисциплінованості, 33,3% - низький.

Отримані результати дослідження дозволяють стверджувати, що чим нижчий РНД учнів, тим частіше у них має місце середній та низький рівень дисциплінованості. І, навпаки, чим вищий РНД учнів, тим вищою є загалом їх дисциплінованість.

Вольову якість "**самостійність"** вчителі оцінили наступним чином: серед першокласників 30,6%, на їхню думку, мають високий рівень, 57,2% - середній, 12,2% – низький. Серед другокласників у 26% школярів високий рівень, у 50% - середній, у 24% – низький. У третьокласників, 17,6% мають високий, 62,8% - середній, 19,6% – низький рівень самостійності.

Школярі з високим рівнем самостійності самі приймають рішення, виконують завдання вчителя без його допомоги і постійного контролю з його сторони, організовують свою діяльність (готуються до уроку, обслуговують себе

тощо), самі несуть відповідальність за особисті рішення у повсякденних ситуаціях.

За оцінками педагогів, учні із середнім рівнем самостійності не завжди самі приймають рішення, несуть відповідальність за нього, іноді потребують нагадувань і підказок щодо виконання навчальних завдань. Учні, віднесені до низького рівня самостійності, не вміють обходитися у своїх діях на уроці без сторонньої допомоги, самостійно не приймають рішення. При підготовці до уроку, до вивчення нового матеріалу вчитель постійно нагадує їм про те, що і як треба зробити тощо.

Зіставляючи рівні навчальних досягнень й рівні самостійності досліджуваних, встановлено наявність взаємозв'язку між ними. Так, 92,3% учнів 1-х класів, 83,3% - 2-х та 43,7% - 3-х класів з ***високим рівнем навчальних досягнень*** мають високий рівень самостійності у навчальній діяльності. Інші (7,7% і 16,7%) мають середній рівень прояву даної якості. Учні 3-х класів з високим РНД переважно проявляють середній рівень самостійності у навчанні (56,3%). Низького рівня самостійності серед учнів з високим РНД в усіх трьох вікових групах не виявлено.

Простежується тенденція до зниження показників РНД в учнів з середнім і низьким рівнем самостійності. Так, серед досліджуваних з ***достатнім рівнем навчальних досягнень*** виявлено 85% першокласників із середнім рівнем розвитку самостійності, 15% - з високим. Не було віднесено до низького рівня прояву самостійності жодного першокласника. Серед другокласників з цим РНД 69,6% мають середній рівень прояву самостійності, 13% - високий, 17,4% - низький. Серед третьокласників 85% проявляють середній рівень самостійності, 10% - високий і лише 5% - низький.

60% першокласників, з ***середнім рівнем навчальних досягнень,*** проявляють середній рівень самостійності і 40% - низький. У другокласників 62,5% - середній і 37,5% - низький. У третьокласників середній й низький рівні самостійності мають відповідно по 50% учнів. Високого рівня самостійності не виявлено у жодного школяра з цим РНД у всіх досліджуваних класах.

Відсутність високого рівня виявлена й серед учнів з ***початковим рівнем навчальних досягнень***. 100% першокласників проявляють самостійність у навчанні на середньому рівні. Більшість другокласників (71,4%) – на низькому і 28,6% - на середньому рівні самостійності. А 100% третьокласників з початковим РНД, за оцінками педагогів, мають самостійність на низькому рівні. Звідси можна зробити висновок, що чим нижчий РНД учнів, тим частіше проявляється середній і низький рівень самостійності.

Наведений вище взаємозв'язок між рівнями навчальних досягнень й рівнями самостійності поданий у табл. 2.2.3.

Таблиця 2.2.3

Взаємозв'язок між рівнями навчальних досягнень й рівнями самостійності молодших школярів (у %)

Рівні навчальних досягнень, класи	Рівні самостійності		
	Високий	Середній	Низький
Високий рівень			
1-ші класи	92,3	7,7	-
2-гі класи	83,3	16,7	-
3-ті класи	43,7	56,3	-
Достатній рівень			
1-ші класи	15,0	85,0	-
2-гі класи	13,0	69,6	17,4
3-ті класи	10,0	85,0	5,0
Середній рівень			
1-ші класи	-	60,0	40,0
2-гі класи	-	62,5	37,5
3-ті класи	-	50,0	50,0
Початковий рівень			
1-ші класи	-	100	-
2-гі класи	-	28,6	71,4
3-ті класи	-	-	100

Наполегливість у першокласників вчителі оцінили так: у 28,6% - високий, у 57,1% - середній, у 14,3% – низький. У другокласників високий рівень наполегливості виявляє 26% школярів, середній - 52%, низький - 22%. У третьокласників 11,8% мають високий, 56,8% - середній, 31,4% – низький рівень наполегливості. Згідно ознак наполегливості, що були запропоновані вчителям

для оцінки (див. Додаток Б), високий рівень якості характеризується тим, що учні постійно прагнуть доводити розпочату справу до кінця; уміють тривалий час втримувати мету, долають труднощі, не залишають роботу і доводять її до завершення, якщо до неї й спав інтерес, уміють проявити завзятість в обставинах, що змінилися (зміна школи, класу, умов праці тощо).

Середній рівень наполегливості проявляється у тому, що розпочата справа не завжди доводиться учнями до кінця; вони уміють тривалий час втримувати мету, але їх енергія у боротьбі із труднощами поступово згасає, іноді уміють продовжувати конкретну діяльність при небажанні нею займатися або при появі іншої, більш цікавої діяльності, а іноді цікава діяльність перемагає над тією, в якій необхідно проявити наполегливість. Коли змінюються звичні обставини, діти з середнім рівнем наполегливості не завжди проявляють завзятість у подоланні труднощів.

Учні з низьким рівнем наполегливості не доводять розпочату справу до кінця; тривалий час не можуть втримувати мету, зіткнувшись із першими ж труднощами, або при появі іншої, більш цікавої діяльності не доводять роботу до завершення. Вони не проявляють завзятість в обставинах, що змінилися.

Показники взаємозв’язку між рівнями навчальних досягнень й рівнями наполегливості учнів експериментальних класів подані у табл. 2.2.4.

Аналізуючи взаємозв'язок між рівнями наполегливості й рівнями навчальних досягнень молодших школярів, представлений в таблиці, ми виявили, що більшість учнів **з *високим рівнем навчальних досягнень*** (53,8% першокласників і 83,3% другокласників) виявляють високу наполегливість у навчанні, інші (46,2% і 16,7%) - середню. Серед учнів 3-х класів дещо інша ситуація: більшість з них - 62,5% мають середню наполегливість, а 37,5% - високу. Низького рівня прояву наполегливості серед дітей з високим РНД не виявлено.

У школярів **з *достатнім рівнем навчальних досягнень*** наполегливість оцінена таким чином: у 20% першокласників - високий, у 75% - середній, у 5% - низький рівень; у 13% другокласників - високий, у 74% - середній, у 13% -

низький рівень; у більшості третьокласників (80%) - середній і у 20% - низький рівень. Характерно, що високий рівень розвитку наполегливості не виявляє жоден учень 3-х класів.

Таблиця 2.2.4

Взаємозв'язок між рівнями навчальних досягнень й рівнями наполегливості молодших школярів (у %)

Рівні навчальних досягнень, класи	Рівні наполегливості		
	Високий	Середній	Низький
Високий рівень			
1-ші класи	53,8	46,2	-
2-гі класи	83,3	16,7	-
3-ті класи	37,5	62,5	-
Достатній рівень			
1-ші класи	20,0	75,0	5,0
2-гі класи	13,0	74,0	13,0
3-ті класи	-	80,0	20,0
Середній рівень			
1-ші класи	20,0	46,7	33,3
2-гі класи	-	62,5	37,5
3-ті класи	-	25,0	75,0
Початковий рівень			
1-ші класи	-	-	100
2-гі класи	-	28,6	71,4
3-ті класи	-	-	100

Серед учнів з ***середнім рівнем навчальних досягнень*** має місце збільшення кількісних показників середнього й низького рівня наполегливості. 46,7% учнів 1-х класів мають й середній рівень наполегливості, 33,3% – низький і 20% - високий. Серед школярів 2-х і 3-х класів з цим РНД високої наполегливості у навчанні не виявляє жоден з них. Більшість другокласників (62,5%) мають середній рівень наполегливості і 37,5% - низький. У третьокласників, навпаки, - більшість (75%) мають низький і 25% - середній рівень наполегливості.

У досліджуваних всіх класів ***з початковим рівнем навчальних досягнень*** високого рівня наполегливості у навчанні не виявлено. 100% першокласників і третьокласників наполегливість виявляють на низькому рівні. Більшість

другокласників (71,4%) виявляють низький, а 28,6% середній рівень наполегливості.

Досліджуючи прояв наступної вольової якості - **витримки** у навчальній діяльності, за спостереженнями вчителів, ми отримали такі дані: серед першокласників 18,4% учнів мають високий, 67,3% - середній, 14,3% – низький рівень цієї якості. Серед другокласників: 30% дітей мають високий, 66% - середній, 4% – низький рівень. Серед третьокласників 21,6% школярів мають високий, 72,5% - середній, 5,9% – низький рівень витримки.

Високий рівень витримки у молодших школярів характеризується: виявом терпіння у діяльності, яка виконується у важких умовах (великі перешкоди, невдачі тощо); умінням поводити себе в конфліктних ситуаціях; умінням стримувати свої почуття в ситуаціях, що провокують емоційне збудження (велика радість, обурення, гнів тощо); умінням контролювати свою поведінку у незвичних обставинах.

Про середній рівень витримки свідчать такі ознаки: терпіння у діяльності не завжди проявляється; в одних конфліктних ситуаціях учень стримує себе, а в інших може не стриматися, не зуміти загальмувати свої почуття в ситуації, що спровокувала емоційне збудження; уміння контролювати свою поведінку у незвичних обставинах.

Низький рівень витримки означає, що терпіння у діяльності, яка виконується у важких умовах, відсутнє; відсутнє уміння поводити себе в конфліктних ситуаціях; учень не може стримувати свої почуття при сильному емоційному збудженні, це може проявитися у великій радості, обуренні, гніві тощо; у незвичних обставинах не уміє контролювати свою поведінку.

Аналіз взаємозв’язку рівнів навчальних досягнень і рівнів витримки показав переважання в учнів середнього рівня розвитку цієї вольової якості. Так, 61,5% учнів 1-х класів ***з високим рівнем навчальних досягнень*** мають середній рівень витримки, 30,8% - високий і лише 7,7% виявляють витримку на низькому рівні. В учнів 2-х і 3-х класів з цим РНД, помітне переважання високого рівня витримки –

відповідно 58,3% і 56,2%. Середній рівень цієї якості відповідно мають 41,7% та 43,8% учнів. Низької витримки серед школярів цих класів не виявлено.

Серед школярів з ***достатнім рівнем навчальних досягнень*** високий рівень витримки у 10% першокласників, 26,1% другокласників і 5% третьокласників. Середній рівень витримки у більшості молодших школярів: у 75% - першокласників, у 69,6% -другокласників, у 90% - третьокласників. Відповідно низьку витримку у навчанні проявляють 15% учнів 1-х класів, 4,3% - 2-х класів і 5% - 3-х класів з достатнім РНД.

Переважання середнього рівня витримки помітне і серед учнів з ***середнім рівнем навчальних досягнень***: у 60% першокласників, 62,5% другокласників і 75% третьокласників. Серед учнів 1-х класів з цим РНД у 20% виявлено високий і у 20% - низький рівень витримки. У другокласників витримку на високому рівні виявляють 25%, а 12,5% - на низькому. У третьокласників лише 8,3% мають високу витримку, 16,7% - низьку.

Серед досліджуваних, що мають ***початковий рівень навчальних досягнень*** не виявлено жодного з високим й низьким рівнями витримки. По 100% дітей 1-х - 3-х класів виявляють її на середньому рівні.

Вище наведений взаємозв'язок поданий у табл. 2.2.5.

Таблиця 2.2.5

Взаємозв'язок між рівнями навчальних досягнень й рівнями витримки молодших школярів (у %)

Рівні навчальних досягнень, класи	Рівні витримки		
	Високий	Середній	Низький
Високий рівень			
1-ші класи	30,8	61,5	7,7
2-гі класи	58,3	41,7	-
3-ті класи	56,2	43,8	-
Достатній рівень			
1-ші класи	10,0	75,0	15,0
2-гі класи	26,1	69,6	4,3
3-ті класи	5,0	90,0	5,0

Продовж.табл.2.2.5

Середній рівень			
1-ші класи	20,0	60,0	20,0
2-гі класи	25,0	62,5	12,5
3-ті класи	8,3	75,0	16,7
Початковий рівень			
1-ші класи	-	100	-
2-гі класи	-	100	-
3-ті класи	-	100	-

Така вольова якість як **організованість,** за оцінками вчителів, у дітей молодшого шкільного віку проявляється так: у 44,9% учнів 1-х класів - високий, у 40,8% - середній, у 14,3% – низький рівень цієї якості. Серед другокласників: 36% школярів мають високий, 56% - середній, 8% – низький рівень організованості. У групі третьокласників 31,3% учнів мають високий, 49,1% - середній, 19,6% – низький рівень організованості.

Високий рівень організованості характеризується тим, що учень постійно дотримується певного порядку, який сприяє успіху в діяльності (тримає у порядку книжки, зошити, робоче місце, предмети праці й розваг тощо); планує свої дії; раціонально використовує час з урахуванням обставин; уміє організувати свою діяльність в обставинах, що змінилися.

Для середнього рівня організованості характерним є те, що учень не завжди дотримується певного порядку на робочому місці, а також у книжках, зошитах, предметах праці й розваг; іноді може спланувати свої дії і раціонально використати час з урахуванням обставин, а іноді ні; при обставинах, що змінилися може себе організувати.

Низький рівень організованості, за словами вчителів, характеризується недотриманням порядку, який сприяє успіху в діяльності; невмінням планувати свої дії під час навчання; нераціональним використанням часу; невмінням організовувати свою діяльність в обставинах, що змінилися.

Виявлена у дослідженні закономірність зменшення РНД молодших школярів і збільшення кількісних показників середнього й низького рівня

вольової якості була встановлена і при дослідженні інших якостей: організованості, рішучості й ініціативності. Так, дослідження взаємозв'язку між рівнями навчальних досягнень і рівнем організованості засвідчило, що молодші школярі з ***високим рівнем навчальних досягнень*** проявляють й високий рівень організованості, що становить 92,3% досліджуваних 1-х класів, 91,7% - 2-х і 75% - 3-х класів. Середній рівень цієї вольової якості виявлено лише у 7,7% першокласників, 8,3% другокласників і 25% третьокласників. Низького рівня не виявляє жоден високоуспішний молодший школяр.

Серед дітей, які мають ***достатній рівень досягнення*** у навчанні, високий рівень організованості виявлено у 45% першокласників, 45% виявляють організованість на середньому рівні, і 10% - на низькому. Більшість другокласників виявляють організованість на середньому рівні (73,9%), а 26,1% - на високому. Низького рівня організованості в учнів 2-х класів не виявлено. Більшість третьокласників (70%) мають середній рівень організованості, 20% - високий і 10% - низький.

Серед досліджуваних з ***середнім рівнем навчальних досягнень***, за спостереженнями вчителів, більшість учнів 1-х і 2-х класів виявляли середній рівень організованості. Високий рівень якості відповідно мають лише 6,6% і 12,5%, а низький – 26,7% і 12,5%. 58,3% школярів 3-х класів мають низький рівень організованості, решта 41,7% - середній. Високого рівня не виявляє жоден третьокласник.

У молодших школярів з ***початковим рівнем навчальних досягнень*** не виявлено високого рівня організованості. Так, у 100% першокласників виявлено низький рівень прояву цієї вольової якості. А у другокласників і третьокласників переважає середній рівень організованості: 57,1% і 66,7%. Решта 42,9% другокласників і 33,3% третьокласників у навчанні виявляють низький рівень організованості.

Результати вищевикладеного взаємозв’язку подані у табл. 2.2.6.

Таблиця 2.2.6

Взаємозв'язок між рівнями навчальних досягнень й рівнями організованості молодших школярів (у %)

Рівні навчальних досягнень, класи	Рівні організованості		
	Високий	Середній	Низький
Високий рівень			
1-ші класи	92,3	7,7	-
2-гі класи	91,7	8,3	-
3-ті класи	75,0	25,0	-
Достатній рівень			
1-ші класи	45,0	45,0	10,0
2-гі класи	26,1	73,9	-
3-ті класи	20,0	70,0	10,0
Середній рівень			
1-ші класи	6,6	66,7	26,7
2-гі класи	12,5	75,0	12,5
3-ті класи	-	41,7	58,3
Початковий рівень			
1-ші класи	-	-	100
2-гі класи	-	57,1	42,9
3-ті класи	-	66,7	33,3

Рівень **рішучості** у молодших школярів вчителі оцінили так: серед групи першокласників учнів 14,3% мають високий рівень, 59,2% - середній, 26,5% – низький. Серед другокласників школярів 24% мають високий, 62% - середній, 14% – низький рівень рішучості. У групі третьокласників 17,6% мають високий, 60,8% - середній, 21,6% – низький рівень рішучості.

Високий рівень рішучості характеризується тим, що учні швидко, впевнено й свідомо приймають рішення в ситуаціях, які цього вимагають; не розгублюються в прийнятті рішення у важких умовах і під час емоційних збуджень, а також рішуче діють у незвичних ситуаціях.

Середній рівень рішучості характеризується тим, що учні свідомо, впевнено приймають рішення під час виконання тієї чи іншої діяльності або вчинку, але іноді у важких умовах і під час емоційних збуджень можуть розгубитися в його прийнятті; в незвичних обставинах частіше діють рішуче.

Низький рівень рішучості характеризується тим, що учні не можуть швидко й усвідомлено прийняти рішення в ситуаціях, які цього вимагають; виконання дії чи вчинку супроводжується значними ваганнями, невпевненістю; має місце розгубленість у важких умовах і під час емоційних збуджень; нерішуче діють у незвичних обставинах.

Взаємозв'язок між рівнями навчальних досягнень й рівнями рішучості молодших школярів наведений у табл. 2.2.7.

Таблиця 2.2.7

Взаємозв'язок між рівнями навчальних досягнень й рівнями рішучості молодших школярів (у %)

Рівні навчальних досягнень, класи	Рівні рішучості		
	Високий	Середній	Низький
Високий рівень			
1-ші класи	38,5	46,1	15,4
2-гі класи	75,0	25,0	-
3-ті класи	43,7	56,3	-
Достатній рівень			
1-ші класи	5,0	60,0	35,0
2-гі класи	8,7	86,9	4,4
3-ті класи	5,0	85,0	10,0
Середній рівень			
1-ші класи	6,6	66,7	26,7
2-гі класи	-	75,0	25,0
3-ті класи	8,3	41,7	50,0
Початковий рівень			
1-ші класи	-	100	-
2-гі класи	14,3	28,6	57,1
3-ті класи	-	-	100

Дані таблиці свідчать, що у 1-х класах більшість учнів, які мають ***високий рівень навчальних досягнень,*** виявляють рішучість у навчанні на середньому рівні (46,1%), 38,5% - на високому, а 15,4% - на низькому. У школярів 2-х класів переважає високий рівень цієї якості (75%), а 25% мають середній. Низького рівня у цих учнів не виявлено. Серед учнів 3-х класів також спостерігається

переважання середнього рівня (56,3%), високий - у 43,7%. Низького рівня не виявлено.

Переважання середнього рівня рішучості спостерігається і в школярів з ***достатнім рівнем навчальних досягнень.*** Серед учнів 1-х класів середній рівень рішучості виявлено у 60%, низький – у 35% і лише у 5% - високий. 86,9% школярів 2-х класів проявляють рішучість на середньому рівні, 8,7% - на високому і лише 4,4% - на низькому. 85% учнів 3-х класів - на середньому, 5% - на високому, 10% - на низькому рівні.

Серед першокласників з ***середнім рівнем навчальних досягнень*** лише 6,6% мають високий рівень рішучості, 66,7% - середній і 26,7% - низький. Серед учнів 2-х класів з середнім РНД високого рівня рішучості не виявлено, а 75% мають середній і 25% - низький. Більшість дітей 3-х класів з цим РНД мають низький рівень рішучості у навчанні (50%), 41,7% - середній і лише 8,3% - високий.

Учні перших класів з ***початковим рівнем навчальних досягнень*** взагалі не проявляють рішучість у навчанні на високому й низькому рівнях, а, за оцінками вчителів, 100% учнів виявляють її на середньому рівні. Більшість учнів 2-х класів мають низький рівень рішучості - 57,1%, 28,6% - середній і 14,3% - високий. Серед школярів 3-х класів з цим РНД взагалі не виявлено таких, що проявляють рішучість на високому й середньому рівнях. У 100% учнів виявлено низьку рішучість.

Кількісний аналіз прояву **ініціативності** у навчанні молодших школярів показав, що вона виявлена у 34,7% першокласників учнів на високому, у 59,2% - середньому, у 6,1% – низькому рівні. Серед другокласників 32% школярів мають високий, 54% - середній, 14% – низький рівень ініціативності. У групі третьокласників 15,7% мають високий, 70,6% - середній і 13,7% – низький рівень.

Високий рівень ініціативності передбачає, що учень проявляє творчість, вигадку у діяльності; бере участь у здійсненні нововведення, гарного починання, що йде від інших; активно підтримує товаришів по класу в реалізації намічених планів; уміє проявити ініціативу в незвичних обставинах.

Середній рівень ініціативності характеризується тим, що учень не завжди проявляє творчість, вигадку у діяльності, часто це залежить від обставин та власного бажання; бере участь у здійсненні нововведення, гарного починання, що йде від інших; активно підтримує клас у реалізації намічених планів; не завжди проявляє ініціативу в незвичних обставинах.

Низька ініціативність характеризується відсутністю творчості у діяльності; неприйняттям участі у здійсненні нововведень, гарних починань, що йде від інших; небажанням брати участь у реалізації намічених планів класу; відсутністю ініціативних проявів в незвичних обставинах.

Взаємозв'язок між рівнями навчальних досягнень учнів і їх рівнями цієї вольової якості поданий у табл. 2.2.8.

Таблиця 2.2.8

Взаємозв'язок між рівнями навчальних досягнень й рівнями ініціативності молодших школярів (у %)

Рівні навчальних досягнень, класи	Рівні ініціативності		
	Високий	Середній	Низький
Високий рівень			
1-ші класи	69,2	30,8	-
2-гі класи	91,7	8,3	-
3-ті класи	50,0	50,0	-
Достатній рівень			
1-ші класи	40,0	60,0	-
2-гі класи	13,1	82,6	4,3
3-ті класи	-	100	-
Середній рівень			
1-ші класи	-	80,0	20,0
2-гі класи	12,5	62,5	25,0
3-ті класи	-	66,7	33,3
Початковий рівень			
1-ші класи	-	100	-
2-гі класи	14,3	28,6	57,1
3-ті класи	-	-	100

Дані, представлені в таблиці, засвідчують, що більшість молодших школярів, які мають ***високий рівень навчальних досягнень***, проявляють ініціативність на високому рівні. Так, серед першокласників таких 69,2%, а 30,8%

проявляють її на середньому рівні. Серед другокласників таких 91,7%, а 8,3% - на середньому. Серед третьокласників високий і середній рівень ініціативності мають по 50% учнів. Низького рівня ініціативності серед учнів з високим РНД у всіх досліджуваних класах не виявлено.

У молодших школярів, що мають ***достатній рівень навчальних досягнень*** у навчанні переважає середній рівень ініціативності, серед першокласників таких 60%, 40% виявляють високу ініціативність у навчанні. Серед учнів 2-х класів 13,1% мають високу, 82,6% - середню і лише 4,3% - низьку ініціативність. Серед дітей 3-х класів не виявлено жодного з високим і низьким рівнем ініціативності. Всі 100% мають її на середньому рівні.

У молодших школярів з ***середнім рівнем навчальних досягнень*** переважає середній рівень ініціативності: 80% - у першокласників, 62,5% - у другокласників і 66,7% - у третьокласників. Високого рівня ініціативності не виявлено в учнів 1-х і 3-х класів. Лише 12,5% дітей 2-х класів мають високий рівень ініціативності. Низьку ініціативність у навчанні проявляють 20% першокласників, 25% другокласників і 33,3% третьокласників.

Серед школярів, які мають ***початковий рівень навчальних досягнень***, нами виявлені тотожні відсоткові показники як і при дослідженні попередньої вольової якості (рішучості). Помітне суттєве переважання середнього й низького рівня ініціативності.

Кореляційний аналіз отриманих у дослідженні даних дозволив констатувати існування суттєвого взаємозв'язку між рівнями розвитку вольових якостей і рівнями навчальних досягнень молодших школярів. Кореляційний зв’язок по кожній досліджуваній якості представлений у табл. 2.2.9.

Відповідно до отриманих коефіцієнтів кореляції, найбільше з навчальними досягненнями молодших школярів пов’язані: у 1-х класах - *організованість* - 0,65, *самостійність* - 0,57, *наполегливість* - 0,52 і *ініціативність* - 0,48 (коефіцієнт кореляції значущий на рівні $p \leq 0,01$). Найменше - *рішучість* - 0,14, *витримка* - 0,20 і *дисциплінованість* - 0,28 (значущий на рівні $p \leq 0,05$). Такий коефіцієнт кореляції (0,14) між рівнем рішучості й РНД першокласників свідчить про

відсутність суттєвого зв'язку між ними, однак він є статистично значущим. В учнів 2-х класів найбільше корелює *наполегливість* - 0,77, *організованість* - 0,74, *ініціативність* - 0,72, *самостійність* - 0,67 та *рішучість* - 0,66. Це досить високі показники кореляції і є значущими на рівні p≤0,01. Менше корелюють *дисциплінованість* - 0,52 та *витримка* - 0,46, однак це свідчить про значущий рівень зв'язку на рівні p≤0,01. У школярів 3-х класів взагалі високі коефіцієнти кореляції. Найбільше корелює *наполегливість* - 0,81, *ініціативність* - 0,79, *самостійність* - 0,77, *організованість* - 0,76 і *рішучість* - 0,69 (значущий на рівні p≤0,01). Дещо менше - *дисциплінованість* - 0,64 і *витримка* - 0,62.

Таблиця 2.2.9

Коефіцієнти кореляції між рівнями розвитку вольових якостей молодших школярів і рівнями їх навчальних досягнень

Учні класів	Вольові якості						
	Дисциплінованість	Самостійність	Наполегливість	Витримка	Організованість	Рішучість	Ініціативність
1-х (n= 49)	0,28	0,57	0,52	0,20	0,65	0,14	0,48
2-х (n=50)	0,52	0,67	0,77	0,46	0,74	0,66	0,72
3-х (n=51)	0,64	0,77	0,81	0,62	0,76	0,69	0,79

Результати кореляційного аналізу дозволили зробити висновок про те, що від 1-го до 3-го класу навчальна успішність учнів все більше корелює з рівнем розвитку вольових якостей. Як свідчать дані таблиці 2.2.9., ця залежність стосується усіх вольових якостей, які вивчались на даному етапі дослідження. А звідси випливає важливий для педагогічної практики висновок про те, що, розвиваючи вольові якості молодшого школяра, можна підвищувати його

навчальну успішність. На нашу думку, особливо це стосується тих вольових якостей, які, за результатами проведеного нами дослідження, найбільше корелюють з навчальною успішністю. Для учнів 1-х, 2-х і 3-х класів такими є *наполегливість, організованість, самостійність, ініціативність*. Крім названих для учнів 2-х і 3-х класів такою якістю є ще й *рішучість.* Як бачимо, названі вище якості є тими, що однаково важливі для успіху навчальної діяльності у всіх класах початкової школи. Менше корелюють з навчальною діяльністю в учнів 1-х класів такі вольові якості як *рішучість, витримка* й *дисциплінованість,* а в учнів 2-х і 3-х класів – *витримка*.

Підсумовуючи отримані в дослідженні результати, можна зробити наступні висновки:

1. У школярів 1-х - 3-х класів у навчанні простежуються три рівні розвитку вольових якостей: високий, середній, низький. Загалом, можна констатувати переважання в учнів усіх класів середнього рівня розвитку всіх досліджуваних вольових якостей.

2. РНД молодших школярів залежить від рівня розвитку їх вольових якостей. Наявність суттєвого взаємозв'язку підтверджується високим кореляційним зв'язком по більшості досліджуваних якостей.

3. Порівняльний аналіз між РНД молодших школярів і їх рівнями розвитку вольових якостей виявив закономірність: чим нижчий РНД учнів, тим частіше вони проявляють вольові якості на середньому й низькому рівні. І, навпаки, учні з високими навчальними досягненнями частіше проявляють вольові якості на високому рівні.

4. Посилений інтерес викликають учні, сформованість вольових якостей яких вчителі оцінили на низькому рівні при реальному високому чи достатньому РНД. І, навпаки, контингент таких школярів, у яких вольова якість оцінена педагогами на високому рівні при реальних середніх і початкових навчальних досягненнях. Такі учні були виявлені у всіх класах, однак їх кількість значно менша від попередніх.

Вищезазначене дозволяє говорити про недостатні знання педагогів про вольові якості, які треба було оцінити. Навіть під час оцінювання, при наданих і запропонованих нами характеристик ознак вольових якостей (див. Додаток Б), деякі вчителі поєднували ознаки однієї якості з іншими, погано уявляли сутність деяких вольових якостей і не розуміли, чим одна відрізняється від іншої, а тому це не дозволяє, по-перше, зробити чіткі висновки про сформованість запропонованих вольових якостей у досліджуваних учнів, по-друге, викликає сумнів щодо правильності оцінки вчителями рівнів якостей. Тому отримані результати шляхом опитування вимагали експериментального дослідження і підтвердження.

5. Викликає сумнів і, відповідно, потребує додаткового експериментального дослідження отриманий факт: більшість учнів з початковим РНД, за оцінками вчителів, мають середній рівень розвитку вольових якостей, ніж низький.

Результати першого етапу констатувального експерименту дозволили зробити наступні висновки:

1. Вивчення рівня розвитку вольових якостей (дисциплінованості, самостійності, наполегливості, витримки, організованості, рішучості, ініціативності) у молодших школярів з середнім і початковим рівнем навчальних досягнень дає підставу стверджувати, що зазначені якості є недостатньо розвинутими у переважній більшості з них (порівняно із групою учнів з високим та достатнім рівнем навчальних досягнень).
2. Констатувати існування прямого взаємозв'язку між рівнями розвитку оцінюваних вольових якостей та рівнями навчальних досягнень молодших школярів.
3. Отримані в дослідженні результати з використанням екстенсивних методів можуть мати певну похибку, оскільки бесіди із вчителями засвідчили недостатні знання ними змістовних характеристик вольових якостей. Це свідчить про необхідність засвоєння вчителями чітких уявлень про вольові якості загалом і розвиток окремих з них в учнів зокрема, що і є одним із етапів формувального

експерименту нашого дослідження. Слугує доказом для проведення дослідження розвитку вольових якостей у молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень експериментальним шляхом.

2.3. Експериментальне дослідження розвитку вольових якостей молодших школярів

В даному підрозділі наводяться отримані за допомогою експериментальних методів результати дослідження рівня прояву вольових якостей (цілеспрямованості, наполегливості), здатності володіти собою та вольової поведінки молодших школярів, що мають різні навчальні досягнення.

2.3.1. Дослідження цілеспрямованості молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень.

У цій частині роботи представлена методика та результати 1 серії експерименту другого етапу дослідження: реальний рівень сформованості цілеспрямованості учнів молодшого шкільного віку з різними рівнями навчальних досягнень.

Із психолого-педагогічних джерел відомо, що одним із провідних чинників, суттєвих для успішного навчання, є цілеспрямованість учнів. Вона формується під впливом зовнішніх вимог до дитини, її загального психічного розвитку, удосконалення й ускладнення самої діяльності і на початку шкільного навчання проявляється у здатності неухильно слідувати меті – виконанню завдання чи рішенню задачі – на всьому шляху її досягнення. Саме в умовах цілеспрямованої діяльності проявляються організованість, наполегливість, самостійність, оскільки мета, як спонукальне майбутнє, визначає поведінку. Здатність до цілеспрямованості у діяльності характеризує вольову готовність дитини до школи [76].

У нашому дослідженні ми розглядаємо цілеспрямованість як свідому спрямованість особистості на досягнення більше чи менше віддаленої за часом мети, свідоме подолання труднощів, яке потребує вольових зусиль і будується на збереженні мети упродовж всього періоду її досягнення.

З метою вивчення цілеспрямованості молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень, було застосовано нами модифіковану методику А.Штуки [166], за допомогою якої вивчалось прийняття учнями навчальної мети та шляхів її досягнення, докладання вольових зусиль (у випадку небажання виконувати завдання), усвідомлення мети.

Експеримент проводився з групами учнів по 6 осіб у кожній, що створювало ситуацію максимально наближену до уроку, на якому вчитель одночасно ставить завдання всім учням. Діти отримували ручки і чистий аркуш паперу. Давалася така інструкція: “Діти, сьогодні ви покажете, як умієте працювати. Вам потрібно буде малювати тисячу кружечків, об’єднуючи їх по сто штук в середині чотирикутника. Таких чотирикутників повинно бути десять. На виконання завдання у вас є 45 хвилин.”

Зразок виконання завдання досліджуваним не демонструвався, вони отримували лише інструкцію, в якій наголошувалась мета поставленого завдання. Під час малювання велося спостереження за поведінкою учнів, їх емоційними проявами. Отримані дані заносилися до розробленої нами індивідуальної картки дослідження вольових якостей молодших школярів (див. Додаток Д). Аналіз отриманих результатів здійснювався за кількісними показниками виконання експериментального завдання: а) час виконання завдання (у хв.); б) кількість намальованих кружечків; в) керівництво метою; г) коефіцієнт цілеспрямованості. Фіксувались якісні показники: емоційне ставлення учня до завдання; його поведінка під час виконання завдання; характер запитань, висловлювань тощо. Кожний показник діяльності оцінювався за 3-и бальною системою: 3 бали – яскраво проявляється показник; 2 бали – проявляється; 1 бал – не проявляється.

Час виконання завдання для учнів 1-х - 3-х класів: 3 бали – 10 -15 хвилин; 2 бали – 15-30 хвилин; 1 бал – 30 - 45 хвилин. Кількість намальованих кружечків: 3

бали- 1000- 667; 2 бали – 666 -333; 1 бал – 332 і менше кружечків. Керівництво метою: 3 бали – керівництво протягом виконання завдання; 2 бали – часткове керівництво; 1 бал – керівництво у малій мірі. Коефіцієнт цілеспрямованості: 3 бали – 1,0 – 0,7; 2 бали – 0,6 –0,4; 1 бал – 0,3 – 0,1. Сума балів по кожному показнику стала основою визначення кількісного показника рівня цілеспрямованості: високий рівень – 12 - 9 балів; середній – 8-5 балів; низький – 4-1 бал. За якісною характеристикою рівні цілеспрямованості поділялися: високий рівень – учень приймає мету і керується нею протягом всього виконання завдання; середній рівень – учень приймає мету і керується нею до появи перших труднощів у процесі виконання завдання; низький рівень – учень не приймає мети, замінює її найближчими власними цілями. Коефіцієнт цілеспрямованості визначався за формулою: $К_ц$ = а / п, де а – кількість намальованих кружечків; п – задана кількість кружечків.

Розглянемо отримані результати виконання дітьми завдання за даною методикою дослідження. Аналіз одержаного матеріалу дозволив дослідити вікову динаміку щодо рівня сформованості цілеспрямованості молодших школярів, а також з’ясувати наявність чи відсутність взаємозв'язку між рівнем розвитку цієї вольової якості та рівнем навчальних досягнень. Дані проведеного експерименту засвідчили наявність розбіжностей у рівнях цілеспрямованості у різних класах, що подано на рис. 2.3.1.1.

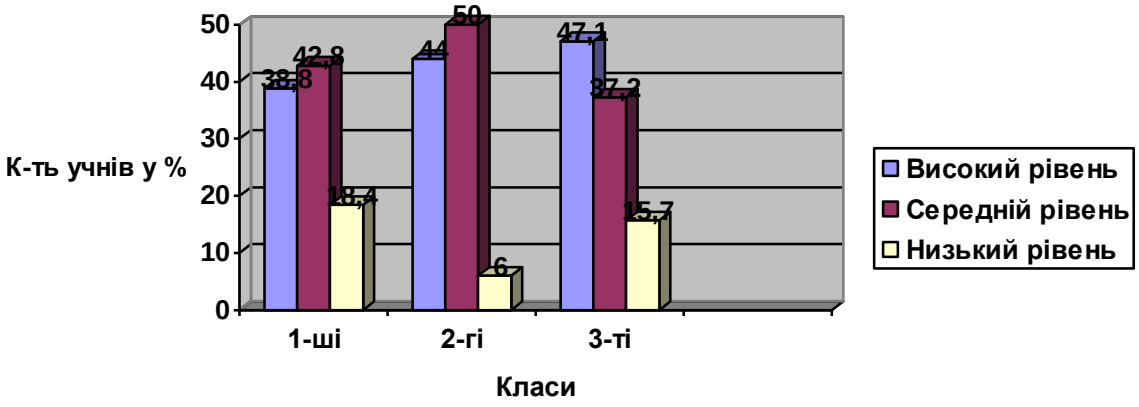


Рис. 2.3.1.1**. Рівні прояву молодшими школярами цілеспрямованості при постановці мети експериментатором**

Кількісні дані, представлені на рис. 2.3.1.1, свідчать, **що високий рівень цілеспрямованості,** мали 38,8% учнів 1-х класів, 44% - 2-х класів і 47,1% - 3-х класів. Отже, отримані дані свідчать про те, що з віком число учнів з високим рівнем цілеспрямованості зростає. Для цих учнів є характерниим прийняття мети й керування нею протягом всього виконання завдання. Вони охоче приступали до його виконання, працювали спокійно, старанно, намагалися зробити його якомога швидше. Першокласники із високим рівнем цілеспрямованості вірно виконували поставлене завдання: кількість намальованих кружечків відповідала заданій - 1000. Лише один учень намалював 1018 кружечків, оскільки поспішав і, відповідно, допустив помилку у підрахунку кружечків. У деяких школярів 2-х та 3-х класів швидкість виконання завдання також не забезпечувала його якості. Загалом, в учнів з високим рівнем цілеспрямованості, спостерігався позитивний емоційний стан під час виконання завдання, навіть коли уже стомлювались, вони докладали вольові зусилля, щоб досягти результату.

Техніка малювання кружечків в учнів 1-х класів, з цим рівнем цілеспрямованості дещо відрізнялася від учнів 2-х та 3-х класів з цим же рівнем вольової якості. Першокласники малювали суцільно кружечок за кружечком у рядок, потім переходили до наступного рядка і тільки, коли нараховували 100 кружків, обєднували їх , підводячи лінію знизу і з боків, таким чином, що це символізувало так званий чотирикутник. Другокласники та третьокласники більше діяли згідно з наданої їм інструкцією.

Середній рівень цілеспрямованості виявили 42,8% першокласників, 50% другокласників та 37,2% третьокласників. Серед дітей 1-х класів із середнім рівнем цілеспрямованості 14,3% приймали мету і частково керувалися нею протягом виконання завдання, решта 85,7% першокласників мало керувалися метою. Серед другокласників із середнім рівнем цілеспрямованості лише 4% приймали мету і керувалися нею протягом виконання завдання, більшість (56%) керувалися нею частково, 40% - мало. Серед третьокласників із цим рівнем вольової якості 15,8% під час виконання завдання постійно керувалися метою, 42,1%, керувалися метою частково, і 42,1% - сприйняли мету поставлену

експериментатором, але керувалися нею мало. Загалом, діяльність учнів 1-3-х класів з середнім рівнем цілеспрямованості опосередковувалась елементами змагання: школярі радилися між собою, запитували кількість намальованих кружечків, контролювали себе у ході виконання завдання. Час малювання більший, ніж у досліджуваних з високим рівнем цілеспрямованості: у першокласників – 25 - 45 хвилин, у другокласників і третьокласників - 15 - 40 хвилин.

Низький рівень цілеспрямованості під час виконання завдання виявили 18,4% школярів 1-х класів, 6% - 2-х та 15,7% - 3-х класів. Діяльність учнів з цим рівнем розвитку цілеспрямованості характеризуються такими ознаками: не приймають мету поставлену експериментатором, часто замінюють її найближчими власними цілями (об'єднують кружечки у трикутники, велике коло тощо). Для них характерна неуважність, швидка втомлюваність. Першокласники з цим рівнем цілеспрямованості, працюють довго, інколи просто тягнуть час, а то й взагалі відмовляються виконувати запропоноване завдання. Середній час малювання у них – 40-45 і більше хвилин. Однак кількість намальованих кружечків становила 234 – 332, а у деяких учнів – 130.

Аналізуючи виконання завдання учнями 2-х та 3-х класів, слід зазначити, що в середньому другокласники і третьокласники малювали кружечки 30- 40 і більше хвилин. Деякі учні поспішали, хотіли швидко закінчити завдання і при цьому допускали помилки у підрахунку кружечків, інші, навпаки, працювали довго, але малювали мало кружків.

Учні усіх класів з низькою цілеспрямованістю одночасно з малюванням кружечків починали рахувати їх вголос, перераховували їх, зверталися до експериментатора з різними запитаннями і чекали похвали від нього. Все це свідчить про відсутність у них здатності діяти цілеспрямовано, підпорядковувати свої дії поставленій меті.

Досліджуючи рівень розвитку цілеспрямованості молодших школярів, ми звернули увагу (як і у попередньому підрозділі 2.2.) на існування чи відсутність взаємозв'язку між рівнем розвитку вольової якості й рівнями навчальних

досягнень учнів. Взаємозв’язок представлений у табл. 2.3.1.1. Кількісні показники рівня цілеспрямованості молодших школярів відповідно до їх рівнів навчальних досягнень подані у Додатку Ж.

Таблиця 2.3.1.1

Взаємозв'язок між рівнями цілеспрямованості молодших школярів та рівнями їх навчальних досягнень (у %)

Рівні цілеспрямованості, класи	Рівні навчальних досягнень			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Високий рівень				
1-ші класи	47,4	47,4	5,2	-
2-гі класи	41,0	54,5	-	4,5
3-ті класи	50,0	37,5	12,5	-
Середній рівень				
1-ші класи	14,3	52,4	28,5	4,8
2-гі класи	8,0	40,0	28,0	24,0
3-ті класи	21,1	52,6	26,3	-
Низький рівень				
1-ші класи	11,1	-	88,9	-
2-гі класи	33,3	33,3	33,4	-
3-ті класи	-	12,5	50,0	37,5

Як видно із таблиці, високий рівень цілеспрямованості виявили 47,4% учнів 1-х класів з високим, 47,4% - з достатнім, 5,2% - з середнім РНД.

Середній рівень цілеспрямованості під час виконання завдання виявили 14,3% досліджуваних 1-х класів з високим, 52,4% - з достатнім, 28,5% - з середнім та 4,8% - з початковим РНД.

Низький рівень цілеспрямованості виявлено у більшості першокласників (88,9%), що мають середній рівень досягнень у навчанні. Однак, слід зазначити, що 11,1% учнів виявили низьку цілеспрямованість при високому РНД. Це може свідчити, на нашу думку, про відсутність у цих дітей інтересу до даного виду діяльності. Наше припущення базувалося на тому, що “цілеспрямованість пов'язана із захопленням своєю справою, внаслідок цього вона може підтримуватися інтересами, емоційною привабливістю виконуваної діяльності. …наявність інтересу до будь-якого роду занять також може вести до

цілеспрямованості, а відсутність інтересу – до відсутності цілеспрямованості" [63, с. 139-140].

Отримані дані дослідження дозволяють стверджувати, що по мірі зниження показників навчальних досягнень (від високого до початкового рівня) в учнів 1-х класів спостерігається і зниження (від середнього до низького) рівня розвитку їх цілеспрямованості.

Розглянемо кількісні дані взаємозв'язку рівня цілеспрямованості дітей 2-х класів з їх рівнями навчальних досягнень (див. табл. 2.3.1.1).

Дані таблиці свідчать, що серед учнів 2-х класів з високим рівнем цілеспрямованості 41% мають високий рівень успішності, 54,5% – достатній і 4,5% - початковий. Те, що 4,5% досліджуваних 2-го класу з високим рівнем цілеспрямованості мають низький РНД можна пояснити не відсутністю чи несформованістю вольових якостей (учні під час виконання завдання приймали поставлену мету, свідомо досягали її, прикладали вольові зусилля), а іншими соціально-психологічними чинниками, зокрема, відсутністю у вчителів глибоких знань про їх індивідуальні особливості.

Серед учнів 2-х класів із середнім рівнем цілеспрямованості 8% виявили високий РНД, 40% - достатній, 28% - середній і 24% - початковий. Серед досліджуваних 2-х класів з низьким рівнем цілеспрямованості 33,3% мали високий РНД, 33,3% - достатній і 33,4% - середній.

Порівнюючи РНД з рівнем розвитку цілеспрямованості молодших школярів 3-х класів (див. табл. 2.3.1.1), ми можемо констатувати, що високу цілеспрямованість проявили 50% цих учнів з високим, 37,5% - з достатнім і 12,5% - з середнім РНД. Учні з початковими навчальними досягненнями не проявили високої цілеспрямованості під час виконання завдання.

У третьокласників спостерігається характерна тенденція: чим менший РНД, тим більший кількісний показник учнів з середнім і низьким рівнем цілеспрямованості. Так, середній рівень цілеспрямованості отримали 21,1% третьокласників з високим РНД у навчанні, 52,6% – з достатнім рівнем та 26,3% –

з середнім рівнем. Низький рівень даної вольової якості виявлено у 12,5% учнів з достатнім РНД, 50% – з середнім РНД і 37,5% - з початковим РНД.

Аналіз взаємозв'язку рівнів цілеспрямованості з РНД та спостереження за поведінкою учнів, емоційними проявами під час виконання завдання, дозволив виділити характерні особливості їх діяльності та помітити деякі відмінності залежно від різних РНД.

Так, у школярів із **високим рівнем цілеспрямованості** та з ***високим і достатнім рівнем навчальних досягнень*** виконання експериментального завдання викликало позитивний емоційний стан. Вони керувалися метою, поставленою експериментатором, докладали вольові зусилля для її досягнення. Під час малювання кружечків та чотирикутників рахували їх про себе, не відволікалися, зосереджено виконували завдання.

Учні із ***середнім і початковим рівнями навчальних досягнень***, які проявили високий рівень цілеспрямованості, виконуючи завдання швидко й старанно, супроводжували свої дії вербальними реакціями (рахували у голос). Це може свідчити про те, що такі учні підсилюють вольове зусилля для досягнення мети за допомогою самостимуляції (самопідбадьорення, самопохвала, самонаказ), яка виступає психологічним механізмом вольової активності. Відомо, що самостимуляція може бути як прямою (у вигляді фраз, слів), так і абстрактною (у вигляді різних думок, що виявляються у внутрішньому мовленні) [37]. Отже, досліджувані свідомо виконували поставлене завдання експериментатором, досягали мети, при цьому по-різному проявили форми самостимуляції. Діти з високим і достатнім РНД - за допомогою внутрішнього плану дій (внутрішнє мовлення); діти з середнім і початковим РНД – зовнішнє мовлення.

Аналіз поведінки, емоційних проявів і самого процесу виконання завдання молодшими школярами, які виявили **середній рівень цілеспрямованості**, дозволив виділити спільні й відмінні характеристики між ними. Спільним є те, що учні із цим рівнем цілеспрямованості, як і учні з високим рівнем, проявляють різні форми самостимуляції (зовнішню, внутрішню) під час виконання завдання. Особливо це виявляється в учнів з середнім і початковим РНД. Відмінне

виявляється у різній кількості затраченого часу, кількості намальованих кружечків. Спостереження за учнями з середнім рівнем цілеспрямованості і ***високим рівнем навчальних досягнень,*** засвідчило, що вони керуються метою, мають позитивний емоційний стан, захоплено й зосереджено виконують завдання, але часто відволікаються, запитують в інших учнів про кількість намальованих ними кружечків, чотирикутників та розповідають про свою роботу. Постійно рахують скільки вже є кружечків і скільки ще треба намалювати. Поспішають, хочуть виконати завдання якомога швидше. Час виконання завдання від 18 до 25-30 хвилин, а у деяких і до 40. Кількість намальованих кружечків, що зафіксована в індивідуальних картах досліджуваних, від 578 до 1161, хоча у завданні необхідно було намалювати лише 1000.

Діти з ***достатнім рівнем навчальних досягнень*** при середньому рівні цілеспрямованості керуються метою лише частково, але позитивно налаштовані на виконання завдання, виконують його спокійно, хоча іноді відволікаються. Кількість намальованих ними кружечків становила від 574 до 1579. Деякі учні після кожних 100 намальованих кружечків кладуть ручку на стіл і розминають руку. Рахують вголос: “У мене вже 700!”; “Ага! 500 вже!” тощо. Поспішають, час виконання завдання (11 - 45 хвилин).

Учні, які мають ***середній рівень навчальних досягнень*** і середній рівень цілеспрямованості лише частково керуються метою. Емоційне ставлення на початку виконання завдання нейтральне, а потім змінюється на позитивне. Малюють кола й чотирикутники поспішаючи, але при цьому намагаються виконувати завдання якісно: “У мене вже 9! Ой, треба швидше! Ух! Все!”. Іноді відволікаються, підглядають до сусідів, а потім перераховують свої чотирикутники. Деякі з них просять експериментатора допомогти порахувати кількість намальованих кружечків: “Подивіться, вірно? А скільки ще потрібно?”; “Порахуйте! Скільки в мене?”. Чекають на підтримку, підбадьорення. Поведінка цих дітей схожа з поведінкою учнів, що виявили низький рівень цілеспрямованості. Час виконання ними завдання становить від 15 до 45 хвилин, а кількість намальованих кружечків становить від 578 до 1358.

Деякі учні з ***початковим рівнем навчальних досягнень*** та середнім рівнем цілеспрямованості на початку виконання завдання виявляли негативне емоційне ставлення до нього, іноді відмовлялися від виконання, але після нагадування експериментатором інструкції, роботи не припиняли, хоча у другій половині часу виконання завдання їх емоційний стан змінювався на нейтральний. Ми пояснюємо це тим, що ці учні, за словами вчителів, звикли до неуспіху і їм притаманна так звана мотивація уникання невдач. У процесі досягнення мети, такі учні керувалися нею лише частково. Іноді відволікалися й скаржилися на сусідів, які їм заважали: "Даша, не рахуй так голосно кружечки! Помовчи, не збивай мене!" Час виконання ними завдання становив 30 – 45 хвилин, а число кружечків, які діти намалювали, становило від 580 до 1200.

Спостерігаючи за досліджуваними, які мали **низький рівень цілеспрямованості,** їх можна розподілити на дві підгрупи: одні приймали мету, поставлену експериментатором, але під час виконання завдання мало керувалися нею, інші - часто замінювали її власною метою. Учні обох підгруп застосовували форми самостимуляції (підбадьорення, самонаказ тощо), але, на відміну від учнів з середньою цілеспрямованістю, у них самостимуляція виражається переважно у зовнішній формі (одночасно з малюванням кружків рахують їх уголос, запитують про кількість намальованих у сусідів, перераховують уголос свої тощо). Серед учнів цього рівня цілеспрямованості є й такі, що потребували повторення інструкції. Вони приступали до виконання завдання не зрозумівши його, а тому виконували його неправильно і лише після повтору інструкції починали робити так, як вимагалося. Деякі учні скаржилися на втому: "Ой, як вже у мене рука болить!", але роботи не припиняли. Коли рахували вголос свої намальовані кружечки, запитували експериментатора про те, що таке тисяча, сто тощо. Це свідчило про нерозуміння інструкції та необхідності її повторення для них. Деякі школярі просили допомоги у дослідника: "А можна калькулятор, а то я так не можу порахувати скільки мені ще залишилось малювати кружечків?" тощо.

Наведемо декілька прикладів виконання експериментального завдання досліджуваними з різними навчальними досягненнями трьох експериментальних

класів, які в умовах поставленої мети дослідником проявили низький рівень цілеспрямованості. Віка С. (7 років, ***рівень навчальних досягнень – високий***) не спрямувала себе на досягнення поставленої мети, мало керувалася нею протягом виконання завдання, яке виконувала протягом 42 хвилин. Коментувала свою роботу, постійно супроводжувала її сміхом та відволікалася. Поведінка Віки свідчила про те, що дівчинці це завдання не є цікавим. Кількість намальованих кружечків 330, що оцінювалось лише 4 балами, що свідчило про низький рівень розвитку вольової якості при високих досягненнях у навчанні.

Схожі характеристики виконання завдання і в учнів із достатнім рівнем навчальних досягнень та з низьким рівнем цілеспрямованості. Антон М. (8 років, ***рівень навчальних досягнень – достатній***) мало керувався метою. На виконання завдання затратив 36 хвилин. Кількість намальованих кружечків – 313.

Досліджувані з низьким рівнем цілеспрямованості, але із середнім та початковим РНД лише частково керувалися метою, поставленою експериментатором, часто змінювали її на свою власну. Так, наприклад, Олександр Я. (7 років, ***рівень навчальних досягнень – середній)*** після прослуховування інструкції взагалі відмовився від виконання завдання, мотивував це тим, що він не вміє малювати. Після пояснення експериментатором правил виконання завдання і повторної інструкції, хлопчик приступив до роботи. На малювання кружечків він використав усі 45 хвилин. Припинив роботу лише після того, як йому було двічі сказано, що час вичерпаний і потрібно здавати листочок. За цей час Олександр намалював лише 130 кружків і не об'єднав їх у чотирикутники, що свідчило про неприйняття поставленої мети. Ставлення учня до завдання було байдужим, він просто тягнув час, відволікався й займався сторонніми справами. Така поведінка Олександра підтверджує зроблений нами висновок, що відсутність інтересу до роботи спричиняє відсутність цілеспрямованості.

Наталія З. (9 років, ***рівень навчальних досягнень – початковий)***. Час виконання завдання – 40 хвилин. За цей час дівчина намалювала лише 276 кружечків, об'єднуючи їх, то у трикутники, то у велике коло. Це свідчило про те,

що Наталія взагалі не сприйняла інструкцію (яка повторювалася експериментатором двічі) і мало керувалася метою. З дванадцяти можливих балів, вона набрала лише три.

Отримані в даному дослідженні дані співзвучні з результатами дослідження А.Штуки. Автор дослідила, що “учням з високим рівнем цілеспрямованості дій і які навчаються на “4 - 5” характерні уважність, старанність, якісне виконання завдання, опосередковування дії елементами змагання, докладання зусиль при появі труднощів при виконанні завдання, опосередкування дії керівництвом метою; для учнів з середнім рівнем цілеспрямованості, які переважно навчаються на “4-3”, характерна також уважність, але не протягом всієї діяльності. Виконуючи завдання вони поступово починають відволікатися, рахувати вголос і повідомляють результати; групу учнів з низьким рівнем цілеспрямованості складають учні зі слабкою успішністю. Для них характерно те, що вони із самого початку виконання завдання, хоча воно і не потребує наявних знань, починають відволікатися, розмірковувати вголос, зітхати, не реагувати на зауваження з метою організації їх діяльності, ставлять запитання: "Навіщо це робити ? А потім ви іншу роботу дасте, так ?”. Учні не виконують вимог завдання: замість об'єднання кружечків в чотирикутники малюють, розтягуючи в стрічку і з розмахом. Однак деякі слабовстигаючі учні досягають мети і старанно працюють навіть більше, ніж діти з оцінками “4 –5”.” [166, с.61].

З метою встановлення зв'язку між рівнем розвитку цілеспрямованості досліджуваних і їх РНД, нами був здійснений кореляційний аналіз одержаних даних. У кожній експериментальній групі був виявлений різний рівень взаємозв'язку рівня вольової якості з навчальними досягненнями досліджуваних. Так, у першокласників коефіцієнт кореляції значущий на рівні $p \leq 0,01$ становив 0,58, у другокласників – 0,42 і у третьокласників – 0,67. Це свідчить про існування взаємозв'язку між названими явищами: у першокласників і третьокласників – значущий зв’язок, і помірний - у другокласників.

Результати кореляційного аналізу дають підставу зробити висновок про те, що від 1-го до 3-го класу навчальна успішність учнів все більше корелює з рівнем

розвитку цілеспрямованості. А звідси випливає важливий для педагогічної практики висновок про те, що, розвиваючи цілеспрямованість молодшого школяра, можна підвищувати його навчальну успішність. Факт існування такого зв'язку особливо цінний з точки зору роботи дорослих (учителів, батьків) над вихованням даної вольової якості у школярів на початку їх шкільного навчання, оскільки навчальна діяльність вимагає вміння приймати поставлену мету, свідомо спрямовувати себе на її досягнення, докладати вольові зусилля для подолання труднощів. Розвиваючи цілеспрямованість, можна досягти підвищення рівня їх навчальних досягнень, що є суттєвою передумовою майбутньої навчальної успішності у старших класах.

Порівняння рівня розвиненості цілеспрямованості молодших школярів із їх рівнями навчальних досягнень дозволяє розділити досліджуваних на групи в залежності від співвідношення цих двох показників:

1. Досліджувані, які мали високий рівень цілеспрямованості і високий РНД. Серед досліджуваних 1-х класів цю групу складали 47,4%. Серед учасників експерименту 2-х класів - 41%. Серед учнів 3-х класів - 50%.

2. Досліджувані, які мали високий рівень цілеспрямованості і достатній РНД. Таке співвідношення показників мало місце у 47,4% учнів 1-х класів, 54,5% досліджуваних 2-х класів, 37,5% учнів 3-х класів.

3. Досліджувані, які показали високий рівень цілеспрямованості при середньому РНД. В експерименті цю групу складали 5,2% першокласників та 12,5 % третьокласників. Серед другокласників з таким співвідношенням показників не виділено.

4. Досліджувані з високим рівнем цілеспрямованості та з початковим РНД. Ця група було виділена лише серед досліджуваних 2-х класів і становила 4,5%. Необхідно відмітити, що серед досліджуваних 1-х й 3-х класів таких не виділено.

5. Досліджувані, які показали середній рівень цілеспрямованості на фоні високого РНД. Серед досліджуваних таких 14,3% першокласників, 8% другокласників, і 21,1% третьокласників.

6. Досліджувані, які мали середній рівень цілеспрямованості і достатній РНД. Ця група також була виділена серед досліджуваних трьох експериментальних груп: 52,4% першокласників, 40% другокласників і 52,6% третьокласників.

7. Досліджувані, які показали середній рівень цілеспрямованості при середньому РНД. Таке співвідношення показників мало місце у 28,5% першокласників, у 28% другокласників, у 26,3% третьокласників.

8. Досліджувані із середнім рівнем цілеспрямованості і з початковим РНД. В експерименті цю групу складали 4,8% першокласників і 24% другокласників. Необхідно підкреслити, що серед третьокласників таких не виявлено.

9. Досліджувані з низьким рівнем цілеспрямованості на фоні високого РНД. Таких було виявлено 11,1% учнів 1-х класів і 33,3% 2-х класів. Варто зазначити, що серед досліджуваних 3-х класів такого співвідношення не показав жоден.

10. Досліджувані з низьким рівнем цілеспрямованості і з достатнім РНД. Таку групу складали 33,3% другокласників і 12,5% третьокласників. Серед першокласників таких не виділено.

11. Досліджувані з низьким рівнем цілеспрямованості при середньому РНД. Таке співвідношення виявлено серед школярів усіх вікових груп: 88,9% першокласників, 33,4% другокласників і 50% третьокласників.

12. Досліджувані з низьким рівнем цілеспрямованості та з початковим РНД. Таку групу складали 37,5% школярів 3-х класів. Серед інших експериментальних груп досліджуваних з таким співвідношенням показників не виділено.

Результати отримані в 1-й серії другого етапу констатувального експерименту, дозволили зробити такі **висновки:**

1. Молодші школярі відрізняються між собою рівнем розвитку цілеспрямованості. Дослідженням їх встановлено три: високий, середній, низький. В учнів 1-2-х класів можна констатувати переважання середнього рівня розвитку цілеспрямованості (42,8%; 50%). У третьокласників уже переважає високий рівень вольової якості (47,1%), середній рівень становить (37,2%). Це є свідченням того, що у молодшому шкільному віці ця якість перебуває у стані становлення і як про сталу вольову якість ще говорити рано. Виявлений факт

наявності та поступового збільшення відсоткових показників високого рівня цілеспрямованості в учнів від 1-го до 3-го класу (38,8%, 44% і 47,1%) дозволяє говорити, що дана вольова якість формується з віком. Зниження числа учнів з низьким рівнем цілеспрямованості у 2-х (6%) і 3-х класах (15,7%) порівняно з першокласниками (18,4%), свідчить про те, що під впливом навчання вони поступово оволодівають вмінням діяти цілеспрямовано, згідно вказівок учителя.

2. Рівень навчальних досягнень молодших школярів залежить від рівня розвитку цілеспрямованості, що підтверджується наявністю кореляційного зв'язку у всіх вікових групах.

3. Дослідженням встановлено, що учні з високим рівнем розвитку цілеспрямованості у переважній більшості мають і високий рівень навчальних досягнень. Учні з середнім рівнем розвитку цілеспрямованості у більшості випадків мають достатній рівень навчальних досягнень. Школярі з низьким рівнем розвитку цілеспрямованості мають навчальні досягнення переважно середнього та початкового рівня.

2.3.2. Особливості розвитку наполегливості молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень.

У даному пункті представлені результати 2-ої серії експериментального дослідження рівня сформованості наполегливості тих же молодших школярів із різними рівнями навчальних досягнень, які брали участь у 1-й серії.

Ми розглядаємо наполегливість як вольову якість, що спрямована на неухильне, всупереч труднощам та перешкодам, досягнення мети. Вона проявляється як довготривала неперервна робота над завданням, відновлення перерваної роботи або чергова спроба рішити невирішуване, тривале прагнення до досягнення мети.

Наполегливість молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень вивчалася за допомогою модифікованої методики названої нами "Картинка, що не складається (з пазлів)". Принцип її побудови запозичений нами

у Н.Алєксандрової та Т.Шульги, які вивчали вольові якості школярів за допомогою методики “Невирішувана задача", в яку були об'єднані дві модифіковані методики “Невирішувана задача” та “Кубики Кооса” [4]. Суть її полягає в тому, що досліджуваному пропонується вирішити завдання, яке не має рішення, але про це досліджуваний не знає. Учні поставлені в умови необхідності подолання труднощів. У цій ситуації можна виявити, на якому рівні розвитку є їх наполегливість. Для проведення дослідження за методикою “Картинка, що не складається (з пазлів)” нами використовувались три набори пазлів. Інструкція учням: “Розглянь, будь ласка, картинку і збери таку ж якомога швидше із пазлів, які є перед тобою. Час я засікаю по секундоміру. Сідай зручно і починай працювати”. Робота проводилася індивідуально. Перед дитиною на стіл клалася картинка, яку вона повинна була зібрати з пазлів. Час фіксувався від початку до закінчення дитиною роботи. Після її закінчення експериментатор хвалив учня: “Молодець, швидко зібрав (ла)!”. Наступну інструкцію дитина отримувала таку: “ А тепер збери ще одну картинку. Дивися на неї і починай збирати. Час я також буду засікати по секундоміру”. Пропонувалося зібрати картинку, яка не збирається, оскільки ми заздалегідь підміняли декілька суттєвих складових елементів картинки (пазли з інших двох наборів) так, що картинка ніколи не могла зібратися. Фіксувався час початку збору другої картинки і час відмови дитини виконувати завдання, яке не може бути виконаним. Час, протягом якого досліджувані намагалися вирішити невирішуване завдання слугував кількісним показником їх наполегливості. Успіх збирання першої картинки з пазлів стимулював прояв вольових зусиль при зборі другої. Всі отримані дані заносилися до індивідуальної картки кожного досліджуваного молодшого школяра, в якій додатково фіксувалася кількість спроб скласти картинку та поведінка досліджуваного при зіткненні із труднощами (див. Додаток Д).

Отримані результати дозволили виділити високий, середній та низький рівні наполегливості молодшого школяра.

Високий рівень - час від початку складання другої картинки до моменту відмови та остаточного припинення діяльності набагато більший від часу

складання першої картинки, велика кількість спроб скласти картинку, учень не залишає роботу, активно, самостійно відновлює спроби до тих пір, поки експериментатор сам не зупиняє його й просить припинити діяльність, звертається по допомогу лише після багатьох невдалих спроб скласти картинку.

Середній рівень - час від початку до моменту відмови та остаточного припинення складання другої картинки рівний часу складання першої, учень не припиняє роботу, але звертається за допомогою до експериментатора після декількох невдалих спроб скласти картинку.

Низький рівень - час роботи над складанням другої картинки набагато менший від часу зібрання першої, учень пасивний, чекає допомоги, відмовляється від складання картинки при зіткненні з першими ж труднощами.

Відповідно до вище наведених характеристик та залежно від вікової категорії, ми констатували, що на високому рівні наполегливість виявляють 18,4% першокласників, на середньому – 63,2% і на низькому – 18,4%. Серед другокласників високий рівень мають 22% учнів, середній - 66%, низький – 12%. У третьокласників 35,3% виявляють наполегливість на високому, 51% - на середньому і 13,7% - на низькому рівні. Кількісні показники наполегливості молодших школярів різних класів подані на рис. 2.3.2.1.

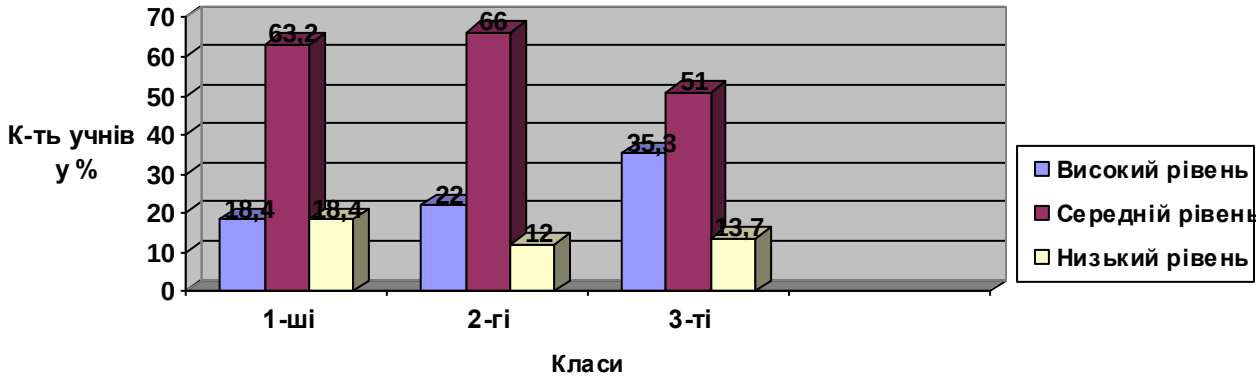


Рис. 2.3.2.1. **Кількісні показники рівня наполегливості молодших школярів у різних класах**

Аналіз експериментального матеріалу, отриманого на досліджуваних трьох вікових груп, дозволив констатувати певну різницю у відсоткових показниках сформованості наполегливості у молодших школярів. Порівняно з відсотком досліджуваних 1-х класів, що виявили високий рівень наполегливості (18,4%), збільшився відсоток таких учнів у 2-х (22%) і 3-х класах (35,3%). Дослідженням було встановлено, що найбільший відсоток учнів у всіх вікових групах було віднесено до середнього рівня наполегливості. У першокласників він становив 63,2%, у другокласників - 66%, у третьокласників - 51%. Отже, середній рівень наполегливості дещо зменшився від 1-го до 3-го класу.

Варто зазначити про зменшення кількості учнів з низьким рівнем наполегливості у других (12%) та третіх класах (13,7%) порівняно із учнями перших класів (18,4%).

Досліджуючи рівень розвитку наполегливості молодших школярів різного віку, ми також порівнювали між собою результати, отримані в ході виконання завдання 2-ї серії констатувального експерименту учнями з різними рівнями навчальних досягнень. Отримані результати представлені у табл. 2.3.2.1.

Таблиця 2.3.2.1

Взаємозв'язок між рівнями наполегливості молодших школярів та рівнями їх навчальних досягнень (у %)

Рівні наполегливості, класи	Рівні навчальних досягнень			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Високий рівень				
1-ші класи	44,4	44,4	11,2	-
2-гі класи	45,5	54,5	-	-
3-ті класи	55,5	38,9	5,6	-
Середній рівень				
1-ші класи	29,1	51,6	16,1	3,2
2-гі класи	21,2	51,5	15,2	12,1
3-ті класи	23,1	50,0	26,9	-
Низький рівень				
1-ші класи	-	-	100	-
2-гі класи	-	-	50,0	50,0
3-ті класи	-	-	57,1	42,9

З таблиці видно, що у молодших школярів 1-х класів **високий** рівень наполегливості виявили 44,4% учнів з високим, 44,4% – з достатнім та 11,2% – з середнім РНД. Серед дітей цієї вікової групи, що мають початковий РНД, високого рівня якості не виявив ніхто. У першокласників з високим рівнем наполегливості час від початку складання другої картинки до моменту відмови та остаточного припинення діяльності був набагато більший від часу складання першої картинки (переважно на 15-20 хвилин). Під час складання другої картинки з пазлів вони наполегливо, активно, самостійно відновлювали спроби і не припиняли свою діяльність, зверталися по допомогу лише після багатьох невдалих спроб скласти картинку. Наприклад: Аліна Ф. (7 років, ***достатній рівень навчальних досягнень***) виявила наполегливість на високому рівні. Склала першу картинку за 14 хвилин, на складання другої затратила 25 хвилин, роботу не залишала після невдалих спроб, активно відновлювала їх, шукала за кольором і формою необхідні деталі пазлів, якщо вони не підходили знов і знов підставляла інші, щоб все ж таки її скласти і лише після багатьох спроб скласти картинку відмовилася від виконання.

Середній рівень наполегливості виявлено у більшості досліджуваних 1-х класів: 29,1% школярів з високим, 51,6% – з достатнім, 16,1% – з середнім та 3,2% – з початковим РНД. Такі учні зверталися за допомогою до експериментатора після однієї-двох невдалих спроб скласти другу картинку, час від початку до моменту відмови та остаточного припинення діяльності складання другої картинки рівний часу складання першої. Наприклад: Юра Ж. при ***високому рівні навчальних досягнень*** виявив середній рівень наполегливості, тому що він затратив на складання першої й другої картинки однакову кількість часу – 20 хвилин. Після декількох невдалих спроб звернувся за допомогою: “Підкажіть, а це так? А може треба взяти пазл зеленого кольору?” тощо. Роботу не залишав активно відновлював спроби, чекаючи на допомогу.

Як уже було сказано, **низький** рівень наполегливості виявлено у 18,4% учнів 1-х класів. Порівняльний аналіз засвідчив, що всі вони мали ***середній рівень навчальних досягнень***. Діти з низькою наполегливістю пасивні, протягом всього

часу складання другої картинки чекають допомоги експериментатора, більшість з них відразу відмовлялися від складання картинки при зіткненні з першими ж труднощами. Час складання другої картинки був набагато менший від часу зібрання першої - 20-25 хвилин.

Розглянемо результати взаємозв'язку між рівнями наполегливості другокласників та рівнями їх навчальних досягнень (див. табл. 2.3.2.1).

Як свідчать отримані результати, подані у таблиці, у другокласників **високий** рівень наполегливості виявляється лише у дітей з високим і достатнім РНД. Відповідно 45,5% та 54,5%. Серед тих, хто навчається із середнім і початковим рівнем досягнень, цього рівня даної якості не виявлено.

Учні 2-х класів з високим рівнем наполегливості витрачають більше часу на складання другої картинки з пазлів. Роботу вони не припиняють, до моменту, коли з'являються перші труднощі, після однієї – двох невдалих спроб, активно, самостійно відновлюють свою діяльність. Спостереження за цими учнями показало, що окремі з них через деякий час самостійної роботи помітили існування пазлів із інших наборів, однак роботи не припиняли, знову відновлювали спроби скласти картинку.

Середній рівень наполегливості виявлено у більшості учнів 2-х класів. Його мають 21,2% досліджуваних з високим, 51,5% - з достатнім, 15,2% - з середнім і 12,1% - з початковим РНД.

Характеризуючи роботу учнів із середнім рівнем наполегливості ми помітили, що вони спокійно, зосередженно не залишали складання другої картинки, самостійно, активно відновлювали спроби і лише після 2-3-х невдалих спроб, зверталися за допомогою до експериментатора. Другокласники з ***високим*** і ***достатнім рівнями навчальних досягнень*** та з середнім рівнем вольової якості, як і другокласники з високою наполегливістю, через деякий час виконання завдання помічали пазли яких не вистачає та ті, що є зайвими. Після констатації виявленого факту, складання візерунка не припиняли. Учні з ***середнім*** та ***початковим рівнем навчальних досягнень***, запитували у дослідника чи

правильно складений малюнок, просили подивитися, чи підходить, чи не підходить пазл, очікували допомоги у вигляді підтвердження з його сторони.

Низький рівень наполегливості виявили 50% учнів 2-х класів із середнім і 50% - із початковим РНД. Ці учні після декількох невдалих спроб звертаються за допомогою. Самостійно не можуть відновити спроби підбирати необхідні для малюнка пазли. Зіткнувшись із труднощами, припиняли свою роботу. Так, наприклад, Саша О. (***початковий рівень навчальних досягнень***) першу картинку склав за 15 хвилин. Спочатку її збирав самостійно, виправляв помилки. Потім експериментатором була надана допомога, оскільки Сашко декілька разів помилився і не помічав своїх помилок. Другу картинку почав збирати постійно перепитуючи: “А це правильно? А це сюди?”. Коли помітив пазли іншого кольору і форми сказав: “Тут такого не має. Заберіть!”. Далі, сидів пасивно, чекав допомоги і не відновлював спроби скласти картинку. Через декілька хвилин відсунув в сторону трохи зібраний малюнок і взагалі відмовився далі його складати, сказавши: “Тут, щось не те, не хочу я це робить!”.

На основі порівняльного аналізу взаємозв'язку рівнів наполегливості й рівнів навчальних досягнень учнів 3-х класів (див. табл. 2.3.2.1) можемо констатувати закономірність зменшення РНД і збільшення відсоткових показників середнього й низького рівня наполегливості. Так, **високий** рівень наполегливості виявляється у 55,5% досліджуваних з високим, 38,9% - з достатнім і лише 5,6% - з середнім РНД. Учні з початковим РНД взагалі наполегливість на високому рівні не виявляють.

Високий рівень наполегливості у третьокласників характеризувався тим, що час від початку складання другої картинки до моменту відмови та остаточного припинення діяльності був набагато більший від часу складання першої картинки. Однак, навідміну від першокласників і другокласників, ці учні швидше складали як першу, так і другу картинку з пазлів (переважно за 10-15 хвилин). Їм притаманна велика кількість спроб скласти другу картинку. Учні з високим рівнем наполегливості і з високим та достатнім РНД не залишали роботи, активно, самостійно відновлювали спроби до тих пір, поки експериментатор сам

не зупиняв їх і просив припинити діяльність. Учні з середнім РНД і з високим рівнем вольової якості зверталися по допомогу лише після багатьох невдалих спроб скласти картинку. Спостереження за Сашком Б. (9 років, ***високий рівень навчальних досягнень***) показало, що він першу картинку склав за 14 хвилин. Під час складання постійно в голос коментував свої дії: “Ось, це сюди, а це сюди, ой ні, не сюди треба поміняти…Виходить!”. Сам виправляв помилки. До складання другої картинки приступив спокійно, із задоволенням. Здійснив п’ять спроб її скласти і затратив на це 20 хвилин. За допомогою до експериментатора не звертався. Активно, самостійно відновлював спроби і продовжував коментувати свою діяльність: “А де тут стільчик? А вже знайшов. Так вже, наче виходить. Я так думаю, що цей пазл не звідси. Точно!”. Після, Сашко відложив зайвий пазл, продовжив складати, подивився у коробку з під пазлів, чи не залишилось щось там. Знов спробував підставити 3 зайві пазли, а після сказав: “Ці точно не підходять! Тут загубились 4 пазли!”. Роботи не залишає, знову взяв декілька пазлів і спробував їх підставити. Припинив збирати картинку лише після того, як експериментатор сам зупинив його.

Середній рівень вольової якості мають 23,1% учнів 3-х класів з високим, 50% - з достатнім і 26,9% - з середнім РНД.

Середній рівень наполегливості цих учнів виявлявся у тому, що час від початку до моменту відмови та остаточного припинення діяльності складання другої картинки був рівний часу складання першої, учні не припиняли роботу, але зверталися по допомогу до експериментатора після однієї-двох невдалих спроб скласти картинку. Деякі третьокласники із середнім рівнем навчальних досягнень, на складання другої картинки затрачали більше часу ніж при складанні першої, однак були пасивними, чекали допомоги від експериментатора, відмовлялися від складання після багатьох невдалих спроб.

Наполегливість на **низькому** рівні під час виконання завдання методики виявили більшість третьокласників із середнім РНД (57,1%). Решта 42,9% учнів з цим рівнем вольової якості мали початковий РНД. Низький рівень наполегливості характеризувався тим, що час складання другої картинки був набагато менший за

час зібрання першої. Учні пасивні, чекали допомоги, відмовлялися від складання картинки при зіткненні з першими ж труднощами. Так, наприклад, Вадим Х. (9 років***, початковий рівень навчальних досягнень***) першу картинку склав за 20 хвилин. Працював спокійно, дивився на картинку яка стояла перед ним і самостійно викладав пазл за пазлом. Коли експериментатор похвалив його і запропонував скласти ще одну картинку, хлопчик погодився і почав її збирати. Через декілька хвилин, зіткнувшись із першими труднощами, Вадим сказав: “Я взагалі ніколи не любив складати ці пазли!”. Ще через декілька хвилин відмовився від виконання завдання.

З метою встановлення зв'язку між рівнем розвитку наполегливості досліджуваних і їх рівнем навчальних досягнень, нами був здійснений кореляційний аналіз одержаних даних. Був виявлений такий рівень взаємозв'язку: у першокласників коефіцієнт кореляції значущий на рівні $p \leq 0,01$ становив 0,51, у другокласників – 0,52 і у третьокласників – 0,61. Це свідчить про існування знащущого зв'язку між названими явищами у всіх вікових групах. А звідси можна зробити висновок про те, що від 1-го до 3-го класу навчальна успішність все більше корелює з рівнем розвитку наполегливості.

Порівняльний аналіз рівня розвитку наполегливості молодших школярів із їх рівнями навчальних досягнень дозволяє виділити групи досліджуваних в залежності від співвідношення цих двох показників:

1. Досліджувані, які виявили високий рівень наполегливості і високий РНД. Серед досліджуваних 1-х класів цю групу складали 44,4%, серед учасників експерименту 2-х класів - 45,5%, серед учнів 3-х класів - 55,5%.
2. Досліджувані, які мали високий рівень наполегливості і достатній РНД. Таке співвідношення показників мало місце у 44,4% досліджуваних 1-х класів, 54,5% - 2-х класів і 38,9% - 3-х класів.
3. Досліджувані, які показали високий рівень наполегливості при середньому РНД. В експерименті цю групу складали лише 11,2% першокласників і 5,6% третьокласників. Серед групи другокласників, дітей з таким співвідношенням показників не виявлено.

4. Досліджувані, які показали середній рівень наполегливості на фоні високого РНД. Серед досліджуваних таких 29,1% першокласників, 21,2% другокласників і 23,1% третьокласників.

5. Досліджувані, які мали середній рівень наполегливості і достатній РНД. Ця група також була виділена серед досліджуваних трьох вікових груп: 51,6% першокласників, 51,5% другокласників і 50% третьокласників.

6. Досліджувані, які виявляли середній рівень наполегливості при середньому РНД. Таке співвідношення показників мало місце у 16,1% першокласників, у 15,2% другокласників, у 26,9% третьокласників.

7. Досліджувані із середнім рівнем наполегливості і з початковим РНД. В експерименті цю групу складали 3,2% першокласників і 12,1% другокласників. Необхідно підкреслити, що серед третьокласників таких не виявлено.

8. Досліджувані з низьким рівнем наполегливості при середньому РНД. Таке співвідношення виявлено серед школярів усіх вікових груп: 100% першокласників, 50% другокласників і 57,1% третьокласників.

9. Досліджувані з низьким рівнем наполегливості та з початковим РНД. Таку групу складали 50% школярів 2-х класів і 42,9% школярів 3-х класів. Серед експериментальної групи першокласників, таких не виявлено.

Слід зазначити про відсутність досліджуваних із співвідношенням високого рівня наполегливості і початкового РНД; низького рівня наполегливості на фоні високого РНД; низького рівня наполегливості і достатнього РНД.

Підсумовуючи одержані матеріали 2-ої серії експерименту, присвяченої вивченню наполегливості молодших школярів, можна констатувати наступне:

1. У молодших школярів виявляється три рівні розвитку наполегливості: високий, середній і низький.

2. Від 1-го до 3-го класу збільшується кількість учнів, що виявляють високий рівень наполегливості (18,4%; 22%; 35,3%).

3. Середній рівень наполегливості переважає у більшості досліджуваних трьох експериментальних вікових груп.

4. Результати дослідження показали, що 18,4% першокласників, 12% другокласників і 13,7% третьокласників виявляють наполегливість на низькому рівні (не уміють приймати мету, досягати її, проявити зусилля для виконання завдання тощо). Серед тих дітей, у котрих ще не сформувалось свідоме прийняття мети і наполегливе її досягнення, переважна більшість є такими, що мають середній і початковий рівень навчальних досягнень. Це пояснюється тим, що відсутність усвідомлення своєї діяльності унеможливлює й формування відповідальності за результати свого навчання, що, в свою чергу, призводить до зниження наполегливості (мотивації досягнення) й виникнення уникаючої мотивації.

5. Існує закономірність взаємозв'язку навчальних досягнень учнів з їх рівнем прояву вольової якості (наполегливості): чим нижче рівень навчальних досягнень досліджуваних, тим більша кількість дітей з проявами середнього і низького рівня наполегливості при виконанні завдання. І навпаки, чим вищі навчальні досягнення, тим частіше проявляється високий рівень розвитку цієї вольової якості.

6. Рівень навчальних досягнень молодших школярів залежить від рівня розвитку їх наполегливості, що підтверджується наявністю суттєвого кореляційного зв'язку.

7. Виявлено 9 типів співвідношення показників рівня розвитку наполегливості й рівня навчальних досягнень. Необхідно констатувати відсутність такого типу: високий рівень наполегливості і початковий рівень навчальних досягнень; низького рівня наполегливості на фоні високого рівня навчальних досягнень; низького рівня наполегливості і достатнього рівня навчальних досягнень.

2.3.3. Результати дослідження здатності молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень володіти собою

У цій частині роботи розкрито особливості розвитку здатності молодших школярів володіти собою, яка досліджувалася нами у 3-й серії другого етапу констатувального експерименту.

З літературних джерел встановлено, що здатність володіти собою включає низку вольових якостей - витримка, дисциплінованість і організованість.

Здатність володіти собою вивчалась за допомогою модифікованого варіанту методики Ш.Чхартишвілі [76]. Експериментальна ситуація побудована так, що у процесі вирішення завдання у школярів виникає супротив проти його виконання. Тобто, учень мав діяти у відповідності з певними вимогами, але всупереч своєму бажанню. Такі ситуації саме спрямовані на ті сторони поведінки учня, в яких й проявляється його здатність володіти собою. Методика, названа нами "Альбом", полягала в наступному. Досліджуваному пропонувався альбом із 12 аркушів паперу. На білій лівій стороні кожного аркуша у центрі і внизу розташовані два кола діаметром 3 см., на правій стороні – кольорові картинки на всю величину сторінки (пейзажі й портрети). Учень отримував таку інструкцію: "Перед тобою альбом, у якому є картинки й кола. Тобі потрібно уважно дивитися по-черзі на кожне коло, спочатку на верхнє, потім на нижнє і відразу перегортати сторінку. На картинки дивитися не можна". (Останнє слово інтонаційно підкреслювалося). Завдання давалося індивідуально кожному досліджуваному. В індивідуальній картці учня фіксувалися: зорові реакції на кожну сторінку (не подивився, подивився коли перегортав аркуш, подивився); виконав вимогу, частково виконав, не виконав; характер поведінки (зосереджено, старанно, але не застосовує допоміжні засоби; старанно, та застосовує допоміжні засоби (закриває лице рукою, відвертається від картинки); не старанно) (див. Додаток Д). Вищенаведені три градації особливостей поведінки у співвідношенні із класифікацією виконання, слугували для визначення міри здатності досліджуваних володіти собою під час виконання завдання, яка була названа "рівень мобілізації" (термін

запозичено у В.Котирло). Відповідно було виділено три рівні здатності володіти собою: високий, середній, низький.

Високий рівень здатності володіти собою (мобілізації) характеризувався тим, що учень виконав вимогу, жодного разу не дивився на картинки або дивився 1-2 рази, коли перегортав аркуш, виконував завдання зосереджено, старанно й не застосовував допоміжні засоби.

Середній рівень характеризувався тим, що досліджуваний частково виконав завдання, дивився на картинки коли перегортав аркуші, працював старанно, але застосовував допоміжні засоби (закривав лице рукою, відвертався від картинки тощо).

Про **низьку** здатність володіти собою свідчило те, що учень не виконав вимоги експериментатора, він лише розглядав картинки. Навіть коли і застосовував допоміжні засоби, продовжував дивитися на картинки, коли перегортав аркуші (підглядав), працював аби-як.

Співвідношення кількості успішних спроб, спрямованих на виконання інструкції-заборони, і неуспішних, які свідчать про нездатність дитини встояти перед спокусою із 12 можливих розцінювалося як відносний показник прояву здатності володіти собою.

Розподіл кількісних показників за рівнями здатності молодших школярів різних класів володіти собою поданий на рис. 2.3.3.1.

Результати, представлені на рисунку 2.3.3.1, дозволяють констатувати, що серед першокласників 42,8% здатні володіти собою на високому рівні, 49% - на середньому і 8,2% - на низькому рівні. У другокласників - 32% виявляють здатність володіти собою на високому рівні, 50% - на середньому і 18% - на низькому. Серед третьокласників 35,3% мають високий рівень, 52,9% -середній, 11,8% - низький рівень здатності володіти собою.

Порівняльний аналіз експериментального матеріалу, отриманого на досліджуваних трьох груп, дозволяє стверджувати про переважання кількості молодших школярів з середнім рівнем здатності володіти собою, відсоткові показники майже однакові серед учнів усіх класів (49%, 50%, 52,9%).

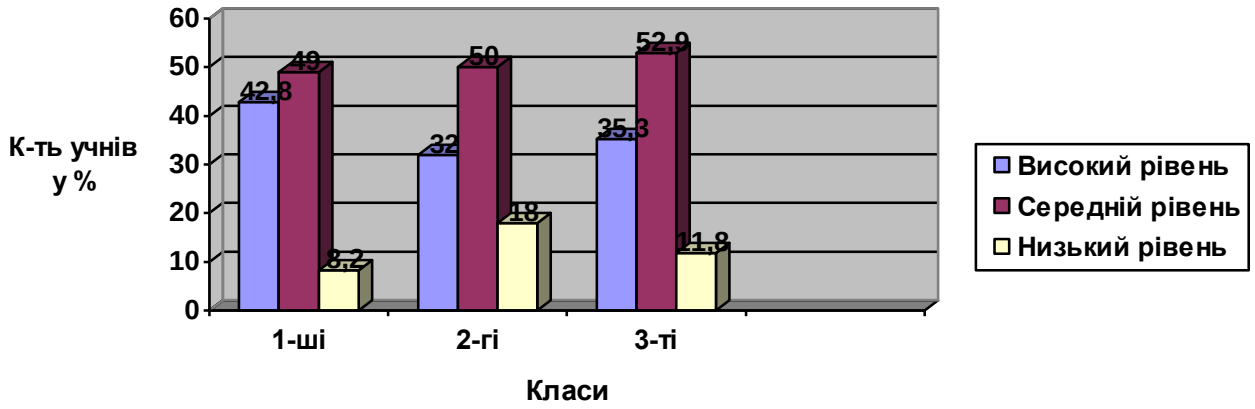


Рис. 2.3.3.1. **Кількісні показники рівнів здатності молодших школярів різних класів володіти собою**

Нас цікавив не лише рівень розвитку у молодших школярів різних класів здатності володіти собою, а й взаємозв’язок показників розвитку даної вольової якості з рівнем їх навчальних досягнень. Аналіз такого взаємозв'язку подано у табл. 2.3.3.1.

Таблиця 2.3.3.1

Взаємозв'язок рівнів здатності молодших школярів володіти собою з рівнями їх навчальних досягнень (у %)

Рівні здатності володіти собою, класи	Рівні навчальних досягнень			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Високий рівень				
1-ші класи	38,1	52,4	9,5	-
2-гі класи	25,0	68,7	6,3	-
3-ті класи	50,0	38,9	11,1	-
Середній рівень				
1-ші класи	20,8	37,5	37,5	4,2
2-гі класи	32,0	36,0	20,0	12,0
3-ті класи	25,9	40,8	25,9	7,4
Низький рівень				
1-ші класи	-	-	100	-
2-гі класи	-	33,3	22,2	44,5
3-ті класи	-	33,3	50,0	16,7

Дані, подані у таблиці, свідчать, що **високу** здатність володіти собою мають 38,1% першокласників з високим, 52,4% - з достатнім і лише 9,5% - із середнім

РНД. Спостерігаючи за зоровими реакціями та характером поведінки цих учнів під час виконання завдання ми помітили, що вони виконували вимогу, деякі з них жодного разу не подивилися на картинки, інші - лише декілька разів подивилися коли перегортали листок, виконували завдання зосереджено, старанно й не застосовували допоміжні засоби. Так, наприклад, Юра Ж. (7 років і 5 місяців, ***рівень навчальних досягнень – високий***) уміє керувати своєю поведінкою залежно від поставленого експериментатором завдання, яке виконував зосереджено, старанно, дивився лише на кола і не дивився на картинки, не застосовував допоміжні засоби. Такі поведінкові реакції свідчать про те, що учень вміє стримувати свої бажання, хоча це дається Юрі нелегко, оскільки із 12 листків альбому він, коли перегортав 8 і 10 сторінку подивився на заборонені картинки, але після цього віддразу виправив себе і продовжив слідувати інструкції. Це свідчить про те, що цікавість у цьому віці ще переважає над необхідністю слідувати інструкції і повністю діяти всупереч своїм бажанням. Виконання учнем завдання і те, що він жодного разу не застосував допоміжних засобів, свідчить про наявність здатності володіти собою на високому рівні.

Співставляючи **середній** рівень здатності володіти собою з рівнями навчальних досягнень досліджуваних семи років, ми констатували, що серед учнів з високим РНД, середній рівень вольової якості виявили 20,8%. Серед учнів з достатнім і середнім РНД таких вже по 37,5%. Серед дітей, які в школі мають початковий РНД з цим рівнем здатності володіти собою відповідно 4,2%. Наведемо приклади виконання завдання семирічними учнями із середнім рівнем здатності володіти собою.

Гліб К. (7 років і 5 місяців) при ***достатньому рівні навчальних досягнень*** здатен володіти собою на середньому рівні. Завдання виконав частково. На шести сторінках подивився на праву сторону з кольоровими картинками, коли перегортав їх, старався й допомагав собі у цьому: повертався боком, щоб не дивитися, декілька разів закривав очі.

Тетяна М. (7 років, ***початковий рівень навчальних досягнень***) здатна володіти собою на середньому рівні, оскільки частково виконала завдання,

дивилася на картинки коли перегортала 1, 5, 7, 11 і 12 сторінки, старалася не дивитися на заборонену сторону й тому застосовувала допоміжні засоби (повертала голову від картинки, сідала напівобертом, закривала лице рукою).

Низький рівень здатності володіти собою виявлено у 100% першокласників із середнім РНД. Прикладом може слугувати поведінка Сашка Я. (7 років, ***середній рівень навчальних досягнень***). Сашко завдання не виконав: на шести сторінках альбому подивився на заборонені картинки, коли перегортав наступні п'ять листків також дивився на них і лише на останній 12 сторінці він не подивися на малюнки; не намагався допомогти собі, навіть не закривав лице рукою, не відвертався і не сідав напівоберту; не слідував інструкції. Це свідчить про невміння мобілізувати себе на досягнення мети, невміння підпорядкувати свою поведінку певним правилам (у даному випадку не дивитися на картинки), невміння стримувати свої бажання, що йдуть всупереч з метою.

Порівняльний аналіз взаємозвязку між рівнем розвитку здатності володіти собою і рівнем навчальних досягнень учнів 2-х класів див. у табл. 2.3.3.1.

Аналіз даних поданих у табл. 2.3.3.1, показує, що серед другокласників, які виявили високий рівень здатності володіти собою, 25% учнів мають високий, 68,7% - достатній і лише 6,3% - середній РНД. Учнів з початковим РНД серед них не виявлено.

Зупинимося більш детально на характеристиці виконання завдання 3-ої серії експерименту деякими досліджуваними 2-х класів.

Олександра Ч. (8 років, ***рівень навчальних досягнень - достатній***) завдання виконала на **високому** рівні, старалася, не застосовувала допоміжні засоби під час перегляду всіх 12 сторінок альбому. Дивилася по черзі на кожне коло, спочатку на верхнє, потім на нижнє, і так на кожній сторінці. Лише на останній дванадцятій сторінці подивилася на картинки коли перегортала листок, закриваючи альбом.

Спостерігаючи за зоровими реакціями Анастасії О. (8 років***, середній рівень навчальних досягнень***) ми помітили, що на перших двох сторінках Настя подивилася на їх праву сторону, а після, з 4 по 12 сторінку напружено й старанно

дотримувалася інструкції. Під час виконання завдання стукала пальцем спочатку по верхньому, потім по нижньому колу. Співвідношення кількості успішних спроб, спрямованих на виконання інструкції-заборони, і неуспішних, розцінювалося нами як високий показник здатності дівчинки володіти собою.

Середній рівень здатності володіти собою виявили 32% учнів з високим, 36% - з достатнім, 20% - з середнім та 12% - з початковим рівнем досягнень у навчанні.

Олексій К. (8 років, ***рівень навчальних досягнень – високий***) віднесений до середнього рівня здатності володіти собою, оскільки лише частково виконав завдання: подивився зображені картинки на п'яти сторінках, коли перегортав їх, із решти альбомних листків дивився лише на ліву їх сторону і коли переглядав 8 і 12 сторінку подивися на праву сторону, де були пейзажі, що свідчило про нездатність дитини встояти перед спокусою. Працював зосереджено, старанно і не застосовував допоміжних засобів.

Взаємозв'язок середнього рівня здатності володіти собою із ***середнім рівнем навчальних досягнень*** можна розглянути на прикладі виконання завдання Іваном Б. Він частково виконав його, однак старався і застосовував допоміжні засоби для цього: розглядаючи першу сторінку альбому, подивився на заборонену сторону, хоч і закривав очі, на другій сторінці не подивився, закрив очі коли перегортав сторінку, на третій і четвертій закриваючі очі всерівно підглянув на праву сторону, потім перегортаючи наступні дві сторінки знову підглянув, на восьмій і дев'ятій сторінці прикрив очі рукою і слідував інструкції, з десятої по дванадцяту відвертався від правої сторони і дивився лише на кола, що розташовані на лівій.

Низький рівень здатності володіти собою виявили 33,3% другокласників із достатнім, 22,2% - із середнім та 44,5% - із початковим РНД.

Сашко О. (8 років, ***початковий рівень навчальних досягнень***) не вміє володіти собою, що виявилося у тому, що хлопець не зміг стримати свої бажання і не справився зі своєю поведінкою у відповідності з поставленим завданням. Лише на одній сторінці він успішно здійснив спробу стримати своє бажанням не подивитися на заборонені картинки. Переглядаючи решту листків альбому не

напружувався, не старався і не використовував допоміжні засоби, він просто дивився на них, або дивися, коли перегортав листок. Відповідно така поведінка Сашка свідчила про низький рівень здатності володіти собою.

Розглянемо кількісні показники взаємозв'язку рівня здатності володіти собою третьокласників з їх рівнями навчальних досягнень (див. табл. 2.3.3.1).

З таблиці видно, що високий рівень здатності володіти собою мають 50% школярів 3-х класів із високим РНД, 38,9% - із достатнім і лише 11,1% - із середнім.

Характеризуючи поведінку та зорові реакції учнів з **високим** рівнем здатності володіння собою, слід зазначити, що вони старанно виконували завдання, дивилися лише на ліву сторону листа, де розташовані два кола, й жодного разу не подивилися на картинки з правої сторони. Це також говорить про те, що вони вміють приймати завдання, поставлене дорослим, дотримуватися встановлених правил під час виконання, вміють себе організувати й проявити витримку у певній ситуації, тобто вміють на високому рівні володіти собою. Так, наприклад Аня Г. (9 років***, рівень навчальних досягнень – високий***) не подивилася на заборонені картинки жодного разу й не застосовувала при цьому допоміжні засоби. За особливостями виконання завдання вона була віднесена до високого рівня здатності володіти собою.

Середній рівень здатності володіти собою виявили 25,9% досліджуваних з високим, 40,8% - з достатнім, 25,9% - з середнім та 7,4% - з початковим РНД.

Учні з середнім рівнем здатності володіти собою частково виконали завдання, працювали старанно, на картинки не дивилися, але, іноді, закриваючи лице рукою, відвертаючись від картинки, дивилися на неї, коли перегортали листки та застосовували інші допоміжні засоби. Наприклад, Сашко Б. Маючи ***високий рівень навчальних досягнень***, вміє володіти собою на середньому рівні. На чотирьох сторінках подивився на картинки, коли перегортав листок, довелося повторити інструкцію, оскільки склалося враження, що хлопець не зовсім зрозумів її. Після повторення інструкції він продовжив виконувати завдання

правильно, тобто не дивився на праву сторону і не застосовував допоміжних засобів.

Значну кількість учнів з цим рівнем виявлено й серед тих, хто має середній і початковий РНД. Однак, їх поведінка дещо відрізняється від другокласників досліджуваних з середнім рівнем здатності володіти собою. Так, наприклад Владік А. при ***початковому рівні навчальних досягнень*** вміє володіти собою на середньому рівні. Він на восьми сторінках подивився на праву сторону, коли перегортав листок, на решті сторінках дивився лише на ліву сторону, де були розташовані два кола, при цьому учень жодного разу не застосував допоміжні засоби.

Низький рівень здатності володіти собою проявляють 33,3% учнів з достатнім, 50% - з середнім і 16,7% - з початковим РНД.

Дев'ятирічним школярам з низьким рівнем здатності володіти собою характерне невиконання вимоги експериментатора: дивилися майже на всі 12 листків, де є картинки, деякі учні на початку застосовували допоміжні засоби, закривали лице рукою, або промовляли: “Я нічого не бачу!”, “Я не дивлюся!”, однак потім продовжували підглядати й дивитися на картинки; не проявляли старанності і наполегливості при виконанні завдання. Невитриманість таких учнів проявлялася у тому, що вони відмовлялися виконувати завдання, деякі з них закривали альбом з фразою: “Все, не хочу, я й так дивлюся на кола і бачу картинки. Я так не можу…не буду!”

Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати закономірність: збільшення відсоткових показників середнього та низького рівня вольової здатності (у порівнянні із високим рівнем) при зменшенні РНД третьокласників.

Спостереження за поведінкою під час виконання завдання та порівняльний аналіз рівня розвиненості здатності володіти собою, що включає в себе такі вольові характеристики як дисциплінованість, організованість, витримку молодших школярів із їх рівнями навчальних досягнень дозволяє розподілити досліджуваних на групи за співвідношенням цих двох показників:

1. Досліджувані, які мали високий рівень здатності володіти собою і високий РНД. Серед досліджуваних 1-х класів цю групу складали 38,1%, серед 2-х класів - 25%, серед 3-х класів - 50%.

2. Досліджувані, які мали високий рівень здатності володіти собою і достатній РНД. Таке співвідношення показників мало місце у 52,4% досліджуваних 1-х класів, 68,7% -2-х класів і 38,9% - 3-х класів.

3. Досліджувані, які здатні володіти собою на високому рівні при середньому РНД. Цю групу складали 9,5% першокласників, 6,3% другокласників і 11,1% третьокласників.

4. Досліджувані, які показали середній рівень здатності володіти собою на фоні високого РНД. Серед досліджуваних таких 20,8% першокласників, 32% другокласників, і 25,9% третьокласників.

5. Досліджувані, які проявляють здатність володіти собою на середньому рівні при достатньому РНД. Ця група також була виділена серед досліджуваних трьох вікових груп: 37,5% першокласників, 36% другокласників і 40,8% третьокласників.

6. Досліджувані, які показали середній рівень здатності при середньому РНД. Таке співвідношення показників мало місце у 37,5% учнів 1-х класів, у 20% - 2-х класів, у 25,9% - 3-х класів.

7. Досліджувані із середнім рівнем здатності володіти собою і з початковим РНД. В експерименті цю групу складали 4,2% першокласників, 12% другокласників і 7,4% третьокласників.

8. Досліджувані з низьким рівнем здатності володіти собою і з достатнім РНД. Таку групу складали 33,3% другокласників і 33,3% третьокласників. Серед першокласників таких не виявлено.

9. Досліджувані, що здатні володіти собою на низькому рівні при середньому РНД. Таке співвідношення виявлено серед школярів усіх вікових груп: 100% першокласників, 22,2% другокласників і 50% третьокласників.

10. Досліджувані з низьким рівнем здатності володіти собою та з початковим РНД. Таку групу складали 44,5% школярів 2-х класів і 16,7% - 3-х класів. Серед

експериментальної групи першокласників з таким співвідношенням показників не виявлено жодного.

Ми констатували відсутність двох типів співвідношень: учні з високим рівнем здатності володіти собою при початковому РНД та учні з низькою здатністю володіння собою при високому РНД.

Порівняльний аналіз дозволив констатувати помірний кореляційний зв'язок між рівнем здатності володіти собою й рівнем навчальних досягнень досліджуваних у трьох експериментальних групах (0,48; 0,45; 0,47). Такі коефіцієнти кореляції є значущими на рівні $p \leq 0,01$.

Отже, підсумовуючи результати отримані нами у 3-й серії дослідження на другому етапі констатувального експерименту можна зробити наступні **висновки**:

1. Молодші школярі мають три рівні розвитку здатності володіти собою: високий, середній, низький.

2. В учнів 1-3-х класів можна констатувати наявність незначного зменшення показників високого рівня здатності володіти собою від 1-го до 3-го класу (42,8%, 32% і 35,3%). Виявлений факт дозволяє говорити, що дана вольова якість не має динаміки розвитку з віком, а навпаки для учнів 1-х класів є більш знащущою ніж для учнів 2-х та 3-х класів. Має місце переважання середнього рівня розвитку вольової якості у всіх вікових групах (49%; 50%; 52,9%), що свідчить про те, що здатність володіти своєю поведінкою, у відповідності з поставленим завданням, недостатньо розвинута у молодшому шкільному віці. Однак збільшення числа учнів з низьким рівнем цієї вольової характеристики в учнів 2-х класів (18%) порівняно із першокласниками (8,2%), і зменшення в учнів 3-х класів (11,8%) дозволяє стверджувати, що під впливом навчання діти поступово оволодівають вмінням володіти собою.

3. Порівняльний аналіз дозволив констатувати помірний кореляційний зв'язок між рівнем здатності володіти собою й рівнем навчальних досягнень досліджуваних у трьох експериментальних групах. Це свідчить про те, що рівень навчальних досягнень дітей залежить від рівня розвитку вольової якості й

дозволяє виділити 10 типів досліджуваних відповідно до виявленого взаємозв'язку цих двох показників.

4. Переважна більшість учнів, що мають високий і достатній рівень навчальних досягнень здатні стримувати негативні емоції, що викликають небажані для учнів спонукання, вміють керувати своєю поведінкою у відповідності з поставленим завданням, стримувати свої бажання, підпорядкувати свою поведінку, діяльність, привносити порядок у свої бажання на відміну від учнів з середнім і початковим рівнем навчальних досягнень, в яких зазначені параметри є недостатньо розвинутими.

5. Виявлена раніше закономірність взаємозв’язку між рівнем навчальних досягнень учнів та рівнем прояву цілеспрямованості і наполегливості, проявляється й по відношенню до особливостей здатності володіти собою: чим нижче рівень навчальних досягнень досліджуваних, тим більший відсоток учнів із середнім й низьким рівнем здатності володіти собою. І навпаки, чим вищий рівень навчальних досягнень, тим частіше проявляється високий рівень цієї вольової якості.

2.3.4. Особливості вольової поведінки молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень.

У даному пункті представлена методика та результати четвертої серії другого етапу констатувального експерименту, яка застосовувалась нами з метою вивчення особливостей розвитку вольової поведінки молодших школярів.

Аналіз та узагальнення літературних джерел засвідчили, що у зміст поняття “вольова поведінка” вчені вкладають вміння діяти за зразком, здатність докладати зусилля для визначення способу дій, активність, самостійність.

Виходячи з такого розуміння вольової поведінки, для з'ясування її особливостей прояву у молодших школярів було використано методику “Викладання візерунка за зразком” (модифікований варіант методики Н.Циркун) [100]. Дитині пропонували розглянути набір різних геометричних фігур (квадрат,

прямокутник, трикутник, коло), різного кольору (жовтий, синій, зелений, червоний), розкладених на столі. Перед нею клали зразок візерунка (див. Додаток З) й аркуш білого паперу для його викладання та геометричні фігури. Інструкція: “Розглянь уважно візерунок. Ось деталі, з яких він складений. Склади на папері такий же.” Фіксувався час виконання роботи, але про це дітям не повідомлялося. Якщо дитина тривалий час не могла виконати завдання, то після 25 хвилин роботи експериментатор зупиняв її сам. Запропоноване завдання має лише один варіант розв’язання: накладання фігур одна на одну. Дитина повинна була сама зрозуміти принцип викладання візерунка. **Показники** вольової поведінки дитини: здатність діяти за зразком, мобілізувати вольове зусилля, уміння зіставляти отриманий результат зі зразком, звертання за допомогою, досягати бажаного результату. Після того як учень повідомляв про закінчення роботи, дослідник пропонував: “Перевір за зразком, чи вірно складений твій візерунок. Коли побачиш помилки, то виправ їх”. Якщо робота не відповідала зразку, дитину просили пояснити, чому її візерунок не такий, як зразок. Коли ж вона не знаходила помилку, ми вказували на неї і пропонували виправити її. Показники вольової поведінки заносились до індивідуальної картки учня (див. Додаток Д).

Проаналізувавши отримані дані, нами було виділено три рівні розвитку вольової поведінки: високий, середній, низький. В основу поділу на рівні розвитку вольової поведінки були покладені такі показники:

- вміння діяти за зразком;
- здатність докладати зусилля для визначення способу дій;
- активність щодо досягнення мети;
- самостійність.

Досліджувані з **високим** рівнем розвитку вольової поведінки, дивлячись на зразок, швидко, вірно й самостійно складали візерунок; стикаючись із труднощами, активно шукали спосіб їх подолання; помічали свої помилки і самостійно виправляли їх. До цього рівня були віднесені 26,5% учнів 1-х класів, 28% - 2-х і 35,3% - 3-х класів.

До **середнього** рівня розвитку вольової поведінки віднесені учні, які, дивлячись на зразок, з незначною допомогою експериментатора складали візерунок; уважно розглядали зразок, коли виникали труднощі; роботу не залишали, тривалий час шукали спосіб вирішення завдання; виправляли помилки після вказування на них; загалом візерунок склали вірно, але витрачали багато часу для виконання завдання, часто не помічали допущені помилки. До середнього рівня було віднесено 61,2% першокласників, 64% другокласників і 56,9% третьокласників досліджуваних.

Низький рівень вольової поведінки виявили 12,3% молодших школярів семи років, 8% учнів восьми років та 7,8% дітей дев'яти років. Досліджувані низького рівня вольової поведінки при складанні візерунка не користувалися зразком, зіткнувшись із труднощами - пасивні, чекали допомоги або відмовлялися виконувати завдання після багатьох невдалих спроб; помилок не бачили і не виправляли; візерунок складали неправильно, повсякчас потребували допомоги, часто роботу не завершували.

Кількісні показники розвитку вольової поведінки у різних класах, подані на рис. 2.3.4.1.

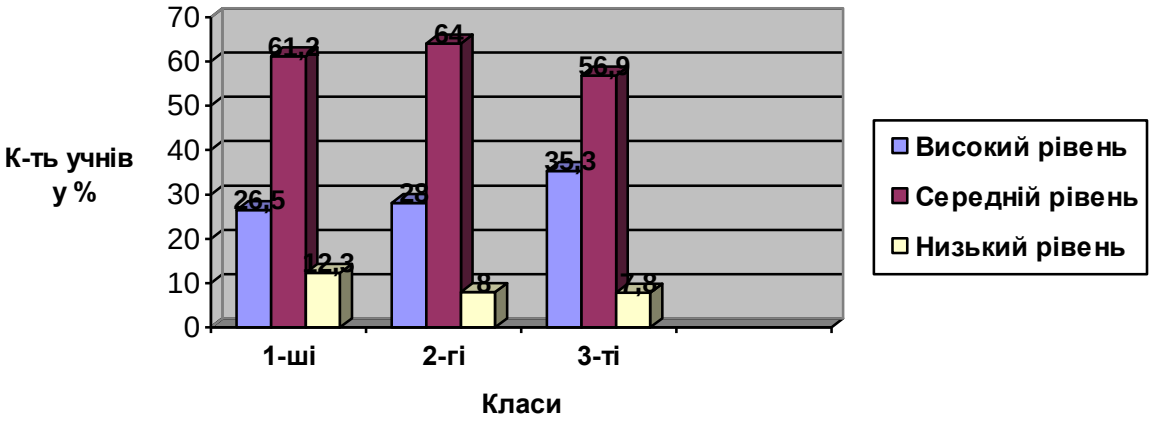


Рис. 2.3.4.1. **Показники рівня вольової поведінки молодших школярів різних класів**

З рисунка видно, що кількість третьокласників з високим рівнем вольової поведінки більший порівняно з другокласниками й першокласниками. Середній

рівень вольової поведінки переважає у всіх трьох вікових групах. Відсоток другокласників і третьокласників з низьким рівнем вольової поведінки майже схожий, але значно менший від першокласників. Отже, можна зробити висновок, що рівень вольової поведінки молодших школярів з віком підвищується.

Результати взаємозв'язку рівнів вольової поведінки молодших школярів різних класів з їх рівнями навчальних досягнень у школі відображені у табл. 2.3.4.1.

Таблиця 2.3.4.1

Взаємозв'язок рівня вольової поведінки молодших школярів з їх рівнями навчальних досягнень (у %)

Рівні вольової поведінки, класи	Рівні навчальних досягнень			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Високий рівень				
1-ші класи	76,9	23,1	-	-
2-гі класи	42,9	57,1	-	-
3-ті класи	55,5	38,9	5,6	-
Середній рівень				
1-ші класи	10,0	56,7	30,0	3,3
2-гі класи	18,8	43,8	18,7	18,7
3-ті класи	20,7	41,4	31,0	6,9
Низький рівень				
1-ші класи	-	-	100	-
2-гі класи	-	25,0	50,0	25,0
3-ті класи	-	25,0	50,0	25,0

Результати дослідження, подані у табл. 2.3.4.1 свідчать, що **високий** рівень вольової поведінки переважає у досліджуваних 1-х класів з високим РНД – 76,9%. Цей рівень виявляється й у досліджуваних з достатнім РНД, але відсотковий показник значно менший – 23,1%. Наведемо приклад виконання експериментального завдання семирічною досліджуваною з високим рівнем вольової поведінки.

Наталя Б. (7 років і 10 місяців, ***високий рівень навчальних досягнень***) здатна діяти за зразком. Коли виникали труднощі, роботу не залишала, шукала спосіб вирішення завдання, витратила на його виконання 10 хвилин. Отже,

Наталка здатна мобілізувати зусилля для визначення способу дії. Після того, як вона повідомила про закінчення роботи, ми попросили звірити правильність складеного візерунка із зразком. Дівчинка сама знайшла помилку і виправила її. Слід відмітити, що Наталя працювала самостійно, але ми неодноразово схвалювали її дії, підбадьорювали. Візерунок склала правильно.

Середній рівень вольової поведінки виявляється у більшості досліджуваних 1-х класів. Спостерігається збільшення відсоткових показників рівня вольової поведінки при зменшенні рівня навчальних досягнень. Так, цей рівень виявляють 10% учнів з високим, 56,7% - із достатнім, 30% – із середнім і 3,3% - з початковим РНД.

Характеризуючи процес виконання завдання дітьми з середнім рівнем вольової поведінки, слід зазначити, що вони розглядали зразок, коли виникали труднощі; роботу не залишали, тривалий час шукали спосіб вирішення завдання. Зіставляючи отриманий результат із зразком, самостійно виправити помилки не могли і виправляли їх тільки після вказівки експериментатора. Загалом, візерунок складали правильно, але витрачали багато часу або швидко виконували завдання, не помічаючи допущені помилки. Виявлена також різниця у наданій експериментатором допомозі учням під час складання візерунка. Так, наприклад, Віка С. (7 років, ***рівень навчальних досягнень – високий***) напочатку викладання візерунка кожну свою дію звіряла із зразком. Це свідчило про здатність дівчинки діяти за зразком. Після того, як вона зіткнулася із труднощами, роботи не залишала і тривалий час шукала спосіб вирішення. За допомогою показу окремих дій і пояснення експериментатора візерунок склала правильно.

Артур К. (7 років, ***достатній рівень навчальних досягнень***) розпочав викладання візерунка не дивлячись на зразок, лише коли виникли перші труднощі, він почав розглядати його, зосереджено працював над завданням, тривалий час шукав спосіб вирішення завдання. Всього затратив 18 хвилин на виконання завдання. Коли його попросили порівняти викладений візерунок із зразком, то він не зміг самостійно виправити помилки, зробив це після вказування на них. У процесі роботи з учнем застосовувалися навідні запитання й

питання типу “Чому ти так зробив?”. Після них він звіряв свої дії із зразком. Була також використана одна пряма підказка. Кінцевий результат – візерунок складено правильно, але із допомогою експериментатора.

В Олександра Я. (7 років і 6 місяців, ***середній рівень навчальних досягнень***) схожі характеристики діяльності під час виконання завдання. Але додатково дослідником були показані деякі окремі дії учневі (накладання жовтих і синіх трикутників – з квадрата зі стороною 3 см, розрізаного по діагоналі), а після Олександр їх повторив. Час на виконання завдання – 20 хвилин.

Тетяна М. (7 років, ***початковий рівень навчальних досягнень***) виконала завдання за 13 хвилин. Поспішала, хотіла швидше все зробити. Почала розглядати зразок, коли виникли труднощі, після багатьох невдалих спроб Таня звернулась за допомогою: “Тут, щось не зрозуміло! Ну хоч підкажіть мені! Я не знаю як це зробити!”. Учениці була надана одна підказка, через деякий час ми показали окремі дії, після цього вона повторила їх. Це свідчило про недостатній розвиток самостійності у дівчинки, вона може досягати мети, лише за допомогою дорослого. Зіставляючи отриманий результат із зразком, сама помилок не помічала і виправляла їх лише після вказівки на них.

Низький рівень вольової поведінки був виявлений у 100% учнів 1-х класів із середнім РНД. Прикладом цього рівня вольової поведінки слугує виконання завдання Іманом Є. (7 років, ***середній рівень навчальних досягнень***). Прослухавши інструкцію, Іман подивився на візерунок, потім трохи його відсунув у бік, взяв геометричні фігурки і почав їх просто викладати на папері, не користуючись зразком. Коли з'явилися перші труднощі він глянув на зразок, здивувався: “Дивно, це ж так легко!”, потім сів і чекав допомоги. Експериментатором була повторена інструкція і показані окремі дії із проханням їх повторити. Учень спробував, але знову склав візерунок невірно. Ми перейшли до тактики навчання – показ і пояснення (спільне виконання завдання), але після багатьох невдалих спроб самостійно скласти візерунок він відмовився виконувати завдання.

Підсумовуючи, слід зазначити, що серед першокласників із низькою вольовою поведінкою є і такі, що вміють діяти за зразком, здатні докладати зусилля для визначення способу дій, проявити активність, але їх самостійність щодо постановки мети та свідомого її досягнення розвинена у них недостатньо. Про що свідчить переважання відсотка учнів із середнім рівнем вольової поведінки. Більшість першокласників під час виконання завдання потребують допомоги дорослого, особливо це стосується тих учнів, що мають середні і початкові навчальні досягнення.

Тепер порівняємо показники рівня вольової поведінки й рівня навчальних досягнень учнів 2-х класів (див. табл. 2.3.4.1).

Кількісний аналіз даних показав, що у другокласників **високий** рівень вольової поведінки виявляється лише у дітей з високим РНД (42,9%), а також з достатнім РНД (57,1%). Серед тих, хто навчається із середнім і початковим рівнем досягнень, високого рівня вольової поведінки не виявлено. Спостерігаючи за восьмирічними учнями з цим рівнем вольової поведінки, ми помітили схожість процесу їх роботи й поведінки під час виконання завдання семирічними учнями з високим і достатнім РНД.

Середній рівень вольової поведінки виявлено у 18,8% досліджуваних з високим РНД, у 43,8% - з достатнім, у 18,7% - з середнім і у 18,7% - з початковим. Наведемо приклад викладання візерунка ученицею 2-го класу з середнім рівнем вольової поведінки та з достатнім РНД.

Анастасія П. (8 років і 4 місяці, ***достатній рівень навчальних досягнень***) виконала завдання за 15 хвилин. Розпочала викладати візерунок правильно, потім забрала все з паперу. У цей момент не звернула уваги навіть на те, що експериментатор сказав їй: “Ти правильно розпочала!”. Потім взяла зразок у руки, роздивилася його і спокійно знову почала складати візерунок. Звернулась Настя за допомогою лише після багатьох невдалих спроб. У процесі роботи дівчинці були надані дві прямі підказки, після чого вона викладала деталі за аналогом: “Тут не вистачає! А, ось! Зрозуміла!”. Працювала старанно, але коли її просили порівняти свій візерунок із зразком, то помилок не помітила й виправила їх лише

після вказування на них дослідником. Характерною особливістю є те, що дівчинці треба було надавати прямі підказки, оскільки непрямі вона не розуміла: не бачила, що її візерунок не схожий із зразком. Коли їй вказали на цю відмінність, то другу помилку на своєму візерунку вона знайшла сама.

Особливості роботи другокласників із ***середнім*** і ***початковим рівнями навчальних досягнень*** схожі з особливостями роботи першокласників з цими ж РНД, наведені вище при аналізі середнього рівня вольової поведінки цих учнів.

Аналіз даних не виявив дітей, які мали **низький** рівень вольової поведінки на фоні високого РНД, а серед учнів з достатнім і початковим рівнем досягнень у навчанні їх було по 25%. Але більшість таких досліджуваних виявлено серед дітей із середнім РНД - 50%.

Наведемо приклади прояву вольової поведінки низького рівня учнями 2-х класів з різними рівнями навчальних досягнень.

Антон М. (8 років, ***достатній рівень навчальних досягнень***) не здатний діяти за зразком і не вміє мобілізувати свої зусилля для визначення способу дії під час роботи при достатньому рівні навчальних досягнень. Зіткнувшись з першими ж труднощами, Антон пасивно сидів і чекав на допомогу. Після підказки і показу як треба зробити, хлопець всерівно не зрозумів і неохоче поклав синє велике коло, а на нього замість червоного й жовтого трикутника поклав зверху синій і зелений. Це свідчило про те, що він зовсім не зрозумів, що і як треба робити. Після учневі була повторена інструкція. Після багатьох невдалих спроб Антон взагалі відмовився виконувати завдання й сказав : “Тут треба думати, а я не хочу!”.

Олександр М. (8 років, ***початковий рівень навчальних досягнень***), віднесений до низького рівня вольової поведінки. Візерунок склав неправильно. Затратив на його викладання 21 хвилину. Під час роботи не користувався зразком, звернувся по допомогу після двох невдалих спроб, нервував, але намагався викладати деталі візерунка акуратно. Потім сказав: “Я не хочу думати!”. Сашко не уміє зіставляти отриманий результат зі зразком: помилок не бачить, не виправляє їх сам. У процесі роботи йому постійно дослідник надавав допомогу, що свідчило

про низький рівень самостійності учня; оскільки потребував повторення інструкції, розглядання зразка, постійні підказки, показ окремих дій тощо.

Отже, в учнів 2-х класів, у порівнянні із учнями 1-х, зв'язок рівня розвитку вольової поведінки і рівня навчальних досягнень характеризується спільними закономірностями: чим нижче РНД досліджуваних, тим більша кількість другокласників із середнім і низьким рівнем вольової поведінки. І навпаки, чим вищий рівень їх навчальних досягнень, тим частіше проявляється високий рівень цієї вольової характеристики.

Тепер розглянемо порівняльний аналіз взаємозв'язку рівнів вольової поведінки й рівнів навчальних досягнень учнів 3-х класів (див. табл. 2.3.4.1).

Дані таблиці свідчать про те, що у третьокласників **високий** рівень вольової поведінки переважно має більшість учнів з високим РНД – 55,5%, а в учнів з достатнім РНД він становить 38,9%. Серед учнів з середнім РНД, він становить 5,6%. Досліджувані з високим рівнем вольової поведінки здатні діяти за зразком, швидко, вірно й самостійно складати візерунок, мобілізувати зусилля для визначення способу дії, помічати свої помилки і самостійно виправляли їх.

Порівняльний аналіз результатів таблиці дозволяє говорити про закономірність, що мала місце у попередніх вікових групах - чим менший РНД, тим збільшується число учнів з середнім і низьким рівнем вольової поведінки. Так, **середній** рівень вольової поведінки отримали 20,7% третьокласників з високим рівнем досягнень у навчанні, 41,4% – з достатнім, 31% – з середнім та 6,9% - з початковим рівнем.

Низький рівень вольової поведінки виявлено лише у 25% учнів з достатнім, 50% – з середнім і 25% -з початковим РНД.

Вище наведені результати дослідження взаємозв'язку рівня вольової поведінки третьокласників з їх різними РНД проілюструємо на прикладах виконання дітьми завдання.

Саша Б. (9 років, ***високий рівень навчальних досягнень*** і **високий** рівень вольової поведінки) склав правильно візерунок за 13 хвилин. Через 4 хвилини від початку складання хлопець почав розглядати зразок, оскільки виникли труднощі.

При цьому він промовив: “У мене не виходить! Тут щось не вистачає!”. Роботу не залишав, шукав спосіб вирішення. Коли експериментатор спостерігав за тим, що у Саші щось не виходить, він сумнівався, тоді використовувалася допомога йому у вигляді схвалення, підбадьорення. Після закінчення роботи учень зумів зіставити отриманий результат зі зразком, сам виправив помилки. Вище наведена характеристика виконання завдання свідчить про високий рівень вольової поведінки учня. Варто зазначити, що спостереження за роботою третьокласників, що виявили **середній** рівень вольової поведінки при ***високому*** і ***достатньому*** РНД дозволяє констатувати схожість характеристик виконання завдання з першокласниками й другокласниками з цими ж рівнями вольової поведінки і навчальних досягнень. Однак на відміну від останніх, дев'ятирічним учням надавалося менше допомоги з боку дослідника, що свідчить про вищу самостійність й активність у цьому віці, що не є характерним для учнів із середнім і початковим рівнем навчальних досягнень. Так, наприклад Олексію К. (9 років ***середній рівень навчальних досягнень***) надавалася постійно допомога: схвалювали й підбадьорювали у процесі роботи, постійно ставилися навідні запитання і постійно робилися підказки. Олексій викладав візерунок 20 хвилин, розглядав зразок тоді, коли з'явилися труднощі, після багатьох невдалих спроб звернувся до експериментатора за допомогою. Візерунок склав правильно лише після того, як виправив свої помилки після вказівки дослідника. Таке виконання завдання свідчило про середній рівень вольової поведінки в даного учня.

Микита Б. (9 років, ***початковий рівень навчальних досягнень*** і середній рівень вольової поведінки). Спочатку хлопчик коригував кожну свою дію із зразком і виправляв свої помилки. Роботу не залишав, тривалий час шукав спосіб вирішення завдання, однак робив все це за допомогою постійних підказок з боку дорослого. Коли Микиту попросили порівняти свій візерунок із зразком, то він не побачив свої помилки і виправив їх лише після вказування на них.

Для дев'ятирічних учнів з **низькою** вольовою поведінкою так, як і семирічним і восьмирічним, є характерним складання візерунка без користування зразком, пасивність, постійне очікування допомоги, відмова виконувати завдання

після багатьох невдалих спроб, невміння зіставляти свій результат з зразком, неправильне складання візерунка. Для прикладу наводимо особливості поведінки та діяльності Анастасії І. (9 років і 7 місяців, ***середній рівень навчальних досягнень***). На початку виконання завдання Настя не дивилася на зразок. Коли виникли перші ж труднощі в роботі, сказала: “Тут не вистачає!”. Далі роботу не продовжувала, а чекала допомоги. Експериментатор: “Настя, тут є всі деталі і все тут вистачає. Дивися на зразок і складай! Можна почати з іншого боку візерунка!”. Дівчинка взагалі припинила діяльність і знову чекає на допомогу: “Ну я не знаю! Ну підкажіть щось!”. Після прямої підказки вона знову спробувала поскладати деякі фігурки, але робила це неохоче і неохайно.

Співставлення рівнів розвитку вольової поведінки молодших школярів із рівнями навчальних досягнень дозволив виділити групи досліджуваних відповідно до взаємозв'язку між ними:

1. Досліджувані, які мали високий рівень вольової поведінки і високий РНД. Серед першокласників цю групу складали 76,9%. Серед другокласників – 42,9%. Серед третьокласників - 55,5%.
2. Досліджувані, які мали високий рівень вольової поведінки при достатньому РНД. Таке співвідношення показників мало місце у 23,1% досліджуваних 1-х класів, у 57,1% - 2-х класів й у 38,9% - 3-х класів.
3. Досліджувані, які виявили високий рівень вольової поведінки при середньому РНД. В експерименті цю групу складали лише 5,6% третьокласників. Ми констатували відсутність виділеної групи серед учнів 1-х класів й 2-х класів.
4. Досліджувані, які виявили середній рівень вольової поведінки на фоні високого РНД. Серед досліджуваних таких 10% першокласників, 18,8% другокласників і 20,7% третьокласників.
5. Досліджувані, з середнім рівнем вольової поведінки і достатнім РНД. Ця група була виділена серед досліджуваних трьох вікових груп: 56,7% першокласників, 43,8% другокласників і 41,4% третьокласників.

6. Досліджувані, які показали середній рівень вольової поведінки при середньому РНД. Таке співвідношення показників мало місце у 30% учнів 1-х, у 18,7% - 2-х і 31% - 3-х класів.

7. Досліджувані із середнім рівнем вольової поведінки і з початковим РНД. В експерименті цю групу складали 3,3% першокласників, 18,7% другокласників і 6,9% третьокласників.

8. Досліджувані з низьким рівнем вольової поведінки на фоні достатнього РНД. Таку групу складали 25% другокласників і 25% третьокласників. Серед першокласників таких не виділено.

9. Досліджувані з низьким рівнем вольової поведінки при середньому РНД. Таке співвідношення виявлено серед школярів усіх вікових груп: 100% першокласників, 50% другокласників і 50% третьокласників.

10. Досліджувані з низьким рівнем вольової поведінки та з початковим РНД. Таку групу складали 25% школярів 2-х класів і 25% - 3-х класів. Варто зазначити про відсутність таких школярів серед досліджуваних 1-х класів.

Серед встановлених груп відсутні дві групи із такими співвідношеннями порівняльних показників: високий рівень вольової поведінки при початковому РНД і низький рівень вольової поведінки при високому РНД.

Дослідженням встановлено наявність кореляційного зв'язку між рівнем розвитку вольової поведінки молодших школярів і їх навчальних досягнень: у першокласників і третьокласників значущий (0,67; 0,53), у другокласників помірний (0,46). Такі коефіцієнти кореляції є значущими на рівні $p \leq 0,01$.

Матеріали дослідження 4-ї серії другого етапу констатувального експерименту показали:

1. Наявність різних рівнів розвитку вольової поведінки (високий, середній, низький) у молодших школярів усіх класів.

2. Від 1-го до 3-го класу збільшується кількість учнів з високим рівнем вольової поведінки (26,5%; 28%; 35,3%) і зменшується відсоток з низьким рівнем вольової поведінки (12,3%; 8%; 7,8%). Середній рівень розвитку вольової поведінки переважає у всіх трьох вікових групах (61,2%; 64%; 56,9%). Це

свідчить про те, що молодші школярі поступово оволодівають уміннями самостійно керуватися метою у процесі виконання діяльності, свідомо досягати її та прикладати вольові зусилля, якщо це необхідно, умінням контролювати свою поведінку і діяльність, діяти за зразком.

3. Високий рівень вольової поведінки має місце в учнів усіх класів з високим і достатнім рівнем навчальних досягнень. Середній рівень вольової поведінки - у всіх молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень. Низький рівень вольової поведінки притаманний більшості учням молодшого шкільного віку із середнім і початковим рівнем навчальних досягнень.

4. Має місце зв'язок між рівнем вольової поведінки й рівнем навчальних досягнень в учнів усіх класів - у першокласників і третьокласників - значущий, у другокласників - помірний. Це свідчить про те, що рівень навчальних досягнень дітей залежить від рівня розвитку вольової поведінки й дозволяє виділити 10 груп досліджуваних відповідно до виявленого взаємозв'язку цих двох показників.

Висновки до другого розділу

Матеріали дослідження, викладені у даному розділі дисертації, підтвердили актуальність і доцільність вивчення даної проблеми, вони дозволяють зробити наступні висновки:

1. Вивчення особливостей розвитку вольових якостей молодших школярів у навчальній діяльності (цілеспрямованості, наполегливості, дисциплінованості, витримки, рішучості, ініціативності, організованості, самостійності) і вольової поведінки, зокрема здатності діяти за зразком і здатності мобілізувати зусилля для визначення способу дії, здатності володіти собою дозволило встановити різні рівні їх розвитку (високий, середній, низький) у трьох вікових групах (учні 1-х –3-х класів).

2. Дослідження рівня розвитку вольових якостей за допомогою екстенсивних методів дає підставу стверджувати, що зазначені якості є

недостатньо розвинутими у переважній більшості молодших школярів із середнім і початковим рівнями навчальних досягнень.

3. Встановлено низький рівень знань вчителів змістовних характеристик вольових якостей загалом і розвиток окремих з них у молодших школярів зокрема, що спонукало до проведення дослідження розвитку вольових якостей у молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень експериментальними методами.

4. Стосовно вікових характеристик розвитку вольових якостей та характеристик, визначених експериментальним шляхом, можна сказати наступне:

- Динаміка розвитку цілеспрямованості, наполегливості та вольової поведінки в учнів від 1-го до 3-го класу виражена чітко, менш виражена динаміка здатності молодшими школярами володіти собою. З віком зменшується число учнів із високим рівнем цієї якості протягом молодшого шкільнго віку.
- В учнів 1-2-х класів переважає середній рівень розвитку цілеспрямованості. У третьокласників - високий рівень. Від 1-го до 3-го класу збільшується кількість учнів з високим рівнем цілеспрямованості, що дозволяє говорити, що дана вольова якість формується з віком. Отже, під впливом навчання діти поступово оволодівають вмінням діяти цілеспрямовано, згідно вказівок учителя.
- Від 1-го до 3-го класу збільшується кількість учнів, що виявляють високий рівень наполегливості, однак у всіх класах переважає її середній рівень розвитку.
- В учнів усіх класів має місце незначне зменшення відсоткових показників високого рівня здатності володіти собою та переважання середнього рівня.
- Від 1-го до 3-го класу зростає кількість учнів з високим рівнем вольової поведінки і зменшується відсоток таких, що мають її низький рівень. Характерно, що середній рівень вольової поведінки переважає у досліджуваних всіх трьох класів.
- В учнів 1-х класів *найкраще* розвинута узагальнена вольова характеристика - здатність володіти собою, що включає в себе витримку, дисциплінованість, організованість, тобто ті вольові якості, які пов'язані із стримуванням негативних емоцій, що викликають небажані для учнів спонукання, умінням володіти своєю

поведінкою у відповідності з поставленим завданням, стримувати свої бажання тощо. В учнів 2-х-3-х класів *найкраще* розвиненою вольовою якістю є цілеспрямованість.

5. Порівняльний аналіз між рівнями розвитку досліджуваних вольових якостей та рівнями навчальних досягнень учнів дозволив констатувати наявність помірного, значущого та тісного зв'язку між ними. Найбільше з рівнями навчальних досягнень молодших школярів корелюють: у першокласників – *вольова поведінка, організованість, цілеспрямованість, самостійність, наполегливість.* Найменше – *рішучість, витримка, дисциплінованість.* В учнів 2-х класів РНД тісно корелює з *наполегливістю, організованістю, ініціативністю,* а *самостійність, рішучість* та *дисциплінованість* корелюють на значущому рівні. Помірний зв’язок встановлено між навчальними досягненнями та *вольовою поведінкою, здатністю володіти собою* та *цілеспрямованістю* другокласників. У школярів 3-х класів взагалі високі коефіцієнти кореляції, що свідчить про тісний взаємозв'язок успіхів у навчанні і вольових якостей. Найбільше корелює *наполегливість, ініціативність, самостійність, організованість, рішучість* і *цілеспрямованість*. Дещо менше – *вольова поведінка* та *здатність володіти собою*. Отже, як свідчать дані нашого дослідження, від 1-го до 3-го класу навчальна успішність учнів все більше корелює з рівнем розвитку вольових якостей. А звідси випливає важливий для педагогічної практики висновок про те, що, розвиваючи вольові якості молодшого школяра, можна підвищувати його навчальну успішність.

6. Виявлено різні типи співвідношення показників рівня розвитку вольової якості та рівня навчальних досягнень учнів: по цілеспрямованості всі 12 типів (високий, середній, низький рівень вольової якості і високий, достатній, середній, початковий рівень навчальних досягнень); наполегливості – 9 типів; здатності володіти собою – 10; вольової поведінки -10.

7. Дослідження засвідчило, що чим нижчий РНД учнів, тим більша кількість прояву середнього й низького рівня розвитку вольових якостей. І,

навпаки, чим вищий РНД в учнів, тим частіше вони виявляють високий рівень вольових якостей.

Матеріали другого розділу дослідження представлено у наступних публікаціях:

1. Розвиток вольових якостей молодших школярів із різними рівнями навчальних досягнень. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – №11 (35). – С. 121 – 127.

2. Цілеспрямованість молодших школярів із різними рівнями навчальних досягнень // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Логос, 2007, т. 7, вип. 10. – С. 352 - 362.

РОЗДІЛ 3
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

3.1. Організація психолого-педагогічної роботи з розвитку вольових якостей у молодших школярів

Аналіз літературних джерел показав, що проблема волі та її формування має важливе теоретичне та практичне значення. Дослідження Л.Божович, В.Котирло, В.Селіванова та ін. показують, що воля людини не є вродженою, а формується у процесі життя під впливом умов виховання й самовиховання. За даними низки досліджень, саме молодший шкільний вік є сензитивним для формування волі [145; 167]. Оскільки у дітей у цей віковий період набуває значущості довільність поведінки й пізнавальних процесів, то можна передбачити, що формування довільності вищих психічних функцій молодшого школяра відбувається у тісному зв’язку із проявом його вольових якостей. “…протягом перших років навчання у школі необхідно навчити дитину свідомо керувати своєю поведінкою, сформувавши необхідні для цього якості особистості. …без яких неможлива довільна поведінка: старанність, відповідальність тощо ” [20, с. 30].

“Формуванню вольових якостей сприяє передусім шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати своєю увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя” [30, с.163]. Отже, формування волі (довільності) – реальне практичне завдання, що ставиться перед школою та сім'єю. Для його вирішення необхідно насамперед чітко знати особливості розвитку волі у молодшому шкільному віці та враховувати ці знання у навчально-виховному процесі.

“У молодшому шкільному віці, – пише Л.Божович, - на перший план психічного розвитку дитини висувається процес формування довільності в його поведінці й діяльності. Процес цей довгий і складний. Далеко не відразу молодший школяр навчається керувати своєю поведінкою і тим більше своїми психічними процесами. … перед вихователями молодшого школяра стоїть спеціальне завдання допомогти йому виробити довільність” [20, с. 29]. Вона наголошує, що формування довільності молодших школярів можливе за допомогою вирішення певних завдань: “…з моменту вступу дітей до школи слід виховувати у них позитивне ставлення до своєї позиції школяра і намагатися, щоб це ставлення зберігалося протягом всього молодшого шкільного віку. В подальшому потрібно намагатися розвивати пізнавальні інтереси школярів. І, нарешті, виховувати такі якості особистості, без яких неможлива довільна поведінка: старанність, відповідальність тощо …які є необхідною умовою вольової поведінки” [20, с. 30-31].

Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що розвиток волі молодших школярів зумовлюється багатьма умовами, серед яких найчастіше виділяють такі:

- Вплив діяльності на розвиток і виховання сильної волі дитини. Довільність пізнавальної діяльності дитини розвивається в залежності від організації навчальної діяльності й виховної роботи в школі, особливо під час уроків [26]. Саме у діяльності, насамперед навчальній і трудовій, - писав П.Каптєрєв, - формуються мужність і сміливість, наполегливість і витримка, впевненість у собі, почуття власної гідності. Він пропонував включати дітей у різні види діяльності поступово, з урахуванням віку, збільшуючи їх трудність [70].
- Гармонійне поєднання різних видів діяльності.
- Досконалість методів навчання й виховання.
- Поєднання роз’яснення і переконання із практичною вправою (поєднання виховання ідеалів, віддалених перспектив особистості з відпрацюванням умінь долати труднощі у конкретних повсякденних справах).
- Дотримання встановленого режиму.

- Домашня праця – як умова морально-вольового розвитку особистості (виконання постійних домашніх обов'язків формує у школярів повагу до праці, необхідні навички та уміння і разом із тим такі якості особистості, як дисциплінованість, витримка, акуратність, самостійність).
- Заняття з фізкультури й спорту.

Умовами формування вольових якостей дитини у сім'ї є: створення виваженого, продуманого режиму дня дитини; обов'язкове забезпечення рухової активності; створення умов для доведення розпочатої справи до кінця; надання дитині доцільної самостійності; наявність у дитини обов'язків у сім'ї, які вона спочатку буде виконувати під контролем дорослих, а згодом – завдяки самоконтролю [113].

Шляхами розвитку волі виступають: розвиток адекватної самооцінки та формування мотивації досягнення успіху в діяльності; виховання позитивного ставлення до своєї нової позиції школяра; розвиток пізнавального інтересу до знань, любові до розумової діяльності; розвиток уміння долати інтелектуальні труднощі; пояснення та розкриття учням поняття волі людини, її вольових якостей, організація діяльності дитини, навчання розумної поведінки, вправляння у хороших вчинках; формування здатності до інтенсивної й систематичної роботи, до переборення труднощів у житті й праці; вироблення звички завжди і в усьому бути енергійною, рішучою, наполегливою людиною; прищеплення вміння підпорядкувати свою діяльність свідомо поставленим цілям, переборюючи сторонні бажання, страх, лінощі тощо [20; 30; 62; 63; 88; 112; 131; 145; 146; 158] .

Крім вище перерахованих загальних умов та шляхів, окремо дослідники виділяють й шляхи розвитку кожної вольової якості молодшого школяра. Так, наприклад, цілеспрямованість можна розвивати таким чином**:** формувати у школяра суспільні цінності та інтереси; створювати умови для доведення розпочатої справи до кінця; формувати вміння планувати власну діяльність за показниками її перспективного результату та проміжних етапів, які б сприяли його реалізації; розвивати уміння самоконтролю у діяльності, об'єктивної оцінки обставин її здійснення; формувати оптимістичні погляди.

В.Котирло вважала, що формуючи цілеспрямованість у дітей, слід звернути увагу на тісний зв'язок у розвитку вольової та емоційної сфер: "вплив емоцій на вольову регуляцію поведінки проявляється і в тому, що переживання успіху чи невдачі спонукає або гальмує вольові зусилля; і в тому, що гарний чи поганий настрій, емоційний фон діяльності в певній мірі обумовлює її інтенсивність, рівень вольової мобілізації; і в тому, що радість досягнення мети обумовлює подальшу цілеспрямовану поведінку" [76, с. 156].

Згідно з Є.Ільїним, наполегливість розвивається на основі виховання у дитини, починаючи з дошкільного віку, уміння доводити до кінця виконання посильних завдань. Позитивну роль у вихованні наполегливості й цілеспрямованості відіграють значимі цілі й усвідомлення обов'язку та відповідальності за доручену справу. Найголовніше - навчити дитину не закінчувати цілеспрямовані зусилля при появі перешкод [63]. Схожі погляди щодо формування наполегливості знаходимо у роботі С.Поліщук [113]. Вона виділяє такі основні умови розвитку даної вольової якості: 1) уміння не відволікатися на другорядні справи у процесі виконання основного завдання; 2) акцентування уваги на випадках недоведення розпочатої справи до кінця; 3) формування готовності докласти зусилля або підкорити у разі необхідності свою поведінку майбутньому результату, іноді навіть всупереч діючим у даний момент бажанням; 4) виховання почуття обов'язку та відповідальності за доручену справу.

Щоб розвинути ініціативність необхідно створювати для дитини такі ситуації, в яких розвивалося б уміння ставити перед собою нові завдання та втілювати їх у діяльності, розвивати свідоме ставлення до власних вчинків, уміння аналізувати їх, з'ясовувати причини, які заважають досягненню мети, формувати ціннісну потребово-мотиваційну сферу, сприяти інтенсивності її прояву; розвивати інтелектуальну сферу.

Шляхи розвитку організованості: різноманітна активність протягом усього дня; недопустиме перевантаження, яке стимулює нервозність, поспіх, поверхове ставлення до справи, загальну неорганізованість, що спричиняє прояви

безплановості, марної трати часу, занепаду вольової активності, лінощі; урахування віку дитини та навчання її доступним способам організації своєї поведінки.

Рішучість буде розвиватися, якщо: тренувати дитину за допомогою багаторазових повторень проблемних ситуацій, в яких необхідно приймати рішення в умовах вибору; виконувати небезпечні вправи (обов'язково під контролем дорослого), наприклад, такі, що використовуються для розвитку сміливості; створювати змагання на заняттях; є упевненість дорослого у можливостях дитини й підтримка її класом; зміцнювати почуття впевненості дитини у собі.

Розвиток самостійності можливий лише на основі отримання знань і умінь, необхідних у даній діяльності; розвиток повинен проходити під контролем наставника (учителя, батьків, тренера), але без надмірної опіки, без сковування ініціативи дитини та прояву інтересу до даного виду діяльності.

Отже, все сказане вище дозволяє стверджувати, що важливу роль у розвитку волі молодших школярів відіграє особистість дорослого як організатора їх побуту, навчання, умов та можливостей використання вільного часу. "Вольова поведінка дитини, також, як і інші психічні властивості й якості особистості, формується під впливом виховання і спеціально організованого дорослими навчанням" [76, с. 149].

За результатами констатувального експерименту встановлено, що досліджувані із низьким і середнім рівнем розвитку вольових якостей та з різними рівнями досягнень у навчальній діяльності потребують спеціальної психокорекційної роботи.

Формувальний експеримент передбачав розробку та наукове обґрунтування форм, методів й засобів психолого-педагогічного впливу, що забезпечують взаємодію вчителя, батьків, практичного психолога з дитиною молодшого шкільного віку в плані розвитку її вольової сфери і тим самим підвищують її навчальну успішність. Формувальний експеримент здійснювався шляхом застосування розвивальної програми, зміст якої спрямований на розвиток

вольових якостей молодшого школяра. Такими якостями виступили ті якості, що найбільше корелюють з навчальними досягненнями учнів цього віку. Такими є: цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, організованість, ініціативність.

Формувальний етап дослідження базувався на врахуванні загальних умов та шляхів формування вольових якостей молодших школярів, які викладені вище.

Одним із аспектів етапу формування вольових якостей у молодших школярів є підвищення психолого-педагогічної компетентності їх батьків і педагогічно правильної їх взаємодії з дітьми; засвоєння батьками і вчителями початкових класів чітких уявлень про волю й вольові якості особистості загалом і розвиток окремих з них на етапі молодшого шкільного віку зокрема.

Формувальний експеримент здійснювався у трьох напрямках: робота з батьками, педагогами і розвивальна робота з молодшими школярами. Робота з батьками проводилась з метою підвищення їх психолого-педагогічної компетентності, взаємодії з дітьми, їх залучення до обговорення питань формування особистості дитини у молодшому шкільному віці загалом та виховання у неї вольових якостей зокрема. Була розроблена тематика виступів автора дослідження на батьківських зборах із питань формування особистості молодшого школяра, особливостей мотиваційної, емоційно-вольової сфер, навчальної успішності тощо. Робота передбачала проведення групових та індивідуальних консультацій для батьків, виступів на батьківських зборах на такі теми:

- “Психологічні особливості дитини молодшого шкільного віку”.
- “Соціально-психологічні чинники навчальної успішності, неуспішності молодших школярів”.
- “Особливості вольової сфери дитини молодшого шкільного віку. Умови й шляхи розвитку її вольових якостей”.
- “Вплив вольових якостей на навчальну успішність молодшого школяра”.
- “Як привчити молодшого школяра до режиму дня”.
- “Як залучати дитину до виконання домашніх обов'язків”.

Відомо, що вольові якості молодшого школяра виявляються й формуються не тільки в школі під час навчальної діяльності (при підтримці вчителя, психолога), а й в інших видах праці та дозвіллі. Для більш ефективного формування вольових якостей у дітей молодшого шкільного віку необхідне сприяння, допомога батьків. Тому до початку роботи за розвивальною програмою з батьками учнів, що склали експериментальну групу, ми домовилися про співпрацю, яка полягала в наступному. Батьки повинні були вдома заключити зі своїми дітьми певні "Договори" і скласти "Графіки", запровадження яких сприяло формуванню у дітей вольових якостей. Вони необхідні для того, щоб допомогти дітям навчитися досягати поставленої мети й пережити радість успіху. "Договір" чи "Графік" – це угоди між батьками й дітьми, які передбачають домовленість про те, що діти виконують певну діяльність (дотримуються режиму дня, вчасно лягають спати і встають, вчасно виконують домашнє завдання, допомагають батькам, доглядають за домашніми тваринами тощо). За їх виконання діти отримують від батьків похвалу, заохочення, цікаву спільну з батьками діяльність. Приклад "Договору", "Графіку" подано у Додатку К.

У графіку і в договорі батькам пропонувалося відобразити наступне:

- яку поведінку має змінити дитина;
- які заохочення чи привілеї дитина за це буде отримувати;
- на який час розповсюджується цей договір чи графік.

При цьому батькам давались настанови.

1. При складанні змісту договору краще використовувати стверджувальні, а не заперечні речення, оскільки обрана мета повинна бути позитивною. Наприклад: "Коли вивчиш уроки, зможеш подивитися телевізор", а не "Поки не вивчиш уроків, не зможеш дивитися телевізор".

2. Уклавши договір, графік із дитиною, необхідно чітко дотримуватися їх виконання. Кожен день відмічати, як ідуть справи у дитини. Якщо їй вдалося досягти бажаного результату, вона повинна неодмінно отримати обіцяне заохочення, що було прописано в умовах договору чи графіку.

3. Не забувати якомога більше схвалювати дії дитини, підтримувати кожен її успіх.

4. Поставлені перед дитиною завдання повинні бути конкретними, а їх виконання щоденно перевірятися. При цьому не варто думати про те, чи стала дитина краще навчатися. Зосередити свою увагу на тому, чи кожен день дитина пропонує вам свою допомогу, а не гадати, чи стала вона більш відповідальною, організованою тощо.

5. Завдання повинні бути посильної для дитини складності.

6. Необхідно зробити цей процес цікавим. Нехай ці договори і графіки приносять радість вашим дітям, а для цього слід виявити власну винахідливість й активність.

З метою засвоєння вчителями чітких уявлень про волю й вольові якості особистості загалом і розвиток окремих з них у молодших школярів зокрема, у роботі з ними використовувалися індивідуальні й групові консультації.

З метою розвитку вольової сфери та підвищення рівня навчальних досягнень у молодших школярів вчителям давалась низка настанов:

- Для того, щоб учень виконав запропоноване вчителем завдання, досяг поставленої перед ним мети, необхідно правильно поставити її. Тобто, продумати той мотиваційний контекст, в якому вона буде сприйматися. Поєднувати завдання з потребами і інтересами учнів. Прояв молодшими школярами вольової активності багато в чому залежить від інтересу до завдання, оскільки “потрібно” ще не є основою мотивації їх діяльності. Тому прояв ними вольових якостей залежитиме й від того, наскільки учителю вдалося включити виконуване завдання в мотиваційну сферу учня, зробити його знащучим для нього. Для того, щоб учень виконав завдання, потрібно створити таку ситуацію, коли реально діючий мотив лежав би в основі самого завдання, яке виконує дитина, а не є зовнішнім по відношенню до нього. В такому випадку дитина керуватиметься безпосереднім інтересом до роботи, її здібності максимально розкриватимуться, сама робота стане для неї задоволенням.

- У психології і педагогіці відомим є існування пасивного (невольового) й активного (вольового) інтересу. У першому випадку має місце мимовільна увага і учня зацікавлюють лише певні безпосередні особливості предмета (яскравість, новизна, незвичність тощо), що викликають приємні почуття. Але коли при цьому він не докладає власних зусиль до більш глибшого пізнання предмета і активних дій з ним, то все обмежується лише поверховим пізнанням. Щойно інтригуючі моменти перестають викликати почуття задоволення, інтерес до предмета зникає. Для пізнававльного процесу такий мимовільний інтерес корисний, але він не здатен захопити дитину, заохотити її до складної роботи. Щоб виконати її необхідний активний інтерес, приєднання до емоційних імпульсів свідомих вольових зусиль, спрямованих на подолання труднощів.

- Враховуючи реальні можливості і здібності учнів, крок за кроком формувати у них не тільки систему знань і позитивних мотивів, а й уміння долати труднощі і керувати своєю поведінкою. В навчальному процесі учень початкових класів підпорядковує свою поведінку певним поставленим перед ним вимогам, які не завжди співпадають з його безпосередніми бажаннями. На перший план психічного розвитку молодшого школяра виступає процес формування довільності в його поведінці й діяльності, і в цьому йому має педагог допомогти (навчити самостійно і свідомо керувати своєю поведінкою).

- Важливу роль у формуванні вольових якостей відіграє оцінка вчителем знань учнів. Має оцінюватись не сам учень, його можливості і здібності, а якість виконаної ним роботи. У тих випадках, коли учень отримує низьку оцінку, рекомендується показати йому реальні шляхи досягнення кращих результатів. Не докоряти учнів за низькі оцінки, оскільки це викликає у них негативне ставлення до навчальної діяльності. Учень перестає у такому випадку проявляти вольові зусилля для досягнення мети. Недопустимим є й застосування покарань за низькі оцінки.

- Заохочувати учнів слід не тільки за кінцевий результат (правильне виконання письмового чи іншого завдання), а більше за старанність й самостійні зусилля, що проявляються під час вирішення важких для них завдань. Важливою

умовою є схвалення, підбадьорення педагогом кожного найменшого успіху дитини.

- Діяльність учнів набуває цілеспрямованого характеру в умовах досяжності мети, чіткості її постановки, поступового ускладнення завдань, усвідомлення просування до мети як наслідок власних зусиль. Тому перед учнями необхідно ставити завдання оптимального ступення важкості. Занадто легкі завдання розхолоджують їх, а надто важкі можуть призвести до зниження рівня вольових зусиль чи взагалі до відмови від виконання завдань ("всерівно цього я зробити не зможу"). Завдання, з одного боку, повинні бути посильними, а з іншого - зачіпати самолюбство учня (“а чи зможеш ти виконати це завдання самостійно?”). Така постановка завдання забезпечує переживання учнем успіху, що, в свою чергу, активізує подальші його зусилля.

- Надавати чітку інструкцію про виконання завдання. Розповідати учням, як і в якій послідовності потрібно виконувати завдання, якими засобами необхідно користуватися при цьому. Можна використовувати картки з планом роботи, картки-підказки тощо. У протилежному випадку учні починають виконувати завдання механічно, не думаючи, після деяких невдалих спроб вони втрачають віру у свої сили.

- Учитель повинен так організувати навчальну діяльність молодшого школяра, щоб він бачив своє просування до мети, а головне – усвідомив, що це просування є результатом його власних зусиль.

Програма розвитку вольових якостей будувалася на загальному принципі – ***суб’єктне*** ставлення до дитини, який реалізувався в наступному:

1. Розвивальна робота будувалась на основі індивідуального підходу, що враховував “зону найближчого розвитку” школярів та діяльністного підходу, оскільки вольові якості виявляються у діяльності й формуються в ній.

2. Основна вольова активність молодших школярів зумовлюється безпосередніми емоціями і інтересами, тому заняття програми передбачали навчальні завдання, більшість із яких проходили в ігровій формі і викликали в учасників живий інтерес і позитивні емоції.

3. Забезпечення доступності, що полягає у висуванні перед учнями завдань, труднощів, які вони можуть подолати в міру їх вікових особливостей.

4. З кожним наступним заняттям вимоги до виконання та складність завдання підвищувалися по мірі досягнення дитиною успіху у виконанні раніше поставлених меншскладних завдань на попередніх заняттях.

5. Стосунки з дітьми мають бути доброзичливими. Постійно підкріплювався кожен їх успіх (похвалою, радісною усмішкою, правом носити звання найкращого учня заняття тощо). Недопустимою була менторська позиція й покарання за неуспіх. Створювалися реальні можливості досягати успіху в розв'язанні тих чи інших завдань, який учасники переживали як радість.

6. Велика увага на заняттях приділялась розвитку у молодших школярів вмінь планувати, організовувати, контролювати й самостійно оцінювати свою роботу. Самооцінювання дозволяє спокійніше ставитися до результату своєї діяльності й оцінки дорослого.

Розвивальна програма складалася з трьох етапів.

Етап 1. Установчий.

Він спрямований на знайомство учасників розвивальної програми, їх адаптацію до умов роботи в групі, повідомлення загальної мети зустрічей, прийняття й засвоєння правил взаємодії у групі, зняття емоційної напруги й створення позитивного емоційного настрою на подальшу роботу. Для цього етапу було відведено 1 заняття.

Етап 2. Власне розвивальний.

Мета даного етапу - виявлення та формування в учасників уявлень про волю та вольові якості особистості; формування вмінь приймати поставлену дорослим мету і самостійно її ставити, планувати й організовувати свою діяльність, діяти згідно із правилами різного рівня складності, підпорядкувати свою діяльність свідомо поставленій меті, переборюючи сторонні бажання, страх, лінощі; формування мотивації досягнення успіху в діяльності; тренування вольових якостей; розвиток уміння діяти за зразком; уміння долати труднощі;

тренування довільності поведінки; прищеплення учням навичок спільної діяльності, самоконтролю.

Етап 3. Завершальний.

Останній етап передбачав оцінку ефективності проведеної роботи, перевірку впливу розвивальних методів та прийомів на вольову сферу молодшого школяра, надання психолого-педагогічних рекомендацій вчителям початкової школи та батькам. На завершальний етап було відведено 2 заняття.

У структурі розвивальної програми органічно поєднувались різні види діяльності дітей: ігрова, навчальна, трудова, спортивна. Це було однією із умов всебічного розвитку особистості учнів, зокрема і їх вольових якостей. Адже набуті в одній діяльності вольові уміння і навички за певних умов можуть успішно переноситися на іншу діяльність, спонукаючи легке засвоєння нових навичок і умінь [128].

Для створення програми занять було використано розроблені методики й вправи, ігри [39; 40; 41; 48; 65; 100; 101; 108; 142; 143].

Тривалість кожного заняття - 60 хвилин, з 10 хвилинною перервою через 30 хвилин. Кількість занять – 25. Вони проводилися у другу половину дня, два - три рази на тиждень протягом 6 місяців. Форма проведення занять – змішана (індивідуально-групова). Всі заняття мали гнучку структуру і кожне з них складалося із трьох частин.

Частина 1. Вступна.

Мета: Встановлення емоційного контакту між усіма учасниками, подолання тілесної скутості, налаштовування їх на роботу. Кожне заняття розпочиналося “Ритуалом привітання”. Використовувалися рухливі ігри і вправи.

Частина 2. Основна.

Мета: Виконання завдань**,** вправ та ігор, спрямованих на розвиток вольових якостей, довільності поведінки молодшого школяра.

Частина 3. Завершальна.

Основною метою цієї частини було закріплення позитивних переживань учнів від успіхів на занятті, їх розслаблення, зняття напруги. Кожне заняття

завершувалося “Ритуалом закінчення заняття”. Використовувалися психогімнастичні етюди та вправи на релаксацію.

Час на виконання завдання вправ, ігор, етюдів був чітко регламентований.

Під час розвивальних занять використовувалась музикотерапія: музика як фон під час виконання окремих видів діяльності – ритуалів вітання й закінчення заняття, виконання етюдів, вправ на активізацію та релаксацію учасників. Були використані такі музичні твори, записані на магнітну плівку:

- К.Дуйсекеєв “Колискова”.
- С.Прокоф’єв “Марш”.
- А.Райчєв “Посварилися два півники”.
- Ф.Шуберт “Марш”.
- Українська народна музика.
- Мелодії із записаним співом птахів, шумом морських хвиль, дощу.
- Музика з мультфільму, “Колискова ведмедиці”.

На заняттях учасники сиділи у колі на стільцях, на килимі на підлозі, за шкільними партами залежно від виду діяльності, яку вони виконували.

Під час ***установчого етапу*** розвивальної програми (**1 заняття**) дітям повідомлялась загальна мета зустрічей і правила поведінки під час занять. Правила були написані на плакаті і висіли у полі зору дітей так, що вони постійно їх бачили. На наступних заняттях плакат із правилами був обов’язково, але вже розміщувався збоку.

Правило 1. Уважно слухати психолога-тренера та чути, що він говорить, що пропонує зробити, які дає команди чи вказівки. Починати виконувати вправу можна лише після сигналу тренера.

Правило 2. На заняттях, якщо потрібно щось запитати або є бажання виконати іншу роботу, потрібно спитати дозволу, піднявши руку.

Правило 3. Не відволікатися на сторонні справи. Навчитися протягом всіх занять виконувати завдання від початку і до кінця.

Правило 4. Не ображати один одного. Під час занять недопустимим є вживання грубих і нецензурних слів.

Правило 5. Кожного разу дотримуватись ритуалів “привітання” та “закінчення заняття”.

Під час привітання молодші школярі налаштовувались на спільну діяльність, у групі створювалася доброзичлива атмосфера, гарний настрій. Ритуал привітання розпочинався з того, що учасники підходили почергово один до одного, при цьому одна дитина своєю правою долоню плескала по правій долоні іншої, говорячи слова: “Вітаю тебе!”. На кожному наступному занятті хід проведення ритуалу змінювався, тобто діти застосовували різні рухи: двічі, тричі плескали в долоні, один раз плескали по правій долоні й один раз по плечу, обіймали один одного, обіймали й плескали двічі по плечах тощо і при цьому промовляли слова привітання.

Ритуал закінчення заняття відбувався у такій послідовності: учасники по-черзі підходили один до одного, дивилися у вічі, ставили перед собою руки і з’єднували свої долоні, потім двічі плескали по них, промовляючи при цьому: “Дякую за роботу! До наступної зустрічі!”. На наступних заняттях використовувалися ті ж самі рухи, що були застосовані під час проведення вправи “Ритуал привітання”, але ми збільшували їх на один рух, наприклад, двічі плескали у долоні й двічі по плечу, а на початку заняття лише один раз плескали у долоні й раз по плечу і т. д.

Перше установче заняття передбачало застосування вправ, ігор та етюдів на зняття емоційної напруги, створення позитивного емоційного настрою на подальшу роботу.

У ході власне ***розвивального етапу*** програми (**2-25 заняття**) завдання вправ, ігор, етюдів учасники здійснюють спочатку за словесною командою психолога, які пізніше усвідомлюються дітьми і стають їхніми власними діями. Всі завдання були підібрані таким чином, що будь-яке з них було не тільки зрозумілим, але й прийнятим дитиною, тобто так, щоб вони стали її особистою метою і бажанням. Лише за умови високої внутрішньої активності самого учня можна успішно формувати вольові якості – без цієї умови їх розвиток неможливий.

На початку занять програми вся ініціатива йшла від психолога-тренера: ставилася мета кожного завдання, пояснювався зміст діяльності, показувалися дітям деякі прийоми й методи організації діяльності, пояснювалося як і що треба зробити. Стосовно виконання завдань вправ, ігор, етюдів дітям давалась чітка інструкція, що сприяло поступовому формуванню у них здатності діяти згідно з нею. В ході занять дії й поведінка учасників контролювалася психологом, але створювалися такі ситуації, у яких діти могли самі проявляти ініціативу, самостійність у своїх діях, контролювати хід виконання завдання вправи. Значна увага приділялась стилю спілкування психолога з учнями. Воно будувалось так, щоб діти почували себе вільно, не боялися висловлювати свої думки, зробити помилку. На відміну від традиційного стилю спілкування вчителя, тобто, коли він говорить, а діти слухають і запам`ятовують, на розвивальних заняттях здебільшого говорили й діяли діти, а психолог був лише в позиції режисера, який спрямовував їх міркування у потрібному напрямку.

На формування в учнів уявлень про волю й вольові якості особистості було відведено **три заняття**, на яких методом бесіди поглиблювались їх знання про волю людини, про необхідність бути цілеспрямованим, наполегливим, самостійнійним, дисциплінованим, організованим, ініціативним і активним учнем (ученицею), вміти володіти собою, проявляти витримку при зустрічі із труднощами у навчанні чи поведінці тощо. Бесіда проводилась із використанням таких запитань:

- Як Ви розумієте, що таке цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, дисциплінованість, організованість, витримка, ініціативність і активність?
- Яких учнів у вашому класі можна назвати цілеспрямованими, наполегливими, самостійними, дисциплінованими, організованими, витриманими, ініціативними й активними? Чому ви так вважаєте?
- Яких учнів ви б назвали недисциплінованими, несамостійними…? Чому ви так вважаєте?
- Навіщо нам потрібна витримка, наполегливість…?

Оскільки молодшим школярам ще не зовсім зрозумілим є зміст поняття волі, вольових якостей, то ми на конкретних прикладах героїв оповідань, казок та оточуючих людей (товаришів по класу, друзів, батьків, знайомих) поглиблювали у них розуміння цих понять. Водночас формували мотиви стриманої поведінки, виховували здатність аналізувати свої почуття, бажання, дії, уміння розуміти свій внутрішній стан, приймати свідоме, а не імпульсивне рішення у певних ситуаціях, досягати свідомо поставленої мети. Для цього використовувалися: оповідання А.Григорука "Хочеш бути щасливим, не будь лінивим" (недисциплінованість, слабкість волі), М.Беденка "Неслухняна кулькова ручка" (витримка, цілеспрямованість, наполегливість); казки Ш.Перро "Кіт у чоботях" (цілеспрямованість, активність, ініціативність) і К.Коллоді "Пригоди Піноккіо" (недисциплінованість, нестриманість), українська народна казка "Кирило Кожум'яка" (сила, мужність).

Для закріплення уявлень про вольові якості особистості й розвитку умінь самоаналізу, самооцінювання власних вольових якостей використовувалась вправа "Самооцінка вольових якостей". В її основу було покладено модифіковану методику Т.Дембо, С.Рубінштейн "Сходинки самооцінок". Дітям пропонувалося вісім намальованих східців, що означають дисциплінованість, самостійність, наполегливість, витримку, організованість, рішучість, ініціативність, цілеспрямованість. Ми просили учасників уявити, що на східцях сидять учні: на вищій сходинці перших східців розташувалися "найбільш дисципліновані", а на нижчій – "найбільш недисципліновані", аналогічно і на інших, та вказати своє місце на сходинках. Після того як кожна дитина визначала своє місце, ми просили дати відповідь на такі запитання:

- Чому ти вибрав (-ла) цю сходинку?
- Чого тобі бракує, щоб бути дисциплінованою, самостійною, наполегливою, витриманою, організованою, рішучою, ініціативною й цілеспрямованою?

На **заняттях 5 – 9** застосовувалися вправи, ігри, завдання, які були спрямовані на: формування вміння приймати мету, поставлену дорослим і ставити її самостійно, планувати й організовувати свою діяльність; діяти згідно із

правилами; уміння діяти спільно у команді; тренування вольових якостей: цілеспрямованості, самостійності, наполегливості у досягненні результату.

Здатність планувати проявляється у здатності дитини намітити майбутні дії для досягнення поставленої мети.

Для розвитку здатності планувати й організовувати свою діяльність з урахуванням різного рівня складності, було використано вправи “на переміщення”. Загальний зміст вправ 5-7-го заняття полягає у пошуку дітьми маршруту переміщень іграшкового “персонажу” по ігровому полю, що складається із клітинок, на основі певних правил заданих психологом. Вправа “Коник-стрибунець” спрямована на розвиток здатності приймати мету і планувати свою діяльність згідно із правилами 1-го рівня складності. У вправах “Півник”, “Сірий вовк” і “Лисичка-сестричка”, іграшкові персонажі переміщуються по одному й тому ж ігровому полю, але на основі різних правил із різним рівнем складності. Різниця правил переміщень іграшкових персонажів у вправах забезпечує здійснення різноманітної пошукової діяльності, що дозволяє розвивати у дітей здатність планувати.

На **8 занятті** було застосовано вправу “Складання власного режиму дня”, яка дозволяє розвивати у дітей уміння ставити мету, планувати й організовувати свою діяльність, а також самостійно контролювати, перевіряти її виконання. Дітям пропонувалося самостійно (із незначною допомогою психолога) спланувати й скласти свій режим дня, оформити його і після розмістити у щоденнику на першій сторінці. З учасниками була укладена угода про те, що виконувати свій запланований режим дня, вони почнуть із наступного дня після цього заняття. А ввечері кожного дня на окремому аркуші паперу будуть записувати все те, що зроблено протягом дня. На кожному наступному занятті в основній його частині ми формували у дітей уміння дотримуватися встановлених правил, самостійність й відповідальність за доручену справу, перевіряючи листочки, в яких діти записували все заплановане і те, що виконали протягом дня. Якщо домашнє завдання було не виконане, то з дітьми проводилася бесіда, в якій з’ясовувались причини того, чому вони не встигли зробити заплановане.

Під час консультацій з батьками ми просили їх контролювати виконання дітьми домашнього завдання (власного режиму дня), але так, щоб не сковувати самостійність дитини.

Заняття 9 було завершальним у блоці занять розвивальної програми, що був спрямований на розвиток уміння планувати й організовувати свою діяльність, діяти згідно із правилами. Одночасно завдання цього заняття дозволяло формувати у дітей уміння діяти спільно у команді та тренувати прояв таких вольових якостей як цілеспрямованість, самостійність, наполегливість у досягненні результату. Починаючи із вправи “Складання плану будівництва школи для казкових героїв”, ми повідомили учням, що на наступних наших заняттях ми будемо виконувати важливу колективну справу - будувати школу для казкових героїв. Застосовуючи дану вправу, ми виходили з того, що це викличе інтерес в учнів до наступних занять, забезпечить включеність всіх учасників групи у роботу. За допомогою бесіди з учнями обговорювалося, що необхідно для будівництва школи (план, будівельні матеріали з картону, кольорового паперу, фарб тощо). На цьому занятті учні повинні були підготувати загальний план будівництва школи, тобто спланувати свою подальшу роботу. Під час складання загального плану ми допомагали дітям у їх плануванні, але не заважали прояву їх самостійності.

Наступний блок **занять (10-13)** був присвячений розвиткові довільності поведінки; уміння діяти за зразком, поетапної організації своєї діяльності; тренування прояву вольових зусиль у подоланні труднощів на шляху до поставленої мети, вольових якостей: активності, самостійності, наполегливості; формування мотивації досягнення успіху. На цих заняттях учні вчилися виготовляти із паперу, картону цеглу, вікна, перекриття й дах для школи казкових героїв. Їм пропонувалися шаблони для виготовлення будівельних матеріалів. Психолог пояснював етапи роботи: 1) обвести шаблони, що на папері; 2) вирізати їх; 3) скласти відповідно до ліній згину; 4) склеїти; 5) розфарбувати.

З метою формування мотивації досягнення успіху у діяльності, інтересу до виконуваної діяльності та тренування вольових якостей на цих заняттях, ми

застосували елемент змагання між учасниками: дітям повідомлялося, що на виробництві виготовлення будівельних матеріалів кожен працівник має своє завдання і свій план роботи на день. Під час підготовки будівельних матеріалів вони повинні були до кінця заняття виготовити кожен по 3 цеглини, по 2-3 вікна, по 2 листи черепиці. За вчасне й якісне виконання запланованої норми на день діти отримували звання “Кращого працівника дня” або “Головного будівельника”, який відповідає за з’єднання та перекриття цеглин, встановлювання вікон, даху на наступних заняттях, “Найактивнішого будівельника дня”.

На кожному з цих трьох занять, після пояснення етапів роботи дослідник був у ролі спостерігача, й надавав незначну допомогу у тих випадках, коли це було необхідно. Під час запису на плакаті (загальний план будівництва) кількості й якості роботи з виготовлення цегли, вікон, перекриття й даху діти повинні були самі оцінити якість своєї роботи. **Заняття 14 – 22** передбачали розвиток довільності пізнавальних процесів; умінь працювати за правилом, за словесними вказівками дорослого, за зразком; уміння робити вибір; тренування прояву вольових якостей: організованості, самостійності, ініціативності, витримки, наполегливості. В основній частині занять використовувалися вправи, спрямовані на тренування прояву у дітей різних вольових якостей. Так, наприклад, вправа “Нове правило” дозволяє тренувати організованість й самостійність. Спочатку дітям пропонувалося ознайомитися із правилами поведінки учнів в уявній “Школі для казкових героїв”, яку вони будували на попередніх заняттях, а після самостійно придумати й записати ще декілька додаткових правил до плаката “Правила шкільного життя казкових героїв”, що розміщений на дошці. Вправа “Свято” дозволяє розвивати крім самостійності й організованості ще й активність. Діти мали самі організувати “свято”, придумати розваги, розподілити обов’язки, прикрасити приміщення тощо. Вправа “Професія” дозволяє розвивати цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, активність. Дітям пропонувалося підготувати розповідь про будь-яку професію, використовуючи різні ілюстрації (різнокольорові картинки, вирізки з газет, журналів тощо, де зображені люди різних професій) та атрибути їх діяльності (папки, указка, спорт-інвентар, білий

медичний халат, приладдя для кухні тощо), що символізують певні професії (учителя, лікаря, кухаря, спортсмена тощо).

З метою розвитку самостійності, організованості, ініціативності, ми використовували вправу “Розповідь”. Дітям пропонувалося придумати та розповісти історію на будь-яку тему.

Вправа “Мозковий штурм” була спрямована на розвиток ініціативності й самостійності, уміння робити вибір. Дітям розповідалася ситуація, із якої дорослий не бачить виходу. Потім пропонувалося внести свої пропозиції щодо розв’язання даної ситуації. Всі варіанти записувалися на дошці, після розпочиналося обговорення (знаходження сильних і слабких сторін), та обиралося найбільш вдале розв’язання певної ситуації. У даній вправі, спрямованій на уміння робити вибір, проводилась бесіда, у якій обговорювали з учнями задум, створювали можливість вибору з багатьох варіантів. Використовувалися запитання типу:

- Як ви хочете і чому?
- Як ви вважаєте і чому?
- А як можна інакше?А як краще?
- А як би вчинила я, відгадай?
- А чому б я так зробила?

Такі запитання допомагають дітям чіткіше усвідомлювати свої бажання, приймати рішення, вчитися відповідати за свій вибір, розуміти наслідки власних дій. Ефективним методом є надання дітям можливості вибору із двох альтернативних типів поведінки однаково прийнятих у певній ситуації, на противагу небажаній.

З метою розвитку уміння діяти за словесною вказівкою дорослого та за зразком, уміння завершувати справу, тренування самостійності, організованості, витримки використовувалися вправи: “Зразок і правило”, “Графічний диктант”, "Викладання з паличок", "Куточки й палички", “Переплутані лінії”.

На заняттях ми помітили, що дітям дуже подобається малювати, розфарбовувати, тому ми використовували такі вправи, які спрямовані на прояв

творчості та водночас розвивають уміння уявляти образ, зосереджуватися, діяти за правилом, тренувати самостійність, наполегливість, витримку. Для цього використовувались вправи: “Галявинка із квітами”, "Розфарбуй візерунок за кольорами”.

Деякі завдання передбачали самостійний контроль, планування дій, аналіз усвідомлення завдання, уявлення як виконувати це завдання, оцінку результату й обґрунтування його. Тому загальна мета **23 –25 заннять** - розвиток довільності поведінки й навичок самоконтролю. Використовувалися такі вправи: “Рибалки”, “Ігрова”, “Робот”, “М’ячик із числами“, “Посварилися два півники” та пізнавальна гра “Пташка”.

Зусилля у розвивальній роботі спрямовані не тільки на розвиток вольових якостей учасників, а й на формування у них довільності поведінки та довільної уваги. Тому на кожному занятті у першій вступній його частині використовувалися вправи та ігри, спрямовані не лише, на створення працездатності групи, налаштування учасників на роботу, а й на формування довільності. Зокрема це: “Сокіл і лисиця”, “Голка й нитка”, “Білі ведмеді”, “Лисичка, де ти?”, “Дракон кусає свій хвіст”, “Зіваки”, “Квіти”, “Школяр”, “Сусіде, підніми руку!”, “Земля, вода, повітря”, “Чорний, білий не беріть, “так” і “ні” не говоріть”, “Заборонена вправа”, “Заборонений номер”, “Швидко й навпаки”, “Протилежні вправи”, “Полярна сова й ховрашки”, “Запам'ятай рухи”, “Кричалки – шепотілки – мовчанки”, “Гачки”, “Сапер”, “Розташувати пости”.

Зняттю емоційної напруги, втомленості у кінці кожного заняття (завершальній його частині), сприяли релаксаційні етюди: “Веселка”, “Слухаємо себе”, “Подорож у чарівний ліс”, “Масаж по колу”, “Перепад напруги”, “Маріонетка”, “Потягнулися – зламалися”, “Гра з піском”, “Килимок-літачок”, “Пляж”, “Насос і надувна лялька”, “Скинь втому”, “Бджілка заважає спати”, “На березі моря”, “Фея сну”, “Ведмежата”, “Гойдалка”, “Повітряна кулька”, “Океан”, “Ліфт”, “Небо”, “Штанга”, “Тропічний острів” та гра “Вогонь-лід-вода” й вправа “Ланцюжок сміху”.

Метою наступних ***завершальних*** 2-х заннять стало закріплення навичок, набутих протягом спільної роботи, оцінка ефективності проведеної розвивальної програми, перевірка впливу розвивальних методів та прийомів на розвиток вольових якостей молодшого школяра, підведення підсумків та узагальнення результатів програми. На цих заняттях для отримання повної інформації про рівень прояву вольових якостей кожного учасника (цілеспрямованості, наполегливості, самостійності, організованості, ініціативності) були використані методики, які застосовувалися у констатувальному експерименті. По завершенню програми повторно проведено бесіду з батьками (запитання бесіди подані у Додатку Л) та опитування вчителів (анкета подана у Додатку М), що дозволило зафіксувати зміни у розвитку вольових якостей молодших школярів до та після розвивальних впливів.

Розгорнутий план проведення занять і зміст вправ, ігор та етюдів програми розвитку вольових якостей у молодших школярів подано у Додатку Н.

3.2. Аналіз та оцінка ефективності застосування розвивальної програми

Формувальний експеримент проводився на базі загальноосвітньої школи № 1 с. Нові-Петрівці, Київської області з учнями 2-х - 4-х класів, які за результатами констатувального експерименту мали низький і середній рівні розвитку вольових якостей. Водночас вони мали початковий та середній рівні навчальних досягнень.

До складу групи були включені 24 особи: по 9 учнів 2-х і 4-х класів та 6 – 3-х класів.

Розглянемо докладно участь школярів у розвивальній програмі, їх поведінку, прояв вольових якостей під час виконання деяких її ігор, вправ та завдань.

На першому занятті встановити емоційний контакт між учасниками, познайомитися між собою допомогла вправа ***“Моє ім’я”.*** Для дітей вона виявилась досить цікавою, але спочатку вони соромилися і ніхто перший не хотів

її розпочинати. Після того, як Діма І. назвав своє ім'я, плеснув у долоні та присів, всі інші учасники стали більш активнішими і по черзі виходили в центр кола. Коли всі учасники назвали свої імена, дехто із них запропонував продовжити вправу по другому колу.

Зняти емоційну напругу, встановити сприятливий клімат у групі, налаштувати учнів на спільну роботу у групі допомогла гра ***"Струмочок",*** яка викликала у дітей радість і захоплення. Інша гра - ***"Сокіл і лисиця",*** їм також дуже сподобалася і на наступних заняттях учасники програми просили погратися в неї знову. Дітям, що виконували роль лисички, інколи важко було визначити тих ровесників, хто за сюжетом гри не встиг присісти, виконуючи роль соколят. Соколята, всі одночасно присідали, а деякі, навіть лягали на килим. Кожен учасник не хотів, щоб його помітила лисичка і коли вибували з гри, засмучувалися, однак не відмовлялися від того, щоб знов брати участь у наступному етапі гри.

На кожному занятті розвивальної програми у вступній його частині, учасники виконували різні вправи та ігри, спрямовані на створення працездатності групи, налаштування їх на роботу, а деякі - й на формування в учнів довільності у поведінці та діях. Спостереження за дітьми під час гри ***"Квіти"*** показало, що виконуючи її, учасники зіткнулися із певними труднощами щодо назв квітів, птахів, риб, але під час проведення другого етапу гри, після наданої експериментатором допомоги у вигляді карток із назвами, вони відповідальніше дотримувалися правил і грали з великим задоволенням. Загалом, вправа дуже сподобалась учасникам, як і гра ***"Сусіде, підними руку",*** вправа ***"Кричалки-шепотілки-мовчанки***". Всі уважно стежили за сигналами, які подавав експериментатор, особливо червоний "кричалка", але і "мовчанка" (синя долоня) їм теж сподобалась – вони заспокоювались і мімікою та жестами один одному щось показували, були згуртовані. Вправу ***"Заборонений номер"*** діти виконували охоче, із задоволенням. Спочатку іноді відступали від інструкції (не дораховували до 10-ти, починали рахунок після забороненої цифри з одиниці). Потім виконували правильно і тому рухи повторювали правильно, майже ніхто із

учасників не вибув із гри. З кожним колом швидкість виконання завдання зростала. Вправа ***"Протилежні вправи"*** у розвивальній програмі покликана розвивати в учнів уважність і вміння слідувати правилам, однак учасникам було важко самостійно придумувати і виконувати синхронно певний рух, тому експериментатор давав одній із шеренг команду, а інша намагалась виконати протилежний рух. Складність виконання дітьми завдання полягала у тому, що вони не розуміли, якою має бути вправа, протилежна тій, що виконує інша шеренга. Учасники, які знаходилися у шерензі, що повинна повторити рух навпаки, постійно перепитували у експериментатора про свої дії. Виконуючи вправу ***"Земля, вода, повітря",*** діти дещо розгубилися: їм важко було називати назви птахів та риб, а назви тварин легше. Діти засмучувалися, коли вибували із гри.

Все вище сказане свідчить про те, що нам під час вступної частини кожного заняття вдалося встановити емоційний контакт між усіма учасниками, подолати тілесну скутість, налаштовути їх на подальшу роботу.

Аналізуючи хід проведення та поведінку учасників розвивальної програми, необхідно відмітити, що повідомлення експериментатором на першому занятті мети і правил взаємодії дітей у групі викликало у них щире зохоплення, особливо після наданої їм можливості самим щось додати до правил, що значно впливало на прояв їх самостійності. Спостереження за дітьми показало, що вони зовні ніби-то погоджувалися з тим, що пропонував їм психолог, але правила серйозно не сприймали. Олексій К. навіть викрикнув: "Я придумав ще одне правило: кожна дитина має право на тишу!". Всі голосно засміялися і вирішили, що це правило приймати не будуть.

Подальше спостереження за поведінкою досліджуваних на наступних заняттях показало, що вони адекватно сприймали ритуали ***"Вітання"*** та ***"Закінчення заняття",*** з радістю вітали один одного, кожен раз з нетерпінням чекали, які ж будуть інші рухи на кожному наступному занятті. Дітям дуже сподобалися ці вправи, і на першому занятті, вони спочатку трохи ніяковіли, їм було дивно для чого це робиться, а потім, коли експериментатор нагадав їм, що

цей ритуал є одним із наших правил, учні перетворили “ритуал привітання” у дуже голосну гру та влаштували змагання, хто сильніше плесне по долоні. Спочатку, поки рухи були не складними (один раз плеснути по правій долоні тощо), діти весело виконували вправу, а коли рухи ускладнювалися, ми помітили, що деякі учасники трохи засмучувалися, якщо щось виконували неправильно. Через декілька занять діти приступали до виконання вправи без попереднього нагадування. Ритуали привітання та закінчення заняття суттєво допомогли у розвитку систематичності й обов’язковості, що є передумовою розвитку дитячої самостійності.

Під час проведення занять розвивальної програми, на яких за допомогою бесіди з дітьми з’ясовувалося і, водночас, формувалося їх розуміння волі й вольових якостей людини, нами було відмічено слабкий зв’язок уявлень учнів про ці поняття з їх особистим досвідом. Так, учні слабо усвідомлюють зміст поняття “воля” й деяких вольових якостей, особливо, свої можливості відносно прояву цілеспрямованості, організованості, наполегливості й ініціативності. Так, на запитання “Як Ви розумієте, що таке цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, дисциплінованість, організованість, витримка, ініціативність і активність?”, більшість учнів виявила дуже поверхові знання цих вольових якостей. Так, наприклад, Женя Г. відповів: “Дисциплінованість – це означає не кричати на перервах, не бігати по коридорах, не ходити з бутербродом. Самостійність – це коли ти не списуєш на уроках, сам одягаєшся, вмиваєшся. Наполегливість – це коли вчителька задає завдання і його потрібно виконати. Витримка – ну… це, коли потрібно дослухати вчителя, сидіти тихо на уроці. Організованість – я забув. Рішучість – це піднімати руку, відповідати. Ініціативність – учень пропонує щось зробити і його підтримують”.

Наташа З. так пояснила значення вольових якостей: “Дисциплінованість – слухатись вчительку, сидіти тихо на уроках, чергувати у класі. Самостійність – не підглядати на уроках. Наполегливість – не знаю. Витримка – не перекрикувати і не перебивати старших. Організованість – не можу пояснити. Рішучість – треба

вирішувати свої проблеми самій. Ініціативність – завжди робити яку-небудь роботу".

Рома П. сказав: "Дисциплінованість – сидіти тихо, не бігати з бутербродом, писати за вчителькою. Самостійність – самому складати портфель, не списувати. Наполегливість – гарно писати у зошиті. Витримка – бути сильним (показав мускули). Організованість – також не можу відповісти. Рішучість – швидко робити все, що задають на уроці. Ініціативність – я не знаю."

Юра Г. зміг пояснити лише деякі поняття: "Самостійність – це коли все робиш сам: готуєш їжу, прасуєш одяг, вчиш уроки. Витримка – коли терпиш і не психуєш." Про решту понять Юра відповідав: "Я не знаю, не розумію".

Олексій К. розмірковував так: "Самостійність – самостійно за собою доглядати і тобі ніхто не допомагає, сам після уроків йдеш до дому. Організованість – організовуєш щось, вчасно щось робиш (лягаєш спати, уроки вчасно треба робити тощо). Рішучість – це коли сам щось рішаєш, щось думаєш, щось вирішив зробити і робиш, не відкладаєш". Поняття "ініціативність" одразу не міг пояснити, а потім сказав: "Я дома сам прибираю, коли мама їде на базар". Про дисциплінованість сказав: "Дисциплінована дитина це вихована дитина, коли хтось тихий, спокійний не лається. Наполегливість – коли хтось наполягає, щоб щось робили, коли наполягають щоб писав, коли не хочеться. Стриманість – коли хтось терплячий, щось хоче робити, але не можна і він стримується."

Поняття "цілеспрямованості" не зміг пояснити жоден учень експериментальної групи. Лише декілька дітей під час обговорення викрикнули: "Може це якась ціль!". На запитання: "Яких учнів у вашому класі можна назвати цілеспрямованими, наполегливими, самостійними, дисциплінованими, організованими, витриманими, ініціативними і активними? Чому ви так вважаєте?" учасники групи із великим задоволенням почали називати своїх друзів із класу та наводити приклади. Ми помітили у них значне піднесення настрою, коли вони називали ім'я знайомої дівчинки чи хлопчика, наводячи приклади про те, як вони навчаються й проявляють вольові якості. Це свідчило про поступове згуртовування групи на заняттях та залучало дітей до спільної роботи й

обговорень. Спостерігаючи за групою, ми помітили, що учні часто плутають значення поннять вольових якостей, а й тому наступний етап бесіди на цьому занняті, й на наступних двох, передбачав прослуховування та обговорення оповідань, казок, що дозволило більше розвинути у дітей розуміння цих понять. А для кращого їх засвоєння та розвитку в учнів умінь самоаналізу й самооцінювання власних вольових якостей було застосовано вправу ***"Самооцінка вольових якостей"***.

Ми констатували, що діти можуть самостійно оцінювати та аналізувати свої вольові якості. Однак більшість учасників програми виявили завищенну самооцінку своїх вольових якостей. Вони високо оцінювали у себе прояв вольових якостей: " Я і мій друг, не бігаємо по коридорах – ми дисципліновані", "Я не списую на уроці і роблю все сам". В оцінці своїх особистісних якостей учасники програми орієнтувалися на думку дорослих (порівняння з результатами інших учнів, похвала, оцінка). Ми запитували дітей, що треба робити для того, щоб стати більш наполегливою, цілеспрямованою, дисциплінованою людиною. Практично всі учасники пов'язують формування цих якостей з певними зусиллями, які необхідно докладати при виконанні будь-якого завдання. Вони казали, що "необхідно старатися", "робити те, що каже мама", "завжди робити уроки", "слухатися вчительку" тощо.

Сформувати вміння приймати мету, планувати й організовувати свою діяльність, діяти згідно із правилами допомогли вправи 5-9 занять. Діти поступово навчилися в ігровій формі виконувати певні дії згідно правил, що ускладнюються. Під час виконання вправ ***"Коник-стрибунець", "Півник", "Сірий вовк"*** та ***"Лисичка-сестричка"*** учасники часто плуталися у своїх відповідях щодо того, куди саме буде переміщено іграшкового персонажа на ігровому полі, сперичалися, радилися у прийнятті рішення. З кожною вправою навички пошукової діяльності дітей покращувалися та розвивалася здатність планувати свою діяльність згідно правил. Однак, ініціативність й активність під час цих вправ проявляли не завжди всі учасники. Так, Едік Ч., Максим С., Аня К.

та Юра Г., просто спокійно спостерігали за діями та відповідями інших. Сашко О., навпаки, постійно піднімав руку, щоб сказати свій варіант відповіді.

Під час виконання учнями вправи ***"Складання власного режиму дня"*** ми побачили, що діти зіткнулись із певними труднощами, які повязані із невмінням зорганізувати себе. Ми передбачили, що це є насліком недостатнього виховання з боку батьків (не навчили і не привчили дитину до порядку в усьому, в тому числі й до організованості). Спостереження показало, що діти неохоче приступили до виконання цього завдання. Дуже довго вони не могли зосередитися. Їм важко було скласти індивідуальний план, кожен намагався скласти загальний план, який би підходив усім учасникам. З боку експериментатора була надана значна допомога. Працюючи над своїм планом, учні постійно консультувалися один з одним. Ми не заперечували проти цього, оскільки одночасно це розвивало у них згуртованість і бажання спільно працювати у команді. На слова експериментатора: "У подальшому потрібно буде притримуватися цього плану, який ви самі склали", то Наталка З., Юра Г. і Саша О. відповіли, що це буде важко, оскільки кожний день у них відрізняється, але пообіцяли спробувати.

Спостерігаючи за Женею Г., ми помітили, що хлопець нервував під час написання свого плану. Це виявлялося у тому, що він то відсовував від себе свій аркуш паперу, то знову приступав до написання, різкими рухами закреслював ручкою все те, що йому вдалося щойно написати. Але через деякий час досить активно приступив до його оформлення. Щоб більше заохотити дітей до виконання цієї вправи ми використали елемент змагання на кращий "Режим дня" з певними символічними заохочувальними призами, що спонукали їх до діяльності. На наступному занятті під час виконання вправи ***"Перевірка виконання власного режиму дня"*** ми попросили дітей дістати із щоденників свої листочки із планом і ті, де вони записували його виконання й зробили певну символічну виставку з листочків "Режим дня". Спостереження показало, що мали місце суттєві труднощі у виконанні дітьми планів. Більша половина групи не виконала домашнього завдання. Одні мотивували це тим, що вони до такого не звикли, інші - що забули про домашнє завдання. Лише Антон П., Сашко М., Діма

І., Олексій К., Іра Ч., Олена Ш. і Аня М. сказали, що їм вдалося його виконати і показали свої листочки.

Під час перевірки виконання дітьми домашнього завдання ми внесли певні корективи до розвивальної програми, а саме, учні, які виконали свій запланований режим дня, отримували зірочки (бонуси). Чим більше пунктів виконано тим більше зірочок. Для решти учасників стимулом для виконання своїх режимів дня став показовий приклад інших учасників, які за виконану роботу отримали символічні призи (зірочки). Через два заняття Жені Г., Юрі Г. й Наташі З. вдалося дотриматися режиму дня і вони почали сварити інших за те, що вони знов не зробили домашнього завдання. Кожне наступне заняття показувало кращі результати: зростала кількість виконаних пунктів "режиму дня"; збільшувалась задоволеність власною роботою; росла віра і впевненість у своїх силах і у здатність зробити ще більше.

Для закріплення в учасників експериментальної групи умінь планувати, організовувати свою діяльність згідно правил та для розвитку вольових якостей була застосована вправа **"Складання плану будівництва школи для казкових героїв"**, яка викликала в них неймовірне захоплення. Згідно інструкції до цієї вправи, щоб обговорити та записати загальний план будівництва, експериментатором було додатково запропоновано дітям зобразити в альбомах для малювання свої "казкові школи". Учасники із великим задоволенням приступили до виконання завдання. Після із запропонованих варіантів "казкових шкіл" був обраний переможець, якого було нагороджено символічною нагородою – великою зірочкою. Всіх інших учасників також було відзначено похвалою за їх прояв ініціативності, самостійності, наполегливості.

Поставлене завдання у вправі ***"Виготовлення цегли для школи казкових героїв"*** викликало у дітей величезне захоплення, вони з надзвичайним задоволенням виконували його: обводили шаблони цеглин на папері, вирізали їх, складали відповідно лініям згинання, склеювали та розфарбовували. "Кращим робітником дня!" була названа Настя О., оскільки вона зробила найшвише і якісно 3 цеглини. Такий статус надав їй можливість на наступному занятті бути

“Головним будівельником, який відповідає за з’єднання та перекриття цеглин!”. Спостерігаючи за дівчинкою ми помітили, що це дозволило їй проявити свою ініціативність і відповідальність за доручену справу.

Під час роботи над вправою ***“Виготовлення перекриття для школи казкових героїв”*** колективна взаємодія у спільній праці розвивала організованість, самостійність і відповідальність за свої дії в учасників. “Перекриття” вийшло досить охайним. У школі утворилося два поверхи. Так само, як і в рідних школах учнів. Статус “Кращого будівельника дня” отримав Роман П., який постійно допомагав Насті О., іноді вказуючи на те, що вона “неправильно” показує всім іншим як склеювати перекриття.

Характеризучи виконання вправи ***“Виготовлення вікон для школи казкових героїв”***, слід відмітити, що діти дуже творчо поставились до цієї роботи:

- ознайомилися із зразком вікон, а потім самі розробили схему їх виготовлення;
- намалювали певний дизайн, що складався з орнамента та різноманітних прикрас;
- визначили матеріал з якого будуть вікна (різнокольоровий картон);
- потім приступили до вирізання вікон.

Кожен виконав таке вікно, яке хотів і був задоволений результатом. “Найкращим будівельником дня” було названо декілька осіб, оскільки вони виконали завдання старанно і одночасно: Наталка З., Іра Ч. та Діма К.

Під час виконання вправи ***“Виготовлення даху для школи казкових героїв”*** було проведено обговорення питання кольору черепиці, після чого прийнято одноголосне рішення, що черепиця має бути різного кольору (зеленого, синього, червоного). Черепиця була зроблена за зразком, пофарбована і прикріплена до даху. Вона вийшла чудовою, хоча і були деякі відмінності у розмірах, але дітей це не засмучувало. На цьому занятті, що було присвячене завершеню роботи над школою казкових героїв, учні відчували задоволення від досягнення поставленої мети, яке виявлялося у їх висловах: “Погляньте яка школа у нас класна, правда?”, “Ми завершили будувати. Ура! А може ще щось давайте зробимо!”. Під час

будівництва школи для “казкових героїв” навіть у тих учнів, які раніше не проявляли старанності у навчанні і мали початковий рівень навчальних досягнень, було відмічено успіхи, бажання працювати добре, якісно.

Завершену **“Школу для казкових героїв**” діти оцінили, як кінцевий результат своєї довготривалої роботи, знаходили і аналізували свої помилки, що дозволило набути досвід співробітництва.

У ході розвивальної програми з метою тренування прояву у дітей різних вольових якостей використовувалися наступні вправи, що дозволили:

- ***“Нове правило”-*** розвинути організованість й самостійність. Вправа давалася учасникам важко, оскільки вони не могли складати оригінальні правила, а придумували вже усталені – “не бігати по школі”, “не розмовляти на уроках”, “сидіти на уроках рівненько і з привітним виразом обличчя”, “виконувати правила, що придумали”, “не підказувати один одному на уроках” тощо.
- ***“Свято***” – розвинути самостійність, організованість, активність. Всі учасники, сидячи по колу, почерзі розповідали про своє “свято” яке вони хотіли б провести. Аня К. почала розповідати, про те, що вона хотіла б зробити свято для класу і так би організувала його: “Класний керівник відповідає за дітей; я з дівчатками – за їжу, солодкий стіл; хлопці - за стільці”. Аня М. сказала: “Головне завдання свята – це можна робити все, що хто хоче (бігати, стрибати, кричати) тощо”. Наталка З. запропонувала провести конкурс краси. Ми помітили, що дівчинка ніяк не могла визначитися із своєю роллю яку вона буде виконувати: то вона казала, що буде спочаку перукаркою, а всі інші – відвідувачі, потім сказала навпаки, що вона теж буде відвідувачем, а не перукаркою. Саша О., Рома П. запропонували зробити свято “Солодкого столу” та провести дискотеку. Саша розмірковував так: “Я, мабуть, буду головний, чи ні? Якщо так, то я буду всіх потім розвозити до дому, як джентельмен!”. Після цих слів, Сашко почав всім роздавати ролі: організатора, відповідального за музику тощо. Спостерігаючи за Сашком, ми помітили, що саме в цій вправі його активність проявилася як найбільше. Взагалі всім учасникам ця вправа дуже сподобалась. Діти уважно і зацікавлено слухали один одного та іноді доповнювали сюжет вигаданого свята.

- ***“Професія”*** - розвинути цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, активність. Учні обирали розповідь про такі професії, які можна було ще й показати. Запропоновані експериментатором ілюстрації не використовували. Вони самі малювали спочатку малюнки в альбомах, а потім розповідали про те, хто ким хоче бути і що він (вона) знає про цю професію. Так, Єдік Ч. швидше за всіх намалював машину, і почав розповідати, що він хоче бути таксистом. На запитання експериментатора: “Що ти знаєш про професію таксиста?”, хлопчких відповів: “Він розвозить людей туди куди їм треба. У нього є машина. І у мене мій дядько працює таксистом”. Оленка Ш. не малювала малюнок, а відразу сказала: “Я буду брокером! Вони заробляють багато грошей, працюють на біржах”. Іринка Ч. сказала буде стилістом. Аня М. – медсестрою. Наташа З. – вчителькою. Потім всі учасники по-черзі розповідали про свою професію, чому вона їм подобається і ким працюють їх батьки. Слухали один одного і з задоволенням, показували свої малюнки.
- ***“Розповідь”*** - розвинути самостійність, організованість, ініціативність. Переважно всі учасники справилися із завданням цієї вправи, однак спочатку у них виникали деякі труднощі: декілька учнів відмовилися записувати чи замальовувати свою розповідь, вони взагалі, не зрозуміли, що таке план розповіді. Ми пояснюємо це тим, що ці учні знаходили виправдання такої своєї поведінки, елементарним небажанням виконувати це завдання.

Спостереження за учасниками розвивальної програми показало, що вправи, які були срямовані на розвиток уміння діяти за словесною вказівкою дорослого та за зразком, уміння завершувати справу та тренування вольових якостей сподобалися їм і сприймалися ними із задоволенням. Так, у ході виконання вправи ***“Графічний диктант”*** учні були сконцентровані на завданні та виконували його із деякою тривожністю щодо правильності виконання, але зацікавленість в тому, який орнамент має бути у майбутньому, переборювала цей стан.

У кінці кожного заняття емоційна напруга, втомленість знімалися за допомогою релаксаційних вправ, етюдів, ігор. Виконуючи їх, учні розслаблялися і

з більшим задоволенням виконували вправу “Ритуал закінчення заняття”. Вони залишали заняття кожного разу із позитивним емоційним настроєм.

Після формувального експерименту проводилось повторне дослідження рівня розвитку вольових якостей учнів молодшого шкільного віку, а також показників рівня їх навчальних досягнень.

Розглянемо результати, які відображають зміни, що відбулися після формувальних впливів. Результати експерименту доповнювались даними спостереження. Спостерігалась поведінка молодших школярів у ситуаціях, які вимагали прояву вольових якостей, вольового зусилля, прояву їх ставлення до виконання своїх обов’язків, до власних успіхів та невдач на розвивальних заняттях, до результатів товаришів у спільній діяльності.

Порівняння показників, отриманих до і після формувального експерименту, засвідчили зміни, що відбулися у розвитку вольових якостей досліджуваних. Результатом розвивальних впливів можна вважати наявність досліджуваних, які виявили високий рівень розвитку цілеспрямованості, наполегливості, самостійності, ініціативності та організованості.

Динаміка показників розвитку вольових якостей молодших школярів до і після формувального експерименту подані у табл. 3.3.1.

Як видно із таблиці, збільшилось число другокласників із середнім рівнем ***цілеспрямованості*** (з 11,1% до 33,3%) та ***наполегливості*** (з 33,3% до 44,4%). Серед учнів 3-х класів високий рівень цілеспрямованості змінився (від 0% до 16,7%). Збільшилась кількість учнів із середнім рівнем наполегливості (з 33,3% до 50%). Зменшилась кількість учнів, що мали низький рівень цих вольових якостей. Серед другокласників - з 88,9% до 66,7% (цілеспрямованість) та з 66,7% до 55,6% (наполегливість). Серед третьокласників із низьким рівнем цілеспрямованості не виявлено жодного. Зменшилась кількість учнів цього віку з низьким рівнем наполегливості (з 66,7% до 50,0%). Кількість учнів 4-х класів із цим рівнем цілеспрямованості і наполегливості зменшилась з 77,8% до 55,6%. Серед учнів цього віку виявлено кількість таких, що мали високий рівень цілеспрямованості й

наполегливості (11,1%) та збільшилось школярів із середнім рівнем з 22,2% до 33,3%.

Таблиця 3.3.1

Динаміка показників розвитку вольових якостей молодших школярів до і після формувального експерименту (у %)

Вольові якості	Рівні розвитку	За результатами констатувального експерименту			За результатами контрольного експерименту		
		Класи			Класи		
		2-гі	3-ті	4-ті	2-гі	3-ті	4-ті
Цілеспрямованість	Високий	-	-	-	-	16,7	11,1
	Середній	11,1	83,3	22,2	33,3	83,3	33,3
	Низький	88,9	16,7	77,8	66,7	-	55,6
Наполегливість	Високий	-	-	-	-	-	11,1
	Середній	33,3	33,3	22,2	44,4	50,0	33,3
	Низький	66,7	66,7	77,8	55,6	50,0	55,6
Самостійність	Високий	-	-	-	22,2	16,7	22,2
	Середній	33,3	66,7	22,2	33,3	66,6	33,3
	Низький	66,7	33,3	77,8	44,5	16,7	44,5
Ініціативність	Високий	-	-	-	22,2	-	22,2
	Середній	66,7	66,7	33,3	66,7	83,3	44,5
	Низький	33,3	33,3	66,7	11,1	16,7	33,3
Організованість	Високий	-	-	-	-	16,7	11,1
	Середній	55,6	83,3	44,4	66,7	66,6	66,7
	Низький	44,4	16,7	55,6	33,3	16,7	22,2

Виявлені зміни у ***самостійності*** та ***ініціативності*** молодших школярів. Кількість учнів 2-х класів з високим рівнем цих вольових якостей зросла від 0% до 22,2%. Зменшилась кількість другокласників, що мали низький рівень

самостійності (з 66,7% до 44,5%) та ініціативності (з 33,3% до 11,1%). Серед третьокласників з високим рівнем самостійності виявлено 16,7% та збільшилось учнів із середнім рівнем ініціативності (з 66,7% до 83,3%). В констатувальному експерименті учнів 3-го класу з низьким рівнем розвитку самостійності та ініціативності було виявлено 33,3%, після формувальних впливів їх - 16,7%. Серед учнів 4-х класів виявлено 22,2% тих, що проявляють самостійність та ініціативність на високому рівні. Збільшилося учнів із середнім рівнем самостійності (з 22,2% до 33,3%) та ініціативності (з 33,3% до 44,5%). Результатом формувальних впливів є зменшення кількості учнів 4-х класів із низьким рівнем цих вольових якостей (з 77,8% до 44,5%) та (з 66,7% до 33,3%).

Відбулися зміни в ***організованості*** досліджуваних. Збільшилась кількість учнів 2-х класів, що виявили вольову якість на середньому рівні (з 55,6% до 66,7%). Зменшилась кількість тих, що мали низький рівень (із 44,4% до 33,3%). Результатом розвивальної роботи можна вважати наявність досліджуваних, які виявили високий рівень організованості (16,7% третьокласників і 11,1% четвертокласників). Крім того, зменшилось число учнів 3-х класів із середнім рівнем організованості (з 83,3% до 66,6%), а учні 4-х класів підвищили свій рівень організованості в межах середнього рівня, а саме: до розвивальної програми із цим рівнем вольової якості було виявлено 44,4% четвертокласників, а після їх збільшилось до 66,7%. Серед учнів цієї вікової групи зменшилось досліджуваних з низьким рівнем організованості: з 55,6% до 22,2%.

Отримані дані експерименту свідчать, що рівень розвитку вольових якостей обумовлений впливом емоційної та мотиваційної сфери досліджуваних. Зважаючи на те, що в ході розвивальної програми ми приділяли максимум уваги підтриманню позитивних емоцій, пізнавальної мотивації для створення у дітей відчуття своєї суб`єктності у процесі оволодіння новими знаннями, це позначилось на підвищенні їх рівня вольових якостей. Підвищення рівня розвитку цілеспрямованості та наполегливості виявилося у тому, що учні, маючи позитивний емоційний настрій, все частіше досягали поставленої перед ними мети, доводили до завершення посильні завдання, долаючи при цьому різні

труднощі.

Після завершення розвивальної програми було проведене опитування батьків та вчителів. Було з'ясовано, що 64,3% батьків досліджуваних учнів виявили зацікавленість до проведеного експерименту і повідомили про зміни у поведінці та проявах вольових якостей їх дітей. Останні самостійно, без нагадувань приступали до виконання уроків. Більшість з них охоче їх виконували, іноді самостійно від початку до кінця. У випадку труднощів зверталися за домогою, однак при цьому докладали вольові зусилля, щоб зробити те, що не виходило. Декілька батьків зазначили, що їхні діти стали помітно швидше виконувати домашнє завдання. За спостереженнями батьків, угоди дозволили привчити дітей доводити до кінця розпочату справу, самостійно, без нагадування батьків, дотримуватися режиму дня.

Батьки постійно розпитували про особливості проведення експерименту, звертались за консультаціями до експериментатора та вчителів з питань успішності їх дітей у експерименті та під час навчання на уроках.

Водночас 35,7% батьків не виявили інтересу до експерименту. Вони не спробували заключити з дитиною запропонований "Договір" чи "Графік". На нашу думку, таке ставлення батьків негативно позначилось на проявах вольових якостей їхніх дітей, зокрема відсутності позитивних змін у їх розвитку після формувальних впливів.

Відсутність змін у розвитку вольових якостей окремих досліджуваних, свідчить, що у них часто недостатньо сформовані уміння самостійно планувати, організовувати і виконувати свою діяльність, уміння дотримуватися запланованих справ, діяти згідно певних правил тощо, які слід розвивати не лише уявно, а й переносити в реальне повсякденне життя учнів. Ініціатором цього процесу мають бути батьки та вчителі.

Опитування вчителів показавло, що більшість учнів, які брали участь у розвивальній програмі, у кінці навчального року на уроках стали більш зосередженими, встигали закінчити класні завдання, деякі учні почали самостійно і впевнено виконувати класну роботу, деякі – зверталися до вчителя за

допомогою, поясненням, хоча раніше вибирали найлегший варіант, а саме, підглядали до сусіда за партою чи зовсім не виконували завдання. Вчителі відмітили, що учні покращили вміння себе організувати, старанно, наполегливо завершують розпочату справу. При зіткненні із труднощами докладають зисилля, щоб їх подолати.

Завдяки психолого-педагогічним заходам відбулися певні зрушення не тільки у вольовій сфері учнів, а і в їх навчальних досягненнях. Так, за результатами семестрових балів, поданих вчителями наприкінці навчального року, кількість учасників програми, що мали лише початковий рівень навчальних досягнень, зменшилась (з 20,8 % до 12,5 %). Серед учнів з`явились навіть такі, що підвищили свої успіхи із середнього рівня навчальних досягнень до достатнього (25 %).

Названі вище зміни засвідчили ефективність розробленої та впровадженої програми формування вольових якостей молодшого школяра та їх впливу на його навчальні досягнення.

Висновки до третього розділу

1. Результати застосування розвивальної програми дають підставу говорити про те, що обрані нами методичні прийоми загалом були адекватні щодо поставленої мети, зокрема, формування у досліджуваних позитивних вольових якостей, які найбільше корелюють з навчальною успішністю у молодшому шкільному віці.

2. Результати проведеного формувального експерименту показали, що навчальна діяльність молодших школярів здійснюється успішно, якщо процес розвитку їх вольових якостей узгоджується і поєднується із спеціально організованою психолого-педагогічною роботою, яка включає виконання ними різноманітних завдань, ігор, вправ на формування уявлень про волю та вольові якості особистості; формування вмінь приймати поставлену дорослим мету і самостійно її ставити, планувати й організовувати свою діяльність, діяти згідно із

правилами різного рівня складності, підпорядкувати свою діяльність свідомо поставленій меті, переборюючи сторонні бажання, страх, лінощі; формування мотивації досягнення успіху в діяльності; тренування на практиці різних вольових якостей; розвиток уміння діяти за зразком; уміння долати труднощі; тренування довільності поведінки; прищеплення учням навичок спільної діяльності, самоконтролю.

3. Отримані у формувальному експерименті результати, свідчать про можливість формування вольових якостей у дитини молодшого шкільного віку за умови тісної взаємодії батьків та вчителів, спрямованої на здійснення виховних впливів на неї.

4. Підвищення рівня розвитку вольових якостей варто розглядати як обов'язкову умову організації педагогічного процесу, спрямованого на підвищення успішності навчальної діяльності молодшого школяра і, водночас, інтересу до самовдосконалення особистості. Запровадження у ході дослідження програми розвитку вольових якостей підтвердило її ефективність та доцільність її використання шкільними психологами.

Матеріали даного розділу представлено у наступних публікаціях:

1. Психокорекційна робота як засіб формування вольових якостей молодших школярів. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – Вип. 4 (28). – С. 95 – 99.

2. Розвиток вольових якостей молодших школярів як чинник їх навчальної успішності. Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 60 с.

ВИСНОВКИ

1. У дисертації наведено теоретичне обґрунтування та результати експериментального вивчення проблеми розвитку вольових якостей молодших школярів, визначені рівні їх розвитку, з'ясовано вплив вольових якостей на рівень навчальних досягнень учнів цього віку. Встановлено зв'язок між рівнем розвитку вольових якостей молодших школярів та їх навчальними досягненнями.

2. Теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми волі та розвитку вольових якостей молодшого школяра засвідчив, що психологічна природа волі трактується науковцями по-різному. Провідними є три підходи стосовно її природи: мотиваційний, "вільного вибору", регулятивний. В нашому дослідженні ми виходимо із регулятивного підходу. Воля проявляється через вольові дії, регуляцію внутрішніх станів, власних дій і різних психічних процесів, вольові якості особистості, які розглядаються у психології як *відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки*.

3. На основі аналізу літературних джерел та результатів експериментального дослідження виділено показники розвитку вольових якостей молодших школярів стосовно кожної із них (дисциплінованість, самостійність, витримка, організованість, рішучість, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, здатність володіти собою, вольова поведінка).

4. Встановлено наявність високого, середнього і низького рівнів розвитку вольових якостей упродовж молодшого шкільного віку. У більшості учнів 1-х-3-х класів переважає середній рівень розвитку досліджуваних вольових якостей (дисциплінованість, самостійність, наполегливість, витримка, організованість, рішучість, ініціативність, цілеспрямованість, здатність володіти собою, вольова поведінка). Від 1-го до 3-го класу збільшується кількість учнів з високим рівнем цілеспрямованості, наполегливості, вольової поведінки і зменшується - здатності володіти собою.

5. Існує взаємозв'язок (помірний, значущий, тісний) рівня навчальних досягнень (високий, достатній, середній і початковий) з рівнем прояву вольових якостей. Чим нижчий рівень навчальних досягнень досліджуваних, тим більший відсоток прояву середнього й низького рівня розвитку вольових якостей. І, навпаки, чим вищий рівень навчальних досягнень учнів, тим вищий рівень розвитку їх вольових якостей. Ця закономірність має місце у всіх вікових групах. Дана залежність стосується усіх вольових якостей, які досліджувались. Це дозволяє зробити важливий для педагогічної практики висновок - розвиваючи вольові якості молодшого школяра, можна підвищувати його навчальну успішність. Особливо це стосується тих вольових якостей, які найбільше корелюють з навчальною успішністю.

6. Навчальна успішність учнів 1-х - 3-х класів найбільше корелює з такими вольовими якостями як: наполегливість, організованість, самостійність, ініціативність. Крім названих, для учнів 1-х і 3-х класів такою якістю є і цілеспрямованість, а для учнів 2-х і 3-х класів - рішучість. В учнів 1-х класів найбільше корелює з навчальними досягненнями їх вміння діяти за зразком, здатність докладати вольове зусилля для визначення способу дій, активність, самостійність, що були названі нами загальним поняттям "вольова поведінка". Менше корелюють - рішучість, здатність володіти собою (витримка й дисциплінованість), а в учнів 2-х і 3-х класів - здатність володіти собою та вольова поведінка.

7. Апробовано програму розвитку вольових якостей молодших школярів, яка базується на принципі суб'єктного ставлення до дитини. Вона спрямована на формування у дітей уявлень про волю та вольові якості особистості, вміння приймати поставлену дорослим мету і самостійно її ставити, планувати й організовувати свою діяльність, діяти згідно із правилами; мотивації досягнення успіху в діяльності та тренуванні вольових якостей, довільності поведінки і самоконтролю; розвитку уміння діяти за зразком, уміння долати труднощі. Основними засобами здійснення цієї роботи слугували психотехнічні ігри, вправи, завдання, які організовувались у формі групової та індивідуальної роботи.

8. Встановлено ефективність авторської програми, що засвідчили порівняльні показники рівня розвитку вольових якостей молодших школярів до і після формувальних впливів. Контент-аналіз та бесіди з учителями водночас засвідчили зростання рівня їх навчальних досягнень.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку вольових якостей молодших школярів. Подальша розробка даної проблеми вбачається у вивченні можливостей впливу мотивації діяльності учнів, сім'ї на формування вольової поведінки молодшого школяра. Поглибленого вивчення вимагає питання впливу стилю керівництва педагога на прояв вольових якостей учнів на всіх етапах молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абасов З. А.* Эта вечная проблема – неуспеваемость // Директор школы. – 1998. – №3. – С.22-29.
2. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: Учебник для ВУЗов. – М.: Раритет, 1997. – 704 с.
3. *Акимова М.К.,* Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход // Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология" №3. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
4. *Александрова Н.И.,* Шульга Т.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики “Нерешаемая задача” // Вопросы психологии. – 1987, №6. – С.130 -132.
5. *Алексєєва М.Т.* Мотиви навчання учнів. Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1974. – 119 с.
6. *Ананьев Б.Г.* Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания // Избранные психологические труды. В 2-х томах. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – С. 82-103.
7. *Артемов В.А.* Очерк психологии. – М.: Учпедгиз, 1954. – 214 с.
8. *Бабанский Ю.К* Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
9. *Баєв Б.Ф.* Психологічне вивчення учнів. – К.: Радянська школа, 1977. –108 с.
10. *Баканов Е.Н.* Исследование генезиса волевого действия: Дис. …канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1979. – 170 с.
11. *Басов М.Я.* Воля как предмет функциональной психологии. – Пг.: Начатки знаний, 1922. – 115 с.
12. *Бастун Н.А.* Психологический анализ причин низкой успешности учения шестилетних первокласников: Дис. …канд. психол. наук: 19.00.07; - Защищена 20.10.1992. – К., 1992. – 174 с.
13. *Бех І.Д.* Від волі до особистості. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.

14. *Блонский П.П.* Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1979. – 304 с.
15. *Блонский П.П.* Школьная успеваемость // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 458 - 466.
16. *Богоявленский Д.Н.,* Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 345 с.
17. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
18. *Божович Л.И.* Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Известия АПН РСФСР. – М, 1951. – Вып. 36. – С. 3 - 28.
19. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1995. – 209 с.
20. *Божович Л.И.* Сознательно управлять своим поведением: Воспитание воли в младшем школьном возрасте // Семья и школа. – 1981. – №3. – С. 28 - 31.
21. *Божович Л.И.*, Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 55 - 68.
22. *Борисов П.П.* Психофизиологические причины неуспеваемости и второгодничества, пути их преодоления. – Якутск: ЯГУ, 1980. – 95 с.
23. *Боришевский М.И.* Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. в форме науч. докл. на соиск. учен. степ. доктора психол. наук. – К., 1992. – 77 с.
24. *Боришевський М.Й.* Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1980. – 143 с.
25. *Ваппер Э.В.* Зависимость второгодничества от домашних условий и некоторых особеностей школьной среды // Советская педагогика и школа: Материалы педагогической конференции в Тарту. – Тарту, 1968. – Вып. I. – С. 31 – 42.

26. *Веденов А.В.* Воспитание воли школьников в процессе учебной деятельности. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 96 с.
27. *Венгер А. Л.*, Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – 160 с.
28. *Вергелес Г.И.,* Матвеева Л.А., Раев А.И. Методические рекомендации по изучению причин неуспеваемости младших школьников для студентов факультета начальных классов. – Л.: Ленинградский ун-т, 1987. – 228 с.
29. *Винославська О.В*. Емпіричні методи психології // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 5. – С.1 – 7.
30. *Вікова* та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
31. *Волокитина М.Н.* Очерки психологии младших школьников. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 214 с.
32. *Волошина В.В.* Психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.07; - Захищена 21.10.1999. – К., 1999. – 165 с.
33. *Вопросы* психологии воли / Под ред. В.И. Селиванова. – Рязань: РГПИ, 1979. – 134 с.
34. *Выготский Л.С.* Собр.соч. в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
35. *Выготский Л.С*. Собр.соч. в 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
36. *Выготский Л.С*. Собр.соч. в 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 386 с.
37. *Высоцкий А.И.* Волевая активность школьников и методы ее изучения: Учебное пособие. – Челябинск: Челяб. ГПИ, 1979. – 68 с.
38. *Высоцкий А.И.* О некоторых особенностях воли младшего школьника // Научная конференция по проблемам психологии воли, 3-я: Материалы. – Рязань: РГПИ, 1970. – С. 58-60.
39. *Готовність* дитини до навчання / Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. – К.: Мікрос – СВС, 2003. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).

40. *Григорьева Н.* Развитие самостоятельности младших школьников в процессе обучения // Воспитательная работа в школе. – 2003. – №4. – С.115-124.
41. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. – М.: НПО "Образование", 1996. – 160 с.
42. *Давидов В.В*. Младший школьный возраст как особый возраст в жизни ребенка // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина и др. – М.: Академия, 1999. – С. 21 – 22.
43. *Давидов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
44. *Давыдов В*.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
45. *Давыдов В.В.,* Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14 – 19.
46. *Давыдова А.Н.* К вопросу о генезисе волевых проявлений у детей // Советская педагогика. – 1941. – №9. – С. 68 -75.
47. *Державна* національна програма “Освіта XXI століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
48. *Диагностическая* и коррекционная работа школьного психолога: Сб.науч. тр. / Ред. И.В. Дубровина. – М.: АПН СССР НИИ, 1987. – 178 с.
49. *Догонадзе М.Р.* Воспитание воли дошкольных детей в процессе занятий: Автореф. дис. … канд. пед. наук (по психологии). – Тбилиси, 1965. – 17 с.
50. *Дригус М.Т.* Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: Автореф. дис. …канд.психол.наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – К., 1979. – 24 с.
51. *Жоров П.А*., Шульга Т.И. Волевые качества и эмоциональная устойчивость школьников // Новые иследования в психологии. – 1987. – №1. – С. 39 – 43.
52. *Загальна* психологія: Навчальний посібник / М-во освіти України; О.Скрипченко, Л.Долинська, З. Огороднійчук та ін. – К.: АПН., 2001. – 464 с.

53. *Зак А.З.* О развитии у младших школьников способности действовать «в уме» // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 147 –150.

54. *Закон* України “Про освіту” // Загальна середня освіта: Збірник нормативно-правових документів. Частина І. – К.: ЗАТ “НІЧЛАВА”, 2003. – С. 42 –71.

55. *Запорожец А.В.* Развитие произвольних движений. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 422 с.

56. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд.второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

57. *Иванников В.А.* К сущности волевого поведения // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – №3. – С. 47-55.

58. *Иванников В.А.* Произвольные процесы и проблема воли // Вестник МГУ. – Сер.14. – Психология. – 1986. – №2. – С. 18 - 29.

59. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: МГУ, 1991. – 142 с.

60. *Иванников В.А.* Формирование побуждения к действию // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 113 - 123.

61. *Игнатьев Е.И*. Экспериментальное изучение простейших компонентов воли у школьников // Вопросы психологии личности. – М., 1960. – С. 108 –129.

62. *Ильин Е.П.* Мотивы человека: теория и методы изучения. – К.: Вища школа, 1998. – 292 с.

63. *Ильин Е.П.* Психология воли. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.

64. *Исаев Е.И.* Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников // Вопросы психологии. – 1984. – №2. – С. 51-60.

65. *Истратова О.Н.*, Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы / Серия «Справочники». – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 448 с.

66. *К* XXV съезду КПСС (передовая) // Вопросы психологии. – 1976. – №1. – С. 3-9.

67. *Калин В.К.* Волевая регуляция деятельности: Автореф. дис…д-ра психол.наук: 19.00.01 / АН ГССР. Инт. психологии им. Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1989. – 37 с.

68. *Калин В.К.* На путях построения теории воли // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 46-55.
69. *Калмыкова З.И.* Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. – М.: Знание, 1982. – 96 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология", №3.)
70. *Каптерев П.Ф.* Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. – Спб, 1877. – 663 с.
71. *Кварцхава Р.Л.* К проблеме выдержки в психологии: Автореф. дис…канд. пед. наук (по психологии). – Тбилиси, 1968. – 34 с.
72. *Кожарина Л.А.* Становление произвольного поведения в дошкольном возрасте: Автореф. дис…канд. психол. наук: 13.00. 07 / РАО НИИ дошкольного воспитания. – М., 1992. – 18 с.
73. *Контроль* та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації. / Авторський колектив: Бібік Н.М. (керівник), Савченко О.Я., Байбара Т.М., Вашуленко М.С. та ін. – К: Початкова школа, 2003. – 128 с.
74. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. – К., Радянська школа, 1989. – 608 с.
75. *Котирло В.К.* Вольова готовність // Завтра в школу / За ред В.К. Котирло. – К., 1977. – С. 68-96.
76. *Котырло В.К.* Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Радянська школа, 1971. – 200 с.
77. *Кравков С.В.* Очерк психологии. – М.: Работник Просвещения, 1925. – 182 с.
78. *Критерії* оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти / За заг. ред. В.О. Огнев'юка. – Київ: ВАТ "Поліграфкнига"; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. – 176 с.
79. *Крутецкий В.А.* Психологические особенности младшего школьника // Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для ВУЗов / Сост. Семенюк Л.М.; ред.Фельдштейн Д.И. – М.: Международная академия, 1994. – С.209 – 210.

80. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 5-е изд. – М.: УРАО, 1999. – 176 с.
81. *Лазурський А.Ф.* Програма исследования личности. 2-е издание. – СПб.:Типография М.А. Александрова, 1911. – 30 с.
82. *Лайзане С.Я.* Диагностика уровня развития воли и внимания детей // Диагностика интеллектуального развития учащихся. – Рига, 1980. – С.48 - 52.
83. *Ланге Н.Н.* Психология // Итоги науки в теории и практике. – М.: Мир, 1914. – 312 с.
84. *Леонгард К.* Акцентуированные личности / Пер. с нем. В.М. Лещинская; Под ред. В.М. Блейхера. – 2-е изд. стер. – Киев: Выща школа, 1989. – 375 с.
85. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. – М.: МГУ, 1971. – 180 с.
86. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. 4-е изд. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
87. *Лесгафт П.Ф.* Избранные труды / П.Ф. Лесгафт. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 359 с.
88. *Литвин Л.* Розвиваємо волю дитини // Дошкільне виховання. – 2000. – №8. – С. 22 – 23.
89. *Лозниця В.С.* Психологія і педагогіка: основні положення: Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. – К.: "ЕксОб", 1999. – 304 с.
90. *Локалова Н.П.* Слабоуспевающие школьники: психологическое изучение и коррекционная работа с ними // Начальная школа. – 1992. – № 12. – С. 59 – 61, 69.
91. *Лурия А.Р.* Роль речи в протекании психических процессов. Регулятивная функция речи и ее развитие // Язык и сознание. – М., 1979. – С. 115-134.
92. *Люблинская А.А.* Учителю о психологии младшего школьника. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.

93. *Магкаев В.Х.* Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1974. – №5. – С. 98 – 106.

94. *Маклаков А.Г.* Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2004. – 583 с.

95. *Максименко С.Д.* Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл –бук; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.

96. *Максименко С.Д.* Изучение психики школьника в процессе обучения. – К.: Знание, 1981. – 48 с.

97. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

98. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

99. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников: Автореф. дис… д-ра.психол.наук: 19.00.07 / АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1987. – 30 с.

100. *Методи* вивчення психічного розвитку дитини-дошкільника: Метод. посіб. для педагогів, практ. психологів, студ. серед. і вищ. пед. закл. / С.Е. Кулачківська (наук.ред.), Т.О.Піроженко, Л.Г.Подоляк та ін. – К.: Світич, 2003. – 40 с.

101. *Методы* психологической коррекции для работы с детьми младшего школьного возраста. Учебно-методическое пособие для школьных психологов. – Одесса: Ин-т усовершенствования учителей, 1994. – 145 с.

102. *Монина Г.Б.,* Панасюк Е.В. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. – СПб.: Речь, 2003. – 200 с.

103. *Москаленко П.,* Василенко О. Діагностика відставання учнів у навчанні // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – №2. – С. 104 - 107.

104. *Мухина В.С.* Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для ВУЗов. – М.: Академия, 2000. – 454 с.

105. *Непомнящая Н.И.* Структура произвольной деятельности у детей дошкольного возраста // Развитие волевых и познавательных процессов у дошкольников. – М.: Просвещение, 1965. – С. 358 - 395.
106. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 360 с.
107. *Общая* психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др.; Под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
108. *Овчарова Р.В.* Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
109. *Педагогический* словарь в двух томах / И. А. Каиров (главный редактор). – Т. 2. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 766 с.
110. *Петухов С.А.* К проблеме классификации волевых качеств личности // Личность и деятельность: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду общества психологов СССР (27 июня -2 июля 1977 г.). – М., 1977. – С. 19 – 20.
111. *Поліщук С.А.* Особливості розвитку волі в учнів молодшого шкільного віку: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.07; - Захищена 20.11.2001. – К., 2001. – 220 с.
112. *Поліщук С.А.* Особливості розвитку волі в учнів молодшого шкільного віку: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інт. психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 22 с.
113. *Поліщук С.А.* Розвиток вольових якостей у дітей молодшого шкільного віку // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №4. – С. 12 –14.
114. *Полтев А.В.* Настойчивость школьников-подростков и ее развитие в процессе учебной работы: Автореф. дис. ...канд. пед. наук (по психологии) / Московский городской пед. ин-т им. В.П. Потемкина. – М., 1956. – 16 с.
115. *Пономарев А.Я.* Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

116. *Постанова* Кабінету Міністрів України від 16 листопада 200 р. №1717 “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” // Книга керівника навчально-виховного закладу: Довідково-методичне видання / Упоряд. Б.М. Терещук, В.В. Скиба. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 318 – 319.
117. *Приходько Ю*.О. Дитяча психологія: нариси становлення та розвитку: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (видання друге, доповнене). – К.: Міленіум, 2004. – 192 с.
118. *Приходько Ю.О.,* Савченко К.В. Розвиток вольових якостей молодших школярів із різними рівнями навчальних досягнень. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки*:* Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – №11 (35). – С. 121 – 127.
119. *Приходько Ю.О.,* Савченко К.В. Розвиток вольових якостей молодших школярів як чинник їх навчальної успішності. Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 60 с.
120. *Проскура Е.В.* Развитие познавательных способностей дошкольника. – Киев: Радянська школа, 1985. – 125 с.
121. *Психические* особенности слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломпшера: Пер.с нем. Е.В. Тимониной. – М.: Педагогика, 1984. – 184 с.
122. *Психическое* развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
123. *Психология*: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.С. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной: 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 464 с.
124. *Психологические* проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. – М.: Педагогика, 1971. – 272 с.
125. *Размыслов П.И.* Формирование воли у младших школьников // Психология младшего школьника. – М., 1960. – С.235 - 239.

126. *Репкин В.В.* Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие. Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1. – М., 1977. – С. 50 - 51.
127. *Рогава Н.В.* О природе воли ребенка младшего школьного возраста // Научная конференция по проблемам психологии воли, 3-я: Материалы. – Рязань: РГПИ, 1970. – С. 24 - 25.
128. *Рогава Н.В.* Основные особенности воли детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии) / Государственный ун-т. – Тбилиси, 1964. – 25 с.
129. *Рогава Н.В.* Особенности воли младшего школьного возраста // Обучение и развитие младших школьников. – Киев, 1970. – С. 383 –387.
130. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
131. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: Учебное пособие. – Изд.2-е. – М.: Учпедгиз, 1946. – 703 с.
132. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
133. *Савченко К.В.* Мотивація навчання молодших школярів з початковим рівнем навчальних досягнень // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2003, т.V, ч. 3. – С.276 - 282.
134. *Савченко К.В.* Неуспішність у навчальній діяльності молодшого школяра – як психолого-педагогічна та соціальна проблема // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – Вип. 2 (9), Ч. II. – С.120-124.
135. *Савченко К.В.* Психокорекційна робота як засіб формування вольових якостей молодших школярів. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – Вип. 4 (28). – С. 95 – 99.

136. *Савченко К.В.* Психологічні та соціальні чинники навчальної неуспішності молодших школярів // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова /Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – Вип. 42. – С. 64 – 66.

137. *Савченко К.В.* Психологічні чинники навчальної неуспішності молодших школярів // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 12. – С. 234 - 239.

138. *Савченко К.В.* Психологія волі // Психологія. Комплекс типових навчальних програм для підготовки студентів за кредитно-модульною та модульно-рейтинговою системою. / За ред. академіка В.І. Бондаря. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – С.164 – 175.

139. *Савченко К.В.* Розвиток волі молодших школярів як чинник їх навчальної успішності // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка – К.: ГНОЗІС, 2004, Т.VI. – Вип. 5. – С.310-319.

140. *Савченко К.В.* Соціальні чинники навчальної неуспішності молодших школярів // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4 грудня 2001 р.). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – Ч.4. – С.14 – 16.

141. *Савченко К.В.* Цілеспрямованість молодших школярів із різними рівнями навчальних досягнень // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. / За ред. С.Д. Максименка – К.: Логос, 2007, т. 7, вип. 10. – С. 352 - 362.

142. *Савченко О.Я.* Читанка: Підручник для 2 кл. – К.: Освіта, 2002 – Ч.II. – 143 с.

143. *Савченко О.Я.* Читанка: Підручник для 3 кл. – К.: Освіта, 2003 – Ч.II. – 143 с.

144. *Селиванов В.И.* Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – № 4. – С. 14 - 25.
145. *Селиванов В.И.* Воля и ее воспитание. – М.: "Знание", 1976. – 63 с.
146. *Селиванов В.И.* Индивидуальные особенности воли и учет их в учебно-воспитательной работе // Вопросы организации воспитания в вузе. – Рязань, 1975. – С.73 - 77.
147. *Селиванов В.И.* Психология волевой активности: Лекции по спецкурсу. – Рязань: ГПИ, 1974. – 149 с.
148. *Сергеев К.К.* Общая психология как точная наука. – Херсон: “Наддніпрянська правда”, 1995. – 240 с.
149. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
150. *Сикорский И.А.* Психологические основы воспитания и обучения. – 3-е изд., дополн. – Киев, 1909. – 112 с.
151. *Скрипченко Л.О.* Спецсемінар з проблеми ставлення учнів до навчання. – К.: КДПІ ім. О.М. Горького. – 1989. – 28 с.
152. *Скрипченко О.В.* Психічний розвиток учнів. – К.: Радянська школа, 1974. – 104 с.
153. *Славина Л.С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 212 с.
154. *Смирнова Е. О.* Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном возрасте: Автореф… дис.докт. психол. наук : 19.00.07 / НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1992. – 38 с.
155. *Смирнова Е.О.* Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 49 – 57.
156. *Спиноза Б.* Избранные произведения: В 2-х т. Т. 1. – М.: Госполитиздат, 1957. – 632 с.
157. *Теплов Б.М.* Психология. – М.: Учпедгиз, 1954. – 255 с.
158. *Толстых Н.Н.* Психология воспитания воли у младших школьников // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 146 - 150.

159. *Учбова* діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей: Книжка для вчителів диференційованих класів / В.П. Гапонов, В.А. Георгієвська, Ю.З. Гільбух та ін.; За ред. Ю.З.Гільбуха. – К.: ВІПОЛ, 1994. – 88 с.

160. *Фигурин Н.Л.,* Денисова М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / Под ред. Н.М. Щепованова и Н.М. Аксариной. – М.: Медгиз, 1949. – 101 с.

161. *Цетлин В.С.* Предупреждение неуспеваемости учащихся. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

162. *Цукерман Г.А.,* Елизарова Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 37 – 44.

163. *Чеснокова П.И.* Проблема воли в психологии. – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 200 с.

164. *Чхартишвили Ш.Н.* К вопросу о воле первокласника // Вопросы психологии. – 1963. – №2. – С.109 - 116.

165. *Чхартишвили Ш.Н.* Проблема воли в психологии // Вопросы психологии. – 1967. – №4. – С.72 - 81.

166. *Штука А.Т.* Психологические особенности формирования произвольности действий у младших школьников: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.07; – Защищена 22.12.1987. – К., 1987. – 151 с.

167. *Шульга Т.И.* Возрастные особенности волевых качеств школьников и их формирование в процессе физического воспитания: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.07; – Защищена 13.01.1987. – М., 1986. – 222 с.

168. *Шульга Т.И.* Возрастные особенности волевых качеств школьников и их формирование в процессе физического воспитания: Автореф. дис. … канд. психол. наук / АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1986. – 16 с.

169. *Эльконин Д.Б.* Детская психология: Развитие ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

170. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 555 с.

171. *Эльконин Д.Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания. – Киев: НИИ психологии УССР, 1961. – С.12 - 14.
172. *Эльконин Д.Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 - 1980 гг. / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: МГУ, 1981. – С.84 - 85.
173. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
174. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
175. *Яворская-Ветрова И.В.* Особености субьективного развития младших школьников с различной результативностью учебной деятельности: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.07; – Защищена 29.06.1994. – К., 1994. – 151 с.
176. *Якиманская И.С.* Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С.64 – 77.
177. *Assagioli R.* The act of will. – London: Wildwood House, 1974. – 278 p.
178. *Bereiter C.* and Engelman S. Teaching Dis advantaged Chidren in the Prezschool. – N.Y., 1966. – 188 p.
179. *Rosental D. J. A.* and Resnick L. B. Children’s solution processes in Arithmetick Word Problema // J. Ed. Ps., 1974, 66,6. – P. 817 – 825.
180. *Treacy Y.P.* The relationship of Reading Skills to the ability to Solve Arithmetic // Problems.G. Ed. Res., 1944, 38. – P. 86 – 96.

ДОДАТКИ

Додаток А

Додаток А.1

Анкета

(для вчителів початкових класів)

Шановний вчителю!

Просимо Вас уважно ознайомитися з запитаннями анкети і відповісти на них. Під час відповідей визначте наявність у кожного учня названих в анкеті положень (а, б або в) і внесіть до протоколу відповідей.

Ми розраховуємо на Вашу допомогу і дякуємо за співпрацю.

1. Учень приймає загальну мету уроку, поставлену вчителем:

а) завжди;

б) інколи;

в) не приймає.

2. Учень самостійно ставить мету конкретної діяльності:

а) завжди;

б) інколи;

в) не ставить ніколи.

3. Учень уявляє майбутній результат конкретної діяльності:

а) завжди;

б) інколи;

в) не уявляє.

4. Учень у своїй діяльності прагне досягти цього результату:

а) завжди;

б) інколи;

в) не прагне.

5. Учень усвідомлює шляхи виконання завдання:

а) завжди;

б) інколи;

в) не усвідомлює.

6. Учень може організувати себе під час виконання завдань:

а) завжди;

б) інколи;

в) не вміє організувати.

7. Учень може зосередити довільну увагу на виконанні завдань:

а) завжди;

б) інколи;

в) не може.

8. Учень може контролювати себе під час виконання завдань:

а) завжди;

б) інколи;

в) не може проконтролювати.

9. Учень може проаналізувати свою роботу:

а) завжди;

б) інколи;

в) не може проаналізувати свою роботу.

10. Учень може оцінити свою роботу:

а) завжди;

б) інколи;

в) не може оцінити.

11. Учень встигає виконати завдання у відведений час:

а) завжди;

б) інколи;

в) не встигає.

Додаток А. 2

Протоколи відповідей анкети

Протокол № 1

Новопетрівська ЗОШ №1, учні 9-10 років, вчитель - Оксана М.

№ Питання П.І.П. учня	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Семестровий бал			Середній бал	Рівень навчальних досягнень
												Укр. мова	Математика	Читання		
1. Марія А.	а	б	б	а	а	а	а	а	а	а	а	10	10	11	10,3	Високий
2. Євген Г.	в	в	в	б	в	в	в	в	б	б	в	4	4	8	5,3	Середній
3. Ярослав Г.	а	а	б	а	а	а	б	б	а	а	а	10	11	11	10,7	Високий
4. Вадим Г.	а	б	а	а	б	б	б	б	б	а	б		10	11	10,3	Високий
5. Олена М.	а	а	а	а	а	а	б	а	а	а	б	11	11	11	11	Високий
6.Антон П.	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	б	8	7	11	8,7	Достатній
7.Антоніна К.	а	а	а	а	а	а	б	а	а	а	а	11	11	11	11	Високий
8.Роман П.	в	в	б	в	б	б	в	б	в	в	в	3	3	5	3,7	Початковий
9.Владик П.	а	в	б	а	а	б	б	б	а	а	б	8	9	8	8,3	Достатній
10. Дмитро О.	б	б	б	а	б	в	в	в	б	б	б	7	7	8	7,3	Достатній
11.Михайло С.	а	б	а	а	а	б	б	б	а	а	б	10	10	11	10,3	Високий
12. Аня Р.	б	б	б	б	б	а	б	а	б	а	б	7	5	10	7,3	Середній
13. Оля Т.	а	а	а	а	б	б	б	а	а	а	б	8	8	10	8,7	Достатній
14. Вадим Х.	б	в	в	б	в	б	в	в	б	в	в	3	3	5	3,7	Початковий
15.Олена Ш.	б	в	в	б	б	б	в	б	б	б	в	7	5	9	7	Середній
16.Владік Л.	б	б	б	б	а	а	б	а	б	б	в	8	8	9	8,3	Достатній
17. Аня З.	б	б	Б	б	б	а	б	а	б	б	в	7	6	7	6,7	Середній
18.Дмитро І.	в	в	в	б	б	в	в	в	в	б	в	4	4	6	4,7	Середній
19.Юлія П.	а	а	а	а	а	а	б	а	б	а	б	10	10	11	10,3	Високий
20.Владик К.	б	б	а	а	б	б	б	б	а	а	а	8	11	10	9,7	Достатній
21.Марія П.	б	б	б	а	б	а	б	а	а	а	б	7	7	9	7,7	Достатній
22.Наталія З.	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	3	3	5	3,7	Початковий
23.Дмитро К.	б	в	в	б	в	б	в	б	в	б	в	4	4	5	4,3	Середній
24.Аліна М.	а	а	а	а	а	а	а	а	б	а	б	10	10	11	10,3	Високий

Додаток А. 2 (продовження)

Протокол № 2

Новопетрівська ЗОШ №1, учні 7-8 років, вчитель - Людмила Г.

№ Питання П.І.П. учня	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**Семестровий бал**			**Середній бал**	**Рівень навчальних досягнень**
												Укр. мова	**Математика**	**Читання**		
1. Інна В.	а	а	б	а	б	б	б	А	б	б	а	7	6	9	7,3	Середній
2. Ігор Д.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	11	12	12	11,7	Високий
3. Аня К.	а	б	б	а	б	а	б	А	б	б	а	7	5	10	7,3	Середній
4. Тамара К.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	10	10	11	10,3	Високий
5. Іра К.	а	б	а	а	б	б	б	Б	а	а	а	7	8	11	8,7	Достатній
6. Саша М.	а	б	а	а	а	а	а	А	а	а	а	8	8	10	8,7	Достатній
7. Максим П.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	10	10	11	10,3	Високий
8. Толік П.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	11	11	11	11	Високий
9. Вова Р.	а	б	а	а	а	а	а	А	а	а	а	10	9	8	9	Достатній
10. Аня Ц.	а	а	а	а	а	а	а	А	б	б	а	9	9	7	8,3	Достатній
11. Єдуард Ч.	а	б	б	б	б	б	б	Б	б	б	б	4	4	7	5	Середній
12. Свєта Ш.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	10	10	9	9,7	Достатній
13. Оля Ш.	а	б	а	а	а	а	б	А	б	б	б	5	6	7	6	Середній
14. Аня Я.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	12	11	11	11,3	Високий
15. Настя Я.	а	б	а	а	а	б	а	А	а	а	а	10	11	9	10	Достатній

Додаток А. 2 (продовження)

Протокол № 3

Новопетрівська ЗОШ №2, учні 7-8 років, вчитель - Людмила П.

№ Питання П.І.П. учня	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**Семестровий бал**			**Середній бал**	**Рівень навчальних досягнень**
												Укр. мова	**Математика**	**Читання**		
1. Наталля Б.	а	б	а	а	а	б	а	А	б	а	а	10	10	11	10,3	Високий
2. Марина В.	а	б	а	а	а	б	а	А	б	а	а	10	10	11	10,3	Високий
3. Леся Г.	а	б	а	а	а	б	а	А	б	а	а	8	8	8	8	Достатній
4. Дмитро Д.	а	б	б	а	б	б	а	А	б	а	б	7	7	8	7,3	Достатній
5. Тетяна З.	а	б	б	а	б	б	а	А	б	б	б	8	8	8	8	Достатній
6. Діма З.	а	а	а	а	а	б	а	А	б	а	а	10	10	12	10,7	Високий
7. Юрій Ж.	а	а	а	а	а	б	а	А	б	а	а	10	10	12	10,7	Високий
8. Андрій К.	а	б	а	а	а	а	б	А	б	б	а	9	10	10	9,7	Високий
9. Тетяна К.	а	б	а	а	а	а	б	А	б	а	а	10	10	11	10,3	Високий
10. Гліб К.	а	б	б	а	б	а	б	А	б	б	б	8	8	10	8,7	Достатній
11. Тетяна М.	а	б	б	а	а	а	б	А	б	б	а	8	10	8	8,7	Достатній
12. Віка П.	а	б	б	а	б	а	б	А	б	б	а	8	9	10	9	Достатній
13. Артем П.	а	б	б	а	б	а	б	А	б	б	б	8	8	8	8	Достатній
14. Віка С.	а	б	б	а	а	а	б	А	б	а	а	10	10	11	10,3	Високий
15. Теймур Р.	б	б	в	б	б	б	б	Б	б	б	в	6	7	5	6	Середній
16. Аліна Ф.	а	б	б	а	б	а	б	А	б	б	а	9	8	10	9	Достатній
17.Дмитро Ч.	б	б	в	б	б	б	б	Б	б	б	в	6	6	6	6	Середній
18. Саша Я.	б	б	в	б	б	б	б	Б	б	б	в	7	7	7	7	Середній

Додаток А. 2 (продовження)

Протокол № 4

Новопетрівська ЗОШ №2, учні 9-10 років, вчитель - Оксана Б.

№ Питання П.І.П. учня	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**Семестровий бал**			**Середній бал**	**Рівень навчальних досягнень**
												Укр. мова	**Математика**	**Читання**		
1. Толік Б.	б	б	б	а	б	б	б	Б	б	б	а	8	9	10	9	Достатній
2. Аня В.	б	б	б	а	б	б	а	Б	б	а	б	8	8	9	8,3	Достатній
3. Віктор В.	б	б	б	б	б	б	б	Б	б	б	б	9	7	10	8,7	Достатній
4. Антон Г.	а	б	б	а	б	б	а	А	б	а	б	8	9	9	8,3	Достатній
5. Олена Г.	а	б	б	а	б	б	а	А	б	б	а	8	9	10	9	Достатній
6.Тоня Г.	а	б	б	а	б	б	а	А	б	а	б	10	10	9	9,7	Достатній
7. Костя Д.	б	б	б	б	б	б	б	Б	б	а	б	9	8	9	8,7	Достатній
8. Валя З.	а	б	а	а	б	а	а	А	б	а	а	10	10	10	10	Високий
9. Володя К.	б	в	в	б	б	в	б	В	б	б	б	7	8	8	7,7	Достатній
10. Толік К.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	10	10	10	10	Високий
11. Олексій К.	в	в	в	в	б	б	в	в	в	б	б	5	6	7	6	Середній
12. Дмитро К.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	11	11	11	11	Високий
13. Вася К.	а	б	б	б	б	б	б	Б	б	б	а	8	8	9	8,3	Достатній
14. Юля Л.	б	в	в	б	б	б	б	Б	б	б	б	7	7	7	7	Достатній
15.Антон М.	в	в	в	б	в	в	в	В	в	б	б	7	7	7	7	Достатній
16.Світлана О.	б	б	б	б	б	в	б	В	б	б	б	7	7	9	7,7	Достатній
17.Володя П.	а	а	а	а	б	б	а	А	б	а	а	9	9	10	9,3	Достатній
18.Юра П.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	12	11	12	11,7	Високий
19.Марина П.	б	б	б	б	б	б	б	Б	б	б	б	7	7	8	7,3	Достатній
20.Аня П.	б	в	б	б	б	в	в	Б	б	б	б	7	8	8	7,7	Достатній
21.Валера П.	а	а	а	а	а	а	а	А	б	а	а	10	10	10	10	Високий
22.Анастасія П.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	11	11	11	11	Високий
23. Ольга Р.	б	в	б	б	б	в	б	Б	б	б	в	8	7	9	8	Достатній
24. Ігорь С.	б	б	б	б	б	в	б	В	б	б	б	6	8	7	7	Достатній
25. Євген С.	а	б	б	б	б	б	б	Б	б	б	а	7	8	9	8	Достатній
26. Ярослава С.	а	б	б	б	б	б	б	Б	б	б	б	7	7	8	7,3	Достатній
27. Ольга Ч.	а	а	а	а	а	а	а	А	б	а	а	10	10	12	10,7	Високий

Додаток А. 2 (продовження)

Протокол № 5

Новопетрівська ЗОШ №3, учні 7-8 років, вчитель - Світлана К.

№ Питання П.І.П. учня	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**Семестровий бал**			**Середній бал**	**Рівень навчальних досягнень**
												Укр. мова	**Математика**	**Читання**		
1. Катя А.	а	б	б	а	б	б	а	б	б	б	б	7	7	8	7,3	Достатній
2.Саша А.	а	б	б	а	б	б	а	б	б	б	б	8	8	9	8,3	Достатній
3. Ліза А.	а	б	б	а	б	а	а	а	б	а	б	8	8	8	8	Достатній
4. Владик А.	б	в	б	б	б	в	а	б	б	б	б	3	4	3	3,3	Початковий
5. Ян А.	а	б	б	б	а	б	а	а	б	а	б	7	7	8	7,3	Достатній
6. Іван Б.	б	в	б	б	б	в	б	в	в	в	в	6	6	7	6,3	Середній
7. Анна Г.	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	11	10	12	11	Високий
8. Артур К.	а	б	а	б	б	б	а	а	б	б	б	6	8	8	7,3	Достатній
9.Саша О.	б	в	б	в	в	в	б	в	в	в	б	3	4	3	3,3	Початковий
10. Настя О.	б	б	а	б	б	б	а	а	б	б	а	6	6	7	6,3	Середній
11. Денис П.	а	б	а	а	б	б	а	а	б	а	б	7	7	9	7,7	Достатній
12. Настя П.	а	а	а	а	б	а	а	а	а	а	б	8	8	9	8,3	Достатній
13.Саша Ш.	б	в	б	б	б	в	б	б	б	б	б	6	7	6	6,3	Середній

Додаток А. 2 (продовження)

Протокол № 6

Новопетрівська ЗОШ №3, учні 9-10 років , вчитель - Ольга Л.

№ Питання П.І.П. учня	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**Семестровий бал**			**Середній бал**	**Рівень навчальних досягнень**
												Укр. мова	**Математика**	**Читання**		
1.Кристіна Б.	а	б	а	а	а	б	а	а	А	б	а	10	10	10	10	Високий
2. Саша Б.	а	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	11	11	11	11	Високий
3. Настя Б.	б	б	б	б	б	б	в	б	В	б	б	6	6	7	6,3	Середній
4. Нікіта Б.	б	в	б	в	в	в	в	в	В	в	в	3	3	4	3,3	Початковий
5. Сергій В.	а	б	а	а	б	б	б	б	Б	б	б	8	8	9	8,3	Достатній
6. Саша В.	а	а	а	а	а	а	а	а	А	б	а	10	11	11	10,7	Високий
7. Маша В.	б	б	б	б	б	б	б	б	Б	б	в	8	7	8	7,7	Достатній
8. Саша В.	б	б	в	б	б	б	в	в	В	б	в	4	5	5	4,7	Середній
9. Марина Г.	б	б	б	б	б	а	в	б	В	б	в	5	6	5	5,3	Середній
10. Ігор Г.	б	б	б	б	б	б	в	б	Б	в	б	6	6	5	5,7	Середній
11. Ліза Д.	в	б	в	в	в	б	в	в	В	в	в	4	3	3	3,3	Початковий
12. Арсен Д.	а	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	11	11	11	11	Високий
13. Костя З.	а	а	а	а	а	а	б	а	А	а	а	10	11	10	10,3	Високий
14. Салі І.	б	б	б	а	б	б	б	б	Б	а	б	9	8	9	8,7	Достатній
15. Настя І.	б	б	б	б	б	б	в	в	В	б	б	4	5	6	5	Середній
16.Олексій К.	а	а	а	а	а	а	б	б	Б	а	а	10	11	11	10,7	Високий
17.Олексій К.	б	в	б	б	в	б	б	в	В	в	а	4	4	4	4	Середній
18. Аня М.	а	а	а	а	а	б	а	б	А	б	б	7	7	8	7,3	Достатній
19. Аня М.	б	б	б	б	б	а	б	б	Б	б	в	5	6	6	5,7	Середній
20. Оля П.	а	а	а	а	а	а	б	а	А	а	б	10	9	11	10	Достатній
21. Паша П.	а	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	11	12	11	11,3	Високий
22. Настя П.	а	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	9	8	10	9	Достатній
23.Саша П.	б	б	б	б	б	а	в	б	Б	б	в	7	6	6	6,3	Середній
24.Дмитро Р.	б	б	б	б	б	б	в	б	Б	б	б	7	8	8	7,7	Достатній
25. Роман Т.	а	а	а	а	а	а	б	а	А	а	а	10	11	11	10,7	Високий
26.Олексій Т.	а	б	б	б	б	б	в	б	Б	б	в	8	8	9	8,3	Достатній
27. Саша Ч.	а	а	а	а	б	б	а	б	А	б	а	7	8	8	7,7	Достатній
28.Катя Ш.	а	а	а	а	а	б	б	а	А	а	б	8	6	9	7,7	Достатній

Додаток А. 2 (продовження)

Протокол № 7

ЗОШ №1 с. Старі –Петрівці, учні 7-8 років, вчитель - Лариса С.

№ Питання П.І.П. учня	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**Семестровий бал**			**Середній бал**	**Рівень навчальних досягнень**
												Укр. мова	**Математика**	**Читання**		
1. Надія А.	а	а	а	б	а	а	а	А	а	а	а	10	11	11	10,7	Високий
2. Настя А.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	11	11	11	11	Високий
3. Анна Б.	а	а	а	б	б	а	б	А	б	а	а	9	8	9	8,7	Достатній
4. Юрій Г.	в	б	в	в	в	в	в	В	в	б	в	3	4	5	4	Середній
5. Богдан Д.	а	в	б	б	б	а	б	Б	б	б	б	6	6	7	6,3	Середній
6. Іман Є.	б	б	б	в	б	б	б	Б	в	б	б	6	6	6	6	Середній
7. Софія І.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	б	9	8	9	8,7	Достатній
8.Слава К.	а	а	а	а	б	б	а	А	б	а	б	6	6	6	6	Середній
9. Саша М.	б	б	в	в	в	б	в	В	в	б	в	3	3	4	3,3	Початковий
10. Богдан М.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	10	11	11	10,7	Високий
11. Тетяна М.	б	б	б	б	б	б	б	Б	б	б	б	3	4	3	3,3	Початковий
12. Лейла Н.	б	б	б	б	б	б	б	В	в	б	б	3	3	3	3	Початковий
13. Катя О.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	11	11	12	11,3	Високий
14. Влад О.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	б	9	8	9	8,7	Достатній
15. Антон П.	а	б	б	б	б	б	б	Б	б	б	б	6	6	7	6,3	Середній
16. Марія Р.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	б	8	8	9	8,3	Достатній
17.Артурас С.	а	а	б	а	а	а	б	А	а	а	а	8	8	8	8	Достатній
18. Денис С.	б	б	в	б	б	в	в	В	в	б	в	3	4	3	3,3	Початковий
19. Юлія О.	а	б	б	б	б	а	б	Б	б	б	б	4	6	6	5,3	Середній
20. Ольга С.	а	а	а	а	а	а	а	А	а	а	а	11	11	11	11	Високий
21.Дарина С.	а	а	а	б	а	б	а	Б	а	а	а	10	9	9	9,3	Достатній
22.Максим С.	а	а	б	б	б	б	б	Б	б	б	а	6	7	6	6,3	Середній
23. Саша Т.	а	б	б	б	б	а	б	Б	б	б	б	5	6	8	6,3	Середній
24.Кирило Ф.	а	б	б	б	б	б	б	Б	б	б	б	6	6	4	5,3	Середній
25. Ірина Ч.	а	а	а	б	б	а	б	Б	а	а	а	6	6	6	6	Середній

Додаток Б

Характеристика ознак вольових якостей

Вольова якість	Ознаки вольової якості
Дисциплінованість	▪ Свідоме дотримання порядку у діяльності, своєчасне виконання вимог та доручень вчителя. ▪ Добровільне виконання правил, встановлених колективом (класом, членами гуртка, товаришами по спортивній команді тощо). ▪ Недопустимість пропусків (залишення без дозволу занять, неявка на лінійку, свято тощо). ▪ Дотримання поведінки, якщо навіть змінюється звична ситуація.
Самостійність	▪ Виконання учнем посильної роботи без допомоги і постійного контролю з боку вчителя (без нагадувань і підказок виконувати навчальне, спортивне завдання, завдання з праці тощо). ▪ Уміння самому зайняти себе й організувати свою діяльність (розпочати підготовку уроків, уміння обслуговувати себе, організувати відпочинок тощо). ▪ Уміння відстоювати свою думку й не проявляти при цьому впертості.
Наполегливість	▪ Прагнення постійно доводити розпочату справу до кінця; уміння тривалий час втримувати мету, долати труднощі. ▪ Уміння продовжувати і доводити роботу до завершення, якщо до неї уже й спав інтерес. ▪ Уміння проявити завзятість в обставинах, що змінилися (зміна школи, класу, умов праці тощо).

Додаток Б (продовження)

Витримка	▪ Вияв терпіння у діяльності, яка виконується у важких умовах (великі перешкоди, невдачі тощо). ▪ Уміння поводити себе у конфліктних ситуаціях. ▪ Уміння стримувати свої почуття у ситуаціях, що провокують емоційне збудження (велика радість, обурення, гнів тощо). ▪ Уміння контролювати свою поведінку у незвичних обставинах.
Організованість	▪ Дотримання певного порядку, який сприяє успіху у діяльності (учень тримає у належному порядку книжки, зошити, робоче місце, предмети праці й розваг тощо). ▪ Планування своїх дій і розумне їх чергування; раціональне використання часу з урахуванням обставин. ▪ Уміння організувати свою діяльність в обставинах, що змінилися.
Рішучість	▪ Швидке й усвідомлене прийняття рішень у ситуаціях, які цього вимагають. ▪ Виконання прийнятого рішення без вагань, впевнено. ▪ Відсутність розгубленості у важких умовах і під час емоційних збуджень.
Ініціативність	▪ Учень проявляє творчість, вигадку. ▪ Участь у здійсненні нововведень, гарного починання, що йде від інших. ▪ Активна підтримка товаришів по класу в реалізації намічених планів. ▪ Вміння проявити ініціативу в незвичній обстановці.

Додаток В

Показники рівня розвитку вольових якостей молодших школярів

УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ:
В –високий рівень, С- середній рівень, Н- низький рівень.

п/п	Учні	Вік	Рівень розвитку вольових якостей (в середньоарифметичних балах)						
			Дисциплінованість	Самостійність	Наполегливість	Витримка	Організованість	Рішимість	Ініціативність
1.	Інна В.	7	С (2,7)	С (3)	С (3)	С (3)	В (4)	С (3)	С (3)
2.	Ігор Д.	7	В (4)	В (4)	В (4)	С (3,7)	В (4)	С (3)	С (3,2)
3.	Аня К.	7	С (3,5)	Н (2)	С (3)	С (3)	С (3,5)	С (3)	Н (2)
4.	Тамара К.	7	В (4)	В (4)	В (4)	В (4)	В (4)	В (4)	В (4)
5.	Іра К.	7	Н (2,5)	С (3)	Н (2)	С (3)	Н (2)	С (3)	С (3,2)
6.	Саша М.	7	С (3,7)	С (3)	В (4)	С (3,3)	В (4)	С (3)	С (3)
7.	Максим П.	7	В (4)	В (4)	В (4)	В (4)	В (4,5)	В (4)	В (4)
8.	Толік П.	7	В (4)	В (4)	В (4)	С (3,3)	В (4,5)	В (4)	В (4,2)
9.	Вова Р.	7	С (3,5)	С (3,7)	В (4)	С (3,3)	С (3)	С (2,7)	С (3,5)
10.	Аня Ц.	7	С (2,7)	С (3,7)	С (2,7)	Н (2,3)	Н (2,5)	С (3)	С (2,7)
11.	Едік Ч.	7	Н (2)	Н (1)	Н (1,3)	Н (1,3)	Н (2,5)	Н (1,7)	Н (2)
12.	Свєта Ш.	7	В (4)	С (3,7)	С (3)	С (3)	С (3,5)	С (3)	С (3)
13.	Оля Ш.	7	С (3)	С (3,3)	С (3)	С (3)	С (3,5)	С (3)	С (3)
14.	Аня Я.	7	В (4)	В (4)	В (4)	В (4)	В (4)	С (3)	С (3)
15.	Настя Я.	7	В (4)	С (3)	С (3,7)	С (3,3)	В (4)	С (3)	С (3,5)
16.	Наталля Б.	7	С (2,7)	С (3,7)	С (3,3)	С (2,7)	В (4,5)	Н (1,3)	С (2,7)
17.	Марина В.	7	С (3,2)	В (4)	С (2,7)	С (3,3)	В (4)	Н (1,3)	С (3,5)
18.	Леся Г.	7	С (3)	В (4,2)	С (3,3)	Н (2,3)	В (4,5)	Н (2,3)	В (4,7)
19.	Дмитро Д.	7	Н (2,2)	С (3,7)	С (2,7)	С (2,7)	С (3,5)	Н (2,3)	В (4,2)
20.	Тетяна З.	7	С (3)	С (3,5)	С (3,3)	С (3,3)	В (4)	Н (2,3)	В (4,2)
21.	Діма З.	7	Н (2,5)	В (4)	С (3)	Н (2)	С (3,5)	С (3)	В (4,7)
22.	Юрій Ж.	7	Н (2,2)	В (4,5)	С (3,3)	С (3,7)	В (4,5)	С (2,7)	В (4,7)
23.	Андрій К.	7	С (3)	В (4,2)	С (3)	С (3)	В (4,5)	В (4)	В (4,5)
24.	Тетяна К.	7	С (3,7)	В (4,2)	С (3,3)	С (2,7)	В (4,5)	С (3,3)	В (4.5)
25.	Гліб К.	7	С (3)	С (3,5)	С (3,3)	С (3)	С (3)	С (2,7)	В (4,5)
26.	Тетяна М.	7	В (4)	С (3,7)	С (3)	С (3)	В (4)	Н (2)	В (4,2)
27.	Віка П.	7	С (3,7)	С (3,7)	С (3,3)	Н (2)	В (4.5)	Н (1,7)	В (4)
28.	Артем П.	7	Н (2,5)	С (2,7)	С (3)	С (2,7)	С (3)	С (3)	В (4,5)
29.	Віка С.	7	С (3,2)	В (4,7)	В (4,3)	С (2,7)	В (4)	С (3,3)	В (4,7)
30.	Теймур Г.	7	С (3,7)	С (3)	В (4)	Н (2,3)	С (3,5)	С (2,7)	С (2,7)

Додаток В (продовження)

31.	Аліна Ф.	7	С (3,5)	В (4,2)	В (4,3)	В (4,3)	В (4)	С (2,7)	С (3,7)
32.	Дмитро Ч.	7	Н (2,5)	Н (2,5)	В (4)	В (4)	С (3)	Н (2,3)	С (3,2)
33.	Сашко Я.	7	Н (2)	Н (2,5)	В (4)	С (3,3)	С (3)	С (2,7)	С (3,7)
34.	Катя А.	7	С(3,5)	С(3,5)	С(2,7)	С(3,3)	С(3)	Н(2,3)	С(3,5)
35.	Саша А.	7	С(3,5)	С(3,2)	С(2,7)	С(3,3)	С(3)	Н(2,3)	С(3,7)
36.	Іван Б.	7	Н(2)	Н(1,2)	Н(1,3)	Н(1,7)	Н(1,5)	С(3,3)	С(3,2)
37.	Артур К.	7	С(3,5)	С(3,2)	С(2,7)	С(3)	С(3,5)	С(3,3)	С(3,5)
38.	Юрій Г.	7	Н(2,5)	С(3,3)	Н(2)	С(2,7)	Н(2)	Н(2)	Н(2)
39.	Денис П.	7	В(4,2)	В(4,2)	В(4)	В(4)	В(4,5)	В(4)	В(4,5)
40.	Іман Є.	7	С(3,2)	Н(2,3)	Н(2,3)	С(2,7)	Н(2,5)	С(3)	С(3)
41.	Владик К.	7	С(3,7)	С(3,7)	С(3,3)	С(3)	С(3)	С(3)	С(3)
42.	Тетяна М.	7	С(3,2)	С(3,5)	Н(2,3)	С(3,7)	Н(2,5)	С(3,3)	С(3,7)
43.	АртурасС.	7	В(4)	С(3,3)	С(3,7)	С(3,7)	В(4)	С(3)	С(3,2)
44.	Юлія С.	7	С(3,7)	С(3,3)	Н(2,3)	С(3,3)	С(3)	С(3)	С(3)
45.	Ольга С.	7	В(4)	В(4,5)	В(4)	В(4,6)	В(4)	В(4)	В(4,5)
46.	Дарина С.	7	С(3,7)	С(3,7)	С(3)	С(3,7)	С(3,5)	С(3)	С(3)
47.	Максим С.	7	В(4)	С(3,7)	С(3,3)	В(4)	С(3,5)	С(3,3)	С(3,2)
48.	Сашко Т.	7	С(3,7)	С(3)	С(3,3)	С(3,3)	С(3)	Н(2,3)	С(3)
49.	Кирило Ф.	7	С(3,7)	С(3,7)	С(3)	В(4)	С(3)	В(4)	С(3)
50.	Толік Б.	8	С(3)	С(3)	С(3)	С(3)	С(3)	С(3,3)	С(3,2)
51.	Аня В.	8	В(4,2)	С(3,7)	С(3,7)	В(4)	В(4)	С(3,3)	С(3,7)
52.	Віктор В.	8	С(3)	С(3)	С(3)	С(3)	С(3,5)	С(3)	С(3)
53.	Антон Г.	8	В(4)	С(3,5)	С(3,3)	С(3,7)	В(4)	С(3)	С(3,7)
54.	Олена Г.	8	С(3,5)	С(3,2)	С(3)	С(3,3)	В(4)	С(3,3)	С(3,5)
55.	Толік К.	8	В(4,7)	В(4,5)	С(3,7)	В(4,3)	В(4,5)	В(4)	В(4,5)
56.	Олексій К.	8	Н(2)	Н(1,7)	Н(2)	Н(2,3)	Н(2,5)	С(3)	Н(2,5)
57.	Дмитро К.	8	В(5)	В(4,5)	В(4,6)	В(4,3)	В(5)	В(4)	В(4,5)
58.	Вася К.	8	Н(2,5)	Н(2,5)	С(2,7)	С(2,7)	С(3)	С(3,3)	С(3)
59.	Антон М.	8	Н(2)	Н(1,7)	Н(2)	Н(2,3)	С(3)	Н(2,3)	Н(2,5)
60.	Свєта О.	8	Н(2)	Н(2)	Н(2)	С(2,7)	С(3)	С(3)	С(3)
61.	Володя П.	8	С(3,5)	С(3,7)	С(3,7)	С(3,7)	С(3,5)	С(3,7)	С(3,2)
62.	Юра П.	8	В(5)	В(4,5)	В(5)	В(5)	В(4,5)	В(4,3)	В(5)
63.	Аня П.	8	С(2,7)	Н(2,2)	Н(2)	С(3)	С(3)	С(3)	С(3)
64.	Валера П.	8	В(4)	В(4,2)	В(4,3)	В(4)	В(4)	С(3,7)	В(4)
65.	Ольга Р.	8	С(2,7)	С(3)	С(2,7)	С(3)	С(3)	С(3)	С(3)
66.	Євген С.	8	С(3)	С(3)	С(3)	С(3)	С(3,5)	С(3,3)	С(3,2)
67.	Ольга Ч.	8	В(4,5)	В(4,5)	В(4,3)	В(4,3)	В(4)	В(4)	В(4)
68.	Ліза А.	8	В(4)	С(3,2)	С(3,3)	В(4)	С(3,5)	С(3,3)	В(4)
69.	Владик А.	8	С(3,2)	С(3,5)	Н(2,3)	С(3,7)	Н(2,5)	В(4)	В(4,2)
70.	Ян А.	8	С(3,7)	С(3,7)	С(3,3)	С(3,7)	С(3)	В(4)	В(4)
71.	Анна Г.	8	В(4,5)	В(5)	В(4,3)	В(5)	В(4,5)	В(4,3)	В(4,7)
72.	Саша О.	8	С(3,2)	Н(2,5)	С(2,7)	С(3)	Н(2,5)	С(3)	С(3)
73.	Настя О.	8	В(4)	С(3,7)	С(3,3)	В(4)	С(3,5)	С(3,3)	С(3,2)
74.	Настя П.	8	В(4,5)	В(4,5)	В(4)	В(4,6)	В(4,5)	С(2,7)	С(3,7)
75.	Саша Ш.	8	С(3,7)	С(3,7)	С(3)	В(4)	В(4)	С(3,7)	В(4)
76.	Настя Б.	8	С(3,2)	С(3,2)	С(3)	С(2,7)	С(3)	С(3)	С(3)
77.	Нікіта Б.	8	С(3,2)	Н(2)	Н(2)	С(3,3)	С(3)	Н(2)	Н(2,2)
78.	Сергій В.	8	С(3,5)	С(3,3)	С(3,3)	С(3,7)	С(3,5)	С(2,7)	С(2,7)

Додаток В (продовження)

79.	Саша В.	8	Н(2,5)	Н(2,3)	Н(2)	С(2,7)	С(3)	Н(2)	Н(2)
80.	Ліза Д.	8	С(3,2)	Н(2)	Н(2)	С(3,3)	С(3)	Н(2)	Н(2,2)
81.	Олексій К.	8	В(4)	С(3,7)	В(4)	С(3,7)	С(3,5)	В(4)	В(4)
82.	Оля П.	8	С(3,5)	С(3,7)	С(3)	С(3,7)	С(3,5)	С(3)	С(3,7)
83.	Настя П.	8	В(4)	С(3,7)	С(3)	С(3,7)	С(3,5)	С(3,7)	С(3,5)
84.	Роман Т.	8	В(4)	В(4)	В(4)	С(3,7)	В(4)	В(4)	В(4)
85.	Саша Ч.	8	С(3,5)	С(3,3)	С(3)	С(3,7)	С(3,5)	С(2,7)	С(3,2)
86.	Надія А.	8	В (4)	С (3,3)	С (3,7)	С (3,3)	В (4)	С (3,3)	С (3,7)
87.	Настя А.	8	В(5)	В(4,5)	В(4,6)	В(4,3)	В(5)	В(4)	В(4,5)
88.	Анна Б.	8	В(4)	С(3,2)	С(3,3)	В(4)	С(3,5)	С(3,3)	В(4)
89.	Богдан Д.	8	С(3,7)	Н(2,3)	С(3)	С(3,7)	С(3,5)	С(3)	С(3,5)
90.	Софія І.	8	В(4,5)	В(4,5)	В(4)	В(4,6)	В(4,5)	С(3,3)	С(3,7)
91.	Сашко М.	8	С(2,7)	Н(2,3)	Н(2,3)	С(3,7)	С(3)	Н(2)	Н(2,2)
92.	Богдан М.	8	С(3)	В(4,5)	В(4)	С(3,7)	В(4,5)	С(2,7)	В(4,7)
93.	Лейла Н.	8	С(3,2)	С(3,2)	С(2,7)	С(3)	Н(2,5)	С(3)	С(3)
94.	Катя О.	8	В(4)	В(4)	В(4)	С(3,7)	В(4)	В(4)	В(4)
95.	Влад О.	8	С(3,5)	С(3,7)	С(3,7)	С(3,7)	С(3,5)	С(3,7)	С(3,2)
96.	Антон П.	8	С(3,7)	С(3)	Н(2,3)	С(3,3)	С(3)	Н(2,3)	С(3)
97.	Марія Р.	8	В(4,5)	В(4,5)	В(4)	В(4,6)	В(4)	В(4)	С(3,7)
98.	Денис С.	8	С(3,2)	Н(2)	Н(2)	С(3,3)	С(3)	Н(2)	Н(2,2)
99.	Ірина Ч.	8	В(4)	С(3,7)	С(3,7)	С(3,7)	С(3,5)	С(3)	С(3)
100.	Марія А.	9	В (4)	С (3,7)	В (4)	С (3,3)	С (3,5)	С (3,3)	С (3,5)
101.	Євген Г.	9	Н (2,5)	Н (2,3)	С (2,7)	Н (2)	С (3,5)	С (2,7)	Н (2,5)
102.	Ярослав Г.	9	С (3,2)	С (3,3)	С (3,3)	С (3,3)	С (3)	В (4)	С (3,5)
103.	Вадим Г.	9	С (3,7)	С (3)	С (3)	С (3,3)	С (3,5)	С (3)	С (3)
104.	Олена М.	9	В (4)	С (3,7)	С (3,3)	В (4)	В (4)	С (3)	С (3,5)
105.	Антон П.	9	В (4)	С (3,3)	С (3,3)	С (3,7)	В (4)	С (3)	С (3,2)
106.	Тоня К.	9	В (4)	С (3,7)	С (3,7)	С (3,3)	В (4)	В (4)	В (4)
107.	Роман П.	9	С (3,2)	Н (2)	Н (2)	С (3,3)	С (3)	Н (2)	Н (2,2)
108.	Владик П.	9	С (3,5)	С (3,3)	Н (2)	С (3,7)	С (3,5)	Н (2)	С (2,7)
109.	Дмитро О.	9	С (3,2)	С (3,3)	С (3,3)	Н (2,3)	Н (2,5)	С (3,7)	С (3,5)
110.	Міша С.	9	С (3,2)	С (3,3)	С (3)	С (3)	С (3)	С (3,3)	С (3,7)
111.	Аня Р.	9	С (3,7)	С (3)	Н (2,3)	С (3,3)	С (3)	Н (2,3)	С (3)
112.	Оля Т.	9	С (3,7)	С (3,7)	С (3,3)	С (3,3)	С (3,5)	С (3)	С (3,2)
113.	Вадим Х.	9	С (2,7)	Н (2,3)	Н (2,3)	С (3,7)	С (3)	Н (2)	Н (2,2)
114.	Олена Ш.	9	С (3,2)	Н (2,3)	Н (2,3)	С (2,7)	Н (2,5)	С (3)	С (3)
115.	Владик Л.	9	С (3,7)	С (3,7)	С (3)	С (3,7)	С (3,5)	С (3)	С (3)
116.	Аня З.	9	С (3,7)	С (3,7)	С (3)	В (4)	С (3)	В (4)	С (3)
117.	Дмитро І.	9	Н (2,5)	Н (2,3)	Н (2)	С (2,7)	Н (2)	Н (2)	Н (2)
118.	Юля П.	9	В (4)	В (4)	С (3)	В (4)	В (4)	С (3)	С (3,5)
119.	Владик К.	9	С (3)	С (3,7)	С (3,7)	С (3,7)	С (3)	С (3,3)	С (3)
120.	Марія П.	9	С (3,5)	С (3,7)	С (3)	С (3,7)	С (3,5)	С (3)	С (3,7)
121.	Наталія З.	9	Н (1,7)	Н (2)	Н (1,3)	С (2,7)	Н (2)	Н (2)	Н (1,7)
122.	Дмитро К.	9	С (2,7)	Н (2,3)	Н (2)	С (2,7)	Н (2)	Н (2)	Н (2)
123.	Аліна М.	9	В (4)	С (3,3)	С (3,7)	С (3,3)	В (4)	С (3,3)	С (3,7)
124.	Тоня Г.	9	В(4)	В(4)	С(3,7)	В(4)	В(4)	С(3)	С(3,7)
125.	Костя Д.	9	С(3)	С(3,5)	С(3)	С(3)	С(3)	В(4)	С(3,5)
126.	Валя З.	9	В(4)	В(4)	С(3,7)	С(3,7)	В(4)	С(3)	С(3,5)

Додаток В (продовження)

127.	Володя К.	9	H(2,3)	H(2,3)	H(2,3)	C(3)	H(2,5)	C(3)	C(3)
128.	Юля Л.	9	C(3,5)	C(2,7)	C(2,7)	C(3)	C(3)	C(2,7)	C(3)
129.	Марина П.	9	C(3,7)	C(3,2)	C(3)	C(3,3)	C(3,5)	C(3)	C(3,5)
130.	Настя П.	9	B(4,7)	B(4,5)	B(5)	B(5)	B(4,5)	B(4)	B(4,2)
131.	Ігорь С.	9	C(2,7)	C(2,7)	H(2,3)	C(3)	C(3)	C(3)	C(3)
132.	ЯрославаС	9	C(3,7)	B(4)	C(3)	C(3)	B(4)	C(3,3)	C(3,5)
133.	Христя Б.	9	B(4)	C(3,7)	B(4,6)	B(4)	B(4)	B(4)	B(4,5)
134.	Саша Б.	9	B(4)	B(4,5)	B(4)	B(4)	B(4)	B(4)	B(4)
135.	Саша В.	9	B(4)	C(3,7)	B(4)	B(4)	B(4)	C(3,7)	B(4)
136.	Маша В.	9	C(3,5)	C(3,3)	H(2)	C(3,7)	C(3,5)	H(2)	C(2,7)
137.	Марина Г.	9	C(2,7)	H(2,3)	H(2)	C(2,7)	H(2)	H(2)	H(2)
138.	Ігор Г.	9	C(3,7)	C(3)	H(2,3)	C(3,3)	C(3)	H(2,3)	C(3)
139.	Арсен Д.	9	B(4)	B(4,5)	B(4)	B(4)	B(4)	B(4)	B(4)
140.	Костя З.	9	B(4)	B(4)	C(3,7)	B(4)	B(4)	C(3,7)	B(4)
141.	Салі І.	9	B(4)	C(3,3)	C(3,3)	C(3,7)	B(4)	C(3)	C(3,2)
142.	Настя І.	9	C(3,2)	C(3,3)	H(2)	H(2,3)	H(2,5)	C(3,7)	C(3,5)
143.	Олексій К.	9	C(3,7)	H(2,3)	H(2)	C(2,7)	H(2)	H(2,3)	C(3)
144.	Аня М.	9	C(3,7)	C(3,7)	C(3,3)	C(3,3)	C(3,5)	C(3)	C(3,2)
145.	Аня М.	9	C(3,7)	C(3,7)	C(3)	C(2,7)	C(3)	C(3)	C(3)
146.	Паша П.	9	C(3,7)	B(4)	C(3,7)	B(4)	B(4)	B(4)	B(4)
147.	Саша П.	9	C(3,2)	C(3)	H(2,3)	C(2,7)	H(2,5)	C(3)	C(3)
148.	Дмитро Р.	9	B(4)	C(3,7)	C(3)	C(3,7)	C(3)	C(3)	C(3)
149.	Олексій Т.	9	C(3,7)	C(3,7)	C(3,3)	C(2,7)	C(3,5)	C(3,7)	C(3)
150.	Катя Ш.	9	C(3,5)	C(3,7)	C(3)	C(3,7)	C(3,5)	C(3)	C(3,7)

Додаток Д

Індивідуальна картка дослідження вольових якостей молодшого школяра

Прізвище, ім'я дитини _____

Школа _____ *Клас* _____ *Вік* _____
Дата 1-го дослідження _____
Дата 2-го дослідження _____

***1** – Позначати "+" навпроти того показника, який у цьому випадку є дійсним за результатами констатувального експерименту

***2** – за результатами контрольного експерименту

Показник для аналізу	**Критерії оцінювання**	***1**	***2**	**Примітки**
Методика « Намалюй кружечки»				
Час виконання завдання (в хвл.)	10-15 хвилин (3) 15-30 хвилин (2) 30-45 хвилин (1)			
Кількість намальованих кружечків	1000 - 667 (3) 666-333 (2) 332 – і менше (1)			
Утримання мети	1. Утримує протягом виконання завдання (3) 2. Утримує частково (2) 3. Утримує у перші хвилини роботи (1)			
Коєфіцієнт цілеспрямованості	1,0- 0,7 (3) 0,6 – 0,4 (2) 0,3 – 0,1 (1)			
Кожний показник оцінюється за 3 бальною системою: яскраво проявляється – 3 бали; проявляється – 2 бали; не проявляється – 1 бал.				
Емоційне ставлення учня до завдання				
Поведінка учня під час виконання завдання				

Додаток Д (продовження)

Рівень цілеспрямованості	Високий (12 -9 балів) Середній (8-5 балів) Низький (4 -1 бала)			
Методика «Картинка, що не складається (з пазлів)»				
Час початку складання 1 картинки				
Час закінчення складання 1 картинки				
Час початку складання 2 картинки				
Час від моменту відмови до остаточного припинення діяльності по складанню 2 картинки				
Кількість спроб скласти картинку				
Поведінка при утрудненнях	Роботу не залишає, активно відновлює спроби. Звертається по допомогу після багатьох невдалих спроб. Звертається по допомогу після однієї-двох невдалих спроб. Пасивний (-а), чекає допомоги. Відмовляється після багатьох невдалих спроб. Відмовляється при зіткнені з першими труднощами.			
Рівень наполегливості	1 – високий 2 – середній 3 – низький			
Методика «Альбом»				
Зорові реакції на кожну сторінку	1 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок. 2 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок.			

Додаток Д (продовження)

	3 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок.			
	4 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок.			
	5 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок.			
	6 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок.			
	7 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок.			
	8 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок.			
	9 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок.			
	10 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок.			
	11 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок.			
	12 сторінка Не подивився. Подивився. Подивився, коли перегортав листок.			
Кінцевий результат	Завдання виконав. Частково виконав. Не виконав завдання.			
Характер поведінки	Напружено, старанно, але не застосовує допоміжні засоби. Старанно, але застосовує допоміжні засоби (закриває лице рукою, відвертається від картинки). Відсутність старанності.			

Додаток Д (продовження)

Рівень здатності володіти собою	1 – високий 2 - середній 3 – низький			
Методика “Викладання візерунка за зразком”				
Здатність діяти за зразком	Коригує кожну дію, виправляє помилки. Розглядає зразок,коли виникають труднощі. Не користується зразком.			
Здатність мобілізувати зусилля для визначення способу дії	Роботу не залишає, тривалий час шукає спосіб вирішення завдання. Звертається за допомогою після багатьох невдалих спроб. Звертається за допомогою після однієї-двох невдалих спроб. Пасивний, очікує допомоги. Відмовляється виконувати завдання після багатьох невдалих спроб. Відразу відмовляється.			
Уміння зіставляти отриманий результат зі зразком	Сам виправляє помилки. Виправляє помилки після вказування на них. Помилок не бачить, не виправляє.			
Допомога надана дитині	Прохання дорослого до дитини повторити інструкцію. Схвалення, заохочення, підбадьорення. Запитання типу «Чому ти так зробив(ла)?». Навідні запитання. Повторне інструктування, розглядання зразка. Пряма підказка (одноразова). Постійні підказки. Показ окремих дій і прохання повторити їх. Навчання – показ і пояснення (спільне виконання завдання).			
Час виконання роботи				
Кінцевий результат	Візерунок складено правильно. Візерунок складено неправильно. Відмовилась складати.			
Рівень вольової поведінки	1 – високий 2 - середній 3 – низький			

Додаток Ж

Кількісні показники цілеспрямованості молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень за методикою “Намалюй кружечки”

УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ:
«а» – час виконання завдання в хвл.;
«б» – кількість намальованих кружечків;
«в» – керівництво метою;
«г» – коефіцієнт цілеспрямованості: Кц = А/П де А – кількість намальованих кружків, а П – задана кількість кружків (1000).
«д» – сума балів;
«е» – рівень цілеспрямованості: **В** –високий; **С**-середній; **Н**-низький.

Таблиця Ж.1

Показники цілеспрямованості учнів 1-х класів із різними навчальними досягненнями

№ п\п П.І.П.	**Рівень навч-них досяг-нь**	**Показники цілеспрямованості**									
		а	**бал**	**б**	**бал**	**в**	**бал**	**г**	**бал**	**д**	**е**
1.Ігор Д.	Високий	17	3	1000	3	1	3	1,0	3	12	В
2.Тамара К.		38	1	1000	3	1	3	1,0	3	10	В
3. Максим П.		23	3	1018	3	1	3	1,01	3	12	В
4. Толік П.		37	1	999	3	3	1	0,99	3	8	С
5. Аня Я.		40	1	1000	3	1	3	1,0	3	10	В
6. Наталля Б.		32	1	1000	3	1	3	1,0	3	10	В
7. Марина В.		37	1	1161	3	3	1	1,16	3	8	С
8. Діма З.		45	1	1000	3	1	3	1,0	3	10	В
9. Юрій Ж.		40	1	985	3	3	1	0,9	3	8	С
10. Андрій К.		35	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	В
11. Тетяна К.		40	1	1000	3	1	3	1,0	3	10	В
12. Віка С.		42	1	330	1	3	1	0,3	1	4	Н
13. Ольга С.		25	3	1000	3	1	3	1,0	3	12	В
14.Саша М.	Достатній	45	1	1010	3	3	1	1,01	3	8	С
15.Вова Р.		30	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	В
16.Аня Ц.		45	1	1005	3	3	1	1,005	3	8	С
17.Свєта Ш.		32	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	В

Додаток Ж (продовження)

Продовж. табл. Ж.1

18.Настя Я.		45	1	970	3	3	0	0,97	3	7	C
19.Леся Г.		45	1	1000	3	1	3	1,0	3	10	B
20.Дмитро Д.		45	1	1010	3	3	1	1,0	3	8	C
21.Тетяна З.		40	1	1000	3	1	3	1,0	3	10	B
22.Гліб К.		40	1	800	3	3	0	0,8	3	7	C
23. Тетяна М.		30	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	B
24.Вікторія П.		40	1	1008	3	3	1	1,8	3	8	C
25. Артем П.		45	1	995	3	2	2	0,99	3	9	B
26. Аліна Ф.		32	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	B
27. Артур К.		44	1	1000	3	2	2	1,0	3	9	B
28. Денис П.		45	1	975	3	3	0	0,97	3	7	C
29.Артурас С.		45	1	998	3	3	1	0,99	3	8	C
30. Дарина С.		35	1	926	3	3	0	0,93	3	7	C
31. Катя А.		45	1	975	3	3	0	0,97	3	7	C
32. Саша А.		38	2	1000	3	2	2	1,02	3	11	B
33. Іра К.		45	1	970	3	3	0	0,97	3	7	C
34.Аня К.	Середній	42	1	288	1	3	1	0,28	1	4	H
35.Єдуард Ч.		40	1	328	1	3	1	0,32	1	4	H
36.Оля Ш.		40	1	610	2	2	2	0,61	2	7	C
37.Теймур Р.		45	1	600	2	2	2	0,6	2	7	C
38.Дмитро Ч.		43	1	300	1	3	1	0,3	1	4	H
39.Сашко Я.		45	1	130	1	3	0	0,13	1	3	H
40.Іван Б.		45	1	1358	3	3	1	1,4	3	8	C
41.Юрій Г.		40	1	250	1	3	1	0,25	1	4	H
42. Іман Є.		45	1	332	1	3	1	0,33	1	4	H
43.Слава К.		33	2	1000	3	2	2	1,001	3	10	B
44. Юлія С.		45	1	1016	3	3	1	1,02	3	8	C
45. Максим С.		45	1	234	1	3	1	0,23	1	4	H
46. Саша Т.		37	1	649	2	2	2	0,64	2	7	C
47. Кирило Ф.		45	1	313	1	3	1	0,31	1	4	H
48. Інна В.		45	1	1015	3	3	1	1,01	3	8	C
49.Тетяна М.	Початковий	45	1	730	3	3	0	0,73	3	7	C

Додаток Ж (продовження)

Таблиця Ж.2

Показники цілеспрямованості учнів 2-х класів із різними навчальними досягненнями

№ п\п П.І.П.	**Рівень навч-них досяг-нь**	**Показники цілеспрямованості**									
		а	**бал**	**б**	**бал**	**в**	**бал**	**г**	**бал**	**д**	**е**
1.Толік К.	Високий	15	3	1020	3	1	3	1,02	3	12	В
2. Дмитро К.		15	3	1118	3	1	3	1,11	3	12	В
3. Юра П.		31	1	1060	3	3	1	1,1	3	8	С
4. Валера П.		30	1	999	3	1	3	0,99	3	10	В
5. Ольга Ч.		14	3	1000	3	1	3	1,0	3	12	В
6.Анна Г.		31	2	1000	3	2	2	1,0	3	10	В
7. Олексій К.		24	2	1021	3	1	3	1,02	3	11	В
8. Роман Т		17	2	1000	3	3	1	1,0	3	9	В
9. Надія А.		22	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	В
10. Настя А.		13	3	1005	3	1	3	1,01	3	12	В
11. Богдан М		32	1	1003	3	3	1	1,0	3	8	С
12. Катя О.		29	1	258	1	3	1	0,26	1	4	Н
13.Настя П.	Достатній	23	2	1000	3	2	2	1,0	3	10	В
14.Толік Б.		34	1	1579	3	3	1	1,58	3	8	С
15. Аня В.		32	1	993	3	1	3	0,99	3	10	В
16. Віктор В.		26	2	996	3	1	3	0,99	3	11	В
17. Антон Г.		22	2	599	2	2	2	0,59	2	8	С
18. Олена Г.		20	2	665	2	2	2	0,66	2	8	С
19. Вася К.		28	3	999	3	1	3	0,99	3	12	В
20.Антон М.		36	1	313	1	3	1	0,31	1	4	Н
21.Свєта О.		27	1	575	2	2	2	0,57	2	7	С
22.Володя П.		14	3	1200	3	1	3	1,2	3	12	В
23.Аня П.		26	1	1004	3	3	1	1,0	3	8	С
24. Ольга Р.		25	2	664	2	2	2	0,66	2	8	С
25. Євген С.		35	1	1000	3	1	3	1,0	3	10	В
26. Ліза А.		20	2	651	2	2	2	0,65	2	8	С

Додаток Ж (продовження)

Продовж. табл. Ж.2

27. Ян А.		30	1	584	2	1	3	0,58	2	8	С
28. Сергій В		18	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	В
29. Оля П.		15	3	1000	3	2	2	1,0	3	11	В
30. Настя П.		29	2	585	2	2	2	0,58	2	8	С
31. Саша Ч.		22	2	1000	3	2	2	1,0	3	10	В
32. Анна Б.		26	1	1004	3	1	3	1,0	3	10	В
33. Софія І.		45	1	976	3	1	3	0,98	2	10	В
34. Влад О.		20	2	629	2	2	2	0,62	2	8	С
35. Марія Р.		32	1	1008	3	1	3	1,01	3	10	В
36. Ірина Ч.	Середній	32	1	595	2	2	2	0,6	2	7	С
37. Олексій К.		38	1	271	1	3	1	0,27	1	4	Н
38.Настя О.		40	1	656	2	2	2	0,65	2	7	С
39.Саша Ш.		45	1	600	2	2	2	0,6	2	7	С
40. Настя Б.		30	1	1037	3	3	1	1,04	3	8	С
41. Саша В.		35	1	1028	3	3	1	1,03	3	8	С
42. Богдан Д.		32	1	596	2	2	2	0,6	2	7	С
43. Антон П.		31	1	657	2	2	2	0,6	2	7	С
44. Лейла Н.	Початковий	45	1	664	2	2	2	0,66	2	7	С
45. Денис С.		38	1	660	2	3	1	0,66	2	6	С
46.Нікіта Б.		17	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	В
47. Ліза Д.		22	2	580	2	2	2	0,58	2	8	С
48. Сашко М		31	1	1023	3	3	1	1,02	3	8	С
49.Владик А.		35	1	1048	3	3	1	1,1	3	8	С
50.Саша О.		40	1	1200	3	3	1	1,2	3	8	С

Додаток Ж (продовження)

Таблиця Ж.3

Показники цілеспрямованості учнів 3-х класів із різними навчальними досягненнями

№ п\п П.І.П.	**Рівень навч-них досяг-нь**	**Показники цілеспрямованості**									
		а	**бал**	**б**	**бал**	**в**	**бал**	**г**	**бал**	**д**	**е**
1. Вадим Г.	Високий	13	3	1320	3	1	3	1,32	3	12	В
2. Олена М.		15	3	1000	3	1	3	1,0	3	12	В
3.Антоніна К.		15	3	1018	3	1	3	1,01	3	12	В
4. Михайло С.		22	2	998	3	1	3	0,99	3	11	В
5. Юлія П.		13	3	1020	3	2	2	1,02	3	11	В
6. Аліна М.		14	3	1000	3	1	3	1,0	3	12	В
7. Валя З.		35	1	996	3	1	3	0,99	3	10	В
8.Анастасія П.		25	2	984	3	1	3	0,98	3	11	В
9. Кристіна Б.		17	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	В
10. Саша Б.		23	2	583	2	2	2	0,58	2	8	С
11. Саша В.		25	2	578	2	2	2	0,57	2	8	С
12. Арсен Д.		13	3	1000	3	1	3	1,0	3	12	В
13. Костя З.		25	2	591	2	2	2	0,59	2	8	С
14. Марія А.		20	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	В
15. Ярослав Г.		15	3	1002	3	1	3	1,002	3	12	В
16. Паша П.		18	2	611	2	2	2	0,61	2	8	С
17. Олексій Т.	Достатній	30	1	1002	3	1	3	1,002	3	10	В
18. Салі І.		11	1	697	2	1	3	0,69	2	8	С
19. Аня М.		22	2	998	3	1	3	0,99	3	11	В
20. Костя Д.		26	1	596	2	2	2	0,59	2	7	С
21.Володя К.		22	2	574	2	2	2	0,57	2	8	С
22. Юля Л.		22	2	587	2	3	1	0,59	2	7	С
23.Марина П.		37	1	1020	3	3	1	1,0	3	8	С
24. Ігорь С.		30	1	997	3	2	2	0,98	3	9	В
25.Антон П.		22	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	В
26. Владик П.		34	1	1044	3	3	1	1,04	3	8	С
27. Дмитро О.		40	1	323	1	3	1	0,32	1	4	Н

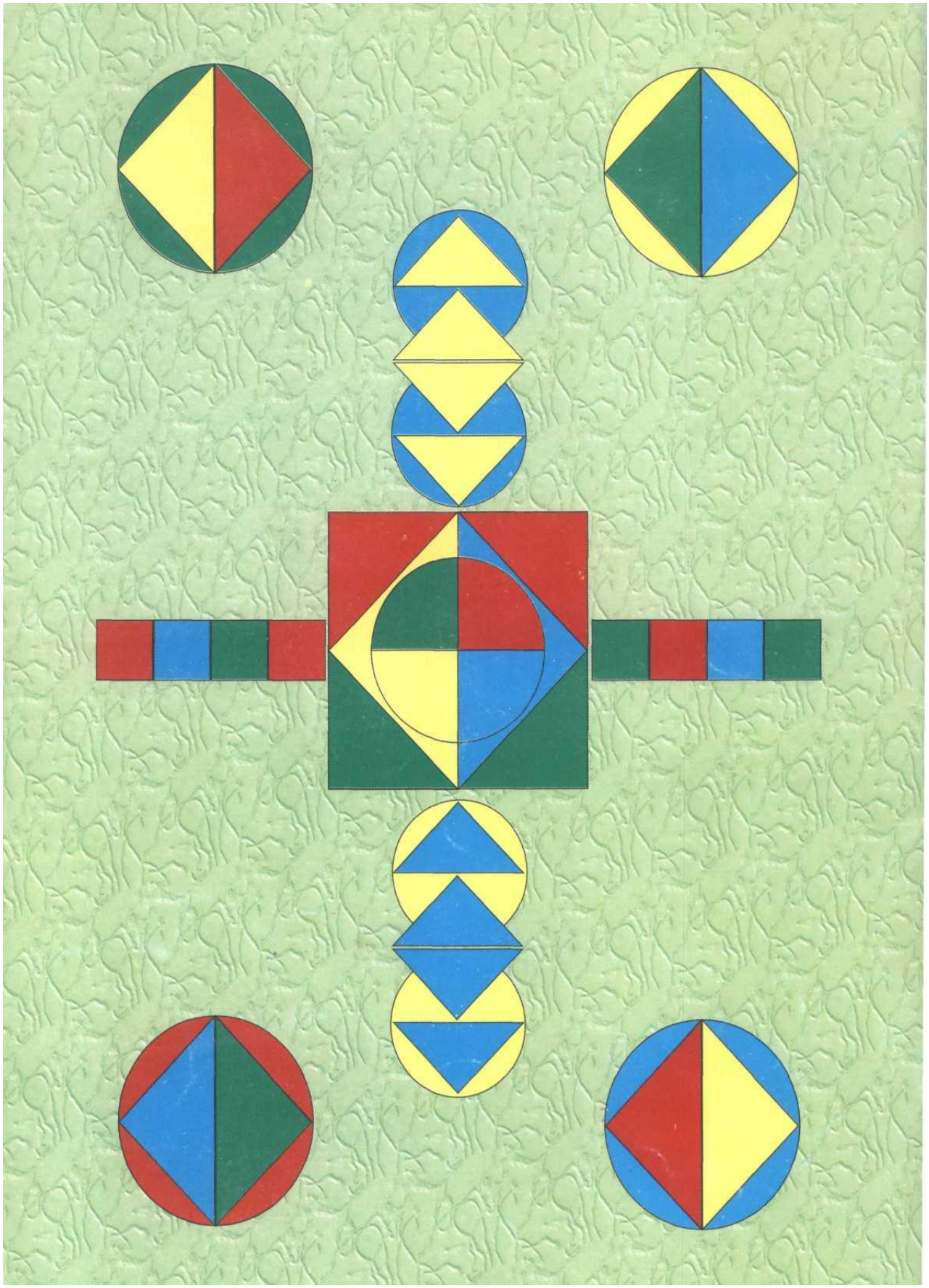
Додаток Ж (продовження)

Продовж. табл. Ж.3

28. Оля Т.		30	1	584	2	1	3	0,58	2	8	С
29. Владік Л.		34	1	1045	3	3	1	1,04	3	8	С
30.Владік К.		13	1	578	2	1	3	0,57	2	8	С
31. Марія П		24	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	В
32.Тоня Г.		22	2	970	3	1	3	0,97	3	11	В
33.ЯрославаС.		25	2	999	3	2	2	0,99	3	10	В
34.Маша В.		22	2	1000	3	1	3	1,0	3	11	В
35.Дмитро Р.		34	1	1057	3	3	1	1,06	3	8	С
36.Катя Ш.		30	1	986	3	2	2	0,98	3	9	В
37. Марина Г.	Середній	33	1	1200	3	3	1	1,2	3	8	С
38. Ігор Г.		14	3	1000	3	1	3	1,0	3	12	В
39.Настя І.		33	1	1020	3	3	1	1,02	3	8	С
40.Олексій К.		29	1	254	1	3	1	0,25	1	4	Н
41.Аня М		24	2	1000	3	2	2	1,0	3	10	В
42.Саша П.		16	2	1000	3	3	1	1,0	3	9	В
43. Євген Г.		37	1	295	1	3	1	0,29	1	4	Н
44. Аня Р.		15	3	579	2	3	1	0,57	2	8	С
45. Олена Ш.		43	1	300	1	3	1	0,3	1	4	Н
46. Аня З.		45	1	595	2	2	2	0,59	2	7	С
47. Дмитро І.		38	1	578	2	2	2	0,57	2	7	С
48. Дмитро К.		35	1	265	1	3	1	0,26	1	4	Н
49.Вадим Х.	Початковий	38	1	354	1	3	0	0,35	1	3	Н
50. Наталія З		40	1	276	1	3	0	0,28	1	3	Н
51.Роман П.		28	1	324	1	3	1	0,32	1	4	Н

Додаток З

Зразок візерунка



Додаток К

Додаток К.1

Приклад “Графіку”

“МИКОЛИН КИДОК”

Кожен день, якщо я виконую домашнє завдання, я замальовую баскетбольний м’яч. Якщо я читаю книжку 30 хвилин у вихідний день, я замальовую баскетбольний м’яч. І в той день, коли я замальовую м’яч, я 15 хвилин граю з татом у баскетбол.



А в кінці тижня
мене чекає приз

Якщо я за тиждень замалюю більше, ніж 4 м’ячі, то у суботу я отримаю приз.
4 замальованих м’ячі = йдемо разом з мамою гуляти до парку;
5 замальованих м’ячів = можу у суботу запросити друга в гості;
6 замальованих м’ячів = у суботу прогулянка з татом на велосипеді;
7 замальованих м’ячів = у суботу можу запросити друга залишитися у мене трохи більше часу для гри чи перегляду кінофільму тощо.

Додаток К.2

Приклад “Договору”

Договір Ксенії з батьками про її вечірній розпорядок дня

“ Я, Ксенія, зобов’язуюсь кожного вечора з понеділка по п’ятницю робити уроки і показувати мамі чи татові виконане домашнє завдання. Якщо я буду виконувати цю умову протягом усіх п’яти днів, я зможу провести суботній вечір із своїми друзями. Якщо я не виконаю домашнього завдання у будь-який день, наступного дня я втрачаю право користуватися мобільним телефоном, а рахунок п’яти днів, протягом яких я повинна робити уроки, щоб мати можливість провести вечір із друзями, розпочинається знову з наступного ж дня.

Ми, тато і мама, зобов’язуємося дозволяти Ксенії проводити суботній вечір із друзями, якщо вона підряд протягом п’яти днів робитиме уроки.

Кожного вечора, після того як Ксенія буде показувати нам виконані домашні завдання, ми будемо зазначати цей день у календарі. Це буде тривати протягом місяця або до того часу, поки ми не змінимо нашої домовленості.”

_____ _____

(Підпис батьків) (Дата)

_____

(Підпис Ксенії)

Додаток Л

Запитання бесіди з батьками, спрямованої на з'ясування вольової поведінки молодшого школяра

1. Як дитина приступає до виконання уроків:
 а) сама, без нагадувань;
 б) потрібно нагадати;
 в) потрібно примусити.
2. Як виконує домашнє завдання:
 а) самостійно від початку до кінця;
 б) іноді звертається за допомогою;
 в) завжди звертається за допомогою;
 г) не звертається, але допомоги потребує;
3. Як довго виконує домашнє завдання:
 а) швидко;
 б) повільно;
 в) лише після наполягання батьків.
4. Як поводить себе дитина у випадку труднощів:
 а) докладає зусилля;
 б) звертається за допомогою;
 в) кидає роботу.
5. Чи завжди доводить дитина до кінця розпочату справу:
 а) намагається завжди завершити роботу;
 б) залишає при появі перших труднощів.
6. Як дотримується дитина режиму дня:
 а) самостійно;
 б) при нагадуванні батьків;
 в) не дотримується.

Додаток М

Анкета

Шановні вчителі!

Звертаємося до Вас з проханням відповісти на поставлені нижче запитання , що стосуються вольових дій та якостей учнів молодших класів. Будь ласка, відмітьте в колах хрестиками ті якості чи дії учня (учениці), які їм притаманні і які Ви спостерігаєте під час навчання у школі (можна відзначати декілька варіантів).Ваші відповіді будуть використані при вивченні вольової сфери молодшого школяра та її впливу на його успішність.

П.І.П.(учня (учениці)) _____

Школа _____

Клас _____ Вік дитини _____

Рівень навчальних досягнень_____

Середній показник успішності з основних предметів (математика, українська мова, читання)_____ балів.

1. Учень (учениця) на уроках:
   - зосереджений (-на);
   - часто відволікається.
2. Учень (учениця) завжди в класі:
   - встигає закінчити завдання, що задаються;
   - часто не встигає закінчити завдання, що задаються.
3. Як виконує роботу в класі:
   - самостійно, впевнено;
   - звертається до вчителя за допомогою, поясненням;
   - підглядає до сусіда;
   - не виконує.

Додаток М (продовження)

4. У відповідності з вимогами інструкції, зразка, учень (учениця):
   - вміє себе організовувати;
   - не вміє себе організовувати.

5.Якими навичками самоорганізації і самоконтролю володіє:

_____

_____

6. Як учень (учениця) поводить себе, якщо стикається з труднощами:
   - намагається завершити все сам (-а);
   - кидає справу;
   - просить допомоги;
   - не звертається за допомогою, хоча потребує її.

7. Як реагує на невдачі:
   - переживає, але докладає зусилля, щоб подолати;
   - байдужий (-а);
   - плаче, хниче, кидає.

8. Як себе поводить на перервах:
   - грає індивідуально;
   - любить грати з компанією;
   - верховодить;
   - підкоряється.

9. Про учня (учницю) можна сказати:
   - старанний(-а)
   - нестаранний (-а)
   - слухняний (-а)
   - неслухняний (-а)
   - любить працювати
   - лінивий (-а)
   - посидючий (-а)
   - непосидючий (-а)
   - має терпіння
   - нетерплячий (-а)
   - ініціативний (-а)
   - безініціативний (-а)
   - рішучий (-а)
   - нерішучий (-а)

Дякуємо за співпрацю !

Додаток Н

Програма розвитку вольових якостей у молодших школярів

Заняття 1.

Частина І. Встановлення емоційного контакту між учасниками, подолання тілесної скутості та формування працездатності групи на першому занятті здійснюється за допомогою таких вправ:

Вправа 1.”Моє ім’я”. *Мета: знайомство учасників групи між собою та з тренером-психологом, для спільної роботи в групі.*

Учасники стають у коло і кожен, починаючи із тренера, по черзі виходить у центр кола, робить певний рух (плескає в долоні, підстрибує, присідає тощо) і одночасно називає своє ім’я. Решта дітей якомога точніше повторюють цей рух та інтонацію, з якою вимовлялося ім’я. Наголошується на необхідності уважно спостерігати за рухами і слухати один одного.

Гра "Струмочок". *Мета: зняття емоційної напруги, встановлення сприятливого психологічного клімату в групі: створення веселого та життєрадісного настрою учасників.*

Інструкція: "Діти! Зараз ми з Вами пограємо. Для цього потрібно розподілитися на пари і стати, хто з ким хоче. Пари повинні взятися за руки і тримати їх високо над головою, так вийде довгий коридор - струмочок. Гравець, якому пара не дісталась, йде на початок струмочка і, проходячи під руками, шукає собі пару. Нова пара, взявшись за руки, пробирається в кінець коридору, а той, чию пару розбили, йде на початок струмочка, таким чином струмочок рухається довго."

Вправу варто розпочинати психологові, який буде гравцем, і, якщо кількість учасників програми парна, це дозволить швидко розпочати вправу та задати радісний настрій дітям.

Гра “Сокіл і лисиця”. *Мета: гра моделює ситуацію навчання і слугує розвиткові довільності.*

Інструкція: "Хочете знов пограти? Давайте разом із вами оберемо двох учасників, які будуть соколом і лисичкою. А всі інші будуть соколятами. Сокіл буде навчати соколят як грати. Він буде бігати по кімнаті у різні боки і показуватиме Вам різні рухи руками (вниз, вгору, вбік тощо).Соколята бігають за соколом і уважно повинні стежити за його рухами, намагаючись точно повторити їх. Коли я подам сигнал свистком, лисичка повинна вибігти з кутка кімнати, а соколята із соколом повинні швидко присісти, щоб лисичка не помітила їх. Хто не встигне присісти, той вибуває із гри. Готові, то почали!”**.**

Частина ІІ. Повідомлення загальної мети занять програми й правил взаємодії дитини у групі. Ця частина передбачає короткий виклад психологом загальної мети розвивальної програми та правил поведінки дітей під час заняття, уточнення схеми роботи, роз'яснення особливостей та сутності роботи (час, дні проведення). Учасникам пропонуються заздалегідь записані на дошці правила поведінки, яких вони повинні дотримуватися на кожному занятті. Обов'язковим є пояснення психологом дітям того, що кожному учасникові в групі буде зручно лише тоді, коли всі будуть дотримуватися цих правил.

Частина ІІІ. Завершити перше заняття доречно етюдом на релаксацію:

Етюд “Веселка”. *Мета: розвиток уміння розслаблятися, зняття емоційної напруги.*

Звучить спокійна мелодійна музика. Психолог повідомляє дітям: “На кожному занятті у нас буде хвилинка спокою, коли ви будете відпочивати, якщо стомилися після вправ. Під час цієї хвилинки ви будете слухати себе, своє тіло, вчитися розслаблятися, виконуючи мої інструкції”. Діти сідають у зручній позі, заплющують очі і протягом 1-2 хвилин уявляють собі веселку, чудову гру її кольорів і себе у спокійному, приємному розслабленому стані. Після закінчення етюду варто обговорити, які почуття виникали під час його виконання, хто “бачив” ще щось незвичайне. Етюд закінчується тим, що діти встають, прогинаються і рухами рук над головою зображають дугу веселки.

Заняття 2.

I. **Вправа 1. “Ритуал привітання”.**

Вправа 2. “Голка й нитка”. *Мета: зняття емоційної напруги, активізація учасників, розвиток довільності.*

З учасників обирається ведучий, який буде грати роль “голки”. Усі інші діти – роль “нитки”. Грає весела, рухлива музика. “Голка” бігає між стільцями, а “нитка” (група дітей один за одним) – за нею.

II**. Бесіда**. Бесіда проводиться у декілька етапів.

1) На першому етапі психолог розповідає дітям про волю й вольові якості особистості. Після за допомогою запитань визначає рівень розуміння дітьми цих поннять.

2) На другому етапі зачитує дітям оповідання “Хочеш бути щасливим, не будь лінивим” (А.Григорук): *Загадала бабуня, щоб Дениско перебрав дві склянки гречаної крупи на кашу: там же і насіннинки бур’яну трапляються, і “колінця” від стебел, і навіть манюні грудочки землі. А від усього того хіба може бути каша смачна! Сів Дениско за стіл, чисті крупинки відгортає по ліву руку, а весь непотріб – по праву. Тільки робота ця загайна і вимагає великого терпцю та уваги, а на Дениска швидко ліньки напали. От він і перебрав крупи абияк. Бабуня ж була певна, що Дениско попрацював на совість, і висипала крупи в окріп. Зварилася каша. Сіли всі вечеряти. Коли це Дениско як підскочить: “Ой! Що ви мені підсунули!” – і виплюнув на край тарілки крем'яшка. Усі повернули до нього голови, а бабуня відклала набік ложку і з докором сказала: “Це дякуй тому хлопчикові, що крупу перебирав. Усе йому, бач, ліньки”. “Е, лінивому й нитку перервати важко!”, - підтакнув тато. “Щира правда, - не втримавшись, докинув і своє слово дідусь. – Лінивий сидячи спить, лежачи робить”. “Ледачому завше ніколи, - посміхнулася мама. – Вранці росяно, в обід душно, а ввечері комарі кусають”. “Знаю, знаю, - винувато закліпав очима Дениско. – Хочеш бути щасливим, не будь лінивим…”.*

Після прочитання оповідання з дітьми проводиться бесіда, в якій їм ставляться такі запитання:

- Яку мету поставила бабуся Денисові? Як він її досяг?;

- Чи схотів хлопчик долали труднощі, що з'являлися на його шляху до досягнення мети?;

- Які вольові якості прояв Дениско? Вони позитивні чи негативні, як Ви гадаєте?.

ІІІ. Етюд "Слухаємо себе". *Мета: розслаблення учасників, зняття емоційної напруги.*

Інструкція: "Протягом 1-2 хвилин вам потрібно розслабитися: підняти руки вгору (вдих) і швидко їх опустити вниз (видих) і "послухати" себе."

Вправа "Ритуал закінчення заняття".

Заняття 3.

***І.* Вправа 1. "Ритуал привітання".**

Гра "Білі ведмеді". *Мета: подолання тілесної скутості, налаштовування учасників на роботу.*

Психолог пропонує дітям вибрати, хто буде грати роль білих ведмедів. Двоє дітей беруть за за руки – це білі ведмеді. У кімнаті вибирається місце, де будуть жити білі ведмеді (куток кімнати). Зі словами психолога: "Ведмеді йдуть на полювання" вони вибігають із кутка і починають ловити всіх інших граючих дітей. Коли переловлять усіх, гра закінчується.

ІІ. Бесіда. Психолог розпочинає бесіду: "Діти на попередньому занятті ви дізналися, що означає бути вольовою людиною. Сьогодні ми знову будемо продовжувати знайомитися з вольовими якостями і засвоювати їх зміст. Послухайте оповідання М.Беденка "Неслухняна кулькова ручка".

Нерідко випадало, що нові речі вигадували далекі від техніки люди. Так трапилося і з цим винаходом. Шістдесят років тому жили, а Угорщині два брати на прізвище Біро. Один був художником, а другий – хіміком. Одного разу художник замилувався, як маляр фарбує валиком стіну.. весело біг валик із фарбою по стіні, залишаючи рівну, гарну смугу. "А що, коли зробити таку ручку?" – подумав художник. – "Нехай і на папері залишається рівна, гарна лінія". Незабаром за його кресленням виготовили першу ручку з маленьким валиком на кінці. Але ...ручка писала погано. Прямо писала, а навкіс –ні. "Нічого!", - вирішили брати та замінили валик на маленьку кульку, яку настромили на вісь. Тепер ручка навкіс писала добре, але зовсім не хотіла писати прямо. Потрібно було, щоб кулька рухалася вільно, але з ручки не випадала. Як же це зробити? Для кульки виготовили маленьку круглу коробочку, трохи більшу за саму кульку, краї якої трохи загнули. Тепер кулька котилася у коробочці в будь-який бік, а загнуті краї не давали їй випасти. І ось, нарешті, після цілого року експериментів, брати

вперше писали ручкою з кулькою, затиснутою в мідній коробочці. Кулька оберталася вільно, фарба рівно лягала на папір. Ручка працювала чудово. Брати так зраділи, що влаштували свято. Якби вони тільки знали, скільки ще попереду клопоту… Ручку вони вигадали гарну. Але з фарбою була біда. Та фарба, якою вони користувалися, за ніч засохла і приклеїла кульку. Ручка зіпсувалася. Брати приготували рідкішу фарбу. Ручка потекла, залишаючи плями на папері. Тоді це здавалося дрібницею, вони думали, що замінять чорнило, і все буде гаразд. Проте, скільки вони не випробували нові й нові складники, все було, як і раніше. Знайшли чорнила, які не висихали декілька днів, але більшого досягти не змогли. А потім братам довелося з Угорщини перебратися в Аргентину. Гроші закінчувалися. Брати почали випуск кулькових ручок. Їх брали погано: кому потрібна ручка, котра зіпсується через тиждень. Та продаж ручок приносив які-не-які гроші на життя. І ось обидва брати сидять в маленькій квартирці. У ній сутінки: світло доводиться економити. "Все, із мене досить!" – говорить старший брат-художник. "Одинадцять років я змарнував на цю ручку! Кожен день ми пробуємо нове чорнило, а результату немає. Я кидаю це діло". Хімік мовчить. Він подумки перебирає речовини, котрі вони ще не випробували. Повинна ж бути така, яка не дасть ручці засихати!" Взагалі, що ми марудимося із цією ручкою? Давай вигадаємо щось інше. Адже ручка – це так, дрібниця", - знову говорить художник. Мовчить хімік. Він знає, що на Землі два з половиною мільярди людей. Якщо ручка буде гарною, - а він у цьому переконаний, - багато мільйонів людей будуть користуватися нею. А річ, потрібна мільйонам людей, не може бути дрібницею. "Ні, я буду продовжувати далі", - каже він братові. "Сьогодні я прочитав у журналі, що якийсь Січ в Америці вигадав нове чорнило. З гліцерину. Він не засихає, а папір добре вбирає гліцерин". "А якщо і це чорнило буде поганим?" – запитує художник. "Спробуємо що-небудь інше", - твердо відповідає брат. Минув час. Чорнило Січа теж не підійшло, але кулька до ручки прилипати перестала. Гліцерин не давав чорнилу засихати. Брати зробили чорнило густішим, потім ще густішим. Воно перетворилося на пасту. І,нарешті, через одинадцять років від початку роботи ручка писала так, як потрібно! Скільки кулькових ручок лежить зараз у шкільних портфелях! Кожна з них – маленький пам'ятник розуму людини. І людській наполегливості.

Запитання для бесіди:

- Яку мету поставили брати Біро?;
- Як вони її досягали?;
- Скільки випробувань здійснили брати, щоб досягти бажаного результату?;
- Як вони долали труднощі, що з'являлися на їх шляху до досягнення мети?;
- Які вольові якості проявили брати?;
- Навіщо нам потрібна витримка, наполегливість?.

III. **Етюд “Подорож у чарівний ліс”**. *Мета: розслаблення учасників, зняття емоційної напруги.*

Лунає музика із співами різних пташок. Психолог дає дітям інструкцію: “Сядьте зручно. Можете заплющити очі. Ви бачите ліс та дерева, кущі та квіти. У самій гущавині стоїть біла лавка. Сядьте на неї. Прислухайтесь до звуків і насолоджуйтеся запахами сосен. Ви чуєте співи птахів, шелест трави. Уявіть, що казкові герої, які живуть у лісі, прийшли до вас. Вони розповідають про свої таємниці, допомагають відгадувати загадки, потішають вас. Заприятелюйте з ними. Як ви себе почуваєте? На вас чекає довга дорога додому з вашого казкового лісу. Ви йдете, дивитеся навколо, і розмовляєте зі своїми новими приятелями. Що вони вам радять? Прислухайтеся до їх порад. А тепер розплющте очі. Як Ви себе почуваєте?”.

Вправа “Ритуал закінчення заняття”.

Заняття 4.

I. **Вправа 1. “Ритуал привітання”.**

Вправа 2. “Груповий ритм”. *Мета: налаштовування учасників на роботу, їх активізація.*

Учасники сідають у коло. Психолог кладе ліву руку на праве коліно сусідові зліва, а праву – на ліве коліно сусіда справа. Усі роблять те саме зі своїми руками й сусідами. Психолог відбиває нескладний ритм лівою рукою (тра-та-та). Учасник зліва, почувши цей ритм, повторює його правою рукою (на лівій нозі психолога). Сусід справа від психолога, почувши ритм, відбиває його лівою рукою (на правій нозі психолога). І так далі по колу.

II. Бесіда. Психолог просить пригадати казки, в яких герої виявляють силу волі, певні позитивні й негативні вольові якості, вольові зусилля: казка Ш.Перро “Кіт у чоботях” (цілеспрямованість, активність, ініціативність), К.Коллоді “Пригоди Піноккіо” (недисциплінованість, нестриманість), українська народна казка “Кирило Кожум'яка” (сила, мужність). Наводить різні приклади, в яких герої проявляли силу волі, вольові якості, вольові зусилля. Після за допомогою бесіди розвиває в учнів уявлення й поняття про необхідність бути цілеспрямованою,

наполегливою, самостійною людиною, вміти володіти собою, проявляти витримку при зустрічі із труднощами у навчанні чи поведінці, бути ініціативним і активним у досягненні мети тощо. На прикладах казкових героїв та оточуючих людей (товариші по класу, друзі, батьки, знайомі) розвиває в учасників програми мотиви стриманої поведінки, виховує здібність аналізувати свої почуття, бажання, дії, уміння розуміти свій внутрішній стан і приймати свідоме, а не імпульсивне рішення.

Вправа "Самооцінка вольових якостей". *Мета: розвиток умінь самоаналізу, самооцінювання власних вольових якостей.*

Учні отримують аркуш паперу із намальованими восьми східцями. Інструкція: "Діти, уявіть собі, що на восьми намальованих сходинках сидять учні: на вищій сходинці перших східців розташувалися "найбільш дисципліновані", а на нижчій – "найбільш не дисципліновані", аналогічно і на інших. Тепер позначте ручкою своє місце на сходинках усіх сходів".

Далі тренер проводить бесіду за допомогою якої визначає уміння дітей самоаналізувати і самооцінювати свої вольові якості.

***III*. Етюд "Масаж по колу".** *Мета: розслаблення учасників, зняття емоційного напруження.*

Учасники стають по колу. Повертаються праворуч. Кладуть руки один одному на плечі. Починають робити масаж. Спочатку кругові рухи навколо плечей, шиї. Потім масажують спину, руки, мнуть плечі тощо. Психолог дає команду: "А тепер усі розверніться ліворуч! Зробіть масаж своєму сусідові зліва".

Вправа "Ритуал закінчення заняття".

Заняття 5.

***I.* Вправа 1. "Ритуал привітання".**

Вправа 2. "Тінь". *Мета: подолання тілесної скутості, налаштовування учасників на роботу.*

Вправа виконується одночасно по 2-3 пари. Вправу розпочинає психолог. Він просить уявити, що всі діти йдуть по дорозі через поле. Для прикладу психолог вибирає одного учасника. Психолог іде по переду, а учасник на два-три

кроки позаду. Друга дитина – це “тінь” психолога. “Тінь” повинна точно повторювати всі дії тренера, який показує такі рухи: „… то уявно зірве квітку на узбіччі, то нахилиться за красивим камінцем, то пострибає на одній нозі, то зупиниться й подивиться з-під долоні тощо. Потім психолог за допомогою намальованих на невеличких картках різнокольорових сердець та стріл розподіляє учасників по парах. Тобто кожен учень отримує таку картку чи із серцем чи зі стрілою і по кольору починають діти шукати свої серця та стріли. Отже, утворюються пари. Психолог пропонує тепер виконати ті ж самі дії, що були показані як приклад. Одна дитина з пари йде по дорозі через поле, друга дитина – це “тінь” першої, яка повторює всі її рухи.

***II*. Вправа 1. “Коник-стрибунець”.** *Мета: розвиток здатності приймати мету і планувати свою діяльність згідно із правилами 1-го рівня складності.*

Учасникам пропонується намальоване на дошці ігрове поле із 9 клітинок (рис. Н.1). Психолог просить уявити “коника-стрибунця", який буде переміщуватися по девятиклітинковому полю: “Діти, Вам потрібно дізнатися, як “коник-стрибунець” може переміститися із клітинки, з числом 1, у клітинку, з числом 9, за таким правилом: дозволяється переміщатися лише по тих клітинках, де числа не діляться на 2?”.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Рис. **Н. 1**

Вправа 2. “Півник”. *Мета: розвиток різноманітної пошукової діяльності, що впливає на розвиток здатності планувати свою діяльність згідно із правилами 2-го рівня складності.*

Психолог показує дітям іграшкового півника і просить їх уявити собі, що цей “півник” ходить по подвір'ю, яким є 25-клітинкове поле (рис. Н.2), що лежить на килимі. Інструкція: “Наш іграшковий півник може переміщуватися клітинками

поля дотримуючись правила чергування кроків: він переміщується тільки у сусідні клітинки, чергуючи кроки – крок прямо, крок навскоси. Крок прямо – це переміщення у сусідню клітинку по горизонталі, або по вертикалі, наприклад, із клітинки з літерою “У” у клітинку з літерою “Т”, або у клітинку з однією стрілкою. Крок навскоси – це переміщення у сусідню клітинку по діагоналі, наприклад: із клітинки з літерою “У” у клітинку з двома стрілками”. Після пояснення правил виконання вправи психолог ставить запитання: "У яку клітинку ми поставимо нашого “півника”, якщо він крокує прямо із клітинки з літерою “Т”? А тепер у яку клітинку попав “півник” крокуючи з клітинки з двома стрілками?, …з одним світлим кружечком?, …із двома трикутниками?, тощо.” Потрібно заздалегідь підготувати на ватмані 25-клітинкове поле для вправи, у якому клітинки й зображення в них розфарбувати яскравими кольорами.

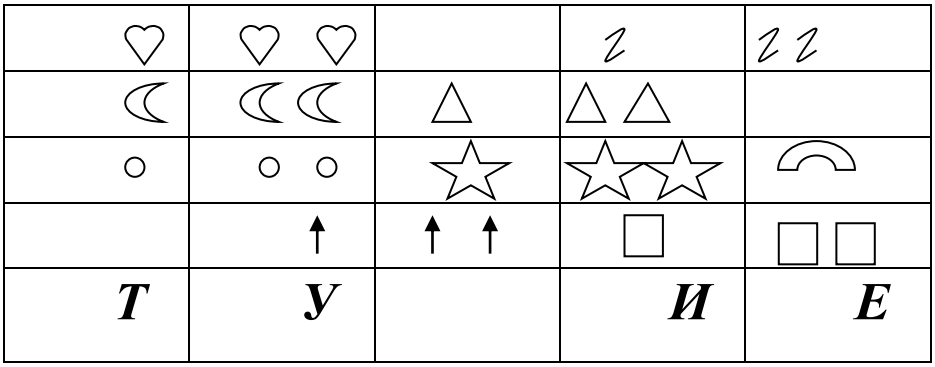


Рис. **Н. 2**

ІІІ. **Етюд “Перепад напруги”.** *Мета: зняття м'язових затискань, розвиток уміння розслаблятися, зняття емоційного напруження.*

Учасникам пропонується максимально напружити праву руку. Поступово розслабляти її, водночас переводячи напруження на ліву руку. Так само поступово розслаблюючи її, перевести напругу на ліву ногу, праву ногу, крижі і так далі.

Вправа “Ритуал закінчення заняття”.

Заняття 6-7.

І. **Вправа 1. “Ритуал привітання”.**

Гра 1. “ Лисичко, де ти?”. *Мета: налаштовування учасників на роботу, розвиток довільності.*

Діти стають півколом, а психолог у центр. Вони відвертаються й закривають очі. Психолог торкається до плеча одного з учасників і це означає, що він буде грати роль лисички. Усі інші – зайчики. За сигналом усі відкривають очі і повертаються. Ніхто з учасників не знає, хто – лисичка? Психолог кличе: “Лисичко, де ти?”. Лисиця не відкликається. Кличе другий і третій раз. І тільки після третього разу лисичка кидається ловити зайчиків. Якщо заєць встиг присісти, його ловити не можна. Упіймані зайці виходять із гри.

Гра 2. “Дракон кусає свій хвіст”. *Мета: зняття напруги, розвиток довільності, налаштування на роботу.*

Лунає весела музика. Діти стають один за одним і міцно тримаються за плечі. Перший учасник – “голова” дракона, останній – “хвіст”. “Голова дракона” повинна спіймати свій “хвіст”, а він ухиляється від неї. Бажано, щоб роль “голови” і “хвоста” дракона виконали всі учасники програми.

II. ***Вправа 1. “Сірий вовк”.*** *Мета: розвиток різноманітної пошукової діяльності, що впливає на розвиток здатності планувати свою діяльність згідно із правилами 3-го рівня складності.*

Психолог нагадує дітям про вправу “Півник” на попередньому занятті і пропонує знову подивитися на 25-клітинкове поле. Дає інструкцію: “Діти уявіть собі, що це вже не поле де крокував “півник”, а ліс, де живе сірий вовк. Подивіться це він. (Дітям показується іграшковий вовк). Наш вовк може переміщуватися по зайнятим клітинкам ігрового поля на основі правила чергування кроків і стрибків. “Вовк” переміщується кроком навскоси у сусідню клітинку і стрибає прямо через клітинку, чергуючи крок і стрибок – крок навскоси, стрибок через клітинку прямо, крок навскоси, стрибок через клітинку прямо і т.д. Крок навскоси –це переміщення у сусідню клітинку по діагоналі, наприклад: із клітинки з одним сердечком (вона знаходиться зверху ігрового поля у лівому кутку квадрата (рис. Н.2)) у клітинку із двома місяцями. Стрибок через клітинку прямо – це переміщення, дорівнює двом крокам прямо підряд, наприклад: із клітинки з одним сердечком можна потрапити відразу у клітинку з кружечком, чи із клітинки із двома місяцями можна потрапити одразу у клітинку

з однією стрілкою чи в клітинку із двома трикутниками. А тепер завдання: “У яку клітинку ми поставимо вовка, якщо він стрибнув прямо із клітинки з буквою “Т”?; Пішов навскоси із клітинки з одним гачком, а потім стрибнув і, де він опинився?”.

Під час пояснення вправи дітям необхідно демонструвати приклади переміщення іграшкового вовка. Завдання можна задавати до тих пір, поки всі клітинки 25-клітинкового поля будуть пройдені.

Вправа 2. “Лисичка-сестричка”. *Мета: розвиток здатності планувати свою діяльність згідно із правилами 4-го рівня складності.*

Психолог нагадує дітям про вправу “Сірий вовк” і пропонує знову подивитися на 25-клітинкове поле. Інструкція: “Діти сьогодні на нашому ігровому полі буде крокувати й стрибати не “сірий вовк”, а “лисичка-сестричка”. Подивіться яка вона. (Учасникам демонструється іграшкова лисичка). Наша лисичка може переміщуватися по зайнятих клітинках ігрового поля дотримуючись правила чергування кроків і стрибків. “Лисичка-сестричка” переміщується кроком прямо у сусідню клітинку і стрибає навскоси через клітинку, чергуючи крок і стрибок: крок прямо, стрибок через клітинку навскоси і т.д. Крок прямо –це переміщення у сусідню клітинку по горизонталі чи по вертикалі, наприклад: із клітинки з літерою “Е”(вона знаходиться у правому нижньому куті ігрового поля (рис. Н.2)) дозволяється зробити крок прямо у клітинку з літерою “И” (переміщення по горизонталі), або у клітинку із двома квадратами (переміщення по вертикалі). Стрибок через клітинку навскоси – це переміщення, дорівнює двом крокам навскоси підряд, наприклад: із клітинки з літерою “Е” можна потрапити одразу у клітинку з однією зіркою, чи із клітинки з літерою “И” можна одразу стрибнути у клітинку із двома кружками, а з цієї клітинки стрибнути у клітинку з одним гачком. А тепер слухайте завдання: у яку клітинку ми поставимо нашу лисичку, якщо вона стрибне навскоси із клітинки з буквою “У”? і т.д.”.

III. **Етюд “Маріонетка”.** *Мета: розслаблення учасників, зняття напруження.*

Психолог пропонує учасникам уявити себе ляльками, стати прямо й завмерти. “Ви стали твердими, як Буратіно. Напружте плечі, руки, пальці – уявіть,

що вони дерев'яні. Напружте ноги й коліна та пройдіться по кімнаті. Ваше тіло дерев'яне. Напружте обличчя і шию, зморщіть чоло, стисніть щелепи. А тепер скажіть собі: “Розслабся й розм'якни”. Розслабте м'язи. Можете пом’яти однією рукою іншу, кінчиками пальців промасувати обличчя. А зараз уявіть собі, що вас підвісили за руку. Ваше тіло гойдається. Походіть по кімнаті з підвішеною рукою. Тепер вас підвісили за плече, палець. Вправу можна виконувати спочатку з відкритими очима, а потім із закритими.

Вправа “Ритуал закінчення заняття”.

Заняття 8.

I. **Вправа 1. “Ритуал привітання”.**

Гра “Зіваки”. *Мета: створення невимушеної атмосфери, налаштування учасників на роботу, розвиток довільної уваги.*

Діти йдуть по колу, один за одним, тримаються за руки. За сигналом ведучого (“Стоп!”) учасники зупиняються, чотири рази плескають в долоні, повертаються на 180^0 і починають рухатися в іншу сторону. Напрямок руху змінюється після кожного сигналу. Якщо дитина заплуталась чи помилилася, вона виходить із гри і сідає на стілець у кімнаті. Гра закінчується, коли залишаються 2-3 дитини, що грають. Вони стають переможцями.

II. **Вправа “Складання власного режиму дня”.** *Мета: розвиток у дітей уміння приймати мету, планувати й організовувати свою діяльність та самостійно виконувати її.*

Дітям пропонується скласти й написати на окремому листку паперу режим свого дня, виконувати який треба починати з наступного дня після нашого заняття і слідувати йому до наступного заняття. Потім дітям пропонується за допомогою кольорових олівців, фломастерів, паперу, фарб, різних фігурок прикрасити свій листочок, на якому написаний режим дня і помістити у щоденник на першу сторінку. Після того як діти закінчать свою роботу, психолог задає домашнє завдання: ввечері кожного дня пропонується учням на окремому листі паперу написати все те, що вони зробили протягом дня, а потім порівняти обидва листочка на наступному занятті. Інструкція: " Зараз ми з вами будемо виконувати

важливе завдання. Я вам роздам листочки білого паперу, на якому ви повинні будете самостійно спланувати і потім написати свій режим дня. Після кожен із вас може прикрасити свій план: розфарбувати різними кольорами, намалювати візерунки, або наклеїти будь-які картинки – так як вам захочеться. Коли ви - все це зробите, кожен помістить свій листочок у щоденник на першу сторінку, так щоб ви кожен день його бачили. Починати виконувати свій режим дня потрібно вже завтра – це буде перше ваше домашнє завдання. Наступне завдання - ввечері кожного дня ви візьмете окремий листочок, на якому запишете все те, що зробили протягом дня із запланованого. Завдання потрібно виконувати самостійно, без допомоги батьків. Обіцяєте? На наступному занятті ми з вами порівняємо обидва листочки."

Психолог допомагає кожному учаснику скласти свій індивідуальний режим свого дня, а для того, щоб дитина не забувала його виконувати, її просять зранку подивитися на першу сторінку свого щоденника і спробувати весь день дотримуватися того, що там записано. Бажано заздалегідь домовитися з батьками про контроль над виконанням домашнього завдання цієї вправи, але так, щоб дитина робила все самостійно. Можна використати заздалегідь підготовлену наочність: плакат, де розписаний режим дня молодшого школяра.

III. **Гра "Вогонь-лід-вода".** *Мета: розслаблення учасників, зняття втомленості.*

За командою тренера "Вогонь!" – учасники починають інтенсивний рух усім тілом. Плавність та інтенсивність руху кожен учасник вибирає сам. За командою "Лід!" – кожен застигає в позі, при цьому треба напружити все тіло. А коли пролунає слово "Вода!" учасники повинні максимально розслабити тіло. Опустити руки вниз до колін, нахилитися до низу і в такому положенні розслаблено погойдатися вліво, вправо.

Вправа 2. "Ритуал закінчення заняття".

Заняття 9.

Вправа 1. “Ритуал привітання”.

Гра “Квіти”. *Мета: розширення уявлень про навколишній світ, формування системності цих уявлень, розвиток уваги, швидкості реакції, емоційної стійкості, налаштовування на роботу.*

Кожний учасник вибирає собі назву будь-якої квітки. Одна і та сама назва не може бути у декількох дітей. По жеребу обрана квітка, наприклад, троянда, розпочинає гру. Вона називає будь-яку квітку, наприклад, мак. Мак біжить, а троянда наздоганяє його. Коли макові грозить небезпека бути спійманим, він називає будь-яку іншу квітку, що бере участь у грі. Утікає названа квітка. Той, кого піймали, змінює свою назву і знову вступає в гру. Виграє той, кого ні разу не спіймали.

Психолог може запропонувати дітям називати себе різними тваринами, птахами, рибами. Кожного разу перед початком гри необхідно розказати, нагадати дітям про різноманітні назви квітів, тварин, птахів, риб.

II. **Вправа 1. “Перевірка виконання власного режиму дня”.** *Мета: розвиток уміння дотримуватися встановлених правил, самостійності й відповідальності за доручену справу.*

Психолог просить дітей дістати свої щоденники, де на першій сторінці розміщений план режиму свого дня й листочки де діти записували його виконання ввечері. Підходячи до кожного, психолог перевіряє й порівнює все те, що виконали діти. Якщо домашнє завдання не виконане, то психолог проводить бесіду, що стосується причин невиконання запланованого.

Вправа 2. “Складання плану будівництва школи для казкових героїв”. *Мета: розвиток уміння планувати й організовувати свою діяльність, діяти спільно в команді.*

Психолог повідомляє учасникам, що на наступних заняттях вони будуть будувати школу для казкових героїв. Обговорюється, що необхідно для будівництва школи (план, будівельні матеріали). На цьому занятті учні будуть готувати план школи, яку вони хотіли б побудувати. Дітям повідомляється, що

робота з підготовки плану колективна й буде затверджуватися лише один план будинку. Дітям пропонується розглянути плакат “Будівництво школи для казкових героїв” (рис. Н.3).

Мета	**Планування**	**Виконання роботи**	**Контроль**
⇧	1. 2. 3.	№ Заняття / кіл-ть вигот. матеріал-в.	

Рис**. Н. 3**

Інструкція: “Діти, сьогодні на нашому занятті ми з Вами будемо складати план будівництва школи для казкових героїв. Ця робота колективна і складна, важливо не помилитися, зробити все вірно. Для початку ми повинні з’ясувати, що нам буде потрібно для роботи. На наступних заняттях ми будемо готувати будівельні матеріали з картону, кольорового паперу.

Тобто потрібно спланувати нашу подальшу роботу. Кожен зараз уявіть собі школу, яку б ви хотіли побудувати, а після ми всі разом складемо загальний план будівництва. Для цього я пропоную вам розглянути плакат, на якому ви бачите чотири колонки. У колонках з умовними назвами: “Мета”, разом із Вами ми поставимо стрілу, спрямовану вгору, яка символізує початок нашої роботи; “Планування” – запишемо шляхи виготовлення будівельних матеріалів (цегли, шиферу, перекриття, вікна) та етапи побудови будинку. “Виконання роботи” – будемо записувати, кількість виготовлених будівельних матеріалів кожним із вас на занятті. “Контроль” – як виконувалась робота: швидко, старанно чи повільно й неякісно. Якщо все зрозуміло, то будемо розпочинати!”

Психолог допомагає дітям у плануванні, але не заважає прояву самостійності.

III. **Етюд “Потягнулися – зламалися”.** *Мета: релаксація, зняття втомленості.*

Учасники стоять, руки й тіло витягнуті вгору (п'ятки не відриваються від підлоги). Психолог пропонує потягнутися вгору, вище, вище… Подумки треба відірвати п'ятки від підлоги, щоб стати вищими (реально цього не робити). А

тепер кисті рук ніби зламалися, повисли, зламалися лікті, плечі впали, повисла голова, ви зламалися у талії, ваші коліна підігнулися, ви впали на підлогу… Лежіть на підлозі розслаблено, безвільно, зручно… Прислухайтесь до себе.

Вправа “Ритуал закінчення заняття”.

Заняття 10.

І. **Вправа 1. “Ритуал привітання”.**

Гра “ Перетворення у тварин”. *Мета: зняття напруги, активізація на роботу.*

Інструкція: “ Уявіть себе жабкою. Порухайтесь по залу як жабка. А тепер ви стали лисичкою. Як рухається лисичка? А зараз ви стали ведмедиком, зайчиком, кицею тощо”

ІІ. **Вправа 1. “Перевірка виконання власного режиму дня”.**

Вправа проводиться так само, що й на попередньому занятті.

Вправа 2. “Виготовлення цегли для школи казкових героїв”. *Мета: розвиток уміння діяти за зразком; поетапно організовувати свою діяльність; формування мотивації досягнення успіху; тренування прояву активності, самостійності, наполегливості.*

Інструкція: “Сьогодні ви будете оволодівати професію робітника який виготовляє будівельні матеріали, а саме готувати цеглу для школи казкових героїв. Ми будемо робити це поетапно (розповідаються етапи роботи). Ви знаєте, що на виробництві кожен робітник має своє завдання і свій план роботи на день. Ось і ви, сьогодні, повинні зробити кожен по 3 цегли до кінця заняття. Хто виконає все вчасно й старанно, той буде названим “Кращим робітником дня!”, а на наступному занятті цей учень стає “Головним будівельником, який відповідатиме за з’єднання та перекриття цеглин!”

Психолог після пояснення етапів роботи, займає роль спостерігача, надає незначну допомогу у випадку необхідності. Під час запису на плакаті (рис. 3) кількості й якості роботи з виготовлення цегли, діти повинні оцінити якість своєї роботи.

ІІІ. **Етюд “Гра з піском”.** *Мета: зняття втомленості, розслаблення***.**

Психолог пропонує учасникам зручно сісти на стільці і впертися у його спинку та закрити очі. “Уявіть собі, що ви на березі річки. Навколо прохолодний, сипучий пісочок. Наберіть у руки уявний пісок. Зробіть вдих. Міцно стисніть пальці в кулак, утримайте пісок у руках, затримайте дихання. Видихаючи поступово, розкрийте пальці і сипте пісок на коліна. А тепер розслабте руки й опустіть їх уздовж тіла. Вам не хочеться рухати важкими руками. Побудьте у такому стані декілька хвилин. Розкрийте очі.”

Вправа “Ритуал закінчення заняття”.

Заняття 11.

I. **Вправа 1. “Ритуал привітання”.**

Гра “Школяр”. *Мета: розвиток зібраності, охайності, налаштованості на роботу.*

Учасники викладають на парти всі речі зі свого портфеля (ручки, фломастири, фарби, зошити, книжки, гребінець тощо). Інструкція: «По команді треба якнайшвишде і якнайакуратніше зібрати все у портфель. Гра завершується, коли ви складете всі речі і закриєте портфелі. Речі потрібно складати не тільки швидко, а й акуратно».

II. **Вправа 1. “Перевірка виконання власного режиму дня”.**

Вправа 2. “Виготовлення перекриття для школи казкових героїв”. *Мета: розвиток умінь організовувати себе, активно брати участь у спільній роботі, оцінювати її; тренування вольових зусиль у подоланні труднощів на шляху до поставленої мети, вольових якостей: активності, самостійності, наполегливості.*

Діти склеюють виготовлену ними різнокольорову цеглу “цементом” (смужки паперу), роблять перекриття між поверхами, залишають місце для вікон. Перевіряють якість своєї роботи і записують це до плаката “Будівництво школи казкових героїв”. Визначається “кращий будівельник дня”. Бажано, щоб діти самі пропонували й визначали кандидатуру “кращого будівельника”. Якщо діти не можуть його назвати, то психолог сам визначає його.

III. **Етюд “Килимок-літачок”.** *Мета: розслаблення учасників, зняття емоційної напруги.*

Учасники відпочивають. Далеко річки та озера…. Поступово килимок-літачок починає знижуватися й приземляється у нашій кімнаті (пауза)… Потягуємося, робимо глибокий вдих і видих, відкриваємо очі, помірно і акуратно сідаємо”

Вправа “Ритуал закінчення заняття”.

Заняття 12.

I. **Вправа 1. “Ритуал привітання”.**

Гра “Сусіде, підніми руку!”. *Мета: виховання уваги до товаришів-однокласників, звички дотримуватися правил.*

Гравці, сидячи чи стоячи (залежно від умов), утворюють коло. Жеребкуванням обирається ведучий, який стає посеред кола. Він спокійно ходить по колу, потім зупиняється навпроти одного із гравців і голосно вимовляє: “Сусіде!” Той, до кого звернувся ведучий, продовжує стояти (сидіти), не змінюючи пози. Ведучий має зупинитися точно напроти тієї дитини, до якої звертається. А обидва його сусіди мають підняти вгору одну руку: сусід праворуч – ліву, а сусід ліворуч – праву, тобто ту руку, що ближче до гравця між ними. Якщо хтось із дітей помилився, тобто підняв не ту руку, чи взагалі забув це зробити, то він міняється з ведучим ролями.

II. **Вправа 1. “Перевірка виконання власного режиму дня”.**

Вправа 2. “Виготовлення та встановлювання вікон для школи казкових героїв”. *Мета: розвиток уміння діяти за зразком, мотивації досягнення успіху; тренування вольових якостей: активності, самостійності, наполегливості.*

Діти отримують зразок для виготовлення вікон, готують їх (кожен по одному вікну), розфарбовують і потім приклеюють їх до тих пустих місць у стінках будиночка, які зробили на попередньому занятті. На плакаті записується кількість виготовлених віконець, діти визначають якість своєї роботи. Психолог пропонує зробити 1 вікно, відповідно до зразка, водночас стимулює дітей до

виконання 2-3-х вікон, за бажанням. У вправі застосовується елемент змагання й обирається “найкращий будівельник дня”.

III. **Етюд “Пляж”.** *Мета: розслаблення учасників, зняття втоми.*

Лунає спокійна музика із шумами морських хвиль, кричання чайок. Психолог пропонує учасникам лягти на спину, закрити очі й уявити, що вони лежать на теплому піску. Інструкція: “Ласкаво світить сонечко і зігріває вас. Віє легкий вітерець. Ви відпочиває, слухаєте шум прибою, спостерігаєте за грою хвиль і танцями чайок над водою. Прислухайтесь до свого тіла. Відчуйте позу, в якій ви лежите. Вам зручно? Тепер потягніться, зробіть глибокий вдих і видих, відкрийте очі, спокійно сідайте й акуратно вставайте. Які у Вас відчуття?”.

Вправа “Ритуал закінчення заняття”.

Заняття 13.

I. **Вправа 1. “Ритуал привітання”.**

Гра “Земля, вода, повітря”. *Мета: розширення уявлень про навколишній світ, словника, розвиток оперативної пам’яті, швидкості реакції, емоційної стійкості, уваги.*

Діти стають у коло, в центрі якого психолог. Інструкція: “Я буду кидати будь-кому м’яч і казати одне із трьох слів: “земля”, “вода”, або “повітря”. Якщо я скажу слово “земля!”, той, хто спіймав м’яч, повинен швидко назвати яку-небудь домашню чи дику тварину; на слово “повітря!” - назву птаха; на слово “вода!” – назву риби. Не можна називати під час гри двічі одне і те саме слово. Якщо ви помиляєтесь або не відповідаєте, то вибуваєте із гри. Почали!”.

II. **Вправа 1. “Перевірка виконання власного режиму дня”.**

Вправа 2. “Виготовлення даху для школи казкових героїв”. *Мета: розвиток уміння діяти за зразком, тренування вольових якостей: активності, самостійності, наполегливості.*

Дітям показують зразок виготовлення черепиці, яку треба вирізати та розфарбувати. Кожен учасник готує по 2 листи черепиці. Після того, як буде виготовлена вся черепиця, її треба склеїти так, щоб зробити дах для школи.

Коли робота буде завершена й будинок побудований (склеєні всі деталі), то психолог може запитати в учасників , що ще вони хотіли б додати до будинку школи, наприклад зробити галявинку перед будинком, огорожу тощо. Після бажано провести обговорення труднощів під час підготовки будиночка, з'ясувати чи все зроблено, що заважало роботі тощо. Потім усім подякувати й поздоровити із закінченням такого важливого завдання й інтонаційно підкреслити: "Ми завершили заплановану, спільну справу, працювали довго, але всі дуже старалися, тому всім дякую за роботу!".

III. **Етюд "Насос і надувна лялька".** *Мета: розслаблення напруження, взаємодія у парі.*

Етюд виконується в парах. Одна дитина "надувна лялька", інша – "насос". З "надувної ляльки" випустили повітря. Вона лежить розслаблена на підлозі. Партнер накачує її повітрям за допомогою насоса: ритмічно нахиляється вперед і вимовляє звук "с" на видосі. Лялька поступово наповнюється повітрям, вирівнюється. Далі накачувати її повітрям небезпечно: лялька може тріснути. Накачування треба своєчасно закінчити. Час закінчення надування визначається за станом напруження тіла ляльки. Після цього її "здувають", виймаючи з неї насос. Повітря поступово виходить із ляльки, вона "опадає". Після партнери міняються ролями.

Вправа "Ритуал закінчення заняття".

Заняття 14.

I. **Вправа 1. "Ритуал привітання".**

Гра "Чорний, білий не беріть, "так" і "ні" не говоріть". *Мета: розвиток довільності, уваги, вміння діяти за правилом, налаштування на роботу.*

Психолог обходить всіх учасників і кожному говорить: "Вам прислали купу грошей. Що хочете, то й купіть. Чорний, білий не беріть. "Так" і "Ні" не говоріть!". Після цього він веде з учасниками бесіду, ставить різні провокаційні запитання для того, щоб хтось під час розмови вимовив одне із заборонених слів: "чорний", "білий", "так", "ні". Той, хто збився, віддає ведучому фант. Після гри той, хто проштрафився, викуповує свій фант. Під час викупу учасники гри

вигадують для господаря фанта цікаве завдання (проспівати пісеньку, потанцювати, відгадати загадку, прочитати віршика тощо). На запитання діти повинні відповідати швидко. Відповідь змінювати не можна. В бесіді можна поставити такі запитання:

- Чи ходили ви коли-небудь до зоопарку? (Ходили).
- А чи бачили в зоопарку ведмедя? (Бачили).
- Ведмідь був бурий чи білий? (Полярний).
- Тебе звати….? (неправильне ім'я).
- Ви зараз спите? (Не спимо).
- Вдень світить сонечко? (Світить).
- Ви любите морозиво? (Люблю).
- Трава зеленого кольору? (Зеленого).
- Який хліб продають у магазині? (Свіжий, м'який).
- А, який хліб ви більше всього любите: чорний чи білий? (Будь-який, той і той).
- Із якої муки печуть булки? (Із пшеничної) тощо.

Бесіда триває доти, доки не прослизне "заборонене" слово. Якщо діти говорять "Ага", "Угу" та різні мугикання, потрібно домовитися заздалегідь, вважати це помилкою.

Вправа 1. "Перевірка виконання власного режиму дня".

Гра "Слухай команду". *Мета: тренування організованості та активності.*

Кожна дитина повинна виконати рухи згідно з командами психолога, які промовляються пошепки. Команди даються тільки на виконання спокійних рухів. Гра проводиться до тих пір, поки гравці добре слухають і добре виконують завдання. Інструкція: " Ми пограємо в гру "Слухай команду". Для цього потрібно стати по колу один за одним і рухатися кроком під музику, маршируючи. Коли музика закінчиться, потрібно зупинитися й уважно слухати мене. В цей час я пошепки дам команду, наприклад "підняти руки", і всі гравці повинні виконати цю команду. Будьте уважні". Грає музика С. Прокоф'єва "Марш". Приклади команд: присісти; нахилитися вперед і витягнути руки; зігнути праву ногу в

коліні, руки розвести в сторону; сісти на підлогу й обхватити коліна двома руками та ін.

Вправа 3. "Нове правило". *Мета: розвиток організованості й самостійності.*

Спочатку дітям пропонується самостійно скласти правила поведінки учнів в уявній школі "Школа для казкових героїв", яку вони побудували на попередніх заняттях. На дошці розміщують плакат "Правила шкільного життя казкових героїв" (рис. Н.4), де заздалегідь записані декілька правил (запропоновані психологом). Діти повинні самостійно придумати ще декілька й записати на плакаті.

Правила шкільного життя казкових героїв
1. Поводься в школі так, щоб іншим поряд із тобою, було добре.
2. Навчись радіти не тільки своїм успіхам, але й успіхам інших.
3. Стався до інших так, як хочеш, щоб ставилися інші до тебе.
4.

Рис**. Н. 4**

III. **Етюд "Скинь втому".** *Мета: розслаблення учасників, зняття напруги.*

Учасники стоять у колі, широко розставляють ноги, трохи їх згинають у колінах, згинають тіло, вільно опускають руки, розправляють пальці, схиляють голову до грудей, ледь відкривають рот. Після цього вони повинні похитатися в різні боки, а потім різко потрусити головою, руками, ногами, всім тілом. Психолог звертається до учасників: "Ви струсили із себе всю втому. Чи ще щось залишилося? Якщо так, повторіть ще раз".

Вправа "Ритуал закінчення заняття".

Заняття 15 - 16.

I. **Вправа 1. "Ритуал привітання".**

Вправа 2."Заборонена вправа". *Мета: розвиток довільності, усвідомлення своїх дій, уваги, налаштовування на роботу.*

Діти стоять обличчям до психолога і повторюють за ним вправи для рук, які він показує. Потім ведучий вибирає одну вправу, яку повторювати заборонено. Той, хто повторить заборонену вправу, виходить із гри.

Вправи (руки вгору, вниз, в сторони, перед собою), забороненою вправою може бути (руки покладені собі на плечі).

Вправа 3.“Заборонений номер”. *Мета: розвиток довільності, усвідомлення своїх дій, налаштовування на роботу.*

Діти стають по колу. Обирається цифра, яку не можна говорити, замість її проголошення дитина повинна плеснути в долоні. Наприклад, заборонена цифра 5. Починається гра: коли перша дитина скаже: “Один”, наступна продовжує рахунок, і так до п'яти. П'ята дитина мовчки плескає в долоні. Шостий говорить: “Шість” і т.д. Після 10 починається рахунок з 1.

II. **Вправа 1. “Перевірка виконання власного режиму дня”.**

Вправа 2. “Професія”. *Мета: розвиток цілеспрямованості, самостійності, ініціативності, активності.*

Дітям пропонується підготувати розповідь про будь-яку професію. Вона має бути цікавою, можна використовувати ілюстрації, а також інсценівки.

Для того, щоб діти могли придумати цікаву розповідь, застосовуючи інсценування, або показати ілюстрації, психологу заздалегідь потрібно підготувати різнокольорові картинки, вирізки з газет, журналів тощо, де б були зображені люди з різними професіями, а також принести на заняття предмети, що символізують деякі професії (учителя, лікаря, кухаря, спортсмена) - папки, указки, спорт-інвентар, білий медичний халат, приладдя для кухні тощо.

Вправа 3. "Знайди відмінності". *Мета: розвиток довільної уваги та уміння переключати її.*

Дітям пропонуються серія карток, на яких розміщені картинки з різною кількістю відмінностей. Учасникам необхідно їх знайти на картинках. Психолог дає інструкцію: “Кожен із вас отримав картку, на якій зображено дві картинки, які відрізняються одна від одної різними деталями. Подивіться уважно на свої картки.

Вам необхідно в кожній картинці знайти всі відмінності, які побачите. Починайте шукати”.

Вправа 4. “Розповідь”. *Мета: розвиток самостійності, організованості й ініціативності.*

Дітям пропонується придумати а потім розповісти історію на будь-яку тему. Спочатку пропонується подумати, про що хотіли б розповісти, потім записати або замалювати на папері все те, про що буде розповідатися. Поки діти записують чи замальовують, психолог підходить до кожної дитини і запитує її: “Із чого ти почнеш свою розповідь? Що це за історія?”. Складається план розповіді, який також можна записати на папері. Після того, як усі виконають завдання, психолог пропонує по черзі кожній дитині розповісти свою історію. Під час складання плану розповіді обов’язково має місце допомога з боку дорослого.

III. **Етюд 1. “Бджілка заважає спати”.** *Мета: розслаблення учасників, зняття емоційної напруги.*

Діти лягають на килим. Імітують, що вони заснули. Прилетіла бджілка і починає заважати спати. Діти піднімають руку і нею роблять рух, наче “відмахують” від себе бджілку. Піднімають коліна, роблячи “хатки”. Бджілка пролітає під колінами. Діти перевертаються зі спини на живіт. Закривають голову руками. Повертаються навпаки. Махають руками й ногами.

Етюд 2. “На березі моря”. *Мета: розслаблення учасників, зняття емоційної напруги.*

Звучить спокійна музика із звуками шуму морського прибою. Психолог просить дітей закрити очі й уявити, що вони знаходяться на березі моря. Інструкція: “Діти, ви граєтесь на березі моря, зробіть такі рухи: кидайте пісок, хлюпочіться у воді. Доволі накупавшись, виходьте з води, лягайте на прогрітий пісок і відпочивайте. Як Ви себе почуваєте?”.

Вправа “Ритуал закінчення заняття”.

Заняття 17 -18.

I. **Вправа 1. “Ритуал привітання”.**

Вправа 2. “Швидко й навпаки”. *Мета: розвиток уваги, довільності, швидкості реакції, налаштовування на роботу.*

Психолог повідомляє учасникам про те, що їм треба буде повторювати його дії тільки все навпаки. Інструкція: “Якщо я піднімаю руку, то ви повинні її опустити, якщо швидко махну рукою вправо, то ви повільно вліво і т.д.”.

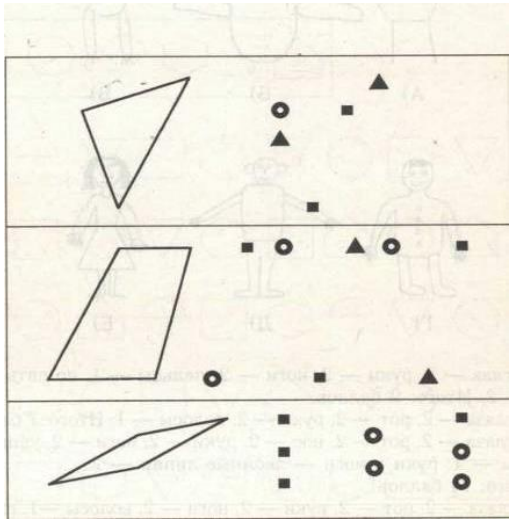
Вправа 3. “Протилежні вправи”. *Мета: розвиток уваги, довільності, швидкості реакції, налаштовування на роботу.*

Діти стають у дві шеренги один навпроти одного. Кожна із шеренг виконує вправи, протилежні іншій. Якщо одна шеренга присідає, то інша - стрибає вгору тощо.

II. **Вправа 1. “Перевірка виконання власного режиму дня”.**

Вправа 2. “Зразок і правило”. *Мета: вправа спрямована на розвиток організованості, вміння діяти за зразком, завершувати справу до кінця.*

Дітям роздаються олівці та картки із завданнями. Кожне завдання є фігурою – зразок і знаходиться правіше від крапок. Дітям пропонується з’єднати крапки так, щоб вийшов малюнок, як на зразку (див. рис. Н.5). Бажано, щоб кожна дитина отримала одну картку, на якій є декілька зразків із фігурами, починаючи від простого до складного.



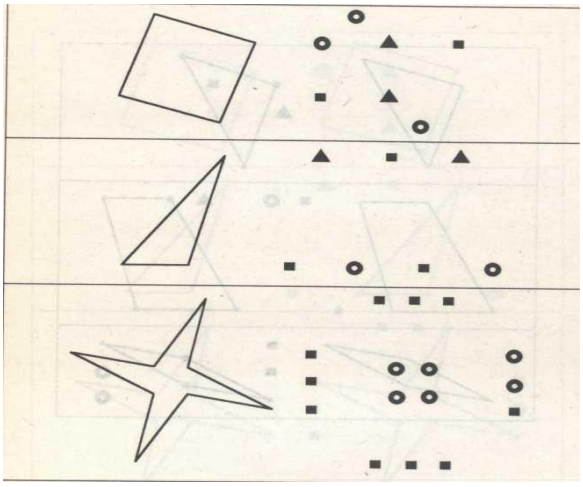


Рис**. Н. 5**

Вправа 3. “Графічний диктант”. *Мета: розвиток уміння діяти за словесною вказівкою дорослого; тренування організованості, витримки за допомогою концентрації уваги.*

Дітям пропонується записати під диктовку дорослого диктант, який складається із графічних фігур. Перед початком роботи дітям роздаються олівці, або кулькові ручки та листки паперу в клітинку. Їх попереджають про те, що вони повинні працювати самостійно, не радитися з товаришами і не заглядати один до одного. Якщо будуть якість труднощі чи нерозуміння завдання, то звертатися по допомогу до дорослого. Інструкція: “Зараз ми вчитимемося малювати візерунки. Для цього потрібно поставити олівець у куточку клітинки з лівого боку аркуша і проводити лінії так, як я говоритиму, не відриваючи олівець від паперу”.

Зразки диктантів див. на рис. Н.6. Після того, як буде продиктовано певну кількість ланок, дітям пропонують продовжувати малювати візерунок самостійно.

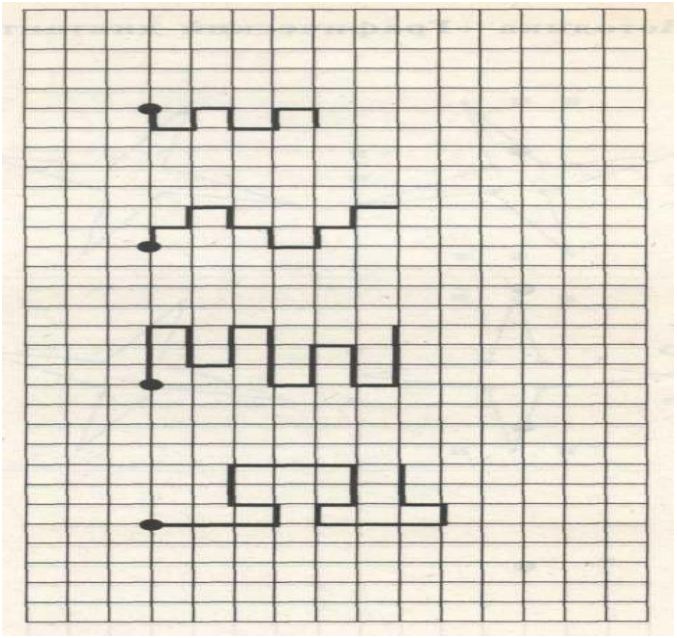


Рис. **Н. 6**

Вправа 4."Викладання з паличок". *Мета: розвиток довільної уваги й моторики рук; уміння діяти за зразком; тренування старанності.*

Дітям показують зразок й пропонують за ним викласти візерунок із рахувальних паличок: а)1-й рівень складності - візерунки в один рядок; б) 2-й рівень складності - прості силуети, які складаються від 6 до 12 паличок; в) 3-й

рівень складності - більш складні силуети від 6 до 13 паличок; г) 4-й рівень складності - складні силуети з більшим числом деталей, які складаються від 10 до 14 паличок. Інструкція**:** "Подивіться, що зображено на цьому малюнку. Візьміть свої набори рахувальних паличок і викладайте з них точно такий малюнок як на зразку. При викладанні будьте уважними."

Потрібно завчасно підготувати для всіх учасників набори рахувальних паличок і силуети зразків.

III. **Етюд 1. "Фея сну".** *Мета: розслаблення учасників, зняття емоційної напруги.*

Діти сидять на стільцях, розташованих по колу на досить великій відстані один від одного. Звучить «Колискова» К.Дуйсекеєва. Психолог просить дітей уявити, що до них підходить дівчинка з тоненькою паличкою в руці – це "фея сну" (роль "феї" грає сам психолог). Фея легенько торкається плеча дітей і вони засинають (розслаблюються).

Етюд 2. "Ведмежата". *Мета: розслаблення учасників, зняття втоми.*

Діти лягають на килимок, зображають ведмежат і прагнуть якомога більше розслабитися. Під час виконання етюду звучить музика із мультфільму "Колискова ведмедиці".

Вправа "Ритуал закінчення заняття".

Заняття 19 - 20.

I. **Вправа 1. "Ритуал привітання".**

Гра "Полярна сова і ховрашки". *Мета: розвиток довільності, саморегуляції, уваги, витримки.*

Психолог пропонує одному з учасників грати роль "Полярної сови". Усі інші учасники - це "ховрашки". Полярна сова знаходиться в кутку кімнати. Під тихі ритмічні удари невеличкого бубну ховрашки бігають по кімнаті. На голосний удар бубну ховрашки зупиняються і не рухаються, стоять наче стовпчики. Полярна сова облітає ховрашків і того, хто поворухнеться або стоїть не стовпчиком, забирає із собою. В кінці гри (після трьох-чотирьох повторень) відмічають тих гравців, які відзначилися більшою витримкою.

Голосні удари бубна не повинні звучати довго, діти повинні швидко реагувати на зміну ударів.

Вправа 3.“Запам’ятай рухи”. *Мета: розвиток зорово-моторної пам’яті, просторово-часових уявлень, довільності, налаштування на роботу.*

Діти повторюють рухи рук і ніг за психологом. Коли вони запам’ятають черговість вправ, повторюють їх у зворотному порядку.

II. **Вправа 1. “Перевірка виконання власного режиму дня”.**

Вправа 2. "Розфарбуй візерунок за кольором”. *Мета**:** розвиток уміння діяти за правилом; тренування самостійності й наполегливості*.

Діти отримують кольорові олівці й папір, на якому зображений чорно-білий візерунок (рис. Н. 7). Їх просять самостійно розфарбувати той, чи інший елемент візерунка, згідно з тими кольорами, що зазначені цифрами. Після психолог показує всім дітям зразок кольорового візерунка, а діти порівнюють чи всі елементи візерунка вони замалювали в ті кольори, що треба. Інструкція: "Зараз ви будете малювати. Подивіться кожен на свій загадковий візерунок, що поділений на багато різних квадратиків, кружечків, трикутничків. В кожному з них знаходиться певна цифра, наприклад, в квадратику стоїть 1, це означає, що його потрібно зафарбувати зеленим кольором, в кружечку, або в трикутничку 2 - жовтим кольором, 3 – червоний колір, 4 – синій колір і так до кінця поки ви не побачите замальований малюнок. Потім я вам покажу кольоровий зразок цього візерунка і ви порівняєте, чи все ви зробили вірно.”

.

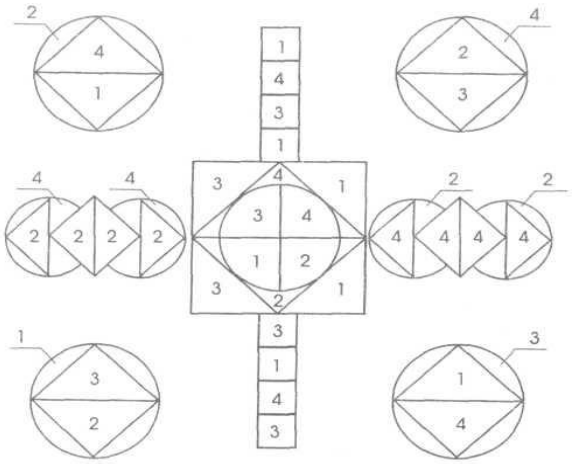


Рис**. Н. 7**

Потрібно у полі зору дітей розмістити плакат, де зазначені цифри й кольори, які їм відповідають.

Вправа 3. "Куточки й палички". *Мета: розвиток довільної уваги, пам'яті; уміння діяти за зразком; тренування самостійності, витримки***.**

Інструкція: “Діти, вам потрібно зібрати із пластмасових куточків і рахувальних паличок малюнки, які намальовані на картках. Збирати потрібно спочатку прості і поступово переходити до складних”. Психолог демонструє зразки. Потрібно завчасно підготувати для всіх учасників набори рахувальних паличок, пластмасових куточків і силуети зразків. Увагу, пам'ять, витримку та самостійність у дітей тренують, показуючи їм картку з малюнком на короткий час (5-15 хв.). Потім, забирають малюнок, дітям пропонують скласти такий же з трикутників і паличок. За допомогою цієї гри можна розвивати також уяву, творче мислення, якщо діти будуть самостійно придумувати малюнки і викладати їх із трикутників і паличок.

Вправа 4. “Мозковий штурм”. *Мета: розвиток ініціативності й самостійності, уміння робити вибір.*

Дітям розповідається ситуація, із якої дорослий не бачить виходу. Потім їм пропонується внести свої ідеї щодо розв’язання даної ситуації. Всі варіанти записуються на дошці, після розпочинається обговорення (знаходження сильних і слабких сторін), в кінці обирається найбільш вдале, правильне рішення певної ситуації.

У даній вправі, щоб розвинути уміння робити вибір, доцільно провести бесіду, у якій потрібно обговорити з дітьми задум, створити можливість вибору з багатьох варіантів. Стануть у пригоді запитання типу:

- Як ви вважаєте і чому?
- А як можна інакше?
- А як краще?
- А як би вчинила я, відгадай?
- А чому б я так зробила?

Такі запитання допомагають дітям чіткіше усвідомлювати свої бажання, приймати рішення, вчитися відповідати за свій вибір, розуміти наслідки власних дій. Конструктивним методом є надання дітям можливості вибору дії із двох альтернативних типів поведінки однаково прийнятих у певній ситуації, на противагу небажаній.

***III*. Етюд 1. "Гойдалка".** *Мета: розслаблення учасників, зняття втоми.*

Етюд виконується у два етапи. Діти стоячи погойдуються. 1) Тілесні прояви: ноги ледь розставлені, обидві ступні торкаються підлоги, але вага тіла перенесена на одну з ніг. Завдання: перенесення ваги з однієї ноги на іншу. 2) Тілесні прояви: одна нога вперед, друга назад. Перенесення ваги тіла з однієї ноги на іншу. Виконання етюду супроводжується українською народною музикою.

Етюд 2. "Повітряна кулька". *Мета: розслаблення учасників, зняття втоми.*

Психолог просить дітей уявити собі, що у їх грудях начебто знаходиться повітряна кулька. Інструкція: "Вдихніть через ніс й повністю заповніть легені повітрям. Видихніть його ротом й відчуйте, як воно виходить із легенів. Повторюйте не поспішаючи. Дихайте та уявляйте, як кулька наповнюється повітрям й стає все більшою та більшою. Повільно видихніть ротом, ніби повітря тихенько виходить із кульки. Зробіть паузу і порахуйте до десяти. Знову вдихніть і наповніть легені повітрям. Затримайте його, порахуйте до 3-х, уявіть при цьому, що кожна легеня – це надута кулька. Видихніть. Відчуйте, як тепле повітря проходить через легені, горло, рот. Повторіть 3 рази, вдихаючи та видихаючи повітря. Зупиніться та відчуйте, що ви сповнені енергії, а все напруження зникло".

Вправа "Ритуал закінчення заняття".

Заняття 21.

I. **Вправа 1. "Ритуал привітання".**

Вправа 2. "Кричалки – шепотілки – мовчанки". *Мета: розвиток спостережливості, уміння діяти за правилом, вольової регуляції, налаштування на роботу.*

З різнобарвного картону треба зробити 3 силуети долоні: червоний, жовтий, синій. Це – сигнали. Коли психолог піднімає червону долоню – “кричалку”, можна бігати, кричати, сильно шуміти; жовта долоня – “шепотілка” – можна тихо пересуватися й шепотітися, на сигнал “мовчанка” – синя долоня – діти повинні завмерти на місці чи лягти на підлогу і не ворушитися.

II. **Вправа 1. “Перевірка виконання власного режиму дня”.**

Вправа 2. “Свято”. *Мета: розвиток самостійності й організованості, активності.*

Дітям пропонується самим організувати “свято”, яке присвячене певній даті чи дню народження. Діти самі повинні вигадати розваги, розподілити обов’язки, підготувати й прикрасити приміщення тощо.

Дорослий може вносити деякі ідеї, але не перебирати на себе ініціативу.

Вправа 3.“Оплески”. *Мета: тренування стійкості уваги, навичок спільної діяльності.*

Учні сидять у колі. В заданому ритмі вони плескають у долоні, один за другим, по ходу годинникової стрілки. Починати слід із простого ритму, по мірі формування в учасників навичок спільної діяльності ритм можна ускладнювати. “Хоп!” – за цією командою ведучого, оплески повинні відбиватися у зворотньому напрямку, проти годинникової стрілки. Головне – не збитися з ритму в цей момент переходу. Команда “Хоп!” повинна застати учасника за мить до оплеску, щоб його сусіди, правий чи лівий, встигли зорієнтуватися – хто з них повинен зробити наступний хлопок.

III**. Етюд “Океан”.** *Мета: розслаблення учасників, зняття втоми.*

Інструкція: “Сідаємо на підлозі у зручній позі. Не напружуйтесь. Закрийте очі. Уявіть собі океан. Ви бачите безмежний водний простір, хвилі піднімаються й ростуть, розбиваються на піску прямо біля ваших ніг, відповзають назад. Продовжуйте спостерігати, як хвилі набігають на берег і відкочуються назад. Якщо ви про щось думаєте, ваші думки відносять хвилі. Дивіться на океан. Ви дивитесь на хвилі, і відчуття спокою наповнює вашу душу. Це – ваш власний світ,

сповнений спокою. Ви можете відчути його в будь-який момент. Відкрийте очі. Якщо хочете, посидьте декілька хвилин".

Вправа "Ритуал закінчення заняття".

Заняття 22.

I. **Вправа 1. "Ритуал привітання".**

Вправа 2."Гачки". *Мета: розвиток дрібної моторики, зорово-моторної координації та формування витримки, налаштування на роботу.*

В кімнаті на підлозі розсипані різні дрібні речі. Дітям по черзі дається гачок прив'язаний на шнурку. За його допомогою вони повинні дістати будь який предмет, що лежить на підлозі і при цьому не зачепити ті, які знаходяться поруч. Виграє той, хто більше всіх назбирає різних предметів. Гра закінчується лише тоді, коли всі предмети будуть підібрані.

II. **Вправа 1. "Перевірка виконання власного режиму дня".**

Вправа 2. "Переплутані лінії". *Мета: розвиток стійкості уваги, наполегливості.*

Кожний учасник отримує картку з 25-ма переплутаними лініями (рис.Н.8.).

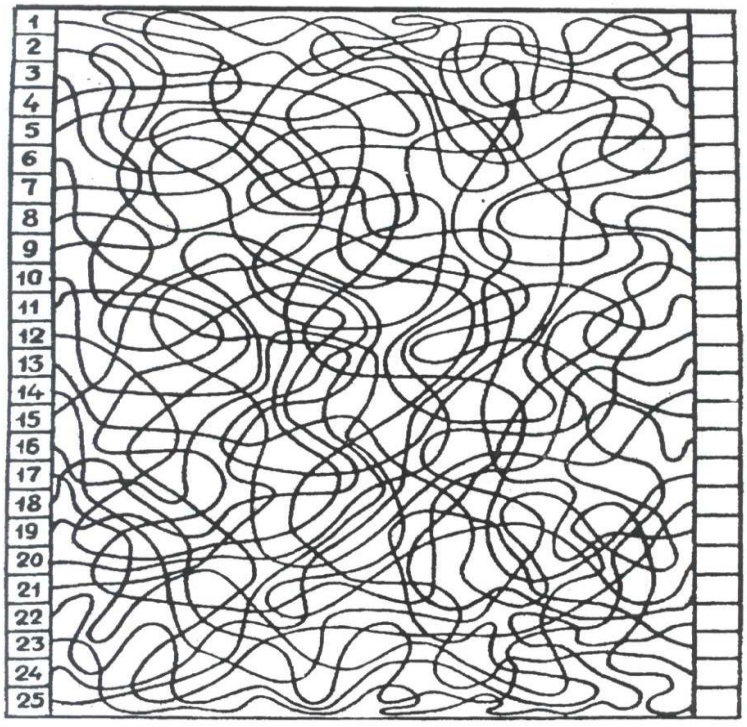


Рис. **Н. 8**

Інструкція: “Діти вам потрібно буде прослідкувати поглядом кожну з цих ліній від початку і до кінця. Де ви побачите кінець лінії там й запишіть її номер!”

Вправа 3. “Галявинка із квітами”. *Мета: розвиток витримки, уміння зосереджуватися.*

Дітям пропонується зобразити спільний малюнок. Інструкція: “Діти! Ми сьогодні будемо робити спільну справу – малювати картину, яка буде висіти у холі нашої “Школи для казкових героїв”. На картині зобразимо галявинку із квітами. Для цього візьмемо ватман, акварельні фарби і змочимо по черзі у фарбі свої пальчики (кожен палець – певною фарбою) і на папері, залишаючи відбитки пальців, намалюємо травичку, квіти і все, що ви забажаєте. Пелюстки квітів домалюємо фломастерами навколо відбитків. Готові? Почали!”

III. **Етюд “Ліфт”.** *Мета: розслаблення учасників, зняття втоми.*

Психолог повідомляє дітям: “Ми починаємо поїздку в ліфті. Вдихніть носом. Коли ви будете видихати, відчуєте, як повітря починає свій шлях від живота. Знову вдихніть – повітря піднімається на один поверх вище (шлунок). Видихніть. Вдихніть ще раз й підніміть ліфт на наступний поверх (груди). Видихніть. А тепер можна відправитися на горище вгору по горлі до щік і чола. Відчуєте, як повітря наповнює голову. Коли видихнете, то відчуєте, що вся напруга й хвилювання вийшли з вашого тіла”.

Вправа “Ритуал закінчення заняття”.

Заняття 23.

I. **Вправа 1. “Ритуал привітання”.**

Вправа 2.“Сапер”. *Мета: розвиток зорової пам’яті, внутрішнього бачення, зорово-моторної координації, налаштування на роботу*.

В кімнаті розставлені стільці в довільному порядку. Одна дитина (сапер) йде через кімнату, обминає стільці з будь-якого боку (розміновує шлях для загону) , а інша дитина (командир, який запам’ятав дорогу і повинен провести загін цим же шляхом. Після сапером і командиром загону стають інші учасники. Сапер прокладає інший шлях, а командир веде по цьому шляху весь загін і т.д.

III. **Вправа 1. “Перевірка виконання власного режиму дня”.**

Вправа 2.“Рибалки”. *Мета: розвиток уваги, самоконтролю.*

Діти стають у коло. Вони рибалки. Ведучий показує їм рухи рибалок: тягнуть сіті, виймають рибу, лагодять сіті, гребуть веслами. Хто з дітей повторить рухи невірно, вибуває із гри.

Вправа 3.“Ігрова”. *Мета: розвиток уваги, самоконтролю*.

Діти стають у коло і беруться за руки. В центрі кола знаходиться ведучий. Учасники ходять по колу приспівуючи слова: “У одного дядька було семеро дітей, семеро синів. Вони не пили, не їли, один на одного гляділи. Швидко роби, як я!”. При цих словах усі починають повторювати жести ведучого. Той, хто повторив задані рухи краще всіх, стає ведучим”.

III. **Етюд “Небо”.** *Мета: розслаблення учасників, зняття втоми.*

Інструкція: “Сядьте на стільці прямо, спираючись на спинку, але не напружуйтесь. Ноги повинні торкатися підлоги. Закрийте очі. Уявіть прекрасне голубе небо. По ньому пливуть хмари. Ви спостерігаєте за ними. Якщо ви про щось думаєте, нехай ваші думки летять разом із хмарками. Ви зосереджені на небі. Людина, яка дивиться на хмари – ваш внутрішній спостерігач, він завжди спостерігає за вашими думками. Внутрішній спостерігач дуже спокійний, врівноважений та щасливий. Ви відчуваєте спокій, тишу й радість. Відкрийте очі. Деякий час посидіть спокійно. А тепер повільно встаньте**”.**

Вправа “Ритуал закінчення заняття”.

Заняття 24 –25.

I. **Вправа 1. “Ритуал привітання”.**

Вправа 2. “Розташувати пости”. *Мета: розвиток довільної уваги, налаштування на роботу.*

Діти крокують один за одним під музику Ф.Шуберта “Марш”. Попереду йде командир. Коли командир плескає у долоні, дитина, що йде останньою, повинна терміново зупинитися. Так командир розставляє всіх дітей у порядку, який він загадав собі (лінійка, коло, по кутках тощо).

Бажано щоб роль командира виконали всі учасники програми.

Вправа 3. “Танцюючі руки”. *Мета: внутрішнє розслаблення.*

На підлозі розкладаються великі аркуші паперу (можна взяти старі шпалери). Дітям роздають різнокольорову крейду (по дві кожному).

Інструкція: “Діти, виберіть собі для кожної руки крейду того кольору, який сподобався. Тепер присядьте біля розкладеного паперу так, щоб руки від кисті до ліктя, знаходилися над папером. (Іншими словами, так, щоб у дітей був простір для малювання). Закрийте очі, а коли почнеться музика, ви можете обома руками малювати на папері. Рухайте руками в такт музиці. Потім ви розплющите очі й зможете подивитися, що вийшло.”

Гра проводиться під спокійну музику.

***II* . Вправа 1. “Перевірка виконання власного режиму дня”.**

Вправа 2.“Робот”. *Мета: розвиток довільності, самоконтролю, емпатії.*

В кімнаті розкидаються різнокольорові палички. Учасники розбиваються на пари (“робот” і “оператор”). Завдання “оператора” за допомогою свого “робота” зібрати як можна більше паличок. Для цього він дає “роботу” словесні команди, детально й точно керує рухами його рук, ніг, тулуба. Завдання “робота” – підкорятися і вірно виконувати всі вказівки, команди свого “оператора”. Очі “робота” під час гри закриті. Психолог, даючи інструкцію, повинен підкреслити: “Робот” не повинен підігравати своєму операторові”, він тільки слухняний, безініціативний інструмент у його руках. Уся відповідальність за зіткнення з іншими “роботами” лежить на “Операторові”. Психолог повинен уважно стежити за грою. Щоб себе застрахувати “роботи” “програмуються” так, що вони “завмирають на місці”, якщо буде дана команда “Стоп!”, яку психолог може дати у випадку небезпеки.

Вправа 3. “М’ячик із числами”. *Мета: розвиток довільності, самоконтролю.*

Учасники кидають м’ячик один одному й називають будь-яке число від 1 до 15. Той, кому кинули м’ячика, повинен швидко відгукнутися, називаючи наступне число, і знову кинути м’ячика іншому учаснику, але, вже називаючи інше число.

Забороняється, коли кидаєш м’ячика, називати число, яке є наступним за тим, яке щойно пролунало.

Вправа 4. “Посварилися два півники”. *Мета: розвиток самоконтролю.*

Лунає весела музика (А.Райчєв “Посварилися два півники”). Діти рухаються за типом “броунівського руху” і злегка штовхаються плечима. Їх слід попередити про те, що забороняється сильно штовхати один одного і про те, що вони грають “насправді”, але одночасно “не насправді”.

Пізнавальна гра.“Пташка*”. Мета: розвиток уваги, самоконтролю*.

Дітей спочатку ознайомлюють із різними породами дерев, розповідають про них, де вони ростуть, можна показати їх на картинках, щоб діти краще орієнтувалися у різних породах. Далі, дітям роздаються яскраві папірці, так звані “фанти”. Гравці сідають у коло й обирають збирача фантів. Він сідає в середину кола і всім іншим гравцям дає назви дерев (дуб, клен, липа, береза). Кожен має запам’ятати свою назву. Збирач фантів говорить: “Прилетіла пташка і сіла на дуб”. Дуб має відповісти: “На дубі не була, полетіла на ялинку”. Ялинка викликає інше дерево тощо. Хто проґавить, віддає фант. Наприкінці гри фанти відіграються. Необхідно уважно стежити за перебігом гри і швидко відповідати. Підказувати не можна.

IV. **Етюд 1. “Штанга”.** *Мета: розслаблення учасників, зняття втоми.*

Психолог просить учасників: “ Уявіть себе спортсменами, які піднімають штангу. Проімітуйте їхні рухи. Напружте м'язи рук, піднімайте, кидайте, розслабте руки й тіло. Виконуємо 4-5 разів”.

Етюд 2. “Тропічний острів”. *Мета: розслаблення учасників, зняття втоми.*

Інструкція: “Сядьте зручно. Закрийте очі. Зараз ви бачите прекрасний чарівний острів. Це може бути місце, де ви колись побували, яке бачили на малюнку або просто намалювали у своїй уяві. Ви – єдина людина на цьому острові. Крім вас там тільки тварини, птахи та квіти. Які звуки ви чуєте? Які запахи відчуваєте? Ви бачите чистий берег і воду. Поплавайте у морі. Яке воно? Яка погода на вашому острові? Як ви себе почуваєте там наодинці із собою?

Заберіть це відчуття із собою, коли будете повертатися назад. Тепер ви можете уявити цей острів, коли захочете. Відкрийте очі".

Вправа 1. "Ланцюжок сміху". *Мета: розслаблення, зняття напруги після роботи.*

Учасники лягають на підлогу таким чином, щоб вони могли покласти один одному голову на живіт. Спочатку лягає один, потім – інший і кладе свою голову на живіт першому, третій – на живіт другому. І так далі. Той, хто лежить на початку "ланцюжка" починає голосно сміятися. Незабаром сміх передається по усьому "ланцюжку".

Вправа 2. "Ритуал закінчення заняття".