МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури
Кафедра психології

Допущено до захисту
« » травня 2026 р.
В.о. зав. кафедри
_____ Борис ЯКИМЧУК

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

САМООЦІНКА І НАВЧАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ УЧНІВ НУШ: СУЧАСНИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Виконала студентка 4 курсу, П42 групи
освітньої програми «Психологія»
спеціальності 053 Психологія
Шевчук Марія

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент,
Байда Світлана Петрівна

Умань – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....3

РОЗДІЛ 1. ДЕТЕРМІНАНТИ Й ФАКТОРИ СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ ДИТИНИ..... 7

1.1. Проблема становлення самооцінки та рівня домагань в процесі онтогенетичного розвитку... 7

1.2. Навчальна неуспішність школяра та її вплив на процес соціалізації дитини.....12

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЯ ОБРАЗУ "Я" МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НУШ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ.....24

2.1. Організація дослідження та результати вивчення особистості дитини з початковим та середнім рівнем засвоєння навчального матеріалу НУШ 24

2.2. Усвідомлення дитиною своєї суб`єктності – необхідна умова формування адекватної самооцінки.....35

2.3. Формування у дитини позитивного образу "Я" шляхом підвищення рівня досягнень у провідній діяльності молодшого школяра…….45

ВИСНОВКИ..... ……46

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ….....49

Вступ

Актуальність теми. Сучасний етап реформування української освіти вимагає фундаментального перегляду теоретичних і практичних засад навчання. Впровадження критеріального оцінювання за 12-бальною системою стало вагомим кроком на шляху до гуманізації школи. Одним із ключових векторів розвитку освітніх технологій є перехід від суто інформаційного навчання до особистісно орієнтованого підходу.

Традиційно вважалося, що формування особистості відбувається переважно у позакласній роботі, тоді як урок присвячувався лише засвоєнню знань. Проте сучасна психолого-педагогічна наука доводить, що базові характеристики індивідуальності дитини закладаються безпосередньо під час навчального процесу.

Процес навчання нерозривно пов'язаний із щоденним оцінюванням, що змушує дитину постійно зіставляти власні результати з встановленим еталоном. Саме тому роль шкільної оцінки у побудові внутрішнього «Образу-Я» є визначальною. Ризики низької успішності: Постійне перебування в ситуації неуспіху та отримання негативних балів стає для учня серйозною психотравмою. Механізми захисту: Систематичне невдоволення результатами з боку вчителя провокує запуск компенсаторних механізмів, що часто призводить до шкільної та соціальної дезадаптації. Наслідки для самооцінки: Регулярні емоційні переживання через низькі бали порушують гармонійне становлення самосвідомості та викривлюють самооцінку.

Дослідження особливостей самосприйняття учнів із початковим та середнім рівнями навчальних досягнень спирається на праці відомих українських науковців, таких як: М. Й. Боришевський (дослідження саморегуляції та розвитку особистості); Г. С. Костюк (фундатор української психологічної школи, вивчення зв'язку навчання і розвитку); С. Д. Максименко (генетична психологія та розвиток особистості); А. М. Алексюк (педагогіка вищої та середньої школи); Н. Ю. Максимова (проблеми дезадаптації та

психологічної допомоги).

Тривалий час у вітчизняній педагогіці панував стереотип, що низька успішність – це лише тимчасовий недолік, який можна виправити суто методичними засобами. Як наслідок, увага дослідників була зосереджена на підвищенні якості викладання, а не на внутрішньому стані дитини.

Однак реалії сучасної школи свідчать про наявність стабільної групи учнів, які роками демонструють лише початковий або середній рівень знань. Створення окремих класів для таких дітей лише закріплює статус «неуспішного», перетворюючи дефіцит знань на сталий життєвий сценарій. Питання про те, як така тривала ситуація впливає на глибинні структури самооцінки особистості, залишається одним із найбільш актуальних і потребує подальшого вивчення.

Загальнонаукова значущість та практична необхідність вивчення зазначеної проблеми обумовили вибір теми даного дипломного дослідження: "Взаємозв’язок самооцінки та навчальних результатів у молодших школярів: психологічний аналіз".

Об`єкт дослідження: процес формування та прояву взаємозв’язку між самооцінкою і навчальними результатами у молодших школярів НУШ.

Предмет дослідження: наслідки впливу ситуації хронічного неуспіху в навчанні на становлення самооцінки учнів.

Мета дослідження: виявити психологічні фактори неуспішності в навчанні та її вплив на становлення самооцінки учня.

Завдання дослідження:

1. Розглянути теоретичні підходи до вивчення впливу низької навчальної успішності на становлення самооцінки школяра.

2. Емпірично виявити специфіку ставлення учнів до себе та до своєї навчальної успішності в залежності від причин, що заважають засвоювати знання на достатньому рівні.

3. Порівняти показники основних параметрів самооцінки, ставлення до своєї навчальної успішності та навчання взагалі в учнів з високою навчальною

успішністю та низькою навчальною успішністю.

4. Розкрити психологічні умови оптимізації розвитку особистості в учнів з низькою навчальною успішністю.

Методичними та теоретичними засадами дослідження В основу наукового пошуку покладено фундаментальні принципи детермінізму, єдності свідомості та діяльності, а також концепцію взаємозумовленості зовнішніх і внутрішніх факторів у розвитку індивіда. Ці засади детально розкриті у працях провідних українських психологів, зокрема Г. О. Балла, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, В. А. Роменця, Н. В. Чепелєвої та інших. Спираючись на системний підхід (В. А. Семіченко, В. Т. Циба) та сучасні концепції виховання й соціалізації (М. В. Савчин, Т. М. Титаренко), ми розробили концептуальну модель розвитку особистості учня початкових класів у контексті психотравмуючих обставин, а також підготували відповідний діагностичний інструментарій.

Методи дослідження: для комплексного вивчення поставленої проблеми було використано низку валідизованих методів: дослідження концентрації уваги (дитяча модифікація коректурної проби), аналіз інтелектуальної працездатності та механізмів саморегуляції. Визначення показників шкільної тривожності за допомогою стандартизованих тестів та проективної методики «Малюнок сім'ї». Аналіз структури самооцінки за методикою «Сходинки». Тривале спостереження, індивідуальні експериментальні бесіди, метод експертного оцінювання, а також вивчення документації та результатів творчої діяльності учнів. Характеристика вибірки: У дослідженні взяли участь 120 учнів 2–5 класів закладів загальної середньої освіти м.Умані.

Теоретичне значення. Дослідження розширює наукові уявлення про: пецифіку впливу систематичної навчальної неуспішності на формування особистості школяра. Психологічні детермінанти низької результативності навчання у дітей із задовільним рівнем інтелектуального розвитку. Особливості сприйняття дитиною та її батьками ситуації тривалого успіху/неуспіху в освітньому процесі.

Практичне значення. Розроблена система психокорекційних заходів, спрямована на корекцію самооцінки та розвиток навичок самоконтролю в учнів із низькими навчальними показниками. Впровадження цих напрацювань сприяє: гуманізації освітнього простору. Забезпеченню справді індивідуального підходу до кожної дитини. Попередженню дезадаптації школярів у кризові періоди навчання.

Дані про апробацію. Матеріали бакалаврського дослідження доповідалися на засіданні кафедри психології та на Всеукраїнській науковій інтернет- конференції:

Структура роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 60 найменувань. Загальний обсяг роботи – 52 сторінки

РОЗДІЛ 1. ДЕТЕРМІНАНТИ Й ФАКТОРИ СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ ДИТИНИ

1.1. Проблема становлення самооцінки та рівня домагань в процесі онтогенетичного розвитку

Становлення дитячої самосвідомості бере свій початок із базових сенсорних відчуттів, які поступово трансформуються в цілісні уявлення дитини про себе, а згодом – у змістовні роздуми про власну особистість. Ключовим елементом цього процесу є усвідомлення людиною своєї ідентичності, що передбачає аналіз успішності власної діяльності, оцінку здібностей, потенціалу та рівня оволодіння необхідними навичками.

Проблема розвитку самооцінки перебувала в центрі уваги багатьох дослідників, причому значна частина наукових праць традиційно присвячена підлітковому віку. Зокрема, наукові розвідки свідчать, що самооцінка не змінюється лінійно відповідно до віку, а еволюціонує на основі трансформації провідної діяльності та інтеграції дитини в соціальні групи. Важливим є розуміння того, що самооцінка формується в колективі та включає внутрішній еталон, безпосередньо пов'язаний із груповими цінностями.

У процесі дорослішання орієнтація на внутрішню самооцінку починає домінувати над зовнішніми оцінками, стаючи провідним регулятором поведінки. Вагомий внесок у вивчення соціально-психологічних чинників становлення самосвідомості зробили українські психологи М. Й. Боришевський, С. П. Тищенко, П. Р. Чамата, які обґрунтували залежність самооцінки від думок референтної групи та її роль як мотиваційного фактора самоконтролю.

Встановлено, що взаємне пізнання дітей у процесі спілкування суттєво впливає на самосприйняття: наприклад, незадовільний статус у групі часто призводить до переоцінки власних можливостей як форми захисту, тоді як лідери іноді недооцінюють свою позицію, що вказує на складні механізми

адекватності усвідомлення себе. Тісно пов’язаним із самооцінкою є феномен рівня домагань, який можна трактувати як потребу в певному ступені визнання для досягнення психологічного комфорту.

Дослідження О. А. Савченко та інших науковців підтверджують, що рівень домагань відображає прийнятну для особистості самооцінку. Попри існуючий зв’язок, коли занижена самооцінка часто корелює з низькими домаганнями, ці явища не є ідентичними.

Самооцінка — це ставлення до себе, тоді як домагання — це ставлення до мети. Їх розбіжність може бути зумовлена намаганням зберегти позитивний образ «Я» шляхом ігнорування невдач, що часто породжує внутрішній конфлікт і тривожність. Зокрема, у підлітків непевність у успіху при високих амбіціях створює емоційну нестабільність.

Важливим аспектом також є мотив досягнення, який, за Г. Хекхаузеном, закладається ще в ранньому дитинстві під впливом батьківських емоційних реакцій на успіхи чи поразки дитини. Отже, самооцінка виступає як інтегральний показник, що поєднує знання суб’єкта про себе із зовнішніми соціальними еталонами. Вона залежить від оцінок вчителів і батьків у молодшому віці та однолітків у підлітковому, виступаючи потужним регулятором стосунків з оточенням.

Сучасний аналіз літератури показує, що хоча динаміка труднощів у досягненні мети вивчена достатньо, змістовна спрямованість домагань та особливості розвитку дітей у хронічно несприятливих умовах, зокрема в ситуації постійного негативного оцінювання в школі, потребують подальшого глибокого дослідження.

1.2. Навчальна неуспішність школяра та її вплив на процес соціалізації дитини

З огляду на те, що навчання є фундаментальною складовою глобальної соціалізації особистості, будь-які деструктивні явища у цій сфері неминуче

трансформуються у загальні проблеми соціальної адаптації дитини. Як вказує низка вітчизняних науковців [6, 15, 24, 25, 27, 28 та ін.], виховання слід розглядати як специфічний вектор соціалізації, що полягає у цілеспрямованому входженні суб'єкта у соціокультурне середовище під безпосередньою опікою дорослого. Провідна місія педагога чи батьків тут зводиться до ретрансляції дитині системи моральних цінностей, етичних еталонів та поведінкових алгоритмів, що є релевантними для конкретного суспільства. Проте, у випадках, коли дитина не здатна інтегрувати позитивний соціальний досвід або демонструє неспроможність адаптуватися до вимог вихователя (який для неї є персоніфікованим втіленням усього соціуму), виникає деформація процесу соціалізації. Як наслідок, ми спостерігаємо феномен соціальної дезадаптації, що проявляється у невідповідності поведінки загальноприйнятим нормам.

Одним із найбільш стійких маркерів, що безпосередньо корелюють із деструктивними змінами у поведінці, є систематичне відставання у засвоєнні академічних знань. Важливо підкреслити, що ключовими чинниками тут виступають не самі погані оцінки, а глибинні детермінанти, які заважають дитині вчасно та якісно опановувати навчальний контент. Українська психологічна думка приділила значну увагу розробці ґрунтовної типології причин, що призводять до шкільної неуспішності, особливо на етапі початкової ланки освіти.

Видатний психолог Г. С. Костюк [15] акцентував увагу на тому, що в межах масової школи нерідко зустрічаються діти із тимчасовою затримкою інтелектуального розвитку. Під час освітньої діяльності вони регулярно стикаються із перешкодами, подолання яких власними силами є для них неможливим. Хронічні невдачі в учінні поступово деформують ставлення учня до самої школи, погіршують його психоемоційне самопочуття та провокують девіації у поведінці. Постійний стан інтелектуального безсилля пригнічує особистість і стає потужним психотравмуючим чинником. У результаті певна частина таких школярів обирає стратегію соціальної ізоляції, уникаючи контактів з однолітками, тоді як інші намагаються компенсувати академічну

неспроможність демонстративною поведінкою, витівками та ігноруванням правил дисципліни.

Крім того, Г. С. Костюк та його послідовники [15] виокремили специфічну групу невстигаючих учнів, які характеризуються надмірною емоційною та моторною збудливістю. Таким дітям вкрай складно стабілізувати свою увагу на конкретних об’єктах, через що їхнє сприйняття стає фрагментарним і неконкретним. Вони часто ігнорують суттєві деталі, що веде до збіднення внутрішніх уявлень про дійсність. На початкових етапах навчання (у першому класі) це часто проявляється у дефіциті фонематичного слуху: діти погано розрізняють звуки, що блокує можливість якісного звукового аналізу слів та гальмує розвиток навичок читання.

Надмірна рухливість та імпульсивність не дозволяють таким учням зосередитися на інструкціях вчителя. Вони намагаються відповідати на запитання, не дослухавши його до кінця, що суттєво знижує продуктивність їхньої праці. Для мінімізації цих негативних проявів науковці пропонували методику активізації сприйняття через мовні кінестезії — наприклад, чітке проговорювання слів за складами. Це створює додаткові нервові імпульси, що надходять від органів мовлення до кори головного мозку, стимулюючи когнітивну активність.

Сучасні академічні дослідження [28, 34, 39] лише підтвердили правильність концепцій Г. С. Костюка, доповнивши їх розумінням синдрому гіперактивності (гіперкінетичного синдрому). У таких учнів обсяг уваги є критично звуженим. Дитина здатна концентруватися лише на окремих операціях протягом дуже обмеженого проміжку часу, після чого її увага мимовільно перемикається на інші об'єкти. Характерною рисою є висока відволікаємість: будь-який сторонній шум чи рух повністю руйнують навчальний фокус.

Попри назву синдрому, багато дослідників [34, 39 та ін.] переконані, що первинним дефектом тут є саме когнітивний дефіцит уваги, а не рухова активність. Цікаво, що з віком гіперактивність може нівелюватися,

перетворюючись у підлітковому віці на свою протилежність — інертність психіки, зниження рухової активності та апатію до соціально значущих цілей. При цьому дефект уваги часто залишається незмінним, продовжуючи блокувати успішність учня.

Дослідники виділяють у підлітка мотиви власного зростання, власного вдосконалення, які пов'язані з постійною потребою бути значущим, цікавим для однолітків (школяр цінує школу за те, що йому вдалося певною мірою реалізувати, наприклад, свої артистичні здібності, коли він займався в драмгуртку і грав різні ролі).

Наступний мотив, що виділяється вченими, це вузький навчальний мотив, прикладом якого може бути прагнення виправити погану оцінку в кінці чверті. Тому учень не пропускає жодного уроку і додаткового заняття з "потрібного" предмета. Вчення тільки заради позначки, коли отримання хорошої або задовільної відмітки ("хоча б трієчку") стає єдиною метою і провідним мотивом роботи, змінює оціночну діяльність учня, породжує байдужість до змісту навчальної діяльності. Успіхи і невдачі в навчанні викликають емоції не самі по собі, а тільки в зв'язку з можливістю або неможливістю отримати бажану позначку.

Мотиви навчального співробітництва проявляються в тих випадках, коли підлітки йдуть в школу, тому що намічена лабораторна робота по групах. Школяр не може підвести однокласників, не дійшовши на заняття. Аффіліативние потреби (потреби в прийнятті) підлітка полягають у тому, що йому подобаються друзі, з якими можна обговорювати різні питання. Прагнення до єднання і прийняття впливає на процес, результат і організацію навчальної діяльності підлітків ("в школі ми набуваємо друзів").

Мотиви соціального благополуччя полягають в бажанні якомога успішніше закінчити навчання в школі і вступити до інституту. На думку підлітка, це шлях до соціальної успішності в майбутньому ("школа дає мені корисні знання", "школа допомагає мені вибрати професію").

Підліток може самостійно освоїти знання деяких тем і питань, що не входять в навчальну програму. Саме в підлітковому віці пізнавальні інтереси стають більш змістовними, широкими і глибокими, пов'язаними з навчальними предметами, які діляться на улюблені і не дуже, приємні і зовсім небажані. Така навчальна діяльність може існувати незалежно від оцінок і оцінок, які підліток отримує на уроках. Наприклад, школяр в цьому віці може захопитися улюбленим предметом (робити досліди з фізики або хімії, прагнучи перевірити на практиці те, що сказав учитель), але це зовсім не означає, що він буде добре встигати з предмета. Епоха інтересів у підлітка може проходити стихійно, бурхливо, причому один інтерес змінюється іншим, тому у відносно короткий проміжок часу улюбленим може стати інший предмет, і зовсім необов'язково пов'язаний з навчальною програмою.

У старший підлітковий період відбувається становлення домінуючої спрямованості пізнавальних інтересів. У кожному класі є свої "фахівці" - фізики, хіміки, літератори та ін. В даний період з упевненістю можна передбачити, в якому напрямку розвивається пізнавальна діяльність школяра - в гуманітарному, природничо-математичному або технічному. Виникає межі підліткового і юнацького віку потреба в самовизначенні не просто впливає на характер навчальної діяльності школяра.

У тому випадку, якщо у школяра мотивом вчення є отримання відмітки, слід рекомендувати вчителеві частіше використовувати оціночні судження щодо результатів навчальної роботи неуспішного школяра. Дані враження повинні містити якісну оцінку проміжних і кінцевих підсумків навчальної діяльності учня. Необхідно побудувати освітній процес таким чином, щоб оцінки не були основою рейтингу учнів. Не потрібно афішувати успішність учня перед усім класом.

Відомим методом роботи з неуспішними школярами є залучення невстигаючих учнів старших класів до занять з відстаючими учнями молодших класів. В даному випадку "педагогічна" діяльність, нова соціальна позиція змушує "учнів-вчителів" інакше зрозуміти цінність знань, критично

поставитися до своїх занять в школі, до рівня своїх знань. Помічено, що така взаємодія підвищує самооцінку неуспішного школяра.

Слід звернути увагу і на особливі умови опитування невстигаючих учнів. Рекомендується давати їм більше часу для обдумування відповіді у дошки, допомагати викладати зміст уроку, використовуючи план, схеми, плакати. Опитування слабоуспеваючих учнів рекомендується поєднувати з самостійною роботою інших учнів з тим, щоб з таким, що відповідає учнем можна було провести індивідуальну бесіду, з'ясувати його труднощі, допомогти навідними питаннями. Відзначається, що в ході самостійної роботи на уроці завдання для слабоуспеваючих учнів корисно розбивати на етапи, дози, більш докладно, ніж інших учнів, інструктувати їх.

Необхідно звернути увагу на диференційовану роботу вчителя на уроці з тимчасовими групами учнів. На тих чи інших етапах уроку можна організувати самостійну роботу по групах, де учні виконують завдання різного ступеня складності. Учитель може надавати дозовану допомогу школярам в залежності від їх рівня оволодіння навчальним матеріалом. Важливо відзначити, що групи носять тимчасовий характер, перехід з однієї в іншу дозволяється учням за бажанням і виробляється учителем з урахуванням успішності навчання кожного учня.

Необхідна диференціація і домашньої роботи учнів. Вчителю в роботі можна використовувати програмовані посібники для домашніх завдань відстаючим підліткам. Ефективним є створення проблемної ситуації і індивідуалізація домашніх завдань з урахуванням інтересів школярів.

У практиці школи широко використовують різного роду додаткові заняття з відстаючими учнями. Поширеність цього заходу, хоча її і справедливо критикують за нераціональність, пояснюється тим, що вона збільшує кількість часу для вивчення матеріалу. Цей спосіб виявляється єдиним у тих вчителів, які не вміють диференціювати роботу учнів на уроці, індивідуалізувати домашні завдання.

Допомога психолога відсталому школяреві буде полягати в тому, щоб довести до усвідомлення школярем причин труднощів у навчанні, пояснити індивідуальні особливості формування пізнавальних мотивів. Причиною труднощів можуть бути слабка воля, характерна для даного віку деяка переоцінка своїх можливостей, невміння правильно оцінити складність розпочатої роботи. Часто підліток, налаштувавшись на швидке і легке завершення роботи, не передбачає труднощів, порівняно легко відмовляється від зусиль, як тільки зустрічає перешкоду, - все це відбивається в тій чи іншій мірі на успішності навчання.

Після психологічної діагностики мотиваційної сфери неуспішного школяра, виділення провідного мотиву і профілактичної бесіди необхідно організувати систему розвиваючих занять з підлітком. Мета даних занять полягає в розвитку у школяра прагнення до самопізнання, а отже, і розвиток рефлексії, самоаналізу. У підлітковому віці на основі схильності школяра до автономії у нього формується повна структура самосвідомості, розвивається особистісна рефлексія. Психолог може допомогти підлітку активізувати пізнавальну діяльність, самостійність, посилити творчі елементи в ній, стимулювати розвиток інтересів.

Згодом навчальна діяльність підлітка набуває теоретичний характер, з'являється інтерес до самого знання, його застосування, походженням. Підліток любить щось доводити, тобто з'ясовувати причини будь-якого затвердження в тих ситуаціях, які вимагають аргументів, і зв'язку цих аргументів з певним наслідком. Здатність міркувати формує у підлітка теоретичне відношення до життя і широкі пізнавальні мотиви. У цьому випадку знання стає системоутворюючим фактором навчальної діяльності, тому що воно формує справжнє задоволення від навчання, при якому аналізуються процеси породження знань. Більш того, широкі пізнавальні інтереси сприяють формуванню знань про знання, тобто про прийоми добування нового, або метазнанія.

Психологічна корекція недоліків пізнавальних мотивів у підлітків не буде повною, якщо психолог не організує *роботу з батьками* неуспішного школяра, так як інтелектуальна пасивність підлітків також може бути спровокована сім'єю. Наприклад, незадовільні показники пізнавального клімату в сім'ї, наявність надлишкової поверхнево-розважальної інформації, а також суб'єктивно-пасивна роль дитини при її отриманні.

Змусити вчитися підлітка, звичайно, практично неможливо, тому батьківські "нотації" в даному віці призводять до протилежного результату. Слід рекомендувати батькам поспостерігати, помітити, чим цікавиться дитина, до чого схиляється - комп'ютера, футболу, карате, метеликам і т.п., - спробувати пов'язати його інтерес з одним зі шкільних предметів. Мотивувати підлітка вчитися - цілком здійсненне завдання, незважаючи на її велику трудність. Залежно від індівідуальнолічностних особливостей необхідно знайти, чим можна зацікавити учня, щоб у нього з'явилося бажання вчитися. Наприклад, честолюбного підлітка, що мріє про професійну кар'єру, треба націлити на поглиблене вивчення предметів, необхідних йому в майбутньому. Учня з бажанням зайняти певну позицію в класі може мотивувати можливість виділитися серед однолітків, продемонструвати свої здібності. Когось може підштовхнути романтичне захоплення, в тому випадку, якщо об'єкт обожнювання добре вчиться, має тверді життєві плани і т.п.

Слід звернути увагу батьків на форму заохочення і покарання дитини. Часто для батьків важливий рейтинг учнів саме за результатами їх успішності, і не так значимо, що стоїть за цими "п'ятірками" - глибокі знання або фрагментарно, необдумано вивчений матеріал. В даному віці важливо змінити позицію підлітка в сім'ї, визнати в деяких питаннях голос дитини "вирішальним" в прийнятті сімейних рішень, що дозволяє підлітку відчути себе дорослим, рівним іншим членам сім'ї, прийняти відповідальність за результати своєї роботи.

Наступною причиною неуспішності школяра, учня в середньому і старшому ланці, є *несформованість умінь саморегуляції навчальної діяльності.*

Серед багатьох закономірностей процесу навчання в підлітковому віці виділяють провідну - перехід від неусвідомлених, некерованих форм діяльності до усвідомленим, керованим, що передбачають нс тільки управління ззовні, а й саморегуляцію. Іншими словами, замість дій за зразком виступають пошукові дії учня; контроль над процесом навчання, який наразі триває ззовні, замінюється самоконтролем; "Зворотний зв'язок", що сигналізує про правильність (або помилковості) процесу і результату, як би повертається до самого учня, спонукаючи його до корекції виконаної роботи.

Відсутність здатності самостійно організувати свою навчальну діяльність, навіть якщо учень має необхідні когнітивні та мотиваційні передумови до успішного навчання, як правило, призводить до невисокої успішності. Основоположним при даному підході є визнання активної ролі самого учня в навчальному процесі, так звана суб'єктність. Ця характеристика дозволяє уявити людину не як діяча-виконавця, а як упередженого сценариста своїх дій, керуючого своєю активністю.

Дослідниками виділяється два типи осмислення навчальної ситуації: вибір учня бути суб'єктом чи не бути (безперечно, що даний вибір не повинен залежати від установки педагога). Даний вибір передбачає: виконувати ситуативні вимоги вчителя або ставити перед собою завдання саморозвитку в навчальній діяльності; діяти в рамках ситуації або надситуативно, надлишково по відношенню до ситуативних вимог. Слід зазначити, що в першому випадку учень, сумлінно виконує всі вимоги вчителя, не є суб'єктом навчальної діяльності, можна говорити лише про репродуктивної діяльності. В такому випадку не виникає повноцінної навчальної діяльності, оскільки не виникає її суб'єкт.

У разі прояву надситуативной активності учень самостійно ставить цілі навчальної роботи і як би навчається сам (за допомогою вчителя), стаючи суб'єктом навчальної діяльності.

У характеристиці суб'єктність з точки зору *Регуляторика* об'єднані (інтегровані) можливі суб'єктні позиції при організації та здійсненні діяльності.

Школяр у навчальній діяльності виступає то суб'єктом визначення цілей діяльності, то суб'єктом аналізу значущих умов виконання навчальної діяльності, то суб'єктом пошуку засобів і способів здійснення дій, то суб'єктом оцінки результатів і суб'єктом корекції.

Школяра, у якого сформовані регуляторні вміння, характеризує усвідомлена цілеспрямованість навчальної діяльності. На основі мети діяльності учень як суб'єкт навчальної діяльності вибирає і реалізує саме ту програму, яка може привести до досягнення прийнятої мети. Особливості прийнятої і реалізованої суб'єктом програми виконавських дій знаходяться в прямій функціональній залежності від уміння аналізувати умови діяльності (складати модель умов діяльності), облік яких необхідний, на думку суб'єкта, для успішного здійснення діяльності. Відображення цих умов (значимість яких для суб'єкта багато в чому визначається прийнятою метою) допомагає школяреві як суб'єкту сформувати програму, визначити оптимальний спосіб досягнення мети. Необхідно відзначити, що дефекти суб'єктивної моделі - такі, наприклад, як невірне відображення будь-яких умов, помилки у визначенні їх значимості, неповнота відображення умов і т.п. - Обов'язково позначаться на прийнятті тієї чи іншої суб'єктивної програми виконавських дій [1] .

Наступним регулятивним умінням є оцінка результатів діяльності на основі суб'єктивно прийнятих критеріїв успішності. Важливість цих умінь проявляється в тому, що власне досягнення мети можливо тільки тому, що суб'єкт може вносити додаткові корективи в програму своїх дій на основі оцінки результатів діяльності. Більш того, саме оцінка суб'єктом результатів діяльності робить його діяльність не тільки "цілеспрямованої", але і "целедостігающей".

Необхідно зауважити, що вже в підлітковому віці процеси саморегуляції стають сприятливим фактором для усвідомленого ставлення школярів до сильних і слабких сторін своєї навчальної роботи. В даний період завершується формування механізмів усвідомлення активності. Завдяки розвитку і

вдосконалення у школярів системи саморегуляції у них формується сукупність умінь саморегуляції:

- Ставити цілі навчальної діяльності і визначати найбільш актуальні з них;
- Аналізувати суб'єктивні і об'єктивні умови здійснення навчальної діяльності і виділяти значущі для досягнення поставленої мети;
- Вибирати способи навчальних дій і організовувати їх послідовну реалізацію;
- Оцінювати проміжні і кінцеві результати навчальної діяльності, підбираючи для цього найбільш підходящі критерії оцінки;
- Виправляти допущені помилки.

У ранньому юнацькому віці усвідомлюються життєві плани, перспективи, формується рівень домагання щодо особистісних досягнень. Все це формує у юнаків і дівчат установку на свідоме побудова власного життя. Навчальна діяльність старшокласників набуває рис вибірковості, усвідомленості, відповідальності за її процес і результати. Багато учнів старших класів доповнюють навчання в школі освітою в позашкільних установах і самоосвітою.

Старшокласники здатні вже зважувати зовнішні і внутрішні обставини, що дозволяє приймати досить усвідомлені рішення. А це значить, що в соціально спрямованих мотивах "внутрішній фільтр" починає відігравати провідну роль в процесі їх формування. Чим більш зрілим в соціальному плані є старшокласник, тим більше його прагнень направлено на майбутнє, тобто тим більше у нього формується мотиваційних установок, пов'язаних з запланованій перспективою життя. У соціально незрілої особистості переважають мотиви, пов'язані із задоволенням потреби "тут і зараз".

Таким чином, на навчальну діяльність школяра, який навчається у середніх і старших класах, одночасно можуть впливати кілька мотивів. Як суб'єкт навчальної діяльності учень може характеризуватися або тенденцією до утвердження своєї позиції суб'єктної винятковості, індивідуальності, прагненням чимось виділитися, або орієнтацією на цінності освіти, громадської

позиції, міжособистісної взаємодії, або на зовнішню оцінку своєї діяльності. Ієрархія мотивів навчальної діяльності школярів, їх співвідношення залежать від віку: наприклад, молодші можуть вчитися заради самого вчення і інтересу до нього, а старші - орієнтуються на життєві цінності, що мають для них особливий сенс. Відомо, що одні мотиви призводять до успішної навчальної діяльності, а інші - навпаки. Тому важливо зрозуміти, який мотив є провідним. Наприклад, якщо головне для підлітка - задоволення аффіліативний потреб, а пізнавальний мотив слабкий, то підліток охоче відвідує школу, але на уроках розважається.

Таким чином, у підлітків і старшокласників віковою нормою є наявність не тільки навчальних мотивів, тому неможливість школяра задовольнити в навчальній діяльності потреба в статусі, визнання і т.п. іноді призводить до стійкого зниження успішності. У тому випадку, якщо педагог не враховує ці вікові особливості мотиваційної сфери школяра, невірно підбирає стиль взаємодії з підлітком, то у школяра виникає стійке негативне ставлення до конкретного предмету, до вчителя, до школи в цілому.

Встановлено, що наявність сильних позанавчальних інтересів в поєднанні з негативним ставленням до школи характеризує довго невстигаючих школярів. Зрозуміло, що труднощі з навчанням в цьому випадку будуть виникати частіше, оскільки підліток не звик до систематичних розумовою зусиллям.

Отже, причиною неуспішності школярів, що навчаються в середніх і старших класах, можуть стати як недостатній розвиток стійких пізнавальних мотивів у самих школярів, так і не належним чином організована вчителем середовище, де соціальні мотиви підлітків не реалізуються в рамках навчальної діяльності. Відомо, що мотиви навчальної діяльності не формуються спонтанно, незалежно від змісту навчального предмета, ролі вчителя і батьків, а також поза відповідного оточення.

Корекцію даної причини неуспішності необхідно починати з взаємодії з педагогом. Саме вчитель на своїх заняттях може поставити перед учнем такі доступні для нього завдання, щоб він міг досягти успіху. Від успіху, навіть

самого незначного, може поступово розвиватися позитивне ставлення до навчання. З цією метою використовують практичну діяльність, дослідження показують, що підлітки віддають перевагу тим занять, «де з'являється можливість робити що-небудь практично», «коли вчитель не тільки розповідає, але і показує досліди, вимагає оволодіти навиком». Рекомендувати вчителю більше використовувати активні методи навчання, урок повинен бути цікавий школярам.

Підвищення самооцінки і зміцнення самоповаги учнів також має велике значення для навчальної успішності. Не можна порівнювати учнів один з одним. Краще порівняти успіхи самого учня, наприклад: «Сьогодні ти відповідав значно краще, ніж на минулому уроці».

Радість пізнання нового, задоволення від колективної праці, задоволення від подоланих труднощів - все затуляється відміткою. У деяких учнів мета отримання відмітки виступає як засіб самоствердження, задоволення самолюбства, засіб для отримання обіцяної будинку нагороди ("заробити п'ятірками" велосипед, фотоапарат, годинник). У всіх цих випадках має місце внеучебная мотивація, і це перешкоджає розвитку пізнавальних інтересів, виникнення прагнення вдосконалювати свої вміння та навички, поглиблювати і розширювати знання, заважає формуванню ціннісного ставлення до освіти.

Окремої уваги заслуговує категорія школярів, виокремлена у працях [19, 31, 37 та ін.], які володіють достатнім рівнем інтелекту, проте відстають від програми через індивідуальний повільний темп діяльності. Такі діти потребують значно більшого часу для обробки інформації та формулювання відповідей. Через свою повільність вони часто не вкладаються в часові межі письмових робіт, а тривалі паузи під час усних відповідей нерідко стають об’єктом іронії з боку однокласників. Це формує стійку невпевненість («я, мабуть, не впораюся»), пасивність на уроках та, зрештою, призводить до того, що оточуючі (педагоги та батьки) починають сприймати дитину як малоздібну. Як наслідок — тотальна втрата пізнавального інтересу.

Зарубіжна наукова думка часто апелює до суто біологічних причин відставання, розглядаючи їх через призму незрілості мозкових структур. Проте, як зазначає Дж. Ч. Добсон [17], не менш важливим є емоційний контекст. Він стверджує, що неможливо ігнорувати емоційне вигорання учня, сподіваючись, що він з часом «вирівняється» сам собою. Психіка дитини дуже вразлива: віру у власну спроможність легко підірвати, але майже неможливо реконструювати. Якщо дитина з перших днів школи звикає до ролі аутсайдера, це переконання стає частиною її ідентичності. Ситуація хронічного успіху/неуспіху формує стан тривожності, про що пишуть багато фахівців [3, 5, 14, 16, 21 та ін.].

Тривожність у науковій літературі розглядається як стабільна індивідуальна характеристика, що коріниться у ранньому дитячому досвіді. Вона проявляється як ситуативно стійке відчуття неспокою, що виникає незалежно від реальних загроз. Психологія диференціює два базові модуси цього стану: особистісну та ситуативну тривожність.

- **Особистісна тривожність** — це фундаментальна риса, що зумовлює схильність індивіда сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі. Вона стає каталізатором для розвитку інших деструктивних характеристик: страху перед конкуренцією, уникання відповідальності та переважання мотиву «уникання невдач». Людина з такою установкою докладає мінімум зусиль, аби лише не стати об'єктом критики, навіть якщо її реальний потенціал є значно вищим. Таким чином, особистісна тривожність виступає бар'єром для актуалізації особистісного росту.
- **Ситуаційна тривожність** — це тимчасова реакція на конкретні зовнішні обставини. Сама по собі вона не є патологічною, проте за умови частих повторень та несприятливого виховного клімату (покарання, безпідставні заборони) вона має тенденцію трансформуватися у сталу особистісну рису.

На відміну від страху, який має чітко визначений об’єкт, тривога є дифузним відчуттям «невідомої небезпеки». Вона паралізує волю, змушує пам'ять фокусуватися виключно на минулих фіаско і робить процес прийняття

рішень болісним. Якщо тривога стає домінуючим станом, вона може стати прелюдією до розвитку невротичних розладів.

Глибинною причиною появи тривоги часто виступає внутрішній конфлікт особистості, коли дитина змушена обирати між суперечливими потребами чи вимогами. Це може бути конфлікт лояльності (сварка батьків), або когнітивний дисонанс між вимогами сім'ї та шкільними правилами. Поодинокі стресові події зазвичай нівелюються природними захисними механізмами психіки, проте хронічний конфлікт, що пронизує щоденне життя школяра, неминуче руйнує його ментальне здоров'я.

Важливо усвідомити, що хоча емоційна нестабільність рідко є первинною причиною поганих оцінок, її вторинний вплив на деградацію процесу навчання є визначальним. Для тривожної дитини школа стає територією страждань. До того часу, поки дорослі усвідомлять серйозність проблеми, дитина часто вже проходить точку «неповернення», втрачаючи будь-яку мотивацію. Вчитель-коректор у таких випадках стикається не просто з «незнанням матеріалу», а з особистістю, яка перебуває у стані відчаю та апатії, заздалегідь програмуючи себе на поразку.

Отже, емоційно-мотиваційні чинники, хоч і виникають як наслідок неуспішності, з часом самі стають причиною ще більших труднощів. Це створює замкнене коло: невдача — розчарування — агресія/протест — соціальна дезадаптація.

Серйозним детермінантом шкільних проблем є також стан психічного здоров'я та граничні розлади розвитку [12, 13, 18, 20, 28, 30 та ін.]. Сучасна нейропсихологія розглядає такі відхилення як результат певних органічних уражень мозкового субстрату, що на практиці виражається у стійкому зниженні розумової працездатності [28, 37, 40 та ін.].

Працездатність індивіда — це інтегральна здатність організму витримувати психоемоційні та нервові навантаження без шкоди для здоров'я. Вона базується на злагодженій роботі фізіологічних систем, передусім на нервовій регуляції. Важливо пам'ятати, що межа працездатності — величина

динамічна. Нервові клітини кори мозку мають високу виснажливість. Тривала інтелектуальна напруга, що перевищує вікові ліміти дитини, неминуче веде до біохімічних зрушень, зниження когнітивного потенціалу та розвитку неврозів.

Наука виділяє чітку фазність працездатності [4, 7 та ін.]:

1. **Доробоча фаза** — психологічна підготовка.
2. **Фаза входження** — адаптація систем організму до навантаження.
3. **Стадія стабільної працездатності** — пік продуктивності (близько 75% робочого часу).
4. **Фаза виснаження** — зниження показників на тлі зростаючої напруги функцій.

Учні з низьким порогом розумової витривалості демонструють слабкі результати навіть при високому IQ. Це підтверджує тезу, що успішність залежить не лише від інтелекту, а й від фізіологічного ресурсу дитини.

Для комплексного розуміння природи навчальних труднощів ми застосували методологію системного аналізу [42, 47]. Система — це не просто набір елементів, а цілісна структура з внутрішніми зв’язками, що переважають над зовнішніми. Це надає системі певну автономність та суб'єктність.

Особистість у цій парадигмі розглядається як **гетеростатична відкрита система**. На відміну від гомеостатичних систем (спрямованих на підтримку спокою), гетеростатичні системи постійно обмінюються інформацією із середовищем задля розвитку. Людина як біосоціальна істота поєднує в собі обидва типи: гомеостатичний організм та гетеростатичну свідомість. Розвиток особистості — це безперервне «живлення» інформацією для досягнення нових ієрархічних рівнів.

Аналіз наукових джерел дозволяє резюмувати, що причини навчальної неуспішності школярів можна класифікувати на три засадничі блоки:

1. **Внутрішньоособистісні:** особливості психічного та нейрофізіологічного розвитку (працездатність, темп, пам'ять).
2. **Мікросоціальні:** специфіка сімейного виховання та психологічний клімат у родині.

3. **Педагогічні:** методологія викладання, стиль комунікації вчителя та засоби організуючого впливу.

Постійний стан неуспіху перетворюється на хронічну психотравму, що деформує особистісний розвиток. У дитини поступово кристалізується «образ-Я невдахи», що блокує її подальшу самореалізацію. Місія педагога та психолога — не лише надати знання, а й запобігти цій деструкції через гуманізацію оцінювання та підтримку адекватної самооцінки дитини. Навчальна неуспішність — це лише стартовий майданчик для подальшої шкільної та соціальної дезадаптації, попередити яку можна лише через глибоке розуміння її системних причин.

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЯ ОБРАЗУ "Я" МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НУШ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ

2.1. Організація дослідження та результати вивчення особистості дитини з початковим та середнім рівнем засвоєння навчального матеріалу

Загальний масив респондентів, залучених до наукового пошуку, становив 120 школярів. Процедура формування вибірки для участі в експериментальному етапі базувалася на методі випадкових чисел, за допомогою якого було відібрано 60 осіб. Паралельно з цим було сформовано контрольну групу, до складу якої увійшли ще 60 учнів, котрі характеризуються високим рівнем навчальних досягнень та перебувають у сприятливих умовах соціального розвитку. Така структура вибірки дозволила забезпечити репрезентативність результатів та можливість проведення глибокого порівняльного аналізу.

Що стосується формуючого етапу експерименту, то до нього залучалися виключно діти, які демонстрували низьку академічну успішність. Ця категорія була розподілена на дві підгрупи: експериментальну (30 осіб) та контрольну (30 осіб), що дало змогу в подальшому оцінити ефективність запропонованих психолого-педагогічних заходів.

На етапі констатуючого експерименту основні зусилля було спрямовано на діагностику фундаментальних особистісних та когнітивних характеристик молодших школярів. Пріоритетними напрямами стали вивчення рівня сформованості механізмів саморегуляції, здатності до довільної уваги та вміння тривало зосереджуватися на виконанні завдань. Ключовим вектором аналізу причин низької успішності стало визначення якісних та кількісних показників розумової працездатності учнів.

Для реалізації цих завдань було застосовано наступний психодіагностичний комплекс:

- **Діагностика саморегуляції:** використовувалася методика Р. В. Овчарової [35], яка дозволяє виявити рівень вольового контролю дитини над власною діяльністю.
- **Дослідження аттенційних процесів:** оцінка довільної уваги та концентрації проводилася за допомогою дитячої модифікації коректурної проби [35].
- **Аналіз розумової динаміки:** ступінь витривалості нервової системи та працездатності вимірювався за допомогою методики «Рахунок за Крепеліним» [28].

Особлива увага в роботі приділялася живому спостереженню за процесом опанування знань безпосередньо в навчальних умовах. Для цього ми використовували метод включеного спостереження на уроках, а також метод експериментальної бесіди. Спілкування з учнями відбувалося у двох форматах: під час спільної праці у групах продовженого дня (надання допомоги у виконанні домашніх завдань) та у формі неформального діалогу після завершення навчальних занять. Такий підхід дозволив зафіксувати природні реакції дітей на труднощі та успіхи.

Керуючись засадами системного підходу, ми прагнули охопити соціальну ситуацію розвитку школяра в її цілісності. Розуміючи, що когнітивна сфера є лише частиною загального розвитку, ми додатково досліджували:

1. **Особистісну рефлексію:** аналіз структури самооцінки здійснювався за методикою «Сходинки самооцінок» [28].
2. **Суб’єктивне ставлення:** вивчалося, як саме дитина сприймає власну неуспішність та наскільки вона усвідомлює себе активним суб'єктом навчальної діяльності.
3. **Сімейний фактор:** через експериментальні інтерв’ю з дітьми та їхніми батьками аналізувалася позиція дорослих щодо навчання дитини та рівень їхньої підтримки.

Для того, щоб чітко верифікувати роль самооцінки у вольових зусиллях дитини (зокрема, у її наполегливості під час подолання навчальних перешкод),

ми провели детальне порівняльне дослідження. Зіставлення параметрів усвідомленості себе як суб'єкта діяльності у дітей з полярною успішністю дозволило виявити глибинні розбіжності в їхній внутрішній мотивації.

Попередній аналіз результатів вивчення саморегуляції, концентрації та уваги у школярів із низькими академічними показниками дає змогу зробити обґрунтований висновок. У переважної більшості дітей цієї категорії зазначені психологічні параметри розвинені значно слабше порівняно з учнями контрольної групи, які демонструють високу успішність. Це підтверджує гіпотезу про те, що труднощі в навчанні часто коріняться не в дефіциті інтелекту як такого, а в недостатній сформованості регуляторних механізмів психіки.

Таблиця 2.1

Порівняння показників саморегуляції та уваги у молодших школярів з низькою та високою навчальною успішністю

Показники	Кількість досліджуваних учнів		Загалом
	Учні з високою навчальною успішністю	Учні з низькою навчальною успішністю	
Показники уваги			
Високий	29	12	41
Середній	19	18	37
Низький	12	30	42
Всього	60	60	120
Показники саморегуляції			
Високий	34	11	45
Середній	10	12	22
Низький	16	37	53
Загалом	60	62	120

Результати проведеного кількісного аналізу, відображені у відповідних статистичних матеріалах, свідчать про специфічну динаміку розподілу показників уваги та саморегуляції серед досліджуваних. Цікавим є той факт, що за усередненими значеннями (середній рівень) діти з високим та низьким ступенем успішності демонструють відносно подібні результати. Проте ключова наукова цінність отриманих даних полягає у виявленні різкої диференціації на полюсах — за екстремальними (високими та низькими) показниками.

У ході експерименту було зафіксовано фактично дзеркальну залежність між успішністю та рівнем розвитку когнітивних процесів:

- **Високий рівень розвитку уваги:** характерний для 29 учнів з високою успішністю, тоді як у групі слабовстигаючих таких респондентів виявилося лише 12.
- **Низький рівень розвитку уваги:** спостерігається у 30 школярів із низькою успішністю, у той час як серед добре встигаючих дітей цей показник було зафіксовано лише у 12 осіб.

Аналогічна тенденція простежується і при аналізі вольової саморегуляції. Це дає підстави стверджувати, що саме крайні прояви недорозвитку регуляторних механізмів виступають однією з головних перешкод для ефективного навчання, тоді як середній рівень не є визначальним предиктором академічного успіху.

Здатність молодшого школяра до тривалої концентрації та утримання довільної уваги значною мірою детермінована його загальним енергетичним ресурсом і станом розумової працездатності. Остання виступає фундаментальним базисом, що корелює з функціональними можливостями центральної нервової системи. Саме на цей нейрофізіологічний фундамент накладаються специфічні методи та форми освітнього процесу.

Варто підкреслити, що в молодшому шкільному віці вплив матеріального субстрату вищої нервової діяльності (ВНД) на пізнавальні можливості дитини є критично високим. Чим меншою є дитина, тим більше її спроможність до сприймання та довільного засвоєння інформації залежить від фізіологічної зрілості мозкових структур. Наше експериментальне дослідження яскраво підтвердило цю закономірність, висвітливши пряму залежність між когнітивною ефективністю та втомою організму.

Завдяки методу включеного спостереження за поведінкою та діяльністю учнів безпосередньо під час уроків, нам вдалося ретельно зафіксувати динаміку наростання втоми. У міру вичерпання психофізіологічних ресурсів робота

школярів втрачала свою стабільність, а результативність неухильно знижувалася. Це супроводжувалося наступними негативними проявами:

- **Деформація сприймання:** зовнішні подразники сприймалися неточно, з'являлися суб'єктивні додавання, не пов'язані з реальним змістом завдання.
- **Порушення пам'яті:** виникали численні помилки при відтворенні щойно вивченого матеріалу.
- **Когнітивна дезінтеграція:** спостерігався розпад логічних зв'язків, зниження здатності до абстрагування, комбінаторики та самостійної побудови логічних умовиводів.

Процес регресу працездатності відбувався за трьома основними сценаріями: суттєве скорочення кількісного обсягу виконаної роботи, катастрофічне погіршення її якості або одночасне зниження обох параметрів.

Однією з найбільш прогностично значущих ознак вираженої втоми було суб'єктивне відчуття «порожнечі»: учні скаржилися на необхідність багаторазового перечитування тексту, зміст якого миттєво зникав із пам'яті. Коли потреба організму у відпочинку ігнорувалася (через зовнішній тиск або тривалість уроків), виникала підвищена дратівливість, а баланс між нервовим збудженням та гальмуванням зміщувався в бік останнього.

Відчуття втоми в даному контексті ми розглядаємо як специфічний сенсорний психологічний захист — свого роду сигнал організму про небезпеку перевантаження, аналогічний больовому симптому. Фізичний стан дітей при цьому характеризувався чіткими соматичними маркерами:

- блідість шкірних покривів та слизових оболонок;
- постуральна розслабленість (сутулість, нездатність тримати поставу);
- млявість рухів або, навпаки, дрібний тремор кінцівок.

Цікаво, що в окремих випадках фізична втома провокувала компенсаторне рухове збудження: замість спокою дитина ставала хаотично активною, що є ознакою розгальмування кори головного мозку.

Для об'єктивізації цих станів ми використовували діагностичні бланки таблиці Крепеліна, що дозволило зафіксувати темп роботи та кількість помилок у часі. Нижче наводяться деталізовані результати вивчення динаміки розумової працездатності для обох груп досліджуваних.

Таблиця 2.2

Порівняльний аналіз рівнів розумової працездатності у дітей експериментальної та контрольної груп

Рівень розумової працездатності	Група досліджуваних		Загалом
	Учні з високою навчальною успішністю	Учні з низькою навчальною успішністю	
Високий рівень розумової працездатності	36	7	43
Середній рівень розумової працездатності			
Рівномірний	8	6	14
Зростаючий	11	9	20
Низький рівень розумової працездатності			
Гіпостенічний	2	12	14
Гіперстенічний	-	8	8
Фазові коливання	3	18	21
Загалом	60	60	120

Дані, наведені в таблиці, переконливо демонструють, що високі показники розумової працездатності є характерною ознакою учнів із високим рівнем успішності. Чисельність таких дітей у групі відмінників більш ніж у п'ять разів перевищує кількість школярів, які мають високу працездатність, але при цьому демонструють низьку успішність. Водночас показники середнього рівня розподілені майже рівномірно між обома категоріями досліджуваних. Що ж до низького рівня працездатності, то результати фіксують чітку тенденцію: цей показник перебуває у щільній кореляції з академічними труднощами.

Порівняльний аналіз експериментальних даних виявив, що за умови однакового навантаження у представників контрольної групи згадані ознаки втоми були відсутні. Відтак, рівномірний, стабільний або зростаючий типи динаміки розумової працездатності є притаманними здебільшого дітям із високими навчальними досягненнями.

Окрему наукову цікавість викликала група школярів, які, попри низький природний рівень працездатності, навчаються успішно. Зокрема, у трьох учнів,

чия працездатність обмежена фазовими коливаннями уваги, було зафіксовано високий інтелектуальний потенціал та сформовану систему довільної саморегуляції. Саме завдяки вольовим зусиллям вони здатні миттєво мобілізуватися у разі потреби, навіть на тлі втоми. Крім того, високий рівень інтелекту дозволяє їм розв'язувати завдання в інтенсивному темпі — ще до того, як настане стадія психофізіологічного виснаження. Таким чином, суб'єктивно процес навчання сприймається ними як легкий і не викликає відчуття напруження.

Детальний аналіз навчальної діяльності дозволив глибше зрозуміти когнітивні причини низької успішності. Вони часто пов'язані з труднощами в опануванні мисленнєвих операцій, зокрема із неспроможністю здійснити перехід від конкретно-наочних образів до абстрактних категорій.

Як відомо, розвиток абстрактного мислення детермінований як віковими межами, так і індивідуальними параметрами: латералізацією функцій головного мозку, швидкістю дозрівання нейронних структур та загальним функціональним станом організму. Проте в освітній практиці часто ігнорується те, як саме вчитель подає інформацію і як її сприймає учень. Хоча розвивальне навчання є найбільш адекватним методом передачі знань, наше дослідження показало, що викладання в початковій школі все ще базується на традиційних репродуктивних принципах. Це створює суттєву нерівномірність у засвоєнні матеріалу.

Експериментально встановлено, що у слабовстигаючих учнів функціональна сутність предметів залишається нерозкритою. Замість чіткого визначення поняття вони або просто перелічують окремі властивості, або посилаються на ширшу категорію, до якої належить об'єкт. Для дітей цієї групи характерна фіксація на випадкових ознаках, що не відображають специфіку предмета. Їхні визначення фрагментарні, а увага зосереджена на побутовому використанні речі, де функція не відокремлюється від фізичних параметрів. У багатьох випадках діти взагалі виявляються неспроможними сформулювати логічне визначення, підміняючи його ситуативними побутовими уявленнями.

Повне змістовне визначення за групами понять, що були отримані у цьому експерименті, подане у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Ступінь змістовного визначення предметів слабовстигаючими учнями у відповідності до груп понять

Групи понять	Кількість дітей, що змогли надати змістовне визначення (у %)
назви предметів вжитку	44
поняття дійсності (явища)	20
поняття, які стосуються моралі	10
поняття, які входять до програми шкільних навчальних дисциплін	8

Аналіз даних свідчить, що найбільшу кількість змістовних дефініцій учні дають предметам повсякденного вжитку. Це підтверджує тезу про надмірну конкретність мислення: воно залишається міцно прив'язаним до побутових ситуацій, за якими дитина ще не здатна розгледіти сутнісні закономірності. Оскільки умови навчання (програма та кваліфікація вчителів) для обох груп були ідентичними, а результати учнів 2, 3 та 5 класів виявилися подібними, можна зробити висновок, що кількість якісних визначень з віком зростає досить повільно без спеціального впливу.

Головною перешкодою у вивченні рідної мови є неспроможність дитини перейти до абстрактного мислення. На початкових етапах школяр сприймає не лінгвістичні структури (лексеми чи речення), а безпосередньо реальні об'єкти. Діти, які відстають у навчанні, застрягають на цій «предметній» стадії: за словом вони бачать стілець чи зошит, а не граматичну одиницю. Це призводить до того, що граматичні завдання вирішуються «дограматичним» методом — лексичне значення повністю затьмарює собою форму. Учень просто не може одночасно фокусуватися і на змісті, і на конструкції речення.

Навіть після заучування правил такі діти не можуть застосувати їх на практиці, оскільки не бачать зв'язку між теоретичною тезою та конкретним прикладом. Спроби узагальнення мають фрагментарний характер: наприклад,

засвоївши важливість форми слова, дитина починає ігнорувати його зміст, помилково відносячи до споріднених слова, схожі лише за звучанням (як-от «корабель» і «корок»).

Це робить лінгвістику — науку про структури та алгоритми — недоступною для розуміння. У старших класах, де моделі стають складнішими, відсутність здатності до моделювання стає критичною. При вивченні іноземних мов це проявляється у механічному зазубрюванні слів при повній неспроможності зрозуміти семантику речення, де сенс залежить від узгодження та підпорядкування слів.

Наслідком стає низька загальна мовна культура:

- труднощі при конспектуванні, переказі чи написанні рефератів;
- примітивність висловлювань та повтори;
- засміченість мовлення словами-паразитами («ну», «ось», «отже»), які використовуються як паузи для обдумування наступної фрази.

Класичний шлях формування поняття передбачає перехід від ознайомлення з низкою об’єктів до створення узагальненого образу через виокремлення спільних рис. Цей образ фіксується у моделі та закріплюється у словесному визначенні, яке з часом стає самостійним об'єктом мислення. Вища точка розвитку — побудова ієрархії понять, де слово відокремлюється від предмета і набуває власного існування.

Учні з низьким та середнім рівнем успішності не проходять цей шлях повністю. Їхній розвиток гальмується на етапі синтезу загальної ознаки. Замість системи знань вони мають набір розрізнених фактів, які доводиться механічно зазубрювати. Це призводить до інтелектуального перевантаження, хронічної напруги та зростання тривожності через постійне зіткнення з непереборними труднощами.

Важливою проблемою є й зворотний процес — невміння конкретизувати загальну теорію, застосовувати знання у житті. Коли дитина усвідомлює свою неспроможність опанувати складну логічну систему, вмикається психологічний захист. Школяр починає знецінювати предмет, вигадуючи виправдання: «я

творча людина, мені не потрібна математика» або «я йду в армію, навіщо мені література». Часто такі установки підкріплюються позицією батьків.

Виявлені розбіжності у типах сприймання, уваги та працездатності підтверджують: успішне формування теоретичного мислення можливе лише за умови цілеспрямованої роботи педагога та створення позитивного емоційного фону. Для глибокої перевірки цих положень ми розширили діагностичний інструментарій, використавши:

1. Експериментальну бесіду.
2. Методику «Сходинка самооцінок».
3. Модифіковану методику Дембо-Рубінштейн.

Це дозволило нам отримати вичерпні дані про «Образ Я» молодшого школяра, його самооцінку та рівень домагань, що є критично важливим на етапі становлення особистості в цьому віці.

З метою більш докладного розгляду отриманих результатів наведемо дані експериментального дослідження у таблиці.

Таблиця 2.4

Порівняльний аналіз показників самооцінки учнів з високою та низькою навчальною успішністю

Самооцінка	Кількість досліджуваних учнів		Загалом
	Учні з високою навчальною успішністю	Учні з низькою навчальною успішністю	
Адекватна	32	3	35
Завищена	14	7	21
Занижена	-	27	27
Нестійка	8	12	20
Недиференційована	6	11	17
Загалом	60	60	120

Аналіз наведених даних дозволяє зробити висновок, що серед дітей з високою навчальною успішністю переважають такі, що мають адекватну самооцінку, і зовсім відсутні діти із заниженою самооцінкою. Серед дітей з низькою навчальною успішністю, навпаки, дуже мало (тільки 3 особи) таких, що мають адекватну самооцінку, але майже половина має негативний образ "Я". Цей факт, на нашу думку, має важливе значення, оскільки саме через

занижену самооцінку учні невпевнені в собі, песимістично налаштовані на результат своєї навчальної діяльності навіть до її початку.

Більша кількість дітей з нестійкою (12 осіб) та недиференційованою (11 осіб) самооцінкою серед учнів з низькою навчальною успішністю в порівнянні з дітьми, що добре навчаються (відповідно 8 та 6 осіб), свідчить про те, що процес становлення "Образу Я" відбувається трохи повільніше. Це не є ознакою неблагополуччя, навпаки, це свідчить про можливість впливу на становлення дитячої самооцінки в напрямку її адекватності. Дуже важливо не втратити марно цей період невизначеності, оскільки виправляти вже сформовану неадекватну самооцінку дитини значно складніше.

Той факт, що діти з високою навчальною успішністю мають високий рівень самоповаги (що за нашими методиками може сприйматися як завищена самооцінка), можна пояснити тим, що в молодшому шкільному віці, коли навчання є провідною діяльністю, усвідомлення своєї успішності, природно, обумовлює й позитивне ставлення дитини до себе, яке постійно підкріплюється схвальними оцінками оточуючих.

Викликають занепокоєння діти (7 осіб), які мають завищену самооцінку всупереч тому, що вони мають низьку навчальну успішність. Природа високої оцінки себе на фоні негативних оцінок з боку дорослих (принаймні, вчителів) та усвідомлення своєї неспроможності у виконанні провідної діяльності є, на нашу думку, компенсаторною, тобто своєрідним захисним проявом особистості. Це небезпечна реакція, оскільки вона дає змогу дитині зберігати емоційне благополуччя, незважаючи на об`єктивно існуючу неуспішність у провідній діяльності. Закріплення такої реакції та її генералізація на інші сфери життєдіяльності може стати детермінантою подальшої соціальної дезадаптації дитини, виникнення внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів.

У ході експериментальної бесіди з дітьми, які мають низьку навчальну успішність, ми пересвідчились, що навчання є для них афектогенною зоною, що вони часто відчувають болісні переживання у зв`язку з тим, що через свої неуспіхи завдають прикростей батькам. Батьки, в свою чергу, висловлювали

незадоволення низькою навчальною успішністю своєї дитини і часто відкрито сумнівалися у її здібностях, порівнювали її з однолітками або братами й сестрами, які гарно вчились і значно краще читали (рахували, малювали тощо) у відповідному віці, чим створюють психотравмуючу ситуацію для школяра, провокуючи його на засвоєння ролі "маленького невдахи".

Як показують наведені вище матеріали експериментального дослідження, значна частина учнів з низькою навчальною успішністю дійсно вже засвоїла цю роль, почала погоджуватись з низькою самооцінкою. Надалі така позиція може стати серйозною перешкодою у формуванні прагнення покращити свою навчальну успішність. Таким дітям необхідні спеціальні психокорекційні впливи, що дадуть змогу підвищити думку про свої здібності і можливості, а отже, і сформувати відповідний рівень домагань.

2.2. Усвідомлення дитиною своєї суб`єктності – необхідна умова формування адекватної самооцінки

Метою експерименту було подолання психотравмуючої ситуації хронічного неуспіху та формування у дитини позиції суб'єкта власної діяльності. Це виступає фундаментом для становлення адекватної самооцінки. Робота базувалася на принципі взаємозв'язку когнітивної та емоційної сфер: оскільки внутрішнє мовлення дитини регулює її емоції, зміна характеру думок веде до трансформації почуттів.

Ключові завдання етапу:

1. Емоційна ідентифікація: навчити дітей розпізнавати негативні мисленнєві стереотипи та фрази, що викликають дискомфорт.
2. Об'єктивізація сприйняття: подолання упереджень, які спотворюють оцінку значущих подій.
3. Корекція ірраціональних переконань: трансформація глибинних негативних установок.

4. Подолання поведінкових штампів: деструкція образу «невстигаючого учня».
5. Формування самоцінності: розрив зв'язку між шкільною оцінкою та загальною цінністю особистості.

Корекційна програма тривала 10 тижнів (3 заняття на тиждень по 30 хвилин) у формі групової (до 5 осіб) та індивідуальної роботи.

Установчий етап: робота з самосвідомістю

Перші заняття фокусувалися на рефлексії внутрішнього світу без використання складної термінології. Дітям пропонувалося усвідомити тиск очікувань з боку дорослих та друзів і спробувати знайти власне «Я».

- Вправа на дистанцію: учні візуалізували відстань між своїм поточним станом (характер, здібності) та бажаним образом. Усвідомлення цієї дистанції подавалося не як привід для самозвинувачення, а як постановка мети для розвитку.
- Аналіз впливу: діти визначали, хто найбільше впливає на їхній настрій (вони самі чи оточення), що стимулювало розвиток емоційної автономії.

Розмежування подій та почуттів

Важливим кроком стало навчання дитини керувати емоційними реакціями. На прикладі порівняння фізичного болю (укус бджоли) та соціальних ситуацій (невикликаний вірш) діти засвоювали, що емоційний дискомфорт викликається не самою подією, а думками про неї. Це давало інструмент для переоцінки ситуацій через зміну внутрішнього діалогу.

Факти vs Упередження

Учнів вчили розрізняти об'єктивні факти (доказові та загальноприйняті) та ірраціональні переконання (упередження).

- Раціональні думки: «Мені було б приємно, якби мене похвалили».
- Ірраціональні думки: «Всі повинні мене любити, інакше я нікчема».

Через вправу «Мозковий штурм» діти розбирали 11 базових ірраціональних установок (наприклад, «Я повинен усе робити ідеально», «У моїх бідах винні інші»).

Алгоритм індивідуальної терапії

Для вразливих дітей застосовувався п'ятикроковий алгоритм:

1. Вербалізація почуттів («Я відчуваю...»).
2. Опис події (Коло А).
3. Фіксація думок (Коло Б — «Що я собі казав у той момент?»).
4. Аналіз наслідків (Коло В — виниклі емоції).
5. Трансформація (Створення Кола Г із раціональними твердженнями).

3. Лінгвістична корекція та позитивне мислення

Другий етап передбачав оволодіння новим лексиконом. Діти вчилися замінювати деструктивні патерни («Я завжди все плутаю») на конструктивні («Помилятися — це нормально, я вчуся на спробах»).

Трансформація мовних кліше:

- Замість узагальнень: «Більшість людей», «Інколи здається».
- Замість паніки: «Це прикро, але не жахливо; я з цим впораюся».
- Прийняття відповідальності: «Це моя сфера відповідальності, а не чиясь інша».

Результати тестування після циклу занять показали, що 73% учнів експериментальної групи успішно оволоділи навичками позитивного мислення.

4. Система різнобічного оцінювання

Паралельно з психологічними тренінгами було впроваджено нову модель педагогічного оцінювання, яка охоплювала весь клас, щоб уникнути стигматизації слабких учнів.

Напрями роботи:

1. Стимулювання досягнень: організація допомоги у підвищенні успішності.
2. Групова згуртованість: підвищення статусу слабких учнів у колективі.
3. Система взаємооцінок: заміна традиційного опитування «вчитель-учень» на багатосторонній аналіз.

Механіка взаємооцінювання:

- Оцінка не нав'язувалася педагогом, а ставала результатом дискусії. Дитина виступала і в ролі об'єкта, і в ролі суб'єкта оцінювання.

- Анонімність (шифрування робіт): письмові роботи підписувалися девізами. Це знімало упередженість перевіряючого та дозволяло «слабким» учням отримати об'єктивну високу оцінку без тягаря попередньої репутації.
- Аргументація: оцінюючи іншого, учень мав обґрунтувати бал, що змушувало його звертатися до підручника та еталонів знань.

Така система створила «ілюзію незалежності» від вчителя, що знизило рівень психологічного захисту та спонукало до пошуку об'єктивних критеріїв успіху.

5. Аналіз результатів та висновки

Експеримент зафіксував докорінні зміни в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Динаміка мислення та ставлення до навчання

- В експериментальній групі частка дітей із високим рівнем навичок позитивного мислення зросла з 27% до 73%.
- Мотивація до навчання в експериментальній групі набула позитивної динаміки. У контрольній групі, навпаки, спостерігалося зниження інтересу до навчання — спрацювали захисні механізми знецінення знань через постійні невдачі.

Порівняння оцінок вчителя та самооцінок учнів показало значне зближення показників у експериментальній групі. Якщо на початку навчання учні схильні були або переоцінювати себе (як захист), або демонструвати розпач, то наприкінці експерименту їхні оцінки стали адекватними та обґрунтованими.

Середній бал навчальної діяльності (Експериментальна група):

- Оцінка вчителя: зросла з 3±0,5 до 8±0,3.
- Самооцінка учня: змінилася з 5±0,4 до 8±0,2.

Висновки: Своєчасна психокорекція, спрямована на трансформацію внутрішнього мовлення та зміну системи соціального оцінювання, дозволяє молодшому школяру вийти зі стану «вивченої безпорадності». Дитина набуває

звичок самоаналізу, стає суб'єктом своєї діяльності, що є критично важливим для формування здорової особистості та успішного навчання. У контрольній групі без спеціального втручання негативні стереотипи лише закріплювалися, поглиблюючи тривожність та відчуження від освітнього процесу.

2.3. Формування у дитини позитивного образу "Я" шляхом підвищення рівня досягнень у провідній діяльності молодшого школяра

Психокорекційна робота базувалася на принципі: позитивний «образ Я» неможливий без реальних успіхів у навчанні. Оскільки в молодшому шкільному віці мислення є провідним процесом, що визначає розвиток уваги, пам'яті та сприйняття, експеримент був спрямований на формування теоретичного мислення як засобу зміни соціальної ситуації розвитку дитини.

Замість механічного заучування використовувався принцип «сходження від абстрактного до конкретного». Навчання будувалося на створенні проблемних ситуацій, де звичні способи дії виявлялися неефективними.

Діти опинялися в ситуаціях, де неможливо було порівняти предмети безпосередньо (відсутність лінійки). Це спонукало їх:

- Самостійно обирати «мірило» (зошит, олівець, ластик).
- Усвідомлювати, що результат вимірювання залежить від обраної міри.
- Зробити висновок: значення виміру не має сенсу без знання одиниць вимірювання (наприклад, 2 гривні > 10 копійок).

Множення вводилося не як таблиця, а як опосередковане вимірювання.

1. Задача: виміряти кімнату сірником (що незручно).
2. Рішення: знайти проміжну мірку (наприклад, крок), виміряти нею кімнату, а потім визначити, скільки сірників у одному кроці.
3. Логіка таблиці: кожний наступний добуток дитина отримувала не зазубрюванням, а додаванням мірки до попереднього результату. Це вмикало механізм мимовільного запам'ятовування, де старий результат ставав засобом для отримання нового.

Освоєння дробів

Робота з дробами базувалася на навичках використання різних мірок для однієї величини. Діти засвоювали зведення до спільного знаменника як пошук спільної зручної «мірки» для двох об'єктів.

3. Діагностика та структура інтелектуальної діяльності

Оцінювання в експерименті фокусувалося не на правильності відповіді «тут і зараз», а на глибині засвоєння матеріалу та механізмах мислення. Для цього використовувалися тести, що перевіряли три компоненти:

1. Аналіз: пошук загального принципу розв'язання.
2. Рефлексія: здатність дитини оцінювати власні дії збоку («чи правильно я йду до мети?»).
3. Планування: можливість прораховувати кроки «в умі» до їх реалізації.

Прикладом слугували логічні задачі на кодування (наприклад, розшифровка слів через цифрові послідовності). Психолог оцінював не лише результат, а й здатність дитини класифікувати задачі за алгоритмом розв'язання, а не за зовнішньою схожістю.

4. Мимовільне запам'ятовування в гуманітарній сфері

Аналогічний підхід застосовувався на уроках літератури. Замість багаторазового повторення вірша, робота йшла від емоційного аналізу до тексту:

- Діти обговорювали настрій твору, шукали «веселі» чи «бадьорі» слова.
- Аналізували художні образи (наприклад, чому «морозець пощипує» — це радісно, а не боляче).
- В результаті вірш запам'ятовувався сам собою як вираження власних почуттів дитини.

5. Результати формування пізнавальної мотивації

Головним досягненням стала зміна мотивації: від прагнення отримати оцінку (зовнішній стимул) до **пізнавального інтересу** (внутрішній стимул).

Створення проблемних ситуацій, де дитина відчуває себе «дослідником», призводить до емоційного піднесення та гордості за власний розум. Це не лише

підвищує успішність, а й формує здатність до абстрагування та змістовного аналізу явищ, що є фундаментом успішного розвитку особистості.

Динаміка змістовного визначення предметів у відповідності до груп понять представлена у рис 2.3.

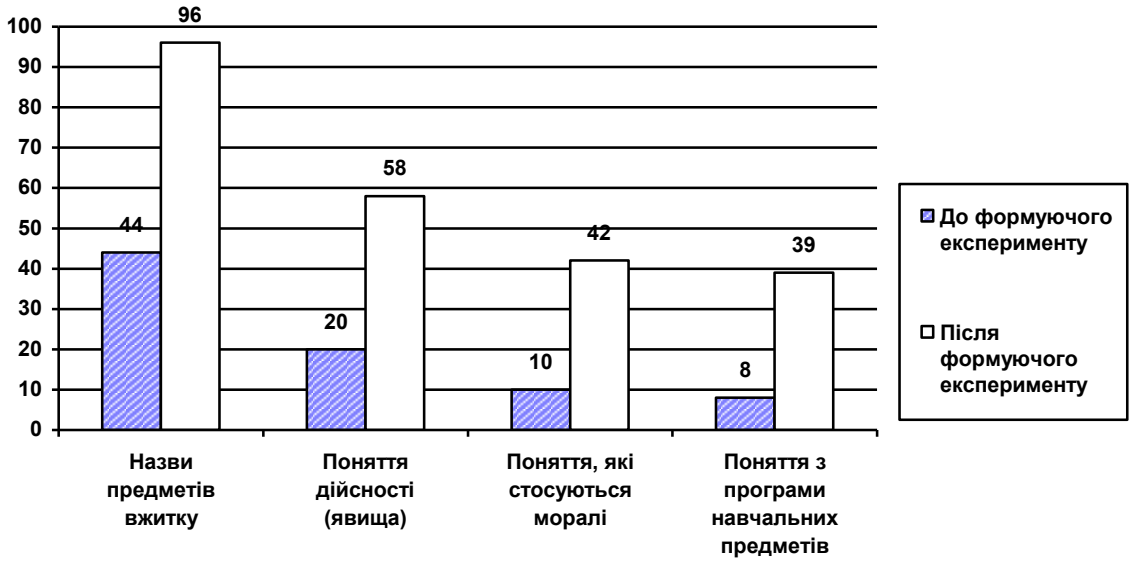


Рис. 2.3. Динаміка змістовного визначення предметів у відповідності до груп понять учнями експериментальної групи (надається у відсотках до кількості дітей в групі).

У дітей контрольної групи, які не проходили додаткових занять, теж відбувався розвиток операційного мислення, але він відбувався значно повільніше (див. рис. 2.4).

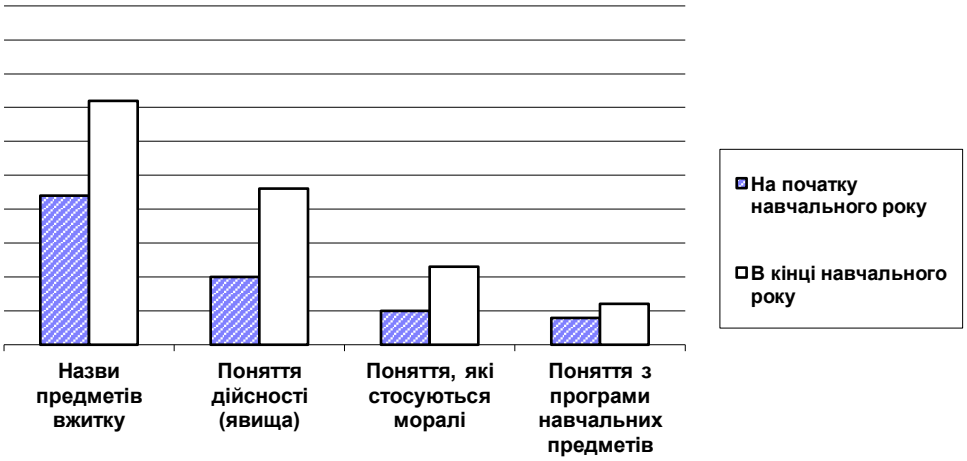


Рис. 2.4. Динаміка змістовного визначення предметів у відповідності до груп понять учнями контрольної групи (надається у відсотках до кількості дітей в групі).

Складність експерименту полягала у філігранному підборі завдань: вони мали бути достатньо складними, щоб викликати інтерес, але посильними, щоб не знизити самооцінку дитини в разі невдачі.

- Психолог як «режисер»: Замість традиційної ролі вчителя («я говорю — ви слухаєте»), психолог займав позицію рівноправного учасника. Він часто навмисно «помилявся» у словах чи математичних умовах, провокуючи дітей доказово виправляти дорослого.
- Спільний пошук: Колективне розв’язання задач допомогло дітям розділити відповідальність та зняти страх перед помилкою. Кожна думка оцінювалася об'єктивно, без переходу на особистість того, хто її висловив.

2. Емоційний фон та тривожність

Експеримент довів, що однією з головних причин неуспішності є тривожність.

- В експериментальній групі завдяки атмосфері «радісного відкриття» рівень стресу знизився. Діти перестали сприймати себе як «нездібних» і почали отримувати задоволення від інтелектуальних перемог.
- У контрольній групі ситуація погіршилася: тривога переростала в агресію, погіршення здоров’я або повну байдужість до навчання.

3. Від опіки до самостійності

На початку занять психолог буквально «вів дитину за руку», детально підказуючи кожен крок аналізу. Проте наприкінці навчання діти вже не потребували плану дій від дорослого — вони самостійно виявляли невідомі принципи в задачах і розв'язували їх, використовуючи сформоване логічне мислення.

4. Підсумки успішності

Результати виявилися діаметрально протилежними для двох груп:

- В експериментальній групі кількість учнів із вкрай низькими оцінками скоротилася вчетверо, а третина групи вийшла на високий та відмінний рівень.
- У контрольній групі кількість невстигаючих навпаки зросла, а жоден учень так і не зміг досягти стабільно високих результатів.

Це підтвердило головну тезу: навчання стає ефективним лише тоді, коли воно є творчим процесом, а дитина відчуває себе не об'єктом оцінювання, а активним дослідником.

Серед учнів експериментальної групи з`явились навіть такі, що вчаться на високому рівні, а ще більше тих, хто вчиться добре й відмінно (відповідно 2 та 8 осіб). Серед учнів контрольної групи зазначена тенденція виявилась дуже слабко: тільки троє учнів виявили достатній рівень знань.

Якісний аналіз результатів дозволив виявити закономірність щодо учнів із нерівномірною успішністю, чиї оцінки коливалися від низьких до найвищих навіть з одних і тих самих предметів. Саме для цієї категорії експериментальна робота була найбільш продуктивною: більшість таких дітей до кінця дослідження стали стабільними відмінниками або хорошистами. У контрольній групі ситуація була протилежною — діти з подібною нестабільністю з часом поповнили лави невстигаючих.

Це дає підстави стверджувати, що психологічна допомога є обов’язковою умовою для зростання успішності. Процес варто починати з особистісних змін, зокрема у сферах мотивації та самосвідомості. Водночас покращення результатів потребує комплексної організації навчання, що базується на принципах розвивального навчання, багатогранній системі оцінювання та позитивному діалозі між дитиною і дорослим. Згідно з системним підходом, ці компоненти є необхідними, проте потребують доповнення наступними складовими експерименту.

ВИСНОВКИ

У бакалаврській роботі представлено теоретичне узагальнення та новий підхід до вирішення науково-прикладної задачі, що полягає у визначенні умов і чинників підвищення успішності молодших школярів, а також у з'ясуванні детермінант становлення особистості дитини в обставинах тривалої навчальної неуспішності.

Головні наукові та практичні результати бакалаврської роботи:

1. Наслідком низької успішності молодшого школяра стає стійкий негативний емоційний стан, який у майбутньому зумовлює ранню шкільну, а згодом і загальну соціальну дезадаптацію. Такі поведінкові порушення виникають через деформацію особистісного розвитку, насамперед внаслідок формування неадекватної самооцінки.
2. Дослідження процесів саморегуляції та концентрації уваги у школярів із низькими показниками навчання свідчить, що ці характеристики у більшості з них розвинені недостатньо порівняно з успішними однолітками.
3. Середній рівень розумової працездатності зустрічається майже однаково часто як у сильних, так і у слабких учнів. Проте низька працездатність чітко корелює з неуспішністю, де вагомими факторами зниження стають порушення режиму навчання та несприятлива організація шкільного простору.
4. Фундаментом позитивного ставлення до навчання є сприйняття дитиною себе як активного суб'єкта власної діяльності. Більшість невстигаючих учнів ще не сформували свідому позицію школяра, що заважає появі відповідальності за результат, знижує наполегливість і замінює мотивацію досягнення на стратегію уникнення невдач.
5. Порівняння самооцінки виявило, що успішні учні зазвичай мають адекватне сприйняття себе, а випадки заниженої самооцінки серед них відсутні. Водночас лише 5% невстигаючих дітей мають адекватну самооцінку, тоді як майже половина страждає від негативного образу «Я», що робить їх невпевненими та песимістичними ще до початку виконання завдань.

6. Поліпшити успішність дитини можливо лише за умови, якщо дорослий допоможе їй: подолати поведінкові штампи «невдахи», розірвати зв’язок між низькою самооцінкою та результатами праці та відчути себе господарем власного навчання. Прийняття дитиною себе має супроводжуватися створенням умов для успіху через розвивальне навчання, багатогранне оцінювання та партнерське спілкування з педагогом.

7. Обов’язковим елементом покращення засвоєння знань є підвищення розумової працездатності. Оскільки психічна активність прямо залежить від здоров’я, необхідно впроваджувати заходи для покращення фізичного стану учнів: виховувати цінність здорового способу життя, забезпечувати гігієну робочих місць, збалансоване харчування, збільшувати фізичні навантаження та створювати здоровий психологічний клімат у колективі.

8. Застосовані психокорекційні заходи дали відчутний результат в експериментальній групі: кількість дітей на початковому рівні знань зменшилася з 17 до 4 осіб, тоді як у контрольній групі вона зросла. Багато учнів експериментальної групи досягли достатнього та високого рівнів. Також суттєво змінилася самооцінка: кількість випадків її заниження зменшилася вчетверо, а частка адекватного ставлення до себе зросла до 60%, що підтверджує роль суб’єктності у формуванні позитивного «Я-образу».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменко В.В. Соціальна психологія дитинства. Київ: Академвидав, 2000. 416 с.
2. Аверин В.А. Психологія дітей та підлітків: навчальний посібник. Харків: 2008. 379 с.
3. Агресія дітей та підлітків: Навчальний посібник. Укл. Платонова Н.М. Київ: Академвидав, 2004. 336 с.
4. Аммон Г. Психологічна діагностика ставлення до хвороби при нервово-психічній та соматичній патології. Львів: 1990. С. 38 - 44.
5. Андрєєнкова В. Л., Мельничук В. О., Калашник О. А. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід: методичний посібник. Київ, 2019. 132 с.
6. Антонян Ю.М. Жорстокість у нашому житті. Київ: ІНФРА, 1995. 318с.
7. Байда С. П. Фактори агресивності у ранній юності – теоретичний аналіз. «*Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія».* Київ : «Гельветика». 2022. Том 33 (72) № 2. С. 128-132.
8. Байда С. П. Дитячі страхи та невротичний розвиток особистості. «*Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологі*я». Київ : «Гельветика». 2022. Том 33 (72) № 4. С. 55-59.
9. Бандурка А.М., Зелинский А.Ф. Вандализм. Харків, 1996. С.6 – 20, 133 – 170.
10. Баркова Ю.А., Глозман Ж.М. Групова корекція порушень поведінки у дітей різного віку. *Психологічна наука та освіта*. 2002. № 3. С. 12 – 18.
11. Bilyk V., Sushchenko L., Sheremet, I., Hanushchyn S., & Bondarenko H. Modern Pedagogical Practice of Natural Science Training of Future Psychologists in Higher Educational Institutions. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2020. 12 (3), pp. 162-181.
12. Берковиц Л. Агресія: причини, наслідки та контроль. Перек. с англ. Київ: ЄВРОЗНАК, 2001. 512 с.

13. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посіб. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
14. Бех І.Д. Психологічні закономірності особистості в ранній юності Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. Київ: Ін-т змісту і методів навчання. 1998. Гл. 3.2. С. 74 – 85.
15. Бовть О.Б. Як стиль спілкування педагога впливає на рівень агресивності його учнів. *Початкова школа*. 1997. № 12. С. 53 – 55.
16. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога / О. Вознесенська, Л. Мова. К.: Шк. світ, 2016. 120
17. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2015. 592 с.
18. Вольнова Л.М. Зміст і напрями соціально-педагогічної профілактики девіантних проявів у поведінці важковиховуваних підлітків. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2017. № 3–4. С. 60–70.
19. Вольнова Л.М. Методичні рекомендації щодо психолого-педагогічної роботи з важковиховуваними неповнолітніми. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. 36 с.
20. Гайдукевич Г.А. Негативні емоції та агресивність. Київ. військ. гуманіт. ін-т: Зб. наук. пр. Київ, 1999. С. 16 – 20.
21. Гайдамашко І.А. Подолання агресії як соціально-педагогічна проблема *Педагогічний дискурс : зб. наук. пр*. / гол. ред. А.Й. Сиротенко. Хмельницький : ХГПА, 2018. Вип. 3. С. 53–55.
22. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti.
23. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе *Психол. журнал.* 1987. Т.8, № 2. С. 81 – 87.
24. Захарченко М. Г. Психологічна допомога учням молодшого шкільного

віку, які постраждали від булінгу. «Психологічна допомога: від кризи до ресурсу» (з нагоди всеукраїнського дня психолога): зб матеріалів ІІІ Всеукраїнського науково-практичного форуму. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2020. С. 61-64

25. Журба К. О. Смисложиттєві цінності школярів основної і старшої школи: теоретико-методичний аспект: монографія. Дніпро, 2018. 494 с.
26. Задорожна Г.С., Педагогічні умови правового виховання дітей 6-7 років у взаємодії сім'ї і закладу освіти: дис. ... канд. пед. наук зі спец. 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Одеса, 2018. 271 с.
27. Ильин Е.П. Мотивы человека. Теория и методы изучения. Київ: Вища шк., 1998. С. 161 –166.
28. Котко Т. П. Психокорекційна діяльність практичного психолога з формування сприятливого психічного клімату в колективі школярів. Педагогіка і психологія. 2015. № 1–2. С. 163–169.
29. Кравчук С.Л. Особливості психологічних детермінант агресивних проявів особистості: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ: 2002. 16 с.
30. Лобач О. О. Педагогічна корекція агресивності школярів: методичні рекомендації для вчителів поч. класів. Полтава: ПДПУ, 2015. 70 с.
31. Матвієнко О.В., Василенко К.С Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі вивчення дисциплін циклу природничо-наукової підготовки. Development of science: trends, innovations problems and prospects. Abstracts of XVII International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, Netherlands. 2021. Pp. 140- 141
32. Михайлова О.Ю. Вивчення психологічних мотивів злочинів, пов'язаних із особливою жорстокістю. *Юрид. психологія*. Харків, 2005. С.52 – 54.
33. Михайлова О.Ю. Кримінальна сексуальна агресія: теоретико-методологічний підхід. Київ: Генеза, 2000. 150 с.
34. Матвієнко О.В., Василенко К.С Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі вивчення дисциплін циклу природничо-наукової підготовки. Development of science: trends,

innovations problems and prospects. Abstracts of XVII International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, Netherlands. 2021. Pp. 140- 141.

35. Оржехівська В.М., Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: Навчально-методичний посібник. Київ: ВіАн, 2015. 352 с.
36. Оржехівська В.М. Основні педагогічні проблеми виховання учнів у сучасний період розвитку суспільства: Управління процесом виховання. Позакласний час. 2004.№ 23 -24. С. 5 - 18.
37. Особливості агресивної поведінки неповнолітніх та основи її профілактики: Метод. рекоменд. / уклад. Н.В. Аликиной. Київ,1991.20 с.
38. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. Соціальна психологія особистості спілкування. Либідь, 2004. 576 с. 42.
39. Панок В.Г., Привалов Ю.А. Соціальная активність особистості підлітка. Київ: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України; центр соціальних экспертиз Ін-ту соціології НАН України. 131 с.
40. Пилипенко В., Підліткова агресія у тих сучасної соціокультурної ситуації. *Соціологія: теорії, методи, маркетинг*. 2004. № 4. С. 5 – 23.
41. Полтавец В.И., Первый В.С., Жабокрицкий С.В. Агрессивное поведение при расстройствах личности: Монография. Дніпро: Арт-Пресс, 1998. 80 с.
42. Психологія девіантної поведінки особистості : навч. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; уклад.: О. Д. Сафін, С. П. Байда. Умань : Візаві, 2021. 202 с.
43. Психологія девіантної поведінки: навчальний посібник / уклад. О.Д.Сафін, С.П.Байда. Умань. ВПЦ «Візаві». 2019. 203с.
44. Пенькова, О.І. Психологічні аспекти саморегуляції особистості. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 9.9. 2016. С. 393-399.Реан А.А. Агресія і агресивність особистості. *Психол. журн.* 1996. Т.17, № 5. С. 3 – 18.
45. Пихтіна Н. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки : навч.-метод. посіб. Ніжин, 2007. 240 с.
46. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей : навч.

посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.

47. Пихтіна Н. П. Педагогічна профілактика поведінки учнів : навч.-метод. посіб. Ніжин : НДПУ, 2003. 101 с.
48. Подмазин С. И. Как помочь підростку с «трудным» характером ; Научно-практтический центр «Пеоспетива». Київ. 1996. 160 с.
49. Положення про кримінальну міліцію у справах дітей від 8 липня 1995 р. № 502 : затверджено Постановою Кабінету Міністрів України [Електронний ресурс]. Режим доступу: http: //zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main
50. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 360 с.
51. Страшко С. В. Еталонна модель школи, дружньої та безпечної для дитини / С. В. Страшко, В. С. Пономаренко, А. Ю. Думчева. *Освіта і здоров'я підростаючого покоління: матеріали другого міжнародного симпозіуму: зб. наук. праць в 2-х частинах* / Ред. кол.: В. П. Андрущенко, В. І. Бондар, В. В. Вербицький, С. В. Страшко. Київ: Алатон, 2018. Вип. 2, ч. 1. С. 77-80.
52. Сімейні групові наради як метод розв'язання конфліктних ситуацій : метод. матеріали для тренера / упоряд.: Т. П. Авельцева, Н. В. Зимівець, В. П. Лютий, О. А. Калібаба ; за заг. ред. І. Д. Звєрєвої. Київ. Наук. Світ, 2003. 86 с.
53. Словник основних термінів з превентивного виховання / за заг. ред. В. М. Оржеховської. ТЕРНОПІЛЬ : Терно-граф, 2007. 198 с.
54. Смьордова, К. В. Вплив агентів гендерної соціалізації на формування гендерної ідентичності підлітків. Соціально-педагогічні аспекти збереженнята зміцнення здоров'я дітей та молоді в Україні: матеріали всеукраїнської студ. наук. практ. конф. (12- 13 квітня 2007 року). Мелітополь, 2007. С. 70-76.
55. Супрун М., Перепечина Н. Девіантна поведінка дітей і підлітків:

соціально- психологічний аспект. Соціальна психологія. 2009, № 2. С. 178 - 185.

56. Хоменко Г. Агресивність підлітків: причини, профілактика, корекція. Психолог. 2009. № 35. С. 17–23.
57. Шатц, О. Яременко, О. Балакірєва & ін. (Ред). Формування здорового способу життя молоді в Україні: національна модель «Молодь за здоров'я». К: Укр. ін-т соц. дослідж. 2005
58. Шебанова В.И. Диагностика и коррекция агрессивного поведения младших школьников с нарушениями психического развития: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2002. 215 с.
59. Шкарлатюк К.І. Агресія та здатність до прогнозування в підлітковому віці. Психологічні перспективи. Вип. 17. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2010. С. 273–280.
60. Що ми знаємо про підлітковий вік. Шкільний світ. 2002. № 25 28. С. 80 - 84.